

**Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Programa de Pós-Graduação em Administração - PROPAD**

Denise Clementino de Souza

**Ressignificação do Construto Mentoria na Pós-
Graduação *Lato Sensu* a Distância em
Administração.**

Recife, 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

CLASSIFICAÇÃO DE ACESSO A TESES E DISSERTAÇÕES

Considerando a natureza das informações e compromissos assumidos com suas fontes, o acesso a monografias do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco é definido em três graus:

- "Grau 1": livre (sem prejuízo das referências ordinárias em citações diretas e indiretas);
- "Grau 2": com vedação a cópias, no todo ou em parte, sendo, em consequência, restrita à consulta em ambientes de biblioteca com saída controlada;
- "Grau 3": apenas com autorização expressa do autor, por escrito, devendo, por isso, o texto, ser confiado a bibliotecas que assegurem a restrição, ser mantido em local sob chave ou custódia.

A classificação desta tese se encontra, abaixo, definida por seu autor.

Solicita-se aos depositários e usuários sua fiel observância, a fim de que se preservem as condições éticas e operacionais da pesquisa científica na área da administração.

Título da tese: **Ressignificação do Construto Mentoria na Pós-Graduação *Lato Sensu* a Distância em Administração.**

Nome da Autora: Denise Clementino de Souza

Data da aprovação: 20 de junho de 2013.

Classificação, conforme especificação acima:

Grau 1 ☒

Grau 2 ☐

Grau 3 ☐

Recife, 20 de junho de 2013

Assinatura da autora

Denise Clementino de Souza

Ressignificação do Construto Mentoria na Pós-Graduação *Lato Sensu* a Distância em Administração.

Orientador: José Ricardo Costa de Mendonça, Doutor.

Tese apresentada como requisito complementar para obtenção do grau de Doutor(a) em Administração, área de concentração em Organizações e Trabalho, do Programa de Pós-Graduação em Administração – PROPAD, da Universidade Federal de Pernambuco.

Recife, 2013

S729r Souza, Denise Clementino de
Ressignificação do Construto Mentoria na Pós-Graduação Lato Sensu a Distância em Administração / Denise Clementino de Souza. - Recife : O Autor, 2013.
207 folhas : il. 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça.
Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2013.
Inclui referências e apêndices.

1. Mentoria. 2. Educação à distância. 3. Tecnologia da informação e comunicação. 4. Comportamento organizacional. I. Mendonça, José Ricardo Costa de (Orientador). II. Título.

368.4 CDD (22.ed.) UFPE (CSA 2013 – 121)

**Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Programa de Pós-Graduação em Administração - PROPAD**

Ressignificação do Construto Mentoria na Pós-Graduação *Lato Sensu* a Distância em Administração.

Denise Clementino de Souza

Tese submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco e aprovada em 20 de junho de 2013.

Banca examinadora:

Prof. José Ricardo Costa de Mendonça, Doutor, UFPE (orientador)

Profa. Débora Coutinho Paschoal Dourado, Doutora, UFPE (examinadora interna)

Profa. Maria Auxiliadora Padilha, Doutora, UFPE (examinadora externa)

Profa. Sônia Maria Rodrigues Calado Dias, Ph.D, FBV (examinadora externa)

Profa. Kely Cesar Martins de Paiva, Doutora, UFMG (examinadora externa)

Dedicatória

À minha avó, Ligia.

Agradecimentos

É certo que não cheguei a esta etapa da minha vida sozinha. Assim, tenho muito que agradecer a Deus e às diversas pessoas que me ajudaram.

Primeiramente, gostaria de agradecer aos meus pais, que sempre apoiaram meu estudo, e aos demais parentes.

A Ricardo Mendonça, meu orientador, pelo apoio nesta etapa de minha vida e aos membros da banca: professoras Sônia Calado Dias, Débora Dourado, Auxiliadora Padilha e Kely Paiva pelas considerações feitas as quais contribuíram para a construção dessa tese.

Aos professores do PROPAD, pelos ensinamentos durante as disciplinas, em especial a Walter Moraes e Marcos Feitosa pelas contribuições na disciplina seminário de tese.

Aos colegas doutorandos da turma 06 do PROPAD, pelas considerações em seminário de tese e, em especial, a Orlando Silva, por ter me apresentado à autora Christine Hine, cujos argumentos usei para embasar minha tese.

A Yákara Vasconcelos e Elisabeth Tschá, pelo apoio durante a fase do ensaio teórico. A André Durão, Jorge Correa, Marcella Oliveira, Heitor Arouxa e Myrna Loreto por responderem ao pré-teste das entrevistas.

À Auxiliadora Padilha, Flávio Beltrão, Jorge Correa e Marco Buarque pela ajuda em estabelecer contatos com IES.

Aos meus amigos de forma geral. A Talita Bezerra, por emprestar os ouvidos nos momentos de estresse.

A todos os coordenadores de curso que enviaram o *link* com as entrevistas e a todos os professores, tutores e alunos que responderam o formulário. A Denise Posas e equipe da Fundação Getúlio Vargas.

A Katilini Oliveira, pela amizade e revisão do português, Conceição Torres, pela ajuda na revisão da formatação da tese e a Irani e a equipe do PROPAD, pelo apoio administrativo durante o curso.

A CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, meu *sponsorship* durante parte do doutorado.

E finalmente, mas não menos importante, a todos que de forma direta ou indireta acompanharam minha jornada de carreira e de vida para que este sonho pudesse ser concretizado.

Resumo

Ao enfatizar a forma de mediação em detrimento do fenômeno como um todo, a literatura acadêmica acabou levando o leitor a crer que o *e-mentoring* é um construto isolado da mentoria. Ao discordar dessa ideia, esta tese teve como objetivo analisar até que ponto a mediação por tecnologias da informação e comunicação pode estabelecer um fenômeno distinto da relação de mentoria em cursos *lato sensu* a distância em administração. Para tanto, encontra-se a base em Hine (2000), que enfatiza o não estabelecimento de uma fronteira *online-offline*; Lévy (1996), que argumenta a oposição do real e virtual ser fácil e enganosa; Moore (2002), que ressalta a possibilidade de a distância ser vista a partir de uma perspectiva psicológica e não unicamente geográfica; Garrison et al (2000), que complementa afirmando a presença ser um aspecto social e não meramente físico; e Morin (2000), que ressalta a visualização dos fenômenos como um todo. A pesquisa foi delineada a partir da abordagem qualitativa (MINAYO, 1998). Foi considerado locus o grupo de professores, tutores e alunos que fizeram ou fazem parte de um curso *lato sensu* a distância na área de administração no Brasil. Os dados foram coletados a partir de entrevistas por formulário do tipo estruturada, eletrônica e assíncrona operacionalizada pelo SurveyMonkey. 117 sujeitos responderam a pesquisa, sendo desses 65 professores e tutores e 52 alunos. Foi utilizada a análise de conteúdo, do tipo enunciação (BARDIN, 2000). Os resultados indicam que não existem diferenças significativas que permitam dizer que o *e-mentoring* e a mentoria face a face sejam fenômenos distintos, tratando-se ambos de mentoria.

Palavras-chave: Mentoria. Mentoria face a face. *E-mentoring*. Educação a distância. Tecnologia da informação e comunicação. Comportamento organizacional.

Abstract

By emphasizing the form of mediation instead of the whole phenomenon, academic literature lead the reader to believe that e-mentoring is a construct isolated from mentoring. Disagreeing to this idea, the aims of this thesis is to analyze to what extent the mediation of information and communication technologies can establish a distinct phenomenon of mentoring in distance courses of postgraduate in business administration. Therefore, I base myself in Hine (2000), which emphasizes that one cannot establish an online-offline boundary; Lévy (1996), who argues that the opposition of the real and virtual is easy and misleading; Moore (2002), which emphasizes that the distance can be seen from a psychological perspective and not just geographical; Garrison et al (2000), which complements that presence is a social aspect and not merely physical; and Morin (2000), which emphasizes that the phenomena should be viewed as a whole. This research was designed from the qualitative approach (MINAYO, 1998). The locus was considered the group of teachers, tutors and students who are part of a distance postgraduate in business administration in Brazil. Data were collected from structured, electronic and asynchronous interviews form and operationalized by SurveyMonkey. 117 individuals answered to the survey, and of these 65 teachers and tutors and 52 students. We used content analysis, by the enunciation type (BARDIN, 2000). The results indicate that there are not significant differences that allow saying that e-mentoring and face-to-face mentoring are distinct phenomena, both in the case of mentoring.

Keywords: Mentoring. Face-to-face mentoring. E-mentoring. Distance education. Information and communication technology. Organizational behavior.

Lista de Figuras

Figura 01 (2) – Modelo teórico de mentoria formal	38
Figura 02 (2) – Contínuo do <i>e-mentoring</i> quanto à forma de mediação da comunicação	41
Figura 03 (2) – Modelo conceitual de <i>e-mentoring</i>	42
Figura 04 (2) – Aspectos contribuintes para efetividade da mentoria e do <i>e-mentoring</i> na educação a distância	51
Figura 05 (2) – Comunidade de investigação	66
Figura 06 (2) Modalidades de cursos de EAD e total de alunos concluintes	81
Figura 07 (2) – Formas de mediação do construto mentoria	95
Figura 08 (2) – Modelo explicativo global de mentoria	103
Figura 09 (4) – Gênero dos professores e tutores	112
Figura 10 (4) – Faixa etária dos professores e tutores	112
Figura 11 (4) – Grau de escolaridade dos professores e tutores	113
Figura 12 (4) – Função na pós-graduação dos mentores entrevistados	114
Figura 13 (4) – Cursos que os professores e tutores trabalharam	115
Figura 14 (4) – Gênero dos alunos	118
Figura 15 (4) – Faixa etária dos alunos	118
Figura 16 (4) – Grau de escolaridade dos alunos	119
Figura 17 (4) – Cursos que os alunos participaram	121
Figura 18 (4) – Relação de mentoria na pós-graduação a distância na percepção dos professores e tutores	123
Figura 19 (4) – Relação de mentoria em outros ambientes na percepção dos professores e tutores	124
Figura 20 (4) – Proximidade com o mentorado da pós-graduação a distância na percepção dos professores e tutores	132
Figura 21 (4) – Proximidade com o mentorado de outros ambientes na percepção dos professores e tutores	134
Figura 22 (4) – Forma de interação com o mentorado da pós-graduação a distância na percepção dos professores e tutores (Geral)	136
Figura 23 (4) – Forma de interação com o mentorado da pós-graduação a distância na percepção dos professores e tutores (Detalhado)	137
Figura 24 (4) – Forma de interação com o mentorado de outros ambientes na percepção dos professores e tutores (Geral)	138
Figura 25 (4) – Forma de interação com o mentorado de outros ambientes na percepção dos professores e tutores (Detalhado)	139

Figura 26 (4) – Funções de mentoria na pós-graduação a distância na percepção dos professores e tutores (Geral)	143
Figura 27 (4) – Funções de mentoria na pós-graduação a distância na percepção dos professores e tutores (Detalhada)	144
Figura 28 (4) – Funções de mentoria de outros ambientes na percepção dos professores e tutores (Geral)	145
Figura 29 (4) – Funções de mentoria de outros ambientes na percepção dos professores e tutores (Detalhada)	147
Figura 30 (4) – Relação de mentoria na pós-graduação a distância na percepção alunos	150
Figura 31 (4) – Relação de mentoria em outros ambientes na percepção alunos	151
Figura 32 (4) – Proximidade com o mentorado da pós-graduação a distância na percepção dos alunos	161
Figura 33 (4) – Proximidade com o mentorado de outros ambientes na percepção dos alunos	163
Figura 34 (4) – Forma de interação com o mentor na pós-graduação a distância na percepção dos alunos (Detalhado)	165
Figura 35 (4) – Forma de interação com o mentor na pós-graduação a distância na percepção dos alunos (Geral)	166
Figura 36 (4) – Forma de interação com o mentor em outros ambientes na percepção dos alunos (Geral)	167
Figura 37 (4) – Forma de interação com o mentor em outros ambientes na percepção dos alunos (Detalhado)	168
Figura 38 (4) – Funções de mentoria na pós-graduação a distância na percepção dos alunos (Geral)	172
Figura 39 (4) – Funções de mentoria na pós-graduação a distância na percepção dos alunos (Detalhado)	173
Figura 40 (4) – Funções de mentoria em outros ambientes na percepção dos alunos (Geral)	175
Figura 41 (4) – Funções de mentoria em outros ambientes na percepção dos alunos (Detalhado)	176

Lista de Tabelas

Tabela 01 (4) – Cursos de pós-graduação a distância nas quais os professores e tutores atuaram	116
Tabela 02 (4) – Instituições de ensino superior que os professores e tutores fazem parte	117
Tabela 03 (4) – Cursos de pós-graduação a distância nas quais os alunos participaram	122
Tabela 04 (4) – Instituições de ensino superior que os alunos fazem parte	122
Tabela 05 (4) – Cruzamento da existência de relações de mentoria na percepção dos professores e tutores	124
Tabela 06 (4) – Cruzamento da existência de relações de mentoria na percepção dos alunos	151
Tabela 07 (4) – Funções de mentoria	185

Lista de Quadros

Quadro 01 (2) – Funções da mentoria	29
Quadro 02 (2) – Os quatro níveis no processo de mentoria	32
Quadro 03 (2) – As fases da mentoria	35
Quadro 04 (2) – Competências gerais do professor-mentor	56
Quadro 05 (2) – Competências do mentor na relação face a face	59
Quadro 06 (2) – Competências do mentor na relação mediada por tecnologia	59
Quadro 07 (2) – Papel do professor	92
Quadro 08 (2) – Benefícios da mentoria	100
Quadro 09 (2) – Comparativo das competências do mentor segundo a literatura (visão global da mentoria)	101
Quadro 10 (4) – Cargos ocupados pelos alunos	120
Quadro 11 (4) – Comparativo de quem são os mentorados dos professores e tutores	124
Quadro 12 (4) – Comparativo da razão da escolha do mentorado pelos professores e tutores	128
Quadro 13 (4) – Comparativo dos impactos positivos e benefícios da mentoria na percepção dos professores e tutores	130
Quadro 14 (4) – Comparativo do suporte/apoio dado pelos professores e tutores aos seus mentorados	142
Quadro 15 (4) – Funções de mentoria exercidas pelos professores e tutores de acordo com testemunhos	149
Quadro 16 (4) – Comparativo de quem são os mentores dos alunos na pós-graduação a distância e no geral	153
Quadro 17 (4) – Comparativo da razão da escolha do mentor na pós-graduação a distância e de modo geral	156
Quadro 18 (4) – Comparativo do impacto positivo e benefícios da mentoria na pós-graduação a distância e de forma geral na percepção dos alunos	159
Quadro 19 (4) – Comparativo do suporte/apoio do mentor na pós-graduação a distância na percepção dos alunos	171
Quadro 20 (4) – Funções de mentoria exercidas pelos mentores na percepção dos alunos	178
Quadro 21 (4) – Comparativo das competências do mentor a partir da literatura e os resultados	184

Lista de Abreviaturas e Siglas

EnANPAD - Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração
EAD - Educação a Distância
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso
ENADE - Exame Nacional de Desempenho Estudantil
DT - Distância Transacional
TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação
IES - Instituição de Ensino Superior
ANPAD - Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMC - Comunicação Mediada por Computador
AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem
MBA - *Master of Business Administration*
UAB - Universidade Aberta do Brasil
IFES - Instituto Federal do Espírito Santo
FGV - Fundação Getúlio Vargas
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFLA - Universidade Federal de Lavras
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNISANTOS - Universidade Católica de Santos
UEMA - Universidade Estadual do Maranhão
ESAB - Escola Superior Aberta do Brasil
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
PUC (PR) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná
UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rey
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso
UFPR - Universidade Federal do Paraná
FGP (SP) - Faculdade Gennari e Peartree (São Paulo)
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

Sumário

1 Introdução	17
1.1 Objetivos de pesquisa	23
1.2 Justificativa	24
2 Referencial teórico	27
2.1 Mentoria	27
2.1.1 Histórico, conceitos e funções da mentoria	28
2.1.2 Níveis da mentoria	31
2.1.3 Fases da mentoria	33
2.1.4 Outros aspectos da mentoria	35
2.2 <i>E-Mentoring</i> : o que diz a literatura?	39
2.2.1 <i>E-mentoring</i> na educação a distância	44
2.3 Efetividade da mentoria e do <i>e-mentoring</i> na educação a distância	46
2.4 Competências do mentor na interação face a face e mediada por tecnologia	51
2.4.1 Comparativo das competências do mentor e e-mentor	58
2.5 Teoria da distância transacional	60
2.6 A interação social e o construto presença	65
2.7 Sobre a Internet, o virtual e a complexidade	68
2.7.1 O virtual na visão de Lévy (1996)	69
2.7.2 A internet na visão de Hine (2000)	72
2.7.3 O paradigma da complexidade na visão de Morin (2000)	75
2.8 Educação a distância	78
2.8.1 Educação a distância na pós-graduação	80
2.8.2 O papel do professor na educação a distância	84
2.9 Ressignificando o construto <i>e-mentoring</i> : uma proposição teórica	93
3. Procedimento metodológico	105
3.1 Delineamento da pesquisa	105
3.2 Lócus de pesquisa	106
3.3 Coleta dos dados	106
3.4 Análise dos dados	108
3.5 Limitações do estudo	109
4. Discussão dos resultados	111

	16
4.1 Perfil dos respondentes	111
4.1.1 Perfil mentores - professores e tutores	111
4.1.2 Perfil dos mentorados - alunos	117
4.2 Visão dos mentores - professores e tutores	123
4.3 Visão dos mentorados - alunos	150
4.4 Comparativo da percepção dos mentores e mentorados	179
5. Conclusões	187
Referências	191
Apêndice A - Formulário estruturado para os alunos	197
Apêndice B - Formulário estruturado para os professores e tutores	207

1 Introdução

A complexidade da realidade social torna difícil definir os limites teóricos entre os fenômenos organizacionais, levando a crer que, para entender o campo, é preciso integrar diferentes fenômenos, no caso desta tese: mentoria, *e-mentoring*, distância transacional, interação social e presença, Internet, virtual, complexidade e educação a distância (EAD).

Para Jonassen (1996 p. 70), o conhecimento é uma "construção humana de significados que procura fazer sentido do seu mundo". Trata-se de um processo de construção que se dá na relação do sujeito, que conhece, com o entorno físico e social, e que é conhecido. A aprendizagem, portanto, vai depender das condições do indivíduo e do meio. O conhecimento é construído porque a realidade é o sentido que se faz do mundo e do seu fenômeno; compartilhado com outros na sociedade e é resultado de interações, de diálogos consigo e com os outros.

Nessa perspectiva, para Preti (2002), o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimento para se tornar um mediador entre o sujeito que aprende e o conteúdo a ser aprendido; um orientador que oferece todo apoio para que o aprendiz possa prosseguir com suas próprias pernas na caminhada da aprendizagem. É essa perspectiva que teremos como pressuposto epistemológico neste trabalho, em detrimento da perspectiva instrucionista, que está fundamentada na compreensão do conhecimento como objeto sujeito à instrução e transferência emissor-receptor. Demo (2004) critica a cultura do instrucionismo e acredita que o conhecimento não se reproduz, nem se transfere, mas se constrói. O “conhecimento não se coloca para ser repassado, guardado, mas para ser desconstruído e sempre de novo

reconstruído, porque é orientado pelo senso da inovação, não da reprodução” (DEMO, 2004 p. 60).

Em estudos na realidade empresarial, Gherardi, Nicolini e Odella (1998) salientam que os profissionais aprendem com vários atores sociais, incluindo **mentores**, seniores, *experts*¹, dentre outros, os quais operam conectados com a comunidade de prática, aprendendo e constituindo oportunidades potenciais de aprendizagem. Isso indica a importância do mentor como um ator importante no processo de aprendizagem.

A relação de mentoria envolve a atividade de ensino, na qual o mentor exerce o papel de professor, ao investir seu tempo no fornecimento de conhecimento e transmissão de informações ao mentorado; e a atividade de suporte psicossocial, ao agir como conselheiro e exercer influência na vida pessoal do mentorado (ZEY, 1991).

A perspectiva de Zey (1991), embora mantenha uma visão instrucionista, parece importante, pois ressalta o papel do mentor como um professor, ou seja, alguém que educa. Assim, fazendo uma adaptação para uma perspectiva mais contemporânea da educação, poderíamos dizer que o mentor exerce o papel de professor, ao investir seu tempo na construção de conhecimento com o mentorado.

Tradicionalmente, o mentorado, aquele que recebe apoio na carreira, descreve seu mentor como aquele que dá o apoio na carreira. Ou seja, como alguém mais velho, mais experiente e com nível hierárquico mais alto na organização. Em muitas relações, como orientador-orientando e médico-residente, a mentoria pode fazer parte do processo de aprendizagem. É essa aproximação e o trabalho lado a lado com um sênior que ajudam e orientam o mentorado por um determinado período de tempo (JANASZ et al, 2003).

O fenômeno mentoria beneficia tanto o mentor quanto o mentorado (KRAM, 1983). Para o mentor é uma experiência desafiadora e gratificante, ajudando a desenvolver suas

¹ Termo em inglês que significa: especialista, conhecedor, perito.

habilidades e podendo oferecer novas perspectivas e ideias na área de trabalho. Já para o mentorado é uma oportunidade de buscar conselhos e informações, de discutir sobre suas habilidades, forças e fraquezas (BARD; MOORE, 2000), além de proporcionar o aprendizado de profissionais no ambiente de trabalho (SOUZA; RIGO, 2006).

Em organizações de ensino, percebe-se que uma relação de mentoria pode ser constituída entre professor-aluno, tutor-aluno ou orientador-orientando². Assim, a mentoria pode ser um fator importante não apenas na atividade do gestor, mas também na atividade do professor e, provavelmente, pode configurar uma forma efetiva de suporte ao desenvolvimento profissional do aprendiz, viabilizando alguns benefícios como redução do sentimento de isolamento, aumento da confiança e autoestima, crescimento profissional, melhoria da autorreflexão e da capacidade de solucionar problemas (HOBBSON et al, 2009). Esses benefícios podem refletir, inclusive, na não retenção do aluno no curso (KLAW et al, 2003; HOBBSON et al, 2009).

Na educação a distância, a perspectiva do professor como mediador entre o sujeito que aprende e o conteúdo a ser aprendido, um orientador não pode ser diferente. O papel do professor não deve se limitar a transmitir ou reproduzir informações, disponibilizando um volume de textos impressos ou veiculados pela Internet (PRETI, 2002).

A educação a distância teve início com os cursos por correspondência, seguido das transmissões por televisão e rádio, Universidades Abertas, teleconferências e, finalmente, pela Internet ou *Web* (MOORE; KEARSLEY, 2007). Mais recentemente, surge também o *m-learning*, do inglês *mobile learning*, ou aprendizado por dispositivos móveis³. Neste estudo, ao se tratar do termo EAD, o foco recairá na educação a distância subsidiada pela Internet.

No Brasil, o primeiro curso de graduação oferecido a distância data de 1994, na Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, com 350 alunos. Oito anos depois, foram

² Não se exclui, no entanto, a possibilidade de existir relações de mentoria entre professor-professor, professor-tutor, tutor-tutor e, inclusive, aluno-professor ou aluno-tutor (mentoria reversa).

³ Aparelho de telefone celular, *tablets* etc.

identificadas 84.700 matrículas em cursos de graduação e pós-graduação a distância. Em 2007, o Censo do Ensino Superior registrou 207.206 alunos matriculados, apenas em cursos de graduação. Segundo a pesquisa, o número de cursos de graduação a distância subiu de 10, em 2000, para 349, em 2006 (VIANNEY, 2008). Um detalhamento dos resultados do Exame Nacional de Desempenho Estudantil – ENADE, nos anos de 2005 e 2006, comparando o desempenho de alunos do ensino a distância e alunos do ensino presencial, demonstrou que a performance dos estudantes matriculados nos cursos de graduação a distância foi superior comparada aos alunos de cursos presenciais equivalentes (VIANNEY, 2008). Esses dados parecem demonstrar a efetividade e a importância que a educação a distância vem ganhando no país.

Para Moore (2002), a educação a distância não é uma simples separação geográfica entre alunos e professores, mas um conceito pedagógico. É um conceito que descreve o universo de relações professor-aluno que se dá quando alunos e docentes estão separados no espaço e/ou no tempo. Ainda para este autor, a educação a distância pode ser vista como uma **transação**. Esse termo envolve a interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento em uma dada situação. A transação da educação a distância ocorre em um ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores, gera padrões especiais de comportamentos e afeta profundamente o ensino e a aprendizagem. Com a separação, surge um espaço psicológico e comunicacional, que foi denominado por Moore (2002), de Distância Transacional (DT). Nessa linha, Garrison (2000) já houvera argumentado que o foco da teoria da educação a distância passou das limitações estruturais, suplantando a geografia, para questões de interação, ou seja, otimização das estratégias ensino-aprendizagem. Observa-se que pesquisas na área (GARRISON et al, 2001; ANDERSON et al, 2001) têm se preocupado com a presença social que ocorre na interação mediada por computador (MOORE; KEARSLEY, 2007).

A presença social está relacionada à capacidade de o indivíduo se projetar social e afetivamente em ambientes virtuais. Garrison et al (2000) definem presença social como a habilidade das pessoas projetarem suas características pessoais em uma comunidade, apresentando-se para os demais participantes como uma pessoa real. Wood e Smith (2005 apud LÉVY; STOCKWELL, 2006 p. 100) conceituam a presença social como “o grau em que o participante percebe o outro em uma interação virtual como pessoa real”.

Na perspectiva da literatura contemporânea, o espaço virtual, utilizado pela educação e proporcionado pelas mudanças na tecnologia da comunicação, gerou o surgimento de um ambiente alternativo para a relação de mentoria “tradicional”, fazendo nascer o termo *e-mentoring*. Boyle e Muller (2001) observam que os programas de *e-mentoring* criaram uma revolução na mentoria, já que podem acontecer em qualquer tempo e em qualquer lugar.

Após estudar e agregar várias definições, Ensher e Murphy (2007) conceituaram *e-mentoring* como uma relação benéfica mútua entre um mentor e um mentorado, a qual provê novos aprendizados, bem como suporte emocional e de carreira; primariamente por meio de *e-mail* ou outra forma eletrônica como mensagens instantâneas, salas de bate-papo, espaços de redes sociais etc. Para as autoras, essa definição envolve dois aspectos: 1) pode ocorrer dentro ou fora das fronteiras da organização, através de diferentes áreas geográficas e com a capacidade de ser mais igualitária que a mentoria face a face; e 2) a mediação eletrônica viabiliza várias outras formas de mentoria como entre pares, em grupo e mentoria reversa⁴. Vale ressaltar que, assim como outros processos de mentoria, o *e-mentoring* pode ocorrer informalmente ou como parte de um programa formal de uma organização. Observa-se nessa definição a importação da aprendizagem também nas relações de *e-mentoring*.

Pela especificidade das características da educação a distância e do contexto eletrônico no qual essa modalidade de ensino está inserida, entende-se que alguns mecanismos podem

⁴ Mentoria reversa acontece quando um profissional mais jovem e menos experiente se torna mentor do profissional mais velho e mais experiente na organização (SALGUES; DIAS; MORAES, 2004).

ser aplicados para minimizar as barreiras dessa dinâmica e fazer com que seus objetivos de aprendizado sejam cumpridos. Um desses mecanismos, que na realidade se configura como proposta deste trabalho, é a mentoria uma vez que pode promover um encurtamento nas relações entre professores e alunos, proporcionando um estímulo para a continuidade do aprendizado.

Embora exista um debate na literatura especializada sobre o *e-mentoring* enquanto um fenômeno isolado da mentoria, Hine (2000) enfatiza que não se pode estabelecer uma fronteira *online-offline*. Por sua vez, Lévy (1996) argumenta que a oposição do real e virtual é fácil e enganosa. Moore (2002) ressalta que a distância pode ser vista a partir de uma perspectiva psicológica e não unicamente geográfica, pois a presença é um aspecto social e não meramente físico (GARRISON et al, 2000). Almeida et al (2006) defendem que a concepção de terminologias na era da informática criam *corpora* (ou referências) descartáveis, conhecidos como os “e-termos”. Morin (2000) ressalta que os fenômenos devem ser vistos como um todo e não de forma fragmentada somente. Nesse sentido, parece ser insuficiente estabelecer que mentoria face a face e *e-mentoring* são fenômenos diferentes baseando-se apenas no tipo de mediação empregada na relação social (presencial ou mediada por computador).

Com isso, torna-se relevante questionar: **Até que ponto a mediação por tecnologias da informação e comunicação pode estabelecer um fenômeno distinto da relação de mentoria?**

O pressuposto que norteia esta tese é que as características distintivas entre a mentoria face a face e a mentoria mediada por tecnologia da informação e comunicação (*e-mentoring*), encontradas na literatura acadêmica, não são suficientemente significativas para que sejam estabelecidos dois fenômenos distintos, mas apenas diferentes formas de mediar a interação entre os sujeitos no fenômeno da mentoria.

1.1 Objetivos de Pesquisa

Visando responder a pergunta de pesquisa foram definidos o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, conforme se pode observar a seguir.

1.1.1 Objetivo Geral

- Analisar até que ponto a mediação por tecnologias da informação e comunicação pode estabelecer um fenômeno distinto da relação de mentoria em cursos *lato sensu* a distância em administração.

1.1.2 Objetivos Específicos

1. Levantar os aspectos que compõem a mentoria face a face⁵.
2. Levantar os aspectos que compõem a mentoria mediada por tecnologia da informação e comunicação.
3. Comparar e observar as aproximações e distanciamentos dos aspectos que compõem a mentoria face a face e mediada por tecnologia da informação e comunicação.
4. Analisar empiricamente o modelo teórico de formas de mediação do construto mentoria proposto nesta tese, Figura 07 (2).

⁵ A tese propõe que a mentoria face a face e a mentoria mediada por tecnologia da informação e comunicação são um mesmo fenômeno, a mentoria. Contudo, como existe uma separação na literatura acadêmica vamos analisar cada um dos tipos separadamente e, a partir da comparação, também realizaremos a análise do todo, como propõe a teoria do pensamento complexo.

1.2 Justificativa

A justificativa deste trabalho abrange o plano teórico e prático. Em se tratando do plano teórico, existe uma carência de estudos sobre mentoria⁶ e *e-mentoring* na realidade brasileira. Se compararmos a quantidade de publicação sobre esses temas nas revistas e congressos nacionais com a grande quantidade publicada na literatura acadêmica norte-americana, pode-se verificar que ainda há poucas publicações sobre mentoria e *e-mentoring* no Brasil. São poucas as publicações se compararmos, ainda, com a quantidade de trabalhos com outros temas da área de comportamento organizacional como motivação, qualidade de vida e comprometimento no trabalho.

Tratando-se do tema *e-mentoring*, especificamente, não foram identificados artigos com a temática, com base em um levantamento em publicações acadêmicas brasileiras (revistas) e em congressos da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração – ANPAD⁷.

Estudar as organizações no contexto nacional contribui para a criação de conhecimento mais adequado à realidade local no campo da administração. Associar o *e-mentoring* ao contexto da educação a distância em administração também é algo atual, já que são poucos os estudos que abordam esta realidade no país. Nesse sentido, o presente trabalho poderá contribuir para o aprofundamento do arcabouço sobre os fenômenos estudados.

É importante destacar que, para Moore (2006), há variáveis no ambiente, nos indivíduos e nos padrões de comportamento, além daquelas relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Isso significa que há espaço para mais de uma teoria. Há necessidade de uma teoria da administração da educação a distância, uma teoria da história da educação a

⁶ Na busca realizada nos congressos da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração – ANPAD foram encontrados apenas 14 artigos tratando do tema mentoria, do primeiro encontro até o período atual (2012).

⁷ As palavras-chave utilizadas nas buscas foram: *e-mentoring*, mentoria eletrônica, telementoria, mentoria virtual e mentoria *online*.

distância, uma teoria da motivação do aluno a distância e assim por diante. O autor complementa ainda que há teorias que são mais globais que outras e que também existe espaço para construção de teorias mais focadas.

Acredita-se que este trabalho traz, por seu caráter inovador, uma contribuição para o entendimento do construto *e-mentoring* e para futuros estudos sobre o tema no país.

No plano prático, este estudo pode ajudar na criação de um modelo de análise que poderá tornar-se base de orientação para as organizações que desejem desenvolver e implantar programas formais de mentoria⁸ em pós-graduações a distância.

Diante de um novo contexto social, em geral marcado por exigências de formação continuada e pela introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) não apenas nos ambientes corporativos, mas também nos espaços educacionais, é necessário discutir os processos que envolvem a educação a distância nos cursos de pós-graduação.

A ferramenta de educação a distância tem proporcionado modelos de ensino inovadores e tem ganhado, cada vez mais, espaço em cursos de graduação e pós-graduação. Maia e Meirelles (2002), por exemplo, destacam que os cursos *online* de graduação têm matriculado um número significativo de alunos e que o desafio é aprender com a experiência para avaliar e incentivar a inovação educacional, além de ser um instrumento de democratização do acesso ao ensino superior pela possibilidade de inserir a educação universitária nos extratos inferiores da pirâmide econômico-social, já que os cursos a distância são, em geral, de 30% a 70% menos custosos que os presenciais (VIANNEY, 2008).

De modo geral, o preconceito em relação à EAD vem diminuindo, à medida que pesquisas relatam a seriedade dos profissionais envolvidos e a satisfação dos alunos (TEPERINO et al., 2006).

⁸ Optamos por não usar o termo *e-mentoring* aqui, pois defendo a tese de que este termo faz parte do construto mentoria. Quando for me referir ao termo *e-mentoring* ao longo desta tese, é importante destacar que, de modo geral, estarei colocando a visão da literatura.

A eficiência e instantaneidade dos meios de comunicação, os recursos editoriais, a velocidade dos transportes, a telemática e, principalmente, a Internet, possibilitam, hoje, trabalhar com a EAD de forma sistematizada e confiável (BELLONI, 1999; PRADO; ALMEIDA, 2003).

Além dos aspectos citados quanto a importância social da EAD, é indispensável ressaltar que o campo do estudo foi escolhido também porque a tese faz parte de um projeto maior intitulado “Aproximando o atual do esperado – uma pesquisa aplicada sobre atitudes, competências e capacitação docente para o uso da EAD no ensino de administração na graduação e na pós-graduação” aprovado no Edital PRÓ-ADMINISTRAÇÃO 09/2008 da CAPES.

Nesse sentido, é necessário compreender a mentoria na EAD, ou o *e-mentoring* como coloca a literatura, já que há evidências que o mentor contribui para o aprendizado do mentorado (SOUZA; RIGO, 2006). A seguir será apresentado e discutido o referencial teórico sobre os temas que embasam esta tese.

2 Referencial Teórico

Este capítulo apresenta o referencial teórico e os conceitos norteadores necessários para o desenvolvimento deste estudo e está dividido em quatro partes, a saber: visão geral do tema estudado, mentoria; teorias que apoiam a argumentação da tese; visão geral do campo estudado, a educação a distância na pós-graduação em administração; e proposição teórica da tese. Essas quatro partes estão expostas nas seguintes seções: 2.1) Mentoria; 2.1.1) Histórico, conceitos e funções da mentoria; 2.1.2) Níveis da mentoria; 2.1.3) Fases da mentoria; 2.1.4) Outros aspectos da mentoria; 2.2) *E-Mentoring*: a visão da literatura; 2.2.1) *E-mentoring* na educação a distância; 2.3) Efetividade da mentoria e do *e-mentoring* na educação a distância; 2.4) Competências do mentor na interação face a face e na mediada por tecnologia; 2.5) Teoria da distância transacional; 2.6) A interação social e o construto presença; 2.7) Sobre a Internet, o virtual e a complexidade; 2.8) Educação a distância; 2.8.1) Educação a distância na pós-graduação; 2.8.2) O papel do professor na educação a distância; e 2.9) Ressignificando o construto *e-mentoring*: uma discussão teórica.

2.1 Mentoria

Nesta seção será apresentado o histórico, conceito de mentoria e suas funções (KRAM, 1983, 1985). Em seguida serão apresentados os níveis da mentoria (ZEY, 1991), as fases da mentoria (KRAM, 1983) e outros aspectos da mentoria.

2.1.1 Histórico, Conceitos e Funções da Mentoria

A ideia de mentoria é relativamente antiga, datada de 800 a.C., derivada da mitologia grega, do livro *A Odisséia* de Homero. A história narra que Odisseu, rei de Ithaca, confiou a guarda de seu filho, Telêmaco, antes de partir para a guerra de Tróia, para Mentor, pessoa responsável por preparar Telêmaco para substituir o pai no comando de suas terras (ENSHER; MURPHY, 1997).

Naquela época, Mentor não era responsável apenas pela tutela de Telêmaco, mas por orientar e contribuir para melhor desenvolvê-lo e prepará-lo para que ele pudesse enfrentar as responsabilidades que teria posteriormente. A partir daí, a palavra Mentor passou a ser utilizada para designar um orientador, conselheiro, amigo, tutor, professor e homem sábio (SHEA, 2001). A novidade, atualmente, é a mudança na crença do que envolve a carreira e a vida nas organizações, o que gerou a necessidade de pensar a mentoria na realidade organizacional (SULLIVAN, 1999).

Inicialmente, mentoria foi conceituada como assistência unilateral dada ao desenvolvimento promovido por um indivíduo mais graduado a um mentorado na organização (LEVINSON et al, 1978). Higgins e Kram (2001), por sua vez, advertem que os mentores não são apenas pessoas mais graduadas nas empresas, mas também podem ser colegas, pares, parentes, membros da comunidade ou subordinados. O importante é que eles forneçam suporte psicossocial e auxiliem no desenvolvimento da carreira do mentorado (KRAM; ISABELLA, 1985; NOE, 1988), ou seja, que exerçam as funções da mentoria. Posteriormente, alguns autores apresentaram que, ao longo da vida, uma pessoa pode ter mais de um mentor (JANASZ et al, 2003), ou seja, uma rede de desenvolvedores ou rede de mentores. Assim, nesta tese consideraremos mentoria como a relação na qual um ou mais mentores, que podem ser uma pessoa mais experiente ou colegas, pares, parentes, membros da

comunidade ou subordinados, ajudam um ou mais mentorados dando suporte psicossocial e de carreira em um determinado período de tempo ou ao longo da vida dos envolvidos. Esta visão está alinhada com a literatura sobre mentoria nas áreas da administração e psicologia.

São as funções de carreira e as funções psicossociais que diferenciam a mentoria de outros tipos de relações cotidianas, conforme Quadro 01 (2). As funções de carreira incluem as atividades, ou subfunções de: patrocínio, exposição e visibilidade, *coaching*, proteção e tarefas desafiadoras. Essas subfunções ajudam no aprendizado do mentorado e em seu desenvolvimento dentro da organização.

Função	Subfunção	Descrição
Carreira	Patrocínio	O mentor apoia publicamente o mentorado, ajudando-o a obter oportunidades na organização.
	Exposição e visibilidade	O mentor cria oportunidade para o mentorado demonstrar competência e melhorar seu desempenho. Direciona-o para assumir responsabilidade e desempenhar tarefas, permitindo o relacionamento com pessoas chave na organização, expondo-o a futuras oportunidades.
	<i>Coaching</i>	O mentor ensina o mentorado por meio do compartilhamento de ideias e feedback, sugere estratégias e táticas de trabalho, orienta quanto a aspectos de carreira.
	Proteção	O mentor resguarda o mentorado quanto a potenciais danos no contato com superiores na organização. Protege quanto a riscos ou críticas desnecessárias, reduzindo a possibilidade de prejuízo à sua reputação.
	Tarefas desafiadoras	O mentor apoia o desenvolvimento de competências específicas do mentorado, ao proporcionar desafios e trabalhos que encorajam o aprendizado.
Psicossociais	Modelagem de papéis	O mentor serve de exemplo, admiração e respeito pelo mentorado. Ajuda o mentorado a gerenciar grupos e tensões no ambiente de trabalho e na família.
	Aceitação e confirmação	O mentor fornece suporte e encorajamento ao mentorado. Possibilita a experimentação de novos comportamentos.
	Aconselhamento	O mentor ouve o mentorado, apoia quanto a preocupações pessoais, ansiedades e medos que podem afetar seu desempenho.
	Amizade	O mentor viabiliza a interação social dentro e fora da organização, resultando na troca de informações em um ambiente mais informal e com uma compreensão mútua. Propicia o compartilhamento de experiências pessoais.

Quadro 01 (2) – Funções da mentoria.

Fonte: Baseado em Kram (1983; 1985).

O **patrocínio** acontece quando o mentor apoia publicamente o mentorado, ajudando-o na obtenção de oportunidades na organização. Ao dar **exposição e visibilidade**, o mentor cria oportunidade para o mentorado demonstrar competência e melhorar seu desempenho. Direciona-o para assumir responsabilidade e desempenhar tarefas, permitindo o relacionamento com pessoas chave na organização, expondo-o a futuras oportunidades. A partir da subfunção **coaching**⁹, o mentor ensina o mentorado por meio do compartilhamento de ideias e *feedback*, sugere estratégias e táticas de trabalho e orienta quanto a aspectos de carreira. Ao ajudar na **proteção**, o mentor resguarda o mentorado quanto a potenciais danos no contato com superiores na organização, protege quanto a riscos ou críticas desnecessárias, reduzindo a possibilidade de prejuízo à sua reputação. Ao dar **tarefas desafiadoras**, o mentor apoia o desenvolvimento de competências específicas do mentorado, ao proporcionar desafios e trabalhos que encorajam o aprendizado.

Já as funções psicossociais incluem atividades de modelagem de papéis, aceitação e confirmação, aconselhamento e amizade. Em geral, as subfunções psicossociais são possíveis porque pressupõem confiança e intimidade entre mentor e mentorado (KRAM, 1983).

A **modelagem de papéis** acontece quando o mentor serve de exemplo, é admirado e respeitado pelo mentorado. O mentor ajuda o mentorado a gerenciar grupos e tensões no ambiente de trabalho e na família. Na **aceitação e confirmação**, o mentor fornece suporte e encorajamento ao mentorado, possibilitando a experimentação de novos comportamentos. Na subfunção **aconselhamento**, o mentor ouve o mentorado e apoia quanto a preocupações pessoais, ansiedades e medos que podem afetar seu desempenho. Ao estabelecer a **amizade**, o mentor viabiliza a interação social dentro e fora da organização, resultando na troca de informações em um ambiente mais informal e com uma compreensão mútua, além de propiciar o compartilhamento de experiências pessoais.

⁹ Tem origem na palavra inglesa *coach* que significa técnico, treinador.

Em uma organização, enquanto as funções de carreira agregam vantagem no desenvolvimento hierárquico do indivíduo, as psicossociais afetam os sujeitos de forma pessoal. Entretanto, ambas ajudam o mentorado a enfrentar as mudanças nos estágios da sua carreira e da sua vida (KRAM, 1983).

Essas funções sofrem influência da necessidade do mentorado, da percepção do mentor sobre a necessidade do aprendiz e da habilidade e motivação do mentor em satisfazer as necessidades do mentorado. As funções de desenvolvimento de carreira impactam na promoção, compensação, socialização e aspirações do mentorado. Já as funções psicossociais envolvem facilitação da socialização do mentorado na organização, senso de competência e eficácia no papel profissional, além de terem nas organizações em geral impacto na satisfação no trabalho, no estresse no trabalho, no comprometimento, na rotatividade etc. (RAGINS, 1997).

Acredita-se que, na educação, as funções de desenvolvimento de carreira e as funções psicossociais se comportem de forma análoga e que tenham impactos semelhantes. Podemos inferir, por exemplo, que as funções de desenvolvimento de carreira podem ter influência na evolução das etapas do processo educacional e aspirações do aluno. Já as funções psicossociais podem influenciar na socialização do mentorado no ambiente educacional, no senso de competência e eficácia no papel do aluno, além de ter impacto na satisfação e comprometimento no curso.

2.1.2 Níveis da Mentoria

Zey (1991) complementa que as funções de mentoria podem ser organizadas em uma hierarquia, de acordo com a contribuição que cada uma traz para o desenvolvimento do mentorado, conforme o Quadro 02 (2).

Nível	Atividade de mentoria	Benefício para o mentorado	Investimento primário do mentor
IV	Patrocinador	O mentorado é recomendado pelo mentor para promoção, maior responsabilidade.	Reputação. Carreira.
III	Interventor organizacional	O mentor intercede pelo interesse do mentorado no cenário organizacional, interfere pelo mentorado quando ele precisa.	Relacionamento organizacional, reputação.
II	Conselheiro psicológico/ suporte pessoal	O mentor ajuda na construção do sentido da vida através da confiança, dá conselhos animadores e pode ajudar na vida pessoal.	Emocional. <i>Self</i> ¹⁰ .
I	Professor	O mentorado recebe instruções relacionadas às habilidades organizacionais, dicas gerenciais, informações internas.	Tempo.

Quadro 02 (2) - Os quatro níveis no processo de mentoria.

Fonte: Zey (1991, p. 08)

No primeiro nível, o mentor atua como **professor**, investindo seu tempo em ensinar ao mentorado seu trabalho, transmitindo conhecimentos e habilidades necessárias para o seu desempenho e fornecendo informações sobre tendências de mercado, além de mostrar os métodos de gerenciar as pessoas na organização. O sucesso da relação, neste nível, depende da habilidade do mentorado em aprender. O mentor transfere informações sobre autoapresentação do mentorado e aspectos da vida da organização como política, finanças e personalidades dos gestores, algumas dessas informações podem inclusive ser confidenciais.

O mentor também apoia o mentorado mostrando o cenário dos possíveis trajetos de carreira dentro e fora da organização, o que envolve um redirecionamento das escolhas do mentorado para áreas mais próximas de suas habilidades.

O segundo nível da mentoria é o de **suporte pessoal** ou **aconselhamento**, cujo foco é mais diretivo e motivacional, inclui atividades como suporte psicossociais nas quais o mentor ajuda o mentorado a superar as pressões e tensões que acompanham as transições de posições de responsabilidade; construção da autoconfiança, tanto atitudinais quanto comportamentais,

¹⁰ O *self* consiste em ideias e atitudes de uma pessoa a respeito de quem ela é (BRYM et al, 2006).

fazendo com que o mentorado consiga adquirir senso de confiança e assuma responsabilidades; e assistência sobre a vida pessoal, quando ajuda o mentorado com relação a pressões familiares, dilemas pessoais e conflitos que interfiram no desempenho do trabalho.

O terceiro nível é o da **intervenção organizacional** e inclui atividades de proteção, nas quais o mentor dá suporte ambiental e intervém pelo mentorado em conflitos e situações que o ponham em perigo; marketing do mentorado, salientando suas qualidades para os gestores da organização, ajudando-o a ganhar visibilidade e melhorar a interface em encontros dentro e fora da empresa; e acesso a recursos, quando o mentor utiliza sua posição para tornar disponíveis para o mentorado recursos financeiros ou materiais, fontes e linhas de comunicação que não estariam disponíveis para um membro Júnior. Neste nível, o mentor pode usar, inclusive, sua reputação para interceder pelo mentorado.

No quarto e último nível, o **patrocínio** ou **promoção direta e indireta**, o mentor recomenda o mentorado para novas posições na organização, e é necessário um maior comprometimento do mentor para que o mentorado obtenha mais benefícios. As atividades diretas podem envolver aumento de cargo, expansão da função e ajuste de fatores políticos; já as atividades indiretas incluem facilitar a participação do mentorado em programas de treinamentos internos da empresa, ajuda na admissão em programas gerenciais e auxilia o mentorado na obtenção de prestígio.

2.1.3 Fases da Mentoria

Kram (1983) divide o processo de mentoria em quatro fases cronológicas. A primeira é a **iniciação** da relação, na qual são quebradas as barreiras iniciais e ocorre a identificação entre mentor e mentorado. Nesta fase, fantasias positivas podem emergir, pois o mentor é alguém admirado, respeitado pelas suas competências e capacidade de promover suporte e

servir de guia. Os acontecimentos desta primeira fase ajudam a transformar as fantasias iniciais em expectativas concretas.

A segunda é o **cultivo** da relação, que corresponde ao período no qual o mentorado aprende algumas lições. As expectativas levantadas são continuamente testadas, as funções de desenvolvimento de carreira começam a emergir e, com o passar do tempo e aumento da força do relacionamento, as funções psicossociais também começam a ser praticadas. Nesta fase, os limites da relação são delimitados e as incertezas, características da primeira fase, já não estão mais presentes.

A terceira fase do processo é a **separação**, que pode ser tanto estrutural quanto psicológica. É marcada por mudanças significativas nas funções proporcionadas pela relação para ambos os envolvidos na relação: mentor e mentorado. Se a separação estrutural ocorrer no tempo certo, irá estimular uma separação emocional que habilitará o mentorado a testar suas habilidades adquiridas, sem precisar de suporte próximo. No entanto, se a separação estrutural ocorrer prematuramente, pode estimular um período de ansiedade já que a independência do mentorado ocorreu de forma forçada, antes que ele estivesse necessariamente preparado para tanto. Finalmente, se a separação estrutural ocorrer após a psicológica, os envolvidos podem se tornar ressentidos uns com os outros e não mais receptivos às mudanças de necessidade e preocupações individuais. Em qualquer um desses três casos, esta fase é um período de ajuste porque a carreira e as funções psicossociais não poderiam continuar da mesma forma que antes.

A última fase é a **redefinição**, ocasião na qual a relação se transforma em amizade e os indivíduos continuam mantendo contato informalmente. Nessa fase, podem ocorrer aconselhamentos e suporte técnico ocasionais. O mentorado tira o mentor do “pedestal”, mas continua com um sentimento de gratidão e realismo sobre as contribuições da relação: aprendizado e conselhos. Caso o mentorado se torne par do mentor, isso pode gerar algum

desconforto, enquanto ambos se ajustam à nova relação. Quando a redefinição é caracterizada por hostilidade e ressentimento, após alguns anos de separação, o mentorado pode se sentir abandonado e definir que a relação está terminada, mesmo que esta possa ser revigorada mais tarde. Esta fase é uma evidência das mudanças ocorridas para os envolvidos, ambos vivenciaram alguma forma de desenvolvimento e então a relação já não é mais tão necessária.

O Quadro 03 (2) apresenta uma síntese das fases da mentoria descritas nesta seção.

N.	Fase	Descrição e benefícios
1.	Iniciação	Quebra de barreiras iniciais. Identificação entre mentor e mentorado. Surgimento de fantasias positivas. O mentor passa a ser alguém admirado, respeitado pelas suas competências e capacidade de promover suporte e servir de guia. Transformação das fantasias iniciais em expectativas positivas concretas. Período: de seis meses a um ano.
2.	Cultivo	O mentorado aprende algumas lições. As expectativas levantadas são continuamente testadas. As funções de desenvolvimento de carreira começam a emergir. Aumento da força do relacionamento. As funções psicossociais começam a ser praticadas. Os limites da relação são delimitados e as incertezas, características da primeira fase, já não estão mais presentes. Período: de dois a cinco anos.
3.	Separação	Mudanças significativas nas funções proporcionadas pela relação. Estimulo da separação emocional fazendo com que o mentorado teste as habilidades adquiridas sem suporte próximo. Ressentimento quando a separação psicológica é forçada. Período de ajustes, pois a carreira e as funções psicossociais não poderiam continuar da mesma forma. Período: de cinco meses a dois anos.
4.	Redefinição	A relação se transforma em amizade e os indivíduos continuam mantendo contato informalmente. Aconselhamentos e suporte técnico ocasionais. O mentorado tira o mentor do pedestal, mas continua com um sentimento de gratidão e realismo sobre as contribuições da relação. Desconforto no caso do mentorado se tornar par do mentor, enquanto ambos se ajustam à nova relação. Período: indefinido.

Quadro 03 (2) – As fases da mentoria

Fonte: baseada em Kram (1983)

2.1.4 Outros Aspectos da Mentoria

O processo de mentoria nas organizações pode ser formal, quando é administrado pela organização; ou informal, quando não é conduzido pela empresa, mas nasce espontaneamente entre pessoas, com interesses similares (CHAO et al, 1992). Tanto a mentoria formal quanto a

informal oferecem benefícios e o mentorado deve considerar ambos os processos (NOE, 1988). Salienta-se que, em ambientes educacionais, as relações de mentoria também podem ser formais ou informais.

Posteriormente, alguns autores apresentaram que, ao longo da vida uma pessoa, pode haver mais de um mentor, o que parece proporcionar uma maior amplitude no recebimento das funções da mentoria. Forças como mudanças rápidas na tecnologia, na estrutura organizacional e na dinâmica global do mercado, têm transformado a mentoria em um processo que extrapola a assistência de um único mentor. À medida que os conhecimentos vão mudando, fica difícil para um mentor individualmente processar todo o conhecimento requerido pelo mentorado (JANASZ et al, 2003), fazendo-se necessário o apoio de uma rede de desenvolvedores ou rede de mentores.

A rede de desenvolvedores pode ser entendida como o conjunto de relações interpessoais dos indivíduos, embora não façam parte dela todos os indivíduos com quem o mentorado se comunicou no seu desenvolvimento. Refere-se, especificamente, aos que têm uma relação consistente, a qual em um ponto particular do tempo foi importante para o desenvolvimento da carreira do mentorado (BAUGH; SCANDURA 1999; RAGINS; COTTON, 1999; WHITELY; COETSIER, 1993 apud HIGGINS; KRAM, 2001).

De modo geral, torna-se difícil para um único mentor proporcionar todos os benefícios requeridos pelo mentorado, fazendo-se necessário o apoio de múltiplos mentores ao longo da carreira. Um estudo realizado por Janasz et al (2003), por exemplo, cujo objetivo era entender como o executivo pode construir e utilizar a rede de relacionamento do mentor para desenvolver as competências de que precisa, a fim de obter o sucesso em sua carreira e a satisfação nos momentos turbulentos, verificou que apenas um mentor não é suficiente. Para as autoras, é preciso mais de um mentor para que sejam vistos valores em ação, desenvolvida a perspicácia no negócio e produzido o conhecimento. Cada novo mentor permite o acesso

potencial a outros indivíduos, sendo criadas novas oportunidades para construção de uma relação de mentoria (JANASZ et al, 2003).

Conforme anteriormente descrito, um conjunto de mentores propicia diferentes perspectivas, conhecimento e habilidades, além de viabilizar o exercício das múltiplas funções da mentoria, psicossociais e de carreira (BAUGH; SCANDURA, 1999 apud JANASZ et al, 2003). O mentor interno também pode proporcionar ao mentorado uma maior visibilidade dentro da organização, aumentar as possibilidades de crescimento, minimizar as barreiras de entrada nos grupos de elite e facilitar o acesso a uma rede de relacionamentos influentes (HIGGINS; THOMAS, 2001). Essa abordagem leva a crer que procurar por mentores internos e externos, formais e informais propicia uma maior diversidade, o que permite ao mentorado ter diferentes perspectivas sobre problemas, emoções, oportunidades de carreira, conhecimentos e informações (JANASZ et al, 2003).

Hegstad (1999) desenvolveu um modelo formal de mentoria a qual pode ser interpretada a partir de antecedentes e moderadoras, conforme Figura 01 (2) a seguir.

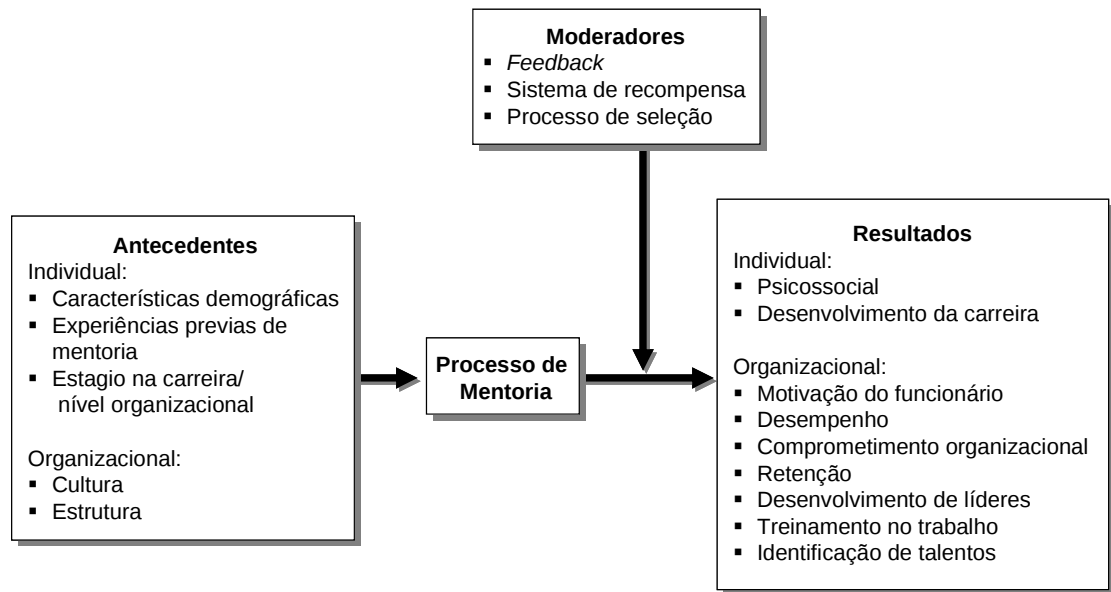


Figura 01 (2) – Modelo Teórico de Mentoria Formal

Fonte: Hegstad (1999)

Para a autora, a mentoria formal pode ser vista como um processo, com antecedentes individuais e organizacionais que influenciam nesta relação e no seu resultado. Dentre os antecedentes individuais, estão as características demográficas como gênero, raça e idade; experiências prévias como mentor ou mentorado; estágio na carreira e nível na organização. Em se tratando dos antecedentes organizacionais, a mentoria pode sofrer influência da cultura e da estrutura. Uma cultura com suporte às iniciativas de desenvolvimento dos recursos humanos encontraria mais funcionários para participar do processo de mentoria.

Hegstad (1999) acrescenta, ainda, que são três os moderadores deste processo: *feedback* e comunicação, sistema de recompensas da organização e processo seletivo. Os resultados e benefícios existem tanto para os participantes da mentoria quanto para a organização. Como resultado para os indivíduos, há o apoio psicossocial e desenvolvimento da carreira; já a organização tem como resultados positivos a manutenção da motivação dos funcionários, aumento do desempenho e comprometimento organizacional, retenção de

funcionários, desenvolvimento dos líderes, treinamento no trabalho e identificação de talentos.

Percebe-se na literatura especializada que, quando a relação de mentoria acontece mediada por computador, ela é definida como outro construto: o *e-mentoring*.

2.2 *E-mentoring*: o Que Diz a Literatura?

Argumenta-se na literatura especializada que a Internet fez surgir uma nova forma de mentoria, o *e-mentoring*, também denominado como mentoria eletrônica, telementoria, mentoria *online* ou mentoria virtual. A Internet promove múltiplos tipos e formas de comunicação, pois é uma mídia usada tanto nas relações profissionais quanto pessoais (BIEREMA; HILL, 2005). Para Boyle e Muller (2001), os programas de *e-mentoring* criaram uma revolução inevitável na mentoria, já que podem acontecer em qualquer tempo e em qualquer lugar. Para os autores, essa revolução foi potencializada pelo aumento da visibilidade da mentoria e pelo fato de haver aproximadamente um bilhão de usuários na Internet.

De modo geral, na literatura acadêmica, o *e-mentoring* é conceituado como uma relação benéfica mútua entre um mentor e um mentorado, que proporciona novos aprendizados, suporte emocional e de carreira, primariamente, por meio de *e-mail* ou outra forma eletrônica como mensagens instantâneas, salas de bate-papo, espaços de redes sociais etc. (ENSHER; MURPHY, 2007).

Ensher et al (2003) sugerem que existe um contínuo no *e-mentoring* em termos de como a Comunicação Mediada por Computador (CMC) é utilizada na relação. A CMC refere-se a mídias como e-mail, salas de bate-papo, *newsgroups*, listas de e-mails, *websites*

interativos e *blogs* (PARKS; ROBERTS, 1998). Ensher et al (2003) dividem o contínuo em três partes: CMC-única, CMC-primária e CMC-suplementar.

A CMC-única se refere à relação na qual toda comunicação é mediada virtualmente (TV), comumente por e-mail. A CMC-primária é a relação na qual a maioria da interação acontece virtualmente (MV), mas pode ser complementada através de encontros pessoais ou de telefonemas. Já na CMC-suplementar, a maioria da relação de mentoria acontece pessoalmente (MP) e a interação pode aumentar com o uso da tecnologia. Normalmente, esta se inicia com uma relação de mentoria face a face e depois se transforma no *e-mentoring*, por conveniência mútua ou incompatibilidade geográfica. O contínuo do *e-mentoring* é apresentado na Figura 2 (2) a seguir.

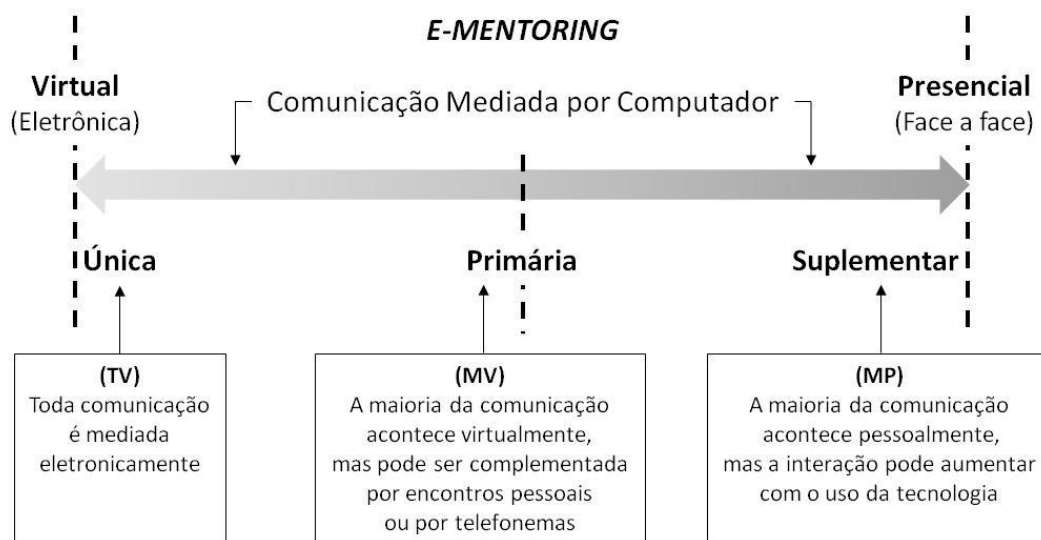


Figura 02 (2) - Contínuo do *E-mentoring* quanto à forma de mediação da comunicação.
 Fonte: baseada em Ensher et al (2003).

Ao ser mediada por computador, o *e-mentoring* proporciona várias vantagens como: bom acesso ao mentor, já que reduz as barreiras geográficas; redução dos custos, em termos de administração do programa, condução de treinamentos e reprodução de material; mediação menos intimidadora, em termos de *status* ou saliência de diferenças; diminuição da ênfase em aspectos demográficos; e registro da interação (ENSHER et al, 2003). Hamilton e Scandura (2003) sugerem que o *e-mentoring* diminui barreiras associadas à personalidade como baixa autoafirmação, baixa habilidade social, timidez ou dificuldade de iniciar contato. Os autores ainda defendem que o contato eletrônico pode mediar o encontro oferecendo menos riscos que a mentoria face a face. Single e Single (2005) complementam que outros benefícios são a promoção de conexão interorganizacional e imparcialidade. É importante ressaltar que essas vantagens podem variar a depender do tipo de CMC no contínuo descrito anteriormente.

Algumas limitações do *e-mentoring* são: o aumento da probabilidade de ruídos na comunicação por causa da falta de sincronia e da inabilidade de comunicação não verbal; desenvolvimento mais lento da relação *online* se comparado à mentoria face a face, pois a

confiança e a afinidade podem levar mais tempo para serem estabelecidas; mau funcionamento do computador ou problemas na conexão da Internet; aumento da preocupação quanto à lealdade, privacidade e confidencialidade (ENSHER et al, 2003).

Ensher e Murphy (2007) desenvolveram um modelo conceitual de *e-mentoring*, apresentado na Figura 03 (2), o qual indica cinco aspectos que podem determinar o engajamento do mentor e do mentorado na relação de *e-mentoring*: 1) acesso à mentoria face a face; 2) experiências passadas com mentoria, o que pode aumentar a probabilidade no engajamento em futuras relações; 3) conforto com a comunicação mediada por computador, fator que afeta a satisfação do mentorado; 4) cultura e suporte organizacional, pessoas em empresas de tecnologia podem ter maior familiaridade em lidar com comunicação mediada por computador; 5) desejo em estabelecer uma rede de desenvolvedores.

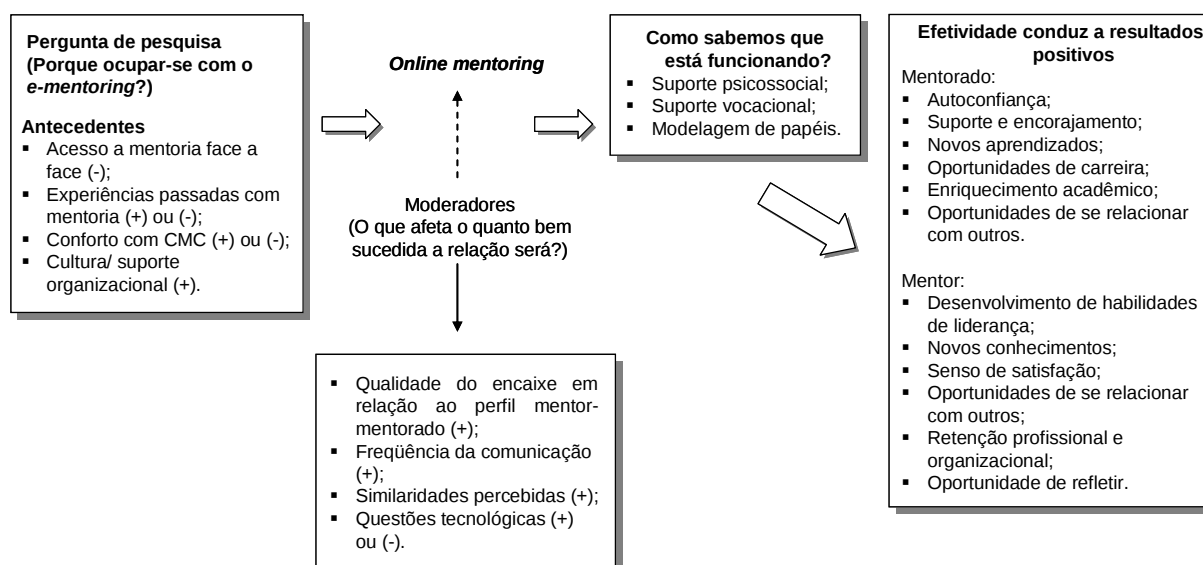


Figura 03 (2) - Modelo Conceitual de E-mentoring.

Fonte: Ensher e Murphy (2007).

A frequência da comunicação, qualidade do encaixe em relação ao perfil mentor-mentorado, similaridades percebidas e questões tecnológicas são os moderadores do processo.

A relação acontece quando o e-mentor proporciona suporte psicossocial, vocacional e a modelagem de papéis (ENSHER; MURPHY, 2007).

De modo geral, a efetividade do processo gera resultados positivos tanto para o mentorado, proporcionando autoconfiança, suporte e encorajamento, novos aprendizados, enriquecimento acadêmico e oportunidades de se relacionar com outros; quanto para mentor, gerando desenvolvimento de habilidades de liderança, novos conhecimentos, senso de satisfação, oportunidades de se relacionar com outros, retenção profissional e organizacional e oportunidade de reflexão (ENSHER; MURPHY, 2007).

A mentoria é um fator importante na atividade do professor e, provavelmente, uma das mais efetivas formas de suporte ao desenvolvimento profissional do aprendiz, viabilizando alguns benefícios como redução do sentimento de isolamento, aumento da confiança e autoestima, crescimento profissional, melhoria na autorreflexão e na capacidade de solucionar problemas (HOBBSOON et al, 2009). Os benefícios podem refletir, inclusive, na retenção do aluno (KLAW et al, 2003; HOBBSOON et al, 2009), o que significa menor evasão e, provavelmente, maior número de egressos.

As pesquisas também apontam impactos da mentoria no desenvolvimento da capacidade dos professores, em seu comportamento e gerenciamento da sala de aula, de seu tempo e da sua carga de trabalho. De forma geral, os resultados demonstram a importância do mentor na socialização dos professores novatos, ajuda-os na adaptação das normas e padrões, além do alinhamento das expectativas associadas ao ensino (HOBBSOON et al, 2009).

Assim, estimular as relações de mentoria nas atividades de educação a distância pode trazer benefícios para os envolvidos no processo, pois o *e-mentoring* liga professores e estudantes com tutores, *experts* e base de dados, levando o aluno a não se sentir só e a ganhar um suporte que não se resume apenas à transmissão de conteúdo. A seguir será aprofundado o tema *e-mentoring* no contexto da EAD.

2.2.1 *E-mentoring* na Educação a Distância¹¹

Atualmente, os profissionais precisam de uma variedade de competências técnicas e sociais para realizarem seus trabalhos. Normalmente, essas competências são aprendidas em treinamentos no trabalho, informalmente ou em sala de aula. Contudo, focar os treinamentos em aprendizagem na sala de aula nem sempre é uma forma prática, econômica ou desejada (HOMITZ; BERGE, 2008).

Segundo Homitz e Berge (2008), nos últimos 15 anos, muitas empresas têm direcionado alguns ou todos seus treinamentos para o formato a distância. Embora se observem várias histórias de sucesso, algumas organizações esbarram em dificuldades de condução e sustentabilidade do treinamento a distância e do esforço educacional. Assim, um grande número de empresas tem descoberto a mentoria e o *e-mentoring* como um caminho para a efetividade do treinamento e educação a distância (JOSSI, 1997).

O e-mentor tem um papel importante nesse processo e pode servir como um conselheiro, *coach* (treinador) ou um professor etc., especialmente no ambiente de trabalho (BUCHE, 2008). Ele pode formar um contrato de relacionamento formal ou informal, o qual ajuda no aprendizado do mentorado, podendo auxiliar o estudante a expandir ferramentas, desenvolver o conhecimento e habilidades, proporcionar uma assistência um para um em áreas nas quais o desenvolvimento suplementar seja necessário e ajudar o mentorado na solução ou exploração de problemas (McKENZIE et al, 2006).

Para Homitz e Berge (2008), o *e-mentoring* cria um elemento humano na aprendizagem mediada por computador, ajudando a reduzir o senso de isolamento vivenciado por muitos aprendizes do sistema *online*. Ainda, para este autor, o distanciamento geográfico

¹¹ Uma discussão mais aprofundada sobre educação a distância será realizada na seção 2.8.

pode ser um fator o qual permite ao participante se expressar de forma mais freqüente que na comunicação face a face. Mais do que em uma sala de aula tradicional ou em um espaço de ensino virtual síncrono (ex.: Chat), ao fazer uso da comunicação virtual assíncrona (ex.: e-mail), o mentor pode criar um ambiente de reflexão no qual o participante pode expressar não só o conteúdo do componente curricular, mas também seus valores, sentimentos etc.

Nessa perspectiva, estudos apontam que pesquisadores permanecem comparando somente a nova mídia com a comunicação face a face a partir do olhar das capacidades compartilhadas em detrimento das novas capacidades proporcionadas da mídia em desenvolvimento (HARRINGTON, 1999).

Harrington (1999) realizou estudo a partir de pesquisas com e-mail para identificar os temas chave que precisavam ser destacados por pesquisadores e praticantes, ao considerarem os fenômenos mentoria e *coaching* como um método de aprendizagem e desenvolvimento virtual. Foram verificadas quatro características dos e-mails que impactam no *e-mentoring*: a) assincronia, tempo de retorno do envio, recebimento da mensagem e leitura gera uma lacuna no *feedback* da mensagem; b) base-textual, uma vez que não há uma razão óbvia para considerar a comunicação por e-mail mais pobre que a face a face, pois com um tempo suficiente e atenção na tarefa é perfeitamente possível que o texto gere significado social; c) capacidade de usar o computador, mesmo que haja caso de pessoas que se envolveriam em uma relação de mentoria, mas não se sentem capazes de usar o computador visto que o grau de habilidade para lidar com essa ferramenta influencia na percepção de utilidade do e-mail. A percepção da riqueza deste método é moderada pelo nível de habilidade em usar o teclado; d) diversidade do grupo, embora a mentoria em muitos casos seja uma relação de um para um, a Internet encoraja a comunicação em grupo.

A relação de *e-mentoring* também trazem benefícios, cujos resultados podem ser observados na educação a distância, conforme será discutido na seção a seguir.

2.3 Efetividade da Mentoria e do *E-mentoring* na Educação a Distância

Hobson et al (2009), ao fazerem uma revisão na literatura em aproximadamente 980 artigos, teses e livros, identificaram os benefícios potenciais da mentoria quando se é um professor. Para os mentorados, o estudo aponta que a mentoria é uma importante e efetiva forma de suporte desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. Os benefícios abrangem a redução do sentimento de isolamento, aumento da confiança e autoestima, crescimento profissional e melhoria na capacidade reflexiva e de solução de problemas. Os estudos também apontam o impacto da mentoria na capacidade de ser um professor, que pode ser notada no comportamento e na habilidade de gerenciar a sala de aula, o tempo e a carga de trabalho, além de ajudar na socialização, adaptação às normas, padrões e expectativas associadas ao ensino.

A mentoria também impacta de forma positiva no desenvolvimento pessoal e profissional dos mentores, pois proporciona a autorreflexão da prática de trabalho e a oportunidade de falar com outros sobre ensino-aprendizagem (HOBSON et al, 2009). Entre os benefícios para o mentor estão a aquisição de novas perspectivas e ideias, melhoria na habilidade de comunicação, tornar-se mais conhecedor das necessidades de desenvolvimento dos professores iniciantes e de outros profissionais, redução do sentimento de isolamento, aumento da confiança, melhoria do relacionamento com os colegas, aumento da satisfação e entusiasmo em ensinar, dentre outros fatores (HOBSON et al, 2009).

Para as escolas e o sistema educacional, a mentoria pode influenciar na rotatividade, diminuição da retenção, pois serve como um método de treinamento e desenvolvimento etc. (HOBSON et al, 2009).

Em sua revisão de literatura, Hobson et al (2009) identificaram quatro condições para a efetividade da mentoria, a saber: suporte contextual, formação da dupla mentor-mentorado, estratégias de mentoria e preparação para o mentor.

A primeira envolve o **suporte contextual** para a mentoria. Neste caso, a probabilidade de sucesso é maior quando os horários permitem que o mentor e o mentorado se encontrem durante o dia de aula; quando o mentorado recebe recompensa financeira ou outra forma de incentivo ou reconhecimento pelo trabalho, em um contexto de relativa liberdade em detrimento de ênfase excessiva às metas e às agendas prescritivas para a prática do ensino; quando os mentores estão envolvidos no desenho e na avaliação e estão comprometidos com o programa, coerência do programa em detrimento da fragmentação das contribuições. Ambientes em que prevaleça uma cultura de aprendizagem, na qual tanto o mentor quanto o mentorado tenham acesso ao suporte fora da relação de mentoria, como suporte de outros professores ou outros membros de sua rede de relacionamento que não sejam pares (HOBSON et al, 2009).

O segundo aspecto se refere à seleção de mentores e **formação da dupla mentor-mentorado**. Os mentores devem estar habilitados para modelar a prática profissional e é importante que o mentorado tenha respeito profissional pelo mentor, e este seja reconhecido como eficaz, pois nem todo bom professor é necessariamente um mentor. O mentor deve explicitar sua prática de sala de aula, dar suporte, ser acessível, confiável, ter uma conduta positiva e ter interesse no trabalho e na vida dos professores. Além disso, deve querer fazer o trabalho e estar comprometido com a mentoria. Esta é bem mais sucedida quando são levadas em consideração as forças e as limitações do mentorado para formar a dupla mentor-

mentorado e quando eles estão em sintonia quanto às questões profissionais e de personalidade. Embora alguns estudos apontem que a mentoria é mais eficiente quando o mentor ensina a mesma disciplina do mentorado (HOBSON et al, 2009), outros achados demonstram que, ao iniciar uma relação de mentoria, o mentorado busca no mentor muito mais um modelo pessoal a ser seguido do que um especialista em sua área de atuação (SOUZA, 2006).

A terceira condição diz respeito às **estratégias da mentoria**. A mentoria é mais efetiva quando está ajustada a sua finalidade e ao discurso e se reporta à necessidade do mentorado ou aprendiz. Assim, os mentores devem respeitar seus mentorados como aprendizes adultos, considerando seu estilo individual de aprender e assegurando que as estratégias empregadas para dar suporte à aprendizagem sejam apropriadas ao seu estágio de desenvolvimento. Segundo o autor, alguns estudos também apontam que, no estágio inicial da mentoria, o mentor deve procurar ajudar o mentorado a identificar e questionar criticamente seu conceito de ensinar, de aprender a ensinar e de mentoria; caso contrário podem surgir barreiras no processo subsequente de aprendizagem e desenvolvimento. O mentor deve procurar acordar metas individuais e os objetivos da relação de mentoria com o mentorado, além de revisar periodicamente essas metas e objetivos. É preciso que o mentor proporcione ao seu mentorado um suporte emocional e psicológico, faça com que este se sinta acolhido, aceito e incluído, que disponibilize tempo para conversar com o mentorado, proporcione um grau apropriado de autonomia para que o mentorado tome decisões e desenvolva seu estilo próprio de ensino (HOBSON et al, 2009).

O quarto aspecto é a **preparação do mentor**. As pesquisas apontam que a mentoria é mais efetiva quando seu programa utiliza estratégia de preparação de mentores. O programa precisa ir além do treinamento tradicional e incluir estratégias de planejamento para ajudar os indivíduos a desenvolverem suas identidades como mentores (HOBSON et al, 2009).

Outros autores, como Kalatzis e Belhot (2007), discutem as diferenças individuais no estilo de aprender e as diferentes modalidades de ensino, mostrando as perspectivas e contribuições que esses estilos de aprendizagem podem proporcionar à modalidade de educação a distância.

Nessa perspectiva, torna-se evidente notar que, para que o processo de *e-mentoring* na educação a distância seja efetivo, deve-se observar não só aspectos estruturais, além dos levantados por Hobson et al (2009), mas também direcionar o olhar para o aprendiz.

Para Kalatzis e Belhot (2007), a educação a distância, mediada por computador, é uma modalidade de ensino e aprendizagem que tem a capacidade de estimular as habilidades e competências dos aprendizes de forma eficaz. Com o uso dos instrumentos disponíveis por meio da tecnologia da informação e comunicação, essa modalidade passa a desempenhar um papel fundamental para viabilizar a junção entre estilos de aprendizagem e ensino a distância. Felder (1996 apud KALATZIS; BELHOT, 2007) acrescenta que um dos principais objetivos da educação a distância é promover o desenvolvimento das habilidades do aprendiz. Para Felder e Silverman (1987 apud KALATZIS; BELHOT, 2007), os estilos de aprendizagem podem ser: 1) **sensoriais**, que são práticos e preferem lidar com situações concretas, gostam de aprender fatos. São detalhistas, memorizam procedimentos e fatos com facilidade. Ou **intuitivos** que são inovadores, preferem descobrir possibilidades e relações. Direcionam mais a atenção para as teorias e significados. Sentem-se mais confortáveis em lidar com novos conceitos, abstrações e fórmulas matemáticas. São ágeis em seus trabalhos; 2) **Visuais**, memorizam mais facilmente, através de figuras, diagramas, fluxogramas, filmes e demonstrações. Ou **verbais** que tiram maior proveito das palavras, explanações orais ou escritas; 3) **Ativos**, que aprendem com a experiência, tendem a reter e compreender informações mais eficientemente, discutindo, aplicando conceitos e/ou explicando para outras pessoas. Gostam de trabalhar em grupo. Ou **reflexivos**, aprendem internalizando as

informações. Eles necessitam de um tempo para que ,sozinhos, pensem sobre as informações recebidas; preferem os trabalhos individuais; 4) **Sequenciais**, que tendem a trilhar caminhos mais longos, são organizados, aprendem mais facilmente os conteúdos apresentados, de forma linear e progressiva. Ou **globais**, que aprendem em grandes saltos, lidando de forma aleatória com os conteúdos, compreendendo-os por *insights*. Depois de terem clara a visão geral, têm dificuldade para explicar o caminho que traçaram para chegar a essa visão; e 5) **Indutivos**, tendem a aprender a partir de uma sequência de raciocínio que progride do particular em direção ao geral. Ou **dedutivos**, que aprendem partindo de uma visão mais generalizada para chegar ao específico. Este último par de dimensões, indutivo *versus* dedutivo, foi retirado do inventário dos autores.

Como se pôde observar, acredita-se que as condições para efetividade (HOBSON et al, 2009) influenciam no estabelecimento da relação de mentoria. Para que a mentoria influencie positivamente no processo de aprendizagem, aspectos moderadores como os estilos de aprendizagem (FELDER; SILVERMAN, 1987) e a atitude devem ser levados em consideração. Assim, o professor deve fazer uso de ferramentas diversas para viabilizar o aprendizado do aluno. A ideia exposta pode ser visualizada na Figura 4 (2) a seguir.

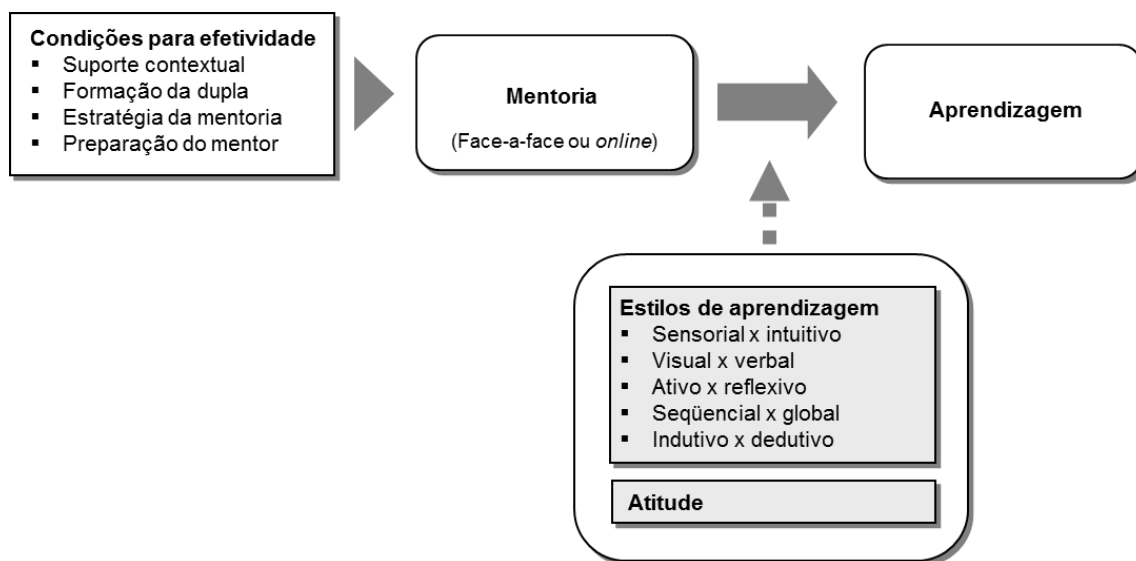


Figura 04 (2) – Aspectos Contribuintes para Efetividade da Mentoria e do *E-mentoring* na Educação a Distância

Fonte: Elaborado pela autora, baseada na literatura.

Outro aspecto que pode contribuir com a efetividade na relação de mentoria são as competências do mentor que serão aprofundadas na seção a seguir.

2.4 Competências do Mentor na Interação Face a Face e na Mediada por Tecnologia¹²

Embora competência, enquanto um construto, não seja o foco desta tese, consideramos este tema na revisão teórica, pois observamos que não existem diferenças significativas na literatura acadêmica quanto às competências do mentor na relação face a face e na relação

¹² A divisão face a face *versus* mediada por tecnologia é feita pela literatura e será criticada na seção 2.7 Sobre a Internet, o virtual e a complexidade.

mediada por tecnologia, contribuindo para o argumento da tese de que não há diferenças suficientemente significativas entre a mentoria e o *e-mentoring*.

Ainda que trate do fenômeno liderança, Quinn et al. (2004) apresentam as competências necessárias para que o líder também exerça o papel de mentor. Para este autor, o mentor dedica-se ao desenvolvimento das pessoas mediante orientação cuidadosa e empatia. No papel de mentor, espera-se que o líder seja prestativo, solícito, atencioso, sensível, afável, acessível e justo. O líder-mentor deve escutar os liderados, apoiar as solicitações legítimas, distribuir elogios e expressar apreciação e reconhecimento. Neste papel, o líder deve também demonstrar um alto grau de autoconsciência e levar em consideração a influência exercida por seus atos sobre os de seus liderados. Kram (1983) acrescenta, ainda, que o mentor deve ter a capacidade de promover suporte e servir de guia.

No contexto da educação, Foster (1999) sugere que os mentores devem ser encarados como modelos de uma boa prática profissional e é importante que sejam reconhecidos pelos seus mentorados, professores iniciantes, como profissionais experientes e como especialistas na sua área (ABELL, 1995). Apesar de ser uma condição necessária, alguns autores identificaram que não é suficiente ser bom professor para se tornar um mentor (EVERTSON; SMITHEY, 2000 apud PEREIRA, 2009). Pereira (2009) ressalta ainda que os mentores mais eficazes devem ser abertos e credíveis, dar apoio, ser ouvintes, ter uma atitude positiva, desenvolver empatia e interesse no trabalho dos professores principiantes.

O sucesso do processo de mentoria está relacionado à forma como mentores e professores principiantes são agrupados, tendo em conta não só as suas personalidades, mas também as capacidades e as limitações dos mentorados (ABELL, 1995).

Clutterbuck (2001 apud PEREIRA, 2009) defende que a mentoria integra quatro ações que envolvem observar e sugerir ideias, cuidar, estabelecer uma rede de comunicação e aconselhar. A relação entre as pessoas é central no processo de mentoria e os traços que a

caracterizam devem basear-se na confiança, confidencialidade, honestidade, coerência, genuinidade e adaptação ao espaço físico, desenvolvendo uma escuta ativa, um bom questionamento e reflexão, como também a promoção da autoconsciência ao nível emocional.

O autor identificou como competências gerais do mentor a autoconsciência, a comunicação, o humor, o interesse em auxiliar no desenvolvimento dos outros, a clareza relativa aos objetivos, a percepção dos outros, conceitualização, o “saber-fazer” profissional, ser estudioso e a capacidade de gestão das relações (CLUTTERBUCK, 2001 apud PEREIRA, 2009).

A partir de estudos, O’Brien e Christie (2005) classificaram as competências do mentor em três categorias: competências instrucionais, competências interpessoais ou de apoio psicológico e competências de socialização. O’Brien e Christie (2005) identificaram que o mentor deveria ser alguém em quem se pode confiar, que garantisse segurança quando algo corria mal e que olhassem para as coisas no ponto de vista do professor principiante. Os professores principiantes sugeriram que os professores de apoio, os mentores, deviam ser abertos, calmos, diretos, justos, honestos, pacientes e simpáticos. Os professores mentores também indicaram algumas características que entendiam que os professores principiantes consideravam desejáveis. Atributos como a honestidade, simpatia, abertura, paciência foram igualmente considerados pelos professores mentores. Outros incluíram atributos pessoais como ser amigável e tranquilo, ter empatia, ser compreensivo e de confiança, ser encorajador e apoiador. Foram evidenciados atributos comunicacionais como ser bom ouvinte, além de competências instrucionais, como ser equilibrado na detecção dos pontos fortes e das fraquezas e fazerem críticas construtivas.

Nessa linha, Pereira (2009) verificou que existe um conjunto de características dos mentores que considera desejável para desenvolver um processo de mentoria eficaz. Nesse conjunto de características foram encontradas evidências de uma divisão entre aquelas que se

referem aos aspectos instrucionais e dirigidos para as questões relacionadas com a concretização das tarefas no exercício da profissão de professor. Estas se referem aos aspectos interpessoais e de apoio psicológico e dirigidos para as questões relativas aos processos de autogestão e gestão das relações e, finalmente, aquelas referentes aos aspectos da socialização e direcionadas para as questões relativas à integração dos professores principiantes no jogo de forças da esfera escolar.

Os autores reconheceram, ainda, como características desejáveis do professor de apoio a **proximidade**, vocação para trabalhar com os principiantes, disponibilidade, empatia e abertura para trabalhar em parceria; **credibilidade profissional**, reconhecimento pelos outros e competência profissional e projeção como *role model* (modelo ou exemplo); **conhecimento profissional**, atualização constante, conhecimento profundo da escola; **atributos motivacionais**, capacidade de observação das aulas, capacidade de aconselhamento e partilha de entusiasmo; ser justo, honesto, bem-humorado, sensível aos sentimentos dos outros, ter personalidade e ser profissionalmente consistente. Os professores principiantes entrevistados teceram também considerações sobre a experiência do professor de apoio (PEREIRA, 2009).

Ainda nessa perspectiva, Ureta (2009) faz uma análise das competências básicas que o mentor deve ter e também foca seu estudo no campo da educação.

De acordo com Ureta (2009), um profissional competente, no caso o mentor, é aquele que conhece e regula seus próprios processos de construção de conhecimento do ponto de vista cognitivo e emocional, faz uso de estratégias e ajusta as circunstâncias ou problemas enfrentados. Consequentemente, ser competente profissionalmente envolve: o **saber sobre**, relativo aos conhecimentos; **saber como intervir**, referente ao conjunto de habilidades e destrezas cognitivas, emocionais, sociais e procedimentos que permitam aplicar o conhecimento que se possui; **saber relacionar-se**, dispor de habilidades sociais; **saber utilizar o conhecimento** de forma estratégica e se aperfeiçoar com referência a competências

metacognitivas; e **saber se comportar**, referente ao ajuste de valores, princípios, crenças e atitudes profissionalmente válidas e coletivamente aceitas.

Ureta (2009) constatou que a maioria dos modelos teóricos ou inventários de competências gerais do mentor, não se referem ao início da profissão, mas ao desenvolvimento da carreira em geral. Cita-se o caso do modelo de Cohen (1998; 2004) que corrobora essa visão situada no contexto empresarial, a qual identifica seis formas de atuação do mentor, cada uma acompanhada por um conjunto de competências, que estão relacionadas com a ênfase na relação, ênfase na informação, mentor enquanto um facilitador, enfoque de contraste, mentor como um modelo e o mentor colocando-se no lugar do mentorado.

A Harvard Business School (2004, p. 111) destaca outras competências e características gerais do mentor, compondo assim um perfil do mentor eficaz. Dentre as competências estão: 1) fixação de níveis altos de êxito, apresenta expectativas positivas e elevadas sobre a tarefa e sobre o mentorando; 2) organização de experiências que promovem o desenvolvimento das pessoas que aconselham, conduzindo-as para projetos e equipes importantes e para tarefas que sejam desafiantes profissionalmente; 3) saber fomentar o desenvolvimento das pessoas, saber escutar, estabelecer empatia com os demais e apresentar uma personalidade que converte a mentoria em uma experiência satisfatória; 4) saber como seus mentorandos aprendem melhor, seja experiência direta, diálogo ou outros métodos; 5) são honestos. Em se tratando das características e traços, estão: 1) são membros de êxito e respeitados em suas empresas ou organizações; 2) têm acesso a informações e pessoas que podem ajudar o mentorado em seu desenvolvimento profissional; 3) têm um bom relacionamento com seu mentorado; 4) estão solidamente vinculados na empresa, ou seja, sentem-se satisfeitos e cómodos em seus cargos, tornando pouco provável sua saída para outra empresa; 5) colocam-se à disposição de seu mentorado e estão dispostos a investir tempo e esforço necessários para ser um mentor.

Embora não tenha identificado um modelo teórico ou inventário holístico no contexto do desenvolvimento profissional do docente, ao analisar a literatura, Ureta (2009) pontua um conjunto de competências gerais do professor-mentor que incluem conhecer as metodologias de aprendizagem; gerar uma relação de confiança; acolher o mentorado; saber escutar e dialogar; promover a autonomia do mentorado; planejar o ensino e a atividade de mentoria; trabalhar em conjunto; articular reflexões; ser ético, como se pode observar mais detalhadamente no Quadro 04 (2) seguir:

Competências gerais do professor-mentor
• Conhece as particularidades e metodologias da aprendizagem do adulto. Sabe como aprendem melhor os professores iniciantes com os quais mantém relação; • Gera uma relação de confiança, evitando o risco de que a mentoria se torne uma avaliação encoberta com consequências internas e externas para o iniciante; • Acolhe o mentorado, informando os aspectos-chaves de funcionamento da organização, normas, clima institucional etc. Presta apoio emocional e ajuda em sua socialização; • Escuta de maneira ativa e empática, emprega o diálogo como meio de aprendizagem, ensina, ajuda e resolve situações de conflito; • Tem experiências positivas e elevadas sobre as tarefas e o mentorado; • Valoriza e promove a criatividade, a autonomia e iniciativa pessoal ao mesmo tempo em que estimula o rigor a fundamentação e o trabalho colaborativo; • Aceita os erros e conflitos como oportunidades para o diálogo e aprendizagem; • Assume riscos; • Recolhe as necessidades e demandas dos principiantes e, a partir delas, desenha o plano de mentoria; • Explicita e reconstrói crenças e hábitos; • Observa explicitando os critérios utilizados e realiza análise em conjunto. Mostra disposição para que suas opiniões e práticas sejam observadas e avaliadas; • Considera as experiências docentes semelhantes, mas não idênticas; • Assessoria mostrando diferentes pontos de vista sobre a mesma realidade; • Trabalha de forma colaborativa; • Articula a teoria e a prática nas reflexões e atuações; • Sabe planejar o ensino; • Trabalha por projetos, problemas e casos; • Organiza experiências que promovam o desenvolvimento do professor iniciante, conduzindo-lhe para projetos e equipes relevantes e para tarefas que são desafios profissionais; • Oferece <i>feedback</i> positivo contínuo; • Utiliza as possibilidades e recursos, sejam informativos comunicativos, colaborativos, instrumentais, materiais etc., que ofereçam as TICs no processo de mentoria; • Comporta-se de acordo com o código da profissão.

Quadro 04 (2) – Competências gerais do professor-mentor

Fonte: Ureta (2009)

Segundo Ureta (2009), mesmo que o professor-mentor disponha das competências gerais, se as atividades de acompanhamento forem poucas e não sensíveis às preocupações do professor iniciante, a mentoria será pouco útil para todos e o mentor haverá se mostrado pouco competente. Complementa, ainda, que, como toda atividade formativa, a mentoria será mais eficiente na medida em que ajusta um conjunto de pautas de atuação que a autora considera componentes das competências específicas do professor-mentor.

Para Weiner (2004 apud Ureta 2009), existe um aspecto prévio a definição de competência que é o estabelecimento de requisitos mínimos que deve reunir o professor-mentor. Para o autor, o mais importante seria ter uma trajetória profissional de pelo menos cinco anos e que esteja legitimado como “um bom professor” a partir dos sistemas de avaliação estabelecidos.

Deve-se considerar como requisitos ainda: ser membro exitoso, respeitado e apreciado de seu centro, ter acesso a informações e pessoas que podem ajudar o mentorado em seu desenvolvimento profissional, ter uma personalidade amigável, estar solidamente vinculado com seu centro, sentindo-se satisfeito e confortável em seu trabalho, estar disposto a investir tempo e esforço necessários para ser um bom professor-mentor (HARVARD BUSINESS SCHOOL, 2004).

Em se tratando do *e-mentoring*, foram identificados poucos artigos que tratam das competências do mentor nesta modalidade se comparado a quantidade de artigos que tratam sobre competências do mentor na relação face a face.

Segundo Rísquez (2006), enquanto ser um mentor requer habilidades sociais convencionais, para ser um e-mentor, além dessas habilidades sociais, também se fazem necessárias competências com o computador, boa comunicação escrita e netquete, ou seja,

etiqueta na Internet. Acrescenta, ainda, que pode ser mais necessário estabelecer os objetivos de forma explícita, dar informações do progresso e ajudar na resolução de problemas.

Os programas de mentoria que considerarem a utilização da comunicação síncrona precisam levar em consideração fatores como velocidade; custo e facilidade de acesso regular à Internet; algumas competências em TI, incluindo habilidade para digitar (HEADLAM-WELLS et al, 2005).

Ao reconhecer que o *e-mentoring* proporciona flexibilidade e acesso fácil a quem normalmente poderia enfrentar barreiras em ser mentorado, por causa de questões como gênero, etnia, incapacidades ou localização geográfica, é necessário ter em mente as implicações da “divisão digital”. Participantes que têm acesso à Internet no trabalho e em casa têm vantagem sobre os que têm que usar bibliotecas ou centros de pesquisa e aprendizagem (HEADLAM-WELLS et al, 2005).

Os programas de *e-mentoring* que utilizam salas de bate-papo precisam levar em consideração fatores como velocidade, regularidade do acesso à Internet e competências em TI, inclusive habilidade para digitar. Os mentores e mentorados devem ser encorajados a usar o *message board* ou o fórum como suportes adicionais (HEADLAM-WELLS et al, 2005). Além disso, *inputs* externos nos quadros de mensagens podem ser relevantes para os demais e podem facilitar boas discussões entre os pares e entre os mentores.

2.4.1 Comparativo das Competências do Mentor e E-mentor

Baseando-se no referencial teórico sobre as competências do mentor, foram identificadas algumas categorias de competências, conforme Quadros 05 (2) e 06 (2). Em se tratando do mentor, as competências foram divididas em dez: dedicação às pessoas, orientação, empatia, comunicação, motivação, suporte, aconselhamento, saber fazer, ser

modelo. Com relação às competências do mentor na mentoria virtual, foram identificadas cinco categorias: orientação, comunicação, caráter, habilidades sociais e saber lidar com tecnologia da informação.

N.	Categorias	Competências dos mentores
1.	Dedicação às pessoas	Saber se dedicar ao desenvolvimento de pessoas; Interesse em desenvolver pessoas; Fomentar o desenvolvimento de pessoas, investir tempo e esforço
2.	Orientação	Orientação cuidadosa; Promover suporte; Dar apoio
3.	Empatia	Capacidade de se colocar no lugar do outro
4.	Comunicação	Saber escutar; Ser aberto, simpático e paciente
5.	Motivação	Distribuir elogios
6.	Suporte	Promover suporte; Dar apoio
7.	Aconselhamento	Aconselhar, Cuidar
8.	Saber fazer	Sabe utilizar o conhecimento, saber fazer profissional, reconhecimento profissionais
9.	Ser modelo	Modelo, serve de guia
10.	Caráter	Honesto, coerente, confiável

Quadro 05 (2) – Competências do mentor na relação face a face

Fonte: Elaborada pela autora, baseado na literatura

N.	Categorias	Competências dos e-mentores
1.	Orientação	Ajudar na resolução de problemas, estabelecer os objetivos de forma explícita
2.	Comunicação	Boa comunicação escrita; Habilidade para digitar
3.	Caráter	Netquete
4.	Habilidades sociais	Saber lidar e se relacionar com pessoas
5.	Saber lidar com tecnologia da informação ¹³	Conhecimento das tecnologias da informação; Habilidade para digitar

Quadro 06 (2) – Competências do mentor na relação mediada por tecnologia

Fonte: Elaborada pela autora, baseado na literatura

É válido observar que as categorias identificadas, a partir da literatura, são semelhantes, podemos dizer também que as habilidades sociais, mencionadas por Rísquez (2006), englobam empatia, dedicação às pessoas, suporte, aconselhamento identificadas como competências do mentor na relação face a face, já que estas tratam de questões sociais. As

¹³ Sabe-se que as competências do mentor e sua interação com a tecnologia da informação vão muito além, pois a competência informacional está envolvida também com as competências cognitivas relacionadas às TICs.

diferenças mais significativas entre as categorias na relação face a face e virtual se limitam basicamente ao saber lidar com tecnologia da informação.

Podemos concluir, assim, que existem muitas similaridades entre as competências do mentor, seja esta relação face a face ou mediada por tecnologia, e que o saber lidar com tecnologia da informação, somente, não é suficiente para dizermos que se trata de fenômenos diferentes.

Vistos os aspectos referentes à mentoria, *e-mentoring*, *e-mentoring* na EAD, efetividade da mentoria e do *e-mentoring* e as competências do mentor na interação face a face e mediada por tecnologia, será realizada no item a seguir uma discussão sobre a distância transacional (MOORE, 1993), pois o sucesso da experiência de ensino depende, dentre outros fatores, da diminuição desta distância.

2.5 Teoria da Distância Transacional

Em se tratando das discussões sobre EAD, parece comum ressaltar-se a distância física e possíveis consequências negativas que esta traz para o aprendiz. No entanto, este estudo pretende usar outras lentes e ampliar esta visão.

No processo de ensino-aprendizagem, o conceito de “distância”, ou seu antônimo “proximidade”, podem ser mais bem compreendidos e utilizados quando concebidos em termos de suas variáveis psicológicas, comunicacionais e pedagógicas, do que quando concebido em termos de fatores geográficos e tecnológicos; fatores esses que dominam a maior parte das discussões na literatura (MOORE, 2002).

A primeira tentativa de conceituação e articulação de uma teoria da educação a distância data de 1972 e, mais tarde, foi denominada de teoria da distância transacional (TDT). Nessa primeira perspectiva, já se afirmava que a educação a distância é um conceito

pedagógico e não meramente uma separação geográfica entre professor e aluno. Ou seja, envolve um universo no qual professor e aluno estão separados no espaço e/ou no tempo (MOORE, 2002).

O termo “transação” tem origem em Dewey e Bentley (1949) e expressa a interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento em uma dada situação (MOORE, 2002). A transação que os autores chamam de educação a distância ocorre em um ambiente que possui como característica especial a separação entre professores e alunos. Essa separação, ou distância, pode ser mais bem entendida se concebida em termos de suas variáveis psicológicas e comunicacionais do que somente sob os fatores geográficos e tecnológicos (MOORE, 2002).

Os espaços psicológicos e comunicacionais entre um aluno e seu professor nunca são exatamente os mesmos. Ou seja, a Distância Transacional (DT) é uma variável contínua e não discreta¹⁴, um termo relativo e não absoluto. Para Rumble (1986 apud MOORE, 2002), em qualquer programa educacional, mesmo na educação presencial, existe alguma distância transacional. Assim, a educação a distância é um subconjunto da educação, e educadores a distância podem utilizar e contribuir para a teoria e a prática da educação convencional. Contudo, na situação à qual normalmente refere-se como educação a distância, a separação entre professor e aluno é suficientemente significativa para que as estratégias e técnicas específicas de ensino-aprendizagem por eles utilizadas possam ser identificadas como características distintivas desta forma de prática educacional (MOORE, 2002 p. 2).

Embora se possam observar padrões, existe, também, uma grande variação entre estratégias, técnicas e comportamentos de professores e alunos na educação a distância. Esta é outra forma de dizer que, dentro do universo dos programas de educação a distância, existem graus distintos de distância transacional.

¹⁴ A variável contínua pode assumir, teoricamente, qualquer valor entre dois limites, tipicamente valores com números reais. Já a variável discreta só pode assumir valores pertencentes a um conjunto enumerável, tipicamente valores com números inteiros.

A extensão da distância transacional é determinada pelo diálogo, estrutura e autonomia do aprendiz. Para Moore (1993 apud MURPHY; RODRÍGUEZ-MANZANARES, 2008), o **diálogo** refere-se a uma interação positiva, construtiva e valorizada entre as partes. Segundo Moore e Kearsley (2007 p. 241), “o dialogo não é o mesmo que interação, embora esta seja necessária para criar diálogo”. Por isso, os autores preferem usar o termo diálogo positivo, pois este é construtivo e valorizado por cada participante (MOORE; KEARSLEY, 2007). Cada participante de um diálogo positivo é um ouvinte respeitoso e ativo, o qual contribui e se baseia na contribuição de outros participantes. A extensão e a natureza deste diálogo são determinadas pela filosofia educacional do indivíduo ou grupo responsável pela elaboração do curso, pelas personalidades do professor e do aluno, pela matéria do curso e por fatores ambientais (MOORE; KEARSLEY, 2007).

A **estrutura** refere-se ao como o programa educacional recebe ou é responsável pelas necessidades individuais dos aprendizes. A qualidade do curso depende do cuidado com que os elementos que formam o curso, como objetivos do aprendizado, temas de conteúdo, apresentações de informações, projetos, exercícios etc., são compostos e estruturados (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Já a **autonomia do aprendiz**, do inglês *self-direction*, é a dimensão na qual o aprendiz, e não o professor, determina as metas, experiências de aprendizados e avalia as decisões. Significa que “o aluno tem *capacidades diferentes* para tomar decisões a respeito de seu próprio aprendizado” (MOORE; KEARSLEY, 2007). Ou seja, o aluno pode ter capacidade para desenvolver um plano de aprendizado pessoal, encontrar recursos para estudo em seu próprio ambiente comunitário ou de trabalho e pode decidir sozinho quando o progresso foi satisfatório (MOORE; KEARSLEY, 2007). Para os autores, o grau em que existe esse comportamento nos alunos é uma dimensão importante na educação a distância e os programas podem permitir graus de autonomia diferentes.

Moore (1993 apud MURPHY; RODRÍGUEZ-MANZANARES, 2008) propõe quatro hipóteses relativas à teoria da distância transacional: 1) o diálogo elevado e a baixa estrutura conduzem à baixa DT; 2) o baixo diálogo e a estrutura elevada conduzem a DT elevada; 3) quanto maior a DT, maior a autonomia que o aprendiz tem que exercitar; 4) quanto maior a autonomia do aprendiz, menor a necessidade do diálogo e da estrutura. Mudanças em qualquer uma das determinantes conduzirão a uma mudança na DT. Ou seja, a natureza do aprendiz e as tecnologias podem ter um efeito importante na distância transacional. Moore (1993) defende que o diálogo pode aumentar e a distância transacional diminuir a partir da manipulação dos meios de comunicação. Para o autor, os meios de comunicação interativos podem ser uma ponte para a diminuição da distância transacional, sendo mais eficientes do que as mídias gravadas já que a interatividade permite mais diálogo e requer menos estrutura. Como exemplo, têm-se as teleconferências que possibilitam relacionamentos laterais e diálogo entre os participantes.

Saba (1988 p. 17 apud MURPHY; RODRÍGUEZ-MANZANARES, 2008) argumenta que a integração dos sistemas de telecomunicações habilita o professor a variar e balancear o nível de diálogo e estrutura. Em seu estudo, encontrou que a distância transacional varia de acordo com a taxa de diálogo e de estrutura.

Chen e Willits (1999) apontam que a relação entre diálogo e distância transacional varia de acordo com o tipo de diálogo, por exemplo: discussões em sala de aula, fora da sala de aula, interações face a face e interações eletrônicas fora da classe. A frequência do diálogo em classe era o fator que mais afetava a percepção dos aprendizes quanto aos seus resultados de aprendizagem. Os autores observam ainda a necessidade de investigar as condições que promovem cada uma das formas de diálogo, a relação entre rigidez e flexibilidade do curso e diálogo.

No contexto de curso de graduação com estudantes que se encontravam face a face e *online*, Vrasidas e McIsaac (1999) verificaram que elementos da estrutura, como atividades requeridas, levavam a uma maior interação e aumento do diálogo entre os participantes. Corroborando a visão de Moore (2002), esses autores verificaram que o diálogo e a distância transacional podem ser influenciados pela interação entre os professores e os aprendizes e que o crescimento da interação aprendiz-aprendiz, proporcionado pelas novas tecnologias, também pode influenciar a DT.

Estudos realizados por Murphy e Rodríguez-Manzanares (2008), no contexto da educação a distância junto a estudantes do ensino médio, concluíram que o aumento nas estratégias deliberadas para promover *rapport*, colaboração e encontros diminuem a distância transacional. Quanto menor as atividades síncronas na classe, maior a distância transacional. Se os objetivos e atividades centralizadas no conteúdo do currículo crescem, a distância transacional também cresce. Os ambientes síncronos e assíncronos desenhados para os encontros dos estudantes diminuem a distância transacional.

Como foi observado ao longo desta seção, a distância transacional pode ser vista como uma questão psicológica e não meramente geográfica, conforme indicam Moore (2002); Moore e Kearsley (2007) e Murphy e Rodríguez-Manzanares (2008). Assim, parece não fazer sentido separar o *e-mentoring* da mentoria face a face porque a distância psicológica pode existir, independentemente do ambiente no qual a educação (ou a interação) está acontecendo, seja nas salas de aula presenciais ou virtuais; seja ela nas organizações em geral.

Uma vez discutida a noção de distância utilizada nesta tese é relevante abordar o conceito de interação social e o construto presença.

2.6 A Interação Social e o Construto Presença

As investigações sobre a interação social têm merecido muita atenção por parte dos pesquisadores de diversas áreas, seja da psicologia, da sociologia, da educação, não ficando à educação a distância à parte desta problemática. A partir de um levantamento do estado da arte sobre a educação a distância, por exemplo, Saba (2000 apud FRANCISCO et al, 2005) identificou que a interação constitui um tema recorrente e transversal a diversas pesquisas, as quais não se restringiam à discussão da distância física e geográfica entre os indivíduos, mas discutida a partir de uma perspectiva ampliada do processo de ensino-aprendizagem a distância, envolvendo aspectos distintos que podem afetar a qualidade da interação.

A interação social é considerada como um dos aspectos primordiais do desenvolvimento humano, das relações interpessoais, da comunicação e, também, do processo de ensino-aprendizagem. É um elemento capaz de diminuir a distância e criar proximidade, constituindo, portanto, uma parte inseparável do processo de ensino-aprendizagem (FRANCISCO et al, 2005).

Esses aspectos sociais também interferem na comunicação mediada por computador. O ensinar e o aprender mediado por tecnologia implicam o estabelecimento de relações interpessoais e educacionais, ou seja, interações ou transações. Estes dão suporte à aprendizagem e ao ensino, afastam o ato de aprender e de ensinar como se fosse um ato mecânico, socialmente descontextualizado ou isolado (FRANCISCO et al, 2005). A educação a distância possibilita níveis altos de interação entre os envolvidos, tutor e estudante e entre estudantes, apresentando com isso potencial para expressar modelos de ensino-aprendizagem que se baseiam na interação social.

Um modelo teórico precursor da noção de presença em experiências de aprendizagem em meio eletrônico, por exemplo, é a comunidade de investigação, também conhecida como

comunidade de inquirição, do inglês *community of inquiry* (GARRISON, 1991), a qual se baseia no princípio de que a experiência de aprendizagem deve envolver o desenvolvimento e integração de três tipos de presença: a cognitiva, a social e a docente ou de ensino, conforme pode ser observado na figura 5 (2).



Figura 05 (2) – Comunidade de Investigação
 Fonte: Garrison; Anderson; Archer (2000).

A presença **cognitiva** refere-se a como o estudante constrói significado e conhecimento por meio da comunicação mediada por tecnologia. É vista como um elemento essencial na experiência educativa no ensino superior. Esta presença garante que a aprendizagem relevante ocorra em um ambiente que suporta o desenvolvimento de capacidades de raciocínio complexo e crítico (GARRISON, 1991; FRANCISCO et al, 2005; MOTA; JORGE, 2006).

A presença **social** é referente à projeção emocional e social do aprendiz no ambiente. Nesse sentido, é essencial garantir o estabelecimento de um ambiente em que os estudantes se sintam à vontade e em segurança para expressar as suas ideias em um contexto colaborativo. Funciona como um suporte da presença cognitiva e facilita o pensamento crítico empreendido pela comunidade de aprendizes. A sua junção com a presença de ensino possibilita que se

estabeleçam níveis elevados de presença cognitiva (GARRISON, 1991; FRANCISCO et al, 2005; MOTA; JORGE, 2006).

A presença **docente**, ou de ensino, é relativa à preparação e gestão didáticas, dos conteúdos e recursos do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Refere-se à facilitação, ao desenho e à orientação de processos cognitivos e sociais no sentido de alcançar resultados de aprendizagem significativos. Constitui na ação do professor para criar uma comunidade de investigação que inclua a presença cognitiva e social (GARRISON, 1991; FRANCISCO et al, 2005; MOTA; JORGE, 2006). Seu processo envolve o **desenho e organização** com a estruturação, planejamento e acompanhamento da aprendizagem; **facilitação do discurso** a partir da promoção, suporte e regulação das interações e discussões; a **instrução direta** a partir da associação do papel do professor enquanto especialista, providenciando informação, esclarecendo mal-entendidos ou interpretações erradas dos conteúdos e orientando as discussões e a aprendizagem para se alcançarem resultados relevantes. Embora a presença docente seja um elemento da responsabilidade do professor, em determinadas circunstâncias, os estudantes assumem também uma parte dessa responsabilidade (GARRISON, 1991; MOTA; JORGE, 2006). Mota e Jorge (2006) ressaltam que, em uma comunidade de investigação, todos os participantes têm a possibilidade de contribuir para essa mesma presença de ensino e, à medida que os participantes vão se desenvolvendo social e cognitivamente, a presença de ensino vai se tornando gradualmente mais distribuída.

Machado (2009) constatou que é possível a existência da presença social em ambientes virtuais de aprendizagem e as pessoas podem estar conectadas a um ambiente virtual e sentirem-se tão presentes como se estivessem em um ambiente presencial. As pessoas podem ter um aproveitamento do curso e perceberem sua qualidade e a presença dos colegas, portanto as situações de aprendizagem que demandam uma presença social pouco importam se são presenciais ou virtuais. Para esse autor, o que vai influenciar no sucesso de

um curso são suas estratégias de ensino, organização, pessoal capacitado, tipos de material didático, metodologias de ensino etc., e não o fato de o curso ser a distância ou em sala de aula convencional. Além de que o sentir-se presente não necessariamente precisa de uma construção física, pois o virtual também pode proporcionar essa sensação.

A partir desta seção, pode-se ressaltar a importância da interação social e da presença social, cognitiva e docente para a efetividade da educação a distância. Analisando os conceitos abordados, parece ser possível inferir que o estar presente não se limita a estar presente fisicamente, mas sim interagir com os atores envolvidos no processo e se projetar emocionalmente. Esses dois aspectos fundamentais para a educação parecem não ser inerentes à modalidade de ensino, mas essenciais para qualquer processo de aprendizagem, o que contribui com o argumento da tese de que não se pode fazer uma separação entre o mundo real, no contexto da educação em que o professor e o aluno se encontram em um mesmo espaço físico, e o mundo virtual, no contexto da educação a distância em que o professor e o aluno se encontram no AVA.

A seguir, serão mostradas as maneiras nas quais a Internet pode ser vista no dia-a-dia das pessoas a partir da perspectiva de Hine (2000), a noção do virtual a partir da perspectiva de Lévy (1996), o paradigma da complexidade de Morin (2000) e a relação dessas visões com esta tese.

2.7 Sobre a Internet, o Virtual e a Complexidade

Esta seção foi construída a partir de três perspectivas complementares. Em **primeiro** lugar, é mostrada a visão de Pierre Lévy (1996) na qual o real não se opõe ao virtual. Em **seguida**, o argumento de Hine (2000) de que não é possível fazer uma distinção do *online* e *offline*. E, **finalmente**, o argumento de que a tese está embasada no paradigma da

complexidade de Morin (2000), na qual os fenômenos devem ser vistos como um todo e não de forma fragmentada somente. Daí também se justifica o olhar da mentoria como um fenômeno que engloba o face a face e o mediado por computador, conceitua-se o real e, assim, amplia-se a visão de que o eletrônico é inerente ao real.

2.7.1 O Virtual na Visão de Lévy (1996)

A palavra virtual é usada frequentemente para indicar a ausência de existência e a realidade supondo-se uma efetuação material, uma presença tangível (LÉVY, 1996 p. 15). Para Lévy (1996 p. 16), esse entendimento frequente do virtual é falacioso. Adiciona-se ainda que o virtual é “como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização”. A atualização se refere à criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de força e de finalidade.

Para Lévy (1996 p.15), o virtual é mediado ou potenciado pelas tecnologias, sendo produto de exteriorização de construções mentais em espaços de interação cibernéticos. Neste sentido, o virtual não remete para operações puramente lógicas, mas como uma maneira de ser diferente do possível e do real, é o que existe em potência e não em ato. A virtualização é um dos principais vetores da criação da realidade.

As dialéticas postuladas por Lévy (1996) remetem para quatro passagens ou transformações: realização, potenciação, atualização e virtualização. Cada um destes processos centra-se na ideia de ciclo: o possível, o pré-definido; concretiza-se no real, **realização**; esta operação dá origem a uma consequente **potenciação**, novo conjunto de possibilidades; o virtual, o problema, passa para a atual quando é solucionado, **atualização**;

potenciando em seguida uma **nova virtualização** que passa de uma dada solução a um (outro) problema.

A ideia de virtual enquanto potência pode remeter para a noção de ilusão, mas para o autor este elemento não se situa no domínio do onírico: a virtualização é um dos principais vetores de criação da realidade (LÉVY, 1996 p. 18). Neste sentido, o virtual existe e produz efeitos. Assim, o movimento de virtualização implica irreversibilidade nos seus efeitos, indeterminação no seu processo e invenção/criação do seu espaço. Para Lévy (1996), a virtualização não é um fenômeno da contemporaneidade. Pelo contrário, antes das tecnologias eletrônicas, já existiam vetores de virtualização, como a imaginação, a memória, o conhecimento e a religião.

O autor explica, ainda, que a palavra virtual tem origem no latim *virtus*, que significa força, potência. Exemplifica que a árvore está virtualmente presente na semente. Assim, o virtual não se opõe ao real, mas ao atual. A virtualização não é mais uma maneira de ser, mas uma dinâmica. O não estar presente não impede a existência, conforme complementa Lévy (1996 p. 20):

o fato de não pertencer a nenhum lugar, de freqüentar um espaço não designável (exemplo: Onde acontece a comunicação telefônica?), de ocorrer apenas entre coisas claramente situadas ou de não estar somente presente (como todo ser pensante) nada disso impede a existência.

O real é tido como aquilo que existe, dentro ou fora da mente. Nesse sentido, podemos dizer que o virtual também é real. Já a realidade, entendida como fenômenos que existem independentemente da nossa vontade, é construída por uma conjunção de fatores sociais, decorrentes da ação humana. O homem constrói a realidade social ao mesmo tempo em que é influenciado por ela (BERGER; LUCKMANN, 1983). Assim, podemos dizer que o real também é um universo simbólico, assim como o virtual, por isso se pode dizer que é inerente a ele. Nessa linha, Lévy (1996 p. 20) lembra que abandonara a discussão do tema virtual como não-presença muito antes da informatização e das redes digitais, posto que a

imaginação, a memória, o conhecimento, a religião são vetores da virtualização. Lembra, ainda, que o fato de não pertencer a nenhum lugar, de frequentar um espaço não designável ou não estar presente não impede a existência e defende que o “conhecimento e a informação não são ‘imateriais’, e sim desterritorializados” (p. 56).

Lévy (1996 p. 20) dá o exemplo da comunidade virtual, que pode se organizar por afinidade por intermédio de sistemas de comunicação telemáticos, na qual seus membros estão reunidos pelo mesmo núcleo de interesse, e a geografia não é mais nem um ponto de partida, nem uma coerção. Apesar de não presente, esta comunidade está repleta de projetos, conflitos e amizades. Ela vive sem lugar de referência estável, em toda parte onde se encontram seus membros móveis ou em parte alguma. A virtualização reinventa uma cultura nômade, fazendo surgir um meio de interações sociais em que as relações se reconfiguram com um mínimo de inércia. Nesse sentido, se a virtualização está presente em toda parte, inclusive em “referências estáveis”, “membros móveis” ou “em parte alguma” como colocou Lévy (1996). Por isso, podemos dizer também que a mentoria tomou esta dimensão e que, por ter feito uso da tecnologia mediada por computador, não quer dizer que se trate de um novo fenômeno uma vez que ela não deixou de ser real, ou seja, de existir, além de que a virtualização é algo anterior à Internet.

Quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam não presentes, desterritorializam-se. Contudo, não são totalmente independentes do espaço-tempo de referência, já que devem sempre se inserir em um suporte físico e se atualizar aqui ou em outro lugar, agora ou mais tarde (LÉVY, 1996). A sincronização substitui a unidade de lugar e a interconexão, a unidade de tempo. Mas nem por isso o virtual é imaginário, pois ele produz efeito (LÉVY, 1996).

Corroborando o argumento de que o virtual é inerente ao real, ainda temos o pensamento da cientista social Christine Hine (2000).

2.7.2 A Internet na Visão de Hine (2000)

Embora trate do desenvolvimento de metodologia para investigar a Internet ou uma etnografia situada na rede, em seu livro *Virtual Ethnography*, Christine Hine (2000 p. 2) também busca compreender como a Internet está sendo utilizada e incorporada ao dia-a-dia das pessoas. Segundo a autora, o livro contribui para o debate da significância do recente desenvolvimento na tecnologia da comunicação. Procura, ainda, responder se existe diferença na maneira na qual a vida real e a vida virtual são organizadas, caso positivo, como as pessoas conciliam essas duas vidas; se as experiências virtuais são radicalmente diferentes ou separadas das reais; e se existe uma fronteira entre o *online* e o *offline*. Para isso, a autora adentra no tema cultura. Assim, entende-se que é possível tecer analogias a partir da visão da autora.

Hine (2000) observou na literatura duas maneiras distintas de ver a Internet. Em uma a Internet representa um **lugar**, o *cyberspace*, no qual a cultura é formada e reformada. Na outra, a Internet é vista como um **artefato** cultural, ou seja, um produto da cultura, construído por um grupo de pessoas com objetivos e prioridades dentro de um contexto. Contudo, a autora acredita que esses aspectos estão imbricados e para se ter o conhecimento de um fenômeno é importante interpretá-lo a partir das duas perspectivas.

Na primeira perspectiva, a Internet como cultura, Hine (2000) menciona que ao buscar um novo campo de estudo para a etnografia e focar na construção das fronteiras dos espaços sociais, os proponentes da cultura *online* deram muita importância para a separação entre o *online* e o *offline* (HINE, 2000). Para a autora, a interação entre os vários espaços sociais, seja *online* ou *offline*, devem ser explorados, mesmo que essa seja uma tarefa que não possa ser facilmente realizada *online*. Acrescenta que, ao observar o fenômeno *online* isoladamente,

desconsidera-se o processo social *offline* que contribui para o entendimento do uso da Internet como algo significativo. Estudos em Comunicação Mediada por Computador (CMC) nas organizações, por exemplo, sugerem que seu sucesso e uso dependem mais fortemente do contexto em que a CMC é usada, do que de fatores inerentes da mídia propriamente dita (MANTOVANI, 1994).

Na segunda perspectiva, Internet como artefato cultural, em contraste com muitas teorias que tomam a Internet como um artefato material, acredita-se ser difícil dizer onde a Internet começa e onde termina; e o que é significativo quando termos como computadores, protocolo, programas, conteúdo domínios e endereço de e-mails são usados. Tanto sua produção quanto seu consumo estão dispersos por muitas localidades, instituições e indústrias. A Internet é o objeto criado mais discutido como um artefato singular (HINE, 2000).

Contudo, a capacidade da tecnologia não é facilmente aparente e disponível para aqueles que a adquirem. Ao contrário, é elaborada em processos de negociação e interpretação que acontecem em um contexto específico na qual a tecnologia é comprada e usada. A aplicação do molde social dirigido a Internet pode conduzir a examinar detalhes das representações da tecnologia através de sua história, focando nas representações de conflitos e nos grupos sociais que deles emergem. O desenvolvimento da Internet pode estar ligado mais fortemente a uma consequência do processo social contingente do que necessariamente um resultado da sua lógica técnica ou desejos humanos (HINE, 2000).

Para a Hine (2000), entender mídia envolve olhar tanto seu conteúdo quanto a maneira nas quais esses são produzidos e usados. Ao entender a Internet como uma cultura e como um artefato cultural, parece que a ênfase pode ser dada no significado do produto, no contexto. Esse contexto pode ser entendido tanto como as circunstâncias na qual a Internet é usada (*offline*), quanto no espaço social que emerge através de seu uso (*online*) (HINE, 2000).

Castells (1996) introduz, ainda, a ideia de que uma nova forma de espaço tem ganhado bastante importância nas estruturas sociais de relacionamento. Esse espaço é chamado pelo autor de espaço de fluxo ou corrente, em contraste com a visão do espaço enquanto um lugar, no fluxo a organização é feita por conexão em detrimento de localidade. Fluxos de pessoas, informações, dinheiro, circulam entre nós que formam uma rede de associações cada vez mais independente de um contexto local específico. Analogicamente, Hine (2000) sugere que o campo etnográfico do *site* pode se tornar um campo de fluxo, que é organizado em torno dos traçados das conexões em detrimento de lugares na fronteira singular do *site*.

Ao abandonar a ideia da fronteira *online-offline* como uma barreira de análise, permite-se uma transversalidade a partir da maneira na qual as conexões são montadas (HINE, 2000). Essa forma de conexão se mostra reticente sobre uma “real” existência de lugares e categorias. Assim, o ciberespaço não deve ser pensado como um espaço independente ou isolado de qualquer conexão da “vida real” e da interação face a face (HINE, 2000). Este possui conexões ricas e complexas com o contexto na qual é usado. Também depende da tecnologia que é usada e entendida de forma distintas em diferentes situações, e que deve ser adquirida, aprendida, interpretada e incorporada ao contexto. Estas tecnologias mostram um alto nível da flexibilidade interpretativa.

Os meios interativos, tais como a Internet, podem ser compreendidos como cultura e artefato cultural. Ao concentrar-se em apenas um aspecto e excluir o outro aspecto leva-se a uma visão empobrecida (HINE, 2000), sendo falacioso dissociar o *online* do *offline* e a vida virtual da vida real, pois estão imbricadas. É nesse sentido que a autora faz uso do termo etnografia virtual em detrimento do termo mais comum netnografia, pois o primeiro remete a necessidade de trabalhar o *online* e o *offline* de forma não-fragmentada, ou seja, ao mesmo tempo como um lugar e um artefato cultural; já o segundo vê a Internet como um lugar, o *cyberspace*.

O embasamento desta tese em Hine (2000) parece pertinente se pensarmos *online/offline* e *mentoria/e-mentoring* enquanto uma construção análoga do conhecimento. Em se tratando de um tema relativamente novo na realidade brasileira e novo também ao associar os temas *mentoria*, *e-mentoring* no contexto da educação a distância em administração, o uso de analogias teóricas parece necessário para a construção do argumento.

Assim, para Hine (2000), não é possível fazer uma distinção do *online* e *offline* e, embora circunscrita na rede, a autora defende que aspectos fora dessa rede devem ser levados em consideração, pois essa dissociação não é possível. Analogicamente, poderíamos considerar limitado tratar a *mentoria* face a face e a *mentoria* circunscrita na rede de computadores, ou *e-mentoring* como nomeia a literatura da área, de forma separada. Corroborando a perspectiva da teoria da complexidade de Morin (2000), tal distinção poderia levar a polarização do construto fazendo com que este fosse discutido de forma exclusivamente singular em detrimento de uma visão global o que pode levar a um entendimento limitado do fenômeno.

2.7.3 O Paradigma da Complexidade na Visão de Morin (2000)

O paradigma da complexidade é o alicerce que embasa a visão do real e virtual adotada nessa tese. Para Morin (2000, 199), “pensar a complexidade é o maior desafio do pensamento contemporâneo, que necessita de uma reforma no nosso modo de pensar”.

O pensamento científico clássico está embasado em três pilares. O primeiro, vinculado a **noção de ordem** a partir de uma concepção determinista e mecânica do mundo. Qualquer desordem aparente era considerada como o fruto da nossa ignorância provisória. Atrás dessa desordem aparente existia uma ordem a ser descoberta. A noção de ordem e desordem

pareciam se excluir mutuamente. No pensamento complexo, o objetivo é colocar em diálogo a ordem, a desordem e a organização (MORIN, 2000 p. 199).

O segundo pilar é **a noção de separabilidade**, é um princípio cartesiano de que para entender um fenômeno é preciso decompô-lo em elementos simples que se traduz na especialização. Outro aspecto é o da disjunção, ou seja, de que o observador interfere com sua observação. Contudo, a complexidade considera o pensamento sistêmico que reúne o que foi separado pelas disciplinas e cujo objeto é construído pela interação entre os elementos e não mais pela sua separação, além de que, nas ciências humanas e sociais, não é possível haver essa disjunção, pois o pesquisador é um fragmento dentro da sociedade e a sociedade, enquanto totalidade está dentro do investigador (MORIN, 2000).

O terceiro pilar é o da **razão** com a lógica indutivo- dedutivo- identitária, a qual não se pode privar e nem por isso pode ser o instrumento da certeza e da prova absoluta. O pensamento complexo convoca não ao abandono dessa lógica, mas uma combinação dialógica entre a sua utilização, segmento por segmento, e a sua transgressão nos buracos negros onde ela pára de ser operacional (MORIN, 2000 p. 200).

Deste modo, o pensamento complexo coloca que se deve conduzir a teoria da informação, com o tratamento da incerteza; a cibernética, com a ideia de retroação em detrimento da linearidade; e a teoria dos sistemas, com a visão de que o todo é maior do que a soma das partes para ir além do pensamento científico clássico. Não se trata, contudo, de abandonar os princípios da ciência clássica, ordem, separabilidade e lógica, mas de integrá-los em um esquema que é, ao mesmo tempo, largo e mais rico. Trata-se de ligar o concreto das partes à totalidade. Para Morin (2000 p. 205), o pensamento complexo não é o contrário do pensamento simplificador, ele integra esse último.

O pensamento complexo inicia seu desenvolvimento na confluência de duas revoluções científicas: uma que introduziu a incerteza, na qual a ciência passa a ser vista não

como uma certeza, mas como uma hipótese; e a outra, mais recente, trata da revolução sistêmica. Complexo, do latim *complexus*, é “aquilo que é tecido conjuntamente” (MORIN, 2000 p. 206). Assim, para Morin (2000), o pensamento complexo é, essencialmente, o pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento capaz de reunir, de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual e o concreto.

Nesse sentido, é importante compreendermos a mentoria como um todo, independentemente se acontece face a face ou mediada por tecnologia, bem como o real e o virtual, pois fazem parte de um só mundo¹⁵. Não que não possam existir especificidades a depender da forma de mediação, no caso da mentoria, mas a partir do paradigma da complexidade vamos, apoiados em Morin (2000), juntar tudo e distinguir, em detrimento da abordagem da simplificação que disjunta e reduz.

Diante dos aspectos abordados na seção, embasada em Lévy (1996), Hine (2000) e Morin (2000), considero neste trabalho que o virtual não se opõe ao real, não é possível estabelecer uma separação *on* e *offline* e que os fenômenos devem ser compreendidos como um todo, analogicamente também é difícil estabelecer uma diferenciação entre a mentoria e o *e-mentoring*, já que o ciberespaço não é um espaço independente da conexão com a “vida real” ou da interação face a face.

A seguir será aprofundado o tema educação a distância, objeto que transpassa todos os conteúdos apresentados nesta tese e que será utilizado como campo de análise.

¹⁵ Mesmo em um programa de mentoria na qual a interação seja somente mediada por TICs, o desenvolvimento gerado pela relação eletrônica é levado para a vida e carreira do mentorado em todas as suas dimensões.

2.8 Educação a Distância

Rodrigues (2011, p. 9), referindo-se ao pensamento do sociólogo Florestan Fernandes, destaca que “a educação é o elemento da vida social responsável pela organização da experiência dos indivíduos na vida cotidiana, pelo desenvolvimento de sua personalidade e pela garantia da sobrevivência e do funcionamento das próprias coletividades humanas”. Conclui-se que a educação formal ou informal é um elemento fundamental para a sociedade. No que se refere à educação formal, observa-se que na literatura especializada predomina uma dicotomia entre a educação presencial e a EAD. Apesar de o ensino presencial e o ensino a distância serem tradicionalmente tratados como modalidades distintas, existe uma tendência a convergência entre as modalidades, na qual o presencial e o a distância são considerados elementos complementares nos processos educacionais.

A ideia central de educação a distância é o pressuposto de que alunos e professores estão em lugares diferentes durante todo, ou parte, do tempo em que ensinam e aprendem. Estando em espaços distintos, os atores sociais, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações, subsidiar a educação e proporcionar um ambiente (meio) para interagir (MOORE; KEARSLEY, 2007). Rheingold (1999) acredita que a comunidade virtual também possa ser vista como um lugar, tal qual um bar ou uma praça, um local de encontro onde os indivíduos se dirigem para obter algum tipo de situação, que pode ser informação, conhecimento, entretenimento ou outro. Nessa linha, podemos inferir que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), podem representar este lugar relatado por Rheingold, já que possibilita que os atores, mesmo geograficamente separados, encontrem-se em um espaço comum.

A educação a distância teve início com os cursos por correspondência, primeira geração; seguido das transmissões por televisão e rádio, segunda geração; Universidades

Abertas, terceira geração; teleconferências, quarta geração; e, finalmente, pela Internet ou Web, quinta geração (MOORE; KEARSLEY, 2007). Mais recentemente, podemos incluir também, uma sexta geração, o *m-learning*, do inglês *mobile learning*, ou seja, o aprendizado a partir dos dispositivos móveis. Neste estudo, quando falarmos de educação a distância, estaremos focando na quinta geração da EAD, a subsidiada pela Internet.

Para Formiga (2009 p.39), a educação exige uma concepção ampla, que vai além da escola, professores, alunos e edifícios escolares. Para o autor, a educação é um processo inerente à espécie humana que tem início desde a concepção da pessoa, com o indivíduo ainda no útero da mãe, e que não tem terminalidade, nem completude. Assim, acredita-se que o território de utilização e aplicação da educação a distância envolve diversos campos da aprendizagem da espécie humana de forma permanente e continuada.

De modo geral existe uma dificuldade em compreender a terminologia da educação, pois as pessoas, em diferentes estágios da vida, escutam utilizam e praticam atividades educativas, e o fazem na condição de aluno, pais, professores, gestores escolares, legisladores ou cidadãos comuns. Quando se pensa em termos específicos, no caso da educação a distância, essa dificuldade permanece (FORMIGA, 2009 p. 39).

Para o autor, trabalhar com EAD requer profissionais e atores sensíveis e dispostos a inovação porque atuam em um setor de transitoriedade em que a mudança é uma constante.

A nova dimensão da educação atinge todas as organizações, seja de caráter acadêmico ou comercial. Os novos modelos de aprendizagem utilizam as TICs de forma intensa e coincidem com a inovação em todos os níveis da vida humana (FORMIGA, 2009 p. 43). A inovação em EAD passa pelo uso das TICs, o que demonstra uma relação biunívoca entre conhecimento e mídia, tornando-se indispensáveis para as práticas de aprendizagem.

Ainda para Formiga (2009 p. 45), o determinismo espaço-tempo característico da educação presencial começava a decair a partir da superação da rigidez física do local de

aprendizagem. Enquanto antes, o saber era sediado e referenciado espacialmente pelas edificações escolares (colégios, universidades etc.), nas quais professores controlavam a transmissão do conhecimento, atualmente há uma liberação espacial que possibilita o estudo e a aprendizagem em ambientes diversificados como o local de trabalho, a casa, um clube social etc. Essa visão corrobora a apresentada por Kenski (1999 p. 36) que acredita que “o espaço e o tempo de ensinar eram determinados” e, tradicionalmente, “a aprendizagem de informações e conceitos era tarefa exclusiva da escola”, os conhecimentos teóricos eram vistos como finitos, apresentados nas instituições formais e ao final de um determinado grau de escolarização a pessoa era considerada “formada”.

Contudo, ainda para a autora, as constantes transformações nas tecnologias ditaram novas dimensões e ritmos à atividade de ensinar e aprender. São múltiplas as organizações que apresentam informações e conhecimentos a que se pode ter acesso, sem a obrigatoriedade de deslocamento físico até as instituições presenciais de ensino. Para Virgílio (1993 apud KENSKI, 1999 p. 36), “na atualidade, o que se desloca é a informação”. Esse deslocamento se dá em dois sentidos: a) na especialidade física, em tempo real, acessível a partir de tecnologias midiáticas; e b) na alteração constante, a partir de transformações permanentes com temporalidade intensiva.

Vistas as questões gerais sobre a educação a distância, partiremos para a compreensão deste tema na pós-graduação.

2.8.1 Educação a Distância na Pós-Graduação

Para Longo (2009 p.215), o paradigma gerencial contemporâneo exige formas flexíveis de gestão, descentralização de funções, redesenho de estruturas e criatividade de

seus recursos humanos, sendo necessário que os gestores estejam preparados para enfrentar as mudanças contínuas sendo o conhecimento um fator chave nesse processo.

Segundo o Censo Escolar 2007, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, existem 8.866 cursos de pós-graduação *lato sensu* em funcionamento no Brasil, sendo 8.801 presenciais e 65 a distância (Agência Estado, 2007 apud Longo, 2009 p. 216). Esta pesquisa também mostra que 89% dos cursos de pós-graduação a distância são ofertados por instituições privadas. Dentre as instituições públicas de ensino, a maior parte dos cursos é ofertado pelas instituições municipais (4,6%), seguida pelas estaduais (3%) e federais (2,8%). A partir do Censo 2009 é possível observar um crescimento dos cursos a distância. O número de alunos concluintes em pós-graduação a distância em 2009 foi de 58.372, que equivale a 10% dos formados no total de nove modalidades pesquisadas pelo Censo (ABED, 2011). A modalidade graduação ainda tem o maior número de formados com 157.606, o que equivale a 27% do total de 583.727, já a pós-graduação *lato sensu* ocupa o quarto lugar com 10% dos concluintes. Conforme pode ser observado na Figura 06 (2) abaixo.

Modalidades de cursos de EAD	Total
	%
Matrículas	
Graduação	27
EJA (educação de jovens e adultos)	16
Disciplina a distância	14
Pós-graduação <i>lato sensu</i>	10
Extensão	10
Graduação tecnológica	7
Educação profissional	3
Ensino fundamental	1
Ensino médio	1
Somatório	583.727

Figura 06 (2) Modalidades de cursos de EAD e total de alunos concluintes

Fonte: ABED (2011)

Houve uma rápida evolução das TICs nas últimas duas décadas, o que gerou vários produtos que incrementaram a interatividade associada aos programas de formação a distância, principalmente aqueles mediados por computador, levando a uma maior interatividade entre os alunos e entre os alunos e os professores. Com isso, o ambiente da EAD possibilita o acesso, o tratamento e a difusão de vários tipos de informações digitais e o acesso ao conhecimento por pessoas que não podem participar de cursos presenciais (LONGO, 2009 p. 217).

A mediação a distância não descarta a prática presencial. Por exemplo, em cursos de pós-graduação *lato sensu* de longa duração, como os *Master of Business Administration - MBA*, a realização de encontros presenciais em forma de *workshops*, pode ser um elemento importante na integração dos alunos e na consecução do processo de ensino-aprendizagem (LONGO, 2009 p. 218).

O ensino *online*, por si só, não garante a melhoria da aprendizagem nem a mudança de paradigma. Muitas das soluções atuais em EAD tendem a reproduzir, em grande parte, o modelo tradicional de ensino. Nesse sentido, se a EAD não for planejada e conduzida de forma consistente, pode se tornar um processo solitário, mecânico e superficial (LONGO, 2009 p. 218). Para que isso não ocorra, é preciso maximizar o aproveitamento dos recursos tecnológicos, assumir novos papéis, estruturar o conteúdo dos cursos com apoio de especialistas etc. (LONGO, 2009 p. 218).

A evasão é outro problema existente tanto nos cursos a distância quanto nos presenciais. Segundo Longo (2009 p. 219), as causas para a evasão e baixa participação na EAD são muitas e, dentre as mais frequentes, estão a falta de tempo, questões profissionais, insatisfação com o conteúdo, estranhamento gerado pela mudança do paradigma presencial para distância, falta de experiência com as ferramentas, insatisfação com a turma, problemas pessoais, escolha inapropriada do curso, insatisfação ou ausência de tutoria, problemas

técnicos e falta de suporte. Em contraste com esta visão, o Censo 2009 aponta que a maioria dos alunos (51%) evade dos cursos à distância porque achavam que o modelo EAD era mais fácil, seguido do motivo de falta de tempo com 49%. A não adaptação ao método da EAD só aparece em terceiro lugar com 47%, seguida da falta de condições financeiras com 34%, obrigatoriedade de provas presenciais com 34%, dentre outros motivos (ABED, 2011).

Segundo Silveira (2004), a interação deve ter um espaço privilegiado para que seja possível diminuir o índice de evasão. Nessa linha, Longo (2009 p. 219) afirma que “a qualidade do curso a distância depende, em grande parte, da qualidade da tutoria”. Nesse sentido, a seleção, capacitação, acompanhamento e avaliação dos professores-tutores são atividades estratégicas. Essa qualidade pode ser traduzida em domínio das disciplinas ministradas, capacidade de organizar e orientar didaticamente o processo de ensino-aprendizagem a distância e na utilização de ferramentas tecnológicas que servirão de instrumento para o professor (CAMPELLO et al, 2006).

Para Longo (2009 p. 219),

os professores-tutores desempenham, primordialmente, o papel de facilitadores, mediadores ou mentores do processo de aprendizagem dos estudantes. Grande parte do trabalho do professor-tutor consiste em orientar a realização de tarefas e responder mensagens, bem como corrigir trabalhos e provas, o que o leva, pois, a exercer não apenas funções pedagógicas, mas também sociais, administrativas e técnicas.

Apesar de a EAD contar com muitos recursos que permitem maximizar a interação com os estudantes, o sucesso da experiência de ensino na pós-graduação depende do desenho prévio que o professor faz do seu aluno virtual. Esse desenho permite adequar o vocabulário à realidade do aluno, ter um conhecimento prévio do aluno e adequar a forma de abordagem do conteúdo (CAMPELLO; LONGO, 2006).

A melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem na EAD acontece quando se utilizam hipertextos¹⁶ ou hipermodos, gera a interação entre professor e aluno, promove o uso de biblioteca virtual, aumenta as oportunidades de acesso ao ensino, permite o acesso a conteúdos de qualidade a um grande número de alunos (LONGO, 2009).

Para Longo (2009), se houver apenas uma transcrição de conteúdos da sala de aula para computadores via Web na EAD, se for ignorado o fato de que as tecnologias devem ser adequadas ao seu uso, não forem usadas metodologias adequadas para combinar habilidades de linguagem e design instrucional apropriados às necessidades e expectativas dos estudantes, não forem usadas as tecnologias computacionais para criar um ambiente colaborativo, estão-se apenas utilizando essas tecnologias sofisticadas e caras transpostas e já existentes na sala de aula presencial, o que não é suficiente.

Ainda no contexto da educação a distância é importante mencionar o papel do professor, conforme será exposto na seção a seguir.

2.8.2 O Papel do Professor na Educação a Distância

Inicialmente, é importante resgatar o significado do professor enquanto profissional e seu papel no exercício desta função.

Um papel é um comportamento esperado de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade (BRYM et al, 2006). Ao tratarem do conceito de “papel”, Edgar e Sedgwick (2003, p. 241) apontam que, “em sua forma mais simples, ‘papel’ é uma metáfora para as atividades sociais que os membros da **sociedade** assumem em sua vida diária”.

Segundo Edgar e Sedgwick (2003), na sociologia funcionalista, o papel é entendido como um conjunto de expectativas comportamentais mais ou menos prescritas, as quais

¹⁶ Texto em formato digital que agregam outros conjuntos de informações na forma de palavras, imagens, sons etc. cujo acesso se dá a partir de referências denominadas hiperlinks.

efetivamente definem o papel. Vale ressaltar que a Teoria dos Papéis também foi influenciada pelo interacionismo simbólico e pela abordagem dramática do estudo de comportamentos sociais cotidianos.

Na visão interacionista simbólica, os papéis são vistos de forma mais fluída, existindo a necessidade de seu alcance e negociação (EDGAR; SEDGWICK, 2003). Dentro da visão interacionista do papel, Edgar e Sedgwick (2003, p. 241) apontam que:

Um papel, e em parte nossa autocompreensão ou autoidentidade, é composto em resposta, ou em antecipação, a ações de outros. (...). Os papéis são continuamente modificados por meio da interação. O conceito de papel indica, portanto, como lemos e damos significado para cada ação ou gesto do outro (...), a fim de prever e responder às futuras ações de outros.

Para Bolzan (2004), a construção do papel de ser professor é coletiva, faz-se na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana, seja na escola seja na universidade. É uma conquista social, compartilhada, pois implica em trocas e representações.

O que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e a sua formação profissional, o que exige que se pense sobre quem ensina e quem aprende no processo de formação. As crenças e concepções teóricas implícitas que os professores têm acerca de seu fazer pedagógico podem sinalizar a maneira como eles processam as informações e como percebem as formas de intervenção didática, como marco de referência para sua prática, construindo seu conhecimento pedagógico de forma compartilhada (BOLZAN, 2004). Nesse sentido, podemos inferir que as crenças, concepções teóricas e experiências passadas de mentoria podem influenciar o professor a ser tornar um mentor.

Segundo Bolzan (2004), o papel do professor é o de introduzir os alunos na cultura escolar e/ou acadêmica, servindo de suporte, sendo estímulo auxiliar, proporcionando seu avanço em relação às novas conquistas aos novos saberes.

Ao falar da função do professor universitário, Saviani (1997) indica duas funções: “a função de professor, aquele que trabalha com os alunos determinados conhecimentos; e a função do pesquisador, aquele que investiga, que produz novos conhecimentos”. Para o autor, ainda, a ação do professor no processo de produção do conhecimento nos alunos envolve a identificação das diferentes modalidades de saber, assim como o modo como elas são construídas.

Aponta que um significado que parece ser aceito por todos, independentemente do paradigma, é o de que existe uma produção de conhecimento no aluno. Tendo em vista o papel que cabe ao professor desempenhar no processo de produção do conhecimento do aluno, aquele precisa **dominar os conhecimentos** específicos; precisa saber a forma de organizar esses conhecimentos para torná-los acessíveis aos alunos, ou seja, o saber **didático-curricular** (SAVIAVI, 1997).

A esse modelo tradicional, podem-se acrescentar outras categorias de conhecimento que se revelam úteis no desempenho da função docente: o saber **didático-pedagógico**. Ou seja, para o professor, não basta saber o conteúdo, mas o domínio do processo pedagógico, isto é, as formas nas quais se desenvolve a relação professor-aluno (SAVIAVI, 1997).

Outra modalidade importante é o saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam as tarefas educativas. Nessa linha, o aluno deve ser preparado para integrar a vida na sociedade em que está inserido de modo a desempenhar papéis de forma ativa. O professor deve identificar tendências e as necessidades presentes e futuras a serem atendidas. Sua formação exigirá a compreensão do contexto com base na qual e para qual desenvolve o trabalho educativo, traduzida na categoria saber **crítico-contextual** (SAVIAVI, 1997).

Finalmente, Saviavi (1997) aponta o saber atitudinal, que compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. Abrange atitudes

e posturas relativas ao papel atribuído ao professor como: disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito ao educando, atenção às dificuldades deste, etc.

Outros autores, como Morgado (2001), salientam que existe uma dificuldade de denominar o papel do professor online e exemplifica este fato a partir da vasta lista de denominações do professor, a saber: e-moderador (SALMON, 2000; BERGE 2000), teleprofessor ou teletutor (MUNDEMANN,1999); facilitador (TAN,1999) e formador pessoal (MASON,1998). Apesar disso, acredita que existe um relativo consenso de que a chave do sucesso do ensino online está centrada na atuação do professor (BISCHOFF, 2000; SALMON, 2000 apud MORGADO, 2001) e um consenso quanto ao papel do professor na sala de aula virtual. Salienta ainda que as áreas definidas para a sua intervenção, embora se apoiem predominantemente no papel pedagógico do professor, não podem ser equacionadas de modo isolado, mas sim coexistentes.

Com isso, Morgado (2001) destaca as seguintes áreas: a) **pedagógica**, que engloba os aspectos que dão suporte ao processo de aprendizagem, desde as técnicas de ensino direto às técnicas que se centram na facilitação da aprendizagem, como: fazer perguntas; dar exemplos e modelos; orientar e sugerir; promover a reflexão; orientar os estudantes na exploração de outras fontes de informação; estimular os estudantes para a explicação e elaboração das suas ideias; dar *feedback*; proceder à estruturação cognitiva das tarefas; e sumarizar; b) **gestão**, pois se prende às tarefas de organização e planificação do curso e às atividades de ensino; c) **social**, que é relativa à criação do contexto social de aprendizagem, em que seja possível o desenvolvimento das relações interpessoais, coesão de grupo e manutenção do grupo como contribuição para ajudar os integrantes a trabalharem de forma colaborativa; d) **técnica**, está relacionada à contribuição do professor para tornar a tecnologia transparente e conhecida, permitindo ao estudante concentrar-se nas tarefas acadêmicas. Nesse sentido, muitos cursos

estruturam-se para que o primeiro módulo esteja centrado na familiarização da plataforma de aprendizagem.

Outra análise interessante sobre o papel do professor no contexto online é feita por Salmon (2000 apud MORGADO, 2001), a partir de um estudo baseado na interação entre professores e aluno. A autora concluiu que a função do professor se altera a medida que o curso prossegue, destacando cinco estágios ou níveis. O primeiro, **acesso e motivação**, envolve o ensino sobre a utilização do sistema ou plataforma e a construção da confiança do aluno, encorajando sua participação regular. Nesse estágio, as boas vindas são dadas e o professor oferece seu apoio. O estágio termina quando os participantes colocam a sua primeira mensagem. O segundo, **socialização**, está relacionada ao desenvolvimento de coesão e cultura de grupo e sistematização do trabalho online. Um pré-requisito neste estágio é o desenvolvimento de empatia. Termina quando os participantes começam a partilhar um pouco de si próprios. No terceiro, **partilha de informações**, acontece o encorajamento dos estudantes para contribuírem com a discussão dos conteúdos que foram disponibilizados. É neste estágio que os alunos se confrontam com a informação, assim, o professor deve apoiar e orientar os estudantes na sua gestão e avaliar se as estratégias que utilizam para lidar com o volume de informação estão adequadas. Há, ainda nesta fase, mais pedidos de ajuda ao professor e uma maior necessidade de encorajamento e orientação. O quarto estágio é o da **construção do conhecimento**, em que as interações são encorajadas, são feitas ligações com a aprendizagem em curso, os conflitos são geridos e os *feedbacks* são dados. O professor reduz sua intervenção para proporcionar uma maior interação entre os alunos, criando condições para construção do conhecimento. O quinto e último estágio é o **desenvolvimento**, na qual os alunos são responsáveis pela sua própria aprendizagem a partir das oportunidades criadas, necessitando de pouco suporte para além do que foi disponibilizado.

Dugleby (2000 apud MORGADO 2001) salienta que o professor tem apenas um papel funcional e que deve estar centrado em atividades como: dar boas-vindas aos alunos, encorajar e motivar, monitorar o progresso dos estudantes, verificar o seu ritmo de aprendizagem, dar informação, aprofundar, clarificar e explicar, dar *feedback* sobre o trabalho realizado; avaliar, assegurar-se do sucesso das discussões, facilitar a construção de uma comunidade de aprendizagem, dar conselhos técnicos e de apoio e fechar o curso.

Outros autores, como Adesso (2000 apud MORGADO 2001), defendem que algumas técnicas e competências dos professores do ensino presencial também são aplicáveis no ensino a distância, mesmo que com algumas adaptações. Por exemplo: demonstrar uma atitude aberta a partir do uso de perguntas abertas; usar os nomes dos alunos; dar reforço; encorajar; compreender o sentido das mensagens; responder para clarificar; relacionar ideias com a experiência; integrar materiais; motivar e manter um ambiente de aprendizagem coletiva.

Já Bischoff (2000 apud MORGADO 2001) identifica quatro categorias na atuação do professor: 1) **visibilidade do professor**, que se refere às interações e mensagens públicas presentes no cenário coletivo do ambiente virtual de aprendizagem. Sua eficácia parece estar relacionada com o tipo de mensagens enviadas pelo professor, com a modelagem que efetua do contexto e com a interação e contribuição para a redução do isolamento dos alunos, contribuindo, assim, para um aspecto determinante na percepção, quer individual, quer do grupo, da presença do professor. Com isso, no que se refere ao tipo de mensagens enviadas pelo professor (conteúdos, processos, *feedback*, regras e apoio técnico), segundo o autor, o que parece ser fundamental para os alunos é a demonstração, por parte do professor, pois este é ativo na análise e na leitura das discussões em curso. O professor visível modela o contexto de interação e de aprendizagem através do seu comportamento e da sua participação. Os estudantes percebem o pedido e incentivo à participação pela observação que efetuam dos

níveis de participação do professor. O comportamento visível do professor possibilita a prevenção de um possível isolamento que os estudantes podem eventualmente sentir; 2) **feedback**, que é um ponto crítico na educação a distância e na atividade do professor na medida em que é dado apenas em mensagens escritas. Seu valor pedagógico está na consistência e frequência com que é dado, deve ser regular e detalhado e não se circunscrever ao fim do curso. 3) **materiais** referem-se ao programa como leituras, pesquisas, trabalhos, questões a discutir, exemplos, atividades, etc. A clarificação dos objetivos pretendidos e o investimento na concepção das atividades, tarefas e trabalhos a serem desenvolvidos com base nos materiais são de grande importância nestes contextos. 4) **permanência** refere-se ao papel do professor em ficar atento ao processos de evasão dos alunos no curso, ocasionado por sentimento de isolamento, ritmo do curso, exigências diversas de caráter pessoal ou profissional e aspectos técnicos e, a partir do monitoramento do nível de participação e envolvimento dos estudantes, prevenir estas situações e poder agir atentamente.

Finalmente, segundo Tavares (2000), houve uma redefinição dos papéis dos professores pelo uso da tecnologia, uma vez que esses papéis envolvem questões como estilos de ensino, necessidade de controle por parte do professor, concepções de aprendizagem e a percepção da sala de aula como um sistema ecológico mais amplo, no qual os papéis de professores e alunos estão começando a mudar. A autora ressalta ainda que maioria dos professores que utilizam atividades de ensino mediadas pelo computador preferem assumir o papel de moderador ou facilitador da interação em vez do papel do especialista que despeja conhecimento no aluno. Destaca, ainda, que cabe ao professor, entretanto, decidir seu grau de envolvimento e intervenção nas diversas atividades e contextos de comunicação em rede, optando, por exemplo, por se excluir de discussões e dando mais liberdade para os alunos ou, por outro lado, mantendo uma forte presença na conversação para corrigir, informar, opinar, convidar alunos para participar. Embora se reconheça a importância da mentoria na relação

professor-aluno, nessa linha podemos inferir que é uma decisão do professor, como de qualquer outro profissional, exercer o papel de mentor, pois envolve sua percepção acerca do seu papel enquanto profissional.

Baseada no referencial teórico, identificamos oito categorias referentes ao papel do professor, conforme Quadro 07 (2). Na primeira coluna, estão as dimensões encontradas na literatura que envolve o papel do professor. Na segunda, estão as descrições de cada dimensão encontrada nos estudos acadêmicos, conforme a visão de cada pesquisador.

Dimensão	Papel do professor
Socialização	Introduzir os alunos na cultura escolar e/ou acadêmica (BOLZAN, 2004). Criação do contexto social de aprendizagem (MORGADO, 2001). Facilitar a construção de uma comunidade de aprendizagem (DUGLEBY, 2000). Socialização no ambiente de aprendizagem (SAVIAVI, 1997). Dar boas-vindas aos alunos (DUGLEBY, 2000). Assegurar-se do sucesso das discussões, facilitar a construção de uma comunidade de aprendizagem (DUGLEBY, 2000). Visibilidade do professor (BISCHOFF, 2000).
Partilha do conhecimento	Proporcionar avanço em relação a novos saberes (BOLZAN, 2004). Trabalha o conhecimento com os alunos (SAVIAVI, 1997). Dominar conhecimentos específicos (SAVIAVI, 1997). Identificar tendências e as necessidades presentes e futuras a serem atendidas (SAVIAVI, 1997). Partilha de informações e construção do conhecimento (SALMON, 2000). Dar informação (DUGLEBY, 2000). Dar conselhos técnicos e apoio (DUGLEBY, 2000).
Didática-pedagógica	Domínio do processo pedagógico, isto é, as forma nas quais se desenvolve a relação professor-aluno (SAVIAVI, 1997). Saber tornar o conhecimento acessível para (SAVIAVI, 1997). Saber pedagógico (MORGADO, 2001). Compreensão do contexto com base na qual e para qual desenvolve o trabalho educativo (SAVIAVI, 1997).
Didática-curricular	Precisa saber a forma de organizar esses conhecimentos para torna-los acessíveis aos alunos (SAVIAVI, 1997).
Gestão	Realizar tarefas de organização e planificação do curso e as atividades de ensino (MORGADO, 2001).
Uso da tecnologia	Ensino sobre a utilização do sistema ou plataforma e a construção da confiança do aluno, encorajando sua participação regular (SALMON, 2000).
Avaliação e <i>feedback</i>	Monitorar o progresso dos estudantes, verificar o seu ritmo de aprendizagem, dar <i>feedback</i> sobre o trabalho realizado (DUGLEBY, 2000).
Pesquisa	Investiga e produz novos conhecimentos (SAVIAVI, 1997).

Quadro 07 (2) – Papel do professor

Fonte: Elaborada pela autora, baseado na literatura

Vistos os aspectos referentes à mentoria, a visão da literatura sobre o *e-mentoring*, teoria da distância transacional, interação social e o construto presença, a internet, o virtual, a complexidade e a educação a distância, será realizada no item a seguir uma análise da literatura sobre mentoria face a face e *e-mentoring*, que permitem uma ressignificação do fenômeno e constituem a discussão central desta tese.

2.9 Ressignificando o Construto *E-mentoring*: uma Proposição Teórica

Ao analisar o modelo de *e-mentoring* criado por Ensher e Murphy (2007), podemos fazer alguns questionamentos. Uma vez estabelecida uma relação de mentoria é possível distingui-la entre presencial ou eletrônica? Mesmo que a mentoria seja estabelecida eletronicamente, existindo a possibilidade, oportunidade e a disposição do mentor e do mentorado de se encontrarem, o que os impediria? Caso a mentoria seja estabelecida presencialmente, mas os envolvidos tiverem acesso, competência e disposição para o uso das TICs, o que os impediria de fazer uso de tecnologias para se comunicarem?

A partir desses questionamentos, é possível tecer oito críticas ao modelo de *e-mentoring* desenvolvido por Ensher e Murphy (2007). **Primeiro** no que se refere à conceituação do *e-mentoring* baseada primordialmente no critério comunicação mediada por computador.

Ao estabelecer um contínuo e incluir a CMC-suplementar em um de seus extremos, os autores apresentam de forma não intencional a ideia de que não existe a mentoria apenas o *e-mentoring*. Já que na CMC-suplementar, a maioria da relação de mentoria aconteceria pessoalmente e a interação poderia aumentar com o uso da tecnologia, normalmente se iniciaria com uma relação de mentoria face a face e depois se transformaria no *e-mentoring* por conveniência mútua ou incompatibilidade geográfica.

A visão Ensher e Murphy (2007) diverge dos resultados do estudo de Shrestha et al (2009) os quais concluíram que as TICs podem ser utilizadas apenas como um suporte para relação de mentoria face a face, pois os mentores e mentorados que iniciaram uma relação de mentoria fazem uso da tecnologia somente para agendarem encontros presenciais. Neste caso,

segundo a visão de Shrestha et al (2009), a relação seria de mentoria presencial mesmo quando os envolvidos fazem uso da comunicação mediada por computador, e não *e-mentoring* conforme o raciocínio de Ensher e Murphy (2007) a partir do conceito de CMC-suplementar. Além disso, pode-se inferir do modelo de Ensher e Murphy (2007) que **todas** as relações de mentoria seriam eletrônicas, quer seja por terem sido iniciadas dessa forma, quer seja por terem evoluído do presencial para incorporar o eletrônico, o que enfraquece a consistência interna do construto *e-mentoring*.

Pode-se observar que não há um consenso na literatura especializada sobre as características distintivas do *e-mentoring*. Assim, apenas a adoção do critério da forma de mediação, no caso do *e-mentoring* a CMC, não é um argumento robusto o suficiente para definir o *e-mentoring* como um fenômeno distinto. Nessa perspectiva, a visão proposta nesta tese é que a mentoria face a face e o *e-mentoring* fazem parte de um mesmo construto: a mentoria, conforme representado na Figura 07 (2). Defende-se que as relações de mentoria estariam em um contínuo que varia entre os tipos ideais: “totalmente mediadas por comunicação face a face” e “totalmente mediada por TICs”, não estabelecendo assim uma fronteira *online* versus *offline*, nem tampouco pensando o ciberespaço independentemente da vida “real”, como argumenta Hine (2001).

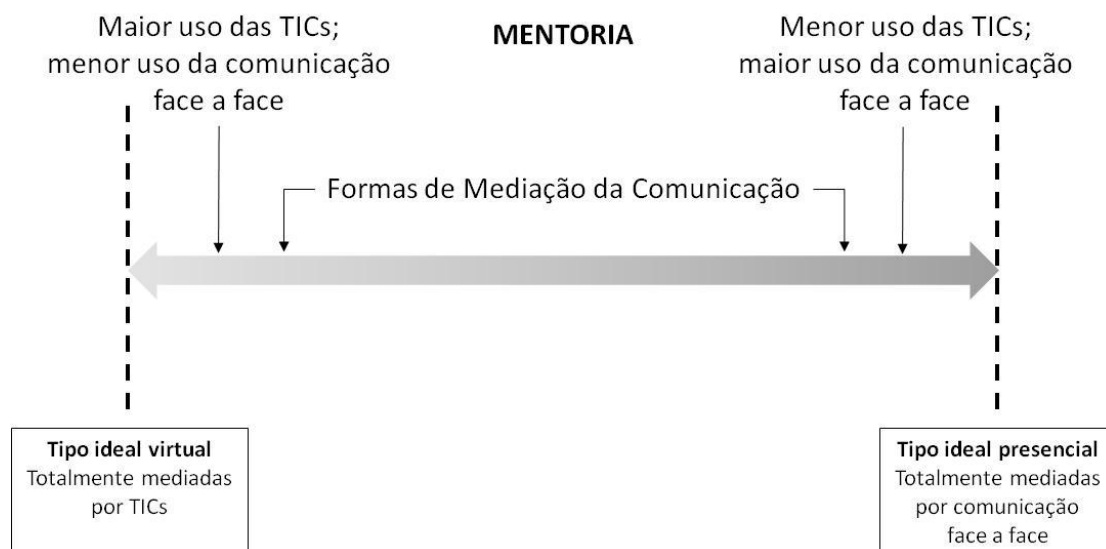


Figura 07 (2) - Formas de Mediação do Construto Mentoria

Fonte: Elaborada pela autora

Segundo, nota-se uma inconsistência na lógica sobre o que diferenciaria o *e-mentoring* da mentoria presencial, pois a diferença parece estar pautada no entendimento de como a relação se originou. Ou seja, quando a relação for estabelecida por interação face a face, considerar-se-ia mentoria; quando a relação for estabelecida por comunicação mediada por computador, considerar-se-ia *e-mentoring*. Apesar de se considerar, as relações são processos evolutivos e dinâmicos (KRAM, 1985) e um construto poderia se transformar no outro, argumentamos que a falta de poder discriminante entre os construtos evidencia a existência de um construto único, com poder explicativo suficiente para a compreensão dos fenômenos presencial e mediado por TIC, a **mentoria**.

Na literatura, a distinção entre mentoria e *e-mentoring* também aparece a partir da comparação entre a quantidade de interação eletrônica e a quantidade de interação presencial. Assim, se a maioria da interação for eletrônica, a relação seria considerada de *e-mentoring*. Por outro lado, se a maioria da interação for face a face, então, a relação seria considerada de

mentoria. Shrestha et al (2009 p.117 apud WOOD, 1999 p. 140) usam o termo *telementoring* para se referir a uma relação de mentoria, ou a um programa de mentoria, no qual a forma primária de contato entre mentor e mentorado acontece por meio das mídias de telecomunicação, como e-mail, listas de e-mail etc. Em seu estudo, Shrestha et al (2009 p.117) utilizaram o conceito de *e-mentoring* de Single e Muller (2001) que entendem o *e-mentoring* como uma relação que ocorre de forma natural ou suportada por um programa que acontece entre pares. Ou seja, um sênior/*expert* (mentor) e um indivíduo menos experiente (mentorado), primeiramente, a partir da utilização de comunicação eletrônica, com intenção de desenvolvimento de habilidades, conhecimento, confiança do mentorado e para ajudar no seu sucesso.

Entretanto, parece ser restritivo ou até inapropriado utilizar a quantificação do uso dos meios de comunicação na interação e a identificação da forma, visto que a relação estabelecida foi inicialmente mediada para categorizar a relação como um construto distinto (*e-mentoring*) do fenômeno identificado como mentoria. No contexto midiático e comunicacional contemporâneo, os limites entre as interações realizadas no “mundo real” ou por meio de tecnologias parecem estar cada vez mais tênues. Um estudo realizado por Francisco et al (2005 p. 267), cujo objetivo era discutir a interação social no contexto dos ambientes virtuais de aprendizagem, aponta que, “apesar de todos (100%) terem afirmado não conhecer bem os colegas de curso, esses mesmos 100% não hesitariam em participar de encontros presenciais informais e, 81% vão mais longe, ao afirmar que gostariam de participar de alguma festa para a qual os colegas de curso fossem, demonstrando uma predisposição para o autoconhecimento do grupo”. Ainda nesta linha de pensamento, Gunawardena (1995) argumenta que a forma como os sujeitos percebem a sua própria “presença” ou a “presença” dos outros tem maior importância do que o meio de comunicação em si. Para a autora, a CMC não é um nível inferior de interação, mas sim um meio estimulante, interessante e interativo,

que pode, dependendo da atuação dos mediadores, promover senso de comunidade e aprendizagem colaborativa.

Terceiro, definir o conceito de *e-mentoring* apenas a partir do uso da Comunicação Mediada por Computador (CMC) sem considerar a gama de possibilidades que as TICs oferecem¹⁷, parece um recorte limitado. Acreditamos ser mais apropriado e abrangente defini-la a partir da noção de uso efetivo da mediação por tecnologia da informação e comunicação.

Quarto, observar que não existe um consenso na literatura sobre o que caracterizaria o *e-mentoring* e sobre como este se diferenciaria da mentoria face a face, levando a crer que incluir o “e” no construto mentoria parece importante apenas para dar mais visibilidade ao construto e incluí-lo na era digital. Alguns linguistas (ALMEIDA et al, 2006 p. 42) acreditam que “fazer terminologia na era da informática significa criar um conjunto de procedimento automatizados ou semiautomatizados que deem suporte às tarefas envolvidas no trabalho terminológico”, contudo também retratam uma realidade atual: a criação de *corpora* (ou referência) descartável.

Quinto, o modelo de *e-mentoring* analisado também não leva em consideração alguns aspectos antecedentes como cultura local; motivação para participar do programa; treinamentos referentes às TICs, papel do mentor e do mentorado e a geração dos envolvidos no processo, dentre outros, bem como não considera os efeitos e os resultados para a organização. Provavelmente, essas limitações acontecem porque se analisa o *e-mentoring* como um processo em detrimento de uma relação social. Consequentemente não se enfatizam os atores envolvidos, mentor e mentorado, no modelo.

Sexto, estudos como os de Shrestha et al (2009) demonstraram que os benefícios da mentoria e do *e-mentoring* são em geral similares, conforme se pode observar também no

¹⁷ Moraes, Batista e Ramos (2011, p. 8) afirmam que “em nível do Ensino Superior, o uso de Tecnologias da Comunicação (TC) tem vindo a evidenciar um enorme potencial para revolucionar, no sentido de melhorar, ambientes de ensino e de aprendizagem. De facto, as tecnologias parecem ter um forte impacto durante o processo de aprendizagem no Ensino Superior ao oferecerem novas oportunidades de comunicação e interacção a professores e alunos”.

Quadro 08 (2) – Benefícios da Mentoria. Esse quadro foi construído a partir de um levantamento de estudos encontrados na literatura da área. Nas colunas, estão destacados os benefícios da mentoria para os envolvidos no processo: mentorado, mentor e organização. Esses benefícios estão divididos em linhas com as “modalidades”¹⁸ da mentoria, para facilitar a comparação. Ensher e Murphy (2007) parecem ter desconsiderado, ainda, aspectos importantes como as fases da mentoria (KRAM, 1983) e os papéis do mentor (ZEY, 1991). Seria de se esperar que, se na mentoria existem aspectos associados às fases da relação e ao papel do mentor, esses também fossem observados no *e-mentoring*, mesmo com adaptações ao meio. É importante entender não só como se estabelece a relação de *e-mentoring*, mas também como se dá sua manutenção e qual o papel do mentor em cada fase desta relação.

¹⁸ Usou-se o termo “modalidade”, pois a literatura faz essa divisão. Foi importante separá-las aqui somente para facilitar na comparação e construção do argumento desta tese.

Benefícios			
	Mentorado	Mentor	Organização
Mentoria	• Suporte psicossocial e de carreira (KRAM. ISABELLA, 1985). • Suporte na promoção, compensação, socialização e aspirações (RAGINS, 1997). • Aquisição de conhecimento e habilidades (ZEY, 1991). • Acesso a informação (ZEY, 1991). • Facilidade na socialização, desenvolvimento do senso de competência, eficácia no papel profissional (RAGINS, 1997). • Maior visibilidade dentro da organização, aumento das possibilidades de crescimento, minimização das barreiras de entrada nos grupos de elite e facilidade de acesso a uma rede de relacionamentos influente (HIGGINS; THOMAS, 2001). • Oportunidade de buscar conselhos e informações, de discutir sobre suas habilidades, forças e fraquezas (BARD; MOORE, 2000). • Aumento da autoconfiança, suporte e encorajamento, novos aprendizados, oportunidades de carreira, enriquecimento acadêmico, oportunidades de se relacionar com outros (ENSHER; MURPHY, 2007).	• Experiência desafiadora e gratificante, desenvolvimento de habilidades, novas perspectivas e ideias na área de trabalho (BARD; MOORE, 2000). • Desenvolvimento de habilidades de liderança, novos conhecimentos, senso de satisfação, oportunidades de se relacionar com outros, oportunidade de refletir (ENSHER; MURPHY, 2007).	• Proporcionar o aprendizado de profissionais no ambiente de trabalho (SOUZA; RIGO, 2006). • Retenção profissional e organizacional (ENSHER; MURPHY, 2007). • Facilidade na socialização do mentorado, desenvolvimento do senso de competência, eficácia no papel profissional (RAGINS, 1997). • Impacto na satisfação no trabalho, no estresse, comprometimento e rotatividade (RAGINS, 1997). • Transferência de conhecimento e habilidades (ZEY, 1991).
E-mentoring	• Diminui barreiras associadas à personalidade como baixa autoafirmação, baixa habilidade social, timidez ou dificuldade de iniciar contato (HAMILTON; SCANDURA, 2003). • O contato eletrônico pode mediar o encontro oferecendo menos riscos que a mentoria face a face (HAMILTON; SCANDURA, 2003). • Bom acesso ao mentor, pois reduz as barreiras geográficas ENSHER et al, 2003). Suporte psicossocial, vocacional e modelagem de papéis (ENSHER; MURPHY, 2007). • Ajudar o estudante a expandir ferramentas, desenvolver o conhecimento e habilidades, proporcionar uma	• O contato eletrônico pode mediar o encontro oferecendo menos riscos que a mentoria face a face (HAMILTON; SCANDURA, 2003).	• Bom acesso ao mentor, pois reduz as barreiras geográficas; redução dos custos, em termos de administração do programa, condução de treinamentos e reprodução de material; mediação menos intimidadora, em termos de status ou saliência de diferenças; diminuição da ênfase em aspectos demográficos; registro da interação (ENSHER et al, 2003). • Conexão interorganizacional e imparcialidade (SINGLE; SINGLE, 2005). O contato eletrônico pode mediar o encontro oferecendo menos riscos que a mentoria face a face (HAMILTON; SCANDURA, 2003)

	assistência um para um em áreas que o desenvolvimento suplementar seja necessário e ajudar o mentorado na solução ou exploração de problemas (McKENZIE et al, 2006). • Cria um elemento humano na aprendizagem mediada por computador, ajudando a reduzir o senso de isolamento vivenciado por muitos aprendizes do sistema <i>online</i> (HOMITZ; BERGE, 2008). • Ajudar o estudante a expandir ferramentas, desenvolver o conhecimento e habilidades, proporcionar uma assistência um para um em áreas que o desenvolvimento suplementar seja necessário e ajudar o mentorado na solução ou exploração de problemas (McKENZIE et al, 2006).		• Cria um elemento humano na aprendizagem mediada por computador, ajudando a reduzir o senso de isolamento vivenciado por muitos aprendizes do sistema <i>online</i> (HOMITZ; BERGE, 2008). • O e-mentor pode criar um ambiente de reflexão na qual o participante pode expressar, não só o conteúdo do componente curricular, mas também seus valores, sentimentos (HOMITZ; BERGE, 2008).
Mentoria na educação	• Redução do sentimento de isolamento, aumento da confiança e autoestima, crescimento profissional, melhoria da autorreflexão e da capacidade de solucionar problemas (HOBBSOON et al, 2009).	• Desenvolvimento pessoal e profissional, autorreflexão da prática de trabalho, oportunidade de falar com outros sobre ensino-aprendizagem (HOBBSOON et al, 2009). • Aquisição de novas perspectivas e ideias, melhoria na habilidade de comunicação, maior conhecimento das necessidades de desenvolvimento dos professores iniciantes e de outros profissionais, redução do sentimento de isolamento, aumento da confiança, melhoria do relacionamento com os colegas, aumento da satisfação e entusiasmo em ensinar (HOBBSOON et al, 2009).	• Desenvolvimento da capacidade dos professores, em seu comportamento e gerenciamento da sala de aula, de seu tempo e da sua carga de trabalho (HOBBSOON et al, 2009). • Apoio na socialização dos professores novatos, adaptação das normas e padrões, além do alinhamento das expectativas associadas ao ensino (HOBBSOON et al, 2009). • Influencia na rotatividade dos profissionais, serve como um método de treinamento e desenvolvimento (HOBBSOON et al, 2009). • Diminuição da retenção do aluno no curso (KLAW et al, 2003; HOBBSOON et al, 2009). • Liga professores e estudantes com tutores, <i>experts</i> e base de dados, levando o aluno a não se sentir só e a ganhar um suporte que não se resume apenas à transmissão de conteúdo • Caminho para a efetividade do treinamento e educação a distância (JOSSI, 1997).

Quadro 08 (2) - Benefícios da Mentoria
 Fonte: Elaborada pela autora, baseada na literatura

Sétimo, a partir da revisão de literatura sobre competências do mentor, seja na mentoria face a face ou na mediada por computador, verificou-se que as diferenças se referem a habilidades de uso das TICs¹⁹, bem como ao acesso à Internet. Isso leva a crer que esses aspectos não são suficientes para diferenciar os fenômenos, pois apenas agregam algumas habilidades instrumentais aos envolvidos na relação, sendo as demais e mais relevantes competências do mentor comuns as duas modalidades da mentoria, corroborando, assim, a tese apresentada, conforme se pode verificar no Quadro 09 (2) – Comparativo das competências do mentor segundo a literatura (visão global da mentoria). Observa-se ainda que as competências referentes à dedicação às pessoas, à empatia, à motivação, ao suporte e ao aconselhamento, marcadas com o símbolo (X) na coluna *e-mentoring* no Quadro 09 (02), podem ser enquadradas como habilidades sociais da coluna mentoria, corroborando a visão de Rísquez (2006) e o argumento de que as competências do mentor são, de modo geral, as mesmas na relação face a face e mediada por tecnologia.

N.	Dimensões das competências	Mentoria	E-mentoring
1.	Dedicação as pessoas	X	(X)
2.	Orientação	X	X
3.	Empatia	X	(X)
4.	Comunicação	X	X
5.	Motivação	X	(X)
6.	Suporte	X	(X)
7.	Aconselhamento	X	(X)
8.	Saber fazer	X	
9.	Ser modelo	X	
10.	Caráter	X	X
11.	Habilidades sociais (X)		X
12.	Saber lidar com tecnologia da informação		X

Quadro 09 (2) – Comparativo das competências do mentor segundo a literatura (visão global da mentoria)

Fonte: Elaborada pela autora, baseado na literatura

¹⁹ Embora a dimensão de competência “saber fazer” pudesse abranger a dimensão “saber lidar com tecnologia da informação”.

Oitavo, acredita-se não ser possível estabelecer uma demarcação entre a fronteira *online* e *offline*, o que está de acordo com o pensamento de Hine (2000), nem estabelecer um conceito de presença e ausência nos espaços de aprendizagem ou de distância enquanto um aspecto meramente geográfico em detrimento do psicológico, comunicacional e temporal, conforme salienta Moore (2002). Tampouco visualizar a presença como um aspecto meramente físico em detrimento do social, como destaca Garrison et al (2000). Além de que o virtual não se opõe ao real, como apontou Lévy (1996), bem como os fenômenos devem ser vistos como um todo e não de forma fragmentada somente, conforme defende Morin (2000).

Independentemente da forma de mediação e do espaço, as relações sociais existem e não são intrinsecamente muito diferentes. Walther (1992, p. 69), por exemplo, identificou que com trocas de mensagens suficientes para que se possam formar as impressões interpessoais e o desenvolvimento do relacionamento, as relações através da comunicação mediada por computador e a comunicação face a face serão iguais.

Tendo em vista que se defende que a mentoria face a face e o *e-mentoring* são partes de um mesmo construto, a mentoria, propõe-se a um Modelo Explicativo Global da Mentoria que envolve tanto o espaço virtual quanto o espaço físico, conforme a Figura 08 (2) a seguir.

De acordo com o modelo explicativo apresentado na Figura 08 (2), defende-se que a mentoria deve ser vista como uma relação que envolve o mentor e o mentorado em uma perspectiva integrada e global. Considera-se que as fases da mentoria estão presentes tanto na relação face a face, conforme demonstrou Kram (1983), quanto na mentoria mediada por TICs. Observa-se que essas fases podem variar no tempo e que o mentor e o mentorado desempenham determinados papéis sociais na relação (ZEY, 1991) ao exercerem as funções de carreira e psicossocial (KRAM, 1983; 1985).

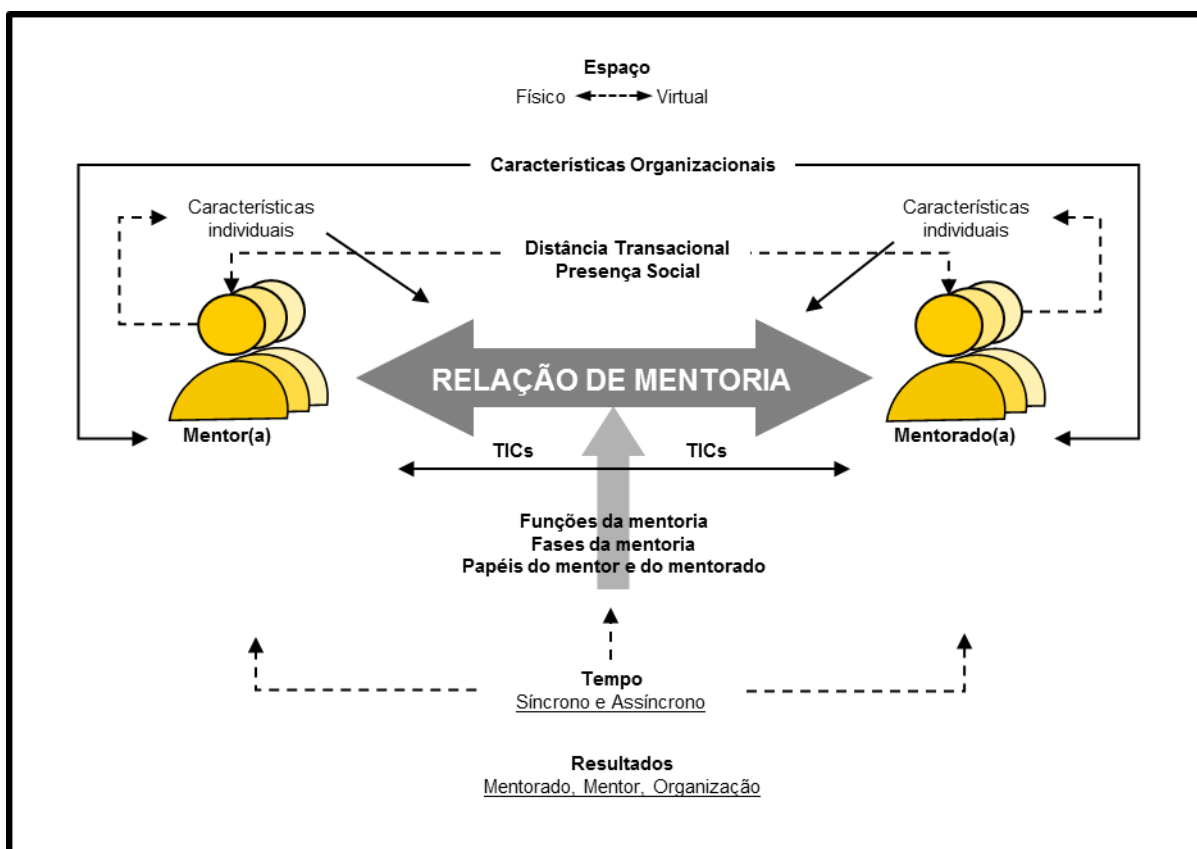


Figura 08 (2) – Modelo Explicativo Global de Mentoria

Fonte: Elaborada pela autora, baseado na literatura

Na relação de mentoria, o mentorado pode ter mais de um mentor ao longo da carreira, bem como um mentor pode ter mais de um mentorado (SOUZA, 2006). Janasz et al (2003) destaca que a mentoria pode ser um processo em rede, por isso, na Figura 8 (2), os envolvidos não são representados apenas por indivíduos, porém por uma ou mais pessoas, conforme a ideia de múltiplos mentores e mentorados.

Existem **características individuais**, como experiências passadas com mentoria, conforto com o uso das TICs, motivação para participar do programa de mentoria, geração etc., além de **características organizacionais**, como cultura organizacional, relações de poder, suporte, treinamentos sobre a mentoria e sobre o uso das TICs, bem como características da própria cultura local, que podem favorecer ou estimular o estabelecimento e

o desenvolvimento de relações de mentoria. Essa relação pode ser tanto mediada face a face quanto por intermédio de tecnologias, que podem variar do telefone à Web. Cabe aqui destacar que, tradicionalmente, nos estudos sobre interação social, o foco recai sobre a interação face a face presencial. Entretanto, hoje já é possível estabelecer a interação “face a face virtual”, na qual dois ou mais indivíduos se comunicam e interagem em tempo real por intermédio da Web ou de outras tecnologias de teleconferência.

Na relação de mentoria, os envolvidos podem fazer uso do espaço virtual e/ou do espaço físico, pois, com as TICs, a distância que provavelmente exercerá maior influência positiva ou negativa na relação está relacionada às barreiras psicológicas e à distância transacional. A presença social também acontecerá independentemente do ambiente no qual a relação foi estabelecida e está relacionada à capacidade de o indivíduo se projetar social e afetivamente (GARRISON et al, 2000). A mentoria proporciona resultados positivos para o mentorado, para o mentor e para a organização da qual façam parte, o que se acredita ser independente da forma de mediação das interações e das comunicações. O tipo de resultado esperado vai variar de acordo com natureza da organização, por exemplo, uma fábrica ou uma Universidade. Observa-se que, diante das possibilidades de mediação oferecidas atualmente pelas TICs, a comunicação pode ocorrer em um tempo síncrono ou assíncrono.

Realizada a discussão ou preposição teórica que embasa a tese, na seção a seguir, será apresentado o procedimento metodológico do estudo.

3 Procedimento Metodológico

Este capítulo apresenta a estratégia metodológica usada no presente trabalho, que será descrita nas seguintes seções: (I) Delineamento da pesquisa; (II) Lócus de pesquisa; (III) Coleta dos dados; (IV) Análise dos dados; e (V) Limitações do estudo.

3.1 Delineamento da Pesquisa

Este estudo é caracterizado como qualitativo e quantitativo. A pesquisa teve uma abordagem predominantemente qualitativa (MINAYO, 1998). A pesquisa qualitativa não considera somente as interpretações das realidades sociais, mas também objetiva uma categorização do mundo social, análise em direção a questões referentes à qualidade e à coleta de dados, com estratégias de pesquisa independente. É igualmente relevante, após o levantamento, o direcionamento de análise dos dados obtidos ou o embasamento da interpretação com observações mais minuciosas (BAUER et al, 2002).

Para Merriam (1998), o termo “pesquisa qualitativa” é um conceito amplo, que cobre várias formas de investigação, cujo pressuposto filosófico chave é a visão da realidade como socialmente construída pelos indivíduos em suas interações, procura entender e explicar o significado dos fenômenos sociais, causando o menor distúrbio possível no ambiente natural. Flick (2004) salienta que a pesquisa qualitativa é voltada para análise de fatos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.

O estudo também teve um enfoque quantitativo, pois fez uso de quatro perguntas fechadas com escala do tipo Likert com quatro pontos, além de questões fechadas

relacionadas ao perfil dos respondentes. Optamos por formular essas perguntas de forma quantitativa, pois já se sabiam previamente as possibilidades de respostas.

Exposto o delineamento da pesquisa, na próxima seção será apresentado o lócus estudado.

3.2 Lócus de Pesquisa

Em se tratando desta tese, foi considerado lócus o grupo de professores, tutores e alunos que fizeram ou fazem parte de um curso de pós-graduação *lato sensu* a distância na área de administração no Brasil.

Os cursos foram escolhidos a partir dos seguintes critérios: haver turmas em andamento ou formadas; ser da área de administração ou gestão; disponibilidade de acesso aos professores, tutores e alunos pela IES à qual o curso está vinculado.

Para fins de coleta dos dados, a perspectiva dos mentores foi apreendida a partir da percepção dos professores ou tutores entrevistados. A perspectiva dos mentorados foi apreendida a partir da percepção dos alunos²⁰. Com isso, foi garantida a visão do fenômeno a partir da percepção dos mentores e mentorados.

3.3 Coleta dos Dados

Os dados foram coletados a partir de entrevistas por formulário, pois permitem a citação direta das experiências, opiniões, sentimentos e conhecimento das pessoas estudadas.

²⁰ Acreditamos que os tutores podem ter professores como mentores e podem ser mentores dos alunos.

As entrevistas foram do tipo estruturada, eletrônica e assíncrona. Segundo Berg (2007), a entrevista estruturada é empregada para obter informações através de uma série de questões pré-determinadas e ordenadas que possibilitem entender o pensamento do sujeito, suas opiniões e atitudes sobre o assunto pesquisado. Duarte (2006) complementa que a entrevista estruturada pode ser realizada a partir de formulários estruturados, com perguntas iguais para todos os entrevistados, de modo que seja possível estabelecer comparação entre respostas. Acontecem com o distanciamento do entrevistador, que cumpre a função de obter respostas para as questões propostas, sem discussão sobre elas. Ainda segundo o autor, o formulário estruturado é prático para grande número de respondentes e pode ser autoaplicável.

Nessa linha, o computador passa a ser considerado um meio possível para se conduzirem entrevistas estruturadas. Cassel e Symon (2004) consideram o uso do computador como uma nova tecnologia e defendem a entrevista eletrônica como meio de facilitar a comunicação com os participantes de uma pesquisa. Os autores ressaltam, ainda, que as entrevistas podem ser *online*, em tempo real, usando internet ou intranets nas organizações; ou podem acontecer de forma assíncrona, utilizando o e-mail.

Após realizado pré-teste com 05 pessoas, dentre elas professores, tutores e alunos de cursos de pós-graduação a distância, as entrevistas foram disponibilizadas para os sujeitos da pesquisa, ou seja, professores, tutores e alunos, em um formulário a partir de um *link* na Internet. Esse *link* foi viabilizado a partir do software SurveyMonkey e ficou disponível na Internet por aproximadamente três meses. Foi solicitado que os coordenadores dos cursos reenviassem o e-mail com o *link* para os sujeitos da pesquisa ou disponibilizasse no AVA. A solicitação foi enviada para coordenadores de aproximadamente 65 Instituições de Ensino Superior de todas as Regiões do país. Em conjunto, essas IES dispunham de mais de 140 turmas de pós-graduação *lato sensu* em administração. 117 sujeitos responderam à pesquisa, sendo desses 65 professores e tutores e 52 alunos.

Os formulários estruturados das entrevistas foram construídos a partir da base teórica utilizada nesta tese e compostos com 25 perguntas, conforme apêndice A e apêndice B e estavam divididos em três partes: 1) mentores ou mentorados na pós-graduação a distância; 2) mentores ou mentorados de outros ambientes em que os respondentes se relacionavam; e 3) perfil dos respondentes.

A operacionalização da coleta de dados seguiu os seguintes passos: 1) busca de IES que possuem cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância na área de administração na Internet e na rede de contato da pesquisadora; 2) busca do e-mail dos coordenadores de cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância na área de administração da Universidade Aberta do Brasil - UAB; 3) contato com coordenadores e professores para solicitar o apoio no envio do *link* com os formulários; 4) envio do *link* para coordenadores e professores; e 5) reenvio do *link* para coordenadores e professores.

3.4 Análise dos Dados

Como técnica de análise para tratamento dos achados, foi utilizada a análise de conteúdo. Dentre as perspectivas dessa análise, utilizou-se a de enunciação (BARDIN, 2000), que se apoia no conceito do discurso enquanto palavra em ato e não como um dado, conforme a análise de conteúdo clássica. A análise de enunciação considera que na produção da palavra é efetuado um trabalho, elaborado um sentido e operadas transformações. Seu objetivo é apreender, ao mesmo tempo, diversos níveis imbricados, ao contrário da análise de conteúdo escrita, que se apoia essencialmente no registro semântico elementar. Nessa perspectiva, o discurso não é um produto acabado, mas um momento em um processo de elaboração, que pode ser ao mesmo tempo espontâneo e constrangido pela situação, na qual se confrontam motivações, desejos e investimentos do sujeito, com as imposições do código linguístico.

Também, devido às circunstâncias de espontaneidade e constrangimento, o trabalho de elaboração é, ao mesmo tempo, emergência do inconsciente e construção do discurso (BARDIN, 2000). As quatro perguntas fechadas foram analisadas a partir de estatística descritiva, com análise de frequência, permitindo realizar associações e sentidos dos dados (ROESCH, 1999).

3.5 Limitações do Estudo

O primeiro limitante foi o tempo de resposta dos pesquisados e a dificuldade de autorização de coleta dos dados por parte das IES. Foi iniciado o contato com coordenadores de diversas IES por e-mail ou telefone e o espaço entre este até as respostas dos e-mails e autorização levaram em torno de quatro ou cinco meses, dependendo da instituição. Algumas se mostraram disponíveis inicialmente, mas não deram retorno após envio do e-mail com o *link* dos formulários, nem enviaram o *link* para os professores, tutores e alunos. Outras demoraram cerca de um mês para enviar o *link*, pois alegaram estar analisando o formulário. Esse fato gerou um atraso de cerca de seis meses na coleta de dados. Contudo, foi solucionado com a inclusão e contatos com outras IES que possuíam cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância na área de administração, principalmente a partir da lista de cursos da UAB. Após o envio dos *links* pelos coordenadores ou inclusão no AVA, também houve morosidade para que os professores, tutores e alunos respondessem. O formulário ficou disponível na Internet através do SurveyMonkey por aproximadamente três meses, sendo necessário o envio de vários e-mails de reforço.

Foi intencionado pela pesquisadora realizar observações no ambiente virtual de aprendizagem dos cursos *lato sensu* a distância em administração que compuseram esta pesquisa, o que facilitaria uma maior aderência deste estudo, mas as IES pesquisadas não

autorizaram a observação. Contudo, estes aspectos não inviabilizaram os resultados e análise da pesquisa.

Apresentado o procedimento metodológico da tese, na próxima seção serão discutidos os resultados encontrados.

4 Discussão dos Resultados

Os resultados estão divididos em quatro seções, a saber: 1) perfil dos respondentes; 2) visão dos mentores - professores e tutores; 3) visão dos mentorados - alunos; 4) comparativo da percepção dos mentores e mentorados.

4.1 Perfil dos Respondentes

O perfil dos respondentes está dividido em duas subseções: a primeira referente aos professores e tutores e a segunda referente aos alunos.

4.1.1 Perfil Mentores - Professores e Tutores

A maioria dos professores e tutores entrevistados é do gênero masculino (60,7%). Possuem, em sua maior parte, entre 31 e 35 anos (23,8%), seguidos pela faixa acima dos 50 anos com 20,6% e entre 36 e 40 anos com 15,9 %. As demais faixas apresentaram um percentual abaixo de 15% cada, conforme as figuras 09 (4) e 10 (4) abaixo²¹:

²¹ Mantivemos a pergunta presente no formulário também nas figuras, pois é a forma com que o *software* de coleta de dados SurveyMonkey apresenta a informação, além de acreditarmos que facilita o entendimento do leitor.

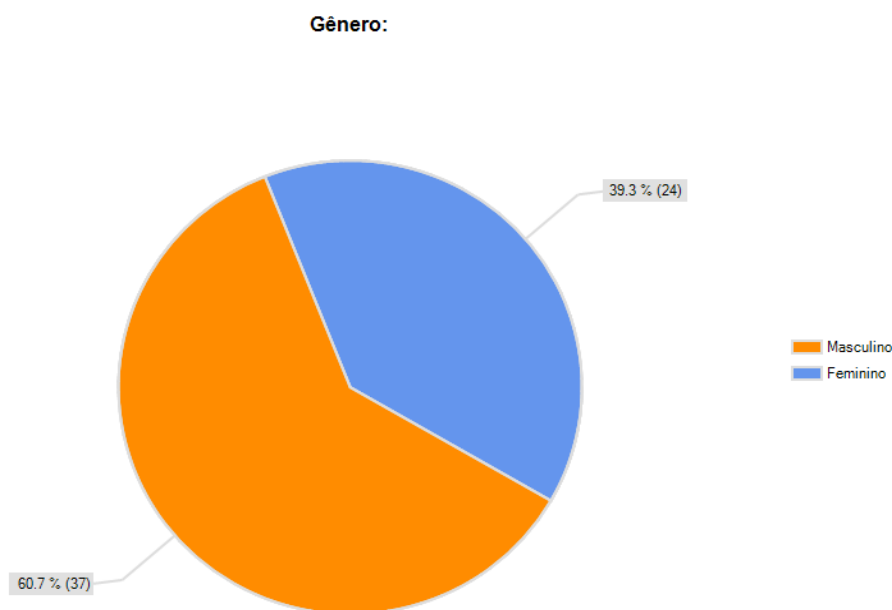


Figura 09 (4) – Gênero dos professores e tutores
 Fonte: Resultados, 2013.

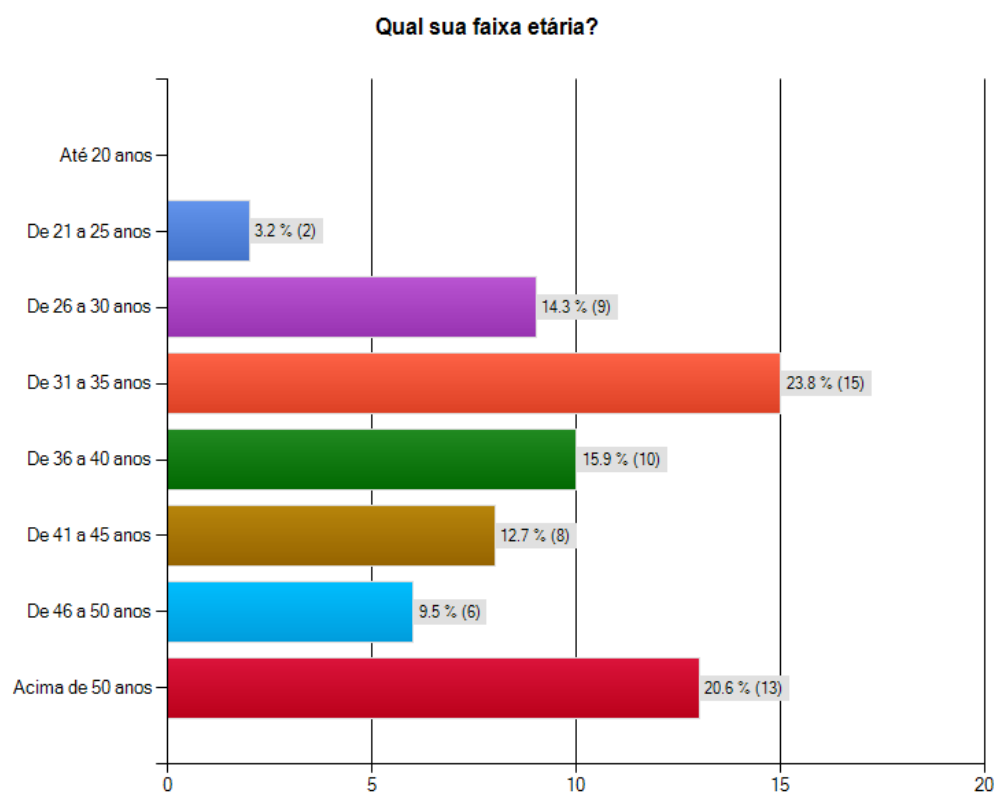


Figura 10 (4) – Faixa etária dos professores e tutores
 Fonte: Resultados, 2013.

Todos os respondentes possuem pós-graduação completa. A maioria dos mentores (47,6%) são mestres, sendo desses 19% doutorandos, seguidos pelos professores e tutores com especialização completa (27%) e por outros com doutorado completo (15,9%), como se pode observar na figura 11 (4) a seguir:

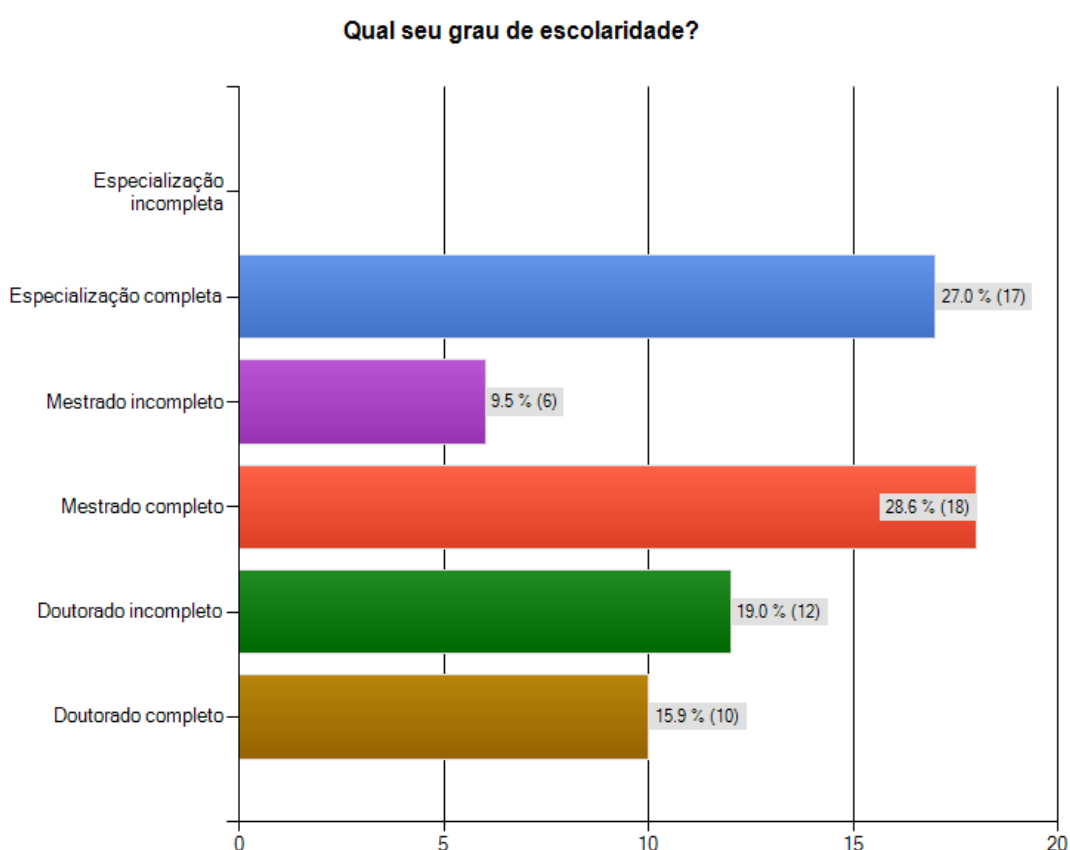


Figura 11 (4) – Grau de escolaridade dos professores e tutores

Fonte: Resultados, 2013.

Os mentores pesquisados atuavam em áreas diversas, conforme mencionado: Administração, Organizações, Gestão de negócios, Estratégia, Inovação, Finanças, Gestão de pessoas, Marketing, Tecnologia da Informação, Produção, Logística, Qualidade, Projetos, Gestão Pública, Gestão Socioambiental, Humanas, Políticas Públicas, Ciências Sociais, Antropologia, Política, Sociologia, Relações Internacionais, Direto, Direito Internacional,

Engenharia de Produção, Economia, Métodos Quantitativos Aplicados, Contabilidade, Estatística, Matemática, Psicologia, Saúde, Saúde Pública, Ciências Biológicas e Educação.

A maioria dos respondentes (84,7%) são tutores, 40,7% professores e 8,5% exerciam a função de coordenadores, conforme figura 12 (4) a seguir:

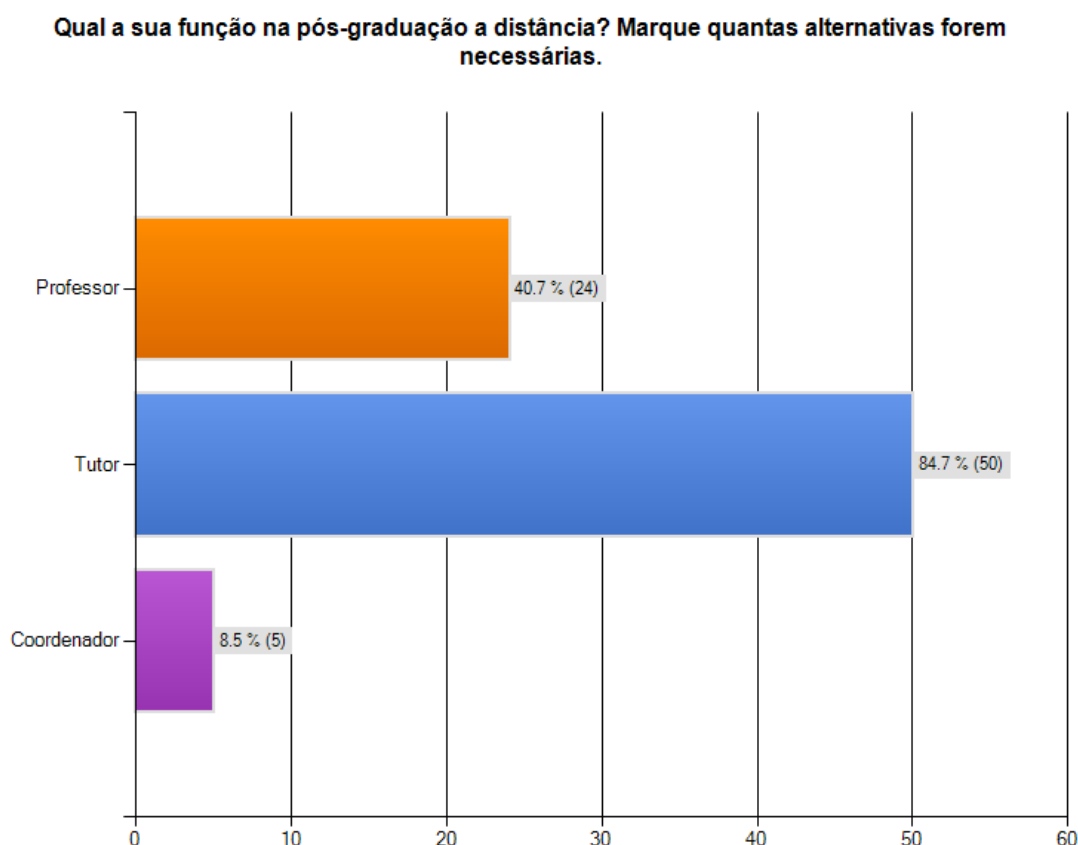


Figura 12 (4) – Função na pós-graduação dos mentores entrevistados

Fonte: Resultados, 2013.

Além de atuarem na pós-graduação a distância, os professores e tutores pesquisados têm experiência em outros cursos a distância, como: graduação (50,8%), capacitação (25,4%) e treinamento corporativo (19%). Os respondentes também atuam ou aturam em cursos presenciais, a saber: graduação (58,75), pós-graduação (55,6%), capacitação (36,5%) e treinamento corporativo (44,4%), conforme a figura 13 (4) abaixo. Um dos respondentes informou também ter atuado em cursos técnicos, na opção outros.

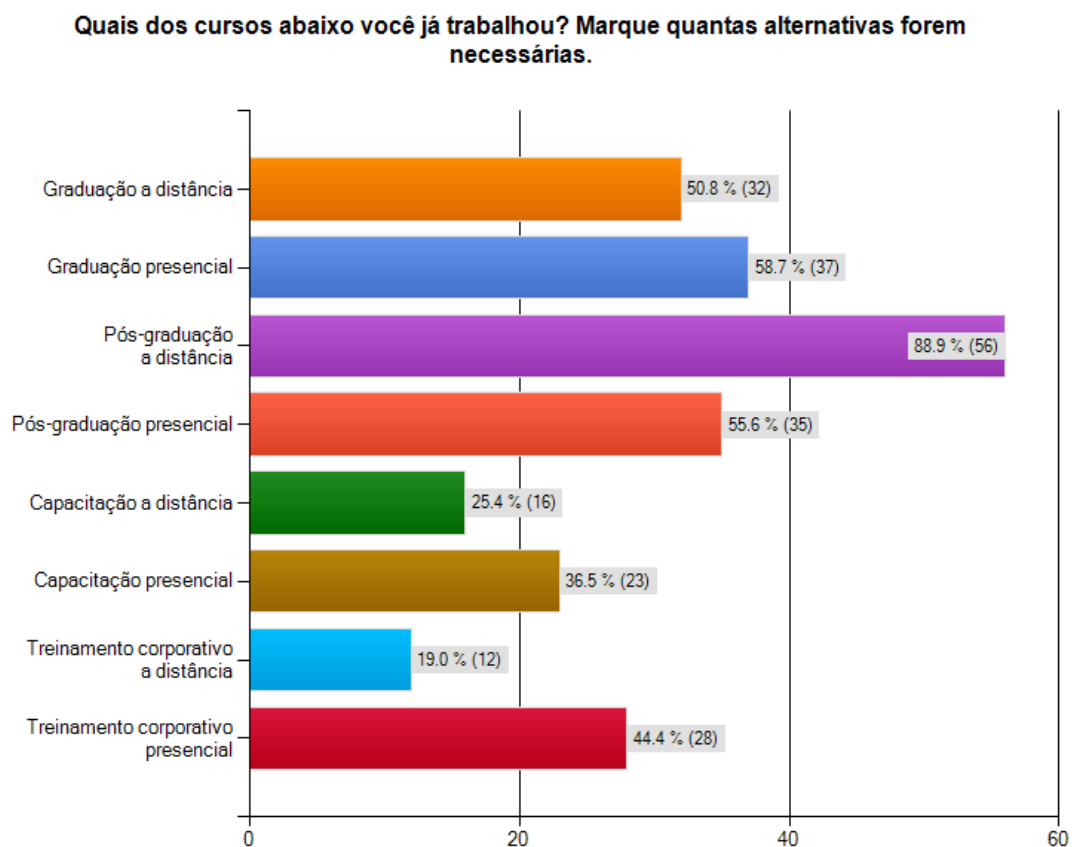


Figura 13 (4) – Cursos que os professores e tutores trabalharam

Fonte: Resultados, 2013.

Os professores e tutores pesquisados atuam nas seguintes áreas de especialização: administração geral, finanças, administração pública, gestão em saúde, marketing, vendas, pessoas, qualidade, ambiental, projetos e tecnologia da informação. Sendo que a maioria dos pesquisados (50%) declarou ministrar ou ter ministrado aula no curso de gestão pública municipal, gestão pública e MBA em administração com ênfase em gestão com (9,26%) cada, conforme tabela 01 (4) a seguir:

Curso de Pós-Graduação a Distância	Quantidade	%
Gestão financeira	03	5,56
Gestão pública	05	9,26
Gestão pública municipal	27	50,00
Gestão ambiental e desenvolvimento sustentável	01	1,85
Gestão de pessoas	04	7,41
Gestão em saúde	02	3,70
Administração com ênfase em marketing	03	5,56
Gestão de projetos	01	1,85
MBA em administração com ênfase em gestão	05	9,26
Gestão da qualidade	01	1,85
MBA com ênfase em vendas	01	1,85
Gestão da tecnologia da informação	01	1,85
Total	54	100

Tabela 01 (4) – Cursos de pós-graduação a distância nas quais os professores e tutores atuaram
 Fonte: Resultados, 2013.

Os professores e tutores pesquisados são de IES diversas, sendo que 37,25% ministram ou ministraram aula no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), 27,45% na Fundação Getúlio Vargas (FGV), 9,8% na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e 7,84% Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). As demais instituições apresentaram menos de 2% dos respondentes cada uma, totalizando 17,65% das respostas. Como se pode verificar na tabela 02 (4) abaixo:

Instituições de Ensino Superior	Quantidade	%
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)	19	37,25
Fundação Getúlio Vargas (FGV – RJ e SP)	14	27,45
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	05	9,80
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	04	7,84
Universidade Federal de Lavras (UFLA)	01	1,96
Universidade Aberta do Brasil (UAB)	01	1,96
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	01	1,96
Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)	01	1,96
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)	01	1,96
Escola Superior Aberta do Brasil (ESAB)	01	1,96
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	01	1,96
Pontifícia Universidade Católica (PUC-PR)	01	1,96
Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ)	01	1,96
Total	51	100

Tabela 02 (4) – Instituições de ensino superior que os professores e tutores fazem parte
 Fonte: Resultados, 2013.

Apresentado o perfil dos professores e tutores, na próxima seção descreveremos quem são os alunos pesquisados.

4.1.2 Perfil dos Mentorados - Alunos

O gênero predominante dos entrevistados é o masculino (64,7%). A idade predominante dos mentorados entrevistados é entre 26 e 30 anos (25%), seguida da faixa entre 31 e 35 anos (23,1%), 36 e 40 anos (17,3%), 41 e 45 anos (13,5%) e as faixas entre 46 e 50 anos e acima de 50 anos com 9,6% cada. Os respondentes até 25 anos são a minoria, totalizando apenas 1,9%. Como se pode verificar nas figuras 14 (4) e 15 (4) a seguir:

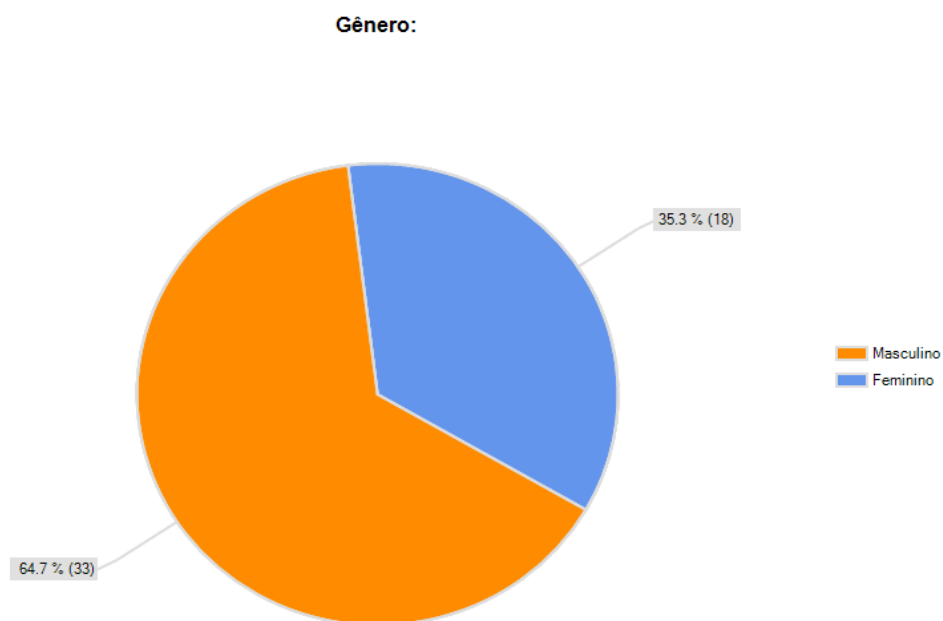


Figura 14 (4) – Gênero dos alunos
 Fonte: Resultados, 2013.

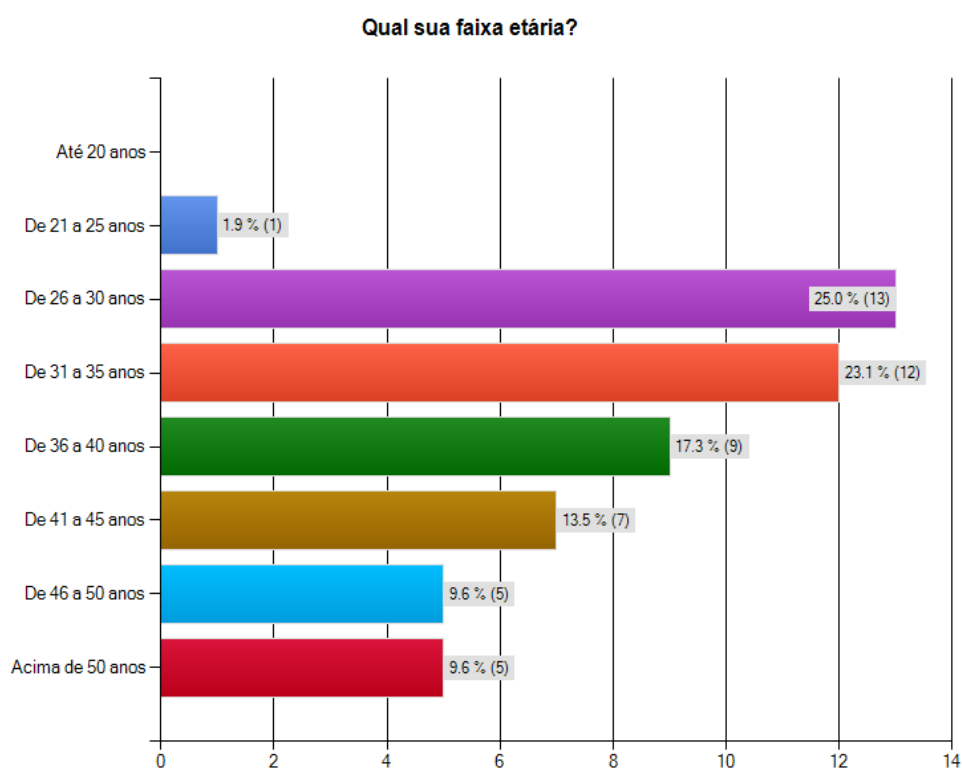


Figura 15 (4) – Faixa etária dos alunos
 Fonte: Resultados, 2013.

Grande parte dos alunos (68%) já tem um título de pós-graduação. Apenas 26% têm especialização incompleta e 6% mestrado incompleto, como se pode verificar na figura 16 (4).

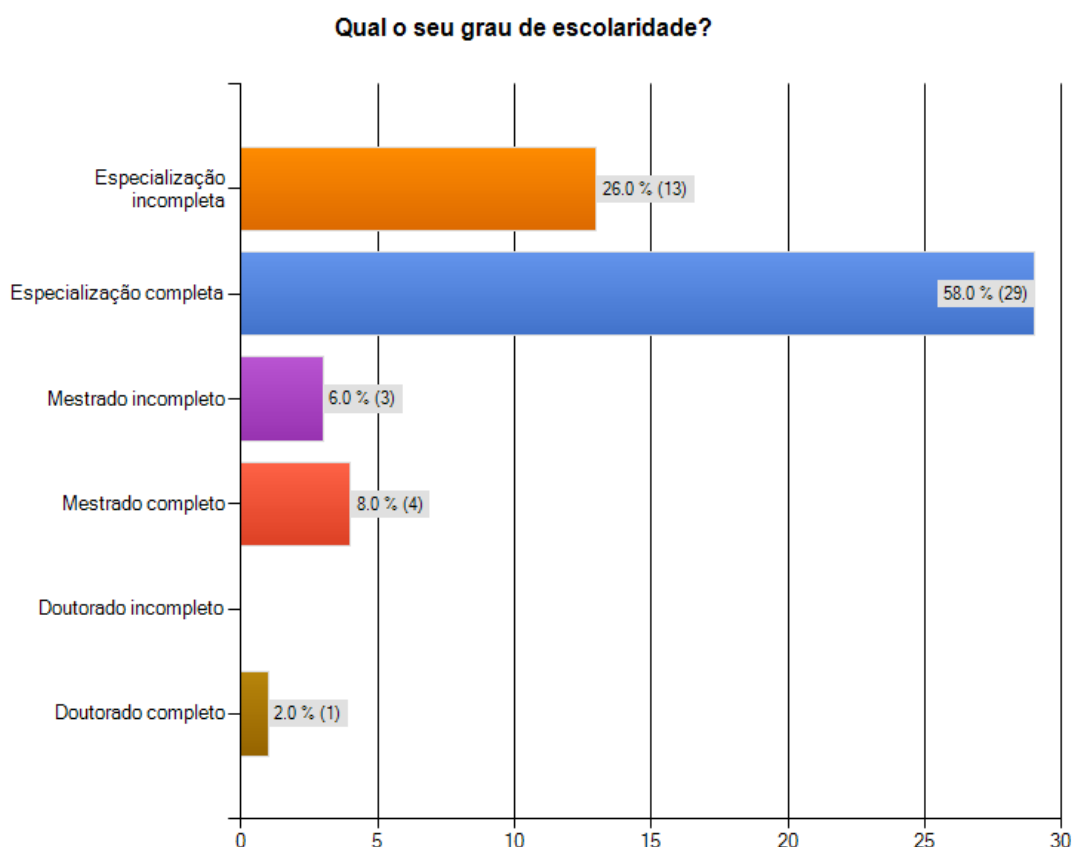


Figura 16 (4) – Grau de escolaridade dos alunos

Fonte: Resultados, 2013.

Os alunos pesquisados declararam atuar nas seguintes áreas: Administração, Administrativa, Processos, Marketing, Comunicação, Finanças, Produção, Operações, Gestão da Qualidade, Tecnologia da Informação, Gestão de Pessoas, Gestão Pública, Segurança Pública, Saúde, Meio Ambiente, Hotelaria, Eventos, Economia, Engenharia e Direito. Possuem cargos de sócios, diretores, gerentes, coordenadores, analistas, profissionais liberais ou de formação superior e outros, conforme quadro 10 (4) abaixo.

Cargo	Especificações
Sócios e diretores	Empresário Sócio administrativo Sócio-diretor Executivo-chefe de operações (COO) Diretor Diretor industrial Líder nacional de recursos humanos
Gerentes	Gerente administrativo e financeiro Gerente Gerente de relacionamento Gerente de projetos Gerente de atendimento Gestor funcional de administração contratual Gerente de contrato Gestor governamental Gerente administrativo Gerente de produção Gerente regional Gerente de gerenciamento por diretrizes Gerente de vendas
Coordenadores	Coordenador de produto Coordenador de programas educacionais na saúde Coordenador de tecnologia da informação Supervisor
Analistas	Analista Analista educacional Analista administrativo Analista de processos Especialista em processos
Profissionais liberais ou de formação superior	Biólogo Enfermeiro Engenheiro civil Engenheiro mecânico
Outros	Procurador de justiça Bolsista de gestão em ciência e tecnologia (BGCT 2) Técnico em regulação Agente da fiscalização financeira Agente de segurança penitenciário Auxiliar administrativo Representante de recursos humanos Recrutamento e seleção Assistente de trânsito

Quadro 10 (4) – Cargos ocupados pelos alunos

Fonte: Resultados, 2013.

De acordo com a figura 17 (4), os alunos respondentes possuem outras experiências na educação a distância. 13,7% cursaram graduação nesta modalidade, seguidos de 41,2% que cursaram capacitação a distância e 39,2% fizeram treinamentos corporativos nesta mesma modalidade. Tratando-se do ensino presencial, 66,7% fizeram graduação, 29,4% pós-graduação, 58,8% capacitação e 60,8% treinamento corporativo na modalidade presencial.

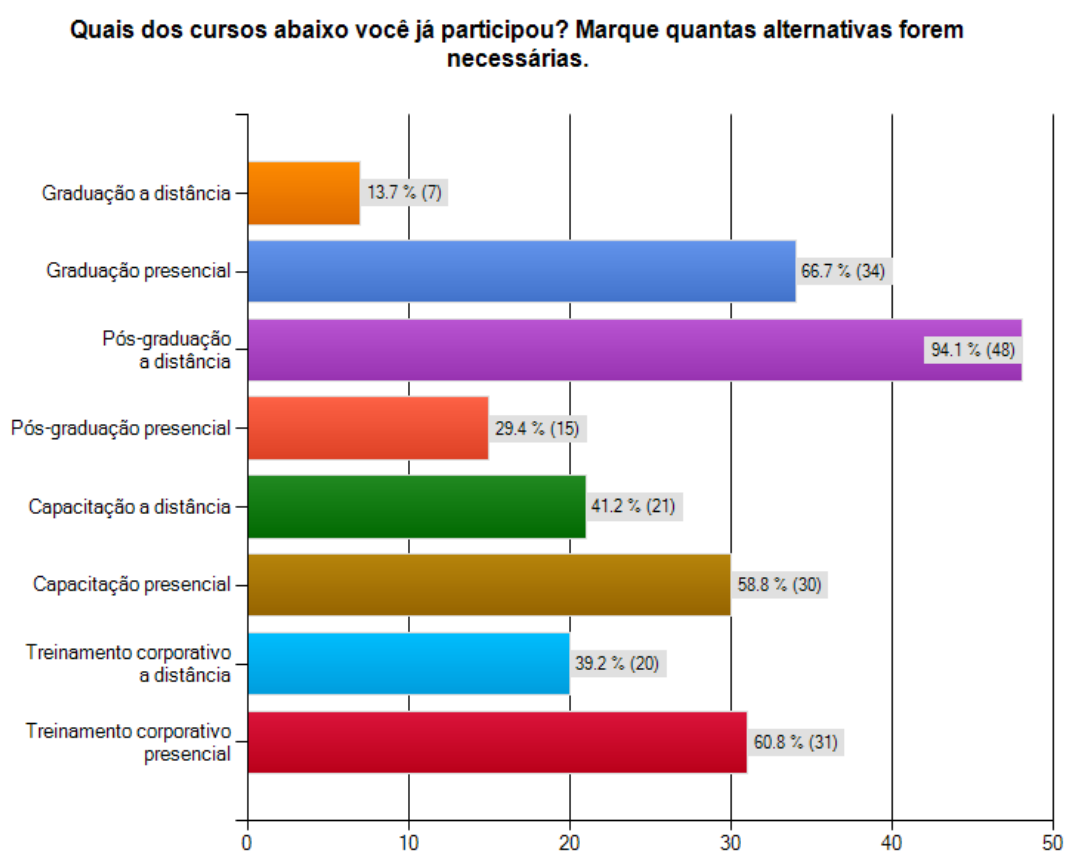


Figura 17 (4) – Cursos que os alunos participaram
Fonte: Resultados, 2013.

Dentre as áreas das especializações cursadas pelos respondentes estão administração geral, finanças, administração pública, gestão em saúde, marketing, pessoas, meio ambiente e projetos, sendo que a maioria dos respondentes (44,44%) declarou ter cursado ou estar cursando MBA em administração com ênfase em gestão e 22,22% em gestão pública, como se pode observar na tabela 03 (4) abaixo:

Curso de Pós-Graduação a Distância	Quantidade	%
Gestão financeira	01	2,22
MBA executivo em finanças com ênfase em controladoria e auditoria	01	2,22
Gestão pública	10	22,22
Gestão pública municipal	01	2,22
MBA em administração com ênfase em meio ambiente	02	4,44
MBA em administração com ênfase em recursos humanos	04	8,89
Gestão em saúde	01	2,22
Administração com ênfase em marketing	01	2,22
Gestão de projetos	04	8,89
MBA em administração com ênfase em gestão²²	20	44,44
Total	45	100

Tabela 03 (4) – Cursos de pós-graduação a distância nas quais os alunos participaram
 Fonte: Resultados, 2013.

Os alunos respondentes são de instituições diversas, sendo que 60,47% estudam ou são egressos da Fundação Getúlio Vargas (FGV), 11,63% da Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ), seguida da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) com 6,98%. As demais IES tiveram menos de 5% dos respondentes cada uma, totalizando 20,93% das respostas. Conforme tabela 04 (4) a seguir:

Instituições de Ensino superior	Quantidade	%
Fundação Getúlio Vargas (FGV - RJ e SP)	26	60,47
Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ)	05	11,63
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	03	6,98
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)	02	4,65
Pontifícia Universidade Católica (PUC-PR)	02	4,65
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)	01	2,33
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	01	2,33
Centro Universitário Claretiano	01	2,33
Faculdade Gennari e Peartree (FGP-SP)	01	2,33
Grupo Prisma de Educação	01	2,33
Total	43	100

Tabela 04 (4) – Instituições de ensino superior que os alunos fazem parte
 Fonte: Resultados, 2013.

²² Também foram considerados “MBA em administração com ênfase em gestão” os cursos de MBA em administração com ênfase em gestão empresarial (2), MBA em administração com ênfase em gestão de negócios (2) e MBA em gestão de empresas (4).

Disponibilizado o perfil dos respondentes, na seção seguinte serão apresentadas as visões dos professores e tutores pesquisados.

4.2 A Visão dos Mentores - Professores e Tutores

Segundo os pesquisados, 63% possuem ou possuíam mentorados na pós-graduação a distância e 37% declararam nunca ter tido mentorado nestes cursos. Quando questionados sobre as relações de mentoria em outros ambientes da qual fazem parte, os professores e tutores pesquisados declaram que 45% têm ou tiveram mentorados e 55% não possuem mentorados nestes ambientes. Como se pode verificar nas figuras 18 (4) e 19 (4) a seguir.

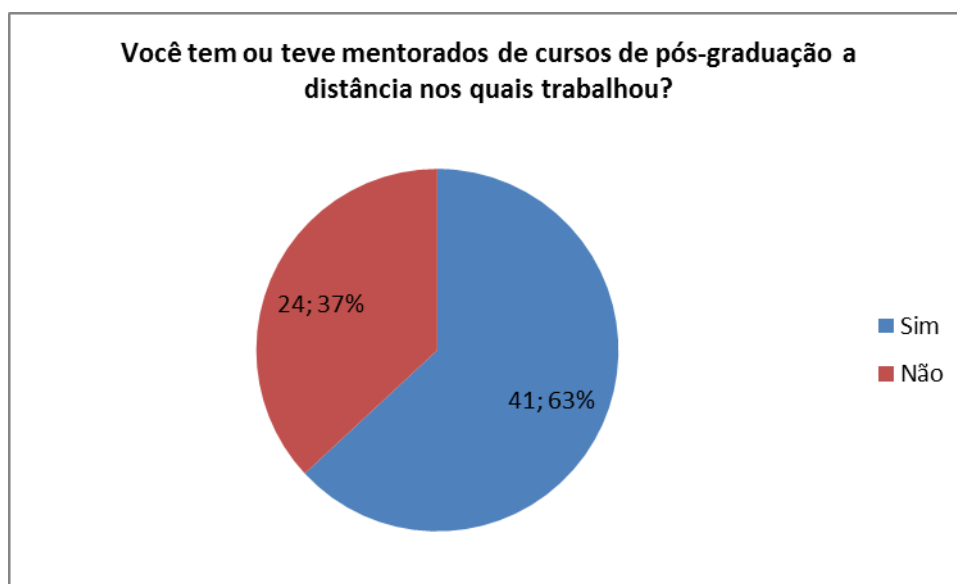


Figura 18 (4) – Relação de mentoria na pós-graduação a distância na percepção dos professores e tutores

Fonte: Resultados, 2013.

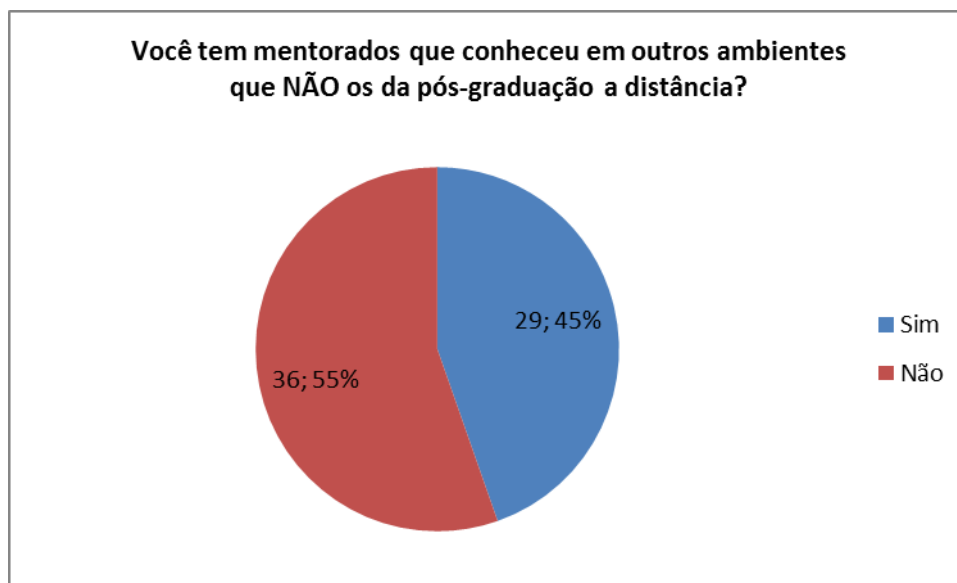


Figura 19 (4) – Relação de mentoria em outros ambientes na percepção dos professores e tutores
 Fonte: Resultados, 2013

Ao fazer uma análise cruzada dos dados referentes ao exercício da mentoria por parte dos professores e tutores, verificamos que dos 41 pesquisados que responderam ter ou ter tido mentorados na pós-graduação a distância, 48,48% (20) também têm ou tiveram mentorados em outros ambientes sociais e 51,21% (21) não tiveram mentorados desses outros ambientes na qual atuavam. Dos 24 professores e tutores que disseram não terem tido mentorados na pós-graduação a distância, 37,5% (09) informaram terem tido mentorados em outros ambientes e 62,5% (15) disseram não terem tido mentorados nem na educação a distância, nem em outros ambientes dos quais fazem parte. Como demonstra a tabela 05 (4) abaixo.

		Mentorados gerais	
		Sim	Não
Mentorados na pós-graduação a distância	Sim	48,78% (20)	51,21% (21)
	Não	37,5% (09)	62,5% (15)

Tabela 05 (4) – Cruzamento da existência de relações de mentoria na percepção dos professores e tutores

Fonte: Resultados, 2013.

Segundo os pesquisados, professores e tutores, seus mentorados nos cursos de pós-graduação a distância são alunos e orientandos em trabalho de conclusão de curso, em sua maioria, mas também professores, tutores, coordenadores e colegas de trabalho. Alguns dos respondentes ressaltaram que prestaram assistência a outros colegas professores, sem mesmo conhecê-los pessoalmente.

Com relação a quem são seus mentores de forma geral, os professores e tutores entrevistados relataram que são alunos, ex-alunos, ex-monitores e orientandos dos cursos presenciais; membros da família, parentes, filhos, marido, primo; colegas de trabalho, equipe de trabalho, clientes, ex-estagiário; amigos; e membro da comunidade como produtor rural. O quadro 11 (4) resalta o comparativo de quem são os mentorados nos cursos de pós-graduação a distância dos professores e tutores e os mentorados de forma geral. As células sombreadas destacam as similaridades nas visões dos professores, tutores e alunos.

N.	Quem são os mentorados	Mentorados na EAD	Mentorados Geral
1.	Alunos	X	X
2.	Ex-alunos		X
3.	Orientandos	X	X
4.	Professores	X	
5.	Tutores	X	
6.	Coordenadores	X	
7.	Colegas de trabalho	X	X
8.	Equipe de trabalho		X
9.	Ex-monitores		X
10.	Ex-estagiário		X
11.	Membros da família, parentes, filhos, marido, prima		X
12.	Clientes		X
13.	Amigos		X
14.	Membro da comunidade (produtor rural)		X

Quadro 11 (4) – Comparativo de quem são os mentorados dos professores e tutores

Fonte: Resultados, 2013

Esses achados corroboram a visão de Higgins e Kram (2001) que ressaltam os mentores não serem apenas pessoas mais graduadas nas organizações, mas também podem ser colegas, pares, parentes, membros da comunidade ou subordinados.

Ao serem questionados sobre quem são seus mentorados, os professores e tutores mencionaram de forma geral mais de um mentorado, estando esses resultados alinhados com a visão de Janasz et al (2003) de que, ao longo da vida, uma pessoa pode ter mais de um mentor formando uma rede de mentoria.

Quanto à razão da escolha do mentorado nos cursos de pós-graduação a distância, muitos dos pesquisados, professores e tutores revelaram que, em se tratando de mentorados-alunos, estes não eram escolhidos inicialmente, mas determinados pela IES, ou seja, designados pela coordenação. Outros revelaram que os mentorados-alunos eram quem escolhiam seus mentores a partir do tema ou área de conhecimento na qual queriam estudar, por interesses próprios ou porque viam o professor como uma referência, como se pode verificar nos depoimentos a seguir:

Não os escolhi, eles é quem mantiveram contato por entender que eu e a Universidade poderíamos servir a eles como referência.

Fui escolhida.

Outros mentores entrevistados informaram que escolheram seu mentorado, pois eram pessoas que buscavam ajuda com mais frequência, atuavam na mesma área ou tinham a mesma linha de trabalho; tinham vontade de crescer profissionalmente, eram esforçados, apresentavam iniciativa e bom caráter, conforme se pode observar nos depoimentos abaixo:

Pois são pessoas que aparentavam ser pessoas com vontade de crescer profissionalmente, que se esforçavam honestamente para isso, e que me pareciam ser pessoas boas, ou seja, que não tinham maldade.

Escolhi por um desafio profissional.

Já em relação à razão da escolha do mentorado de forma geral, embora alguns dos professores e tutores mencionassem que não escolhiam, mas eram escolhidos, a maioria revelou que escolhiam seus mentorados por afinidade pessoal, por ter proximidade e abertura, relação profissional e familiar, área de conhecimento e linha de interesse comuns; por admiração, confiança, demonstrar potencial e por apresentar algumas características pessoais, conforme apontado a seguir:

A maioria por afinidade, seja no trabalho, seja em gostos por coisas semelhantes, seja por demonstrarem força de vontade em buscar por algo.

Pela relação de proximidade e abertura para tal proporcionada por ambas as partes.

Acredito que seja algo construído, onde a confiança é mútua. É preciso admirar e ser admirado. Tive orientandos e alunos e não me aproximei o bastante quanto os meus pupilos. É algo que acontece de forma natural!

Por compartilhar sentimentos de proximidade e de alguma forma algum vínculo com estas pessoas.

Porque me preocupo com o sucesso pessoal e profissional deles **e acredito que preciso fazer minha vida valer a pena.**

Abaixo, no Quadro 12 (4), é possível visualizar o comparativo das razões da escolha do mentorado pelos professores e tutores na pós-graduação a distância e em outros ambientes nos quais atuam.

N.	Razão da escolha do mentorado	Mentoados na EAD	Mentorados Geral
1.	Determinados pela IES, designados pela coordenação	X	
2.	Escolhido pelo mentorado	X	X
3.	Afinidade de tema ou área de conhecimento comuns	X	X
4.	Por interesses próprios	X	
5.	Viam a pessoa como uma referência/admiração	X	X
6.	Afinidade pessoal		X
7.	Proximidade e abertura		X
8.	Relação profissional		X
9.	Confiança		X
10.	Demonstrar potencial		X
11.	Características pessoais (bom coração, caráter, iniciativa, determinação)	X	X

Quadro 12 (4) – Comparativo da razão da escolha do mentorado pelos professores e tutores
 Fonte: Resultados, 2013

Os mentores, professores e tutores, respondentes acreditavam que a relação de mentoria na pós-graduação a distância gerou impactos ou benefícios positivos para sua carreira e para a vida. Entre os benefícios mencionados estão a aquisição de novos pontos de vista e de olhar diferenciando nas relações com os estudantes, visão mais ampla da interação educativa e do papel do professor, troca de experiências, ampliação do conhecimento e aprendizagem, maior preparação para atuar na pós-graduação, crescimento e experiência profissional, construção ou ampliação da rede de relacionamentos, busca de novas estratégias de ensino, maior conhecimento do uso das TICs, satisfação pessoal, tomada de consciência da importância da orientação docente em qualquer modalidade de ensino, percepção e consciência profissional diferenciada, objetividade ao lidar com questões profissionais, melhoria na comunicação, conhecimento das limitações e possibilidades das TICs, superação de obstáculos, saber se relacionar com outras pessoas e vontade de continuar atuando na função (motivação). Conforme se pode observar abaixo:

Na minha carreira, eu aprendi que vários dos problemas que eu enfrento são na verdade comuns e não restritos a mim. Como consequência, passei a lidar com esses desafios profissionais de uma forma mais objetiva [...].

Ajudam-me a conhecer ainda mais minha própria função. É uma satisfação pessoal ajudar outras pessoas a terem melhor desempenho e ingressarem em uma nova profissão, e também à instituição em manter ou aumentar o padrão de qualidade de seus tutores.

Ampliou minha capilaridade enquanto orientador/cientista, hoje tenho mentorando em todo Brasil e até mundo. Apenas possibilidade hoje, pela EAD.

Pouco ou nada diferem dos impactos ocorridos nas relações presenciais, no mesmo nível de ensino.

Os impactos positivos ou benefícios também foram verificados nas relações de mentoria de forma geral. Os professores e tutores informaram como benefícios nova visão temática, estímulo do aprendizado, melhoria na capacidade de ouvir os outros, melhoria na interação com as pessoas no trabalho, capacidade de analisar opções, busca por novos desafios, satisfação pessoal, autorrealização e construção de amizades; conforme se pode observar nas descrições abaixo:

Estou em desenvolvimento contínuo. Esses mentorados apresentam situações que estimulam o meu aprendizado. Por isso, aprendemos juntos a superar os novos desafios que surgem. Posso destacar que a capacidade de ouvir os outros, reservar tempo para isso e discutir opções, contribuem muito para a minha vida pessoal e profissional.

Nunca se sabe o dia de amanhã. Hoje, eles estão precisando de algum tipo de ajuda minha, amanhã, poderei ser eu. De outra forma, eu já ajudei uma vez um colega e, depois ele me retribuiu me indicando para uma turma que ele não poderia pegar. Sou grata a ele até hoje pela recomendação. No entanto, até hoje, quando ele tem dúvidas sobre conteúdo ele recorre a mim. É uma troca de mão dupla. Eu sei da competência dele com relação à pedagogia e didática. E ele sabe que sobre o conteúdo de meio ambiente, talvez por eu ter doutorado na área e ele só especialização, ele confia que eu possa ajudá-lo. E esta relação é muito proveitosa e produtiva, creio eu, para ambos.

Muitos me ajudaram a ir além, a buscar por novos desafios. Outros me fizeram estudar mais para poder auxiliar, muitos me fizeram perceber o quanto o mundo é pequeno e o quanto viver é importante.

Os mesmos relatados no ambiente online.

A seguir, no Quadro 13 (4), é possível visualizar o comparativo dos impactos positivos e benefícios que a relação de mentoria proporciona para os professores e tutores na pós-graduação a distância e em outros ambientes nos quais interagem.

N.	Impactos positivos e benefícios	Mentoados na EAD	Mentorados Geral
1.	Aquisição de novos pontos de vista	X	X
2.	Olhar diferenciando nas relações com os estudantes	X	
3.	Visão mais ampla da interação educativa e do papel do professor.	X	
4.	Tomada de consciência da importância da orientação docente em qualquer modalidade de ensino	X	
5.	Troca de experiências	X	
6.	Ampliação do conhecimento e aprendizagem	X	X
7.	Maior preparação para atuar na pós-graduação	X	
8.	Crescimento e experiência profissional	X	
9.	Construção ou ampliação da rede de relacionamentos	X	
10.	Busca de novas estratégias de ensino	X	
11.	Maior conhecimento do uso das TICs	X	
12.	Satisfação pessoal	X	
13.	Percepção e consciência profissional diferenciada	X	
14.	Objetividade ao lidar com questões profissionais	X	
15.	Melhoria na comunicação. Melhoria na capacidade de ouvir os outros	X	X
16.	Superação de obstáculos	X	
17.	Saber se relacionar com outras pessoas	X	
18.	Motivação	X	
19.	Estímulo ao aprendizado		X
20.	Melhoria na interação com as pessoas no trabalho		X
21.	Capacidade de analisar opções		X
22.	Busca por novos desafios		X
23.	Satisfação pessoal		X
24.	Autorrealização		X
25.	Construção de amizades		X

Quadro 13 (4) – Comparativo dos impactos positivos e benefícios da mentoria na percepção dos professores e tutores

Fonte: Resultados, 2013

De modo geral, os benefícios encontrados corroboram os achados da literatura. Hobson et al (2009), por exemplo, aponta alguns benefícios da relação de mentoria para o professor que também foram achados desta tese como reflexão da prática de trabalho, oportunidade de falar com outros sobre ensino-aprendizagem, aquisição de novas perspectivas

e ideias, melhoria na habilidade de comunicação, aumento da confiança, melhoria do relacionamento com os colegas, aumento da satisfação, dentre outros. Alguns desses benefícios referentes às experiências nos cursos *lato sensu* a distância também coincidem com os benefícios encontrados na literatura referentes às relações de mentoria estabelecidas no mesmo ambiente físico, por exemplo: oportunidade de se relacionar com os outros (ENSHER; MURPHY, 2007) e novas perspectivas e ideias (BARD; MOORE, 2000). Esse fato corrobora a tese de que a mediação por tecnologias da informação e comunicação não estabelece um fenômeno distinto da relação de mentoria.

Referente à percepção dos professores e tutores quanto à proximidade com os mentorados na pós-graduação a distância, os dados apontam, de modo geral, que existe uma proximidade entre mentor e mentorado, mesmo nos casos nas quais não existiu um encontro presencial, demonstrando que a proximidade pode ser construída mesmo no ambiente virtual de aprendizagem. De acordo com a figura 20 (4), 73,8% dos pesquisados responderam, por exemplo, que possuem muita ou moderada proximidade com seus mentorados, seguido pelos que declaram ter pouca ou nenhuma proximidade com 26,2%.

Quanto a sua relação com seus mentorados na pós-graduação a distância você considera ter:

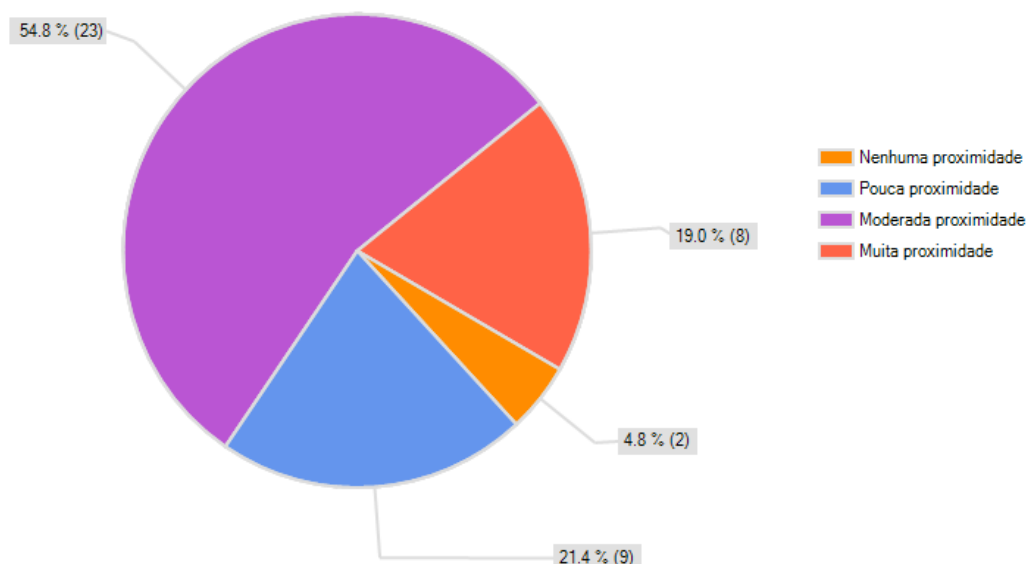


Figura 20 (4) – Proximidade com o mentorado da pós-graduação a distância na percepção dos professores e tutores

Fonte: Resultados, 2013.

Os testemunhos corroboram esses achados de que há proximidade entre mentor e mentorado, mesmo em ambientes mediados por tecnologia, conforme se pode observar nas falas abaixo que ressaltam essa proximidade entre mentor e mentorado na pós-graduação a distância.

[Se] entendeu aqui proximidade como (física) positivista, a maioria dos alunos não tenho essa proximidade. Porém, se se remeter a contato, trabalho ou relação de proximidade sem contação de tempo e espaço... A proximidade é maior devido a trabalhos "juntos" em congressos, artigo e contatos *online*, *skype*, *msn* e outras redes sociais virtuais.

Foram quase 18 meses de contatos diários. Apesar de não ser presencial, posso afirmar que foram muito intensos.

Com o passar do tempo o aluno, mesmo a distância, começa a nos informar seus problemas, suas alegrias, suas dificuldades etc.

Alguns são amigos meus que sabem e conhecem meu trabalho e sabem que podem contar comigo para o que precisarem (e vice-versa), outros me procuraram pelos motivos acima elencados (número de mensagens, viram que já tutei várias vezes a mesma disciplina, ou me conheceram e fizeram atividades comigo durante o encontro de tutores).

Alguns dos respondentes salientaram, inclusive, que a interação mediada por tecnologia proporcionou uma maior proximidade e possibilidade de interação do que no ambiente presencial, conforme se pode observar na fala abaixo:

Comparativamente à atividade desenvolvida enquanto orientador em TCCs, esta tutoria proporcionou mais proximidade do que no presencial, dada a ampla possibilidade de interação no ambiente on-line, fato não observado no ambiente presencial.

Contudo, o tempo e a pouca iniciativa de procura dos estudantes foram citados por professores e tutores como sendo um fator limitador da proximidade com os alunos. Alguns informaram que ministraram disciplina de apenas um mês, o que dificultava a construção de uma maior proximidade. Conforme declarações a seguir:

Do ponto de vista da comunicação, a proximidade foi limitada pelo nível de procura dos alunos à minha ajuda como mentor. [...] Contudo, os que sempre voltavam aos chats foram os que se aproximaram mais.

O contato é por curto espaço de tempo.

O curto espaço de tempo para trabalhar com o grupo (disciplinas com pouco mais de um mês) e a crescente evasão.

Nas relações de mentoria estabelecidas em outros ambientes nos quais o mentor participa, observou-se que a proximidade também existe e chega a ser maior do que na relação professor-aluno na pós-graduação a distância. De acordo com a figura 21 (4), 85,2% dos pesquisados informaram haver muita ou moderada proximidade com seus mentorados,

apenas 14,8% disseram ter pouca proximidade e nenhum respondente declarou não ter proximidade com seus mentorados.

Quanto a sua relação com seus mentorados você considera ter:

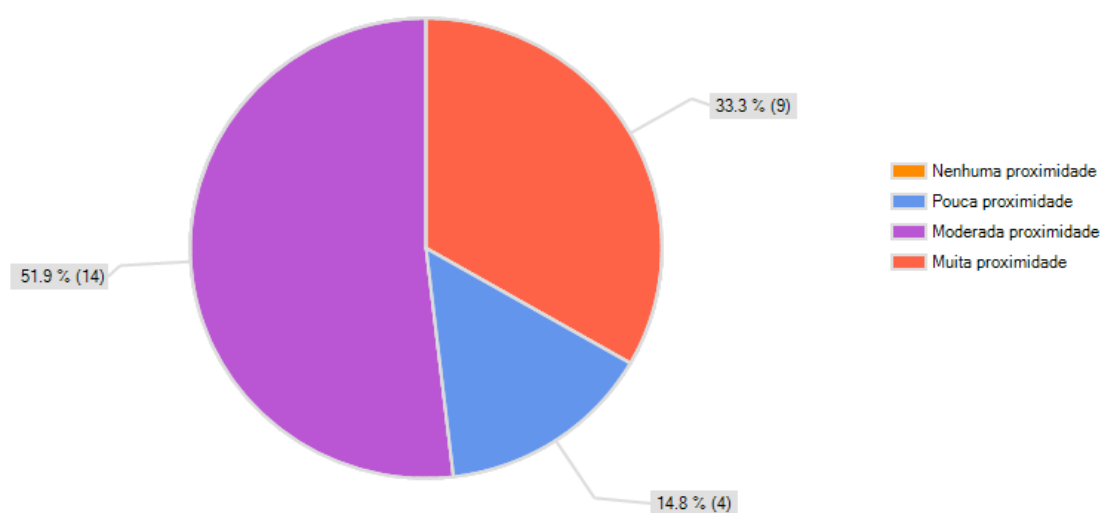


Figura 21 (4) – Proximidade com o mentorado de outros ambientes na percepção dos professores e tutores

Fonte: Resultados, 2013.

Embora alguns respondentes mencionaram que exista diferença da proximidade quando a mentoria é estabelecida a partir de uma relação profissional da relação estabelecida por parentesco, outros respondentes informaram não haver diferença. Como se pode observar nos depoimentos a seguir:

Com os alunos procuro manter moderada proximidade e com os parentes muita proximidade.

Com estes [mentores gerais] a maioria eu tenho uma proximidade maior, todos me conhecem. Por morar longe dos alunos, nosso contato é por tecnologia eletrônica, mas, mesmo assim, muito próxima.

Os resultados referentes à proximidade entre mentor e mentorado corroboram a visão de Moore (2002) de que o conceito de distância pode ser melhor compreendido a partir das variáveis psicológicas e comunicacionais em detrimento das geográficas, corroborando com a tese de que o espaço de mediação da relação não proporciona um fenômeno distinto da mentoria, pois a proximidade também existe nas relações estabelecidas nos espaços mediados por TICs.

Os mentores, professores e tutores declararam interagir com seus mentorados na pós-graduação a distância de formas diversas, sendo as interações mediadas por tecnologia da informação e comunicação as mais utilizadas. Em primeiro lugar, está o e-mail com média de 3,41 em uma escala de quatro pontos que varia de nunca a sempre, seguido da interação no AVA com 3,3 pontos, fóruns com 2,9 pontos, *chats* com 2,73 pontos, telefone com 2,28 pontos, teleconferência ou webconferência com 2,2 pontos e a TIC menos utilizada, rede social com 2,0 pontos.

Nas interações em que os atores estão no mesmo ambiente físico destaca-se, em primeiro lugar, os encontros presenciais formais (2,05), seguidos de reuniões presenciais em equipe (1,88) e encontros presenciais informais (1,73), como demonstrado nas figuras 22 (4). Mesmo que menos frequentes, os encontros presenciais também acontecem nas relações que tiveram início mediante a TIC, como se pode observar na figura 23 (4) em que 28,5% disseram sempre ou quase sempre participarem de reuniões presenciais em equipe, seguido dos encontros presenciais formais (26,9%) e encontros presenciais informais (16,7%).

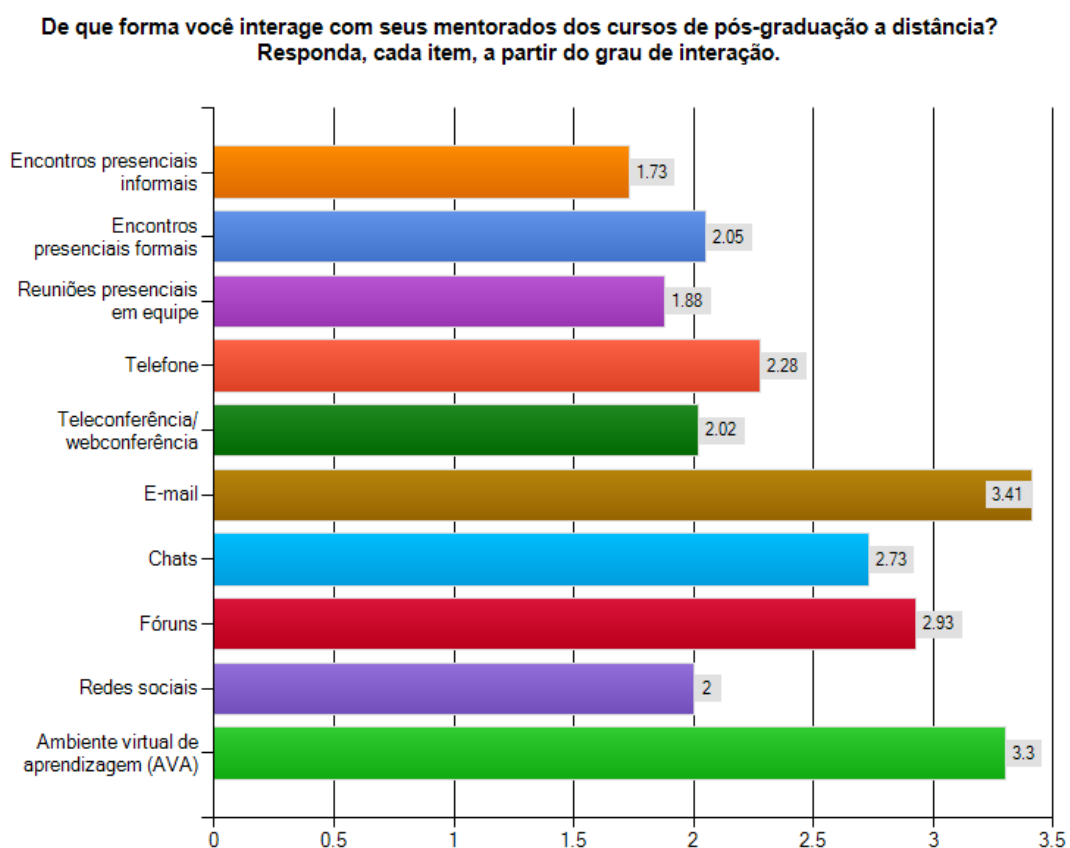


Figura 22 (4) – Forma de interação com o mentorado da pós-graduação a distância na percepção dos professores e tutores (Geral)
 Fonte: Resultados, 2013.

6. De que forma você interage com seus mentorados dos cursos de pós-graduação a distância? Responda, cada item, a partir do grau de interação.						
	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	Média de avaliação	Número de avaliações
Encontros presenciais informais	4,8% (2)	11,9% (5)	33,3% (14)	50,0% (21)	1,71	42
Encontros presenciais formais	17,1% (7)	9,8% (4)	34,1% (14)	39,0% (16)	2,05	41
Reuniões presenciais em equipe	9,5% (4)	19,0% (8)	21,4% (9)	50,0% (21)	1,88	42
Telefone	15,0% (6)	17,5% (7)	47,5% (19)	20,0% (8)	2,28	40
Teleconferência/ webconferência	9,5% (4)	21,4% (9)	33,3% (14)	35,7% (15)	2,05	42
E-mail	57,1% (24)	31,0% (13)	7,1% (3)	4,8% (2)	3,40	42
Chats	38,1% (16)	23,8% (10)	11,9% (5)	26,2% (11)	2,74	42
Fóruns	47,6% (20)	16,7% (7)	16,7% (7)	19,0% (8)	2,93	42
Redes sociais	11,9% (5)	14,3% (6)	35,7% (15)	38,1% (16)	2,00	42
Ambiente virtual de aprendizagem (AVA)	65,9% (27)	12,2% (5)	7,3% (3)	14,6% (6)	3,29	41

Figura 23 (4) – Forma de interação com o mentorado da pós-graduação a distância na percepção dos professores e tutores (Detalhado)

Fonte: Resultados, 2013

Embora nas relações de mentoria estabelecidas em outros ambientes, os dados referentes aos mentores demonstram, de modo geral, que as interações que ocorrem no mesmo ambiente físico são mais constantes do que as mediadas por TIC, a ferramenta e-mail foi a mais utilizada com 3,21 pontos, em uma escala de quatro pontos que varia de nunca a sempre.

Nessas interações em que os atores estão no mesmo ambiente físico, os encontros presenciais formais tiveram destaque com 3,0 pontos, seguido dos encontros presenciais informais com 2,71 pontos e reuniões presenciais em equipe com 2,61 pontos. Conforme a figura 24 (4), nas interações que se estabeleceram nesses ambientes também são utilizadas

TICs e seguido dos e-mails (3,21), estão: telefone (2,42), redes sociais (2,25), teleconferência/webconferência e *chats* com 1,78 cada, fóruns (1,7) e AVA (1,57).

Podemos verificar na figura 25 (4), ainda, que a tecnologia da informação e comunicação é fortemente utilizada nas relações de mentoria estabelecidas nesses outros ambientes. Por exemplo, os professores e tutores disseram usar sempre ou quase o e-mail (79,2%), redes sociais (41,7%), telefone (37,5%) e *chats* (17,3%) para se comunicarem com seus mentorados.

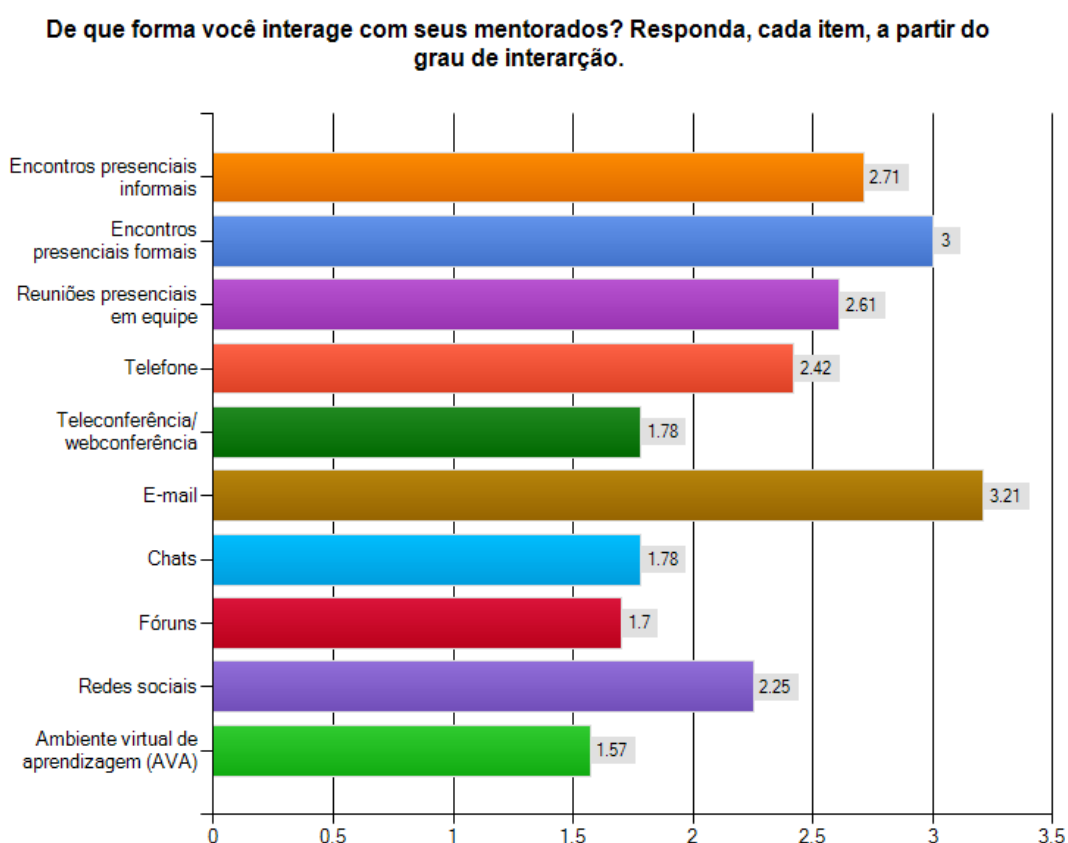


Figura 24 (4) – Forma de interação com o mentorado de outros ambientes na percepção dos professores e tutores (Geral)
 Fonte: Resultados, 2013

14. De que forma você interage com seus mentorados? Responda, cada item, a partir do grau de interação.						
	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	Média de avaliação	Número de avaliações
Encontros presenciais informais	25,0% (6)	33,3% (8)	29,2% (7)	12,5% (3)	2,71	24
Encontros presenciais formais	37,5% (9)	29,2% (7)	29,2% (7)	4,2% (1)	3,00	24
Reuniões presenciais em equipe	34,8% (8)	13,0% (3)	30,4% (7)	21,7% (5)	2,61	23
Telefone	16,7% (4)	20,8% (5)	50,0% (12)	12,5% (3)	2,42	24
Teleconferência/ webconferência	4,3% (1)	13,0% (3)	39,1% (9)	43,5% (10)	1,78	23
E-mail	41,7% (10)	37,5% (9)	20,8% (5)	0,0% (0)	3,21	24
Chats	13,0% (3)	4,3% (1)	30,4% (7)	52,2% (12)	1,78	23
Fóruns	8,7% (2)	0,0% (0)	43,5% (10)	47,8% (11)	1,70	23
Redes sociais	25,0% (6)	16,7% (4)	16,7% (4)	41,7% (10)	2,25	24
Ambiente virtual de aprendizagem (AVA)	8,7% (2)	4,3% (1)	21,7% (5)	65,2% (15)	1,57	23

Figura 25 (4) – Forma de interação com o mentorado de outros ambientes na percepção dos professores e tutores (Detalhado)

Fonte: Resultados, 2013

Para Francisco et al (2005), a interação social é um elemento capaz de diminuir a distância e criar proximidade, constituindo, portanto, uma parte inseparável do processo de ensino-aprendizagem. Os achados da tese corroboram esses aspectos e podem explicar que, ao ser estabelecida a interação por ferramentas diversas, houve uma diminuição da percepção de distância por parte dos respondentes.

Tratando-se do suporte/apoio que os mentores (professores e tutores) proporcionaram a seus mentorados na pós-graduação a distância foram mencionados: suporte técnico voltado para atividade de ensino relacionado à área de conhecimento do mentor, ao ensino do conteúdo, ao apoio na elaboração de trabalhos científicos, ao esclarecimento de dúvidas, ao empréstimo de material de estudo; orientação de carreira e pessoal; orientação e suporte para

ingresso no mestrado; estímulo a novos desafios e a reflexão; apoio na tomada de decisão; motivação; ajuda na superação de dificuldades; auxílio na busca de emprego. Como se pode observar nos depoimentos abaixo:

Incentivo e apoio os alunos a buscarem novos desafios na carreira ou buscar alguma atividade que até então eles não se sentiam capacitados para fazer. Estimulo os alunos a participarem de outros cursos de formação continuada para que sempre se mantenham qualificados.

Escolha entre duas opções de carreira, melhor opção quando do desenvolvimento de projetos, indicação de possíveis alternativas para problemas internos que tiveram nas organizações, indicação de cursos extras para melhorar a formação no sentido que estavam buscando.

Sugestões sobre como progredir na hierarquia organizacional. Exemplo: engajamento nos projetos de melhorias de qualidade, ou de mudança organizacional.

[...] Lembro-me que um dos alunos uma vez me questionou qual a utilidade do curso de especialização para a vida profissional dele. Lembro-me que respondi que além do conhecimento que estava obtendo, dependendo da oportunidade de emprego que tivesse, o certificado de especialista poderia ser utilizado para fins de títulos e progressão na carreira. Dei o exemplo do órgão que eu trabalhava que o servidor recebe um incentivo caso tenha titulação formal superior ao exigido para o cargo. Logo em seguida, o órgão que trabalho abriu concurso. Esse aluno me pediu material para estudar para o concurso. Emprestei. Achei essa atitude dele e minha tão próxima do ensino presencial. O resultado dele no concurso, ou seja, a aprovação, foi o ápice dessa relação. Foi muito gratificante para mim a aprovação dele. Um aluno em que em um determinado momento estava um pouco desmotivado com o curso, ser meu exemplo real de como a educação muda a vida das pessoas.

Com relação ao suporte/apoio que os mentores dão a seus mentorados de outros ambientes que fazem parte foram destacados: o aconselhamento de carreira e pessoal, recomendação de leituras, estímulo a novos desafios e a reflexão, apoio na tomada de decisão, indicação para cargos na empresa e empregos fora dela, cartas de recomendação, apoio na recolocação profissional, revisão de trabalho para chefia e artigos, superação de dificuldades de relacionamento, exemplo de vida, construção da rede de contatos, motivação e administração do tempo; conforme depoimentos abaixo:

Muitos eu colaborei para a formação e após indiquei para outros cargos. Houve os que orientei na área social, ainda os que indiquei para outras empresas, tem aqueles que auxilio em questões menores mais relacionadas ao que fazer da vida, outros imagino mais como um apoio emocional para que seguissem um caminho mais adequado.

Aconselhamentos profissionais; formas que devem superar um problema; análise da situação; sugestão de caminhos para atingir os objetivos desejados; ombro amigo; conselhos sentimentais etc.

Orientações de cunho financeiro, atitudes e superação de dificuldades de relacionamento humano.

1) Material para leitura (leitura dirigida) - textos, livros, artigos, monografias, dissertações e teses; 2) Correção de textos para artigos, TCC, Monografias, Projeto de Dissertação; 3) Apoio moral; 4) Conversas sobre experiência de vida; 5) Casos práticos de vivências e casos de sucesso em empresas; 6) Indicações de sites para pesquisa.

Por meio de compartilhamento de experiências vivenciadas, dicas de procedimentos, opiniões.

Os mesmos mencionados no ambiente *online*.

No Quadro 14 (4), está o comparativo do suporte/apoio que os mentores informaram proporcionar para seus mentorados. Como se pode verificar, os suportes ou apoios dados pelos mentorados nos cursos *lato sensu* a distância coincidem, em grande parte, com os proporcionados pelas relações de mentoria estabelecidas em outros ambientes, apoiando a tese de que a mediação por tecnologias da informação e comunicação não estabelece um fenômeno distinto da relação de mentoria.

N. .	Suporte/apoio para os mentorados	Mentoados na EAD	Mentorados Geral
1.	Suporte técnico	X	X
2.	Empréstimo de material de estudo, recomendação de leitura etc.	X	X
3.	Orientação de carreira	X	X
4.	Orientação pessoal	X	X
5.	Orientação e suporte para ingresso no mestrado	X	X
6.	Estímulo a novos desafios e a reflexão	X	X
7.	Apoio na tomada de decisão	X	X
8.	Motivação	X	X
9.	Ajuda na superação de dificuldades	X	X
10.	Auxílio na busca de emprego, apoio na recolocação profissional	X	X
11.	Indicação para disciplinas, cargos na empresa ou empregos fora dela, cartas de recomendações	X	X
12.	Exemplo de vida		X
13.	Construção da rede de contatos		X
14.	Administração do tempo		X

Quadro 14 (4) – Comparativo do suporte/apoio dado pelos professores e tutores aos seus mentorados

Fonte: Resultados, 2013

No que se refere às funções de mentoria exercidas pelos professores e tutores na pós-graduação a distância, verificou-se que tanto as funções de carreira quanto as psicossociais eram, em sua maioria, sempre desempenhadas. Em uma escala de quatro pontos que varia de nunca a sempre, a subfunção aceitação e confirmação foi a com maior média com 3,65 pontos, seguido do *coaching* (3,54), aconselhamento (3,22), exposição e visibilidade (3,15), proteção (3,07), amizade (3,0), patrocínio (2,95), tarefas desafiadoras (2,8) e modelagem de papéis (2,78). Conforme se pode verificar na figura 26 (4).

Assinale, para cada item, a resposta que mais se adequa a sua relação com seus mentorados da pós-graduação a distância.

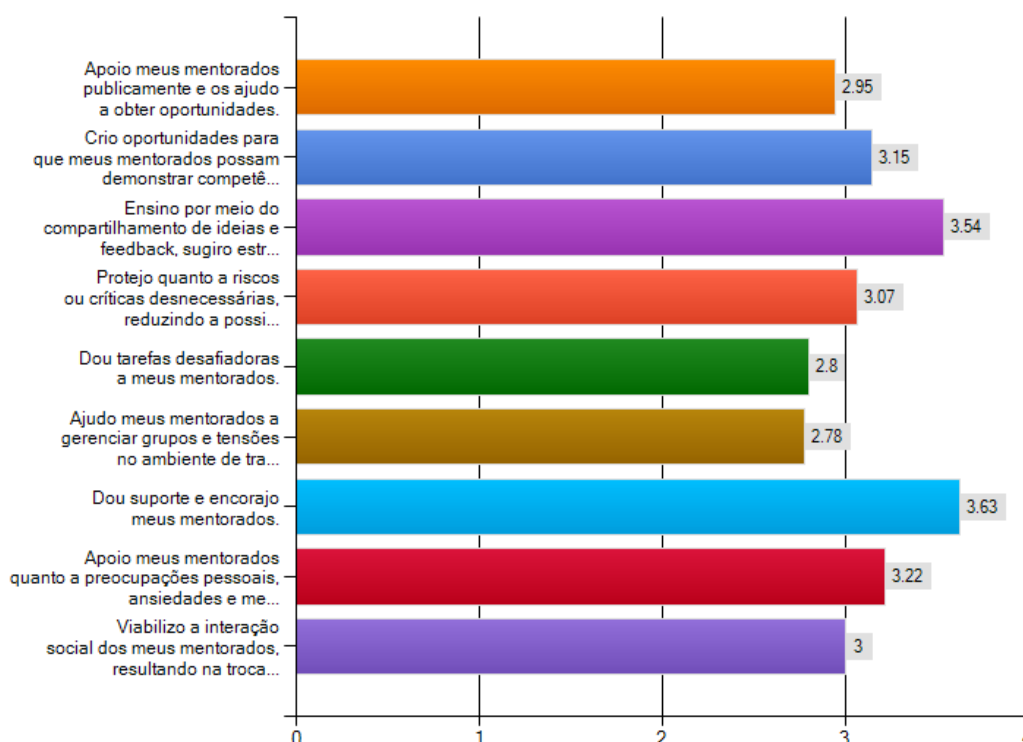


Figura 26 (4) – Funções de mentoria na pós-graduação a distância na percepção dos professores e tutores (Geral)

Fonte: Resultados, 2013

Na figura 27 (4), podemos observar as subfunções que atingiram o maior percentual, pois eram sempre ou quase sempre desempenhadas, a saber: aceitação e conformação (97,6%) e *coaching* (94,9%); e as que eram menos desempenhadas, modelagem de papéis (56,1%) e patrocínio (58,9%).

8. Assinale, para cada item, a resposta que mais se adequa a sua relação com seus mentorados da pós-graduação a distância.						
	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	Média de avaliação	Número de avaliações
Apoio meus mentorados publicamente e os ajudo a obter oportunidades.	41,0% (16)	17,9% (7)	35,9% (14)	5,1% (2)	2,95	39
Crio oportunidades para que meus mentorados possam demonstrar competência e melhorar seus desempenhos.	47,5% (19)	25,0% (10)	22,5% (9)	5,0% (2)	3,15	40
Ensino por meio do compartilhamento de ideias e feedback, sugiro estratégias e táticas de trabalho ou oriento quanto a aspectos de carreira.	59,0% (23)	35,9% (14)	5,1% (2)	0,0% (0)	3,54	39
Protejo quanto a riscos ou críticas desnecessárias, reduzindo a possibilidade de prejuízo à sua reputação.	46,3% (19)	24,4% (10)	19,5% (8)	9,8% (4)	3,07	41
Dou tarefas desafiadoras a meus mentorados.	32,5% (13)	30,0% (12)	22,5% (9)	15,0% (6)	2,80	40
Ajudo meus mentorados a gerenciar grupos e tensões no ambiente de trabalho e na família.	36,6% (15)	19,5% (8)	29,3% (12)	14,6% (6)	2,78	41
Dou suporte e encorajo meus mentorados.	68,3% (28)	29,3% (12)	0,0% (0)	2,4% (1)	3,63	41
Apoio meus mentorados quanto a preocupações pessoais, ansiedades e medos que podem afetar seu desempenho.	55,0% (22)	22,5% (9)	12,5% (5)	10,0% (4)	3,23	40
Viabilizo a interação social dos meus mentorados, resultando na troca de informações em um ambiente mais informal e com uma compreensão mútua.	37,5% (15)	35,0% (14)	17,5% (7)	10,0% (4)	3,00	40

Figura 27 (4) – Funções de mentoria na pós-graduação a distância na percepção dos professores e tutores (Detalhada)
 Fonte: Resultados, 2013

Tratando-se das funções de mentoria exercidas em outros ambientes, nos quais os professores e tutores atuam, também foi identificado que tanto as funções de carreira quanto as psicossociais, em sua maioria, eram sempre desempenhadas ou quase sempre desempenhadas; no caso da subfunção exposição e visibilidade. Em uma escala de quatro pontos que varia de nunca a sempre, as subfunções “aceitação e confirmação” e “*coaching*” empataram com a maior média, 3,65 pontos cada. Em terceiro lugar, ficou a subfunção aconselhamento (3,46), seguida da amizade (3,42), exposição e visibilidade (3,25), patrocínio (3,21), proteção (3,17), modelagem de papéis (3,04) e tarefas desafiadoras (3,0). Como se pode verificar na figura 28 (4).

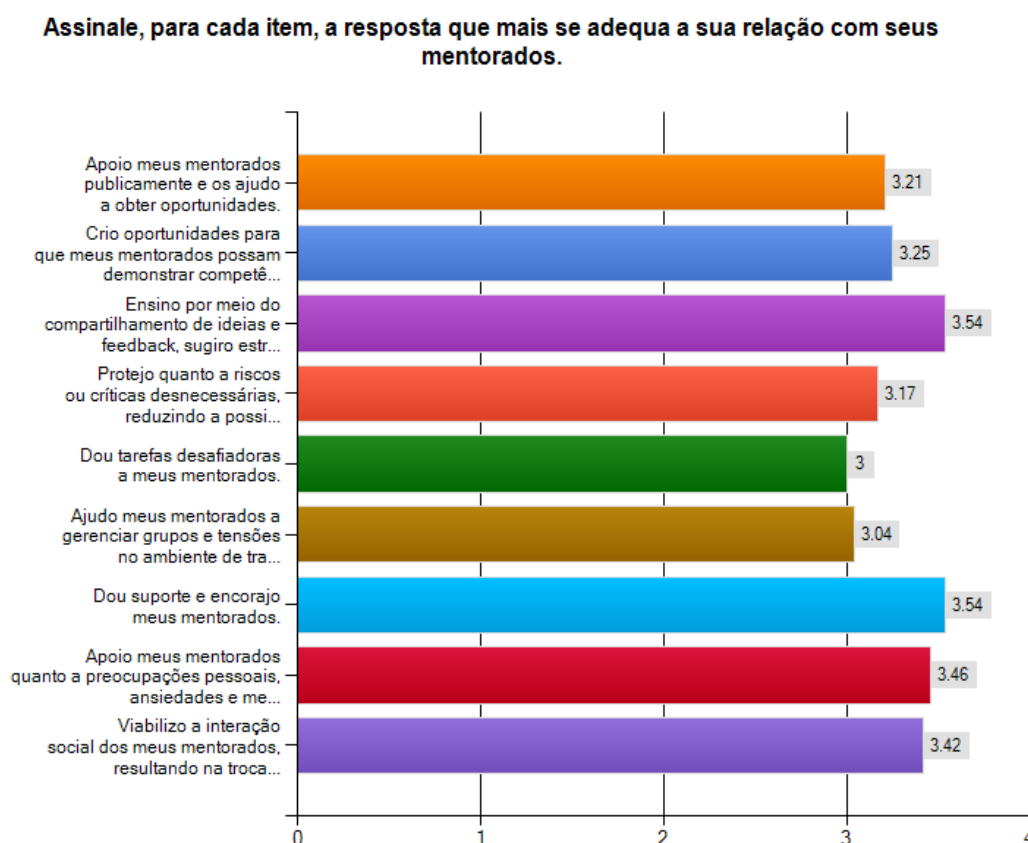


Figura 28 (4) – Funções de mentoria de outros ambientes na percepção dos professores e tutores (Geral)

Fonte: Resultados, 2013

Na figura 29 (4), podemos observar as subfunções que atingiram o maior percentual, pois eram sempre ou quase sempre desempenhadas a saber: aceitação e conformação (100%), aconselhamento (95,9%), *coaching* e amizade com 95,8% cada. Dentre as subfunções que eram menos exercidas estão: tarefas desafiadoras (66,7%) e modelagem de papéis (70,8%), embora com um alto percentual de desempenho por parte do mentor.

16. Assinale, para cada item, a resposta que mais se adequa a sua relação com seus mentorados.						
	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	Média de avaliação	Número de avaliações
Apoio meus mentorados publicamente e os ajudo a obter oportunidades.	41,7% (10)	41,7% (10)	12,5% (3)	4,2% (1)	3,21	24
Crio oportunidades para que meus mentorados possam demonstrar competência e melhorar seus desempenhos.	41,7% (10)	45,8% (11)	8,3% (2)	4,2% (1)	3,25	24
Ensino por meio do compartilhamento de ideias e feedback, sugiro estratégias e táticas de trabalho ou oriento quanto a aspectos de carreira.	58,3% (14)	37,5% (9)	4,2% (1)	0,0% (0)	3,54	24
Protejo quanto a riscos ou críticas desnecessárias, reduzindo a possibilidade de prejuízo à sua reputação.	45,8% (11)	29,2% (7)	20,8% (5)	4,2% (1)	3,17	24
Dou tarefas desafiadoras a meus mentorados.	37,5% (9)	29,2% (7)	29,2% (7)	4,2% (1)	3,00	24
Ajudo meus mentorados a gerenciar grupos e tensões no ambiente de trabalho e na família.	37,5% (9)	33,3% (8)	25,0% (6)	4,2% (1)	3,04	24
Dou suporte e encorajo meus mentorados.	54,2% (13)	45,8% (11)	0,0% (0)	0,0% (0)	3,54	24
Apoio meus mentorados quanto a preocupações pessoais, ansiedades e medos que podem afetar seu desempenho.	54,2% (13)	41,7% (10)	0,0% (0)	4,2% (1)	3,46	24
Viabilizo a interação social dos meus mentorados, resultando na troca de informações em um ambiente mais informal e com uma compreensão mútua.	50,0% (12)	45,8% (11)	0,0% (0)	4,2% (1)	3,42	24

Figura 29 (4) – Funções de mentoria de outros ambientes na percepção dos professores e tutores (Detalhada)

Fonte: Resultados, 2013

De modo geral, os testemunhos permitiram inferir que os mentores exercem tanto as funções de carreira quanto as psicossociais corroborando os achados acima. Tanto nas relações de mentoria existentes na pós-graduação a distância quanto as existentes em outros ambientes nos quais o mentor interage foram observadas as subfunções patrocínio, exposição e visibilidade, *coaching* e tarefas desafiadoras. A subfunção proteção não foi mencionada nos depoimentos. Tratando-se das subfunções psicossociais, foram identificadas nas relações de mentoria da pós-graduação a distância e demais relações dos mentores: modelagem de papéis, aceitação e confirmação, aconselhamento e amizade, como se pode observar no Quadro 15 (4) a seguir:

Função	Subfunção	Descrição	EAD	Geral
Carreira	Patrocínio	O mentor apoia publicamente o mentorado, ajudando-o a obter oportunidades na organização.	X	X
	Exposição e visibilidade	O mentor cria oportunidade para o mentorado demonstrar competência e melhorar seu desempenho. Direciona-o para assumir responsabilidade e desempenhar tarefas, permitindo o relacionamento com pessoas chave na organização, expondo-o a futuras oportunidades.	X	X
	Coaching	O mentor ensina o mentorado por meio do compartilhamento de ideias e <i>feedback</i> , sugere estratégias e táticas de trabalho, orienta quanto a aspectos de carreira.	X	X
	Proteção	O mentor resguarda o mentorado quanto a potenciais danos no contato com superiores na organização. Protege quanto a riscos ou críticas desnecessárias, reduzindo a possibilidade de prejuízo à sua reputação.	-	-
	Tarefas desafiadoras	O mentor apoia o desenvolvimento de competências específicas do mentorado ao proporcionar desafios e trabalhos que encorajam o aprendizado.	X	X
Psicossociais	Modelagem de papéis	O mentor serve de exemplo, admiração e respeito pelo mentorado. Ajuda o mentorado a gerenciar grupos e tensões no ambiente de trabalho e na família.	X	X
	Aceitação e confirmação	O mentor fornece suporte e encorajamento ao mentorado. Possibilita a experimentação de novos comportamentos.	X	X
	Aconselhamento	O mentor ouve o mentorado, apoia quanto a preocupações pessoais, ansiedades e medos que podem afetar seu desempenho.	X	X
	Amizade	O mentor viabiliza a interação social dentro e fora da organização, resultando na troca de informações em um ambiente mais informal e com uma compreensão mútua. Propicia o compartilhamento de experiências pessoais.	X	X

Quadro 15 (4) – Funções de mentoria exercidas pelos professores e tutores de acordo com testemunhos

Fonte: Resultados, 2013

São as funções de carreira e psicossociais que diferenciam a mentoria de outros tipos de relação do cotidiano (KRAM, 1983; 1985). Os achados apoiam a visão autora, ao identificar essas funções nas relações estabelecidas tanto na pós-graduação a distância quanto

nos demais ambientes em que os professores e tutores atuam e corroboram, assim, a tese de que a mentoria face a face e o *e-mentoring* são um mesmo fenômeno.

Discutidas as percepções dos professores e tutores mentores, na seção a seguir será apresentada a percepção dos alunos quanto às suas relações de mentoria.

4.3 A Visão dos Mentorados - Alunos

De acordo com os alunos respondentes, 52% possuem ou possuíam mentores na pós-graduação a distância e 48% mencionaram nunca terem tido mentores nestes cursos. Ao serem indagados sobre as relações de mentoria em outros ambientes dos quais fazem parte, os alunos pesquisados declaram que 63% têm ou tiveram mentorados e 37% não possuem mentorados nestes ambientes. Conforme figuras 30 (4) e 31 (4).

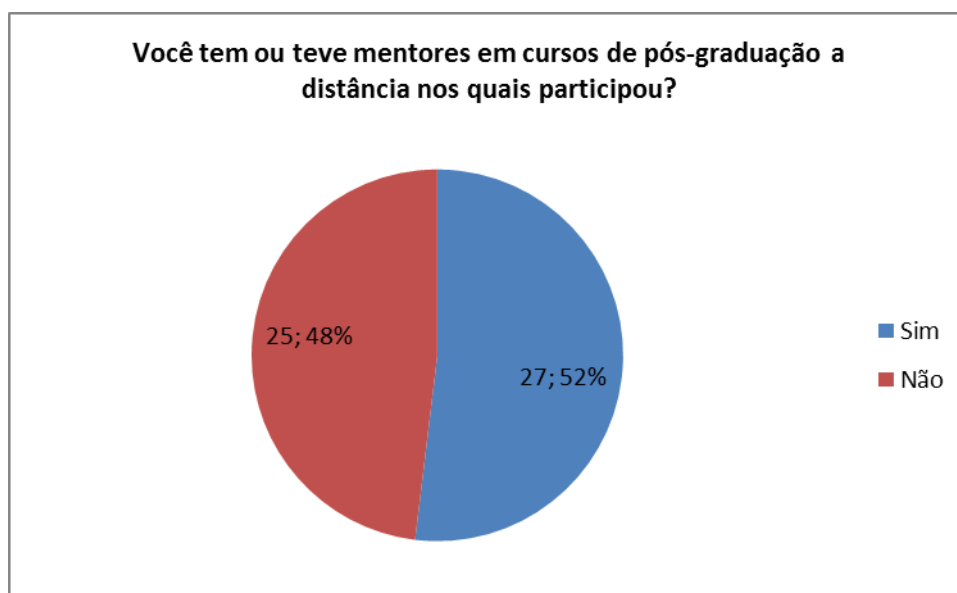


Figura 30 (4) – Relação de mentoria na pós-graduação a distância na percepção alunos
Fonte: Resultados, 2013.

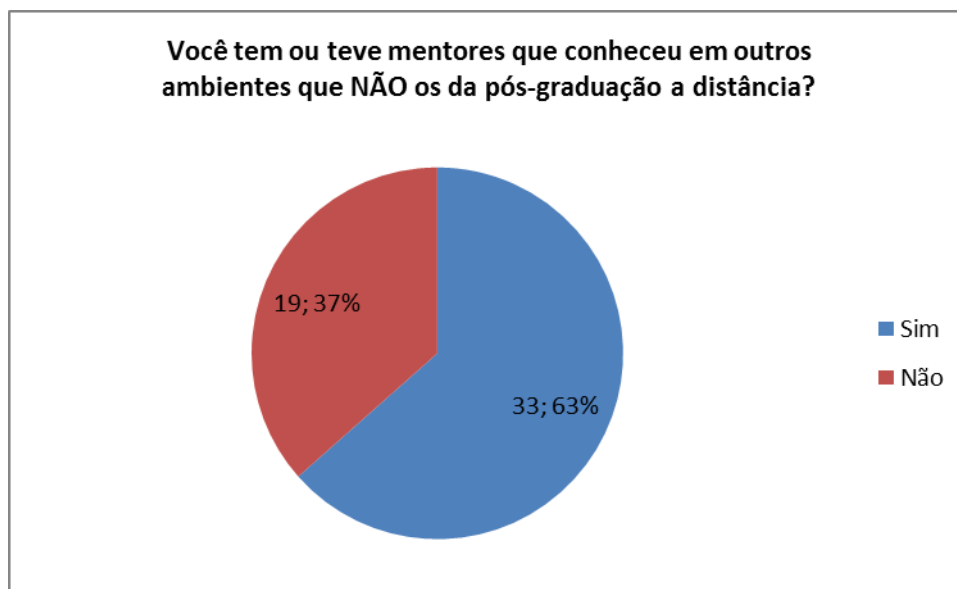


Figura 31 (4) – Relação de mentoria em outros ambientes na percepção alunos
 Fonte: Resultados, 2013.

Fazendo um cruzamento dos dados referente às relações de mentoria na percepção dos alunos, identificamos que dos 27 pesquisados que responderam terem tido mentores na pós-graduação a distância, 70,37% (19) também têm ou tiveram mentorados em outros ambientes sociais e 29,63% (08) não tiveram mentorados desses outros ambientes no qual atuam. Dos 25 alunos que disseram não terem tido mentores na pós-graduação a distância, 56% (14) informaram terem tido mentorados em outros ambientes e 44% (11) disseram não terem tido mentorados nem na educação a distância, nem em outros ambientes dos quais fazem parte. Conforme se observa na tabela 06 (4) a seguir.

		Mentorados gerais	
		Sim	Não
Mentorados na pós-graduação a distância	Sim	70,37% (19)	29,63% (08)
	Não	56% (14)	44% (11)

Tabela 06 (4) – Cruzamento da existência de relações de mentoria na percepção dos alunos
 Fonte: Resultados, 2013.

Na percepção dos alunos respondentes, seus mentorados nos cursos de pós-graduação a distância são professores, orientadores, tutores, colegas de sala de aula e coordenador do curso, conforme depoimentos abaixo:

[...] Quero ressaltar o apoio do professor tutor [nome], um amigo incansável, por telefone, e-mail, enfim atento a todos para não desanimarmos e deixar a peteca cair [...]. O nosso orientador de monografia professor [nome], tranquilo, competente, foi um colega fundamental para concluirmos a nossa pesquisa [...].

[...] A meu ver a principal mentora, foi uma professora, que sempre estava incentivando, apoiando, orientando nos momento mais difíceis do processo. Algumas vezes estamos próximo, em outras distantes, mas nem por isso ele deixa de ser uma mentora.

[...] Em outros cursos semelhantes [que fiz] realizados em universidades do exterior, foi possível perceber um comprometimento muito maior dos mentores, exercendo sua função com o mesmo comprometimento de um curso presencial. [...].

Tratando-se dos mentores de forma geral, os alunos respondentes mencionaram: chefe, ex-chefe, colega de trabalho, outros profissionais da empresa em que trabalham, professor de ensino médio, professor de graduação, professor de curso presencial, ex-professores, tutor de curso de extensão, orientadores, amigo, namorado; além de parentes como pai, mãe, avós, esposa, irmão e filhos. Conforme se pode observar nas declarações a seguir:

Chefe no antigo emprego. Interessante que ele ainda mantém contato e me auxilia em vários aspectos.

Professores, ex-professores e um ex-chefe. Dois professores de ensino médio e um professor de graduação. Meus professores de ensino médio, são e convívio contínuo, somos amigos, apoiadores profissionais, que contribuíram muito para meu desenvolvimento profissional e como pessoa. Meu professor de graduação - esse sem comentários, foi de grande valia, para que me tornasse a pessoa que sou hoje, com ele aprendi a acreditar mais em minha capacidade. E meu ex-chefe, esse sim, devo muito da profissional que sou hoje, ele me deu liberdade para mostrar o potencial que meu professor de graduação me mostrou que eu tinha. O [Nome], foi impar, com ele aprendi muito e ensinei muito, tive reconhecimento profissional e pessoal.

Meu pai foi meu mentor até o seu falecimento. Um colega de trabalho de outra área e nível hierárquico superior. Dois professores tutores em curso de graduação EAD são meus mentores até hoje.

Parentes e colegas de trabalho. Os parentes são os principais mentores na vida pessoal, pois auxiliam na escolha de decisões importantes e duradouras na vida (definição da profissão, por exemplo). Colegas de trabalho nos auxiliam a direcionar a profissão de acordo com o que mais gosto de fazer e com o que dou resultados mais efetivos.

Ainda nessa linha, o quadro 16 (4) ressalta o comparativo de quem são os mentores nos cursos de pós-graduação a distância dos alunos e quem são seus mentores de forma geral.

N.	Quem são os mentores	Mentores na EAD	Mentores Geral
1.	Orientadores	X	X
2.	Professores	X	X
3.	Tutores	X	X
4.	Coordenadores de curso	X	
5.	Colegas de curso	X	
6.	Chefes, ex-chefes		X
7.	Colegas de trabalho		X
8.	Parentes		X
9.	Namorado		X
10.	Amigos		X

Quadro 16 (4) – Comparativo de quem são os mentores dos alunos na pós-graduação a distância e no geral

Fonte: Resultados, 2013

Também na percepção dos alunos, os resultados confirmam a visão de Higgins e Kram (2001) que os mentores não são apenas pessoas mais graduadas nas organizações, mas também podem ser colegas, pares, parentes, membros da comunidade ou subordinados.

Ao serem questionados sobre quem são seus mentores, os alunos mencionaram de forma geral mais de um mentor, corroborando a visão de Janasz et al (2003) de que ao longo da vida uma pessoa pode ter mais de um mentor formando uma rede de mentoria.

Quando questionados sobre a razão da escolha de seus mentores no curso de pós-graduação a distância, alguns alunos revelaram que não escolhiam, pois os professores e tutores eram disponibilizados pela IES; outros revelaram que escolheram seus mentores pois:

apresentavam conhecimento, pela história pessoal, perfil profissional, comprometimento, experiência, disponibilidade, tinham uma relação de amizade, por dar apoio, ser um observador externo, afinidade acadêmica, afinidade profissional ou pessoal e por poder contribuir para o desenvolvimento do aluno no curso. Conforme se pode observar nos depoimentos abaixo:

Não fui eu que escolhi, eles eram os professores das disciplinas. Fomos apenas apresentados a eles.

Na verdade não foi escolha, foi colocado pela coordenação do curso. E o tutor, a meu ver não foi ainda meu mentor, e sim alguns professores.

Aconteceu. Presente de Deus. Mas por traz entendo que houve uma adequada seleção do profissional para desempenhar o papel do tutor. Entendo que o perfil dela é um grande diferencial.

Pensando um pouco sobre isso, inicialmente tenho a dúvida se de fato eu escolhi. Parece-me que é uma relação que se desenvolve naturalmente, onde percebemos afinidades acadêmicas, profissionais, educacionais, de cunho pessoal (embora geralmente relacionada as anteriores) e deste ponto em diante passamos a interagir com mais frequência (com os nossos mentores, e porque não dizer mentorados, pois afirmo categoricamente que atuei como mentor por muitas ocasiões e em disciplinas diferentes). Daí desenvolve-se essa relação de mentor/mentorado, relação essa que frutifica em aprendizado, consolidação do conhecimento, troca de experiências etc.

Já com relação aos mentores de forma geral, os alunos mencionaram que escolheram seus mentores pela disponibilidade, auxílio no desenvolvimento, perfil profissional, conhecimento, capacidade de interação, dedicação, interesse de acompanhar resultado do mentorado, afinidade, admiração, respeito, experiência, confiança, exemplo de sucesso, demonstração de liderança e ter proximidade. Conforme testemunhos a seguir:

Pela disponibilidade que possuem em me orientar, conhecimento e experiência adquirida ao longo da carreira.

Por admirá-los. Julgar suas ações coerentes e dignas de serem seguidas.

Por que auxiliaram meu desenvolvimento, contribuíram para meu aperfeiçoamento.

Porque são as pessoas com que eu tenho mais proximidade e consegui criar uma relação de confiança mútua. Pessoas com mais experiência de vida e trabalho com conhecimento em muitas áreas.

Meu pai foi uma escolha natural e recíproca. Trabalhei com ele no início da minha carreira. Tempos depois de sua morte senti necessidade de um mentor para me orientar profissionalmente dentro da empresa em que trabalhava e o que me pareceu mais receptivo à ideia foi a pessoa que escolhi. Os dois professores que mencionei são profissionais excepcionais e eu estava buscando uma mudança de carreira (do meio corporativo para o acadêmico). Além de se mostrarem interessados no meu desempenho acadêmico, estavam dispostos a me orientarem na nova carreira.

Embora um entrevistado tenha mencionado que o mentor foi disponibilizado pela organização não sendo uma escolha sua, outros, em sua maioria, relataram que não aconteceu uma escolha propriamente dita ou consciente, mas a escolha aconteceu de forma natural, ou seja uma aceitação. Conforme relatado abaixo:

Não foi escolha minha; foram disponibilizados pelo próprio curso.

Em um projeto de mentoria na corporação, pesquisei na intranet, pelo perfil de algumas pessoas que estavam dispostas a fazer a mentoria, aquela que mais se encaixava na minha atividade.

A escolha foi quase involuntária, natural, dada nossa afinidade.

Não escolhi propriamente dito, mas minha chefe se converteu na minha mentora naturalmente.

Propriamente dito, não escolhi, aconteceu naturalmente. Depois de receber ideias, conselhos e indicações, comecei a solicitar *coaching* destas pessoas.

Na verdade não foi uma escolha, foi uma aceitação. Esse chefe, diante de sua experiência e ausência de desafios, ofereceu-me a oportunidade de tê-lo como mentor.

No quadro 17 (4), pode-se verificar o comparativo do porquê os mentores foram escolhidos pelos alunos.

N.	Razão da escolha do mentorado	Mentores na EAD	Mentores Geral
1.	Conhecimento	X	X
2.	História pessoal	X	
3.	Perfil profissional	X	X
4.	Comprometimento	X	
5.	Experiência	X	X
6.	Disponibilidade	X	X
7.	Relação de amizade	X	
8.	Por dar apoio	X	
9.	Ser um observador externo	X	
10.	Afinidade acadêmica	X	
11.	Afinidade profissional ou pessoal	X	X
12.	Auxílio no desenvolvimento do mentorado	X	X
13.	Capacidade de interação		X
14.	Admiração		X
15.	Respeito		X
16.	Confiança		X
17.	Exemplo de sucesso		X
18.	Capacidade de liderança		X
19.	Proximidade		X
20.	Demonstrar interesse no mentorado		X

Quadro 17 (4) – Comparativo da razão da escolha do mentor na pós-graduação a distância e de modo geral

Fonte: Resultados, 2013

Referente aos impactos positivos ou benefícios que a relação de mentoria na pós-graduação a distância proporcionou na carreira do mentorado, os alunos apontaram a motivação, auxílio nas dificuldades, ajuda na aprendizagem e novos conhecimentos, esclarecimento de dúvidas nas disciplinas, troca de experiência, maior segurança nas ações do cotidiano, melhoria na atenção, aumento na responsabilidade de estudar e alcançar resultados (autodidatismo), foco, determinação, motivação para concluir o curso, mudança na forma de pensar e atuar em grupo, capacidade de liderança e tomada de decisão. Alguns desses impactos podem ser observados nas declarações abaixo:

Primeiramente gerou um amadurecimento intelectual e maior segurança nas ações cotidianas. Em relação à carreira é inegável os benefícios, dentre os

quais destaque: foco, determinação, avaliação de alternativas, escolhas fundamentadas.

[...] A Professora [Nome], que no momento mais difícil desta pós, me apoiou e me mostrou que mesmo com tantas pedras pelo caminho eu poderia chegar ao fim do processo vitoriosa.

Nas relações de mentoria de forma geral, os mentorados mencionaram como impacto positivo ou benefícios: desenvolvimento de habilidades de orientação de alunos, amadurecimento profissional, respeito aos colegas, desenvolvimento pessoal e emocional, melhoria na capacidade de tomada de decisão, aquisição de conhecimento técnico, comportamental e de vida, aprendizado e aprendizado mais rápido, planejamento de carreira, clareza na definição de objetivos, assertividade, objetividade, desafios, rede de contatos, indicação para participação em eventos, crescimento profissional, confiança, novas ideias, proteção, encorajamento, suporte para realização de tarefas, conselhos, definição da personalidade, autodeterminação e equilíbrio entre a vida pessoal e profissional. Conforme testemunhos a seguir:

Ouvindo meu mentor pude fazer escolhas mais racionais e menos impulsivas. Entendo [como] muito positiva a experiência e a recomendo.

Os conhecimentos - em especial conhecimentos de **vida** - que estas pessoas me proporcionaram foram **fundamentais** em minha carreira e até mesmo em minha vida.

São incomensuráveis os resultados obtidos, sempre que consigo externar meus projetos e ideias às pessoas que me acompanham na minha jornada.

Ajudaram-me à encurtar etapas de aprendizado e, principalmente, me proporcionou o apoio necessário nos momentos onde cometi erros ou decisões críticas eram necessárias.

Aumentei minha rede de contatos e participei de eventos profissionais que jamais poderia sem a indicação destas pessoas.

Os dois primeiros mentores me orientaram na carreira executiva que durou 30 anos e terminou da melhor forma possível (decidi que cheguei onde queria e que o mercado corporativo não poderia me oferecer mais ao custo que eu estava disposta a pagar). Os dois professores me ajudaram a entender o meio acadêmico e onde eu me encaixaria melhor nele (em função da qualidade de vida que eu desejo preservar), assim como os meios para que

eu chegue lá. Os três últimos me mostraram a importância do equilíbrio entre vida pessoal e profissional e que o sucesso deve ser medido em relação aos "planos" e não às "ilusões".

Ainda nessa linha, o quadro 18 (4) ressalta um comparativo dos benefícios da relação de mentoria nos cursos de pós-graduação a distância e, de forma geral, na percepção dos alunos.

N.	Impactos positivos e benefícios	Mentores na EAD	Mentores Geral
1.	Motivação	X	
2.	Auxílio nas dificuldades	X	
3.	Ajuda na aprendizagem e novos conhecimentos	X	X
4.	Esclarecimento de dúvidas nas disciplinas	X	
5.	Troca de experiência	X	
6.	Maior segurança nas ações do cotidiano	X	
7.	Melhoria na atenção	X	
8.	Aumento na responsabilidade de estudar e alcançar resultados (autodidatismo)	X	
9.	Foco	X	
10.	Determinação	X	
11.	Motivação para concluir o curso	X	
12.	Mudança na forma de pensar e atuar em grupo	X	
13.	Capacidade de liderança	X	
14.	Capacidade de tomada de decisão	X	X
15.	Desenvolvimento de habilidades de orientação de alunos		X
16.	Amadurecimento profissional		X
17.	Respeito aos colegas		X
18.	Desenvolvimento pessoal e emocional		X
19.	Aquisição de conhecimento técnico, comportamental e de vida		X
20.	Aprendizado mais rápido		X
21.	Planejamento de carreira		X
22.	Clareza na definição de objetivos		X
23.	Assertividade		X
24.	Objetividade		X
25.	Desafios		X
26.	Rede de contatos		X
27.	Indicação para participação em eventos		X
28.	Crescimento profissional		X
29.	Confiança		X
30.	Novas ideias		X
31.	Proteção		X
32.	Encorajamento		X
33.	Suporte para realização de tarefas		X
34.	Definição da personalidade		X
35.	Autodeterminação		X
36.	Conselhos		X
37.	Equilíbrio entre a vida pessoal e profissional		X

Quadro 18 (4) – Comparativo do impacto positivo e benefícios da mentoria na percepção dos alunos

Fonte: Resultados, 2013

Os benefícios encontrados, segundo a percepção dos alunos, também corroboram os achados da literatura. Dentre os benefícios referentes às experiências nos cursos *lato sensu* a

distância, também coincidem com os benefícios encontrados na literatura referente às relações de mentoria estabelecidas no mesmo ambiente físico, por exemplo: aquisição de conhecimento e habilidades (ZEY, 1991), aquisição de senso de competência (RAGINS, 1997), dentre outros. Esses achados apoiam a tese de que a mediação por tecnologias da informação e comunicação não estabelece um fenômeno distinto da relação de mentoria.

No que se refere à percepção dos alunos quanto à proximidade com seus mentores na pós-graduação a distância, os achados demonstram, de modo geral, que existe uma proximidade entre mentor e mentorado, inclusive nos casos em que não existiu um encontro presencial, demonstrando que a proximidade pode ser construída mesmo em relações mediadas por TICs, embora essa proximidade, na visão dos alunos, seja 27,4% menor do que na visão dos professores e tutores. 46,4% dos entrevistados revelaram ter muita ou moderada proximidade com seus mentorados, seguido pelos que declaram ter pouca proximidade (42,9%) e nenhuma proximidade (10,7%). Como se pode observar na figura 32 (04):



Figura 32 (4) – Proximidade com o mentorado da pós-graduação a distância na percepção dos alunos

Fonte: Resultados, 2013

Também nos depoimentos, os alunos revelaram ter proximidade com seus mentores, conforme testemunhos abaixo:

No começo, talvez poderíamos citar uma moderada proximidade, no decorrer do curso, a proximidade foi aumentando, as cobranças, as informações, as orientações, enfim tínhamos que vencer o desafio. Os mentores tinham uma meta: não deixar o aluno desistir, foram valentes.

Por que sempre que necessito ele está "presente".

Conversamos dentro e fora de aula, sabemos de coisas pessoais que vão além de aspectos estritamente pessoais.

Porque continuam disponíveis em dar-me os *inputs*.

No depoimento dos alunos que mencionaram ter pouca ou nenhuma proximidade, podem-se verificar alguns motivos limitantes da proximidade, como grande quantidade de

aluno por professor e tutor, disciplinas ministradas em um curto espaço de tempo, falta de disponibilidade de tempo e medo de misturar relação pessoal e profissional. Ou por não ser demandado pelo aluno, por seu grau de conhecimento ou estágio na carreira. Conforme testemunhos abaixo:

Porque eles têm muitos alunos [...].

Penso ser característico do EAD, o que acaba prevalecendo no final das contas. Ou seja, no meu caso (pós-graduação EAD) temos pequenos ciclos (1 ou 2 meses) com professores-tutores. Ao final da disciplina perdemos o contato. Certamente poderíamos tentar estender esse relacionamento, o que passa a ficar em segundo plano pela vida corrida que o típico aluno de EAD tem, regra a qual não sou exceção.

A mentoria no meu caso é um processo de trabalho entre colegas, portanto eu sempre mantenho uma relação de profissionalismo nesse processo, a fim de evitar confusões de interpretação (caso pessoal).

[...] os meus conhecimentos e dedicação às matérias faziam com que eu não precisasse de um grau elevado de mentoria.

No que se refere às relações de mentoria estabelecidas em outros ambientes nos quais o mentorado atua, foi verificado que a proximidade também existe e aumenta consideravelmente se comparada com as relações de mentoria na pós-graduação a distância. 77,4% dos alunos informaram, por exemplo, ter muito ou moderada proximidade com seus mentores, 16,1% pouca proximidade e 6,5% nenhuma proximidade. Conforme figura 33 (4) a seguir.

Quanto a sua relação com seus mentores você considera ter:

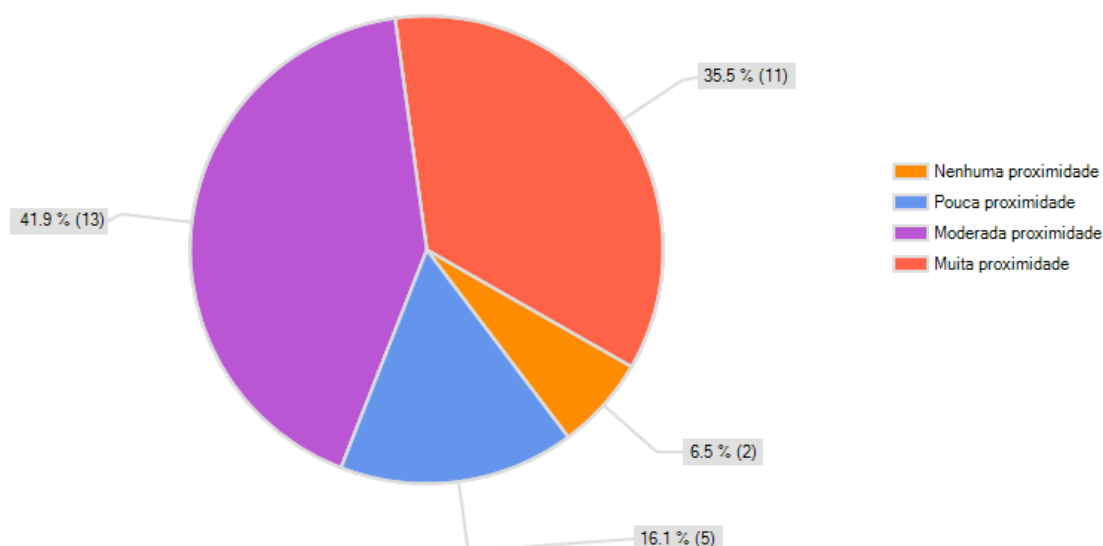


Figura 33 (4) – Proximidade com o mentorado de outros ambientes na percepção dos alunos
 Fonte: Resultados, 2013

Os testemunhos corroboram os achados mencionados acima de que também existe proximidade nas relações de mentoria estabelecidas em outros ambientes nos quais o aluno atua, geralmente porque o mentor está disponível em ajudar ou pela amizade estabelecida, dentre outros fatores, conforme depoimentos a seguir:

Porque todas as vezes que precisei estavam à disposição para ajudar.

São pessoas que estão participando ativamente de toda a minha vida.

Porque passaram de colegas de trabalho a **amigos**.

Aspectos como distância física e hierarquia foram citados pelos alunos como limitantes da proximidade entre o mentor e mentorado em outros ambientes sociais que atuam. Conforme declarações a seguir:

Por ser meu chefe e por eu ter ido para outro país para assumir uma posição.

Embora foi escolhido, não havia muita proximidade pessoal. Por ser minha gerente.

Na percepção dos alunos, os achados referentes à proximidade entre mentor e mentorado confirmam a visão de Moore (2002) de que o conceito de distância pode ser melhor compreendido a partir das variáveis psicológicas e comunicacionais em detrimento das geográficas somente, fortalecendo a tese de que o espaço de mediação da relação não proporciona um fenômeno distinto da mentoria, pois a proximidade também existe nas relações estabelecidas nos espaços mediados por TICs.

Segundo os alunos, a forma com que interagem com seus mentores na pós-graduação a distância são muitas, sendo o AVA (65,4%) e fóruns (51,7%) avaliados como sempre utilizados; e-mail (35,5%) e chats (41,4%) quase sempre empregados; encontros presenciais formais (41,9%), raramente empregados; e telefone (53,3%), redes sociais (51,7%), encontros presenciais informais (60%), teleconferência ou webconferência (53,3%) e reuniões presenciais em equipe (46,7%), mencionados pela maioria como nunca utilizados, conforme figura 34 (4).

6. De que forma você interage com seus mentores dos cursos de pós-graduação? Responda, cada item, a partir do grau de interação.						
	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	Média de avaliação	Número de avaliações
Encontros presenciais informais	6,7% (2)	10,0% (3)	23,3% (7)	60,0% (18)	1,63	30
Encontros presenciais formais	16,1% (5)	12,9% (4)	41,9% (13)	29,0% (9)	2,16	31
Reuniões presenciais em equipe	13,3% (4)	13,3% (4)	26,7% (8)	46,7% (14)	1,93	30
Telefone	3,3% (1)	0,0% (0)	43,3% (13)	53,3% (16)	1,53	30
Teleconferência/ webconferência	6,7% (2)	16,7% (5)	23,3% (7)	53,3% (16)	1,77	30
E-mail	32,3% (10)	35,5% (11)	19,4% (6)	12,9% (4)	2,87	31
Chats	20,7% (6)	41,4% (12)	17,2% (5)	20,7% (6)	2,62	29
Fóruns	51,7% (15)	37,9% (11)	6,9% (2)	3,4% (1)	3,38	29
Redes sociais	0,0% (0)	13,8% (4)	34,5% (10)	51,7% (15)	1,62	29
Ambiente virtual de aprendizagem (AVA)	65,5% (19)	27,6% (8)	3,4% (1)	3,4% (1)	3,55	29

Figura 34 (4) – Forma de interação com o mentor na pós-graduação a distância na percepção dos alunos (Detalhado)
Fonte: Resultados, 2013

As interações mediadas por tecnologia da informação e comunicação são as mais utilizadas, com exceção das redes sociais e telefone que, de todas as formas de interação, foi uma das menos empregadas. Nos primeiros lugares, em uma escala de quatro pontos que varia de nunca a sempre, ficaram ferramentas de interação em grupo, o AVA com média de 3,55 e fóruns com 3,38 pontos, seguido do e-mail (2,87), *chats* (2,62), encontros presenciais formais (2,16), reuniões presenciais em equipe (1,93), teleconferência ou webconferência (1,77), encontros presenciais informais (1,63), redes sociais (1,62) e telefone (1,53). Conforme se pode verificar na figura 35 (4).

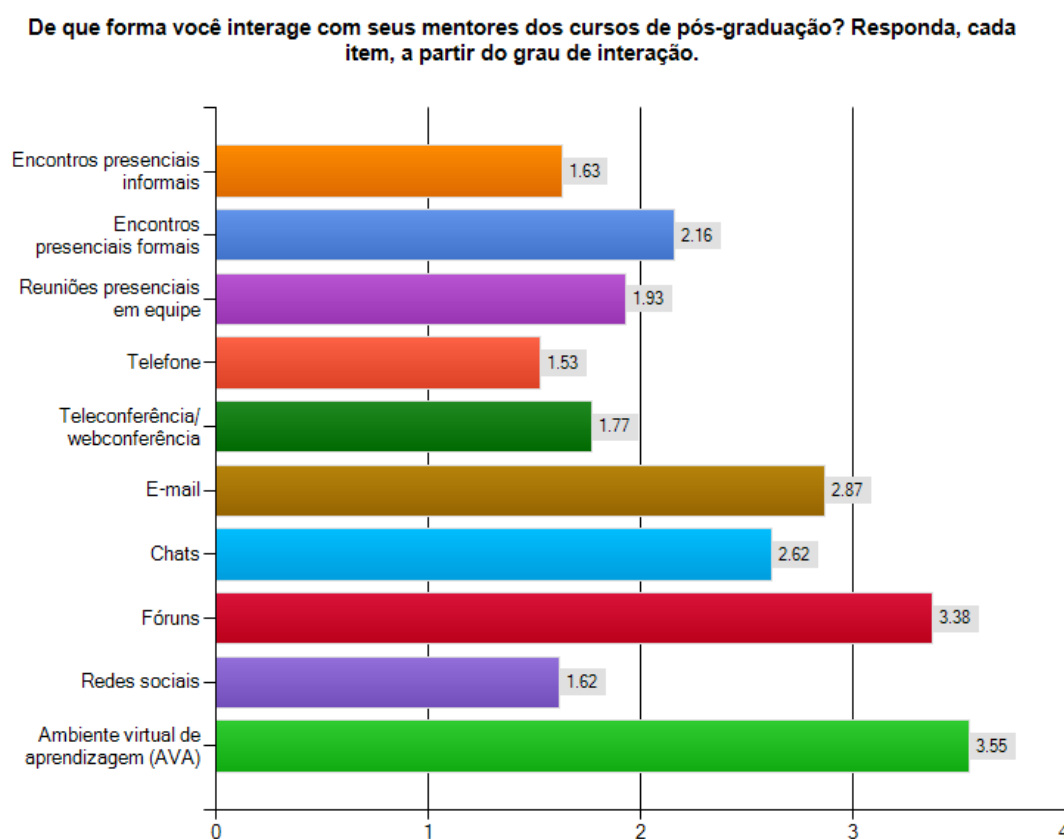


Figura 35 (4) – Forma de interação com o mentor na pós-graduação a distância na percepção dos alunos (Geral)
Fonte: Resultados, 2013

Já nas relações de mentoria estabelecidas em outros ambientes, conforme figura 36 (4), as duas principais formas com que os alunos interagem com seus mentores são, também,

mediadas por TICs, a saber: e-mail (3,26) e telefone (2,77), seguido dos encontros presenciais informais (2,73), encontros presenciais formais (2,42), *chats* (2,27), reuniões presenciais em equipe (2,23), redes sociais (2,19), fóruns (1,74), teleconferência/webconferência (1,66) e AVA (1,55).

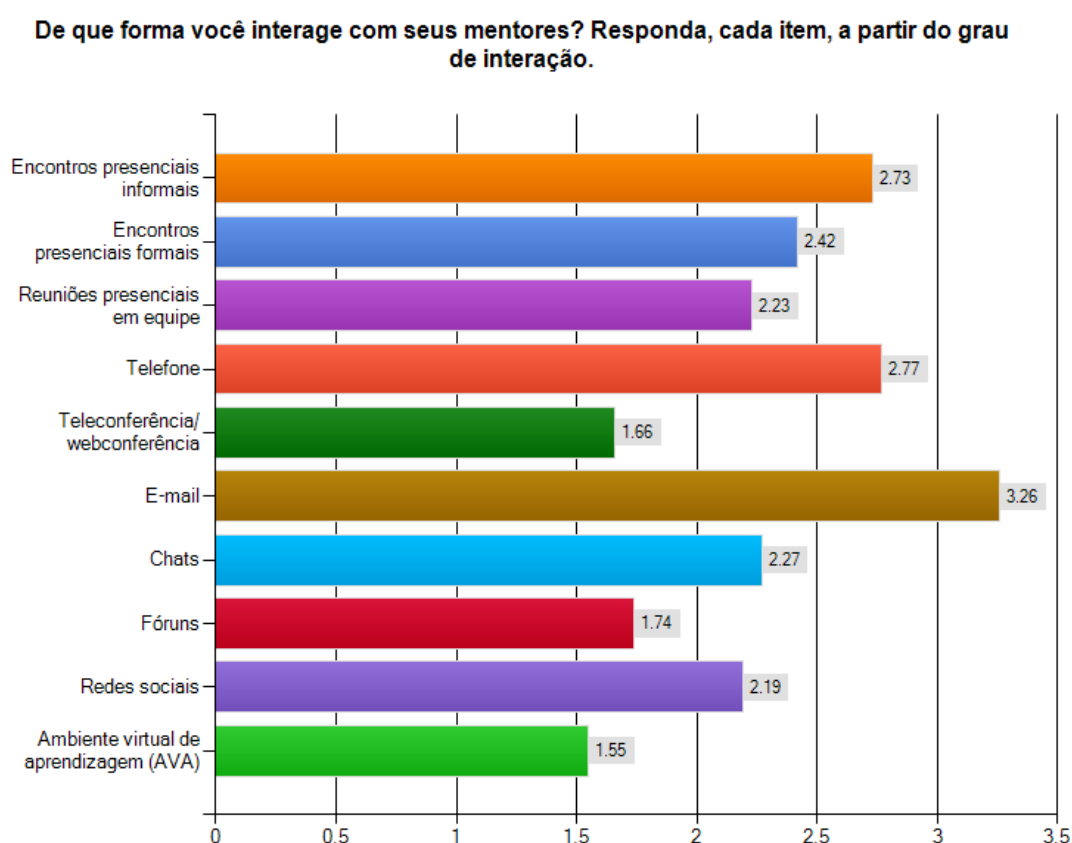


Figura 36 (4) – Forma de interação com o mentor em outros ambientes na percepção dos alunos (Detalhado)

Fonte: Resultados, 2013

Na figura 37 (4), ainda, podemos verificar que o uso da tecnologia também é elevado nas relações de mentoria estabelecidas nesses outros ambientes, por exemplo, os respondentes disseram usar sempre ou quase o e-mail (77,4%), telefone (61,2%), *chats* (43,4%) e redes sociais (42%).

14. De que forma você interage com seus mentores? Responda, cada item, a partir do grau de interação.						
	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	Média de avaliação	Número de avaliações
Encontros presenciais informais	26,7% (8)	30,0% (9)	33,3% (10)	10,0% (3)	2,73	30
Encontros presenciais formais	19,4% (6)	25,8% (8)	32,3% (10)	22,6% (7)	2,42	31
Reuniões presenciais em equipe	13,3% (4)	30,0% (9)	23,3% (7)	33,3% (10)	2,23	30
Telefone	25,8% (8)	35,5% (11)	29,0% (9)	9,7% (3)	2,77	31
Teleconferência/ webconferência	6,9% (2)	3,4% (1)	37,9% (11)	51,7% (15)	1,66	29
E-mail	51,6% (16)	25,8% (8)	19,4% (6)	3,2% (1)	3,26	31
Chats	16,7% (5)	26,7% (8)	23,3% (7)	33,3% (10)	2,27	30
Fóruns	9,7% (3)	9,7% (3)	25,8% (8)	54,8% (17)	1,74	31
Redes sociais	22,6% (7)	19,4% (6)	12,9% (4)	45,2% (14)	2,19	31
Ambiente virtual de aprendizagem (AVA)	6,9% (2)	10,3% (3)	13,8% (4)	69,0% (20)	1,55	29

Figura 37 (4) – Forma de interação com o mentor em outros ambientes na percepção dos alunos (Detalhado)

Fonte: Resultados, 2013

Francisco et al (2005) salientam que a interação social é considerada como um dos aspectos primordiais do desenvolvimento humano, das relações interpessoais, da comunicação e, também, do processo de ensino-aprendizagem; trata-se de um elemento capaz de diminuir a distância e criar proximidade. Essa visão corrobora os achados da tese e pode explicar que ao fazer uso de ferramentas diversas houve uma contribuição para a diminuição da percepção de distância por parte dos respondentes.

No que se refere ao suporte ou apoio dado pelos mentores da pós-graduação a distância aos alunos respondentes identificamos: motivação e perseverança em finalizar o curso, apoio para compreensão do conteúdo, troca de experiências, indicação de livros, esclarecimento de dúvidas, orientação de trabalho de conclusão, organização do tempo,

direcionamento de estudo, conselhos, lições de vida, estímulo ao pensamento crítico e apoio no planejamento da carreira. Como se pode observar nos depoimentos abaixo:

Feedback frequente e de qualidade; "Cases" profissionais; Lições de vida (obtidas em situações profissionais mas que revelam muito mais do que uma situação de trabalho); Estímulo ao raciocínio e ao pensamento crítico pelas contra-argumentações e por mostrar perspectivas diferentes de um mesmo assunto ou situação; Estímulo a persistência, ao planejamento de longo prazo (inclusive da carreira); Presença; Referência educacional e profissional na maioria dos casos.

Principalmente me escuta e dá conselhos.

Quanto ao suporte ou apoio dado pelos mentores, de forma geral, aos alunos verificamos os seguintes aspectos: conselhos; direcionamento profissional, orientações, planejamento e redirecionamento de carreira; recomendações de leitura; disponibilidade em ajudar, ajuda no desenvolvimento; desenvolvimento de habilidades em gestão de pessoas, resolução de conflitos, negociação, liderança e não aceitar algo sem questionar (visão crítica); transferência de conhecimento, esclarecimento de dúvidas, treinamento técnico, cobrança por qualidade; *feedback*; persistência, suporte emocional; planejamento do tempo, planejamento de atividades do curso; identificação de oportunidades e limitações, desafios, solução de problemas pessoais, foco na carreira e na vida e suporte na tomada de decisão. Conforme declarações abaixo:

Ajudavam-me nas escolhas de carreira, davam testemunhos sobre este ou aquele caminho.

O suporte maior é emocional, pois é com eles que busco o centro de equilíbrio.

1. Na busca pela carreira que se adeque ao meu perfil profissional e pessoal, assim como com os meus objetivos; 2. Realidade da companhia, em termos de oportunidades; 3. Incentivo na busca da melhoria profissional e pessoal.

Possibilidade de aprender e crescer, os mentores são a fortaleza que precisamos para guiar-nos a tomar um caminho melhor sempre.

Sempre foram muito críticos. Na carreira me forçaram a sair da área de conforto e aceitar desafios, como um emprego novo ou um projeto ambicioso. Apontaram as habilidades faltantes e me ajudaram a desenvolvê-las. Orientaram-me na resolução de conflitos com superiores, pares e subordinados e me ajudaram com temas técnicos, ensinando-me coisas que eu não sabia. Ajudaram-me a resolver problemas pessoais decorrentes dos profissionais (como ser uma boa mãe não estando ao lado dos filhos durante um período do dia ou como evitar que os problemas do trabalho fossem levados para casa e vice-versa).

Exemplo: Como lidar sob situações de stress, de conflitos pessoais; Como lidar com uma situação crítica de produção (fábrica) no qual envolvia times multifuncionais; demonstração de liderança etc. A metodologia consistia em delinear planos de metas e minimetas, ações e prazos para se chegar ao objetivo final.

O quadro 19 (4) estabelece um comparativo do suporte/apoio prestado pelo mentor aos alunos na pós-graduação a distância. Como se podem verificar muitos dos suportes ou apoios dados pelos mentorados nos cursos *lato sensu* a distância coincidem com os proporcionados pelas relações de mentoria estabelecidas em outros ambientes, apoiando a tese de que a mediação por tecnologias da informação e comunicação não estabelece um fenômeno distinto da relação de mentoria.

N.	Suporte/apoio dado pelos mentores	Mentores na EAD	Mentores Geral
1.	Motivação e perseverança em finalizar o curso	X	
2.	Apoio para compreensão do conteúdo	X	
3.	Troca de experiências	X	
4.	Indicação de livros	X	X
5.	Esclarecimento de dúvidas	X	X
6.	Apoio no trabalho de conclusão	X	
7.	Organização do tempo	X	X
8.	Direcionamento de estudo	X	
9.	Conselhos	X	X
10.	Lições de vida	X	
11.	Estímulo ao pensamento crítico	X	X
12.	Apoio no planejamento da carreira/ direcionamento profissional	X	X
13.	Disponibilidade em ajudar		X
14.	Transferência de conhecimento		X
15.	Treinamento técnico		X
16.	Desenvolvimento de habilidades em gestão de pessoas, resolução de conflitos, negociação e liderança		X
17.	Cobrança por qualidade		X
18.	<i>Feedback</i>		X
19.	Persistência		X
20.	Suporte emocional		X
21.	Planejamento de atividades do curso		X
22.	Identificação de oportunidades e limitações		X
23.	Desafios		X
24.	Solução de problemas pessoais		X
25.	Suporte na tomada de decisão		X

Quadro 19 (4) – Comparativo do suporte/apoio do mentor na pós-graduação a distância na percepção dos alunos

Fonte: Resultados, 2013

Tratando-se da percepção dos alunos quanto às funções de mentoria exercidas pelos seus mentores na pós-graduação a distância, foi possível verificar que tanto as funções de carreira quanto as psicossociais eram, em sua maioria, sempre ou quase sempre desempenhadas, exceto as subfunções aconselhamento e modelagem de papéis mencionadas como raramente desempenhadas.

Conforme figuras 38 (4), a partir de uma escala de quatro pontos que varia de nunca a sempre, a subfunção aceitação e confirmação foi a que obteve maior média, 3,19 pontos,

seguido do *coaching* (2,94), tarefas desafiadoras (2,9), exposição e visibilidade (2,84), proteção e amizade empatados com 2,71 pontos, patrocínio (2,42) e aconselhamento (2,39).

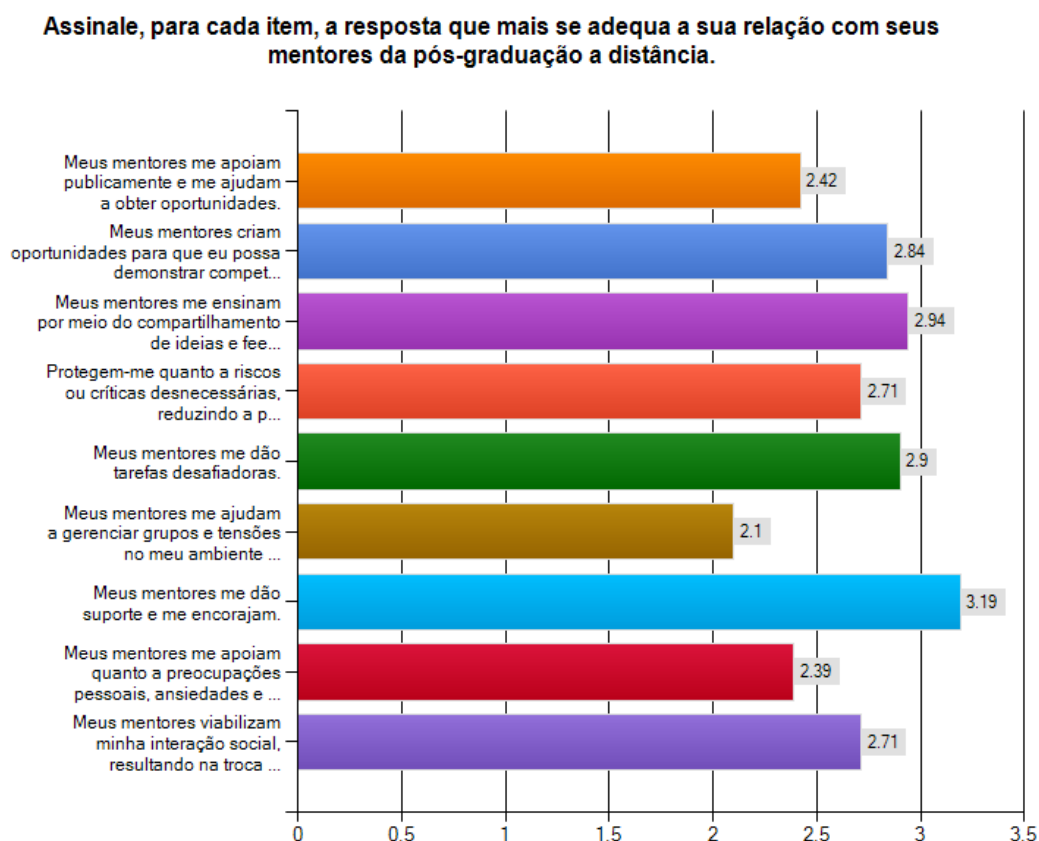


Figura 38 (4) – Funções de mentoria na pós-graduação a distância na percepção dos alunos (Geral)

Fonte: Resultados, 2013

Na figura 39 (4) podemos observar as subfunções que atingiram o maior percentual, pois eram sempre ou quase sempre desempenhadas, como: aceitação e conformação (83,8%), seguido de *coaching*, tarefas desafiadoras e exposição e visibilidade com 74,2% cada. Dentre as subfunções que eram menos exercidas, estão modelagem de papéis (32,2%) e aconselhamento (45,1%).

8. Assinale, para cada item, a resposta que mais se adequa a sua relação com seus mentores da pós-graduação a distância.						
	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	Média de avaliação	Número de avaliações
Meus mentores me apoiam publicamente e me ajudam a obter oportunidades.	19,4% (8)	32,3% (10)	19,4% (8)	29,0% (9)	2,42	31
Meus mentores criam oportunidades para que eu possa demonstrar competência e melhorar meu desempenho.	25,8% (8)	48,4% (15)	9,7% (3)	16,1% (5)	2,84	31
Meus mentores me ensinam por meio do compartilhamento de ideias e feedback, sugerem estratégias e táticas de trabalho ou orientam quanto a aspectos de carreira.	32,3% (10)	41,9% (13)	12,9% (4)	12,9% (4)	2,94	31
Protegem-me quanto a riscos ou críticas desnecessárias, reduzindo a possibilidade de prejuízo à minha reputação.	29,0% (9)	29,0% (9)	25,8% (8)	16,1% (5)	2,71	31
Meus mentores me dão tarefas desafiadoras.	32,3% (10)	41,9% (13)	9,7% (3)	16,1% (5)	2,90	31
Meus mentores me ajudam a gerenciar grupos e tensões no meu ambiente de trabalho e na minha família.	16,1% (5)	16,1% (5)	29,0% (9)	38,7% (12)	2,10	31
Meus mentores me dão suporte e me encorajam.	41,9% (13)	41,9% (13)	9,7% (3)	6,5% (2)	3,19	31
Meus mentores me apoiam quanto a preocupações pessoais, ansiedades e medos que podem afetar meu desempenho.	16,1% (5)	29,0% (9)	32,3% (10)	22,6% (7)	2,39	31
Meus mentores viabilizam minha interação social, resultando na troca de informações em um ambiente mais informal e com uma compreensão mútua.	22,6% (7)	35,5% (11)	32,3% (10)	9,7% (3)	2,71	31

Figura 39 (4) – Funções de mentoria na pós-graduação a distância na percepção dos alunos (Detalhado)

Fonte: Resultados, 2013

Já a percepção dos alunos quanto às funções de mentoria exercidas pelos seus mentores de forma geral, foi possível verificar que tanto as funções de carreira quanto as psicossociais eram, em sua maioria, sempre ou quase sempre desempenhadas. Não houve subfunções com desempenho predominante raro.

De acordo com a figura 40 (4), em uma escala de quatro pontos que varia de nunca a sempre, a subfunção aceitação e confirmação foi a que obteve maior média, 3,55 pontos, seguido do *coaching* (3,53), aconselhamento (3,24), patrocínio e modelagem de papéis empatas com 3,21, tarefa desafiadora (3,17), exposição e visibilidade (3,21) e proteção (3,07).

Na figura 41 (4) podemos observar que todas as subfunções atingiram um percentual de desempenho superior a 80%, sendo sempre ou quase sempre exercidas. A que atingiu o maior percentual foi o *coaching* com 96,5% e empatadas com menor percentual estão exposição e visibilidade e proteção com 82,7% cada.

Assinale, para cada item, a resposta que mais se adequa a sua relação com seus mentores.

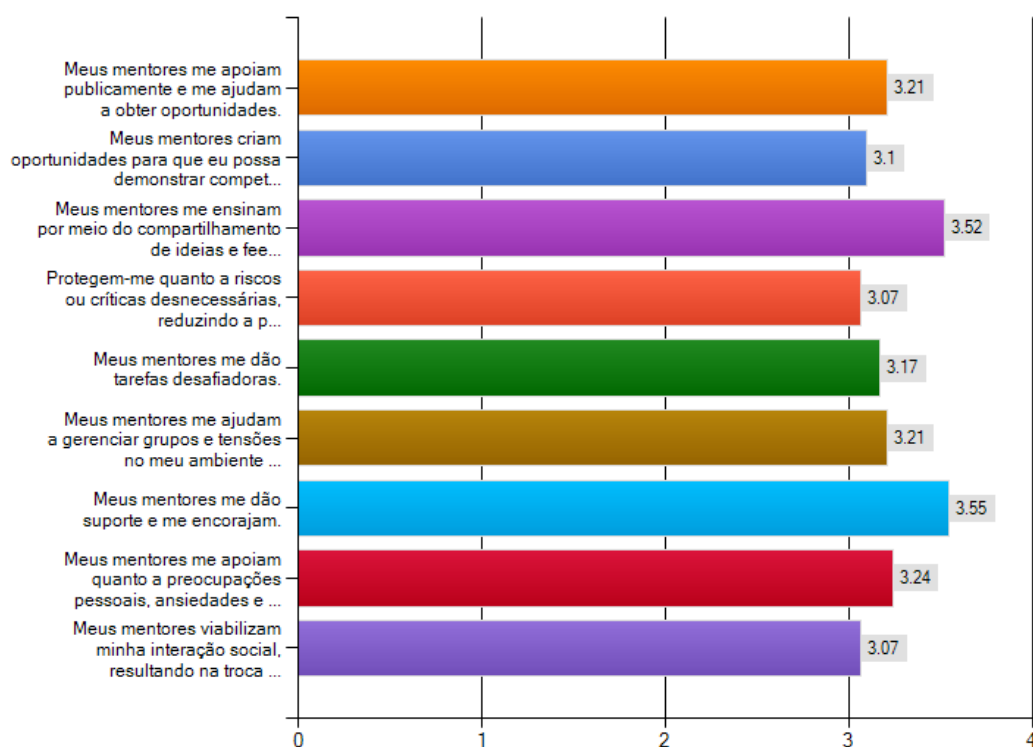


Figura 40 (4) – Funções de mentoria em outros ambientes na percepção dos alunos (Geral)

Fonte: Resultados, 2013

16. Assinale, para cada item, a resposta que mais se adequa a sua relação com seus mentores.						
	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	Média de avaliação	Número de avaliações
Meus mentores me apoiam publicamente e me ajudam a obter oportunidades.	41,4% (12)	41,4% (12)	13,8% (4)	3,4% (1)	3,21	29
Meus mentores criam oportunidades para que eu possa demonstrar competência e melhorar meu desempenho.	31,0% (9)	51,7% (15)	13,8% (4)	3,4% (1)	3,10	29
Meus mentores me ensinam por meio do compartilhamento de ideias e feedback, sugerem estratégias e táticas de trabalho ou orientam quanto a aspectos de carreira.	58,6% (17)	37,9% (11)	0,0% (0)	3,4% (1)	3,52	29
Protegem-me quanto a riscos ou críticas desnecessárias, reduzindo a possibilidade de prejuízo à minha reputação.	31,0% (9)	51,7% (15)	10,3% (3)	6,9% (2)	3,07	29
Meus mentores me dão tarefas desafiadoras.	37,9% (11)	48,3% (14)	6,9% (2)	6,9% (2)	3,17	29
Meus mentores me ajudam a gerenciar grupos e tensões no meu ambiente de trabalho e na minha família.	37,9% (11)	48,3% (14)	10,3% (3)	3,4% (1)	3,21	29
Meus mentores me dão suporte e me encorajam.	62,1% (18)	31,0% (9)	6,9% (2)	0,0% (0)	3,55	29
Meus mentores me apoiam quanto a preocupações pessoais, ansiedades e medos que podem afetar meu desempenho.	41,4% (12)	48,3% (14)	3,4% (1)	6,9% (2)	3,24	29
Meus mentores viabilizam minha interação social, resultando na troca de informações em um ambiente mais informal e com uma compreensão mútua.	27,6% (8)	55,2% (16)	13,8% (4)	3,4% (1)	3,07	29

Figura 41 (4) – Funções de mentoria em outros ambientes na percepção dos alunos (Detalhado)
 Fonte: Resultados, 2013

Observou-se, a partir dos testemunhos, que na percepção dos alunos entrevistados, os mentores exerciam as diversas subfunções da mentoria, com influência na carreira e na vida dos mentorados. Na relação com os mentores na pós-graduação a distância a subfunção de carreira, como patrocínio, proteção e exposição e visibilidade não foram identificadas, resumindo a atividade do mentor ao exercício do *coaching*, embora tenham sido encontradas todas as subfunções psicossociais, como: modelagem de papéis, aceitação e confirmação, aconselhamento e amizade.

Já nas relações de mentoria de forma geral, também encontramos a presença do exercício de todas essas subfunções psicossociais e, diferente dos achados referentes aos mentores na pós-graduação a distância, foram encontradas todas as subfunções de carreira, a saber: patrocínio, exposição e visibilidade, *coaching*, proteção e tarefas desafiadoras. Conforme descrito no quadro 20 (4) a seguir:

Função	Subfunção	Descrição	EAD	Geral
Carreira	Patrocínio	O mentor apoia publicamente o mentorado, ajudando-o a obter oportunidades na organização.	-	X
	Exposição e visibilidade	O mentor cria oportunidade para o mentorado demonstrar competência e melhorar seu desempenho. Direciona-o para assumir responsabilidade e desempenhar tarefas, permitindo o relacionamento com pessoas chave na organização, expondo-o a futuras oportunidades.	-	X
	Coaching	O mentor ensina o mentorado por meio do compartilhamento de ideias e <i>feedback</i> , sugere estratégias e táticas de trabalho, orienta quanto a aspectos de carreira.	X	X
	Proteção	O mentor resguarda o mentorado quanto a potenciais danos no contato com superiores na organização. Protege quanto a riscos ou críticas desnecessárias, reduzindo a possibilidade de prejuízo à sua reputação.	-	X
	Tarefas desafiadoras	O mentor apoia o desenvolvimento de competências específicas do mentorado ao proporcionar desafios e trabalhos que encorajam o aprendizado.	-	X
Psicossociais	Modelagem de papéis	O mentor serve de exemplo, admiração e respeito pelo mentorado. Ajuda o mentorado a gerenciar grupos e tensões no ambiente de trabalho e na família.	X	X
	Aceitação e confirmação	O mentor fornece suporte e encorajamento ao mentorado. Possibilita a experimentação de novos comportamentos.	X	X
	Aconselhamento	O mentor ouve o mentorado, apoia quanto a preocupações pessoais, ansiedades e medos que podem afetar seu desempenho.	X	X
	Amizade	O mentor viabiliza a interação social dentro e fora da organização, resultando na troca de informações em um ambiente mais informal e com uma compreensão mútua. Propicia o compartilhamento de experiências pessoais.	X	X

Quadro 20 (4) – Funções de mentoria exercidas pelos mentores na percepção dos alunos

Fonte: Resultados, 2013

Para Kram (1983; 1985) são as funções de carreira e psicossociais que diferenciam a mentoria de outros tipos de relações do cotidiano. Os resultados corroboram a visão autora, ao identificar essas funções nas relações estabelecidas tanto na pós-graduação a distância quanto

nos demais ambientes em que os alunos atuam e consolidam, assim, a tese de que a mediação por tecnologias da informação e comunicação não estabelece um fenômeno distinto da relação de mentoria.

Apresentada a percepção dos alunos mentorados, na seção a seguir será realizada uma discussão das visões dos alunos, professores e tutores.

4.4 Comparativo da Percepção Mentores e Mentorados

Enquanto os professores e tutores relevaram que 63% possuem mentorados na pós-graduação a distância, 52% dos alunos disseram possuir mentores nesta modalidade de ensino, totalizando uma diferença de 11% na percepção dos professores e tutores comparada à dos alunos. Já nas relações de mentoria de forma geral, 45% dos professores e tutores declararam ter mentorados, enquanto 63% dos alunos informaram ter mentores nesses outros ambientes, totalizando uma diferença de 18%.

Tratando-se das razões da escolha dos mentorados e mentores observou-se que os professores e tutores escolhiam seu mentorado por motivos diferentes dos que os alunos escolhiam seus mentores, embora a afinidade na área acadêmica ou profissional tenha sido verificada como um aspecto em comum, saliente nos dois públicos e nos ambientes da pós-graduação a distância e de forma geral. Quanto à escolha dos mentores ou mentorados na pós-graduação não houve outros motivos comuns, já na relação de mentoria estabelecida em outros ambientes a admiração, a proximidade e a confiança foram ressaltadas tanto pelos professores e tutores, quanto pelos alunos.

A aprendizagem foi citada pelos professores, tutores e alunos como sendo um benefício da mentoria, tanto nas relações estabelecidas na pós-graduação a distância quanto nas estabelecidas em outros ambientes. A troca de experiências e a motivação foram aspectos

ressaltados pelos professores, tutores e alunos como benefícios nas relações estabelecidas na pós-graduação a distância e a capacidade de tomada de decisão e desafios, benefícios encontrados nas relações de forma geral.

Embora os benefícios da mentoria na percepção dos professores, tutores e mentores fossem diversos, todos contribuem para o desenvolvimento da carreira ou têm um impacto na vida pessoal dos pesquisados e corroboram, em sua maioria, os benefícios encontrados na literatura sobre mentoria. Para o mentor, os benefícios envolvem experiência desafiadora e gratificante, desenvolvimento de habilidades e novas perspectivas e ideias na área de trabalho (BARD; MOORE, 2000), aquisição de novas perspectivas e ideias, melhoria na habilidade de comunicação e melhoria no relacionamento com os colegas (HOBSON et al, 2009).

Já para o mentorado, a literatura destaca conselhos e informações, discutir sobre forças e fraquezas (BARD; MOORE, 2000), aprendizado (SOUZA; RIGO, 2006), aumento da confiança, crescimento profissional, melhoria na autorreflexão e na capacidade de solucionar problemas (HOBBSON et al, 2009), facilidade na socialização, eficácia no papel profissional (RAGINS, 1997), rede de relacionamentos (HIGGINS; THOMAS, 2001), dentre outros.

Assim, pode-se afirmar que não há diferença significativa entre os benefícios a depender da forma de mediação da relação, pois todos demonstraram gerar impactos positivos na carreira e na vida dos mentores e mentorados. Além de que os benefícios referentes às experiências nos cursos *lato sensu* a distância descobertos coincidem também com os benefícios encontrados na literatura referente às relações de mentoria estabelecidas no mesmo ambiente físico, tanto na visão dos alunos quanto na dos professores e tutores. Esses achados apoiam a tese de que a mediação por tecnologias da informação e comunicação não estabelece um fenômeno distinto da relação de mentoria.

Na percepção dos professores e tutores, a proximidade com seus mentorados na pós-graduação a distância é significativamente maior do que a proximidade que os alunos

percebem ter com seus mentores. Enquanto os professores e tutores revelaram ter 73% de muita ou moderada proximidade com seus mentorados, apenas 46% dos alunos revelaram ter muita ou moderada proximidade com seus mentores, apresentando uma diferença de 27,4%. Embora exista essa diferença, se analisarmos a percepção dos alunos e dos professores e tutores individualmente é possível inferir que existe proximidade entre mentores e mentorados na pós-graduação a distância.

Nas relações estabelecidas em outros ambientes, na percepção dos professores e tutores, a proximidade, muita ou moderada com 85,2%, também é maior se comparada à percepção dos alunos com 77,4%, embora a diferença diminua chegando a apenas 7,8 % demonstrando uma maior coerência nas percepções. Este fato parece relevar que, nas relações estabelecidas nestes ambientes, a proximidade é maior do que nas estabelecidas nos ambientes da pós-graduação a distância.

Dentre os fatores que podem contribuir para esta situação de diferença na proximidade estão o curto período de tempo das disciplinas, a pouca iniciativa dos estudantes, pequena quantidade de professores e tutores por aluno, falta de disponibilidade de tempo para mentoria e medo de misturar relação profissional e pessoal. Como se pode observar, os fatores encontrados que contribuem para uma menor proximidade não perpassam o fato de as relações terem sido estabelecidas e mediadas pelas TICs.

Estes achados corroboram a visão de Moore (2002) de que no processo de ensino-aprendizagem o conceito de “distância”, ou seu antônimo “proximidade”, podem ser mais bem compreendidos e utilizados quando concebidos em termos de suas variáveis psicológicas, comunicacionais e pedagógicas, do que quando concebido em termos de fatores geográficos e tecnológicos. Os achados reforçam, ainda, a tese de que o espaço no qual a mentoria foi mediada não faz com que tenhamos fenômenos diferentes já que também foi encontrada

proximidade entre mentor e mentorado nas relações mediadas por tecnologia da informação e comunicação.

Embora foi identificado que na pós-graduação a distância a interação aconteça, em sua maior parte, mediada por TIC e que nas demais relações estabelecidas em outros ambientes existe a predominância das interações no mesmo ambiente físico, observou-se também um alto uso das TICs na mentoria de modo geral. Quanto às relações de mentoria de forma geral, os professores declararam interagir sempre ou quase sempre por e-mail (79,2%), redes sociais (41,7%), telefone (37,5%) e chats (17,3%). A percepção dos alunos também segue essa linha, 77,4% declararam interagir com seus mentores através dos e-mails, 61,2% por telefone, 43,4% chats e 42% redes sociais. Esses achados apoiam a visão de Francisco et al (2005) que indicam que a educação a distância possibilita níveis elevados de interação entre os envolvidos, tutor e estudante e entre estudantes, possuindo com isso potencial para expressar modelos de ensino-aprendizagem que se baseiam na interação social.

Os resultados corroboram, também, o argumento da tese de que não é possível separar o *online* e o *offline*, conforme a proposição representada pela figura 07 (2) – Formas de Mediação do Construto Mentoria (p. 92) e o pensamento de Hine (2000). O ciberespaço não é um espaço independente da conexão da “vida real” e da interação face a face (HINE, 2000), pois como verificado tanto nas relações face a face havia o uso das TICs, quanto nas relações estabelecidas em um ambiente *online*, existiam interações no ambiente *offline* fortalecendo o argumento que mentoria face a face e *e-mentoring* são um mesmo fenômeno, a mentoria.

Ainda nessa linha, segundo a perspectiva da teoria da complexidade de Morin (2000), tal distinção poderia conduzir a polarização do construto fazendo com que este fosse discutido de forma exclusivamente singular em detrimento de uma visão global, o que pode levar a um entendimento limitado do fenômeno. Nesse sentido, foi importante compreendermos a mentoria como um todo, independente se acontece face a face ou mediada por tecnologia,

bem como o real e o virtual (LÉVY, 1996), pois fazem parte de um só mundo. Pedem existir especificidades a depender da forma de mediação da mentoria, mas, a partir do paradigma da complexidade, é possível entender que se trata de um mesmo fenômeno.

Na pós-graduação a distância, os professores, tutores e alunos estavam presentes, mesmo que não fisicamente, mas interagiam e se projetavam emocionalmente. Segundo Garrison et al (2000; 2001), esses dois aspectos são fundamentais para a educação e não são inerentes à modalidade de ensino, mas essenciais para qualquer processo de aprendizagem o que contribui com o argumento da tese de que não se pode fazer uma separação entre o mundo real, no contexto da educação em que o professor e o aluno se encontram em um mesmo espaço físico, e o mundo virtual, no contexto da educação a distância em que o professor e o aluno se encontram no AVA ou através do uso de outra TIC.

Observamos que são muitos os suportes ou apoios prestados pelos mentores, os quais abrangem aspectos técnicos e comportamentais. Dentre os aspectos citados pelos professores, tutores e alunos tanto nas suas relações de mentoria estabelecidas na pós-graduação quanto em outros ambientes, estão o planejamento da carreira, o suporte técnico, conselhos e estímulo ao pensamento crítico ou reflexão. A indicação de material e a motivação foram aspectos destacados tanto pelos professores e tutores, quanto pelos alunos em suas relações na pós-graduação a distância. Já o suporte na tomada de decisão, soluções de problemas pessoais e desafios foram destacados pelos professores, tutores e alunos nas suas relações gerais de mentoria. Ao observar que os suportes ou apoios dados pelos mentorados na pós-graduação a distância coincidem em grande parte com os proporcionados pelas relações de mentoria estabelecidas em outros ambientes, corroboramos a tese de que a mediação por tecnologias da informação e comunicação não estabelece um fenômeno distinto da relação de mentoria.

Ao compararmos as competências dos mentores encontradas na literatura com as mencionadas pelos alunos, podemos observar que, de modo geral, houve consonância entre

elas, com exceção, apenas, da empatia e saber lidar com a TIC que não foram mencionadas pelos entrevistados, conforme Quadro 21 (4). As competências saber fazer e ser modelo não foram encontradas na literatura sobre *e-mentoring*, mas foram identificadas nos testemunhos. Esses resultados corroboram o argumento da tese que mentoria face a face e o *e-mentoring* não podem ser tratados como fenômenos diferentes, pois tanto na literatura quanto nos achados empíricos identificamos grande similaridade entre as competências dos mentores.

N.	Dimensões das competências	Literatura		Resultados	
		Mentoria	<i>E-mentoring</i>	Geral	EAD
1.	Dedicação às pessoas	X	(X)	X	X
2.	Orientação	X	X	X	X
3.	Empatia	X	(X)		
4.	Comunicação	X	X	X	X
5.	Motivação	X	(X)	X	X
6.	Suporte	X	(X)	X	X
7.	Aconselhamento	X	(X)	X	X
8.	Saber fazer	X		X	X
9.	Ser modelo	X		X	X
10.	Caráter	X	X	X	X
11.	Habilidades sociais (X)	(X)	X	X	X
12.	Saber lidar com tecnologia da informação		X		

Quadro 21 (4) – Comparativo das competências do mentor a partir da literatura e dos resultados

Fonte: Resultados, 2013

Na visão dos professores, tutores e alunos, tanto as funções de carreira quanto as psicossociais eram desempenhas pelos mentores, chegando à média de avaliação superior a 2,0 em uma escala de quatro pontos que variava de nunca a sempre.

A subfunção proteção não foi citada pelos professores e tutores respondentes, embora tenha sido verificada sua existência, pois alcançou uma média de 3,07 pontos quando avaliada sua presença na pós-graduação a distância e 3,17 na mentoria de forma geral. Já na visão dos alunos, patrocínio, proteção, exposição e visibilidade e tarefas desafiadoras não foram subfunções destacadas nos testemunhos referentes às relações na pós-graduação a distância,

embora tenha sido identificada sua presença com 2,42; 2,71; 2,84; e 2,9 pontos respectivamente. Nas relações de mentoria de forma geral foram identificadas, nos testemunhos, todas as subfunções.

Na tabela 07 (4) abaixo, na qual é destacada a presença das subfunções da mentoria nos testemunhos e na avaliação dos professores, tutores e alunos, podemos observar que os mentores exercem tanto as funções de carreira quanto as psicossociais.

Praticamente todas as subfunções eram sempre ou quase sempre exercidas com um percentual muito acima dos 50%, com exceção da modelagem de papéis (32,2%) e aconselhamento (45,1%), pois a visão dos alunos aponta que seus mentores na pós-graduação a distância ficaram abaixo dessa média.

Função	Subfunção	Testemunhos				Percentuais (sempre e quase sempre)			
		Professor/tutor		Alunos		Professor/tutor		Alunos	
		EAD	Geral	EAD	Geral	EAD	Geral	EAD	Geral
Carreira	Patrocínio	X	X	-	X	58,9	83,4	51,7	82,8
	Exposição e visibilidade	X	X	-	X	72,5	87,5	74,2	82,7
	Coaching	X	X	X	X	94,9	95,8	74,2	96,5
	Proteção	-	-	-	X	70,7	75,0	58,0	82,7
	Tarefas desafiadoras	X	X	-	X	62,5	66,7	74,2	86,2
Psicossociais	Modelagem de papéis	X	X	X	X	56,1	70,8	32,2	86,2
	Aceitação e confirmação	X	X	X	X	97,6	100	83,8	93,1
	Aconselhamento	X	X	X	X	77,5	95,9	45,1	89,7
	Amizade	X	X	X	X	72,5	95,8	58,1	82,8

Tabela 07 (4) – Funções de mentoria

Fonte: Resultados, 2013

Assim, podemos verificar que não há diferença significativa das funções desempenhadas pelos mentores se compararmos as relações estabelecidas na pós-graduação a distância das estabelecidas em outros ambientes nas quais os atores atuam, corroborando a tese de que, independente da forma de mediação, uma vez estabelecida a relação de mentoria temos um mesmo fenômeno, já que as subfunções estão presentes nas relações.

Feita a discussão dos achados, na seção a seguir serão apresentadas as conclusões desta tese.

5 Conclusões

Ao enfatizar a forma de mediação em detrimento do fenômeno como um todo, a literatura acadêmica acabava levando o leitor a crer que o *e-mentoring* seria um construto isolado da mentoria. Ao discordar dessa ideia, esta tese teve como objetivo analisar até que ponto a mediação por tecnologias da informação e comunicação pode estabelecer um fenômeno distinto da relação de mentoria em cursos *lato sensu* de administração a distância.

Os achados apontaram que os professores, tutores e alunos estabeleceram relações de mentoria tanto nos cursos de pós-graduação a distância, quanto em outros ambientes dos quais fizeram parte.

Embora encontrados alguns motivos diferentes, dentre os aspectos comuns, observou-se que os professores, tutores e alunos escolhiam seus mentorados ou mentores da pós-graduação a distância por afinidade na área acadêmica ou afinidade profissional. Já na relação de mentoria estabelecida em outros ambientes, foram destacadas pelos entrevistados admiração, proximidade e confiança.

Foram encontrados vários benefícios proporcionados pela mentoria, tanto nos cursos de pós-graduação a distância quanto na mentoria de forma geral, sendo os aspectos comuns na visão dos professores, tutores e alunos, os seguintes a aprendizagem, a troca de experiências e a motivação, a capacidade de tomada de decisão e desafios. Verificamos que os benefícios contribuem para o desenvolvimento da carreira ou têm um impacto na vida pessoal dos entrevistados e corroboram, em grande parte, os benefícios encontrados na literatura acadêmica sobre mentoria. Nessa linha, observamos também que benefícios relatados pela

literatura sobre mentoria face a face foram encontrados nas relações mediadas por tecnologia da informação e comunicação.

A proximidade era um aspecto existente nas relações de mentoria estabelecidas na pós-graduação a distância, bem como nas estabelecidas em outros ambientes. Sendo o curto período de tempo das disciplinas, a pouca iniciativa dos estudantes, a pequena quantidade de professores e tutores por aluno, a falta de disponibilidade de tempo para mentoria e medo de misturar relação profissional e pessoal são alguns limitantes para o estabelecimento da proximidade.

Ainda que na pós-graduação a distância a interação aconteça, em sua maioria, mediada por TIC e que nas demais relações estabelecidas em outros ambientes existe a predominância das interações no mesmo ambiente físico, observamos também um alto uso das TICs na mentoria de modo geral e dos encontros presenciais nas relações estabelecidas nos cursos *lato sensu* distância.

É grande a quantidade de suportes prestados pelos mentores, abrangendo tanto aspectos técnicos, quanto comportamentais. Dentre os aspectos comuns nas relações de mentoria estabelecidas na pós-graduação a distância e nas instituídas em outros ambientes, estão planejamento da carreira, suporte técnico, conselhos e estímulo ao pensamento crítico ou reflexão.

Os resultados demonstram que tanto as funções de carreira quanto as psicossociais eram desempenhas pelos mentores, seja nas relações instituídas na pós-graduação a distância, seja nas estabelecidas em outros ambientes nos quais os pesquisados atuavam.

Como não foram descobertas diferenças significativas entre os benefícios proporcionados pela mentoria a depender da forma de mediação da relação, os benefícios expostos pela literatura sobre mentoria face a face foram encontrados também nas relações mediadas por tecnologia da informação e comunicação. A proximidade existia nas relações

estabelecidas na pós-graduação a distância e nas instituídas em outros ambientes; os suportes prestados pelos mentores nos cursos *lato sensu* a distância e pelos mentores, de forma geral, englobavam aspectos técnicos e comportamentais; existia o uso de TIC nas relações de mentoria estabelecidas no mesmo ambiente físico e de encontros presenciais nas relações estabelecidas a distância; o suporte ou apoio dado pelos mentores, em sua maioria, eram os mesmo nas relações estabelecidas nos cursos *lato sensu* a distância e nas estabelecidas em outros ambientes; e as funções da mentoria eram desempenhadas tanto no espaço da pós-graduação a distância, quanto em outros ambientes. É possível concluir que a forma de mediação não é suficiente para determinar que mentoria face a face e *e-mentoring* são fenômenos distintos, tratando-se de um só construto: a mentoria, corroborando a tese de que a mediação por tecnologias da informação e comunicação não estabelece um fenômeno distinto da relação de mentoria.

Recomenda-se aprofundar o estudo levando em consideração outros campos como empresas, treinamentos corporativos, programas sociais, dentre outros. Além de levar em consideração outras perspectivas teóricas como relações de poder e afetividade, tratando-se das relações de poder, sugere-se utilizar uma metodologia de análise crítica do discurso.

Sugere-se ampliar o estudo, considerando a rede de mentores dos professores, tutores e alunos, incluindo no caso os mentores dos professores e tutores e verificando se os alunos também exerceram o papel de mentor em alguma situação de suas carreiras.

Outra sugestão seria entender o ponto de vista das instituições de ensino superior sobre o fenômeno mentoria e o impacto para tais organizações, bem como realizar pesquisa participante nos ambientes virtuais de aprendizagens.

Como recomendação para as IES, sugerimos que os professores e tutores dos cursos na modalidade a distância tenham treinamento sobre o fenômeno mentoria e a importância do

mentor, ou implantar programas formais de mentoria já que esta relação demonstrou trazer benefícios para a educação de adultos, sejam os atores mentores ou mentorados.

De modo geral, a tese colaborou para um maior entendimento do fenômeno mentoria na realidade brasileira, contribuindo para criação de um conhecimento associado ao contexto da educação a distância.

Referências

- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. **CensoEaD.Br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2009**. São Paulo: Pearson, 2011.
- ALMEIDA, G. M. B.; OLIVEIRA, L. H. M.; ALUÍSIO, S. M. A terminologia na era da informática. **Ciência e Cultura**. v. 58, n. 02. São Paulo: Abril - Junho, 2006.
- ANDERSON, T.; ROURKE, L.; GARRISON, D. R.; ARCHER, W. Assessing teaching presence in a computer conferencing context. **Journal of Asynchronous Learning Networks - JALN**. V. 5, n. 2. Setembro, 2001.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 1 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BARD, M.; MOORE, E. Mentoring and self-managed learning: Professional development for the market research industry. **International Journal of Market Research**, v. 42, n. 3, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas, São Paulo: Associados, 1999.
- BERG, B. L. **Qualitative Research Methods for the Social Sciences**. 6ª ed. Boston: Pearson, 2007.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- BIEREMA, L.; HILL, J. R. Virtual Mentoring and HRD. *Advances in developing Human Resources*. v. 7, n. 4. 11, 2005.
- BOLZAN, D. P. V. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: reflexões sobre o papel do professor universitário. In: **Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, PUCPR, Curitiba, 2004.
- BRYM, R.; LIE, J.; HAMLIN, C. L.; MUNTZBERG, R.; SOARES, E. V.; SOUTO MAIOR, H. P. **Sociologia: sua bússola para um novo mundo**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- BUCHE, M. W. Development of trust in electronic mentoring relationships. **International Journal of Networking and Virtual Organizations**, Vol. 5 No. 1, 2008.
- CAPELLO, C. C.; LONGO, C. R. J.; REGO, M. C. L. C.; MURASHIMA, M. K. G. A identidade do professor na era digital: o que muda e o que permanece na relação ensino-aprendizagem. In: **Café Metodológico do programa GVLaw - Direito GV**, 2006, São Paulo. **Anais do II Café Metodológico do programa GVLaw - Direito GV**. São Paulo: FGV, 2006.

CAPELLO, C. C.; LONGO, C. R. J. Tutoria na EAD: tecnologia e educação rompendo as fronteiras do tempo e do espaço. In: GOMES, J. C.; SCHAFFEL, S. L. (Org.). **Coletânea de artigos científicos**. 1 ed. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Pessoal, 2006, v. 1.

CASSEL, C.; SYMON, G. **Essential guide to qualitative methods in organizational research**. London: Sage, 2004.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1996..

CHAO, G. T.; WALZ P. M.; GARDNER, P. D. Formal and informal mentorships: a comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. **Personnel Psychology**. v. 45, p. 619-636, 1992.

COLLIER, J. **Antropologia visual**: a fotografia como método de pesquisa. São Paulo: EPU, 1973.

DEMO, Pedro. **Aprendizagem no Brasil**: ainda muito por fazer. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, J. BARROS, A. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006.

EDGAR, A.; SEDGWICK, P. (eds.). **Teoria cultural de A a Z**: conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo. São Paulo: Contexto, 2003.

ENSHER, E. A.; MURPHY, S. E. Effects of race, gender, perceived similarity, and contact on mentor relationship. **Journal of Vocational Behavior**. v. 50, n. 3, p. 460-481, 1997.

ENSHER, E. A.; MURPHY, S. E. E-mentoring: next generation research strategies and suggestions. In RAGINS, B. R. e KRAM K. (Eds.). **The handbook of mentoring at work**: Theory, research and practice. Thousand Oaks: Sage, 2007.

ENSHER, E. A.; HEUN, C.; BLANCHARD, A. Online mentoring and computer-mediated communication: new directions in research. **Journal of Vocation Behavior**, v. 63, 2003.

FLICK, U. **Uma introdução a abordagem qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORMIGA, M. A. Terminologia da EAD. In LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.) **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009.

FRANCISCO, D.; MORGADO, L.; MENDES, A. Q. Interação e presença social em ambientes virtuais de Aprendizagem. In: VII Simpósio Internacional de Informática Educativa, 2005, Leiria, Portugal. **Anais SIIE05**, 16-18 Novembro de 2005.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. **The Internet and Higher Education**. n. 2, v. 2/3. 2000.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. **American Journal of Distance Education**. n. 15, v. 1. 2001.

GHERARDI, S., NICOLINI, D., ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p.273-297, 1998.

HAMILTON, B.; SCANDURA, T. E-mentoring: implication for organizational learning and development in a wired word. **Organizational Dynamics**, v.31, 2003.

HARRINGTON, A. *E-mentoring: the advantages and disadvantages of using email to support distant mentoring*. 1999. Disponível em: <<http://www.coachingnetwork.org.uk/resourcecentre/articles/viewarticle.asp?artid=63>>. Acesso em 27/02/2012.

HEGSTAD, C. Formal mentoring as a strategy for human resource development: A review of research. **Human Resource Development Quarterly**, v.10, n. 4, p. 383-90, Win, 1999.

HIGGINS, M. C.; KRAM, K. E. Reconceptualizing mentoring at work: a developmental network perspective. **Academy of Management Review**. v. 26 n. 2, p. 246-288, 2001.

HIGGINS, M. C.; THOMAS, D. A. Constellations and careers: Toward understanding the effects of multiple developmental relationships. **Journal of Organizational Behavior**. v. 22, n. 3, p. 223-247. May, 2001.

HINE, Christine. **Virtual Ethnography**. London: SAGE Publications, 2000.

HOBBSON, A. J.; ASHBY, P.; MALDEREZ, A.; TOMLINSON, P. D. **Mentoring beginning teachers**: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, n. 25, 2009.

HOMITZ, D. J.; BERGE, Z. L. Using e-mentoring to sustain distance training and education. **The Learning Organization**. Vol. 15 No. 4, 2008.

JANASZ, Suzanne C.; SULLIVAN, Sherry E.; WHITING, Wicki. Mentor networks and career success: lessons for turbulent times. **Academy of Management Executive**. v. 17, n.4, 2003.

JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na Educação a Distância e a aprendizagem construtivista. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, abr.- jun. 1996, p. 70-88.

KALATZIS, A. C.; BELHOT, R. V. Estilos de aprendizagem e educação a distância: perspectivas e contribuições. **GEPROS - Gestão da Produção, Operações e Sistemas**. Ano 2, vol. 2, jan-abr/07, 2007.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Informática Educativa**. UNIANDES – LIDIE. V. 12, n. 1, p. 35-52, 1999.

KLAW, E.; RHODES, J.; FITZGERALD, L. Natural mentors in the lives of African American adolescent mothers: tracking relationships over time. **Journal of Youth and Adolescence**. v. 3, n. 32, p. 223-232, 2003.

KRAM, K. E. Phases of mentor relationship. **Academy of Management Journal**. v. 26, p. 608-665, 1983.

KRAM, K. E. **Mentoring at work**: development relationships in organizational life. Lanham; University Press of America, 1985.

KRAM, K. E., ISABELLA, L. A. Mentoring alternatives: the roles of peer relationships in career development. **Academy of Management Journal**. v. 28, p. 110 - 132, 1985.

LEVINSON, D. J.; DARROW, C. N.; KLEIN, E. B.; LEVINSON M. A.; MCKEE, B. **The Seasons of a man s life**. New York: Knopf, 1978.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LONGO, C. R. J. A EAD na pós-graduação. In LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.) **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009.

MAIA, M. C.; MEIRELLES, F.S. Educação à distância: O caso open university. **RAE eletrônica**, v. 1, n. 1, 2002.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 5.ed. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1998.

MOORE, Michael G. Teoria da distância transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. São Paulo, Agosto 2002.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAIS, Nídia Salomé; BATISTA, João; RAMOS, Fernando. Caracterização das actividades de aprendizagem promovidas através das Tecnologias da Comunicação no Ensino Superior Público Português. **Indagatio Didactica**, v. 3, n. 3, dez, Aveiro, 2011.

MORGADO, L. O papel do professor em contextos de ensino online: problemas e virtualidades. **Discursos**, III Série, nº especial, pp.125-138, 2001.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean- Louis. **A Inteligência da complexidade**. 2 ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MURPHY, E.; RODRÍGUEZ-MANZANARES, M. A. Revisiting Transactional Distance Theory in a Context of Web-Based High-School Distance Education. **Journal of Distance Education**. v. 22, n. 2. 2008.

NOE, R. A. An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationship. **Personnel Psychology**. v. 41, p. 457-479, 1988.

PARKS, M. R.; ROBERTS, L. D. "Making Moosic": the develop of personal relationship online and a comparison of their off-line counterparts. **Journal of Social and Personal Relationship**, v.15, 1998.

PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. Criando Situações de Aprendizagem Colaborativa. In: **Educação a distância via Internet: Formação de educadores**. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

PRETI, Oreste. Bases epistemológicas e teóricas em construção na educação a distância. 2002. Disponível em: <http://arquiteturaspedagogicas.pbworks.com/f/Oreste_EaD_bases_conceituais.pdf> Acesso em: 27/02/2012

RAGINS, B. R. Diversified mentoring relationship in organization: a power perspective. **Academy of Management Review**. v. 22, n.2, p.482-521, 1997.

RHEINGOLD, H. **The Virtual Community**. Disponível em: <<http://www.well.com/user/hlr/vcbook>> Acesso em: 27/01/2012.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

RUMBLE, Greville. **The planning and management of distance education**, London: Croom Helm, 1986

SALGUES, L. J. V. ; DIAS, S.M.R.C. ; MORAES, I. C. Processos de Mentoria: Existência de Múltiplos Mentores e as Características de uma Relação de Mentoria. In: XXVIII ENANPAD, 2004, Curitiba. **Anais do XXVIII ENANPAD**, 2004.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. N. 1, Julho, 2009.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e filosofia**. Vol. 11, n. 21 e 22, jan./jun. e jul./dez, 1997.

SHEA, G. F. **Mentoring**: como desenvolver o comportamento bem sucedido do mentor. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

SHRESTHA, C. H.; MAY, S.; EDIRISINGHA, P.; LINSEY, T.; BURKE, L. From face-to-face to e-mentoring: does the "e" add any value for mentor? **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**. v. 20, n. 2, p. 116-124, 2009.

SILVEIRA, Z. Educação a distância: um re-significado. **Revista Brasileira de Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 163/166, p. 137-144, out./2003 - set./2004.

SINGLE, P. R.; SINGLE, R. E-mentoring for social equity: review of research to inform program development. **Mentoring and Tutoring**, v. 13, 2005.

SOUZA, D. C. **Mentoria como um Processo em Rede e seu Impacto na Construção de Carreira Profissional**: Evidências na História de Vida do Executivo do Rapidão Cometa - Américo Pereira. Programa de Pós-Graduação em Administração. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2006.

SOUZA, D. C., RIGO, A. S. Mentoria na perspectiva daquele que aprende: o caso de uma empresa multinacional de consultoria. In Seminários em Administração FEA – USP. SEMEAD. IX. 2006. São Paulo – SP. **Anais...** São Paulo: SEMEAD, 2006.

SULLIVAN, S. E. The changing nature of careers: a review and research agenda. **Journal of Management**. v. 25, n.3, p. 457-484, 1999.

TAVARES, K. C. A. O papel do professor - do contexto presencial para o ambiente online e vice-versa. **Revista Conecta**, v. 3, 2000.

TEPERINO, A.S.; et al. Educação a distância em organizações públicas. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública, 2006.

VIANNEY, João. Palestra de abertura: O cenário brasileiro da educação a distância. In: III Seminário de Educação a Distância de Anápolis. **Anais...** 2008.

ZEY, M. G. **The mentor connection: strategy and alliances in corporate life**. New Brunswick: Transaction Publishers, 1991.

APÊNDICE A – Formulário estruturado para alunos

APÊNDICE B – Formulário estruturado para professores e tutores

