

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

Heitor Arôxa Barros

**Relação Tutor-Aluno: um estudo sobre o
E-mentoring e aspectos de Gerenciamento de
Impressões em Pós-Graduação de Administração
na Educação a Distância**

Recife, 2011

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 a consulta em ambientes de biblioteca com saída controlada;
- "Grau 3": apenas com autorização expressa do autor, por escrito, devendo, por isso, o texto, se confiado a bibliotecas que assegurem a restrição, ser mantido em local sob chave ou custódia;

A classificação desta dissertação/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 Dissertação: **Relação Tutor-Aluno: Um estudo sobre o E-mentoring e aspectos de Gerenciamento de Impressões em Pós-Graduação de Administração na Educação a Distância**

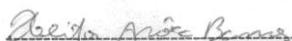
Nome do Autor: Heitor Arôxa Barros

Data da aprovação: 30 de Maio de 2011

Classificação, conforme especificação acima:

- Grau 1
- Grau 2
- Grau 3

Recife, 30 de Maio de 2011:



Assinatura do autor

Heitor Arôxa Barros

**Relação Tutor-Aluno: um estudo sobre o
E-mentoring e aspectos de Gerenciamento de
Impressões em Pós-Graduação de Administração
na Educação a distância**

Orientador: José Ricardo Costa de Mendonça, Dr.

Dissertação apresentada como requisito complementar para obtenção do grau de mestre em Administração, área de concentração em Gestão Organizacional, do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco.

Recife, 2011

Barros, Heitor Arôxa

Relação tutor-aluno: um estudo sobre o e-mentoring e aspectos de gerenciamento de impressões em Pós-graduação de Administração na educação a distância / Heitor Arôxa Barros. - Recife : O Autor, 2011.

130 folhas : fig., quadro, abrev. e siglas.

Orientador: Prof^o. Dr^o. José Ricardo Costa de Mendonça.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. Administração, 2011.

Inclui bibliografia e apêndices.

1. E-mentoring. 2. Gerenciamento de impressões. 3. Educação a distância. I. Mendonça, José Ricardo Costa de (Orientador). II. Título.

658

CDD (22.ed.)

UFPE/CSA - 078

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

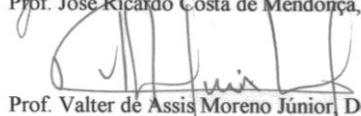
**Relação Tutor-Aluno: um estudo sobre o
E-mentoring e aspectos de Gerenciamento de
Impressões em Pós-Graduação de Administração
na Educação a distância**

Heitor Arôxa Barros

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco e aprovada em 30 de maio de 2011.

Banca Examinadora:


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


Prof. Valter de Assis Moreno Júnior, Doutor, IBMEC, (Examinador Externo)


Prof. Salomão Alencar de Farias, Doutor, UFPE, (Examinador Interno)

A Deus, que foi e sempre será meu
Mentor por completo, me apoiando
profissionalmente e pessoalmente.
A meus pais, Édson e Solange. À
minha esposa Suellen e minha
filha Sarah.

Agradecimentos

A Deus por estar comigo em todos os momentos de minha vida, principalmente um dos momentos mais difíceis que foi o mestrado em Administração. Pelo fato de ser tudo novo. E principalmente no final da entrega e defesa da dissertação, pois parecia que tudo estava caminhando para dar errado. Mas como a própria Bíblia relata, me foi bom ter passado por várias problemas, pois os problemas nos fazem amadurecer como pessoas e nos fazem depender mais de Deus. Como um agradecimento especial a Deus no final dos agradecimentos escrevi um texto que aborda bem isso.

Aos meus pais, por me apoiarem em todas as áreas de minha vida e por serem espelhos para mim.

À minha Esposa e minha filha, Sarah, por me fazerem feliz e por serem mais uma vez um dos combustíveis para mais essa etapa vencedora.

Aos outros familiares que sempre torcem e oram por mim, especialmente Vovô Maria e Tia Méia.

Aos amigos da PIPR e da turma 15 do mestrado, especialmente Jaélison Rodrigues pelo apoio no abstract.

Ao Prof. Ricardo Mendonça pela orientação, confiança, apoio e contribuições para todo o mestrado, mesmo antes do ingresso.

À professora Mônica Gueiros por ter me apoiado com os estudos de mentoria e também com o ingresso no PROPAD.

À Marcella Arianna e Denise Souza pela ajuda fornecida durante o mestrado.

Ao Prof. Salomão Farias pelo conselho de como ingressar no PROPAD e ao Prof. Valter Moreno pelo apoio junto ao IBMEC para realização dessa dissertação.

À Máira Pereira e Mariana Pinho pela atenção e ajuda no entendimento do curso CBA e por facilitarem o acesso à pesquisa.

A todos do PROPAD, principalmente o coordenador prof. Walter, a secretária Irani e as estagiárias pelo auxílio administrativo.

À PROPESQ pela bolsa de estudo concedida. E enfim, a todos que contribuíram direta e indiretamente para realização deste trabalho.

Quando tudo parece estar perdido, Deus se manifesta de maneira surpreendente!

É evidente que a vida nos prega surpresas boas e ruins. As boas nos deixam com sentimentos de alegria, satisfação e felicidade. As ruins provocam sentimentos de tristeza, choro e desalento. Mas como poderei eu sentir prazer nos momentos de tristezas, seja por dificuldades ou tribulações, diminuindo assim ou até invertendo esses sentimentos?

Isso é uma pergunta que fazemos quando estamos com os nossos olhos e coração voltados para Deus. É refletir nos versículos que trazem isso definido: ...entristecidos, mas sempre alegres... (**2 Cor: 6:10**); E não somente isto, mas também nos gloriamos nas próprias tribulações, sabendo que a tribulação produz perseverança; e a perseverança, experiência; e a experiência, esperança (**Romanos 5: 3,4**); Quero trazer à memória o que me pode dar esperança (**Lamentações: 3:21**). Todas as coisas cooperam para o bem daqueles que amam a Deus (**Romanos 8:28**). Regozijai-vos na esperança, sede pacientes na tribulação e perseverantes na oração (**Romanos 12:12**).

Quando Paulo afirma tristes, mas sempre alegres..., mostra um paradoxo que usa para expressar o que ele já passou, e o que amadureceu em seu ministério e propósito de vida, aconselhando os coríntios a permanecerem firmes na fé. Paulo está dizendo que devemos permanecer firmes no evangelho em qualquer situação que possamos nos encontrar, que ficamos tristes, seja por perseguição, tribulação, angústias, mas a tristeza pode nos fornecer

alegria quando sabemos e temos o conforto do Espírito Santo de Deus, ou seja, é sentir a paz de Deus no coração (**Filipenses 4:7**) e a certeza de que a situação em que estamos passando no momento é por que Deus está permitindo, para amadurecimento nosso e para testemunho e conforto daqueles que estão passando pelas mesmas ou até parecidas situações (**2 Coríntios 1:3**).

Existem dois tipos de tristezas: pelo fato de você não querer passar pelos momentos difíceis e não aceitar; e a tristeza do incomodo que o problema proporciona. É claro que sentir tristeza é natural do ser humano, faz parte de nossos sentimentos, mas sentir tristeza e essa ser transformada em paz e tranqüilidade só pelo poder do Espírito Santo. Triste pelo incomodo que o problema proporciona e por você não poder fazer mais nada para tentar resolvê-lo, mas alegre por saber que Deus tem trabalhado em nossas vidas para amadurecimento na fé. E é de forma surpreendente que Deus fala aos nossos corações e nos dá forças para superarmos tais momentos, nos quais parece que não tem mais jeito ou que tudo está perdido.

É muito fácil você se relacionar com Deus e ser grato quando tudo parece bem. O difícil é ser grato quando tudo der errado e parecer que as coisas concorrem ao contrário do que você planeja ou deseja. Temos que saber que nosso relacionamento com Deus deve permanecer saudável mesmo em meio aos momentos ruins, pois às vezes Deus quer saber até onde vai a nossa fé e/ou trabalhar na nossa vida espiritual. Porém, mesmo eu ainda caindo no erro de murmurar contra Deus e de até achar que meu problema é tão grande que não tem solução, a misericórdia e o amor de Deus agem em minha vida e me fazem entender a vontade Dele: se mostrar de forma surpreendente nos momentos em que eu mais preciso e me fazer amadurecer tanto pessoalmente quanto no relacionamento com Ele.

Temos que ter em mente que a maior escola de aprendizado é o momento de dificuldade! Isso na Bíblia é visto no texto de **2 Coríntios 12:9**, onde Deus diz a Paulo que Seu poder se aperfeiçoa na fraqueza. E o fato aqui é que Paulo pede para Deus tirar o

problema, mas Deus diz que a graça Dele bastava para Paulo porque o poder se aperfeiçoa nas fraquezas. E Paulo continua no texto dizendo que de boa vontade mais se gloriará nas fraquezas, para que sobre ele repouse o poder de Cristo. E no versículo 10 ele complementa: “Pelo que sinto prazer nas fraquezas, nas injúrias, nas perseguições, nas angústias, por amor de Cristo. Porque, quando sou fraco, então, é que sou forte”.

Por isso que em minha oração ao Senhor disse: “Sou grato a ti Senhor, por passar por tribulações e dificuldades, pois isso me faz sentir e entender que Tu estás trabalhando em minha vida para algo maior em que possa Te glorificar, e também pelo amadurecimento do relacionamento entre eu e Ti, e entre eu e o meu próximo. Além disso, posso ver a tua mão poderosa agindo e fazendo coisas que sei que só Tu poderias fazer. Abrir portas onde não esperava, falar ao meu coração de maneira especial, e me fazer repousar com tranquilidade. Não existe nada nessa vida do que o relacionamento contigo Senhor, o Deus que criou todas as coisas e que sonda meu coração, perdoa-me os pecados e age de maneira surpreendente”.

Resumo

No Brasil o tema *e-mentoring* ainda é pouco explorado, e quando relacionado ao gerenciamento de impressões, não se observa na literatura relatos desses temas. Esta pesquisa teve por objetivo investigar como ocorre a relação de *e-mentoring* e os aspectos de gerenciamento de impressão entre tutor e aluno (mentor-mentorado) de pós-graduação em administração na modalidade a distância. Adotou uma abordagem qualitativa para coleta e análise dos dados, utilizando entrevistas e análise de documentos como técnica de coleta, e análise de conteúdo para análise dos dados. Os resultados revelaram que o professor tutor pode fornecer apoio de carreira e psicossocial para o aluno mentorado em um curto prazo, de aproximadamente 40 dias, discordando de Kram (1985), o qual observou de 6 meses a 1 ano. As funções de carreira apresentaram uma maior evidência quando comparada às funções psicossociais. A simpatia e o carisma do tutor mentor são considerados como um fator determinante na escolha do mentor. No aspecto do gerenciamento de impressões, a estratégia mais utilizada para estabelecer e manter a relação de mentoria virtual foi a insinuação, e a única tática evidenciada para isso foi a assertividade. De maneira geral, o presente estudo contribuiu para o entendimento e a expansão dos temas *e-mentoring*, gerenciamento de impressões na *web* e EAD. E também pôde mostrar que a relação de mentoria virtual traz melhoria na qualidade dos relacionamentos entre professor tutor e aluno.

Palavras-chave: *E-mentoring*. Gerenciamento de impressões. Educação a distância.

Abstract

In Brazil *e-mentoring* is still little explored, and when related to impression management, literature on these themes is not available. This study aimed to investigate the relationship between e-mentoring and the impression management that occurs between mentor and pupil in the Business Management distance learning Post-Graduation in Business Administration course called CBA from Ibmecc. A qualitative approach to the data analysis and collection was used through interviews and documents analyses (available on the Learning Management System) as a collecting strategy and content analysis as the data analysis procedure. The results revealed that the mentor can provide career and psychosocial support for student mentored in a short period of approximately 40 days, in disagreement with Kram (1985). Career presented higher impact when compared to the psychosocial functions. The warmth and charisma of the mentor are considered a main factor in the choice of a mentor. Besides contributing to the professional and personal development of students, the e-mentoring can bring improvements in the workplace. In terms of impression management, the main strategy for establishing and maintaining virtual mentoring relationship was the insinuation, and the only tactic that has been used was assertiveness. Overall, this study contributed to the understanding and expansion of e-mentoring issues, impression management in web and distance learning. It could also show that the ratio of virtual mentoring brings improvement in the quality of the relationships between tutor and student.

Keywords: E-mentoring, Impression management, Distance Learning Education.

Lista de Figuras

Figura 1 (3) –	Desenho metodológico	74
Figura 2 (4) –	Tela de entrada após <i>login</i> no ambiente virtual	76
Figura 3 (4) –	Página inicial da disciplina ou curso	77
Figura 4 (4) –	Ferramenta Café Virtual	78
Figura 5 (4) –	<i>Feedback</i> e próximos passo	79
Figura 6 (4) –	Discussão dos módulos	79
Figura 7 (4) –	E-mail	79
Figura 8 (4) –	Reuniões online	81
Figura 9 (4) –	Bate-papo	82
Figura 10 (4) –	<i>Classlive Pro</i>	83
Figura 11 (4) –	Modelo Teórico da Relação de E-mentoring e GI na Educação a Distância (Latu Sensu)	104

Lista de Quadros

Quadro 1(2) –	Os quatro papéis ou níveis no processo de mentoria	39
Quadro 2 (2) –	Estratégias de Gerenciamento de Impressões	55
Quadro 3 (2) –	Táticas de Gerenciamento de Impressões	56
Quadro 4 (3) –	Perfil dos alunos entrevistados	65
Quadro 5 (3) –	Perfil dos professores tutores entrevistados	66
Quadro 6 (3) –	Comparação entre entrevista <i>face to face</i> e entrevista <i>online</i>	68
Quadro 7 (3) –	Procedimentos metodológicos adotados no espaço digital	71
Quadro 8 (4) –	Comparação entre mentoria formal e informal	97
Quadro 9 (4) –	Táticas de GI utilizadas pelos tutores	109
Quadro 10 (4) –	Táticas de GI utilizadas pelos alunos	112

Lista de Abreviaturas e Siglas

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMC – Comunicação Mediada por Computador

EAD – Ensino a Distância

GI – Gerenciamento de Impressão

IBMEC – Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais

IES – Instituição de Ensino Superior

MKP – Centro de Estudos em Marketing e Pessoas

PROPAD – Programa de Pós-Graduação em Administração

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1 Introdução	17
1.1 PERGUNTA DE PESQUISA	19
1.2 OBJETIVO	19
1.2.1 Objetivo geral	20
1.2.2 Objetivos específicos	20
1.3. JUSTIFICATIVA	21
2 Referencial Teórico	25
2.1. Educação a Distância	25
2.1.1 Breve Histórico de EAD no mundo e no Brasil	28
2.1.2 Vantagens da EAD	30
2.1.3 Desvantagens da EAD	32
2.2 Mentoria	34
2.2.1 Mentoria tradicional ou face a face	35
2.2.2 Mentoria formal e informal	42
2.2.3 <i>E-mentoring</i> ou mentoria virtual	43
2.2.3.1 Vantagens do <i>e-mentoring</i>	46
2.2.3.2 Desvantagens do <i>e-mentoring</i>	47
2.2.2.3 Mentoria e <i>E-mentoring</i> no ambiente de ensino	48
2.3 Gerenciamento de impressões	53
2.3.1 Gerencimaneto de impressões na <i>web</i>	57
3. Procedimentos metodológicos	60
3.1 Delineamento da pesquisa	60
3.2 Locus de pesquisa	62
3.3 Sujeitos da pesquisa	64
3.4 Coleta dos dados	66
3.5 Análise dos dados	71
3.6 Desenho Metodológico	73
4. Resultados	75
4.1 Caracterização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA)	75
4.2 As relações de <i>e-mentoring</i> e suas principais funções	84

4.2.1 A relação de e-mentoring na visão dos professores tutores	85
4.2.2 A relação de e-mentoring na percepção dos alunos	89
4.2.3 A relação de e-mentoring por meio da análise de documentos	99
4.3 Estratégias e táticas de GI para estabelecer e manter a relação de <i>e-mentoring</i>	103
4.3.1 Estratégias e táticas de GI utilizadas pelos professores tutores e alunos	105
5. Conclusões e Recomendações	114
Referências	117
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com mentores	125
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com mentorados	128

1 Introdução

Considerada uma relação entre uma pessoa mais experiente e uma menos experiente por meio da internet, a mentoria virtual ou também chamada de *e-mentoring* é um assunto pouco explorado no Brasil, com estudos ainda iniciais, mas que contribui para o desenvolvimento de pessoas tanto profissionalmente quanto pessoalmente.

O *e-mentoring* se refere à relação de mentoria mediada pela tecnologia eletrônica (HEADLAM, 2004), e o uso do computador é uma ferramenta indispensável nesse tipo de relação, pois as pessoas podem se reunir virtualmente para compartilhar conhecimentos (SWAP et al, 2001).

Colaborando com Swap (2001), Bierema e Hill (2005) consideram que atualmente a Internet é usada como um local alternativo para a relação de mentoria tradicional. Ela promove múltiplos tipos e formas de comunicação, sendo uma mídia usada tanto nas relações profissionais quanto pessoais.

E-mentoring pode fornecer áreas de suporte como o acesso a outras pessoas por meio do mentor e mais conhecimento específico, além das funções psicossociais e de carreiras. A efetividade do processo gera resultados positivos tanto para o mentorado, como autoconfiança, suporte e encorajamento, novos aprendizados, enriquecimento acadêmico e oportunidades de se relacionar com outros; quanto para o mentor, como 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).

Essa relação pode ocorrer tanto no ambiente de trabalho, no ambiente de ensino presencial, e também no de ensino a distância, na qual está sendo utilizada para ampliar horizontes em relação à formação profissional e científica. Boyle e Muller (2001) *apud*

Bierema e Hill (2005) observam que no ensino a distância a mentoria pode ser chamada de *e-mentoring* e não mais de relação de mentoria presencial, uma vez que a relação professor-aluno ocorre no meio virtual. Esses autores relatam ainda que os programas de *e-mentoring* criaram uma revolução na mentoria, já que podem acontecer a qualquer tempo e em qualquer lugar.

As formas presenciais de educação não atendem a demanda que hoje se coloca para países, estados, municípios, empresas e organizações em geral. O ser humano está vivendo em uma época de diversas inovações tecnológicas, gerando assim muita pressa, muita incerteza, muita impaciência, e muita informação. E é nesse contexto que está a educação a distância (EAD) (VERGARA, 2007) .

Desse modo, os ambientes de Internet passaram a ser muito utilizados por pessoas como meio de expressão individual e coletiva, operando como um espaço social para apresentações do *self*¹, no qual são veiculadas representações de identidade e de individualidade, em uma dinâmica análoga ao que *Goffman* denominou de “gerenciamento de impressão” face-a-face (BRAGA, 2007). Mendonça (2003) considera o gerenciamento de impressão (GI) como todas as atividades que um ator social - indivíduo, grupo ou organização - desenvolve no sentido de influenciar o modo como os outros os vêem, ou seja, o controle da impressão ou da imagem que desenvolvem a seu respeito. Assim, no ambiente virtual, pode ser observado também o gerenciamento de impressão pelo ator social, porém a denominação utilizada para tal é gerenciamento de impressão na *web*.

Neste trabalho serão abordados temas como *e-mentoring*, gerenciamento de impressão via *web* e educação a distância, investigando assim a relação dos dois primeiros em pós-graduação de administração a distância para um maior entendimento das relações entre mentor e mentorado (professor tutor-aluno). Possivelmente, este estudo pode colaborar para o

¹ O *self* consiste em idéias e atitudes de uma pessoa a respeito de quem ela é (BRYM et al, 2006).

desenvolvimento dos alunos no ambiente de ensino e para futuras pesquisas relacionadas a essas temáticas.

Além disso, este estudo utilizará ferramentas de internet que estão relacionadas diretamente na interação tutor-aluno, pois para Ramirez Junior e Broneck (2009) a utilização da Internet, principalmente e-mail, afeta de forma positiva os relacionamentos.

A seguir será abordada a pergunta de pesquisa.

1.1 Pergunta de Pesquisa

A temática *e-mentoring* vem sendo utilizada em diversas pesquisas no mundo principalmente no âmbito do trabalho (SOUZA; DIAS, 2008). No Brasil este tema ainda é pouco pesquisado, os estudos apontam para uma maior investigação da mentoria tradicional no trabalho, porém, mesmo assim, com pouca investigação. De uma maneira geral, há uma escassez no Brasil de estudos sobre *e-mentoring* relacionado ao ensino a distância, como também dos comportamentos de gerenciamento de impressão nessa relação.

O surgimento desse trabalho se deu devido ao fato de que muito pouco se conhece a respeito dessas duas temáticas, principalmente nos estudos sobre pós-graduação em Administração. E isso nos faz refletir sobre a seguinte pergunta de pesquisa: Como ocorrem a relação de *e-mentoring* e os aspectos de gerenciamento de impressão entre tutor e aluno (mentor-mentorado) de pós-graduação em Administração na modalidade a distância? Nesse caso, o lócus de estudo desta pesquisa foi a Faculdade IBMEC.

1.2 Objetivos

Os objetivos geral e específicos são descritos a seguir:

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral do presente trabalho consiste em compreender a relação do *e-mentoring* e de gerenciamento de impressão entre professor tutor (mentor) e aluno (mentorado) de pós-graduação em administração na modalidade de educação a distância do IBMEC-RJ.

1.2.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos pretendem contribuir para atingir o objetivo geral. Estão definidos abaixo como:

- 1 – Analisar as relações que se caracterizam como *e-mentoring* entre professor e aluno na pós-graduação em administração a distância no IBMEC-RJ;
- 2 - Identificar quais as principais funções de *e-mentoring* desempenhadas pelos professores a distância;
- 3 – Investigar as razões percebidas pelos alunos e professores como determinantes na escolha do professor-mentor;
- 4 – Verificar as estratégias e táticas de gerenciamento de impressão que os alunos e os professores tutores utilizam para estabelecer a relação de *e-mentoring* na pós-graduação em administração a distância;
- 5 – Verificar as estratégias e táticas de gerenciamento de impressão que os alunos e os professores tutores utilizam para manter a relação de *e-mentoring*;

1.3 Justificativa

Cada vez mais estamos interagindo com outras pessoas, não em conversação num escritório, negócio, ou sala de estar, mas por meio de linhas telefônicas, satélites e redes de computadores (ROSENFELD; GIACALONE; RIORDAN, 1995).

Modelos tradicionais de aprendizagem, organização e ensino estão sendo questionados em uma época de mudanças rápidas e avanços científicos. Cada vez mais, o mundo está se tornando mais global economicamente, politicamente e socialmente. O caminho está aberto para a aplicação da tecnologia para aprendizagem e desenvolvimento. Mentoria virtual ou eletrônica é uma área primária para explorar estas questões importantes de aprendizado e desenvolvimento (BIEREMA; MERRIAM, 2002).

As pesquisas sobre interações individual, organizacional e grupal estão ainda em fase inicial, mas os avanços conceituais e práticos no campo do *e-mentoring* tem sido feito por acadêmicos e praticantes no campo da educação (ENSHER; MURPHY, 2007; BIEREMA; MERRIAM, 2002). Nos últimos anos artigos sobre programas de *e-mentoring* têm sido escritos, porém existem poucas evidências empíricas sobre a eficiência global desses programas. Isso caracteriza uma porta aberta para acadêmicos junto com praticantes contribuírem de uma maneira prática em pesquisas sobre programas de *e-mentoring* (ENSHER; MURPHY, 2007). Vale salientar que o *e-mentoring* pode ocorrer como parte de um programa formal ou informal de uma organização, como também fora da organização.

A justificativa para a realização deste trabalho se deu pela necessidade de entender a relação entre mentoria e gerenciamento de impressão (GI) no ambiente virtual, especificamente no ensino a distância. Schlenker (1980, p. 45) afirma que o “Gerenciamento de impressão é uma parte integral da vida social”. Isso nos faz entender que em uma relação de mentoria virtual há gerenciamento de impressão, já que é considerada uma relação social.

E Souza e Mendonça (2010) confirmam isso ao colocar que a associação desses fenômenos parece natural, pois ambos dependem da interação social para se concretizarem.

Rosenfield, Giacalone e Riordan (1995) afirmam que nós gerenciamos a impressão de muitas maneiras diferentes: o que nós fazemos, como nós fazemos, o que nós dizemos como nós dizemos, nossa aparência física (das roupas e maquiagem a comportamentos não-verbais, como expressão facial e postura).

Para Souza e Mendonça (2010) os estudos e publicações tanto sobre mentoria quanto sobre gerenciamento de impressões é ainda escasso se comparado com os de fora do país. Para esses autores quando se buscam trabalhos que procuram relacionar esses dois temas, o volume de publicações é quase que inexistente na literatura internacional, e no Brasil não se tem informação sobre trabalhos que abordem o GI e mentoria juntos. Da mesma forma, não se evidencia trabalhos relacionados à mentoria virtual e gerenciamento de impressões na web, principalmente por serem temas bem mais atuais do que aqueles.

O gerenciamento de impressão também pode ocorrer no ambiente virtual, chamado de gerenciamento de impressão na *web*, na qual o ator pode tentar controlar a percepção de outra pessoa via internet. E também levando em consideração não só o ambiente virtual propriamente, mais também o ambiente virtual de ensino, o ator (professor tutor) pode tentar controlar a percepção do aluno por meio das ferramentas utilizadas como parte integrante à formação e aprendizado do aluno, e vice-versa. Essas ferramentas serão descritas no referencial teórico.

O ensino a distância está em uso desde 1728 nos Estados Unidos e desde 1840 na Inglaterra. Neste longo percurso, sofreu várias discriminações pelos mais tradicionais acadêmicos, sendo considerado, durante muito tempo, como ensino de segunda categoria destinado às classes menos favorecidas economicamente. Foi a partir da implantação bem

sucedida da Universidade Aberta da Inglaterra no final do século XX, que a respeitabilidade do ensino a distância começou a ocorrer (FREITAS, 2005).

Vale ressaltar que o ensino a distância tem crescido bastante no mundo. Moraes e Domingues (2006) descrevem que a educação a distância vem se solidificando no mundo das organizações sejam elas educacionais ou não. Porém, a educação *online* ainda subutiliza as potencialidades de produção e socialização de informações e de conhecimentos próprias das interfaces *chat*, listas, fórum, blog etc. O que se pode ver em larga escala é a transposição de expedientes próprios da sala de aula presencial, no qual o professor é um apresentador que transmite saberes aos alunos (SILVA; CLARO, 2007).

Diante disso, o foco deste trabalho voltou-se para a identificação dos processos de mentoria virtual e também a maneira como os atores, professor tutor-aluno, gerenciam suas impressões na educação a distância de pós-graduação em Administração para estabelecer e manter esse tipo de relação.

Logo, espera-se com este trabalho contribuir para expansão dos temas mentoria virtual, GI e EAD como teorias e para o crescimento de pesquisas relacionadas a estas, além de identificar a forma como este pode ser utilizado na melhoria do desempenho tanto do aluno quanto do professor no ensino a distância.

Desse modo, este estudo mostra-se relevante também por gerar informações importantes tanto para as organizações que valorizam o treinamento e desenvolvimento de seus funcionários, ao tratar da relação de mentoria virtual e gerenciamento de impressões na *web*, quanto para as faculdades de ensino a distância pelo fato da relação de mentoria ocorrer também entre professor-aluno no ambiente virtual.

Em termos práticos, este trabalho poderá, possivelmente, proporcionar aspectos de grande importância: um maior conhecimento sobre a identificação e/ou aplicação da mentoria virtual nas faculdades de educação à distância; como as faculdades poderão melhorar o

aprendizado e desenvolvimento de seus alunos no âmbito profissional e pessoal; como os comportamentos de GI poderão influenciar o relacionamento entre mentor e mentorado no ambiente virtual.

A escolha da Faculdade Ibmec ocorreu pelo fato desta apresentar características para responder às perguntas norteadoras desta dissertação e por fazer parte do projeto de pesquisa 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**, junto com alunos e professores do MKP – Centro de Estudos em Marketing e Pessoas, Núcleo de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPAD) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Esse projeto foi aprovado no edital PRÓ-Administração 09/2008, Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica em Administração, desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2 Referencial teórico

Esse capítulo apresenta o referencial teórico e os conceitos utilizados para o desenvolvimento deste estudo e será exposto nas seguintes seções: a) EAD b) Mentoria; c) Gerenciamento de Impressões; e d) *E-mentoring* e GI na educação a distância.

2.1 Educação a distância (EAD)

Atualmente, a ampla difusão do acesso à Internet e a disponibilidade de recursos tecnológicos que favorecem a comunicação (e-mail, *chats*, fóruns etc) têm contribuído para a constituição de novos quadros sobre a relação entre os agentes do processo educacional e o avanço das possibilidades da utilização de recursos tais como o ensino a distância (MEDEIROS *et. al*, 2009).

O ensino a distância representa assim um novo modelo pedagógico baseado na interatividade, participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos. É considerado uma nova modalidade de ensino ou mais uma forma de educar, como uma inovação no ensino superior que utiliza a tecnologia para facilitar o aprendizado, sem limitação de tempo e de espaço (MAIA; MEIRELLES, 2002).

Como conseqüência da educação *online*, os papéis tradicionais de professores e alunos estão sofrendo profundas mudanças, devido ao fato de que o professor em invés de transmitir meramente os saberes, precisa aprender a disponibilizar múltiplas experimentações, educando com base no diálogo, na construção colaborativa do conhecimento, na provocação do aprendiz (SILVA; CLARO, 2007).

Além disso, a EAD está ligada ao desenvolvimento integral do aluno, pois possui característica para a aquisição de novas competências profissionais ou educacionais. Esse

desenvolvimento pode ocorrer em cursos de graduação e de pós-graduação. Há ainda a possibilidade de a EAD ter orientação mais instrumental, em cursos de curta duração. (VERGARA, 2007).

Os cursos a distância em nosso país vêm desempenhando o duplo papel de viabilizar ofertas que não seriam possíveis em localidades distantes, seja pelas dificuldades de deslocamento de professores e alunos, seja pelas deficiências de instalações das universidades, ou pela redução de custos (LEMOS et al, 2005).

Diferentemente dos tradicionais meios de transmissão em massa, as tecnologias digitais são campo de possibilidades para a ação do usuário. No computador, *palmtop* e celular, suportes para educação online, o usuário interage facilmente com imagens, sons e textos (SILVA; CLARO, 2007).

A educação a distância (EAD) no ensino superior vem sendo popularizada e envolve um uso intensivo das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) nesse nível de ensino, implicando um número cada vez maior de estudantes, professores e instituições, tanto públicas como privadas, em um novo conjunto de desafios. A presença das TICs cria condições potenciais para a interação (PRETTO et al, 2005).

A educação *online* foi criada e desenvolvida graças ao contínuo aperfeiçoamento das TICs. Essa nova modalidade de ensino foi apropriada, sobretudo, pelas instituições de ensino superior privadas, na perspectiva de aumentarem seus lucros e com a tarefa de preparar o novo perfil de trabalhador esperado pelas empresas. (QUEIROZ, 2008).

A Internet favorece um ambiente propício ao ensino, principalmente pela sua natureza interativa e pelas várias opções de comunicação existentes em um ambiente virtual. Diante da gradual popularização da nova mídia no Brasil na segunda metade da década de 1990 e começo da década de 2000, as instituições de ensino superior passaram a usar o espaço virtual

para a implementação de diversos cursos na modalidade de educação a distância, a EAD *online* (QUEIROZ, 2008).

Os resultados de pesquisas realizadas no Brasil sobre ambientes virtuais de aprendizagem e cursos de EAD *online* apontam para a necessidade de conhecer de forma sistematizada como se processa a comunicação no ambiente virtual, porque ainda existem lacunas no estudo desses dispositivos como auxiliares da aprendizagem dos alunos nesses cursos (QUEIROZ, 2008).

O ambiente *online* de aprendizagem ou LMS (*Learning Management System*) ou AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) ou ainda plataforma é um ambiente de gestão e construção integradas de informação, comunicação e aprendizagem *online* (SILVA; CLARO, 2007).

As potencialidades do ambiente virtual encurtam distâncias e levam oportunidades de estudo aos moradores de regiões distantes ou a quem não possui disponibilidade de tempo para fazer um curso presencial. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e os Campus Virtuais (CV) estão redesenhando as universidades contemporâneas em todo o mundo. Esses cursos *online* utilizam dispositivos com várias ferramentas, que possibilitam a comunicação entre professores e alunos. Entre essas ferramentas estão o e-mail, a sala de bate-papo e fórum (QUEIROZ, 2008).

Segundo Dias (2006), as ferramentas utilizadas no Ensino a Distância como e-mail, *chat* e fórum têm por objetivo permitir a comunicação e interação entre as pessoas. Nesse sentido, elas cumprem muito bem esse papel, devido ao número de pessoas que hoje acessam e utilizam esses meios.

O e-mail ou mensagem eletrônica facilita o contato com usuários que, mesmo muito distantes, podem continuar em contato com seus interlocutores de forma assíncrona. Além

disso, o correio eletrônico é uma ferramenta que facilita a colaboração e discussão de materiais de trabalho, superando limitações de tempo e de espaço (DIAS, 2006).

O *chat* é um espaço *online* de bate-papo síncrono (com hora marcada) com envio e recepção simultâneos de mensagens textuais. Professor e aprendizes podem propor o tema e debatê-lo. Podem convidar outros participantes do curso e colaboradores externos, agendando dia e hora (SILVA; CLARO, 2007). A principal característica de um *chat* é permitir a comunicação em grupo. O *chat* permite que várias pessoas se encontrem virtualmente para conversar (DIAS, 2006).

O fórum pode ser visto como uma ferramenta tecnológica do ensino a distância que favorece a interação e permite discussões entre diferentes pessoas a respeito de um tema em particular. Favorece, portanto, a aprendizagem colaborativa, tendo em vista que permite a comunicação e a participação entre um grupo de pessoas que buscam objetivos similares (DIAS, 2006).

O fórum é um espaço online de discussão em grupo. Tal como no *chat*, os internautas conversam entre si. A diferença é que o *chat* é síncrono (as pessoas se encontram com hora marcada) e o fórum é assíncrono (as participações em texto, em imagens ficam disponibilizadas nesse espaço). Como diário virtual, o professor ou estudante pode disponibilizar conteúdos de aprendizagem e postar sua produção pontual (SILVA; CLARO, 2007).

2.1.1 Breve Histórico da EAD no mundo e no Brasil

A Educação a Distância no Brasil e no mundo não é assunto novo. No entanto, em função do grande avanço tecnológico dos últimos tempos, mais precisamente a partir da década de 1990, especialmente após a disseminação da Internet e dos incentivos do Governo Federal, voltou ao cenário nacional e internacional (DIAS, 2006).

A primeira notícia registrada do método de ensinar a distância surgiu em 1878, na qual um professor americano enviava suas lições toda semana aos alunos. Em 1928 surgem cursos para educação de adultos via rádio. No Brasil esta tecnologia de comunicação surgiu a partir da década de 30. Da década de 1960 até o início da década de 1980 o ensino se concretiza por meio da televisão educativa. Atualmente se vive em uma nova tecnologia comunicativa, a telemática (informática com telecomunicação), a qual pode gerar condições para um aprendizado mais interativo em que o estudante determina seu ritmo, sua velocidade e seus percursos para o aprendizado (NUNES, 2009).

A Educação a Distância (EAD) no Brasil funcionava até a década de 1970 via correspondência e rádio. De 1970 até hoje, a TV se disseminou, e com ela os telecursos, o videocassete, multiplicando o acesso aos conteúdos. Depois surgiu o fax, e, mais recentemente, o computador e a Internet se consolidaram como meios educativos (DIAS, 2006).

Na história da EAD, cada nova tecnologia não descarta as anteriores, pelo contrário, os diversos recursos se complementam. O rádio continua sendo utilizado em lugares de difícil acesso como no caso da Amazônia. O telefone incorpora novidades a cada dia. Tudo isso ao lado das mais modernas invenções de interatividade que a tecnologia digital propicia: e-mail, fórum, *chat*, videoconferência, etc (DIAS, 2006).

A quantidade de instituições que aderiram ao ensino superior a distância no país é significativo. Na fase mais recente desta história que, para alguns remonta ao final do século retrasado, podemos dar um especial destaque para três pioneiros movimentos dos anos 80 e 90. De um lado a criação, em 1979, do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade de Brasília (UnB) com vários cursos traduzidos da *Open University*, da Inglaterra e, mais adiante, em 1995, com a criação do Núcleo de Educação Aberta e a Distância do Instituto de Educação (NEAD) da Universidade Federal de Mato Grosso

(UFMT), com cursos voltados para a formação de professores da rede pública de ensino. No mesmo ano, o Laboratório de Ensino a Distância do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) começou a desenvolver cursos de requalificação profissional em diversas áreas. A partir delas e de outras que aconteceram de forma isolada, foi se buscando consolidar esse movimento. (PRETTO et al, 2005).

2.1.2 Vantagens da EAD

Muitas são as vantagens de promover e utilizar essa modalidade de ensino, como o foco no aprendizado do estudante, ambientes mais flexíveis, disponibilidade de material gratuito, reuso de materiais pedagógicos, entre outros (KANABAR, 2001). São diminuídas as barreiras de tempo e espaço, permitindo ao aluno acessar os recursos de ensino pela Internet em data e hora de sua preferência, além de se apresentar o conteúdo de aprendizagem em um formato interativo (SIMS; VIDGEN; POWELL, 2008).

A EAD encontra vantagens nos países ditos desenvolvidos. Porque estes realizam sólidos investimentos em ciência e tecnologia, há a possibilidade de criação de mecanismos eficazes que podem otimizar a interação professor/aluno e, como consequência, a qualidade do processo ensino/aprendizagem. Por isso, essa modalidade de educação desfruta de credibilidade com o público. Por outro lado, no Brasil, diferente de outros países em desenvolvimento como a Índia e a China, a desconfiança ainda é grande, não só pela tradição de cursos presenciais, como pela nem sempre desejável qualidade dos cursos a distância ofertados. Essa circunstância está mudando, e já se percebe uma tendência de crescimento da EAD. Mas como gastos com equipamentos, sistemas e ambiente adequado à implantação de projetos de EAD são altos, eles devem justificar-se (VERGARA, 2007).

Outra vantagem da EAD é permitir ao aluno compatibilizar seu curso com suas possibilidades de tempo, realizá-lo no ritmo desejado e em qualquer local disponível, desenvolver independência, comportamento proativo e autodisciplina na busca de seu desenvolvimento. Para tanto, é preciso que o aluno monitore a si próprio, para saber pedir ajuda quando necessitar. A EAD exige, portanto, autonomia responsável (VERGARA, 2007).

Vale ainda considerar que os ambientes multimídia interativos, pela possibilidade que oferecem ao aluno de ter acesso a informações digitalizadas de textos, sons, imagens e gráficos, permitem-lhe apreender o conhecimento de forma eficaz, porque um recurso pode complementar o outro na mensagem que se pretende transmitir (VERGARA, 2007).

Para Aretio (1994) as vantagens da EAD seriam a abertura para novos cursos, a flexibilidade, eficácia, a formação permanente e pessoal e a economia. Essas características serão descritas a seguir:

- **ABERTURA**

- Eliminação ou redução das barreiras de acesso aos cursos ou nível de estudos.
- Diversificação e ampliação da oferta de cursos.
- Oportunidade de formação adaptada às exigências atuais, às pessoas que não puderam frequentar a escola tradicional.

- **FLEXIBILIDADE**

- Ausência de rigidez quanto aos requisitos de espaço (onde estudar?), assistência às aulas e tempo (quando estudar?) e ritmo (em que velocidade aprender?).
- Eficaz combinação de estudo e trabalho.
- Permanência do aluno em seu ambiente profissional, cultural e familiar.
- Formação fora do contexto da sala de aula.

- **EFICÁCIA**

- O aluno, centro do processo de aprendizagem e sujeito ativo de sua formação, vê respeitado o seu ritmo de aprender.
- Formação teórica-prática relacionada à experiência do aluno, em contato imediato com a atividade profissional que se deseja melhorar.
- Conteúdos instrucionais elaborados por especialistas e a utilização de recursos multimídia.
- Comunicação bidirecional freqüente, garantindo uma aprendizagem dinâmica e inovadora.

- **FORMAÇÃO PERMANENTE E PESSOAL**

- Atendimento às demandas e às aspirações dos diversos grupos, por intermédio de atividades formativas ou não.
- Aluno ativo: desenvolvimento da iniciativa, de atitudes, interesses, valores e hábitos educativos.
- Capacitação para o trabalho e superação do nível cultural de cada aluno.

- **ECONOMIA**

- Custos reduzidos em relação aos sistemas presenciais de ensino, ao eliminar pequenos grupos, ao evitar gastos de locomoção de alunos, ao evitar o abandono do local de trabalho para o tempo extra de formação, ao permitir a economia em escala.

2.1.3 Desvantagens da EAD

Existem algumas dificuldades para a utilização dessa modalidade de ensino, como o custo, a localização das instituições educacionais, o tempo, e fatores culturais no Brasil, valorizando-se mais os contatos face a face. Além do que o trabalho fisicamente solitário pode

ser também, uma limitação (VERGARA, 2007). Porém, alguns desses obstáculos podem ser superados por meio do uso das TIC (GODARD; SELWYN; WILLIAMS, 2000).

Mas mesmo assim, podem ocorrer algumas limitações tecnológicas como a baixa capacidade do computador, a lentidão no acesso e a falta de flexibilidade do programa. Há, ainda, a considerar, as habilidades das pessoas para lidarem com a informática, com o computador em si, com a metodologia da EAD. Outra limitação diz respeito à questão cultural. No Brasil, por exemplo, valorizam-se os contatos face a face; é uma cultura fortemente relacional. O trabalho fisicamente solitário pode ser, então, uma limitação. Temos de considerar também que tarefas pouco claras e a ausência de *feedback* podem ser fatores que trazem limitações à EAD (VERGARA, 2007).

Para Cavedon et al. (2001), um dos aspectos negativos apontados pelos alunos seria a “sobrecarga”, ou seja, os que se sentem sobrecarregados ao terem de estudar utilizando-se de um computador depois de uma jornada de trabalho, onde uso dessa ferramenta é uma constante.

Aretio (1994) cita uma lista de desvantagens ou limitações do ensino a distância. Essa lista não segue uma ordem de preferência e será descrita a seguir:

- 1 - Limitação em alcançar o objetivo da socialização, pelas escassas ocasiões para interação dos alunos com o docente e entre si;
- 2 - Limitação em alcançar os objetivos da área afetiva/atitudinal, assim como os objetivos da área psicomotora, a não ser por intermédio de momentos presenciais previamente estabelecidos para o desenvolvimento supervisionado de habilidades manipulativas;
- 3 - Empobrecimento da troca direta de experiências proporcionada pela relação educativa pessoal entre professor e aluno;

- 4 - A retroalimentação ou "feedback" e a retificação de possíveis erros podem ser mais lentos, embora os novos meios tecnológicos reduzam estes inconvenientes;
- 5 - Necessidade de um rigoroso planejamento a longo prazo, com as desvantagens que possa ocasionar, embora, com a vantagem de um repensar e de um refletir por mais tempo;
- 6 - Excetuando-se as atividades presenciais de avaliação, os resultados da avaliação à distância são menos confiáveis do que os da Educação Presencial, considerando-se as oportunidades de plágio ou fraude, embora, estes fatos também possam ocorrer na modalidade presencial;
- 7 - A ambição de pretender alcançar muitos alunos provoca numerosos abandonos, deserções ou fracassos, por falta de um bom acompanhamento do processo, embora, deva ser feita a devida distinção entre "abandono real" e "abandono sem começar" (o daqueles alunos que não fazem sequer uma primeira avaliação);
- 8 - Custos iniciais muito altos para a implantação de cursos à distância, que se diluem ao longo de sua aplicação, embora, seja indiscutível a economia de tal modalidade educativa;
- 9 - Os serviços administrativos são, geralmente, mais complexos que no presencial.

A próxima seção traz aspectos relacionados à mentoria.

2.2 Mentoria

Para descrever o processo de *e-mentoring* é interessante ressaltar, para um melhor entendimento, os conceitos e características da mentoria tradicional ou presencial, também chamada mentoria face-a-face, já que a tradicional foi a precursora da virtual, e além disso, as mesmas funções são encontradas em ambos os processos.

A mentoria é uma prática crescente que tem sido amplamente documentada na literatura anglo-saxónica desde meados dos anos 70 como uma ferramenta que

facilita os processos de adaptação, transição e desenvolvimento pessoal e profissional. (RISQUEZ, 2006). A literatura sobre mentoria centra-se principalmente sobre a relação do mentor e aprendiz, ou seja, como ocorre essa relação. Fala também sobre o comportamento desejado dos mentores, a identificação das funções de mentoria, e os benefícios que a mentoria traz (SWAP et al, 2001).

Na relação de *e-mentoring*, mentor e protegido recebem os mesmo benefícios ocorridos em uma relação de mentoria presencial como apóio, amizades profissionais, desenvolvimento de carreira, novas perspectivas, redes de relacionamentos, e desenvolvimento pessoal (ENSHER; MURPHY, 2007).

2.2.1 Mentoria tradicional ou face a face

O fenômeno da mentoria á caracterizado como a relação de uma pessoa mais experiente, o mentor, e uma menos experiente, o protegido ou mentorado. O mentor promove o crescimento pessoal e profissional do mentorado por meio de treinamento, suporte e orientação (MULLEN, 1998; BARD; MOORE, 2000). O nome mentoria implica em um relacionamento, uma relação entre um adulto jovem e um adulto mais velho, mais experiente, que ajuda o jovem a aprender a navegar no mundo adulto e no mundo do trabalho (KRAM, 1985).

A mentoria promove a socialização do mentorado na organização, estímulo ao senso de competência e eficácia no papel profissional, satisfação no trabalho, diminui o estresse no trabalho, comprometimento, rotatividade, reputação organizacional (RAGINS, 1997).

Para Souza e Dias (2008), Higgins e Kram (2001), e Kram (1985) o fenômeno da mentoria desenvolve habilidades e competências para o crescimento profissional e pessoal dos profissionais. Para diferenciar esses dois desenvolvimentos Kram (1985) classificou as funções de mentoria em funções de carreira e funções psicossociais. As funções de carreira

são possíveis por causa da experiência, da posição, e da influência do mentor no contexto organizacional e são definidas como: patrocínio, exposição e visibilidade, *coaching*, proteção, e tarefas desafiadoras. As funções psicossociais são possíveis devido à relação interpessoal estabelecida que promove confiança mútua e aumento da intimidade entre mentor e mentorado e são classificadas como: ser modelo, aceitação e visibilidade, aconselhamento, e amizade.

Diante disso, é descrito a seguir as funções de mentoria observadas por Kram (1985). Esta autora é considerada uma das pesquisadoras pioneiras sobre mentoria presencial.

Funções de carreira:

Patrocínio – É a mais freqüentemente observada. Ocorre em reuniões formais e conversas informais. O mentor apóia publicamente o mentorado. Ajuda-o a construir uma reputação, se tornar conhecido e obter oportunidades de trabalho que o prepara para posições mais altas na organização. Essas funções criam oportunidades para o mentorado e traz credibilidade e influência organizacional para o mentor.

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 assim um relacionamento com pessoas chaves na organização, as quais podem julgar o potencial deste, expondo-o a futuras oportunidades.

Coaching - Aumenta o conhecimento e entendimento do mentorado de como navegar no mundo corporativo. Parecido como um treinador de esportes, o mentor sugere estratégias específicas para cumprir estratégias de trabalho, atingir reconhecimento e também para alcançar aspirações de carreira. Envolve compartilhamento de idéias, *feedback*.

Proteção – Essa função protege o mentorado a eventuais e potenciais danos no contato com superiores na organização. É uma função que pode apoiar ou apagar a imagem do indivíduo. Protege o mentorado de riscos desnecessários ou críticas, reduzindo o risco de prejuízo à sua reputação.

Tarefas Desafiadoras – Através de treinamento técnico e *feedbacks* de desempenho, permite ao mentorado desenvolver competências específicas e a vivenciar senso de conquista no seu papel profissional. Muitas vezes o mentor é chamado de professor devido ao conhecimento técnico que possui e pelos *feedbacks* fornecidos. O mentorado desenvolve habilidades técnicas e gerenciais essenciais, devido ao trabalho que encoraja o aprendizado.

Funções Psicossociais:

Ser modelo – Considerada a função psicossocial mais encontrada. As atitudes, valores e comportamentos do mentor fornecem um modelo para o mentorado. Este desenvolve uma imagem particular do mentor de quem pode tornar-se. O mentor serve como objeto de admiração e respeito. O mentorado aprende a gerenciar grupos de trabalho, tensões no trabalho e na família, e assumir posições de grande responsabilidade observando como o mentor lida com essas questões. Ser modelo tem sucesso por causa do laço emocional que é formado na relação de mentoria.

Aceitação e Confirmação – Através dessa função, o mentor fornece suporte, encorajamento ao mentorado. Possibilita ao mentorado experimentar novos comportamentos. Existe uma confiança básica na relação que encoraja o mentorado a correr riscos e se aventurar dentro de um ambiente não familiar relacionado ao mundo do trabalho. O mentorado ao desenvolver competência no trabalho se sente mais confiante, aumentando sua auto-estima, à medida que ele corresponde às expectativas nele depositadas.

Aconselhamento – O mentor, considerado um bom ouvinte, ajuda o mentorado em suas preocupações pessoais, ansiedades e medos que podem afetar seu desempenho no trabalho, através de sua experiência pessoal. Ao aconselhar, o mentor se torna um confidente do mentorado. Como confidente, o mentor se sente produtivo e útil.

Amizade – Caracterizada como interação social dentro e fora da organização resultando na troca de informações em um ambiente mais informal e compreensão mútua. O mentor e o mentorado compartilham experiências pessoais e lancham juntos.

Não apenas Kram definiu algumas funções de mentoria. Zey (1991) observou que o mentor apóia o desenvolvimento profissional e pessoal do mentorado por meio do ensino, aconselhamento, proteção, promoção e patrocínio, podendo utilizar alguma ou todas as funções durante a relação de mentoria, e hierarquiza o processo de mentoria em quatro níveis, nos quais o mentor exerce quatro papéis, conforme Quadro 1. Esses níveis ou esses papéis mudam o estágio de competência do mentorado de um para outro (ZEY, 1991).

Nível	Atividade de mentoria	Benefício ao 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 em nome do mentorado no cenário organizacional e interfere pelo mentorado quando ele necessita.	Relacionamento organizacional, reputação.
II	Conselheiro psicológico/ suporte pessoal	O mentor ajuda na construção do auto senso através da confiança e pode ajudar na vida pessoal.	Emocional.
I	Professor	O mentorado recebe instruções relacionadas às habilidades organizacionais, dicas gerenciais, comportamento social e informações internas.	Tempo.

Quadro 1 (2) - Os quatro papéis ou níveis no processo de mentoria.

Fonte: Zey (1991, p. 08)

Professor. O mentor transmite várias habilidades ocupacionais e organizacionais ao mentorado, o instrui sobre a estrutura política da organização, divulgando informações internas, e lhe fornece dicas de como se comportar no mundo corporativo e no mundo social. O primeiro elemento que é investido pelo mentor é o tempo. O sucesso da relação, neste nível, depende em grande parte, da capacidade do mentorado em aprender. O mentor fornece informações sobre como se apresentar corretamente (auto-apresentação) e aspectos relacionados a habilidades da vida organizacional como finanças, política e personalidade dos gestores. Mostra ao mentorado o melhor método de gerenciar pessoas e direciona o mentorado na escolha da especialidade dele, pelas habilidades que este possui, mostrando os caminhos dentro e fora da empresa que estão disponíveis para sua carreira profissional.

Conselheiro. Está relacionado com o suporte psicossocial, no qual o mentor ajuda o mentorado a superar as pressões e tensões que acompanham as transições de posições, transmitindo um senso de perspectiva. Constrói o senso de confiança no mentorado através de mecanismos atitudinais e comportamentais, fazendo com que o mentorado assuma maiores responsabilidades, e o ajuda na vida pessoal a tratar de pressões familiares, de dilemas pessoais e conflitos que podem interferir no desempenho do trabalho.

Interventor. A carreira de uma pessoa pode ser sabotada de várias formas, e isso, considerado uma ameaça, pode ocorrer principalmente no estágio de carreira embrionário de um mentorado. Diante disso a fase de intervenção está relacionada com atividades de proteção na qual o mentor fornece suporte ambiental e intervém em conflitos e situações que causem perigo no avanço organizacional do mentorado. Ajuda o mentorado a ganhar visibilidade e a melhorar a interface em reuniões dentro e fora da empresa, e usa a posição de mentor para tornar disponível recursos financeiros e materiais para o mentorado, fontes e linhas de comunicação que não estariam disponíveis para um membro júnior.

Patrocinador. Neste último papel, o mentor é considerado um promotor direto e indireto, e recomenda o mentorado para uma outra posição na organização, porém requer um forte comprometimento dele para que o mentorado obtenha mais benefícios. Como técnicas de promoção, as atividades diretas podem envolver aumento de cargo, expansão da função e manipulação de fatores políticos, já as atividades indiretas envolvem a participação do mentorado em programas de treinamentos internos da empresa, ajuda à admissão em programas gerenciais chave e ajuda o mentorado a obter prestígio em periódicos e jornais profissionais.

Além das funções de mentoria observadas por Kram (1985) e Zey (1991), o processo de mentoria é dividido em quatro fases cronológicas (KRAM, 1983). A primeira é a **iniciação** e ocorre no início da relação, onde o mentor é admirado e respeitado pelo mentorado devido à

competência e capacidade de fornecer apóio e orientação. Há uma forte fantasia, expectativa positiva, nesta fase e ocorre nos primeiros seis a doze meses de relação. O mentor reconhece o mentorado como alguém que tem potencial e que pode fornecer assistência técnica. Sendo assim oferece informações e conselhos. E o mentorado sente o cuidado do mentor, devido ao apóio e ao respeito que recebe.

Na segunda fase há o **cultivo**, podendo durar de dois a cinco anos. As expectativas positivas surgidas na fase de iniciação são continuamente testadas nesta fase. Como a relação entre o mentor e o mentorado continua a se desdobrar, cada indivíduo descobre o real valor em relação ao outro. Esta fase é caracterizada como o pico da relação de mentoria. Geralmente as funções de carreira emergem primeiro e com o passar do tempo e o aumento da força do relacionamento, as funções psicossociais começam a surgir, ou seja, começam a ocorrer na relação de mentoria. Para o mentor esta fase produz satisfação substancial por contribuir com o desenvolvimento pessoal do mentorado. Os limites da relação são esclarecidos e as incertezas, características da primeira fase, não estão mais presentes.

A terceira fase é a da **separação**, ocorrendo mudanças significativas nas funções exercidas e nas experiências afetivas. Esta fase é caracterizada como a quebra do equilíbrio na fase de cultivo. O mentorado experimenta a independência e a autonomia. Este período é considerado crítico para o desenvolvimento do mentorado. A separação ocorre estruturalmente e psicologicamente, tornando o mentorado ansioso, mas ao mesmo tempo fornece oportunidades para o mentorado demonstrar capacidades de trabalho essenciais sem o apoio do mentor. Esta fase só termina quando o mentor e o mentorado reconhecem que a relação entre eles não é mais necessária, da forma prevista.

Por fim, acontece a **redefinição**, quando o mentorado opera independentemente do mentor, mas a relação de amizade continua, o que não significa que o mentor não possa mais ajudar o mentorado. O mentor pode ainda oferecer algum tipo de suporte, mas de forma mais

distante e sem a freqüência de antigamente. Aos olhos do mentorado o mentor “desce do pedestal” e há uma relação, agora, de igualdade. Esta fase é uma evidência das mudanças ocorridas nos envolvidos e de que ambos evidenciaram alguma forma de desenvolvimento, o que torna a relação não mais necessária ou desejada.

A relação entre mentor e mentorado pode ser classificada em dois tipos: formal e informal (ZEY, 1991; RAGINS, COTTON, MILLER, 2000), como mostra a seção a seguir.

2.2.2 Mentoria formal e informal

A mentoria formal é desenvolvida por meio de nomeação das pessoas que irão fazer parte da relação. É estruturada pela organização ou por um departamento dentro da organização e os membros são pré-selecionados (ZEY, 1991; RAGINS, COTTON, MILLER, 2000). Dura de 6 meses a 1 ano, e o contato entre os membros pode ser esporádico, podendo haver um contrato assinado por ambas as partes (MURRAY, 1991). Na Austrália o sistema público de ensino é um sistema totalmente operacional, no qual os mentores ajudam os estudantes a cumprirem suas tarefas através do potencial destes. Em uma escola pública da cidade de New York, esse sistema tem também sido adotado como programa para ajudar os alunos a obterem melhores qualidades (ZEY, 1991).

A relação informal nasce a partir de um relacionamento natural e cotidiano das pessoas (MELO, 2005) e tem sido notícia de sucesso em muitas empresas (ZEY, 1991). Dura de 3 a 6 anos (KRAM, 1985), e é desenvolvida por uma escolha mútua e pelas necessidades de desenvolvimento. O mentor seleciona o mentorado que percebe como uma versão mais jovem dele e o mentorado escolhe o mentor que observa como modelo a ser seguido. (RAGINS, COTTON, MILLER, 2000).

Ragins, Cotton e Miller (2000) afirmam que a mentoria formal pode ser menos motivadora e que se pode investir menos no desenvolvimento pessoal do mentorado do que na

informal. Isso pode, então, influenciar a aprendizagem na relação de mentoria, pois indivíduos com relações de laços fortes de desenvolvimento podem vivenciar um maior aprendizado pessoal do que indivíduos com laços fracos (HIGGINS; KRAM, 2001), e segundo Bernhoeft (2001) há um relacionamento mais próximo na relação de mentoria no aprendizado informal.

Os estudos sobre mentoria começaram no âmbito presencial. No século XXI os estudos sobre mentoria virtual surgiram. Como já se abordou o que a literatura retrata sobre a mentoria presencial, o fenômeno do *e-mentoring* será detalhado a seguir.

2.2.3 *E-mentoring* ou mentoria virtual

A mentoria virtual ou *e-mentoring* é definida por Ensher e Murphy (2007) como uma relação benéfica mútua entre um mentor e um mentorado, a qual provê novos aprendizados bem como suporte emocional e de carreira, por meio de e-mail ou outra forma eletrônica como mensagens instantâneas, salas de bate-papo, espaços de redes sociais, etc. Essa definição, ainda para essas autoras, envolvem dois aspectos únicos: 1) pode ocorrer dentro ou fora dos limites da organização, como os limites geográficos e o tempo e, além disso, tem a capacidade de ser mais igualitária que a mentoria face-a-face; e 2) o meio eletrônico é utilizado para várias outras formas de mentoria como entre pares, em grupo e mentoria reversa.

É uma relação benéfica mediada por computador entre mentor e mentorado (protegido), na qual são fornecidos aprendizagem, orientação, incentivo ou encorajamento, promoção e modelagem, e que é muitas vezes sem fronteiras, igualitária, e qualitativamente diferente da mentoria presencial (BIEREMA; MERRIAM, 2002).

Considerado abreviação de mentoria eletrônica, o *e-mentoring* também tem sido popularmente denominado *telementoring*, *cybermentoring* e mentoria *on-line* (KASPRISIN et AL, 2003; SINGLER; MILLER, 2001). Não é uma panacéia, nem é uma alternativa barata à

mentoria presencial. *E-mentoring* é uma modalidade alternativa que facilita a expansão das oportunidades de mentoria (SINGLE; SINGLE, 2005).

É uma relação estabelecida entre um indivíduo mais experiente, o mentor, e um indivíduo menos experiente, mentorado ou protegido usando a comunicação eletrônica. Tem a intenção de desenvolver e aumentar as habilidades, conhecimentos, confiança, entendimento cultural do mentorado, mas também ajuda no desenvolvimento do mentor (SINGLER; MILLER, 2001).

Existem três tipos de relações de *e-mentoring* em um grau contínuo de como a comunicação mediada por computador (CMC) é utilizada. A CMC refere-se a mídias como e-mail, salas de bate-papo, *newsgroups*, listas de e-mails, *web sites* interativos e *blogs* (PARKS; ROBERTS, 1998). Segundo estes mesmo autores, a CMC é dividida em três partes: CMC-única, CMC-primária e CMC-suplementar. A CMC-única se refere à relação na qual toda comunicação é mediada eletronicamente, apenas por e-mail. A CMC-primária é a relação na qual a maioria da interação acontece virtualmente, mas pode ser complementada por encontros pessoais ou por telefonemas. Já na CMC-suplementar a maior parte da relação de mentoria acontece pessoalmente e a interação na relação pode aumentar com o uso da tecnologia. Inicia-se com uma relação de mentoria face-a-face e depois se transforma na *e-mentoring* por conveniência mútua ou incompatibilidade geográfica (ENSHER et al., 2003).

Hamilton e Scandura (2003) afirmam que o *e-mentoring* supera barreiras associadas à mentoria face-a-face como barreiras de personalidade tal como baixa assertividade, baixa habilidade social, timidez ou medo de iniciar contato. Os autores ainda exprimem que o meio eletrônico pode oferecer menos riscos que a mentoria face-a-face. É interessante ressaltar o fato de que o mentorado muitas vezes tem uma relação com um mentor que não tem responsabilidade gerencial sobre ele, se relacionando assim com mentores fora da

organização, o que caracteriza uma relação de imparcialidade e conexão interorganizacional, segundo Single e Single (2005).

Ensher e Murphy (2007) ressaltam cinco aspectos que podem determinar o motivo pelo qual o mentor e o mentorado se engajam na relação de *e-mentoring*: (1) acesso a 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, que é um fator que afeta a satisfação do mentorado; (4) cultura e suporte organizacional, pois, por exemplo, pessoas em empresas de tecnologia podem ter maior familiaridade em lidar com comunicação mediada por tecnologia; e (5) desejo de estabelecer uma rede de desenvolvedores ou vários mentores.

O que pode ajudar uma relação de *e-mentoring* são a frequência da comunicação, perfil do mentor e do mentorado, similaridades percebidas e questões tecnológicas (ENSHER; MURPHY, 2007). O motivo pelo qual mentor e protegido estabelecem uma relação de mentoria é fundamental para o sucesso da relação. Esse motivo pode ser pelos mesmos interesses, valores e objetivos. Essa escolha não faz diferença na satisfação e pode ser um problema menor, uma vez que pode ser difícil para mentor e protegidos diferenciar entre parceiros potenciais, e se dá por fatores de personalidade, interesses comuns, disciplina e campo de trabalho pesquisado (ENSHER; MURPHY, 2007).

Segundo Headlam (2004), uma busca na Internet em dezembro de 2003 revelou um grande corpo de desenvolvimento e trabalho em progresso do *e-mentoring*. A maior parte destes trabalhos ocorreram nos E.U.A., com atividade substancial na Austrália, Europa e Reino Unido.

A atividade de *e-mentoring* que existe atualmente é dirigida para as seguintes categorias, e em muitos desses ambientes o *e-mentoring* consiste apenas do uso de e-mails (HEADLAM, 2004):

- estudantes universitários
- alunos muito descontentes
- meninas e mulheres em áreas não tradicionais de engenharia, ciência e tecnologia
- proprietários de pequenas e médias empresas

2.2.3.1 Vantagens do *E-mentoring*

E-mentoring indiretamente contribui para o desenvolvimento de habilidades dos participantes das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação). Ele ajuda a superar sentimentos de isolamento, por meio de contatos pessoais e o acesso a uma ampla variedade de recursos na Internet (HEADLAM, 2004).

Headlam (2004) estudando a relação de mentoria virtual observou que há economia de tempo e de gastos com viagens, em comparação com a relação de mentoria face-a-face. Além disso, pode haver oportunidade de reflexão e ponderação na hora de enviar uma mensagem.

O mentorado valoriza o apoio, orientação, a amizade profissional que ganha de seu mentor, e os principais benefícios para o aprendiz estão na progressão na carreira, novas perspectivas, competências para *networking* e desenvolvimento pessoal (HEADLAM, 2004). Os benefícios para o mentorado são os mesmos da mentoria presencial (SINGLE; SINGLE, 2005).

O funcionário recebe suporte virtual para aumentar a relação com a organização por meio da internalização dos valores da organização. O *e-mentoring* ajuda também o funcionário a receber orientação profissional ou aprendizagem necessários para o desempenho de seu trabalho com eficácia. Também pode facilitar o processo de socialização de novatos em organizações virtuais. (SHIN, 2004).

Uma outra vantagem do *e-mentoring* é oferecer flexibilidade e facilidade de acesso, que são altamente benéficos para aqueles que normalmente enfrentam barreiras para serem

mentoreados por causa do gênero, etnia, deficiência ou localização geográfica deles (HEADLAM, 2004). Esse tipo de relação cruza as fronteiras de classe, raça e gênero, vivenciadas por grupos marginalizados na sociedade, como as minorias, os estudantes de baixa renda, e as adolescentes e mulheres inexperientes ou imaturas (BIEREMA; MERRIAM, 2002)

O tempo e o espaço foram o maior desafio para os programas tradicionais de mentoria. Como resultado, as organizações e instituições em todo o mundo têm aproveitado a oportunidade que a comunicação virtual pode proporcionar às relações de mentoria (RISQUEZ, 2006). A flexibilidade oferecida pela comunicação assíncrona também significa que ele não tem de interferir com outros compromissos diários, tornando-se especialmente útil para as pessoas com responsabilidades de cuidado de crianças, como aqueles que têm filhos (HEADLAM, 2004).

Um outro fator benéfico é que as respostas tanto do mentor quanto do mentorado não precisam ser dadas imediatamente como no caso da mentoria presencial, o que pode diminuir a “pressão” da relação de mentoria tradicional de ter que responder no mesmo instante (HEADLAM, 2004).

Ademais, o *e-mentoring* faz com que os aprendizes sejam capazes de assumir a responsabilidade para iniciar o contato e desempenhar um papel ativo na discussão *online* com seu mentor (HEADLAM, 2004).

Não só se evidenciam vantagens do *e-mentoring* na literatura, mais também desvantagens, o que será abordado a seguir.

2.2.3.2 Desvantagens do *E-mentoring*

Como toda relação de mentoria oferece benefícios e limitações, assim ocorre também com o *e-mentoring*. Ensher et al, (2003) observaram 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* do que a mentoria face-a-face, pois a confiança e a afinidade podem levar mais tempo para serem estabelecidas; mau funcionamento do computador ou questões ligadas a problemas na conexão da Internet; e aumento da preocupação quanto à privacidade e confidencialidade.

Embora o *e-mentoring* possa trazer benefícios para mentores e mentorados, dificuldades podem surgir, como por exemplo, o tempo para se estabelecer a confiança mútua (PETRIDOU, 2009). Além disso, pode haver atraso entre o envio e recebimento das mensagens. Até a comunicação síncrona pode ser demorada. (HEADLAM, 2004).

Devido ao fato desta pesquisa utilizar o *e-mentoring* no ambiente de ensino como fenômeno a ser estudado, a próxima seção abordará especificamente a mentoria e o *e-mentoring* entre professor e aluno.

2.2.3.3 Mentoria e *E-mentoring* no ambiente de ensino

Diante do exposto, pelo fato da mentoria proporcionar o desenvolvimento e crescimento de adultos no ambiente de trabalho, Merriam (1983) afirma que esse fenômeno pode ocorrer também nos meios acadêmicos, na relação entre professor-aluno.

Nas últimas décadas, a mentoria tem sido usada para uma variedade imensa de pessoas, situações e propósitos. Nos ambientes acadêmicos, é utilizada com o objetivo de estimular e motivar estudantes especiais para adaptar os estudantes à vida estudantil e fornecer auxílio aos calouros e aos mais graduados em áreas específicas (SHEA, 2001).

Em relação ao contexto de sala de aula, as pesquisas também apontam impactos da mentoria no desenvolvimento da capacidade dos professores, notadamente em seu comportamento e gerenciamento da sala de aula, de seu tempo e da sua carga de trabalho. Os resultados demonstram a importância do mentor na socialização dos professores novatos,

ajudando-os na adaptação das normas e padrões, além do alinhamento das expectativas associadas ao ensino em geral (HOBBSOON, 2009).

A mentoria pode trazer benefícios para o aluno como redução do sentimento de isolamento, aumento da confiança e auto-estima, crescimento profissional, melhoria da auto-reflexão e da capacidade de solucionar problemas (HOBBSOON, 2009). Esses benefícios podem refletir, inclusive, na retenção do aluno (KLAW et al, 2003; HOBBSOON, 2009).

Quando se requer que professores de graduação sejam mentores de seus alunos, eles melhoram a habilidade de ouvir o aluno, a habilidade de comunicação e a empatia com os alunos. No estudo de Sinclair (2003) professores confessaram que refletiram mais sobre suas próprias práticas e deram mais atenção para as necessidades dos professores em início de carreira (colega de trabalho).

Grande parte da atenção dedicada à mentoria no campus foi voltada para o ensino de graduação, em vez da pós-graduação. Porém, é importante para o estudante de pós-graduação ter mentores devido ao impacto potencial que a experiência da relação de mentoria pode influenciar a retenção do aluno no curso de pós e o seu sucesso profissional (THOMAZ et al, 2007).

A relação de mentoria saudável fornece aos alunos e ao corpo docente de pós-graduação a oportunidade de construir competências interculturais e multiculturais e desenvolver habilidades nas relações humanas que podem ser aplicadas nas relações com outros profissionais (THOMAZ et al, 2007).

Essa relação promove características comuns aos professores mentores como: ser conhecedor, experiente, visível e poderoso (THOMAZ et al, 2007). Para esses autores, é evidente que muitos membros do corpo docente são considerados mentores, pois são maduros suficientes para fornecer informações sobre o crescimento de uma carreira profissional em

suas disciplinas. Além disso, esses mentores precisam se relacionar com o aluno, mentorado, para que haja a modelagem de papéis.

O mentorado, aluno de pós-graduação, recebe orientação por parte do mentor em diversos aspectos: orientação acadêmica, desenvolvimento na carreira, orientação pessoal e auxílio na socialização na pós-graduação. Além disso, o mentorado possui um maior acesso a rede de profissionais do seu mentor, e recebe *feedback* de maneira sincera. O mentor pode expor o mentorado a relacionamentos interpessoais que o façam desenvolver relações significativas com seus futuros colegas de profissão (THOMAZ, 2007).

Já os benefícios para o mentor podem ocorrer de forma tangível (ajuda com projetos pelo mentorado, aumento de poder) e por recompensas pessoais (altruísmo, validação, o prazer nas conquistas do mentorado e o sentimento de competência) (NEWBY; HEIDE, 1992 apud THOMAZ, 2007).

No que se refere ao *e-mentoring*, a relação de mentoria tem sido usada como forma de preparar professores para atividades de ensino e aprendizagem, e para encorajá-los a desenvolver práticas pedagógicas que integrem tecnologias (GROVE; STRUDLER; ODELL, 2004).

Não é só para formação de professores que a mentoria virtual tem sido utilizada, mais também, por meio do mentor, para o desenvolvimento profissional e pessoal do estudante e o de instituições de ensino superior (BIEREMA; MERRIAM, 2002). O suporte sócio-emocional aumenta a satisfação do estudante, enquanto o apoio instrumental ou de carreira ajuda na produtividade (CROSBY; GLINER, 2001). Isso está relacionado com o fato de que em uma relação entre professor e aluno (mentor e mentorado), existe uma relação afetiva, fazendo com que a comunicação aumente, e o aluno possa até pedir conselhos ao professor, já que foi criado um vínculo afetivo. Assim, pode-se contribuir para o aumento do aprendizado do aluno.

Os benefícios da mentoria presencial e da virtual são muito semelhantes para os mentores, e incluem o desenvolvimento das habilidades organizacionais e de comunicação, maiores oportunidades para *network* e socialização, e um incentivo à reflexão, que por sua vez leva a melhorias de desempenho e a um senso de satisfação pessoal. É considerado como um apoio ao desenvolvimento educacional e profissional do aluno (SHRESTHA et al, 2009).

Diante disso a relação de *e-mentoring* na educação a distância pode trazer benefícios que culminem em um maior relacionamento entre professor-aluno, no qual como consequência, pode-se fazer com que o aluno se desenvolva não só no âmbito de aprendizagem do conteúdo ou para sua vida profissional, mais também para sua vida pessoal. Bierema e Merriam (2002) consideram que o *e-mentoring* oferece um método contemporâneo de facilitar a aprendizagem nesta era tecnológica (BIEREMA; MERRIAM, 2002).

Destaca-se que relacionamentos em EAD devem ter foco no papel da educação, qual seja o de ajudar o aluno a se fortalecer como ser pensante, construtor do seu existir e da sociedade que o abriga e a agir de forma responsável como aluno, como cidadão e como alguém que busca sentido para sua existência (VERGARA, 2007).

Um programa de *e-mentoring* na relação entre professor-aluno ajuda a desenvolver habilidades específicas, tais como ouvir, observar, aconselhar e ter empatia (SINCLAIR, 2003). E muitos desses programas de *e-mentoring* na universidade são especificamente concebidos para facilitar o acesso para grupos minoritários ou em dificuldade e a posterior adaptação ao ambiente educacional (RISQUEZ, 2006).

Assim, este trabalho visa investigar como se dá a relação de mentoria virtual no ensino a distância de pós-graduação, entre professor-aluno, e como eles gerenciam a impressão para o estabelecimento e manutenção da relação, assunto esse tratado na seção seguinte.

2.3 Gerenciamento de impressão

As pesquisas sobre Gerenciamento de Impressão (GI) iniciaram na década de 1950 por estudiosos como Erving Goffman (sociólogo) e Edward Jones (psicólogo social). Goffman, em 1959, escreveu um dos primeiros livros sobre Gerenciamento de impressão intitulado *The presentation of self in everyday life*. De acordo com Rosenfeld, Giacalone e Riordan (2002), após o trabalho de Goffman (1959), os estudos sobre o Gerenciamento de Impressão aceleraram, passando a ser encontrados em áreas como Sociologia, Administração, Comportamento Organizacional, Psicologia Social, Comunicação, Criminologia, e Ciências Políticas.

O Gerenciamento de Impressão ou auto-apresentação (JONES; PITTMAN, 1982) pode ser definido como tentativas conscientes ou inconscientes de controlar as imagens que são projetadas nas interações sociais, por meio de comportamentos, atitudes e valores que visam criar uma imagem social desejada (SCHLENKER, 1980). Esse mesmo autor considera o GI tem um papel chave em como mantemos e desenvolvemos identidades na vida social. Para Goffman (1959, p.13) “independente do objetivo particular que o indivíduo tenha em mente, e da razão desse objetivo, será do interesse dele regular a conduta dos outros, principalmente em relação à maneira como o tratam” (1959, p. 13). Já Rosenfeld, Giacalone e Riordan (2002) afirmam que o GI é um ritual comum que ajuda a controlar as relações sociais e a evitar constrangimentos.

As pessoas, em situações sociais, procuram administrar o seu modo de ser para corresponder às impressões que estão tentando criar ou projetar (MENDONÇA, 2003), para passar uma imagem positiva delas (ROBBINS, 2005). Uma impressão é uma idéia, um sentimento ou uma opinião que o indivíduo tem sobre alguém, ou que alguém transmite ao indivíduo, podendo significar o efeito que uma experiência ou uma pessoa tem sobre alguém (MENDONÇA, 2003).

O sujeito, ao gerenciar a impressão, pode utilizar estratégias e táticas. Segundo Ralston e Kirkwood (1999), as estratégias são os comportamentos que influenciam diretamente em longo prazo e as táticas são os comportamentos que afetam em curto prazo.

São consideradas estratégias de gerenciamento de impressão, a insinuação, a autopromoção, a exemplificação, a suplicação, e a intimidação (ROSENFELD; GIACALONE; RIORDAN, 2002). A **insinuação** é uma das estratégias mais utilizadas (DEAUX; WRIGHTMAN, 1988; JONES; PITTMAN, 1982), na qual o ator busca alcançar uma imagem de bondade, simpatia (JONES; PITTMAN, 1982). Nesta estratégia pode haver comportamentos como a bajulação, o que pode colocar a perder todo o esforço empreendido pelo indivíduo, se não for bem gerenciado (MENDONÇA, 2003; MICHENER et al, 2005).

Na **exemplificação**, o ator visa despertar comportamentos que o apresentem como uma pessoa confiável (JONES; PITTMAN, 1982). Já na estratégia de **autopromoção**, apresenta comportamentos que o mostram como uma pessoa competente e habilidosa (JONES; PITTMAN, 1982). Em relação à estratégia de **intimidação**, o ator procura induzir o medo da platéia, pois quer ser temido (JONES; PITTMAN, 1982).

Na estratégia de **suplicação**, o ator se mostra uma pessoa desamparada e dependente dos outros, chegando até a transmitir a impressão de que não possui certas habilidades que são necessárias em dados momentos (DEAUX; WRIGHTMAN, 1988).

Vale ressaltar que as estratégias descritas acima também podem ser usadas como instrumento negativo para atingir um objetivo proposto pelo sujeito. Segundo Nahavandi e Malekzadeh (1999), o uso das estratégias de GI pode implicar em dissimulação ou mentira quando a imagem que o ator quiser passar, intencionalmente ou não, for falsa ou não condizente com sua identidade.

Rosenfeld, Giacalone e Riordan (2002) acentuam que alguns autores, a partir de *Goffman*, consideram o GI como manipulação interpessoal. Porém, em contraste à mentira ou

manipulação, para tornar o gerenciamento de impressões eficiente é preciso que o ator tenha habilidade de identificar, selecionar e aplicar, em situações específicas, princípios adequados de formação de impressões (LEATHERS, 1988). Souza e Mendonça (2010) acreditam que o mentor pode ajudar o mentorado nesta tarefa e que ambos fazem uso desse comportamento na sua relação.

Mendonça (2003) reuniu algumas estratégias e táticas de GI, apresentadas nos Quadros 2 e 3 apresentados a seguir.

Estratégia	Descrição/Definição	Atribuições Buscadas	Emoção a ser Despertada	Possíveis Atribuições Negativas
Insinuação	Comportamentos que o ator usa para fazê-lo parecer mais atrativo e simpático para outros	Agradável	Afeto	Bajulador, conformista, obsequioso
Autopromoção	Comportamentos que apresentam o ator como altamente competente, com atenção para certas habilidades ou aptidões	Competente (efetivo, “um vencedor”)	Respeito (admiração, deferência)	Fraudulento, convencido, defensivo
Exemplificação	Comportamentos que apresentam o ator como moralmente confiável; isto pode também ser desenhado para induzir a simulação dos seguidores	Confiável (sofredor, dedicado)	Culpa (vergonha, emulação)	Hipócrita, sancionador, explorador
Intimidação	Comportamentos que apresentam o ator como uma pessoa perigosa que é capaz e pronto a infligir sofrimento para a audiência	Perigoso (cruel, volúvel)	Medo	Fanfarrão, falastrão, indeficaz
Suplicação	Comportamentos que apresentam o ator como desamparado para solicitar ajuda de outros	Desamparado (deficiente, infeliz)	Solidariedade (obrigação)	Autodepreciação, solicitações para ajuda

Quadro 2 (2): Estratégias de Gerenciamento de Impressões

Fonte: Mendonça (2003, p. 69)

Observa-se no Quadro 2 a descrição de cada uma das estratégias de GI, as atribuições buscadas pelo ator, assim como a emoção que pode ser despertada na pessoa que o ator quer impressionar e as possíveis atribuições negativas do uso das estratégias.

Táticas/Comportamentos	Definição/Descrição
Adequar-se à situação	Comportar-se de modo que a situação requeira
Ambiente Físico	Controlar o ambiente físico onde as interações sociais acontecem. Construir o cenário das interações
Aplauso	Explicitar acontecimentos favoráveis para maximizar as implicações desejáveis para si mesmo
Assertividade	Usar uma abordagem pessoal direta, forte e enérgica
Associação Social	Intensificar ou proteger a própria imagem administrando informação sobre pessoas e coisas com as quais se está associado
Atribuições Públicas	Fazer declarações de atribuições que desenham o ator da melhor maneira possível
Autodescrição	Transmitir informações acerca de si mesmo por meio de descrições verbais
Comportamentos não-verbais	Expressar informações sobre a personalidade, humor, opiniões, e estados físicos e psicológicos através de expressões faciais, aparência física, olhar e linguagem corporal
Comportamento pró-social	Engajar-se em ações pró-sociais para criar uma imagem positiva ou para reconciliar uma transgressão aparente e convencer uma audiência de que o ator merece uma identidade positiva
Conformidade e concordância	Concordar com a opinião de alguém, ou de algum grupo, a fim de ganhar sua aprovação
Culpar ou atacar outros	Culpar outros pelas falhas do ator ou minimizar as realizações de outros
Desculpas	Admitir a responsabilidade por um acontecimento indesejável e ao mesmo tempo procurar conseguir o perdão por tal ação
Dispositivos de memória	Distorcer, reconstruir ou fabricar memórias durante interações sociais, visando ao alcance de objetivos sociais
Enfatizar similaridades	Destacar similaridades nos objetivos, interesses, hobbies etc., e se comportar de maneira similar à daqueles com os quais se está interagindo
Explicações	Explicar um evento, buscando minimizar a severidade aparente de uma situação difícil
Exposição de atitudes	Expressar suas atitudes no sentido de influenciar as impressões de outros
Justificativas	Explicar um acontecimento que cria desconforto visando a minimizar a aparente gravidade do desconforto
Lisonja	Cumprimentar outros por suas virtudes num esforço para parecer perspicaz e amável
Manipulação ambiental	Modificar a situação, por intermédio da manipulação de aspectos físicos, de tal forma que o outro seja levado a aceitar a influência do ator
Persuasão	Convencer a outra parte quanto ao ponto de vista do ator, pelo uso seletivo de argumentação racional
Restituição	Oferecer compensações, as quais são estendidas pelo ator ao ofendido, ferido ou, por outro lado, a uma audiência prejudicada
Retratação	Utilizar explicações dadas antes de uma ação potencialmente embaraçosa para repelir qualquer repercussão negativa à imagem do ator
Ritualização e simbolização	Usar cerimônias formais e símbolos de poder para aumentar ou consolidar a posição do ator. Dramatizar as interações
Self-handicapping	Demonstrar impedimentos os quais reduziriam a probabilidade de um bom desempenho, mas os quais provêm uma desculpa plausível para fracasso. Realizar esforços para fazer com que o sucesso das tarefas pareça improvável, no sentido de obter uma desculpa a priori para o fracasso.
Troca de favores (ou benefícios)	Trocar favores (presentes ou futuros) ou obrigações com outro, de acordo com os interesses do ator. Fazer algo bom para alguém para ganhar a aprovação dessa pessoa

Quadro 3 (2): Táticas de Gerenciamento de Impressões

Fonte: Mendonça (2003, p. 74)

O Quadro 3 apresenta as táticas de gerenciamento de impressões, assim como a descrição de cada uma delas.

Ressalta-se que o gerenciamento de impressão não se dá só de modo presencial, mais também de modo virtual ou pela *web*. A seguir serão descritos alguns aspectos do gerenciamento de impressões via *web*.

2.3.1 Gerenciamento de impressão na *Web*

No contexto dos relacionamentos estabelecidos, a manutenção do comportamento é mediada por computador em conjunto com outros canais de comunicação. A preferência pela utilização da Internet sobre outras formas de comunicação, para a manutenção de relacionamentos, pode ser impulsionada por objetivos relacionados, tais como a gestão de impressão. Os indivíduos em relações de longa distância utilizam a internet com bastante frequência (3-4 vezes por semana) para manter relacionamentos (RAMIREZ JUNIOR; BRONECK, 2009).

Historicamente, os parceiros relacionais mantinham contato por meio de uma variedade de meios, como comunicação face-a-face e cartas. Em meados do século XX surgiu o telefone como um instrumento para manter relacionamentos, principalmente quando os parceiros estavam geograficamente separados. Essa tendência continua hoje com o desenvolvimento de tecnologias de comunicação interativa (RAMIREZ JUNIOR; BRONECK, 2009). Ainda para esses autores a formação e manutenção das relações interpessoais são o principal motivo de condução da utilização da Internet.

Em um meio social tecnológico, somos vistos por aqueles que desejamos que nos vejam, engajando assim pela comunicação e gerenciamento de impressão na expressão de identidade (TUFEKCI, 2008). A interação face-a-face é substituída pelo computador, por

dados que são em grande parte textual, mas podem incluir combinações textuais, visuais e auditivas (GARCIA et al., 2009)

A Internet está se tornando parte do cotidiano das pessoas, e trazendo consigo inúmeras ferramentas de interação social. O e-mail foi uma das primeiras ferramentas disponíveis na internet para conectar indivíduos. Ferramentas síncronas, ou aquelas que permitem a troca de mensagens em "tempo real", continuam esta tendência, ganhando popularidade por sua capacidade de facilitar a interação social de rotina. Uma dessas ferramentas são as mensagens instantâneas (IM), que permitem a parceiros relacionais participar de uma interação. (RAMIREZ JUNIOR; BRONECK, 2009)

Os usuários da CMC podem formar e desenvolver impressões sobre seus parceiros por meio de estímulos verbais e não verbais (LIU, GINTHER, ZELHART, 2002). Estes autores observaram que é possível em ambientes de CMC manipular a frequência e a duração das mensagens para alcançar o desenvolvimento de impressão desejado e que estas podem afetar o desenvolvimento de impressão na comunicação por e-mail. No ambiente de ensino, um dos aspectos positivos apontados pelos alunos seria a facilidade de se expor, frente aos colegas e ao professor, por intermédio do meio virtual, podendo utilizar uma "máscara" (CAVEDON et al, 2001).

Walther et al. (2009), também acreditam que usuários de Internet têm usado o gerenciamento de impressão para passar uma boa imagem a outros. E o elogio parece ser um componente fundamental para os processos de reconhecimento, acolhimento e pertencimento (BRAGA, 2007).

Para Walther et al. (2009), quando os indivíduos formam impressões sobre os outros por meio da Internet estão muitas vezes preocupados com sua auto-apresentação. É necessário grande esforço e tempo para se criar relacionamento e gerir a impressão via Internet. Sem a

presença física imediata, as pessoas se sentem mais livres para disfarçar (WALTHER et al, 2009).

Para Souza e Mendonça (2010) o mentor ao interagir com o mentorado pode utilizar estratégias e táticas de gerenciamento de impressões e vice-versa. Esses autores acreditam que a utilização dessas estratégias e táticas de GI podem facilitar o estabelecimento da relação de mentoria, a manutenção dessa relação, bem como melhorar a eficiência das funções de mentoria. Porém, esses autores discutiram o GI na mentoria presencial, não sendo encontrados na literatura estudos sobre o GI na web para relação de mentoria virtual na educação a distância. Propõe-se diante disso uma tentativa de integração dessas duas temáticas na educação a distância.

A próxima seção trata dos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

3. Procedimentos Metodológicos

Este capítulo se refere aos procedimentos metodológicos utilizados para realização desse estudo com o intuito de atingir os objetivos propostos. São eles: delineamento da pesquisa, a coleta dos dados e a análise dos dados, descrição do *locus* de pesquisa, limitações e os passos da pesquisa.

3.1 Delineamento da Pesquisa

A presente pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa para coleta e análise dos dados. Segundo Mack et al., (2005) a pesquisa qualitativa fornece descrições textuais e complexas de como pessoas vivenciam um determinado tema de investigação, além de informações sobre o ‘lado humano’ de uma questão (comportamentos contraditórios, crenças, opiniões, emoções e suas relações com os indivíduos). É utilizada para explorar novos fenômenos e capturar os sentimentos e pensamentos dos indivíduos ou interpretações do significado e processo (GIVEN, 2008), e ajuda a entender e explicar o mecanismo do fenômeno social (MERRIAM, 1998).

Historicamente, a pesquisa qualitativa tem sido usada em campos específicos de investigação nas ciências sociais, assim como na Antropologia, História e na Ciência Política (VIEIRA; ZOUAIN, 2006). É usada nos últimos 30 anos e tem ajudado muitos profissionais da área de Ciências Sociais (MERRIAM, 2002). Ainda segundo esta autora, a chave para entender a pesquisa qualitativa encontra-se na idéia de que o significado é construído socialmente pelos indivíduos na interação com o seu mundo. O mundo ou realidade de que Merriam (2002) fala não é simples ou fixo e nem um fenômeno mensurável como assume o

positivismo, mas sim algo que muda com o tempo, que assume várias interpretações e construções em um tempo e contexto particular.

Diferentemente dos métodos quantitativos, que dependem tipicamente de um grande número de amostras, a pesquisa qualitativa foca em casos únicos, escolhidos propositalmente (por meio de julgamento) permitindo a pesquisa e o entendimento do fenômeno em profundidade (PATTON, 2002).

Os estudos qualitativos buscam soluções para as questões no tocante ao modo como a experiência social é criada e adquire significado. Já os estudos quantitativos salientam o ato de medir e analisar as relações causais entre variáveis, e não processos (DENZIN, LINCOLN, 2006).

Como estratégia de pesquisa foi adotado o **estudo de caso**, bastante comum em pesquisas qualitativas (DENZIN; LINCOLN, 2000) e disseminado na área de Ciências Sociais Aplicadas e vem sendo cada vez mais utilizado como metodologia de pesquisa em trabalhos científicos (VIEIRA; ZOUAIN, 2006). Essa estratégia se adéqua a questões de pesquisas que requerem entendimento detalhado do processo social ou organizacional (CASSEL; SYMON, 2004)

De acordo com Patton (2002, p. 447), o estudo de caso “constitui um modo específico de coletar, organizar e analisar dados”; representa um processo analítico com o propósito de coletar informações compreensivas, sistemáticas e em profundidade sobre o caso de interesse. Berg (2007) afirma que informações extremamente ricas, detalhadas e em profundidade são características de um estudo de caso. A melhor abordagem para a coleta de dados é aquela que permitirá a obtenção de dados que melhor atendam a finalidade da investigação e responda as perguntas da pesquisa sendo realizada (DARLINGTON; SCOTT, 2002).

Para Patton (2002), um caso pode ser um indivíduo, um grupo, uma organização, uma cultura, um incidente crítico, um período na vida de uma pessoa – algo que possa ser definido

como específico, único e com fronteiras determinadas. Merriam (2002) corrobora com Patton (2002) quando diz que o estudo de caso é uma análise de um fenômeno ou unidade social tal como um indivíduo, grupo, instituição ou comunidade, porém afirma que o estudo de caso é uma descrição intensiva desse fenômeno ou unidade social.

Nesse sentido, o estudo de caso configurou-se na escolha mais apropriada para o presente trabalho, uma vez que seu enfoque fundamental é um objeto restrito, a relação de mentoria virtual entre professor tutor e aluno no curso de pós-graduação em Administração.

3.2. Locus de Pesquisa

Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa 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** junto com alunos e professores do MKP – Centro de Estudos em Marketing e Pessoas, Núcleo de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPAD) da Universidade Federal de Pernambuco. Foi executado na Faculdade Ibmec, no curso de pós-graduação em Administração a distância – CBA em Gestão de Negócios.

A escolha dessa Instituição de Ensino Superior (IES) foi por conveniência, pelo fato de fazer parte do projeto mencionado e apresentar condições para investigação dos construtos estudados. Para Merriam (2002), o processo de condução de um estudo de caso inicia com a seleção do caso, e isso é feito propositalmente, não aleatoriamente. A escolha da unidade social a ser estudada é feita por características que interessam ao pesquisador, e o pesquisador pode optar pelo estudo de algo ainda não pesquisado ou encontrado.

O Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais, IBMEC, foi fundado em 1970, mas depois houve a criação das Faculdades Ibmec, consideradas umas das mais importantes Instituições de ensino e pesquisa em Administração, Finanças, Direito, Economia, Relações

Internacionais, e vem se expandido pelo Brasil com cursos de graduação, pós-graduação e mestrado nas áreas de Administração e Economia.

Além disso, o Ibmec vem ampliando a oferta de cursos na modalidade on-line, nos quais alunos de qualquer região do Brasil, ou mesmo fora dele podem cursar. Um dos cursos é o CBA (*Certificate Business Administration*) em Gestão de Negócios, considerado uma pós-graduação *lato sensu* para jovens profissionais e empreendedores.

Essa IES apresenta não só o curso CBA em Gestão de Negócios como um curso de pós-graduação *lato sensu*, mas também o MBA em Gestão de Negócios. O CBA se destina a jovens profissionais com média de idade de 26 anos e com formação variada (Administração, Engenharia, Economia, Marketing, entre outras) que possuem pouca ou nenhuma experiência profissional. Já o MBA é direcionado a profissionais com formação variada (Administração, engenharia, economia, marketing, entre outras), média de 30 anos de idade, exigindo-se cinco anos de experiência profissional e três anos de formado no mínimo.

A escolha do CBA como objeto de pesquisa se deu pelo fato de os alunos não possuírem tanta experiência profissional quanto os do MBA, pois a relação de mentoria ocorre entre uma pessoa mais experiente e uma menos experiente. Logo, acredita-se que a relação de mentoria poderia ser estabelecida com o professor tutor de maneira mais fácil do que com os alunos do MBA.

O curso CBA em Gestão de Negócios tem duração de 18 meses e é composto por dez disciplinas ministradas a distância, com 30h cada, distribuídas em três módulos. Além das disciplinas a distância, o curso também inclui quatro encontros presenciais, com 15h cada, um na abertura do CBA, e o restante no final de cada módulo a distância.

3.3. Sujeitos da Pesquisa

Os alunos do curso CBA em Gestão de Negócios são do gênero feminino em sua maioria. Dos 13 alunos que realizaram o curso, apenas 8 responderam ao roteiro de entrevista. Dentre os 8 entrevistados, 5 são do gênero feminino e 3 masculino. Apresentam idade média entre 26 a 30 anos, sendo que o mais velho do grupo apresentou idade acima de 35 anos. O tempo que eles têm como aluno de ensino a distância é de aproximadamente um ano e meio, justamente o tempo do curso CBA em Gestão de Negócios.

Os respondentes possuem formação e profissão variadas: Ciências Contábeis (coordenadora financeira), Ciências da Computação (empresário), Psicologia (analista de recursos humanos), Economia (bancário, economista), Engenharia Civil (engenheiro civil), Engenharia de Controle e Automação (engenheiro industrial) e Tradução Intérprete (tradutor). Todos os respondentes estão fazendo um curso a distância pela primeira vez e não possuem outra pós-graduação. O Quadro 6 apresenta o perfil sócio-demográfico dos alunos. Os alunos que não responderam à entrevista foram enumerados de 9 a 13, para exemplificar a análise de documentos.

Respondente	Cargo	Gênero	Graduação	Tempo como aluno em EAD	Idade
1	Secretária executiva bilíngüe	Feminino	Tradutor intérprete	16 meses	Acima de 35
2	Analista de crédito	Feminino	Economia	19 meses	26 a 30
3	Coordenadora financeira	Feminino	Ciências Contábeis	16 meses	26 a 30
4	Supervisor	Masculino	Engenharia de controle e automação	17 meses	21 a 25
5	Analista de RH	Feminino	Psicologia	17 meses	26 a 30
6	Economista	Feminino	Economia	16 meses	26 a 30
7	Gestor de Engenharia	Masculino	Engenharia Civil	16 meses	26 a 30
8	Empresário	Masculino	Ciência da Computação	16 meses	21 a 25

Quadro 4 (3) – Perfil dos alunos entrevistados

Fonte: o autor

No que se refere ao corpo docente do Ibmecc online, existem dois tipos de professores: os professores autores, responsáveis pela elaboração dos conteúdos e pelas atividades das disciplinas ministradas; e os professores tutores, que são os mediadores, agem como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, baseados nos conteúdos elaborados pelos professores autores.

A escolha dos professores tutores e não dos professores autores se deu pelo fato de que quem interage com os alunos são os tutores e não os autores, podendo assim desenvolver relações de mentoria.

E o total de professores tutores do curso CBA em Gestão de Negócios foi equivalente ao total de disciplinas (10), sendo um professor tutor para cada disciplina. Como foram analisadas as 10 disciplinas ministradas a distância, o total foi de dez tutores. Cada disciplina possui carga horária de 30h. A interação dos alunos com os professores tutores foi de aproximadamente um mês e uma semana, totalizando assim uma interação de 40 dias.

Apenas 5 professores tutores responderam à entrevista. Dentre os 5 tutores, 3 são do gênero masculino e 2 do gênero feminino. Apresentam idade média acima de 40 anos e possuem tempo médio como docente e como professor a distância de 0 a 5 anos. Em relação ao regime de trabalho, apenas 1 professor tutor possui dedicação exclusiva (D.E.) ao IBMEC. Além disso, todos os professores tutores têm como maior titulação o mestrado. O Quadro 7 apresenta o perfil sócio-demográfico dos tutores. Os professores que não responderam à entrevista foram enumerados de 6 a 10, para exemplificar a análise de documentos.

Professores tutores	Titulação	Gênero	Tempo como docente	Tempo como professor em EAD	Idade	Regime de trabalho
1	Mestre	Masculino	6 a 10 anos	0 a 5 anos	36 a 40	20h
2	Mestre	Feminino	0 a 5 anos	0 a 5 anos	36 a 40	20h
3	Mestre	Feminino	0 a 5 anos	0 a 5 anos	Acima de 40	Horista
4	Mestre	Masculino	0 a 5 anos	0 a 5 anos	Acima de 40	D.E.
5	Mestre	Masculino	0 a 5 anos	0 a 5 anos	Acima de 40	Horista

Quadro 5 (3) – Perfil dos professores tutores entrevistados

Fonte: o autor

3.4. Coleta dos dados

Os dados foram coletados de três formas: 1) entrevistas estruturadas *on-line*; 2) observação não-participante do ambiente virtual e 3) documentos, que incluem o estudo de *chats*, fóruns, e e-mail no ambiente virtual.

Na etapa da entrevista foram utilizadas entrevistas estruturadas. A entrevista estruturada apresenta perguntas e/ou tópicos ordenados e, basicamente, não permite alteração, seja para inclusão, exclusão ou troca de ordem de perguntas ou de tópicos. Nesse tipo de

entrevista, se inclui o levantamento formal de dados e cada pergunta pode exigir uma única resposta do entrevistado (VERGARA, 2009).

Para Gil (1999), a entrevista estruturada corre a partir de perguntas fixas, cuja ordem e redação para todos os entrevistados permanece invariável. Uma das vantagens principais da entrevista estruturada é a rapidez e custos relativamente baixos. Berg (2007) concorda com Gil (1999) e Vergara (2009) ao afirmar que a entrevista estruturada é utilizada para obter informações usando uma série de questões pré-determinadas e ordenadas que servem para entender o pensamento do sujeito, suas opiniões e atitudes sobre o assunto estudado. Berg (2007) ainda acredita que as respostas nesse tipo de entrevista são suficientemente amplas para entender o estudo em questão.

O computador pode ser considerado um meio possível para se conduzir entrevistas estruturadas para uma pesquisa. Cassel e Symon (2004) consideram o uso do computador como uma nova tecnologia, e citam a entrevista eletrônica como meio de facilitar a comunicação com os participantes de uma pesquisa. Esses autores também relatam que as entrevistas podem ser *online*, em tempo real, usando internet ou intranets nas organizações, ou podem se dar de forma assíncrona, utilizando o e-mail. As entrevistas *online* também podem ser feitas por meio de ferramentas como fórum, grupos de discussão, ou *chat*.

A aplicação de ferramentas *online* tem sido chamada de “a quarta revolução” na área da comunicação e na produção de conhecimento, na medida em que abre possibilidades consideradas atraentes aos pesquisadores de cunho qualitativo (MANN; STEWART, 2004 apud OLIVEIRA et al, 2009).

Porém, as pesquisas pela Internet ainda são pouco estudadas. Enquanto se tem observado alguns estudos sobre pesquisa quantitativa, pouco se tem estudado de modo sistemático sobre como a Internet pode ser incorporada nas práticas de pesquisa qualitativa (MANN; STEWART, 2004 apud OLIVEIRA et al, 2009).

Para Mann e Stewart (2004) *apud* Oliveria et al (2009), existem algumas vantagens das entrevistas *online*, como: ampliação do acesso a participantes; economia de custo e tempo - uma das vantagens mais poderosas do uso da Internet por pesquisadores qualitativos; eliminação do viés em que se incorre nas transcrições - tem-se, ao final, arquivo com a interação original, o que é prejudicado na transcrição de entrevistas face a face, devido à existência de muita linguagem não verbal; e manuseio mais fácil dos dados. Pela perspectiva do respondente, sua participação é mais amigável, pois a Internet constitui o ambiente de sua própria escolha, além de ele poder ser entrevistado mesmo sem parar suas atividades por completo. Entrevistas *online* conduzem a um diálogo fácil, não demandam uma escrita consciente e literária; pelo contrário, incitam um estilo cotidiano, informal, em que erros são mais facilmente aceitos.

Oliveira et al, (2009) elaborou um quadro comparativo (Quadro 4) da satisfação e preferência por parte dos entrevistados e pesquisadores entre entrevista face a face e entrevista *online*, e considerou que ambas são eficazes.

	FACE a FACE	ONLINE
Entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> • Espontaneidade • Riqueza de comunicação • Forma de interação • Preferência por verbal à escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Conveniência • Objetividade • Desinibição
Pesquisadores	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção de tempo mais rápida • Presença de linguagem corporal 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade de agendamento • Localização • Objetividade • Flexibilidade

Quadro 6 (3): Comparação entre entrevista face a face e entrevista *online*

Fonte: Baseado em Oliveira et al. (2009, p.68)

Diante disso, foram utilizadas entrevistas estruturadas *online*, por meio de um link criado no web site *survey monkey.com*, tanto para os professores tutores quanto para os alunos

do curso CBA em Gestão de Negócios. Esse tipo de metodologia para coleta de dados ocorreu por se tratar de um estudo a distância, facilitando assim as respostas dos entrevistados, mais também, e principalmente, pelo fato do IBMEC não poder passar informações pessoais dos alunos, por questões jurídicas. Essa instituição não pode passar informações dos alunos por constar no contrato do curso que não poderia informar nenhum dado dos alunos para fora do ambiente dela.

O *link* foi enviado aos tutores e alunos pela coordenação do curso, e o pesquisador só entrou em contato com os mesmos após o preenchimento do roteiro de entrevista, no qual os participantes disponibilizaram seus e-mails. O link ficou quatro meses e meio disponível para os tutores e alunos responderem e os roteiros de entrevistas (Apêndices A e B) foram baseados na literatura.

Moura (2007) relata algumas possibilidades de pesquisa como aplicação no espaço digital, e uma dessas seria a aplicação de roteiro de perguntas, utilizando a rede, mediante e-mail, *chats*, ou grupos de discussão.

No aspecto da observação não participante, como a segunda técnica de coleta de dados, foi feita uma observação do ambiente virtual do curso, ou seja, por meio de que ferramentas havia o relacionamento entre tutor e aluno e de como essas ferramentas estavam dispostas no ambiente virtual. Essa IES adota como campus virtual a plataforma *e-College* da Pearson Education. E esse ambiente virtual apresenta algumas ferramentas assíncronas e síncronas que estão descritas nos resultados dessa pesquisa.

“A observação implica transcrição, explicação, compreensão de eventos e comportamentos” segundo Vergara (2009, p. 74), porém a descrição é interpretativa. A observação não-participante é realizada sem a interferência ou o envolvimento do observador, o qual possui papel apenas de espectador (VERGARA, 2009). Para Richardson (1999), a observação não participante é utilizada como técnica para estudos mais profundos nas

Ciências Sociais e facilita a obtenção de dados. O pesquisador é um espectador e não um ator, e observa de maneira espontânea o que pretende estudar, seja uma comunidade, grupo ou situação.

Na terceira etapa de coleta foi adotada a pesquisa documental, ou seja, fez-se necessário também coletar os registros de interações entre professores tutores e alunos nas ferramentas de interação do ambiente virtual. Lima (2004) considera a pesquisa documental como uma das modalidades mais freqüentemente exploradas em investigações de natureza acadêmica.

A análise de documentos tem por finalidade estudar e analisar um ou vários documentos com o intuito de investigar as circunstâncias sociais. Os documentos escritos podem reunir e expressar as manifestações ou os fenômenos da vida social (RICHARDSON et al, 1999). Oliveira et al. (2009) argumenta que a pesquisa de Administração pode fazer uso de espaços digitais como e-mails, *chats* e grupos de discussão, conforme os objetivos, fontes selecionadas e instrumentos definidos para a pesquisa.

Os *chats* permitem o intercâmbio em tempo real e sob a forma de diálogos entre alunos e entre alunos e professores, instituindo debates abertos, conferências ou simples bate-papos. Já o e-mail, forma de comunicação mais utilizada da Internet, permite um contato individualizado entre colegas e/ou com o professor, servindo como instrumento para esclarecer dúvidas pontuais ou efetuar consultas específicas (LEMOS et al, 2005).

Em uma investigação empírica, a coleta de dados pode ocorrer em alguns espaços que permitem o relacionamento entre os usuários. O *chat* e grupos de discussão são espaços utilizados na Internet para análises qualitativas das conversas textuais (MOURA, 2007).

Bogdan e Biklen (1994) *apud* Queiroz (2008) teorizam que para se conseguir melhores resultados em uma pesquisa qualitativa, os investigadores devem freqüentar os lugares onde os alunos estudam e observar o contexto no qual o ensino ocorre, porque é em seu habitat

natural que as ações podem ser compreendidas da melhor forma. No caso desta pesquisa, foi permitido o acesso a todos os registros do curso CBA em Gestão de Negócios na Plataforma *eCollege* utilizada pelo Ibmec nos cursos a distância.

No Quadro 5, seguem os procedimentos metodológicos que foram utilizados nesta pesquisa.

Aspectos	Procedimentos metodológicos	Espaço Digital
Tipo de pesquisa	1. Qualitativa: análise e interpretação dos dados analisados	<i>e-mail, chat, fórum ou grupo de discussão</i>
Técnicas de pesquisa	2. Técnica de entrevista	<i>E-mail</i>
	3. Técnica de análise de documentos	<i>chat, fórum ou grupo de discussão</i>

Quadro 7 (3): Procedimentos metodológicos adotados no espaço digital

Baseado em Moura (2007, p. 12)

Diante do exposto, fica evidente que há uma triangulação dos dados, já que foram utilizadas três técnicas de coleta de dados: entrevista, observação não-participante e análise de documentos (VIEIRA, 2006). Isso está de acordo com Vergara (2005), pois para ela a triangulação é uma estratégia de pesquisa a qual utiliza vários métodos ou diferentes pontos de referência na investigação de um mesmo fenômeno.

3.5 Análise dos dados

Para tratamento dos achados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. A coleta de dados por meio da entrevista é um possível campo de aplicação da análise de conteúdo

(RICHARDSON et al, 1999). Estes mesmos autores relatam que a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos a cada dia mais aperfeiçoados e se aplicam a discursos diversos. É utilizada em estudos qualitativos, e além de permitir que se compreenda melhor um discurso, aprofunda suas características (gramaticais, fonológicas, cognitivas, ideológicas, etc.) e extrai os momentos mais importantes.

Em relação à direção em que a análise de conteúdo irá tomar, já que existe na literatura a abordagem quantitativa e qualitativa, Godoi, Melo e Silva (2006) afirmam que a análise de conteúdo está bordeando o limite entre o quantitativo e o qualitativo. O que caracteriza a abordagem qualitativa na análise de conteúdo é o fato de a inferência ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.) e não sobre a frequência dessa aparição (BARDIN, 2006). Logo, esta pesquisa teve um direcionamento qualitativo.

Para Vergara (2005) a análise de conteúdo é uma técnica para tratamento de dados que tem por objetivo identificar o que está sendo relatado a respeito de determinado tema. Esta técnica tem se desenvolvido desde o início do século XX. No início era utilizada em material jornalísticos; atualmente é utilizada para transcrições de entrevistas, documentos institucionais, entre outros.

Bardin (2006) considera a análise categorial como a técnica de análise de conteúdo mais antiga e mais utilizada, que se baseia em divisões do texto por unidades, em categorias segundo agrupamentos analógicos. É utilizada para investigação dos temas e é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos e simples.

Para Riskey (2006), a análise de conteúdo consiste em como se dá a conversação entre mentor e mentorado e como compartilham as informações. Apesar do potencial que a análise de conteúdo tem oferecido para conhecer as dinâmicas entre mentor e mentorado, esta técnica tem sido pouco explorada no contexto do *e-mentoring*. Ainda para esse autor, a

análise de conteúdo tem que ser feita segundo uma metodologia sistemática e confiável, em que as categorias sejam mutuamente excludentes.

3.6 Desenho Metodológico

Para uma melhor compreensão dos procedimentos metodológicos, a Figura 1 mostra todo o desenho adotado da pesquisa.

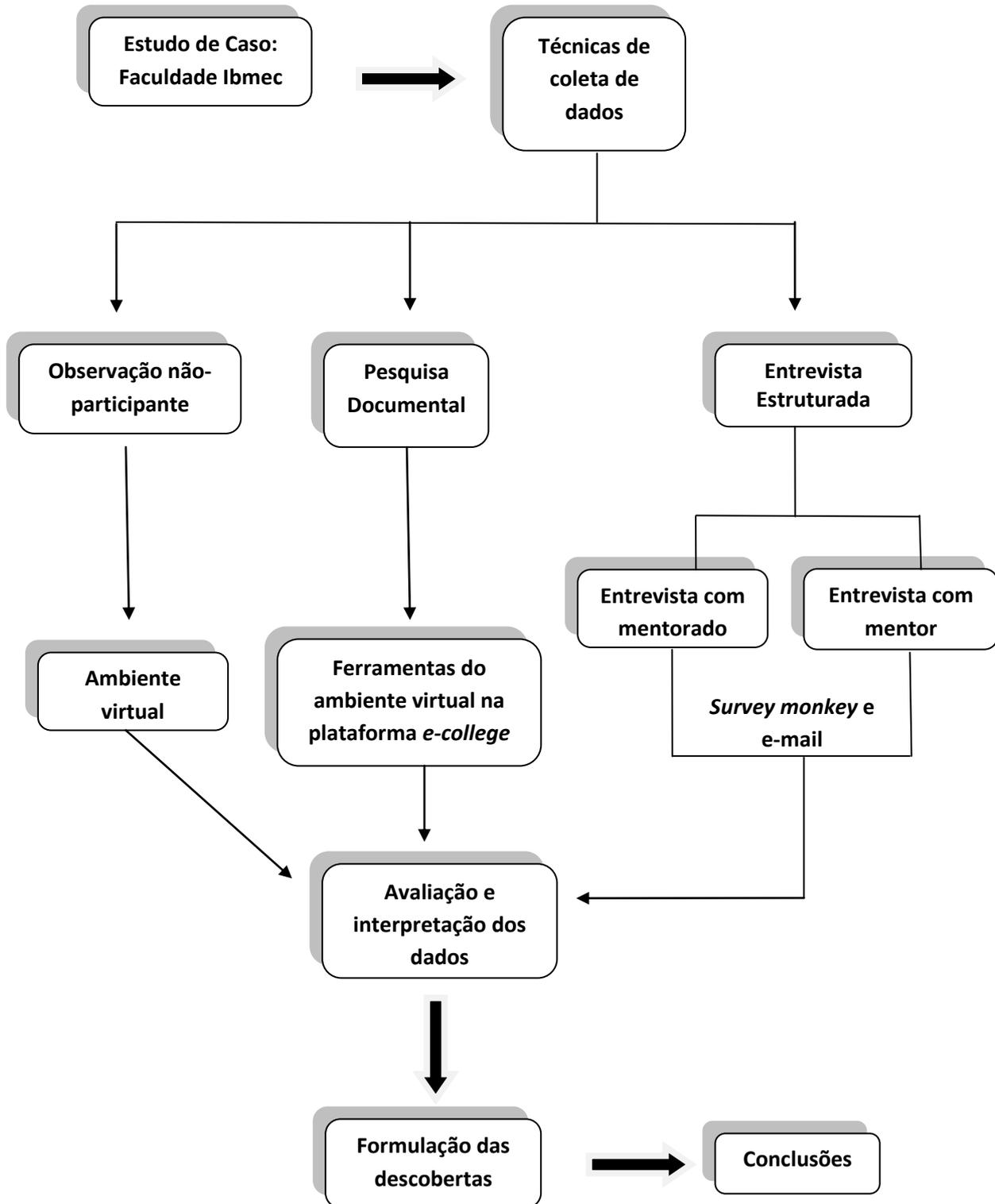


Figura 1 (3): Desenho metodológico

Fonte: Baseado em Flick (2004)

4. Resultados

Este capítulo aborda a análise dos resultados em seções, de acordo com os objetivos específicos deste trabalho. Optou-se como maneira de facilitar o entendimento do leitor por dividir este capítulo em três seções; uma referente ao aspecto do ambiente virtual de aprendizagem (I); outra no aspecto das relações de *e-mentoring* e suas principais funções (II); e por fim, as estratégias e táticas de GI para estabelecer e manter a relação de *e-mentoring* (III).

4.1 Caracterização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA)

A plataforma adotada pelo IBMEC para os cursos online é o *e-College* da Pearson. E o ambiente virtual do curso CBA em Gestão de Negócios apresenta ferramentas síncronas e assíncronas que facilitam o aprendizado e desenvolvimento do aluno, como também facilita a interação do professor tutor e o aluno.

No momento em que o aluno acessa o ambiente virtual, ou seja, que faz o *login* de acesso, ele se depara com as disciplinas (também chamadas “cursos”) que foram e que estão sendo lecionadas no presente. Como mostra a Figura 2 abaixo, o aluno pode acessar a disciplina que desejar.

The screenshot shows a web interface for a virtual environment. At the top, there is a navigation bar with 'Página Inicial', 'February 24, 2011', 'Bem-vindo Heitor Barros', and 'Meu perfil | Help | Sair'. On the left, there is a sidebar with 'Biblioteca Virtual Pearson' and a link to 'Biblioteca Virtual Pearson'. The main content area is titled 'Lista Dos Cursos' and contains several sections:

- Cursos Especiais**
 - [CMT Content Manager Tutorial \(.NExT version\)](#) - eCourse.NExT
 - [COA Curso de Orientação ao Aluno](#) - eCourse.NExT
- CBA em Gestão de Negócios**
- IBMEC**
 - [CBA Matemática Financeira](#) (Professor - Does Not List in Course (.NExT) (4)) - eCourse.NExT
 - [CBA Gestão de Marketing](#) (Professor - Does Not List in Course (.NExT) (4)) - eCourse.NExT
 - [CBA Estratégia Empresarial](#) (Professor - Does Not List in Course (.NExT) (4)) - eCourse.NExT
 - [CBA Ferramentas Estatísticas para Tomada de Decisões](#) (Professor - Does Not List in Course (.NExT) (4)) - eCourse.NExT
 - [CBA Fundamentos de Economia](#) (Professor - Does Not List in Course (.NExT) (4)) - eCourse.NExT
 - [CBA Gestão de Pessoas](#) (Professor - Does Not List in Course (.NExT) (4)) - eCourse.NExT
 - [CBA Contabilidade Financeira e Gerencial](#) (Professor - Does Not List in Course (.NExT) (4)) - eCourse.NExT
 - [CBA Gestão de Operações](#) (Professor - Does Not List in Course (.NExT) (4)) - eCourse.NExT
 - [CBA Gerenciamento de Projetos](#) (Professor - Does Not List in Course (.NExT) (4)) - eCourse.NExT
 - [CBA BSC - Balanced Scorecard](#) (Professor - Does Not List in Course (.NExT) (4)) - eCourse.NExT

At the bottom, there is a 'Suporte Técnico' section with a 'Base de Conhecimento' that states: 'Armazenamos todas as questões solucionadas referentes ao acesso ao Campus Virtual, requisitos e dificuldades técnicas em nosso banco de dados. A busca pode ser feita por produto, categoria, palavra-chave ou frase.'

Figura 2 (4): Tela de entrada após login no ambiente virtual

Fonte: Ambiente virtual do IBMEC (2010)

Após acessar o ambiente da disciplina escolhida, por exemplo, Gestão de Pessoas, o aluno vê algumas ferramentas do lado esquerdo e na parte de cima da tela como mostra a Figura 3 (setas vermelhas).

Ferramentas: Administração | Notas | E-mail | Live | Arquivos | Caixa de Entrega | Diário | Weblinks | Suporte Técnico | Ajuda

Ibmec online

Curso | Autor

■ Página Inicial do Curso

■ Página Inicial do Curso

Apresentações
Plano de Estudo
Agenda Tutor*
Agenda Curso
Dicas da Coord Oculat*
Café Virtual
Reuniões Online
Dúvidas Frequentes
Ajuda Técnica
Dicas e Leituras Extras
Feedbacks e Próximos Passos
ATIVIDADE 1
ATIVIDADE 2
□ Módulo 1
□ Módulo 2
□ Módulo 3
□ Módulo 4
□ Bibliografia

■ Página Inicial do Curso

Avisos

Expandir Tudo

Aviso	Remetente	Data/Hora *
Prova de Gestão de Pessoas	Bianca Tolomei	14/7/2010 0:00
Prova de Gestão de Pessoas II	Bianca Tolomei	1/7/2010 0:00
Prova de Gestão de Pessoas	Bianca Tolomei	29/6/2010 0:00

Bem-Vindo ao curso

Gestão de Pessoas do Ibmec Online!

Será um prazer acompanhá-los nas próximas semanas de curso!

Caro(a) aluno(a),

Figura 3 (4): página inicial da disciplina ou curso

Fonte: Ambiente virtual do IBMEC (2010)

As ferramentas assíncronas do ambiente virtual são: café virtual; e-mail; feedbacks e próximos passos, e as discussões dos módulos. No **café virtual**, Figura 4, são postados comentários que não estão diretamente vinculados às discussões semanais relativas às temáticas do curso. Essa ferramenta tem por objetivo organizar melhor o ambiente virtual e aproximar os professores dos alunos, fazendo com que eles possam conhecê-los melhor.

Figura 4 (4): Ferramenta Café Virtual

Fonte: Ambiente virtual do IBMEC (2010)

Para os **feedbacks e próximos passos**, Figura 5, o professor tutor posta o resumo das atividades realizadas durante a semana e as orientações para as atividades previstas nessa semana. Essa ferramenta é utilizada também para esclarecer dúvidas sobre a atividade da semana.

Figura 5 (4): Feedback e próximos passo

Fonte: Ambiente virtual do IBMEC (2010)

Os **módulos**, Figura 6, são utilizados para abordar os principais conceitos dos assuntos das disciplinas e responder às perguntas do professor tutor e comentários dos outros participantes. Nesta ferramenta os alunos respondem a exercícios e recebem *feedbacks* automáticos em relação às suas respostas.

Outra ferramenta assíncrona utilizada pelos tutores e alunos é o **e-mail** (Figura 7). Nota-se que essas quatro ferramentas são fundamentais na interação tutor-aluno, para que não só estabeleçam mais também mantenham relações de mentoria.

The screenshot shows the IBMec online platform. At the top, there is a navigation bar with links: Ferramentas, Administração, Notas, E-mail, Live, Arquivos, Caixa de Entrega, Diário, Weblinks, Suporte Técnico, and Ajuda. The main header includes the IBMec logo and the text 'Gestão de Pessoas'. On the left, a sidebar lists 'Módulo 1' with sub-items like 'Cultura Organizacional', 'Clima Organizacional', and 'Discussões do módulo'. The main content area is titled 'Módulo 1: Clima e Cultura Organizacional - Discussões do módulo'. Below this, there is a section for 'CBA Gestão de Pessoas' with a sub-header 'Discussões do módulo'. A text box contains the following message: 'Tenha em mente que as discussões funcionam melhor quando todos participam. Seja atencioso e não tenha medo de testar suas ideias. Estamos aqui para trocar e compartilhar ideias. Entre nas discussões de acordo com o calendário ou agenda do curso, e em vários dias, para responder às perguntas e comentários dos outros participantes.' At the bottom, there is a blue bar with the text 'DISCUSSÃO DO MÓDULO 1' and 'Olá turma!'.

Figura 6 (4): Discussão dos módulos
 Fonte: Ambiente virtual do IBMEC (2010)

The screenshot shows the IBMec online platform with the 'Matemática Financeira' course selected. The top navigation bar is the same as in Figure 6. The main header includes the IBMec logo and the text 'Matemática Financeira'. On the left, a sidebar lists 'Curso' and 'Autor' options, followed by 'Página Inicial do Curso' and various course-related items. The main content area is titled 'E-mail' and shows an 'Enviar Mensagem' form. The form includes a 'Selecionar destinatários:' field with a list of names, a 'Destinatários:' field, and buttons for adding and removing recipients. Below this, there is a checkbox for 'Não revelar destinatários (cco)'. The 'Cc:' field is labeled '(Somente o Professor)'. The 'Assunto:' field is pre-filled with 'CBA:'. The 'Anexos:' field has a link for 'Adicionar/Remover'. At the bottom, there is a blue bar with the text '(1 item(ns) restante(s))' and 'Internet | Modo Protegido: Ativado'.

Figura 7 (4): E-mail
 Fonte: Ambiente virtual do IBMEC (2010)

Além das ferramentas assíncronas, o ambiente virtual possui também ferramentas síncronas como o bate-papo e o *classlive*, nos quais podem ser feitas as reuniões entre professor tutor e aluno, denominada de reuniões online como mostra a Figura 8.



Figura 8 (4): Reuniões online
Fonte: Ambiente virtual do IBMEC

Os bate-papos podem ser considerados uma ferramenta de conversa real de um grupo, ou como se observa na Figura 9, podem também ser formados pequenos grupos para discutir trabalhos designados pelo professor tutor.

The screenshot shows the IBMEC online interface for the course 'Matemática Financeira'. The top navigation bar includes 'Ferramentas', 'Administração', 'Notas', 'E-mail', 'Live', 'Arquivos', 'Caixa de Entrega', 'Diário', 'Weblinks', 'Suporte Técnico', and 'Ajuda'. The main content area is titled 'Live (ferramentas síncronas)' and includes a 'Bate-papo' button and a 'ClassLive' button. Below this is a section for 'Salas de Bate-papo' with an 'Adicionar Sala de Bate-papo' button. A table lists the chat rooms:

Nome/descrição da sala	Logs de Bate-papo	Editar	Excluir
Principal Esta é a sala de discussão principal deste curso	[Ícone de documento]	[Ícone de lápis]	
Grupo D: Grupo Azul This is the chat room for Group D members only.	[Ícone de documento]	[Ícone de lápis]	[Ícone de exclamar]
Grupo E: Grupo Vermelho This is the chat room for Group E members only.	[Ícone de documento]	[Ícone de lápis]	[Ícone de exclamar]
Grupo F: Grupo Verde This is the chat room for Group F members only.	[Ícone de documento]	[Ícone de lápis]	[Ícone de exclamar]

Figura 9 (4): Bate-papo

Fonte: Ambiente virtual do IBMEC

E é por meio da ferramenta *Classlive Pro* que os bate-papos ocorrem como mostra a Figura 10, considerada uma ferramenta em que o professor pode discutir determinado assunto com os alunos em tempo real com apresentações de slides. Essa ferramenta é utilizada para conferências via rede que usa tecnologia VoIP e permite que professores e alunos se comuniquem utilizando microfones e *webcam*. As mensagens de voz e escritas ficam gravadas para uma posterior análise, conforme a necessidade dos alunos.

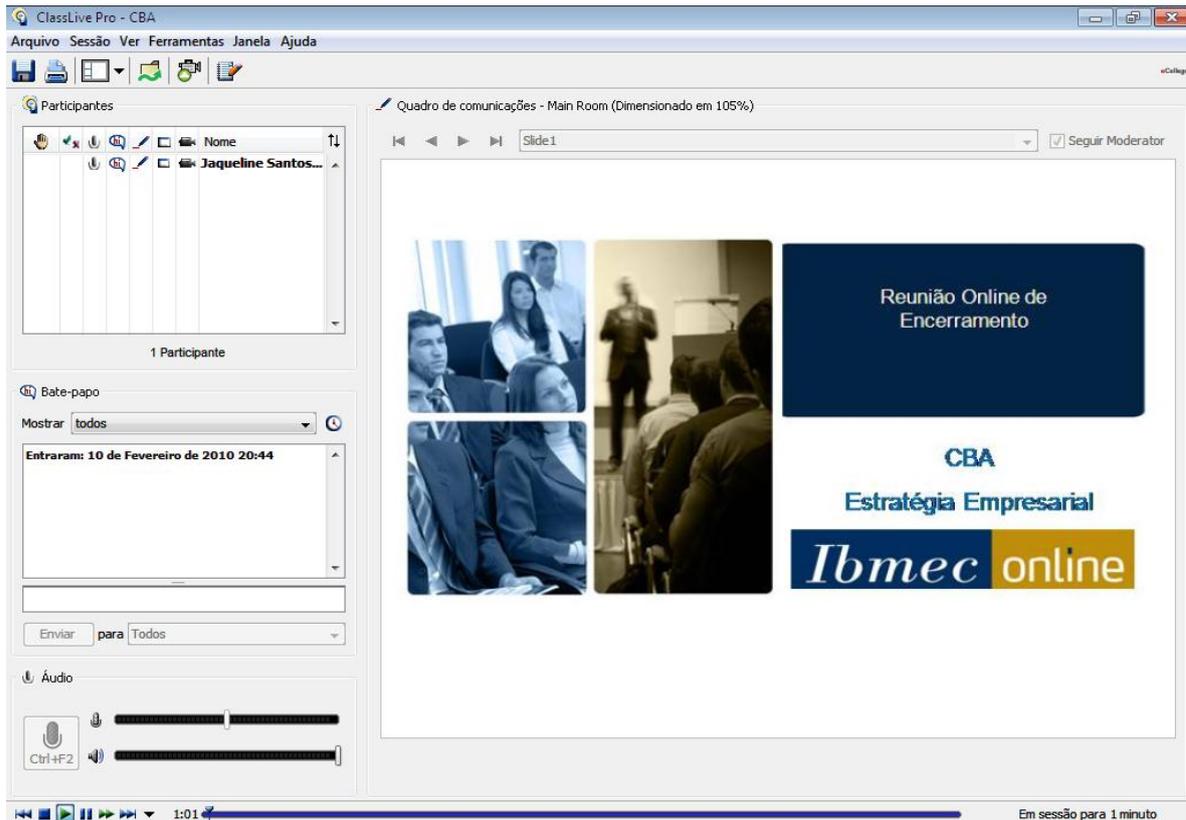


Figura 10 (4): Classlive Pro

Fonte: Ambiente virtual do IBMEC

O bate-papo e o *classlive pro*, chamados de *chat* podem ser considerados também como ferramentas que auxiliam no estabelecimento e manutenção da relação de mentoria. Para Souza e Burnham (2005), a experiência do professor é compartilhada com os alunos. Em um curso à distância a socialização pode acontecer em sessões de *chat* ou videoconferência, a partir de diálogos interativos que favoreçam o compartilhamento de experiências e por consequência, aumentam a confiança mútua entre os participantes.

Para Dias (2006) ocorre interação mútua entre professor-aluno na modalidade do ensino a distância. E o *chat* pode não só proporcionar uma socialização *online*, mais também potencializá-la ao promover sentimento de pertencimento, vínculos afetivos e interatividade (SWAP et al, 2001). Essa ferramenta *online* permite discussões temáticas e elaborações colaborativas que estreitam laços e impulsionam a aprendizagem (SILVA; CLARO, 2007).

Porém, para Queiroz (2008), os canais comunicativos como o *chat* e o fórum precisam ser otimizados para possibilitar essa interação. Mas não é a tecnologia o fator central no *e-mentoring*, mas a qualidade da orientação que é o fator mais importante (HEADLAM, 2004).

Nota-se que as ferramentas utilizadas na educação a distância podem fornecer uma maior interação entre tutor e aluno, mas não é um único fator que pode proporcionar a relação de *e-mentoring*, mais principalmente a didática e a forma como o professor tutor conduz a aula e as interações com os alunos. Vergara (2007) traz a concepção de que o aluno precisa sentir que o professor se relaciona com ele, e os professores devem facilitar para o aluno condições que lhe permitam aprender a questionar, a dialogar, a refletir, a criticar, e a aprender a aprender. E o *e-mentoring* pode caracterizar bem isso, proporcionando assim um ambiente acolhedor e propício ao aprendizado do aluno.

4.2 As relações de *e-mentoring* e suas principais funções

Essa seção mostra a análise dos dados qualitativos colhidos por meio do *Survey Monkey* e de documentos dos professores tutores e alunos. Optou-se assim por dividir os respondentes para um melhor entendimento da temática *e-mentoring* sob duas perspectivas, dos tutores e dos alunos. Com a análise dos resultados descritas nesta seção, os objetivos 1, 2 e 3 dessa pesquisa foram atingidos.

4.2.1 A relação de *e-mentoring* na visão dos professores tutores

Dos dez professores tutores do curso de CBA em Gestão de Negócios, apenas cinco responderam à entrevista, apesar das várias tentativas realizadas pelo pesquisador e pela coordenadora dos cursos a distância (Ibmec online).

Os dados dessa pesquisa foram analisados buscando-se estabelecer categorias descritivas que refletissem o fenômeno pesquisado. Essas categorias foram baseadas na literatura. Na primeira categoria definida, **apoio profissional e/ou pessoal**, fornecido pelos tutores, observou-se que o apoio profissional é mais utilizado na relação entre professor-aluno, ao menos na percepção dos tutores pesquisados, e isso pode estar relacionado ao fato de os professores estarem mais fortemente envolvidos na preparação e desenvolvimento dos alunos para o mercado de trabalho, o que não significa dizer que não possa dar suporte psicossocial concordando assim com Santos Junior (2005) e Salgues (2004). Esses autores estudaram a mentoria na educação presencial.

A professora 3 relata que além do apoio profissional, se envolve com questões pessoais na tentativa de fazer com que o aluno participe das aulas e atividades, o que confirma que o apoio fornecido pelo professor não é desprovido de suporte psicossocial.

O professor 4 não menciona a ajuda nem profissional nem pessoal aos alunos, porém, ao longo da entrevista é visto que forneceu apoio profissional, pois um professor ajuda no desenvolvimento profissional do aluno, já que traz novos conhecimentos, novos casos e aplicações práticas no dia a dia do trabalho, como ele bem informou. O mesmo foi visto para a professora 2.

No tocante à relação de **proximidade (emocional)**, como segunda categoria estabelecida, considerada um fator inerente à mentoria virtual (CROSBY; GLINER, 2001), os respondentes afirmaram ter de pouca a moderada intensidade, dependendo do aluno. “Isso depende de cada aluno” [Professor 4]. E a professora 2 afirmou: “dependendo do aluno essa

relação de proximidade pode ter certa intensidade. Tudo é de acordo com a demanda individual”.

Vale salientar que dois dos respondentes possuem opiniões antagônicas, pois a professora 3 fez questão de mencionar que “é muito mãezona”, construindo assim um relacionamento mais próximo com seus alunos, mesmo achando que o tempo de relacionamento é curto. Já o professor 5 afirmou que há uma relação de pouca intensidade, pois a comunicação difere da presencial, e acredita que em uma orientação de trabalho de conclusão de curso (TCC) é que talvez se observe uma relação de maior proximidade.

A proximidade entre os alunos e os professores pode estar relacionada com a interação entre eles, já que a interação ocorreu diariamente de maneira muito intensa pelo ambiente virtual ou ainda por e-mail profissional, e não pessoal. E não ocorreu interação dos professores tutores com os alunos de forma presencial.

Logo, acredita-se que por meio da interação entre tutor e aluno é que se pode surgir uma relação de proximidade. A afirmação da professora 3 deixa isso claro:

A interação ocorre de maneira muito intensa, por que ao longo das semanas a gente vai criando uma intimidade, conhecendo mais a fundo os alunos e o ambiente vai ficando gostoso de participar, tanto por parte deles como por minha parte. [Professora 3]

Diante disso, a interação de muita intensidade com os alunos no ambiente virtual e também por e-mail proporcionou a relação de proximidade, mesmo esta sendo de forma fraca ou moderada.

A terceira categoria escolhida foi relacionada às **funções de mentoria**. E a função citada pelos respondentes foi de professor e conselheiro, fornecendo conhecimentos relacionados à área organizacional, e conselhos e orientações na vida profissional:

“nos meus cursos há chance de se oferecer conselhos e orientações na vida profissional baseados na minha experiência” [Professor 5].

Apenas um dos respondentes enfatizou o aspecto de conselhos pessoais, o que mostra que, conforme Zey (1991), o papel de professor é ajudar o mentorado a desenvolver sua carreira profissional. O papel relacionado a funções psicossociais viriam nas fases posteriores.

Talvez, diante da percepção dos professores tutores, mesmo com uma relação de proximidade com os alunos, a relação de mentoria virtual ainda estaria em uma fase inicial (professor), na qual o melhor investimento a se fazer seria dedicar mais tempo à relação (ZEY, 1991). Porém, foi evidenciado que alguns tutores se consideram como um modelo a ser seguido, em conformidade com a função psicossocial ser modelo, segundo Kram (1985):

“O professor é sempre tido como um modelo a ser seguido e imitado [Professora 3].

Outras funções de carreira observadas, além de professor, foram as funções patrocínio e tarefas desafiadoras. Os tutores apoiam publicamente os alunos que são persistentes, possuem criatividade, facilidade de aprendizado e são carismáticos. E esse patrocínio é dado normalmente nas reuniões de passagem de turma. Já para as tarefas desafiadoras, os desafios fornecidos aos alunos foram trabalhos em grupo, trabalhos individuais, discussões sobre determinado tema, e atividades dissertativas com aplicações práticas dos conteúdos vistos.

Os tutores afirmaram que fornecem *feedback* sobre os pontos positivos e negativos dos alunos, mas enfatizam mais os pontos positivos do que os negativos. Os negativos são citados apenas como pontos a serem trabalhados, para os alunos não desanimarem. Esses *feedbacks* estão relacionados ao aprendizado das disciplinas do curso e são fornecidos nas atividades individuais, coletivas e provas.

Contudo, se constata que em uma relação entre professor tutor e aluno se pode ter tanto apoio profissional quanto pessoal, contribuindo assim para o desenvolvimento do aluno, mesmo as funções psicossociais não sendo tão evidentes quanto às de carreira.

Um fato interessante para se mencionar é que Kram (1985) considera na função tarefas desafiadoras o mentor como um professor devido ao conhecimento técnico que possui, e isso está de acordo com Zey (1991), quando cita que o professor tem o papel de ajudar no desenvolvimento da carreira do mentorado. Pode-se notar, portanto, que o que mais é entendido na percepção dos professores tutores é o conhecimento que eles detêm, e que esse conhecimento é passado para os alunos, o que contribui para seu desenvolvimento profissional ou de carreira. Isso corrobora com Whiting e Janasz (2004), que afirmam que o mentor virtual ajuda no desenvolvimento da carreira do mentorado, além de aumentar seu *network*.

Outro ponto também que Whiting e Janasz (2004) enfatizam é que a mentoria virtual é considerada uma atividade na qual estudantes podem desenvolver habilidades necessárias para o sucesso no ambiente de trabalho. Isso se evidenciou nesta pesquisa, pois o relacionamento entre tutores e os alunos ajuda no desenvolvimento destes na organização em que eles trabalham, criando assim condições de melhorias em seu trabalho:

“Acredito e muito. O relacionamento cria condições de agregar”
[Professor 1]

Não é só um benefício para o aluno, mais também para os próprios tutores:

“Sim. Não só para eles como para mim, é uma via de mão dupla, uma troca” [Professora 2]

Logo, a relação de mentoria virtual entre professor tutor e aluno contribui não só para o desenvolvimento da carreira deste último, mais também nas habilidades em seu trabalho. Gueiros (2007) evidenciou isso estudando dirigentes educacionais de faculdade de ensino superior privada no Recife. E também é um benefício para os tutores mentores, já que pode ocorrer uma troca de conhecimentos.

Um aspecto importante que não poderia deixar de ser comentado é que os alunos que têm maior desempenho na disciplina têm mais chances de terem o professor tutor como uma pessoa que poderia ajudá-los a se desenvolverem pessoalmente e profissionalmente, já que a participação é maior e conseqüentemente a interação também, e isso tudo devido ao interesse do aluno. E isso pode ser considerado como o diferencial na educação a distância, na percepção dos tutores.

4.2.2 A relação de *e-mentoring* na percepção dos alunos

Como foi mencionado anteriormente, nem todos os alunos responderam à entrevista. Dos treze alunos que fazem parte do curso, oito responderam, depois de várias tentativas do pesquisador de entrar em contato com a turma. A dificuldade do contato se deu pelo fato da IES de não poder passar informações dos alunos por questões jurídicas, já mencionadas na seção coleta de dados nos procedimentos metodológicos dessa pesquisa.

O contato começou a ser estabelecido com os alunos, após a coordenadora passar o *link* da entrevista para eles e eles responderem. Após suas respostas, principalmente na opção que se pergunta se pode entrar em contato com eles caso tenha alguma dúvida, pedindo para informar o e-mail deles (APÊNDICE B), é que o pesquisador pediu a uma das alunas para solicitar aos seus colegas de curso que participassem da entrevista. A aluna, de forma generosa enviou um e-mail aos seus colegas de turma com cópia para o pesquisador, o que proporcionou a este o contato direto com os alunos.

Nas entrevistas, se observou que na percepção dos alunos, o professor tutor pode ajudar no desenvolvimento pessoal e profissional deles. Porém, o apoio é também mais forte na área profissional. Existiu uma diferença na percepção dos professores tutores e na dos alunos; é que o apoio psicossocial foi evidenciado de forma mais positiva na percepção dos alunos. Não é a toa que as funções psicossociais citadas por eles foram aconselhamento, ser

modelo e amizade, que serão descritas mais abaixo, diferentemente dos tutores. Smith-Jentsch ET al. (2008) sugerem que ocorre apoio psicossocial na relação de mentoria virtual, e isso é visto de maneira positiva para o desenvolvimento do mentorado.

Além disso, a disciplina pode ter já uma “pré-disposição” ao apoio pessoal e profissional como relata a respondente abaixo:

“Pensando em gerenciamento de projetos, acredito que podemos estender o tema para todas as áreas da vida, não só a profissional. Posso fazer um projeto para execução em um dia, organizar um armário por exemplo, bastar fazer um planejamento e executá-lo no prazo estipulado. Posso fazer um projeto maior, compra de um imóvel, ou uma viagem internacional, não importa” [Aluna 2]

Otra diferença evidenciada entre alunos e tutores é que alguns alunos afirmaram ter contato presencial com os tutores, com poucos. Mas se nota o interesse por parte dos alunos de conhecerem seus professores tutores presencialmente. Um dos alunos enfatizou esse contato presencial como possivelmente parte do início do curso:

“a interação presencial é muito mais rica e poderia servir de introdução para os cursos” (disciplinas). [Aluno 4]

Com essa afirmação, talvez os cursos pudessem iniciar com uma aula presencial, fazendo com que a participação dos alunos fosse maior. Iria assim despertar o aluno para as interações no ambiente virtual, aumentaria a interação, e possivelmente, como consequência, o apoio tanto profissional quanto pessoal ao aluno. Para minimizar custos, já que alguns moram em outro estado, isso poderia ser feito no dia das disciplinas presenciais, pelo menos um contato presencial entre os professores tutores e alunos. Bierema e Merriam (2002) afirmam que é importante que o mentor e mentorado se encontrem face a face, se possível. Isso pode servir para reforçar uma relação que está trabalhando em um nível virtual.

A relação de proximidade de alguns alunos com os professores tutores deixa claro que depende da “afinidade” deles com o professor. Esta “afinidade” está descrita mais abaixo, ao

longo do texto. A interação com os alunos era feita semanalmente, e não diariamente como afirmaram os tutores. Essa discrepância se deve ao fato de que os alunos acessam em dias diferentes, em horários diferentes o ambiente virtual, de acordo com a disponibilidade deles, e os tutores acessam todos os dias para tentar suprir as dúvidas dos alunos em dias e horários diferentes. E a relação de proximidade foi considerada de moderada intensidade pelos alunos. Logo, deixa claro que a interação entre tutor e aluno, no mínimo uma ou duas vezes na semana, como afirmaram os alunos 2 e 7, pode também estabelecer a relação de mentoria.

“...semanalmente, no mínimo duas vezes na semana” [aluna 2]

“Diariamente é muito difícil devido ao trabalho e viagens que realizo, então posso dizer que a interação acontece semanalmente” [aluno7]

Para Bierema e Merriam (2002) muitos programas formais de *e-mentoring* esperam uma comunicação, pelo menos, duas vezes por semana para estabelecer a relação de mentoria virtual. Interessante ressaltar que o Ibmecc não oferece programa de *e-mentoring* nos cursos de pós-graduação, e essa pesquisa foi baseada em uma relação de mentoria virtual do tipo informal, e não programa formal de *e-mentoring*.

Além das interações serem semanais no ambiente virtual, possuíram moderada intensidade. E o que fez com que os tutores tivessem um relacionamento mais próximo com os alunos foi o interesse e a dedicação destes pelo tema abordado. Para Walther (1996) apud Smith–Jentsch et al. (2008), os laços sócio-emocionais podem surgir de maneira lenta, já que o calor interpessoal pode ser perdido com a ausência de sinais não-verbais.

No aspecto das funções de mentoria, as identificadas na percepção dos alunos foram patrocínio e tarefas desafiadoras. Na função patrocínio, na percepção dos alunos, é evidente que os professores tutores elogiam publicamente seus alunos, demonstrando apoio a eles:

“...quando faço minhas apresentações e planilhas sempre sou elogiada por meu perfeccionismo” [aluna 3]

“São elogios do tipo: o fulano tem facilidade com o tema ou parabéns pela execução do trabalho” [aluna 5]

Para a função tarefas desafiadoras os alunos afirmaram ter diversos tipos de reflexão. Os tutores estimulavam eles a refletirem, além das pesquisas e estudos de caso passados que eram bastante úteis para unir teoria e prática. As reflexões eram feitas após a explanação do professor sobre o assunto e eram em grupo ou individuais. Na literatura sobre mentoria virtual a reflexão é vista como benefício para o mentor (ENSHER; MURPHY, 2007). Para o mentorado, esse autor não menciona a reflexão, mas quando fala de novos aprendizados pode-se supor que estes envolvem a reflexão, pois segundo Dewey (2010) e Jarvis (1987), a reflexão é um ponto importante para a aprendizagem.

Além disso, eram dados *feedbacks* aos alunos relacionados às atividades na disciplina, mais especificamente ao aprendizado por meio das atividades individuais, coletivas e provas:

“Já tive *feedbacks* de vários professores sobre trabalhos. Esses *feedbacks* contribuem muito para a melhoria do nosso desempenho. Sem esses *feedbacks* fica difícil saber o nível de entendimento” [aluna 1]

“Sempre temos *feedbacks* sobre os trabalhos entregues ou sobre as discussões encadeadas. Isso é muito importante para que tenhamos um parâmetro quanto ao entendimento do tema abordado” [aluna 2].

É notória a similaridade das percepções tanto dos alunos quanto dos professores tutores no aspecto das funções de carreira. Ambos demonstraram que é fornecido apoio aos alunos por meio das funções patrocínio e tarefas desafiadoras. As funções de carreira estão relacionadas com a posição hierárquica do mentor, da experiência que ele detém no ambiente organizacional segundo Kram (1985), que nesse caso seria o IBMEC.

No tocante às funções psicossociais identificadas na percepção dos alunos se observou o aconselhamento, ser modelo, e amizade. Os alunos, corroborando com a percepção dos tutores, consideram os tutores como modelo a ser seguido:

“Alguns sim, pois nos ajudam a sermos pessoas melhores”
[aluno 2]

“Com certeza. É importante que a instituição perceba quais perfis que são mais elogiados pelos alunos e procurar sempre por esses professores para serem tutores” [aluna 5]

A amizade não foi identificada na percepção dos professores tutores, e isso pode estar relacionado ao fato de que os alunos têm uma maior facilidade em identificar uma relação de mentoria, pois Higgins e Kram (2001) afirmam que para o estabelecimento de uma relação de mentoria, o mentorado tem que ter ciência dessa relação, ou seja, o mentor, muitas vezes, não sabe que ele mesmo é um mentor ou que possui mentorado, e assim pode achar que não fornece algumas funções de mentoria. A função amizade foi identificada como afirmaram as alunas abaixo:

“mantenho amizade com alguns professores que foram muito importantes para mim” [Aluna 1]

“mantenho contato com alguns professores sim e com o pessoal da turma”. “Estou gestante e sempre os posiciono sobre a bebê” [Aluna 2]

Porém surge a pergunta: o que pode levar a amizade entre professor tutor e aluno? A resposta, talvez, pode estar no interesse do aluno pela matéria específica estudada e a frequência dos encontros no ambiente virtual, como afirma a aluna 1:

“O interesse do aluno pela matéria e a frequência dos encontros, proporciona uma amizade, isso é muito bom”
[aluna 1]

Além disso, a aluna 1 acredita que a simpatia e o carisma são características essenciais do professor tutor para obter a atenção dos alunos, e daí surgir uma relação de “afinidade” e conseqüentemente um apoio pessoal e profissional. A aluna 2 afirmou:

“Cada professor tem suas características pessoais, alguns temos mais afinidade, outros nem tanto. Geralmente, com aqueles que me identifiquei mais, criamos uma proximidade maior e com certeza eles ajudaram no meu desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal”.

E isso pode ser confirmado pelo que a aluna 1 afirmou em um conversa por e-mail entre ela e o pesquisador:

“Aproveitando... queria ilustrar uma situação que ocorreu em um dos nossos cursos...Havia uma expectativa muito grande em relação a uma matéria...no primeiro dia de aula o profº se mostrou totalmente fechado falando somente em critérios de nota, como se deve escrever, falou pouco e não demonstrou simpatia pelo grupo e tampouco em ser flexível...no 2º dia de aula foi a mesma coisa...totalmente fechado, um pouco ríspido...essa atitude gerou um desconforto geral e acabou desmotivando muito os alunos a estudarem a matéria..havia pouquíssima participação dos alunos. Eu mesma nem tive vontade de pegar no livro...ele não despertava interesse... Já em outras matérias, o profº que conversa, te dá abertura para expor as idéias, brinca..dá exemplos associando a rotina, o professor que é super simpático, os alunos se apresentaram em massa durante as aulas e houve a participação de todos...Creio que o "gostar" da matéria vai muito do professor em instigar o interesse do aluno..aquele que é carismático com certeza terá mais sucesso do que um professor sério, sisudo... esse é meu ponto de vista”[aluna 1]

E essa mesma aluna (aluna 1) enfatizou que os professores tutores que são simpáticos, carismáticos e brincalhões fazem os alunos terem interesse pelas aulas e **lamentar** muito o término das aulas. Além disso, essa aluna afirma que esses professores deixaram nela uma “**marca cativante**”. Nota-se que as expressões “lamentar” e “deixar uma marca cativante” refletem um sentimento de tristeza pelo término das aulas e ao mesmo tempo trazem à memória lembranças dos professores que marcaram a vida dela. E isso pode estar diretamente relacionado com o fato de que quando os mentorados são questionados se eles tiveram

mentores, eles refletem e trazem à memória a figura de um mentor ou mentores que deixaram marcas em suas vidas. E o melhor método de se fazer isso é usando a técnica de entrevista, como afirma Merriam (1983).

Pensando-se nas características de um professor tutor, se pode deduzir que o perfil ou a personalidade do tutor pode atrair uma relação de mentoria com um aluno, talvez pelo fato de as características simpatia e carisma estarem relacionadas com a admiração e respeito do aluno para com o professor, com a expectativa positiva dessa relação, além da competência e capacidade do professor tutor de fornecer apoio e orientação ao aluno, como diz Kram (1985) na primeira fase (Fase 1) da relação de mentoria presencial.

Esse dado está de acordo com Bierema e Merriam (2002), pois para elas existem várias maneiras de começar o relacionamento. Ele pode ser baseado em prévio contato face a face, mas isso não é obrigatório, ou o mentorado tende a procurar mentores com base no conhecimento e nas habilidades que os mentores possuem relacionadas à matéria vista. Ainda para essas autoras, o mentor promove o conhecimento e é um fator determinante para o sucesso de uma relação de mentoria virtual entre tutor e aluno.

Associando as fases da mentoria presencial à mentoria virtual, especialmente entre professor tutor-aluno, constata-se que o tempo de um mês e uma semana, aproximadamente 40 dias de relacionamento entre professor tutor e aluno é suficiente para se estabelecer a relação de mentoria virtual, ou seja, a admiração e o respeito já ocorreram e foi estabelecida a relação de mentoria, o que Kram (1985) chama de fase 2, pois não só as funções de carreira surgem, mais também as funções psicossociais.

Logo, discordando de Kram (1985), a relação de mentoria surge em meio a 40 dias de relacionamento entre professor tutor e aluno e não a partir de 6 meses a um ano aproximadamente, na mentoria presencial. Porém, esse resultado está de acordo com Smith-Jentsch et al. (2008) que verificaram a relação de *e-mentoring* em apenas três semanas.

Entende-se assim que a internet pode ser uma ferramenta para se estabelecer relações de mentoria em curto prazo. E a intensidade dessa relação poderia aumentar ao decorrer de um maior tempo de convivência, principalmente nas funções psicossociais não tão observadas entre professor tutor-aluno a distância como as funções de carreira, como mostra o Quadro 8.

Smith–Jentsch et al. (2008), estudando a relação de mentoria virtual por meio de *chat*, exclusivamente entre alunos mais experientes e calouros universitários, concluiu que a mentoria eletrônica resulta em baixo suporte psicossocial e suporte de carreira do que na mentoria presencial, embora o diálogo e a interatividade entre mentor e mentorado fossem maiores do que na mentoria presencial.

Na forma como cada disciplina do curso CBA em Gestão de Negócios é conduzida, acredita-se que a fase da separação entre professor tutor e aluno, fase 3 da mentoria presencial, ocorre no mesmo instante da fase 4 (redefinição), pois a disciplina acaba, mas a relação de amizade pode continuar e, além da amizade, o tutor pode continuar dando suporte ao aluno, porém não tão freqüente como na interação no ambiente virtual. A aluna 1 destaca:

“os laços não foram cortados após as aulas”

“mantenho uma relação de amizade com alguns professores... no momento da minha transição profissional um deles chegou até a me enviar uma lista de *headhunters*...achei muito legal da parte dele..Acho essa proximidade com os alunos muito legal...saber q além de serem professores..podem ser amigos tb”.

“a amizade com os prof^o se mantém, porém, os contatos já não são tão freqüentes como antes...”

Diante disso, o pesquisador destaca a presença de quatro fases na relação de mentoria virtual na educação a distância, e o tempo que se pode ser estabelecido nessa relação, como mostra o Quadro 8. As fases seriam também denominadas de iniciação, cultivo, separação do ambiente virtual e redefinição, como Kram (1983; 1985) . Single e Muller (2001) observaram

que as mesmas fases da mentoria presencial são evidenciadas na mentoria virtual, mas em programas formais de *e-mentoring*.

Formas de mentoria	Mentoria presencial	Mentoria virtual
Características		
Tempo para se estabelecer a relação	De 6 meses a 1 ano	40 dias
Funções	Carreira e Psicossocial	Carreira e Psicossocial
Fases	Iniciação; Cultivo; Separação; Redefinição	Iniciação; Cultivo; Separação do ambiente virtual e Redefinição (ao mesmo tempo)
Tipo de mentoria	Informal	Informal

Quadro 8 (4): Comparação entre mentoria presencial e virtual

Fonte: Kram (1985) e Kram (1983)

O professor tutor poderia assim investir mais na área pessoal do aluno, como conselheiro e como amigo também, auxiliando-o na área emocional com seus dilemas, ansiedades e medos (ZEY, 1991; KRAM, 1985). E isso iria ajudá-lo a ter uma maior desenvoltura profissional em seu trabalho. É interessante que quando Kram (1985) enfatiza que uma relação de mentoria nada mais é do que uma pessoa mais experiente (mentor) ajudando outra menos experiente (mentorado) a navegar no mundo do trabalho, se entende que as funções psicossociais podem também contribuir para o desenvolvimento do mentorado em seu trabalho.

Evidenciou-se também que quando os alunos foram indagados sobre o reflexo do relacionamento deles com os tutores na organização em que eles trabalham, destacaram a

contribuição para o desenvolvimento na organização, ou seja, a melhora do desempenho no trabalho:

“Quanto maior a integração, melhor será a assimilação dos conceitos, e o desenvolvimento profissional está diretamente ligado ao aprendizado” [aluna 2]

“Com certeza, pois existem muitas experiências vividas por um professor que são úteis no meio profissional” [aluno 7]

Além disso, os alunos afirmaram que é preciso mostrar interesse para se relacionar com o tutor para o mesmo também se interessar e o ajudar no desenvolvimento profissional e pessoal. Esse é o fator que faz com que haja o relacionamento entre ambos, aumentando assim a proximidade e conseqüentemente o desempenho na disciplina. A percepção dos professores tutores, neste caso, é semelhante a dos alunos, e isso é confirmado devido ao professor tutor sempre se colocar disponível para ajudar o aluno nas dúvidas e questões da disciplina que ele atende, e o aluno é quem tem que se mostrar interessado tirando dúvidas, questionando, trazendo novos conhecimentos. Daí sim poderá surgir uma relação de proximidade entre eles.

Porém, os alunos afirmaram também que apresentar melhor desempenho na disciplina, mesmo antes de se ter proximidade com o tutores, não é um fator primordial para aumentar a interação e conseqüentemente se ter um tutor que pode ajudar no desenvolvimento pessoal e profissional, pois todos são tratados de maneira igual. É interessante notar que os professores afirmaram de modo diferente, que o desempenho pode influenciar sim a proximidade e conseqüentemente o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. Talvez isso se deva ao fato de os alunos não perceberem as “predileções” dos tutores.

4.2.3 A relação de *e-mentoring* por meio da análise de documentos

Nesta seção, como o intuito é abordar tanto as entrevistas como a análise de documentos, preferiu-se assim separá-las devido ao fato de nem todos os professores tutores e alunos responderem à entrevista. Logo, foram verificadas todas as interações entre os dez professores tutores e todos os alunos.

Notou-se na análise de documentos (ferramentas síncronas e assíncronas) que o professor tutor pode fornecer apoio pessoal e profissional aos alunos, tornando assim as interpretações dessa pesquisa harmônicas e consistentes, já que foi evidenciado esse fato nas entrevistas. Seguem abaixo dois exemplos. Um relata que o que tem se aprendido na disciplina tem que ser levado para vida pessoal e profissional:

“Temos como objetivo levar essas noções para organizar tarefas únicas e diferenciadas no nosso dia a dia pessoal e profissional” [professor 5 - fórum]

O outro dá um conselho pessoal aos alunos:

“Espero de coração, que tenham sucesso na vida profissional e pessoal, e energia para continuar a se desenvolver e aprender sempre um pouco mais, visando ajudar ao próximo e a si mesmo” [professora 3 - fórum].

Porém, a evidência maior é para o aprimoramento profissional. Abaixo, um dos tutores dá um conselho mais voltado para o profissional:

“Caras alunas. Conforme já disse anteriormente um bom gerente de projeto deve ter um mix das características levantadas. Já identificadas as suas capacidades naturais, por que não investir um pouco mais nas outras?” [Professor 5 - fórum]

Logo, esse professor tutor, professor 5, encara esse apoio profissional como pessoal também, pois o título que colocou no módulo II, no qual se localiza o fórum da resposta acima, foi conselho pessoal. Esse fórum teve por objetivo conhecer o perfil de cada aluno, ou seja, fazer com que os alunos conhecessem seus perfis ou sua personalidade. E ao fazer uma reflexão sobre isso, se nota que pode ser levado para vida pessoal também, pois a personalidade ou o perfil de uma pessoa mostra suas características pessoais, como por exemplo, ser uma pessoa tranqüila, detalhista, que toma iniciativa, gostar de estar no controle da situação, ter dificuldade nos relacionamentos interpessoais, etc. E para mostrar esse apoio pessoal, o professor diz para as alunas que não devem considerar algumas características delas como defeitos:

“Caras Alunas.
 Legal esse bate papo entre vocês.
 Mas entendam que não são "defeitos".
 Hoje em dia se chama de oportunidades de melhoria".
 Não fica muito mais bonito? [professor 5 - fórum]

Outros professores tutores também aconselham de forma pessoal os alunos:

“Sempre digo aos meus amigos que a única forma que eu acredito para mudarmos a condição social do homem é através da Educação e, conseqüentemente, do trabalho. E tento mostrar para eles alguns exemplos de pessoas que conseguiram mudar suas vidas desta maneira. E aqui digo o mesmo para vocês. Espero sinceramente, que tenham sucesso em suas atividades, profissional e pessoal, e energia para continuar a se desenvolver e aprender sempre um pouco mais, visando ajudar ao próximo e a si mesmo” [professor 6 – e-mail]

E uma aluna confirma esse apoio pessoal e profissional:

“...estou adorando entender o que os economistas dos jornais dizem ... e principalmente o impacto disso tudo na minha vida pessoal e profissional” [aluna 3 - fórum]

“...eu acho q vai nos ajudar sim, não só no profissional mas no pessoal também...” [aluna 3 - *classlive*]

Não se pode assim deixar de mencionar o suporte psicossocial, mesmo com menor presença. Uma das análises mostrou que os alunos já recebem apoio pessoal e profissional desde a primeira disciplina do curso, na percepção de um dos professores tutores. E essa professora tutora (professora 7 – café virtual) considera o desenvolvimento pessoal como uma mudança pessoal na vida do aluno.

Sobre as funções de mentoria, além do aconselhamento, é observado as funções patrocínio e tarefas desafiadoras, esta considerada a função mais observada. No patrocínio, os tutores apoiavam publicamente os alunos para outros alunos da turma. Já em relação à proximidade, a relação entre professor tutor e aluno se fortalecia mais nas últimas semanas das disciplinas. Não quer dizer que já não existia:

“Professor, gostei muito do rol de abertura, acho importantíssimo esse contato direto com o professor” [aluna 6 – reunião online]

“Ah, gostei muito do ROL de abertura. É muito bom ter um contato mais próximo com o professor. Já que não é possível estar presente fisicamente, acho que essas reuniões acabam aproximando mais a turma”
[aluna 2 - reunião online]

E nessa proximidade, um dos professores tutores nas últimas semanas da disciplina deu um conselho aos alunos atribuindo a responsabilidade de crescimento para eles. Ela afirmou: “A **escolha** do crescimento pessoal e profissional é de cada um de vocês. E essa responsabilidade é **intransferível**” (professora 7 – café virtual). E nesse texto, a palavra escolha e intransferível são destacadas para possivelmente dar ênfase sobre a responsabilidade deles.

Além disso, observa-se na análise de documentos o interesse de um dos professores em manter contato com os alunos em sites de relacionamento como o *LinkedIn*, com intuito de aumentar o *network*, ou seja, aumentar a rede profissional de relacionamentos:

“Fica aqui minha sugestão do LinkedIn <<http://www.linkedin.com>>. Ah, o meu Perfil para acesso é que tal todos nos conectarmos” [professor 6 – café virtual]

Isso pode estar atrelado à tentativa de aproximação dos professores tutores com os alunos, pois além de se observar um dos tutores convidando os alunos para participarem de um site de relacionamento, se observa também solicitação dos tutores para os alunos falarem um pouco de suas vidas pessoais na ferramenta café virtual como mostram os exemplos abaixo:

“Sou casado, tenho 2 filhos, meus hobbies são: cinema, caminhar e nadar. Moro e trabalho em Petrópolis- RJ, a chamada cidade Imperial. Essa será a minha quinta experiência em docência Online, que considero um modo fascinante de educação e um caminho sem volta. Estou muito empolgado em participar dessa experiência com vocês, nessa instituição de ensino que certamente é a melhor escola em que tive a oportunidade de estudar. Estejam certos que nos empenharemos ao máximo para que vocês tenham um ótimo curso. Peço agora a gentileza de vocês registrarem suas apresentações pessoais e quais são suas expectativas sobre o curso... se quiserem saber um pouquinho mais sobre minha formação acadêmica, minha experiência profissional ou meus interesses, sintam-se à vontade [professor 4 – café virtual]

“Sou economista formado na UFJF/MG, e trabalho na área de mercado de uma distribuidora de energia: Energisa SA. Gosto de correr, ir ao cinema, de jogos eletrônicos, sair com os amigos para a balada, etc. Tenho 25 anos e sou solteiro (casarei após os 35 anos kkkkk)” [aluno 10 – café virtual]

Talvez se possa pensar que isso poderia caracterizar uma possível relação de amizade, mas a amizade entre tutor e aluno só foi caracterizada quando os alunos foram indagados na entrevista. Pode-se então considerar tanto o convite para o site de relacionamento quanto as apresentações pessoais como um possível passo para a relação de amizade.

No aspecto do desenvolvimento no local de trabalho, duas alunas fazem uma comparação do que foi visto na disciplina e práticas de seu trabalho, o que pode suscitar possíveis melhorias:

“O que mais gostei foi do módulo que falava sobre as estratégias empresariais, módulo 1, pude identificar que minha empresa está totalmente perdida. Minha empresa não segue nenhuma teoria. Dá vontade de emprestar os livros pros diretores” [aluna 6 - classlive]

“Acho que os conceitos se aplicam mais para as corporações e onde trabalho, por ser uma grande instituição, não tomo decisões estratégicas” [aluna 2 - classlive]

4.3 Estratégias e táticas de GI para estabelecer e manter a relação de *e-mentoring*

Esta seção abordou aspectos de gerenciamento de impressões (GI) que possivelmente culminaram no surgimento e manutenção da relação de *e-mentoring* entre professor tutor e aluno do curso CBA em Gestão de Negócios, pois para Mendonça (2003) o gerenciamento de impressões acontece no primeiro contato entre os sujeitos e permanece durante o curso de relações de longo prazo. Com a análise dos resultados nesta seção, os objetivos 4 e 5 desta pesquisa foram atingidos.

É válido ressaltar que os resultados aqui descritos surgiram da análise das entrevistas e dos documentos, e que estão descritos ao decorrer do texto, diferentemente das relações de mentoria virtual que foram vistas anteriormente, nas quais foram analisadas de forma separada.

Para um melhor entendimento do processo de *e-mentoring* e das estratégias e táticas de GI utilizadas tanto pelos tutores quanto pelos alunos para estabelecer e manter a relação de *e-mentoring*, foi elaborado um modelo teórico, representado pela figura 11.

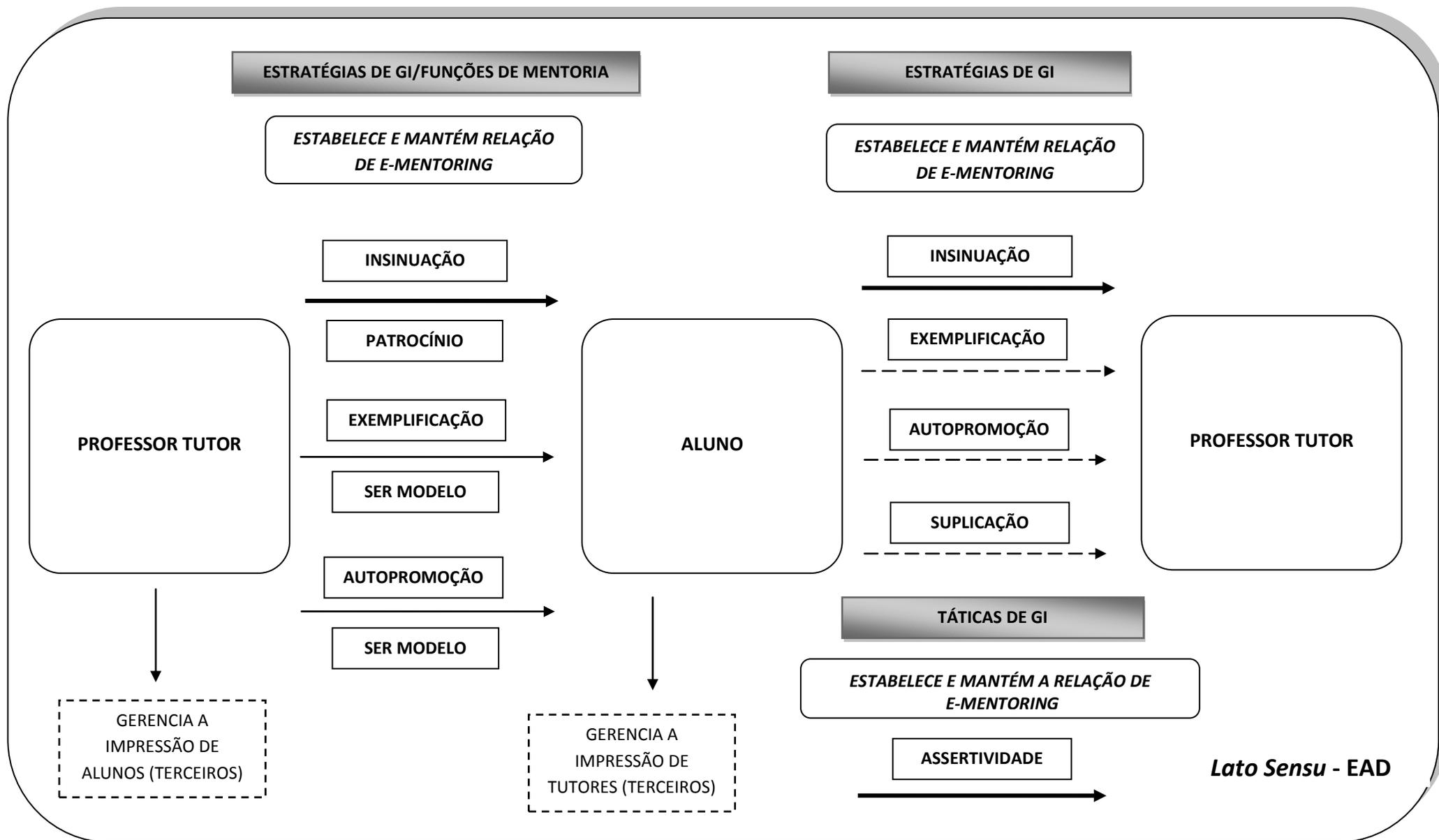


Figura 11 - Modelo Teórico da Relação de *E-mentoring* e *GI* na Educação a Distância (*Lato Sensu*)

Fonte: Baseado em Kram (1985) e Mendonça (2003)

4.3.1 Estratégias e táticas de GI utilizadas pelos professores tutores e alunos

Percebe-se que os professores tutores gerenciam suas impressões, e a estratégia de GI mais comumente observada, como mostra a figura 11, representada pela seta mais escura, foi a insinuação, que ocorreu em momentos em que os professores tutores deram boas vindas aos alunos no início da disciplina, quando os alunos participavam das atividades da mesma e no encerramento das disciplinas. Nessas ocasiões, os tutores sempre mostraram simpatia:

Olá turma. Sejam bem-vindos ao Curso... Tenho ótimas expectativas em relação à turma [Professora 7]

“Parabéns, ótimo exemplo.” [Professora 7]

“Gostei muito de ter trabalhado com vocês. Vcs estão em início de carreira, mas são muito competentes... foi muito bom estar com vocês” [professora 3]

Além disso, os próprios tutores afirmaram que sempre buscam ser agradáveis e educados com os alunos. A professora 3 destaca algo bem interessante:

“Lembro datas de aniversário, destaco fatos positivos em seus currículos e experiências, além de procurar ser carinhosa com eles. Acho que é o mínimo que um professor online pode ser” [professora 3]

Nota-se assim que os tutores para parecerem agradáveis mostravam atenção e simpatia para com os alunos, corroborando com Jones e Pittman (1982). Segundo esses autores, os comportamentos de insinuação buscam diminuir os resultados negativos possivelmente percebidos pela audiência, a qual nesse estudo seriam os alunos, e aumentar os resultados positivos.

Diante disso, o pesquisador entende que essa estratégia pode propiciar o início de uma relação, já que a simpatia e o carisma foram critérios observados pelos alunos que podem aproximar a relação entre tutor e aluno. Considera-se aqui também que esse tipo de estratégia, a insinuação, além de estabelecer uma relação de mentoria virtual, pode também contribuir para a manutenção dessa, já que a simpatia é vista durante toda a interação dos alunos com os tutores e está relacionada com a afinidade entre eles. Higgins e Kram (2001) consideram que a empatia entre o mentor e o mentorado parece ser um fator primordial para se estabelecer a relação de mentoria.

Outro fator importante da insinuação é associá-la à função patrocínio, pois o tutor quando elogia o aluno, parabenizando-o, por exemplo, exerce a função de patrocinador e assim gerencia a imagem do aluno de forma positiva, o que se pode denominar de gerenciamento de impressões de terceiros:

Ótimo o seu exemplo, encaixa-se perfeitamente neste módulo. Obrigado por sua contribuição! [professor 6]

Perfeito menina!
Muito bom o seu posicionamento [professora 3]

Além da estratégia de insinuação, se observou as estratégias de autopromoção e exemplificação. Na exemplificação, os atores, neste caso tutores, se mostravam pessoas confiáveis em relação a responder às dúvidas dos alunos na questão da matéria estudada e se mostravam generosos ao dedicarem tempo e energia para ajudar os alunos.

“Estarei o tempo todo com vocês... Fiquem à vontade para perguntarem o que desejarem, esclarecer dúvidas, etc... Boa sorte e contem comigo, sempre” [professora 3]

“Conto com todos vocês e saibam que podem contar comigo!” [professor 6]

Esses termos utilizados para a estratégia de exemplificação estão de acordo com (MENDONCA, 2004). Os próprios tutores afirmaram ser dedicados e esforçados para

agregarem valor ao conhecimento dos alunos, para lhes proporcionar um ótimo curso aos alunos. Souza e Mendonça (2010) acreditam que o mentor, na relação de mentoria presencial, pode utilizar a estratégia de exemplificação para parecer uma pessoa confiável. Para eles, isso pode induzir a imitação por parte do mentorado, devido ao mentor inspirar confiança, sendo visto assim como um modelo a ser seguido, e fazendo com que o mentorado se torne aberto para receber *feedback*.

Entende-se assim que a disposição do tutor de tirar dúvidas dos alunos ou de se colocar sempre à disposição para qualquer problema que acontecer pode também, além da simpatia e carisma, ajudar no estabelecimento e manutenção da relação de mentoria virtual. Isso pode estar relacionado também ao fato de que o tutor agindo assim está se mostrando dedicado à disciplina e esforçado para o bom aprendizado dos alunos, e isso pode fazer com que os alunos o vejam como pessoa em que podem confiar para tirar dúvidas e resolver problemas, além de exemplo de bom profissional: atencioso, disposto, simpático e carismático. E esse exemplo pode fazer com que o aluno veja o tutor como um modelo a ser seguido, tanto profissionalmente quanto pessoalmente, ou para atrair seguidores (MENDONÇA, 2003), o que foi observado nas entrevistas com os alunos.

Em relação à autopromoção, essa estratégia foi evidenciada quando os tutores se apresentaram no ambiente virtual, falando sobre suas respectivas experiências e habilidades, destacando suas próprias conquistas. Nas entrevistas os tutores afirmaram que falam de suas experiências ou de suas “cargas” de conhecimentos, e que isso também pode ser notado pelos alunos no próprio desenvolvimento da matéria, sem eles mesmos mencionarem. Bierema e Merriam (2002) afirmam que o mentorado procura mentores com base em seus conhecimentos e habilidades na disciplina vista, que o conhecimento é um fator determinante para o sucesso de uma relação de mentoria virtual entre professor e aluno.

Acredita-se assim que a estratégia de autopromoção pode levar o aluno a ver o mentor também como um modelo a ser seguido, já que o mentor, pela carga de conhecimento que possui, pode provocar admiração e respeito no aluno, e este desenvolver a imagem do tutor como alguém que deseja ser futuramente, alguém que detém bastante conhecimento e habilidades.

Souza e Mendonça (2010), fazendo um paralelo entre mentoria presencial e gerenciamento de impressões, consideram que estratégias de gerenciamento de impressões podem facilitar o estabelecimento e manutenção da relação de mentoria e melhorar a eficiência no desempenho das funções psicossociais e de carreira que o mentor exerce.

Em relação às estratégias de GI que não foram evidenciadas para os professores tutores, se tem a estratégia de suplicação e a intimidação. Para intimidação, é interessante apontar que os professores tutores responderam que no ambiente *online*, principalmente em pós-graduação, a ameaça ou intimidação ao aluno não funciona. O que é feito é tentar motivar e acompanhar os alunos naquilo em que estão tendo problemas. Para Souza e Mendonca (2010), essa estratégia parece ser menos utilizada pelo mentor, pois pode gerar insatisfação e desmotivação no mentorado. Esses autores acreditam que o mentor não fará uso desta estratégia, pois não teria sucesso ao tentar intimidar o mentorado.

Porém, na análise das ferramentas *online* se verificou que a única intimidação foi de um tutor que colocou em destaque e com uma fonte maior “esse trabalho valerá nota”, e complementou dizendo que “o atraso gerará desconto na nota como penalidade”. Acredita-se que essa intimidação não favorece a relação de mentoria virtual.

Assim, essas duas estratégias, suplicação e intimidação, não foram utilizadas para o início e nem a manutenção de uma relação de mentoria virtual. Acredita-se também que as táticas de GI utilizadas pelos tutores também não influenciam na relação de mentoria virtual, como mostra o Quadro 9:

Táticas de GI na web	Comportamento na web	Ator
Desculpa + Explicação	“Eu li o e-mail sim, desculpe, estava esperando mais feedbacks para pensar no que fazer”	Professor 9
justificativa	“Eu entendo seu ponto de vista, e talvez a frustração se dê por um conjunto de motivos”	Professora 2
Restituição	“Não, não desista! Vou te dedicar um tempo, Ok?”	Professor 9
Adequar-se à situação	“eu me sinto tão frustrada quanto vocês”	Professora 2

Quadro 9 (4): Táticas de GI utilizadas pelos tutores

Fonte: o autor

As táticas de desculpas e explicação, justificativa, restituição e adequar-se à situação podem ser utilizadas para tentar diminuir ou reverter uma situação difícil e retomar a uma imagem positiva do ator, ou como afirmam Rosenfeld, Giacalone e Riordan (2002), que é utilizada para evitar constrangimentos. Presume-se que o fato de se “justificar”, usando um termo geral para todas essas táticas descritas, não leva a uma relação de *e-mentoring* ou a uma continuidade dessa relação, pois como os professores tutores afirmaram, errar é humano, ou seja, todas as pessoas cometem erros. O que poderia influenciar neste caso, possivelmente, é um aluno já ter certa admiração pelo tutor (mentor) ou afinidade e considerar o reconhecimento do erro como uma virtude do tutor, o que não é evidenciado na literatura de mentoria, principalmente da mentoria virtual.

As estratégias evidenciadas pelos alunos, como mostra a figura 11, foram a autopromoção, a suplicação, e insinuação e a exemplificação. A autopromoção foi observada mais quando os alunos faziam uma breve apresentação pessoal no início de cada disciplina, como o exemplo abaixo:

“Eu atuo na área de informações gerenciais (MIS) de telecom’s (hoje estou na claro), já trabalhei em uma fabrica da coca cola e lá pude perceber bem sobre gestão de operações” [Aluna 3]

Em relação à estratégia de suplicação, alguns alunos se mostravam desamparados, até “desesperados” com dificuldades de entendimento da disciplina, o que despertava uma atenção maior por esses alunos por parte dos tutores, e até pelos próprios colegas de turma:

“Profº estou muito triste com a situação que me encontro... tenho muitas dúvidas e não consigo saná-las pois o horário que acesso já não tem mais ninguém... estou pensando em desistir” [aluna 9]

Pessoas, Cd vcsss... preciso de ajuda... preciso tirar algumas dúvidas.... estou desesperada [aluna 9]

Souza e Mendonca (2010) acreditam que a suplicação parece ser mais visualizada em comportamentos utilizados pelo mentorado, já que o mentorado pode estar na fase de aprendizado e pode suplicar para chamar a atenção do mentor para que lhe ensine algo. Nossos resultados concordam com os desses autores, pois foi evidenciada a estratégia de suplicação por parte dos alunos. Acredita-se que a suplicação pode favorecer o estabelecimento da relação de mentoria virtual, pois pode permitir uma maior interação entre o aluno que está com dificuldades e o professor, que se sente na obrigação de ajudá-lo, gerando assim, possivelmente, uma maior proximidade entre eles.

Para a estratégia de exemplificação os alunos responderam que procuram participar da melhor maneira possível, e que falam ao professor o que estão fazendo, suas opiniões, dúvidas e onde estão com dificuldades. Isso pode mostrar o aluno como uma pessoa confiável, que está entendendo e participando do assunto e que tem se esforçado para aprender o conteúdo da disciplina, ou seja, passa uma imagem de aluno esforçado e dedicado.

Já a insinuação, os alunos se mostravam felizes e satisfeitos com algumas disciplinas, e diziam gostar ou terem gostado muito delas:

“esse vídeo é simplesmente ESPETACULAR!!!... adorei, também da forma como vc conduziu o curso e respondeu com rapidez e prontidão as questões... Gostei muito desse curso. Não tive nenhum contato anterior com essa matéria e

achei muito boa a forma de abordagem dos temas... gostei muito do módulo 1, achei interessante como as outras matérias que tivemos até agora (ex: marketing, estratégia, economia...) nos proporcionam uma relação interdisciplinar com essa” [aluna 2]

E como forma de complementar essa pesquisa, no aspecto das estratégias e táticas de GI, a análise das entrevistas mostrou que os alunos buscam ser agradáveis e simpáticos com os tutores, e enfatizam que isso facilita a interação entre eles, o que mostra assim a semelhança entre a forma de utilização da estratégia de insinuação tanto do tutor quanto do aluno.

A estratégia de insinuação, quando mentor e mentorado usam comportamentos para parecerem mais atrativos e simpáticos, pode influenciar no processo de empatia gerando assim os primeiros passos para que a relação de mentoria seja estabelecida (SOUZA; MENDONCA, 2010).

Da mesma forma dos professores tutores, também foi observado o gerenciamento de impressões de terceiros por parte dos alunos, quando esses elogiavam os professores perante outros alunos no próprio ambiente virtual. Isso está representado na figura 11, pela forma de retângulo tracejado.

A insinuação foi a mais evidenciada, como mostra a seta mais escura na figura 11. Porém, a estratégia de autopromoção, suplicação e de exemplificação foram vistas com pouca intensidade, representadas pelas setas tracejadas. Já a estratégia de intimidação não foi utilizada pelos alunos. Interessante notar que a insinuação por parte dos alunos foi a mais encontrada, concordando com Deaux e Wrightman (1988), que consideram a insinuação como a estratégia mais utilizada.

Distintamente das estratégias de GI, as táticas foram evidenciadas de maneira muito intensa, e as mais observadas foram a assertividade, a justificativa e desculpas como mostra o Quadro 10. A assertividade estava relacionada ao fato dos alunos utilizarem uma forma

enérgica na hora de explicar algum acontecimento ou em suas colocações, aparentando demonstrar que sabe do assunto tratado no ambiente virtual.

Táticas de GI na web	Comportamento na web	Ator
Desculpa + Explicação	“Quero me desculpar pela enorme ausencia neste curso, principalmente nesta atividade em grupo. Estou em uma viagem aos EUA e tem sido bastante difícil pra mim conseguir atender aos meus e-mails e ao curso”	Aluno 4
Justificativa	“sinceramente tive pouco tempo para entrar na sala online” ... sei que estou super atrasado, mas antes tarde do que nunca”	Aluno 10
Assertividade	“Toda mudança gera stress porque faz com que as pessoas saiam da zona de conforto. É necessário identificar as resistências e tentar mitigá-las através de transparência no processo... Essa questão é muito importante e acredito que tenha grande peso para as empresas hoje em dia”	Aluna 2
Comportamento pró-social	“...que tal se pudessemos cada um em sua cidade visitar um asilo? Seria uma ótima reflexão para o futuro...o que você sentiu quando entrou...o que sentiu quando viu todas aquelas pessoas carentes de carinho...o que leva uma pessoa a viver em um asilo? Faltou alguma coisa na vida dessas pessoas? Dinheiro? Relacionamento? Como queremos estar daqui a 40 anos? Uma reflexão para o futuro de cada um...o que acham?”	Aluna 1

Quadro 10 (4): Táticas de GI utilizadas pelos alunos

Fonte: o autor

A tática de assertividade pode ser entendida como algo que poderia ser usado para estabelecer uma relação de *e-mentoring* com um professor tutor, já que pode mostrar que o aluno tem certo conhecimento sobre o assunto discutido, melhorando assim sua participação e interação com o tutor. Isso conseqüentemente levaria o tutor a se interessar em uma relação mais próxima com o aluno, pois poderia se beneficiar dessa relação aprendendo algo novo que o aluno poderia trazer, como os tutores bem informaram que aprendem com os alunos também. Para a tática de justificativa e desculpas, foi observado que os alunos se justificavam

quando deixavam de participar de alguma atividade no ambiente virtual ou quando chegavam atrasados e se desculpavam.

Souza e Mendonça (2010) afirmaram na mentoria presencial, que a impressão que o mentor e o mentorado terão um do outro parece influenciar na criação e manutenção da relação. E quanto mais eficientes forem os mentores e mentorados no gerenciamento de suas imagens, essa relação pode ser estabelecida e mantida de maneira mais fácil, ajudando conseqüentemente no exercício das funções de mentoria. Logo, acredita-se que essas táticas não favorecem o início e a manutenção da relação de mentoria, pois esse tipo de desculpas, usando um termo geral para as táticas evidenciadas, podem passar uma imagem de que o aluno está preocupado com a nota de participação dele no ambiente virtual.

O comportamento pró-social, conhecido também como um tipo de tática utilizada pelo ator para obter uma imagem positiva (MENDONÇA, 2003), o qual se mostra uma pessoa que se preocupa com as necessidades da sociedade, especialmente trabalhos sociais, foi vista uma única vez no ambiente virtual.

Entende-se que apenas a tática de assertividade poderia contribuir para o estabelecimento e continuidade da relação de *e-mentoring* pelos motivos já informados anteriormente, e as outras táticas evidenciadas nesta pesquisa, como a desculpas, a justificativa e o comportamento pró-social não influenciam nessa relação, pois possivelmente, a desculpa e a justificativa podem passar uma imagem para o tutor de que o aluno está se dedicando pouco à disciplina, não havendo assim uma proximidade entre eles. O comportamento pró-social evidenciado no ambiente virtual não teve nenhuma resposta tanto do tutor quanto dos outros alunos da turma ao apelo da aluna 1, o que mostrou que o tutor e os alunos não se interessaram por esse ato de ação social. Sendo assim, se considera que esse tipo de tática não influenciou a relação de *e-mentoring*.

5 Conclusões e Recomendações

Tendo em vista o aumento do uso de *e-mentoring* por universidades, escolas, programas sociais e outras organizações (SMITH–JENTSCH et al, 2008) na literatura internacional, e não no Brasil, esse trabalho buscou investigar a relação de *e-mentoring* e gerenciamento de impressões no ambiente de ensino a distância, entre professor tutor e aluno, especialmente em pós-graduação em Administração para tentar esclarecer a relação entre esses dois temas.

Os resultados deste trabalho juntamente com os de Smith–Jentsch et al. (2008) sugerem que o *e-mentoring* entre professor tutor e aluno pode fornecer apoio relacionado a carreira ou profissional e psicossocial ao aluno mesmo no curto prazo. O apoio psicossocial fornecido aos alunos foi menor do que o apoio de carreira, ou seja, as funções de carreira são mais evidenciadas do que as psicossociais. Esse fato pode estar relacionado aos professores estarem mais fortemente envolvidos na preparação e desenvolvimento dos alunos para o mercado de trabalho.

Quanto às funções de mentoria, foi possível identificar algumas funções de carreira como o patrocínio, e tarefas desafiadoras, na percepção dos tutores. Relacionados à função tarefas desafiadoras, a mais evidenciada, estão os *feedbacks* fornecidos nas atividades individuais, coletivas e provas para contribuírem com a aprendizagem dos alunos. Para as funções psicossociais, foram identificadas as funções ser modelo e aconselhamento. O que mais foi entendido na própria percepção dos tutores é que o conhecimento que eles detêm é passado para os alunos, o que contribui para seu desenvolvimento profissional ou de carreira.

Já na percepção dos alunos, no aspecto das funções de carreira, houve uma similaridade com a percepção dos tutores, pois foi observado as mesmas funções de carreira como patrocínio e tarefas desafiadoras. Suas percepções das funções psicossociais diferiram

um pouco da percepção dos tutores, pois além de serem evidenciadas as funções aconselhamento e ser modelo, houve a amizade entre tutor e aluno, o que talvez se deva ao fato de o aluno ter mais facilidade em detectar uma relação de mentoria (HIGGINS; KRAM, 2001).

Verificou-se também que a proximidade entre tutor e aluno depende do interesse do aluno, na percepção dos tutores, e com a simpatia e carisma dos professores, na percepção dos alunos, o que os mesmos chamaram de “afinidade”. E é por meio dessa interação, de moderada intensidade, que se pôde surgir uma relação de proximidade.

Além disso, os próprios alunos reconhecem que é preciso mostrar interesse para se relacionar com o tutor para o mesmo também se interessar e o ajudar no desenvolvimento profissional e pessoal. E é esse interesse que faz aumentar a proximidade e conseqüentemente o desempenho na disciplina.

Também se pode concluir que os alunos que têm melhor desempenho na disciplina têm mais chances de terem o professor tutor para os ajudarem a se desenvolverem tanto pessoal quanto profissionalmente, pois a participação dos alunos é maior e a interação também. Isso seria um diferencial na educação a distância.

Trazendo o gerenciamento de impressões para a relação de mentoria, os resultados mostram que as estratégias e táticas de gerenciamento de impressões podem favorecer ao estabelecimento bem como à manutenção dessa relação, corroborando com Souza e Mendonça (2010).

A estratégia mais utilizada foi a insinuação, de forma atenciosa e simpática, ocorrendo no início ao encerramento das disciplinas. Além da estratégia de insinuação, foram observadas as estratégias de autopromoção e exemplificação. Para esta, os tutores se dedicavam tempo e energia para ajudar os alunos e confiáveis em relação a responder às dúvidas dos alunos na questão da matéria estudada. Para a autopromoção, os tutores se

apresentavam no ambiente virtual enfatizando suas habilidades e experiências. Portanto, essas estratégias podem favorecer tanto o início como a continuidade da relação de mentoria (SOUZA; MENDONCA, 2010) entre tutor e aluno.

Quanto às estratégias utilizadas pelos alunos para com os tutores, se tem a autopromoção, a suplicação, insinuação e a exemplificação, evidenciadas com pouca intensidade. O que diferiu das utilizadas pelos professores tutores foi a suplicação, na qual os alunos se mostravam desamparados e “desesperados” com o entendimento da disciplina, despertando uma maior atenção por parte dos tutores e dos colegas também.

Diferentemente das estratégias, as táticas foram vistas de maneira mais intensa. Porém, só se considerou nesta pesquisa a tática assertividade utilizadas pelos alunos como algo que pode iniciar e manter a relação de mentoria entre tutor e aluno.

Os resultados dessa pesquisa apontam também para uma melhora no desempenho do trabalho nas organizações em que os alunos exercem seus papéis profissionais. Sugere-se assim que futuras pesquisas possam investigar quais são as melhorias de desempenho que os alunos apresentam em seus trabalhos, decorrentes da relação de mentoria virtual entre tutor e aluno.

Este trabalho mostrou-se relevante não só para IES que possuem a modalidade de educação a distância, mais também para organizações que valorizam treinamento e desenvolvimento de seus funcionários, já que a mentoria virtual é um instrumento de desenvolvimento de pessoas, tanto profissionalmente quanto pessoalmente, trazendo assim um melhor desempenho no ambiente de trabalho.

Chao (1992) considera que as relações de mentoria presencial formal podem ser menos efetivas do que as informais. Como a literatura sobre estudos informais de mentoria virtual é escassa, não se pode afirmar categoricamente que as relações de mentoria virtual do

tipo informal trazem melhores benefícios. Faz-se necessário assim aprofundar os estudos a cerca das relações de *e-mentoring* do tipo informal.

Recomendam-se também pesquisas relacionadas aos alunos mais bem sucedidos em um curso a distância, pois Bierema e Merriam (2002) verificaram que os alunos mais bem sucedidos eram aqueles em que os mentores partilhavam suas experiências pessoais e profissionais. E como recomendação prática para o Ibmec, se sugere que os professores tutores possam enfatizar suas experiências pessoais e profissionais, já que trazem benefícios para os alunos, tanto profissional quanto pessoalmente. Os relacionamentos de mentoria podem melhorar a imagem da faculdade ou universidade e a lealdade entre os alunos (THOMAZ et al, 2007).

É necessário aprofundar mais os estudos sobre *e-mentoring* e gerenciamento de impressões entre professor tutor e aluno para um melhor entendimento dos temas abordados, não só para programas informais de mentoria, mais também formais, estudando e comparando esses dois tipos de mentoria. Além disso, pesquisas futuras podem comparar os resultados dessa pesquisa com de outros grupos de educação a distância, para ampliar a compreensão da temática *e-mentoring* na construção de um modelo de educação a distância no Brasil.

De maneira geral, o presente estudo contribuiu para o entendimento e a expansão dos temas *e-mentoring*, gerenciamento de impressões na *web* e EAD. E também pôde mostrar que a relação de mentoria virtual traz melhoria na qualidade dos relacionamentos entre professor tutor e aluno, proporcionando assim benefícios tanto para o mentor quanto, principalmente, para o mentorado, na educação a distância de Administração, especialmente na pós-graduação.

Referências

- ARETIO, G. **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNED, 1994. Disponível em: [HTTP://ciencia.ufrj.br/educnet/EDUVTG.HTM](http://ciencia.ufrj.br/educnet/EDUVTG.HTM). Acessado em: mar/2010.
- BARD, M.; MOORE, E. Mentoring and self-managed learning: professional development for the market research industry. **International Journal of Market Research Henley-on-Thames**: Summer, v. 42, iss. 3, p. 255-275, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006. 203p.
- BERG, B. L. **Qualitative Research Methods for the Social Sciences**. 6. ed. Boston: Pearson, 2007.
- BERNHOEFT, R. E. A. **Mentoring: abrindo horizontes, superando limites, construindo caminhos**. São Paulo: Editora gente, 2001, 151 p.
- BIEREMA, L. L.; MERRIAM, S. B. E-mentoring: Using Computer Mediated Communication to Enhance the Mentoring Process. **Innovative Higher Education**, vol. 26, n. 3, Spring 2002.
- BIEREMA, L.; HILL, J. R. Virtual Mentoring and HRD. **Advances in developing Human Resources**. v. 7, n.. 4. 11, 2005.
- BRAGA, A. Ciber-Cultura Feminina: interação social em um weblog. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, 2007, ago, 1-18.
- 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.
- CASSEL, C.; SYMON, G. **Essential guide to qualitative methods in organizational research**. London: Sage, 2004, 388p.
- CAVEDON, N. R.; RECH, C. R. N.; CANO, C. B. "Ensino à distância": a experiência da escola de administração da universidade federal do rio grande do sul. **REAd**. 22 ed. v. 7, n. 4, Jul-Ago, 2001.
- 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.
- CROSBY, F. J.; GLINER, M. D. Mentoring relationships in graduate school. *Journal of Vocational Behavior*, n. 59, 2001, 326-341.
- DARLINGTON, Y.; SCOTT, D. **Qualitative research in practice: stories from the field**. Crows Nest: Allen & Unwin, 2002, 225 p.
- DEAUX, K.; WRIGHTSMAN, L. S. **Social Psychology**. 5. ed. Belmont: Brooks/Cole, 1988.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. 2. ed. California: Sage, 2000. 1065p.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010. 165p.

DIAS, R. A. **A educação a distância em movimento: interação e interatividade em cursos online**. Petrópolis, 2006. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis.

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

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.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, K. S. de. Um panorama geral sobre a história do ensino a distância. In: _____. Educação a distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA. Salvador: ISP/UFBA, 2005. 170 p.

GARCIA, A. G.; STANDLEE, A.I.; BECHKOFF, J.; CUI, Y. Ethnographic Approaches to the Internet and Computer-Mediated Communication. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 38, n. 1, February, 2009, 52-84.

GIL, A. C. **Métodos. e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999. 206p.

GIVEN, L. M. **Encyclopedia of qualitative research methods**. United States of America: SAGE Publications, v. 1, 2008.

GODARD, S.N.S.; WILLIAMS, S. **Must try harder! Problems facing technological solutions to nonparticipation in adult learning**. *British Educational Research Journal*, v. 26, n. 4, 2000, p. 507-521.

GODOI, C. K; MELO, R. B.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: Paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo, 2006. 460p.

GOFFMAN, E. *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday Anchor Books, 1959.

GROVE, K; STRUDLER, N; ODELL, S. Mentoring toward technology use: cooperating teacher practice in supporting student teachers. **Journal of Research on Technology in Education**, v. 37, 2004, p85-109.

GUEIROS, M. M. B. **Aprendendo nas teias da mentoria: um estudo sobre as interações de desenvolvimento profissional construídas pelos dirigentes educacionais em faculdade de ensino superior privada**. Salvador, 2007. 177 folhas. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Administração.

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

HEADLAM, F. E-mentoring for aspiring women managers. **Women in Management Review**. v 19, n. 4, 2004, p. 212-218.

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

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.

JARVIS, P. Meaningful and meaningless experience: toward an analysis of learning from life. **Adult Education Quarterly**, v. 37, n. 3, p. 164-172, Spring, 1987.

JONES, E. E.; PITTMAN, T. S. Toward a general theory of strategic self presentation. In: SULCS, J. (ed.). **Psychological perspectives on the self**. Hillsdale: Erlbaum, 1982.

KASPRISIN, C.; SINGLE, P.; SINGLE, R.; MULLER, C.. Building a Better Bridge: testing e-training to improve e-mentoring programmes in higher education. **Mentoring & Tutoring**, v. 11, n. 1, 2003.

KANABAR, V. Models for virtual learning. **Informing Science**, 2001, p. 284-287.

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, n. 4, p. 608-665, 1983.

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

LEATHERS, D. G. L. Impression Management Training: Conceptualization and Application to Personal Selling. **Journal of Applied Communication Research**. Fall, 1988, 16(2), 126-145.

LEMOS, A.; CARDOSO, C.; PALACIOS, M. **Revisitando o projeto sala de aula no século XXI**. In: _____. *Educação a distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA*. Salvador: ISP/UFBA, 2005. 170 p.

LIMA, M. C. **Tipos de pesquisa e técnicas de coleta de materiais – a pesquisa bibliográfica**. In: _____. *Monografia: a engenharia da produção acadêmica*. São Paulo: Saraiva, 2004. p. 37-49. Capítulo 3.

LIU, Y.; GINTHER, D.; ZELHART, P. An Exploratory Study of the Effects of Frequency and Duration of Messaging on Impression Development in Computer-Mediated Communication. **Social Science Computer Review**, v. 20, n. 1, 2002, 73-80.

MACK, N. et al. **Qualitative research methods: a data collector's field guide**. Research Triangle Park: Family Health International, 2005. 136 p.

MAIA, M. C.; MEIRELLES, F.S. Educação a distância: O caso open university. **RAE eletrônica**, 1(1), 2002.

MEDEIROS, Z.; CIRINO, S. D.; DALBEN, A. I. L. F.; LEMOS, L. S.; COSTA, T. M. L. **Mentoring in distance education: Mediation Practices in Online Discussion Forums**. In: V International Conference on on Multimedia and ICT in Education (m-ICTE2009), Lisboa, 2009.

MENDONÇA, J. R. C. **O Estudo do Gerenciamento de Impressões nas Organizações: uma visão geral sobre o tema e considerações sobre a pesquisa e a produção no Brasil**. In: CARVALHO, Cristina Amélia; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Organizações, Cultura e Desenvolvimento Local: a agenda de pesquisa do observatório da realidade organizacional. Recife: EDUFEPE, 2003.

MENDONCA, J. R. C. O gerenciamento de impressões como meio de influência social nas organizações: uma perspectiva dramatúrgica. Porto Alegre, 2004. 213 folhas. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MERRIAM, S. Mentors and Proteges: A critical Review of the literature. **Adult Education Quarterly**. v. 33, Number 3, Sprint, 1983, 161 – 173.

MERRIAM, S. **Qualitative research and case study applications in educations**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research in practice: example for discussion and analysis**. San Francisco: Jossey-Bass. 1. Ed., 2002, 439p.

MICHENER, Andrew ; DeLAMATER, John D.; MYERS, Daniel J. **Psicologia Social**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MORAES, C. P.; DOMINGUES, M. J. A importância do e-learning para as organizações: uma análise da 3m do brasil ltda. XIII SIMPEP: Bauru, SP, Brasil, 6 a 8 de Novembro de 2006.

MOURA, C. P. **Possibilidades da Pesquisa em Relações Públicas no espaço digital**. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Santos – 29 de agosto a 2 de setembro de 2007.

MULLEN, E. J. Vocational and Psychosocial mentoring functions: Identifying mentors who serve both. **Human Resource Development Quarterly**. v. 9 , n. 4, p. 319-331, 1998.

MURRAY, M.; OWEN, M. A. Beyond the myths and magic of mentoring: how to facilitate an effective mentoring program. San Francisco, USA. Jossey-Bass Inc, 1991.

NAHAVANDI, A. MALEKZADEH, A. R. **Organizational behavior: the person-organization fit**. New Jersey: Printice-Hall, 1999.

NUNES, I.V. A história da EAD no mundo. In: _____. Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson education do Brasil, 2009. 461p.

OLIVEIRA, M. O. R. et al. Uma comparação entre entrevistas face to face e entrevistas on-line via chat, aplicando-se a técnica laddering. **Gestão & Regionalidade**, v. 25, n. 75, set-dez/2009.

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.

PATTON, M. **Qualitative research and evaluation methods**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2002.

PETRIDOU, E. E-mentoring women entrepreneurs: discussing participants’ reactions. **Gender in Management: an International Journal**. v. 24, n. 7, 2009, p. 523-542.

PRETTO, N. de L.; PICANCO, A. de A. Reflexões sobre EAD: concepções de educação. In: _____. Educação a distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA. Salvador: ISP/UFBA, 2005. 170 p.

QUEIROZ, E. F. C. **A formação de professores na ead online: um perfil interativo? Goiânia**, 2008. 107 folhas. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Goiás. Educação.

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

RAGINS, B. R.; COTTON, J. L.; MILLER, J. S. Marginal Mentoring: the effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes. **Academy of Management journal**, v. 43, n. 6, p. 1177-1194, 2000.

RALSTON, Steven M. e KIRKWOOD, William G. The trouble with applicant impression management. **Journal of Business and Technical Communication**, v. 13, No 2, p. 190-207, 1999.

RAMIREZ JUNIOR, A.; BRONECK, K. ‘IM me’: Instant messaging as relational maintenance and everyday communication. **Journal of social and personal relationships**, v. 26, 291–314.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. S; WANDERLEY, J. C. V.; CORREIA, L. M.; PERES, M. H. M. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999. 334p.

RISQUEZ, A. E-mentoría: avanzando la investigación, construyendo la disciplina. **Rev. Complut. Educ**. v. 17, n. 2, p. 121-135, 2006.

ROSENFELD, P.; GIACALONE, R. A.; RIORDAN, C. A. *Impression management: building and enhancing reputations at work*. London: Thomson Learning, 2002.

KANABAR, V. Models for virtual learning. **Informing Science**, 2001, p. 284-287.

SALGUES, L. J. de V. Processos de mentoria nas organizações em Pernambuco, na visão dos alunos de MBA executivo da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004. 165 folhas. Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. Administração.

SANTOS JUNIOR, L. S. de. O fenômeno da mentoria na percepção dos professores do curso de administração da Faculdade Integrada do Recife: insights para um modelo brasileiro de mentoria. Recife, 2005. 142 folhas. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. Administração.

SCHLENKER, Barry R. **Impression Management**: the self-concept, social identity, and interpersonal relations. Monterey: Brooks/Cole, 1980.

SHEA, Gordon F. **Mentoring**: Como desenvolver o comportamento bem-sucedido do mentor. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

SHIN, Y. A Person-Environment Fit Model for Virtual Organizations. **Journal of Management**. v. 5, n. 30, p. 725–743, 2004.

SHRESTHA, C. H; MAY, S.; EDIRISINGHA, P.; BURKE, L.; LINSEY, T. From Face-to-Face to e-Mentoring: Does the “e” Add Any Value for Mentors? **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v. 20, n. 2, p. 116-124, 2009.

SILVA, M.; CLARO, T. A docência *online* e a pedagogia da transmissão. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 33, n.2, maio/ago. 2007.

SIMS; VIDGEN; POWELL , 2008

SINCLAIR, C. Mentoring Online about Mentoring: possibilities and practice. **Mentoring & Tutoring**. v. 11, n. 1, p. 1-17, 2003.

SINGLE, P. B.; MULLER, C. B. When email and mentoring unite: the implementation of a nationwide electronic mentoring program. **American Society for training and development**. 2001, p. 107-122.

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

SMITH–JENTSCH , K. A. et al. A comparison of face-to-face and electronic peer-mentoring: Interactions with mentor gender. **Journal of Vocational Behavior**, n. 72, 2008, p. 193–206.

SOUZA, D. C.; DIAS, S. M. R. C. Maestros da vida: a influência dos fenômenos mentoria e redes sociais nos executivos de uma empresa de transportes. **rPTO**, 2008, v. 8, n. 1, p. 25-45, jan./jun.

SOUZA, D. C.; MENDONCA, J. R. C. Mentoria e Gerenciamento de Impressões: uma Discussão Teórica Sobre a Relação Social entre Mentor e Mentorado. In Seminários em Administração FEA – USP. SEMEAD. XIII. 2010. São Paulo – SP. Anais. São Paulo: SEMEAD, 2010.

SOUZA, M. C. S. de.; BURNHAM, T. F. Compendo: Uma metodologia para produção colaborativa do conhecimento em educação a distância. In: _____. Educação a distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA. Salvador: ISP/UFBA, 2005. 170 p.

SWAP, W.; DOROHTY, L.; SHIELDS, M.; ABRAMS, L. Using mentoring and storytelling to transfer knowledge in the workplace. *Journal of Management Information Systems*. v. 18, n. 1, p. 95-114, 2001.

THOMAS, K. M.; WILLIS, L. A.; DAVIS, J. Mentoring minority graduate students: issues and strategies for institutions, faculty, and students. *Equal Opportunities International*, v. 26, n. 3, 2007, p. 178-192.

TUFEKCI, Z. Can You See Me Now? Audience and Disclosure Regulation in Online Social Network Sites. *Technology & Society*, v. 28, n. 1, February, 2008, 20-36.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VERGARA, S. C. **Estreitando relacionamentos na educação a distância**. Cadernos EBAPE.BR, v. V, Ed. Especial, Jan, 2007.

VERGARA, S. C. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, M. M. F.; ZOAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

WALTHER, J. B.; HEIDER, B. V. D.; HAMEL, L. M. SHULMAN, H. C. Self-Generated Versus Other-Generated Statements and Impressions in Computer-Mediated Communication: A Test of Warranting Theory Using Facebook. *Communication Research*, v. 36, n. 2, April, 2009, 229-253.

WHITING, V. R.; JANASZ, S. C. Mentoring in the 21st century: using the internet to build skills and network. *Journal of Management Education*, v. 28. n. 3, June, 2004, 275-293.

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

Apêndice A

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES TUTORES

Relação de mentoria

1 – Você fornece ou forneceu apoio pessoal (conselho, orientação na vida pessoal etc) e profissional (carreira) a algum(s) aluno(s) do curso CBA em Gestão de Negócios? **Fale um pouco a respeito.** Se for mais de um aluno favor especificar sem citar nomes.

2 – Qual(is) benefício(s) você obteve por meio do relacionamento com esse(s) aluno(s)? **Fale sobre isso.**

3 – Em sua opinião, a relação emocional (proximidade) com esse(s) aluno(s) é uma relação de pouca intensidade, nenhuma intensidade, moderada intensidade ou muita intensidade? **Por quê?**

4 – Com que frequência (dentro do ambiente virtual de ensino – fórum, bate-papo, e-mail, etc) você interage com seu esse(s) aluno(s)? (diariamente, semanalmente, quinzenalmente, mensalmente, etc). **Explique.**

5 – Em sua percepção, a intensidade dessa interação (dentro do ambiente virtual de ensino – fórum, bate-papo, e-mail, etc)? é de pouca, nenhuma, moderada ou muita intensidade? **Por quê?**

6 – Com que frequência (fora do ambiente virtual de ensino – telefone, mensagem de texto, MSN, Skype, e-mail pessoal) você interage com seu esse(s) aluno(s)? (diariamente, semanalmente, quinzenalmente, mensalmente, etc). **Explique.**

7 – Em sua opinião, a intensidade dessa interação (fora do ambiente virtual de ensino – telefone, mensagem de texto, MSN, Skype, e-mail pessoal) é de pouca, nenhuma, moderada ou muita intensidade? **Por quê?**

8 – Além de interações mediadas por tecnologia, você interagiu ou interage presencialmente com esse(s) aluno(s)? **Fale a respeito.**

9 – Que características suas você acredita que fizeram com que esse(s) aluno(s) se interessasse em ter um relacionamento mais próximo com você? **Explique.**

10 – Considerando a questão anterior, essas características foram essenciais para manutenção desse relacionamento de proximidade entre você e esse(s) tutor(s)? **Por quê?**

11 – Na sua percepção, qual(is) papel(is) você assume ou assumiu com esse(s) aluno(s) (conselheiro, amigo, etc.). **Justifique.**

12 – Você acredita que o relacionamento pessoal e profissional com esse(s) aluno(s) contribuiu ou contribui para o desenvolvimento dele(s) na organização na qual ele(s) trabalha? **Por quê?**

13 – Esse(s) aluno(s) vê você como um modelo a ser seguido? **Por quê?**

14 – Exemplifique que tipo de tarefas desafiadoras foram ou são passadas por você para esse(s) aluno(s).

15 – Em sua percepção, os alunos que demonstram ter melhor desempenho têm mais chances de atraírem um tutor que pode colaborar para o desenvolvimento pessoal e profissional deles? **Por quê?**

16 - O desempenho acadêmico influencia no apoio que você dá aos aluno? **Como e porquê?**

17 – Para responder essa questão, considere o seguinte conceito: *E-mentoring* é uma relação interpessoal entre dois indivíduos, mediada por computador, que ocorre entre um mentor mais velho, com mais experiência e um mentorado mais novo, com menor experiência, para auxiliar no desenvolvimento da carreira e psicossocial deste.

Diante deste conceito, em sua opinião, a relação estabelecida com esse(s) aluno(s), sob o(s) qual(is) você se referiu anteriormente, pode ser considerada *e-mentoring*?

Gerenciamento de impressões

18 - Você costuma buscar ser agradável e simpático com esse(s) aluno(s)? **Como (Cite exemplos).**

19 – Você ameaça ou intimida esse(s) aluno(s) caso ele(s) não cumpra com o que foi solicitado? **Como? Cite exemplos. Se não, por quê?**

20 – Na sua opinião, você se mostra um professor dedicado, esforçado, para esse(s) aluno(s), no sentido de fazer com que ele o imite? **Fale um pouco sobre isso.**

21 – Você enfatiza seus conhecimentos e habilidades a esse(s) aluno(s), buscando o respeito por parte dele(s)? **Justifique.**

22 – Ao deixar transparecer alguma dificuldade sua para esse(s) aluno(s), faz com que ele se sinta na obrigação de ajudar você? **Justifique e Cite um exemplo.**

23 – Você costuma justificar acontecimentos que causam certo desconforto para esse(s) aluno(s)? **Fale um pouco a respeito disso.**

24 – Você costuma pedir desculpas quando comete algum erro para com esse(s) aluno(s)? **Fale um pouco a respeito disso.**

25 – Em sua opinião, você faz elogios a respeito desse(s) aluno(s) para outros professores, outros alunos do curso ou para outras pessoas que não pertencem ao curso CBA em Gestão de Negócios? **Como seriam esses elogios? Se não, por quê?**

26 - Durante sua interação com esse(s) aluno(s), você identificou situações nas quais você o(s) protegeu de possíveis críticas a cerca de suas atividades? **Exemplifique essa(s) situação(ões).**

27 – Você fala dos pontos positivos e negativos desse(s) aluno(s), buscando proporcionar um melhor desempenho nele(s). **Fale um pouco a respeito disso.**

Atualização das perguntas

28 – Há alguma questão que não foi abordada ou que deseja complementar?

29 – Posso entrar em contato com você caso tenha alguma dúvida?

Perfil Sócio-Demográfico

1. Gênero : () Feminino () Masculino
2. Faixa Etária: () 21 a 25 () 26 a 30 () 31 a 35 () 36 a 40 () acima de 40
3. Titulação: () Especialista () Mestre () Doutor
4. Tempo como Docente:
5. Tempo como docente do IBMEC:
6. Tempo como professor na modalidade de educação à distância:
7. Regime de trabalho: 20h () 40h () D.E. () Prof. Horista ()

Apêndice B

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS

Relação de mentoria

1 – Algum(s) professor(s) tutor(s) do curso CBA em Gestão de Negócios o ajudou a se desenvolver pessoalmente (conselho, orientação na vida pessoal, etc) e profissionalmente (sua carreira profissional)? **Fale um pouco sobre isso.**

2 – Fale sobre essa relação com o(s) professor(s) tutor(s) desde quando você o conheceu até hoje.

3 – Você considera a relação emocional (proximidade) com seu tutor uma relação de pouca intensidade, nenhuma intensidade, moderada intensidade ou muita intensidade. **Por quê?**

4 – Com que frequência (dentro do ambiente virtual de ensino – fórum, bate-papo, e-mail, etc) você interage com seu esse(s) tutor(s)? (diariamente, semanalmente, quinzenalmente, mensalmente, etc). **Explique.**

5 – Em sua percepção, a intensidade dessa interação (dentro do ambiente virtual de ensino – fórum, bate-papo, e-mail, etc)? é de pouca, nenhuma, moderada ou muita intensidade? **Por quê?**

6 – Com que frequência (fora do ambiente virtual de ensino – telefone, mensagem de texto, MSN, Skype, e-mail pessoal) você interage com seu esse(s) tutor(s)? (diariamente, semanalmente, quinzenalmente, mensalmente, etc). **Explique.**

7 – Em sua opinião, a intensidade dessa interação (fora do ambiente virtual de ensino – telefone, mensagem de texto, MSN, Skype, e-mail pessoal) é de pouca, nenhuma, moderada ou muita intensidade? **Por quê?**

8 – Além de interações mediadas por tecnologia, você interagiu ou interage presencialmente com esse(s) professor(s) tutor(s)? **Fale a respeito.**

9 – Na sua opinião, que características suas (pontos fortes) você acredita que fizeram com que esse(s) professor(s) tutor(s) se interessasse em ter um relacionamento mais próximo com você? **Explique.**

10 - Considerando a questão anterior, essas características foram essenciais para manutenção desse relacionamento entre você e esse(s) tutor(s)? **Por quê?**

11 – Em sua opinião, qual(is) papel(is) esse(s) professor(s) tutor(s) assumiu ou assume com você? (conselheiro, amigo, etc.). **Justifique.**

12 – Você acredita que o relacionamento pessoal e profissional com esse(s) professor(s) contribui ou contribuiu para o desenvolvimento na organização em que você trabalha? **Por quê?**

13 – Você considera esse(s) professor(s) como um modelo a ser seguido? **Por quê?**

14 – **Exemplifique** que tipos de tarefas desafiadoras são passadas para você por esse(s) professor(s) tutor(s).

15 – Por que você escolheu esse(s) professor(s) tutor para ajudá-lo em seu desenvolvimento profissional e pessoal? **Fale a respeito disso.**

16 - Ao analisar a sua relação com o seu(s) professor(s) você consideraria que esta relação esta em qual das seguintes fases?

- Fase (1): início da interação, você possui admiração e respeito pelo seu professor, e você acredita que podem firmar uma relação mais estreita com ele.
- Fase (2): você recebe apoio profissional e pessoal do seu professor.
- Fase (3): apesar da relação de orientação e apoio do seu professor ser importante, você busca certa independência e autonomia.
- Fase (4): seu relacionamento com seu professor tornou-se amizade ou coleguismo.

17 – Quais foram os benefícios que você obteve desse relacionamento para o seu desenvolvimento na organização em que você trabalha? **Fala um pouco sobre isso.**

18 – Em sua percepção, os alunos que demonstram ter melhor desempenho têm mais chances de atraírem um tutor que pode colaborar para o desenvolvimento pessoal e profissional deles? **Por quê?**

19 – O desempenho acadêmico influencia no apóio que o(s) tutor(s) dá aos aluno? **Como e porquê?**

20 - Para responder essa questão, considere o seguinte conceito: *E-mentoring* é uma relação interpessoal entre dois indivíduos, mediada por computador, que ocorre entre um mentor mais velho, com mais experiência e um mentorado mais novo, com menor experiência, para auxiliar no desenvolvimento da carreira e psicossocial deste.

Diante deste conceito, em sua opinião, a relação estabelecida com esse(s) aluno(s), sob o(s) qual(is) você se referiu anteriormente, pode ser considerada *e-mentoring*?

Gerenciamento de impressões

21 - Você costuma buscar ser agradável e simpático com esse(s) professor(s) tutor(s)? **Cite exemplos.**

22 – Você ameaça ou intimida esse(s) tutor(s) caso ele(s) não cumpra com o que foi planejado? **Como? Cite exemplos. Se não, por quê?**

23 – Você recebe ameaça desse(s) professor(s) caso você não cumpra o que foi solicitado? Como seria essa ameaça? Se não, **por quê?**

24 – Na sua opinião, você se mostra um aluno dedicado, esforçado, para esse(s) professor(s) tutor(s), que faz com que ele o veja como exemplo de dedicação? **Fale um pouco sobre isso.**

25 – Você enfatiza suas habilidades e conhecimentos a esse(s) professor(s) tutor(s), chegando a causar o respeito da parte dele(s)? **Justifique.**

26 – Ao deixar transparecer alguma dificuldade sua para esse(s) professor(s) tutor(s), faz com que ele se sinta na obrigação de ajudar você? **Justifique e Cite um exemplo.**

27 – Você costuma pedir desculpas quando comete algum erro para com esse(s) professor(s) tutor(s)? **Fale um pouco a respeito disso.**

28 – Você acha que o professor, em certos momentos, concorda com a idéia dos alunos para parecer mais agradável? **Justifique.**

29 - Você costuma se justificar com esse(s) professor(s) tutor(s)? **Cite exemplos .**

30 – Em sua opinião, você recebe elogios desse(s) professor(s) tutor(s), ou de outros alunos do curso? **Como seriam esses elogios? Se não, por quê?**

31 - Durante sua interação com esse(s) professor(s), você identificou situações nas quais ele(s) o protegeu de possíveis críticas a cerca de suas atividades? **Exemplifique essa(s) situação(ões).**

32 – Você recebe *feedback* sobre seus pontos positivos e negativos desse(s) professor(s), o que proporciona um melhor desempenho para você? **Fale um pouco sobre isso.**

Atualização das perguntas

33 – Há alguma questão que não foi abordada ou que deseja complementar?

34 – Posso entrar em contato com você caso tenha alguma dúvida?

Perfil Sócio-Demográfico

1. Gênero : () Feminino () Masculino

2. Faixa etária: Faixa Etária: () 21 a 25 () 26 a 30 () 31 a 35 () Acima de 35

3. Graduação:

4. Outra pós-graduação:

5. Tempo como aluno do IBMEC:

6. Profissão:

7. Sua função na Organização em que trabalha: