



## **FÓRUM TEMÁTICO - OPORTUNIDADES E DESAFIOS DAS PRÁTICAS E DA GESTÃO DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA**

**E-MENTORING ENTRE TUTOR E ALUNO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

**E-MENTORING BETWEEN TUTOR AND BUSINESS ADMINISTRATION POSTGRADUATE STUDENT IN DISTANCE EDUCATION**

**E-MENTORING ENTRE TUTOR Y ALUMNO DE POSTGRADO EN ADMINISTRACIÓN EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA**

**Heitor Aroxa Barros, MSc.**

Faculdade José Lacerda Filho de Ciências Aplicadas/Brazil  
[heitorab@gmail.com](mailto:heitorab@gmail.com)

**Denise Clementino Souza, MSc.**

Universidade Federal de Pernambuco/Brazil  
[denisesouza@ufpe.br](mailto:denisesouza@ufpe.br)

### **RESUMO**

No Brasil, o tema *e-mentoring* ainda é pouco explorado, principalmente no campo da educação a distância. Esta pesquisa teve por objetivo investigar como ocorre a relação de *e-mentoring* entre tutor e aluno (mentor-mentorado) de pós-graduação em administração na modalidade educação a distância. Adotou-se uma abordagem qualitativa e o método de estudo de caso. Utilizaram-se questionários com perguntas abertas, entrevistas e observação não participante como técnica de coleta e a análise de conteúdo do tipo categorial para apreciação 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 tempo, divergindo dos estudos de Kram (1985). As funções de carreira apresentaram uma maior evidência quando comparada às funções psicossociais, e a simpatia e o carisma do tutor foram considerados um fator determinante na escolha do mentor. Finalmente, o presente estudo contribuiu para o entendimento e a expansão dos temas *e-mentoring* e EAD na realidade brasileira. Também mostrou que a mentoria virtual traz melhoria na qualidade do relacionamento entre professor tutor e aluno.

**Palavras-chave:** E-mentoring; Educação a distância; Funções de mentoria.

### **ABSTRACT**

The e-mentoring construct is still little explored in Brazil, especially in distance education. The purpose of this article is to investigate how does the e-mentoring relationship between tutor and student (mentor-mentee) postgraduate in business administration in the distance education. The collection of data involved a written questionnaire, interviews with teacher and student, and a non-participant observation. It was analyzed by using the categorical content analysis. Results indicated that the tutor can provide for students a psychosocial and career support in a short time of relationship, in disagreement with Kram (1985). Moreover, the career functions were more evident in this e-mentoring relationship than the psychosocial functions. The sympathy and charisma of the guardian are considered as a factor in choosing a mentor. The article contributed to the understanding and to the expansion of e-mentoring and EAD issues. Our study also suggests that the virtual mentoring improves the quality of relationships between tutor and student.

**Keywords:** E-mentoring; Distance education; Mentoring functions.

## RESUMEN

En Brasil el tema *e-mentoring* todavía es poco explorado, principalmente en el campo de la educación a distancia. Esta investigación tiene por objetivo investigar como ocurre la relación de *e-mentoring* entre tutor y alumno (mentor-mentorando) de postgrado en administración en la modalidad de educación a distancia. Se adoptó un abordaje cualitativa y el método de estudio de caso. Se utilizaron los cuestionarios con preguntas abiertas, entrevistas y observación no-participante como técnica de coleta y el análisis de contenido del tipo categorial para apreciación de los datos. Los resultados revelaron que el profesor tutor puede fornecer apoyo de carrera y psicosocial para el alumno mentorando en un corto plazo de tiempo, divergiendo de los estudios de Kram (1985). Las funciones de carrera presentaron una mayor evidencia cuando comparada a las funciones psicosociales y la simpatía y el carisma del tutor fueron considerados un factor determinante en la elección del mentor. Finalmente, el presente estudio contribuyó para el entendimiento y la expansión de los temas *e-mentoring* y EAD en la realidad brasileña. También mostró que la mentoría virtual trae mejoría en la cualidad de las relaciones entre profesor tutor y alumno.

**Palabras clave:** E-mentoring. Educación a distancia. Funciones de mentoría.

## 1 INTRODUÇÃO

Considerada uma relação entre uma pessoa mais experiente e uma menos experiente por meio da Internet, a mentoria virtual, também chamada de *e-mentoring*, é um assunto pouco explorado no Brasil, embora o fenômeno contribua para o desenvolvimento de pessoas tanto profissionalmente quanto pessoalmente.

A temática *e-mentoring* vem sendo utilizada em diversas pesquisas no mundo, principalmente no âmbito do trabalho (SOUZA; DIAS, 2008). A partir de um levantamento feito nos anais dos principais congressos e revistas acadêmicas nacionais e internacionais, observou-se que, comparada a quantidade de publicações nacionais sobre o tema com a grande quantidade publicada internacionalmente, tanto em jornais acadêmicos quanto na literatura de mercado, nos Estados Unidos e Europa, pode-se dizer que este é, ainda, um tema pouco explorado na academia brasileira e pouco utilizado formalmente nas empresas nacionais, fato este também ressaltado em estudo realizado por Souza e Rigo (2006), Ensher e Murphy (2007) e Bierema e Merriam (2002). Nota-se ainda, a partir dos trabalhos publicados, que há um foco maior nas pesquisas sobre mentoria face a face em detrimento do *e-mentoring*. Em se tratando de estudos que associem o *e-mentoring* e a educação a distância essa escassez se torna ainda maior, o que faz deste estudo algo inovador, podendo contribuir, também, para a diminuição da lacuna de publicações sobre estes fenômenos na realidade nacional.

De acordo com a literatura, o *e-mentoring* se refere à relação de mentoria mediada pela tecnologia eletrônica (HEADLAM, 2004), sendo o uso do computador uma ferramenta indispensável nesse tipo de relação, pois possibilita que as pessoas se reúnam 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, pois é uma mídia usada tanto nas relações profissionais quanto pessoais.

O *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 quanto no ambiente de ensino presencial ou a distância e está sendo utilizada para ampliar horizontes em relação à formação profissional e científica. Diante disso, é válido questionar: Qual a relação entre professor tutor (mentor) e aluno (mentorado)? E quais são as principais funções de *e-mentoring* desempenhadas pelos professores tutores a distância? Visando responder aos questionamentos, esse artigo tem como objetivo compreender a relação de *e-mentoring* entre professor tutor (mentor) e aluno (mentorado) de pós-graduação em administração na modalidade de educação a distância do Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC-RJ), bem como investigar quais são as principais funções de *e-mentoring* desempenhadas pelos professores tutores a distância.

O texto a seguir está dividido em cinco seções a saber: 1) educação a distância; 2) *e-mentoring*; 3) procedimentos metodológicos; 4) apresentação dos resultados; e 5) considerações finais.

## 2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

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, outra forma de educar ou uma inovação no ensino superior que utiliza a tecnologia para facilitar o aprendizado, sem limitação de tempo e de espaço (MAIA; MEIRELLES, 2002).

Como consequência da educação *online*, os papéis tradicionais de professores e alunos estão sofrendo profundas mudanças, devido ao fato de que o professor ao 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 Educação a Distância (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).

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

A educação à distância na formação superior vem sendo popularizada e envolve o uso intensivo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), 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 à educação, principalmente pela sua natureza interativa e pelas várias opções de comunicação existentes em um ambiente virtual. Diante da gradual popularização desta 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 implementação de diversos cursos a distância (QUEIROZ, 2008).

Os resultados de pesquisas sobre ambientes virtuais de aprendizagem e cursos de EAD *online* realizadas no Brasil apontam para a necessidade de conhecer, de forma sistematizada, como se processa a comunicação no espaço virtual, já que não existem estudos mais profundos sobre a aprendizagem dos alunos nesse tipo de ambiente (QUEIROZ, 2008).

O ambiente *online* de aprendizagem, também conhecido como *Learning Management System* (LMS), Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou, ainda, plataforma, é um ambiente de gestão e construção integradas de informação, comunicação e aprendizagem (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 se deslocar e fazer um curso presencial. Os ambientes virtuais de aprendizagem e os Campi Virtuais 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. Dentre essas ferramentas estão o e-mail, a sala de bate-papo, o *chat* e o fórum (QUEIROZ, 2008). Esses ambientes virtuais proporcionaram o aparecimento de novas relações interpessoais, como é o caso do *e-mentoring*.

### 3 E-MENTORING

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 outras formas eletrônicas como mensagens instantâneas, salas de bate-papo, espaços de redes sociais, etc. Ainda para essas autoras, essa definição envolve dois aspectos: 1) pode ocorrer dentro ou fora dos limites geográficos da organização, além de ter 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.

Considerado abreviação de mentoria eletrônica, o *e-mentoring* também tem sido denominado *telementoring*, *cybermentoring* e mentoria *online* (KASPRISIN et al., 2003; SINGLER; MILLER, 2001). Este fenômeno não é uma panaceia, nem uma alternativa barata à mentoria presencial, mas sim uma modalidade alternativa que facilita a expansão das oportunidades de mentoria (SINGLE; SINGLE, 2005).

Alguns aspectos importantes que ajudam na relação de *e-mentoring* são a frequência da comunicação, o perfil do mentor e do mentorado, as similaridades percebidas e as questões tecnológicas. O motivo pelo qual mentor e o mentorado estabelecem uma relação de mentoria é fundamental para o sucesso da relação. Esse motivo pode ser por interesses e valores comuns, objetivos similares, personalidade ou afinidade com a área de pesquisa. Essa escolha não faz diferença na satisfação e pode ser um problema menor, uma vez que pode ser difícil para mentor e mentorado diferenciarem entre parceiros potenciais (ENSHER; MURPHY, 2007).

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

Em se tratando do campo da educação, grande parte da atenção dedicada à mentoria está voltada para o ensino da graduação, em detrimento da pós-graduação. Porém, também é importante para o estudante de pós-graduação ter mentores devido ao impacto potencial que a experiência da relação de mentoria pode influenciar na retenção do aluno no curso e no seu sucesso profissional (THOMAS et al., 2007).

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

Na relação de *e-mentoring*, o mentorado recebe os mesmos benefícios vistos em uma relação de mentoria presencial como apoio, amizades profissionais, desenvolvimento de carreira, novas perspectivas, acesso a redes de relacionamentos e desenvolvimento pessoal. (ENSHER; MURPHY, 2007). Whiting e Janasz (2004) adicionam ainda o benefício do desenvolvimento de habilidades do mentorado, necessárias para o sucesso no ambiente de trabalho.

Segundo Kram (1985), a relação de mentoria presencial possui as funções de carreira e funções psicossociais (pessoais). Embora seu estudo date da década de 80, trata-se de um trabalho clássico bastante citado que permite entender melhor o fenômeno da mentoria. 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.

O **patrocínio** ocorre em reuniões formais e conversas informais, nas quais o mentor apoia publicamente o mentorado, ajudando-o a construir uma reputação, a tornar-se conhecido e obter oportunidades de trabalho que o prepararão para posições mais altas na organização.

Na **exposição e visibilidade**, o mentor cria oportunidade para o mentorado demonstrar competência e melhorar seu desempenho. Direciona-o para assumir responsabilidade e desempenhar tarefas, permitindo o relacionamento com pessoas chave na organização, as quais podem julgar o potencial do mentorado, expondo-o a futuras oportunidades.

O **coaching** é parecido com o trabalho de um treinador de esportes, através do qual o mentor sugere estratégias específicas para cumprir táticas de trabalho, atingir reconhecimento e, também, para alcançar aspirações de carreira; ou parecido, ainda, com o trabalho do professor no qual o mentor ensina o mentorado por meio do compartilhamento de ideias e *feedback*.

Na **proteção**, o mentor resguarda o mentorado quanto a eventuais e potenciais danos no contato com superiores na organização. Protege o mentorado de riscos desnecessários ou críticas, reduzindo o risco de prejuízo à sua reputação.

As **tarefas desafiadoras** vão permitir ao mentorado desenvolver competências específicas e a vivenciar senso de conquista no seu papel profissional. O mentorado desenvolve habilidades técnicas e gerenciais essenciais, devido ao trabalho que encoraja o aprendizado.

Já as funções psicossociais são possíveis devido à relação interpessoal estabelecida que promove a confiança mútua e o aumento da intimidade entre mentor e mentorado. São classificadas como ser modelo, aceitação e visibilidade, aconselhamento e amizade (KRAM, 1985).

**Ser modelo** é considerada a função psicossocial mais encontrada nas relações de mentoria por causa do laço emocional formado e remete à ideia de que as atitudes, os valores e os comportamentos do mentor fornecem um modelo para o mentorado. O mentor serve como objeto de admiração e respeito, é a imagem de alguém na qual o mentorado deseja se tornar. O mentorado pode aprender a gerenciar grupos de trabalho, tensões no ambiente de trabalho e na família como também assumir posições de grande responsabilidade, observando como o mentor lida com essas questões.

Na **aceitação e confirmação**, o mentor fornece suporte e encorajamento ao mentorado, possibilitando-lhe a experimentação de 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.

No tocante ao **aconselhamento**, o mentor é 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.

Já a **amizade** é caracterizada com a interação social dentro e fora da organização, resultando na troca de informações em um ambiente mais informal e com uma compreensão mútua. Com a amizade, o mentor e o mentorado compartilham experiências pessoais.

Além das funções de mentoria observadas, Kram (1983) divide o processo de mentoria em quatro fases cronológicas. A primeira é a **iniciação** e ocorre no início da relação, nos primeiros seis a doze meses, quando o mentor é admirado e respeitado pelo mentorado devido à competência e à capacidade de fornecer apoio e orientação. Nesta fase, o mentor reconhece o mentorado como alguém que tem potencial e que pode fornecer assistência técnica oferecendo informações e conselhos. Fantasias e expectativas positivas são criadas pelo mentorado que sente o cuidado do mentor devido ao apoio e ao respeito que recebe.

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

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

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, embora de forma mais distante e sem a frequência de antigamente. Aos olhos do mentorado o mentor “desce do pedestal”, pois nasce uma relação de igualdade e as mudanças ocorridas são evidenciadas para os envolvidos, e o desenvolvimento se torna visível.

Na perspectiva de Zey (1991), a relação de mentoria envolve, ainda, a atividade de ensino, na qual o mentor exerce o papel de professor, ao investir seu tempo no fornecimento de conhecimento e transmissão de informações ao mentorado, como também a atividade de suporte psicossocial, ao agir como conselheiro e exercer influência na vida pessoal do mentorado. Smith-Jentsch et al. (2008) sugerem que esse apoio psicossocial também ocorre na relação de mentoria virtual, o que é visto de maneira positiva para o desenvolvimento do mentorado. Crosby e Gliner (2001) complementam que, enquanto o suporte sócio-emocional aumenta a satisfação do estudante, o apoio instrumental ou de carreira ajuda na produtividade. Abordados os temas educação a distância e *e-mentoring*, a seguir será explanado como este estudo foi realizado.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e, como estratégia, foi adotado o estudo de caso (DENZIN; LINCOLN, 2000). 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).

O *locus* da pesquisa foi o curso de pós-graduação a distância em Gestão de Negócios (CBA) da Faculdade Ibmecc. A escolha dessa Instituição de Ensino Superior (IES) foi por conveniência, pelo fato de esta apresentar condições para investigação dos construtos estudados. Para Merriam (2002), a seleção do caso precisa

ser feita propositalmente, não aleatoriamente, devendo-se escolher uma unidade social que apresente características que interessam ao pesquisador.

O Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC) foi fundado em 1970 e, logo depois, houve a criação das Faculdades Ibmec, consideradas umas das mais importantes instituições de ensino e pesquisa em administração, finanças, direito, economia e relações internacionais do país. Esta vem se expandindo pelo Brasil com cursos de graduação, pós-graduação e mestrado nas áreas de Administração e Economia, bem como vem ampliando a oferta de cursos na modalidade *online*. Um desses cursos é o *Certificate Business Administration* (CBA) em Gestão de Negócios, considerado uma pós-graduação *lato sensu* para jovens profissionais e empreendedores.

O CBA se destina a jovens profissionais com média de idade de 26 anos e formação variada (Administração, Engenharia, Economia, Marketing, entre outras), que possuem pouca ou nenhuma experiência profissional. Difere do *Master os Business Administration* (MBA), pois este último é direcionado a profissionais com média de 30 anos de idade, cinco anos de experiência profissional e três anos de formado.

A escolha do CBA como objeto de pesquisa se deu pelo fato de os alunos não possuírem tanta experiência profissional quanto os do MBA, já que 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 ao final de cada módulo a distância.

Os dados foram coletados a partir de questionários com perguntas abertas, entrevistas semi-estruturadas *online* assíncronas e observação não-participante do ambiente virtual. Na etapa do questionário e entrevistas, foram investigadas 13 pessoas, sendo 05 professores tutores e 08 alunos. Cassel e Symon (2004) consideram o uso do computador como uma nova tecnologia e defendem a entrevista eletrônica como meio de facilitar a comunicação com os participantes de uma pesquisa. Para estes autores, as entrevistas *online* podem ser em tempo real, usando internet ou intranets nas organizações e *chats*, ou podem ser realizadas de forma assíncrona, utilizando o e-mail, fóruns ou grupos de discussão.

No presente trabalho, foram utilizados questionários com perguntas abertas, por meio de um *link* criado no *web site* *surveymonkey.com*, tanto para os professores tutores quanto para os alunos do curso CBA em Gestão de Negócios. O *link* foi enviado aos tutores e alunos pela coordenação do curso e ficou quatro meses e meio disponível para os respondentes. Em seguida, foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas *online* assíncronas, cujos roteiros foram embasados na literatura da área.

Na etapa da observação não-participante *online*, foi feita a observação durante o período de 05 meses no ambiente virtual do curso, por meio da verificação acerca das ferramentas que eram usadas para o relacionamento entre tutor e aluno, como essas ferramentas estavam dispostas no ambiente virtual e de que maneira se dava a interação entre professor tutor e aluno. Essa IES adota como campus virtual a plataforma e-



*College* da Pearson Education, que apresenta ferramentas assíncronas e síncronas que estão descritas nos resultados dessa pesquisa.

Para tratamento dos achados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, do tipo categorial. Bardin (2006) considera a análise categorial como a técnica de análise de conteúdo mais antiga e utilizada. Esta se baseia em divisões do texto por unidades e categorias segundo agrupamentos analógicos. É usada para investigação dos temas e apresenta rapidez e eficácia na condição de se aplicar a discursos diretos e simples. As categorias descritivas utilizadas para análise dos dados foram embasadas na literatura e abordaram os seguintes aspectos: apoio na carreira e psicossocial, proximidade emocional e funções da mentoria.

## 5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados serão apresentados em três seções: I) Caracterização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA); II) A relação de *e-mentoring* e suas principais funções na percepção dos tutores; e III) A relação de *e-mentoring* e suas principais funções na percepção dos alunos.

### 5.1 Caracterização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA)

A plataforma adotada pelo IBMEC para os cursos online é o *e-College* da Pearson. Esse ambiente virtual utilizado no curso CBA em Gestão de Negócios apresenta ferramentas síncronas e assíncronas que facilitam o aprendizado e desenvolvimento do aluno, como também sua interação com o professor tutor.

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. O aluno pode acessar a disciplina que desejar.

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

Na ferramenta ***feedbacks* e próximos passos**, o professor tutor posta um resumo do conteúdo das atividades a serem realizadas durante a semana e as orientações para as atividades previstas nesse período. Essa ferramenta é utilizada também para esclarecer dúvidas sobre a atividade.

Os **módulos** são utilizados para abordar os principais conceitos dos conteúdos das disciplinas e responder às perguntas do professor tutor, como também 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**. Nota-se que essas quatro ferramentas são fundamentais na interação tutor-aluno, para que se estabeleçam e mantenham-se relações de mentoria.

Além das ferramentas assíncronas, o ambiente virtual possui também ferramentas síncronas como o bate-papo através do *Classlive Pro*, nas quais podem ser feitas as reuniões entre professor tutor e aluno, denominadas de reuniões *online*.

Os bate-papos podem ser considerados uma ferramenta de conversa real de um grupo ou podem, também, ser formados por pequenos grupos para discutir trabalhos designados pelo professor tutor. É por meio da ferramenta *Classlive Pro* que os bate-papos ocorrem e o professor pode discutir determinado assunto com os alunos em tempo real por meio da 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 as escritas ficam gravadas para uma posterior análise, conforme a necessidade dos alunos.

O bate-papo através do *Classlive Pro*, também chamado de *chat*, pode ser considerado como uma ferramenta que auxilia 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, aumentem a confiança mútua entre os participantes.

O *chat* pode não só proporcionar uma socialização *online*, mas também potencializá-la ao promover sentimento de pertencimento, vínculos afetivos e interatividade (SWAP et al., 2001). Essa ferramenta permite discussões temáticas e elaborações colaborativas que estreitam laços e impulsionam a aprendizagem (SILVA; CLARO, 2007). Embora, para Queiroz (2008), os canais comunicativos como o *chat* e o fórum precisem ser otimizados para possibilitar essa interação, não é a tecnologia o fator central no *e-mentoring*, mas a qualidade da orientação (HEADLAM, 2004).

Nota-se que as ferramentas utilizadas na educação à distância podem fornecer uma maior interação entre tutor e aluno, embora não seja o único fator que pode viabilizar o estabelecimento da relação de *e-mentoring*, já que o aspecto principal é 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 que os professores devem proporcionar condições para que este aprenda a questionar, a dialogar, a refletir, a criticar e a aprender a aprender. O *e-mentoring* pode ajudar a viabilizar essas condições, proporcionando, assim, um ambiente acolhedor e propício ao aprendizado do aluno.

## 5.2 A relação de *e-mentoring* e suas principais funções na percepção dos tutores

Observou-se a existência da relação de mentoria entre o professor tutor e o aluno no curso investigado, pois os professores exerciam funções de carreira e psicossocial, apoiando o aluno-mentorado no seu desenvolvimento.

Na primeira categoria definida, **apoio profissional e pessoal**, observou-se que, na percepção dos tutores pesquisados, o apoio profissional é mais utilizado na relação entre professor-aluno do que o apoio pessoal, o que 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 possam dar suporte psicossocial, mesmo que de forma menos evidente.

No tocante à segunda categoria estabelecida, relação de **proximidade emocional**, considerada um fator inerente à mentoria virtual (CROSBY; GLINER, 2001), os respondentes afirmaram ter de pouca a moderada proximidade, a depender do aluno. 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, não ocorrendo 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. 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 seja de forma fraca ou moderada.

A terceira categoria escolhida está relacionada às **funções da mentoria**. Dentre as funções mais citadas pelos respondentes, estão a de *coach* ou professor, fornecendo conhecimentos relacionados à área organizacional; e de conselheiro, fornecendo sugestões e orientações na vida profissional.

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 de iniciação (*coach*), na qual o melhor investimento a se fazer seria dedicar mais tempo à relação em conformidade com as fases da mentoria de Kram (1983). Foi evidenciado, ainda, que alguns tutores se consideram como um modelo a ser seguido, corroborando com a função psicossocial da mentoria de Kram (1985).

Outras funções de carreira observadas, além de *coach*, foram o patrocínio e tarefas desafiadoras. Os tutores apoiam publicamente os alunos que são persistentes, possuem criatividade, facilidade de aprendizado e são carismáticos. Esse patrocínio é dado normalmente nas reuniões de passagem de turma para outros tutores e também no ambiente virtual para outros alunos. Tratando-se das 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, embora enfatizassem mais os pontos positivos do que os negativos. Os negativos são citados apenas como pontos a serem trabalhados, para que os alunos não desanimem. Esses *feedbacks* estão relacionados ao aprendizado das disciplinas do curso e são fornecidos nas atividades individuais, coletivas e provas.

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

Um fato interessante para se mencionar é que Kram (1985) considera, na função tarefa desafiadora, o mentor como um professor devido ao conhecimento técnico que possui, o que está de acordo com a perspectiva de Zey (1991), quando cita que o professor tem o papel de ajudar no desenvolvimento da carreira do mentorado. Ensher e Murphy (2007) também ressaltam o papel do mentor no desenvolvimento da carreira do mentorado e Shrestha et al (2009) acrescenta a contribuição do mentor para aumento do *network* do mentorado. Nessa linha, pôde-se notar que os professores tutores têm a percepção de que o conhecimento detido por eles ajuda no desenvolvimento da carreira dos alunos da mesma forma que observaram Kram (1985), Zey (1991), Ensher e Murphy (2007) e Shrestha et al (2009).

Outro ponto enfatizado por Whiting e Janasz (2004) é que a mentoria virtual é considerada uma atividade na qual os 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 últimos na organização em que eles trabalham.

Outro aspecto importante 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. Com isso, infere-se que o interesse do aluno pode influenciar no estabelecimento da relação de mentoria, o que pode ser considerado, na percepção dos tutores, como o diferencial na educação à distância.

Abordada a percepção dos professores tutores sobre a mentoria, a seguir será descrita a percepção dos alunos sobre o fenômeno.

### **5.3 A relação de *e-mentoring* e suas principais funções na percepção dos alunos**

A partir da análise dos dados, observou-se que, para os alunos, o professor tutor pode ajudar no seu desenvolvimento pessoal e profissional, embora o apoio também seja mais forte na área profissional. Contudo, o apoio psicossocial foi evidenciado de forma mais positiva na percepção dos alunos do que na percepção dos professores, demonstrando uma diferença na visão dos envolvidos nesse processo. Outra diferença da visão entre tutores e alunos foi quanto às funções psicossociais citadas pelos alunos, a saber: o aconselhamento, ser modelo e a amizade. 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, o conteúdo das matérias abordadas no curso pode ter uma “pré-disposição” ao apoio pessoal e profissional, como revelado por uma respondente ao se referir à matéria gerenciamento de projetos.

Outra diferença evidenciada entre alunos e tutores é que alguns alunos afirmaram ter contato presencial com poucos tutores, mas se observou o interesse por parte dos alunos de conhecerem seus professores tutores presencialmente. Com essa constatação, pode-se sugerir que os cursos iniciassem com uma aula presencial, o que faria com que a participação dos alunos fosse maior, como também despertaria o interesse do aluno para as

interações no ambiente virtual e aumentaria a interação, bem como elevaria o apoio do tutor quanto às funções de carreira e psicossociais. Para viabilizar o encontro e reduzir custos de viagens, esse momento poderia ser realizado no mesmo dia das disciplinas presenciais, proporcionando ao 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 acontecendo em uma realidade virtual.

Foi verificado que a relação de proximidade de alguns alunos com os professores tutores depende da “afinidade” entre os envolvidos. Sendo, a simpatia e o carisma algumas das características essenciais do professor tutor para obtenção da atenção dos alunos, fazendo surgir essa relação de “afinidade” e, conseqüentemente, promover o apoio pessoal e profissional ao aluno. Pensando-se nas características de um professor tutor, pode-se deduzir que o perfil ou a personalidade deste pode atrair o aluno e contribuir para o estabelecimento da relação de mentoria. Talvez pelo fato de que características como simpatia e carisma estejam relacionadas com a admiração e respeito do aluno para com o professor, além da competência e capacidade do professor tutor de fornecer apoio e orientação ao aluno, como relatou Kram (1985), ao tratar da primeira fase da relação de mentoria presencial.

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 o ambiente virtual em dias e horários diferentes, de acordo com suas disponibilidades. Já os tutores acessam a plataforma todos os dias para tentar suprir as dúvidas dos alunos. A relação de proximidade foi considerada de moderada intensidade pelos alunos, o que leva a crer que a interação entre tutor e aluno de no mínimo uma ou duas vezes por semana pode, também, proporcionar o estabelecimento da relação de mentoria. O que está de acordo com a visão de Bierema e Merriam (2002) pois muitos programas formais de *e-mentoring* esperam uma comunicação de, pelo menos, duas vezes por semana para que seja estabelecida a relação de mentoria virtual. Ressalta-se que o Ibmec não oferece um programa formal de *e-mentoring* nos cursos de pós-graduação, embora tenha sido identificada a relação de mentoria virtual informal, o que possibilitou a viabilidade desse estudo.

Ainda que as interações pesquisadas no ambiente virtual fossem semanais e possuíssem moderada intensidade, 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.

Tratando-se das funções de mentoria, as identificadas na percepção dos alunos foram patrocínio e tarefas desafiadoras. Na função patrocínio, ficou evidente que os professores tutores elogiam publicamente seus alunos, demonstrando apoio a eles.

Na função tarefas desafiadoras, os alunos apresentaram vários tipos de reflexão. Identificou-se que os tutores os estimulavam a refletir, a partir das pesquisas apresentadas e estudos de caso realizados. As reflexões também eram realizadas após a explanação do professor sobre o assunto e aconteciam em grupo ou individualmente. Na literatura sobre mentoria virtual, a reflexão é vista como benefício para o mentor (ENSHER; MURPHY, 2007), mas não é mencionada como benefício para o mentorado, embora quando se fala

de novos aprendizados, pode-se supor que estes envolvem a reflexão e, segundo Dewey (2010) e Jarvis (1987), a reflexão é um ponto importante para a aprendizagem.

Notou-se 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. Segundo Kram (1985) as funções de carreira estão relacionadas com a posição hierárquica do mentor e da experiência que ele detém no ambiente organizacional, nesse caso no Ibmec.

No tocante às funções psicossociais identificadas na percepção dos alunos, foram citados o aconselhamento, ser modelo e a amizade. Os alunos corroboraram com a percepção dos tutores, que são considerados como modelo a ser seguido.

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 das funções de mentoria.

Associando as fases da mentoria presencial à mentoria virtual, especialmente entre professor tutor e aluno, constata-se que o tempo de um mês e uma semana ou, 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 estão presentes neste curto prazo de tempo, em que a relação de mentoria está estabelecida desde então, contradizendo os achados de Kram (1985) os quais remetem o estabelecimento da relação a partir da segunda fase, o cultivo. No caso da mentoria virtual, não só surgem neste primeiro momento as funções de carreira, mas emergem também as funções psicossociais.

Sendo assim, em oposição aos achados de Kram (1985), a relação de mentoria virtual surge em no máximo 40 dias de relacionamento entre o professor tutor e o aluno e não a partir de 6 meses a um ano como ressaltado na mentoria presencial. Em contrapartida, esse resultado corrobora com os estudos de 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 e aluno no ensino à distância, como as funções de carreira, conforme demonstrado na Figura 1.

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

Da 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 frequente como na interação no ambiente virtual.

Diante disso, destaca-se a diferença nas quatro fases da relação de mentoria virtual na educação à distância e no tempo em que a relação é estabelecida, como mostra a Quadro 1. As fases também foram denominadas de iniciação, cultivo, separação do ambiente virtual e redefinição, utilizando a lógica de Kram (1983; 1985).

Quadro 1 - Comparação entre mentoria presencial e virtual

CARACTERÍSTICAS	FORMAS DE MENTORIA	
	Mentoria presencial	Mentoria virtual
<b>Tempo para estabelecimento da relação</b>	De 06 meses a 01 ano	40 dias
<b>Funções</b>	Carreira e Psicossocial	Carreira e Psicossocial
<b>Fases</b>	Iniciação; Cultivo; Separação; Redefinição	Iniciação; Cultivo; Separação do ambiente virtual e Redefinição (ao mesmo tempo)
<b>Tipo de mentoria</b>	Informal	Informal

Evidenciou-se também que, quando os alunos foram indagados sobre o reflexo de seu relacionamento 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. Além disso, os alunos afirmaram que é preciso mostrar interesse para se relacionar com o tutor a fim de que este também se interesse e ajude-o no seu desenvolvimento profissional e pessoal. Esse é um dos fatores que faz com que surja 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, devido ao fato de o professor tutor se colocar à disposição para ajudar o aluno nas dúvidas e questões do componente curricular que ele atende. O aluno, por sua vez, tem que se mostrar interessado em tirar dúvidas, questionar e trazer novos conhecimentos, fazendo surgir com isso uma relação de proximidade com o tutor.

Embora os professores houvessem afirmado que o desempenho pode influenciar a proximidade e conseqüentemente o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, na percepção destes últimos um melhor desempenho na disciplina, mesmo antes de se ter proximidade com os 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 igualitária. Talvez isso se deva ao fato de os alunos não perceberem as “predileções” dos tutores.

Discutida a caracterização do ambiente virtual de aprendizagem, as relações de *e-mentoring* e suas principais funções na percepção dos tutores e alunos, a seguir serão apresentadas as considerações finais deste estudo.

## 6 CONCLUSÃO

Este artigo buscou compreender a relação de *e-mentoring* entre professor tutor (mentor) e aluno (mentorado) na pós-graduação em administração na modalidade de educação à distância e investigar quais as principais funções de *e-mentoring* eram desempenhadas por estes professores tutores. Baseando-se no objetivo

proposto, é possível afirmar que existe uma relação de mentoria entre o professor tutor e o aluno na realidade estudada, embora as funções de carreira fossem mais fortemente desempenhadas pelos mentores do que as funções psicossociais. Os resultados deste trabalho sugerem, ainda, que o *e-mentoring* entre professor tutor e aluno pode fornecer apoio relacionado à carreira e psicossocial em um prazo menor do que acontece na mentoria face a face.

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

Já na percepção dos alunos, quanto ao aspecto das funções de carreira, houve uma similaridade com a percepção dos tutores, pois observaram-se 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, corroborando com a visão de Higgins e Kram, (2001).

Também se pode concluir que os alunos os quais apresentam melhor desempenho na disciplina possuem mais chances de terem o professor tutor para os ajudarem a se desenvolverem tanto pessoal quanto profissionalmente, pois tanto a interação quanto a participação dos alunos tornam-se maiores. Este achado é um diferencial do *e-mentoring* em educação à distância.

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

Sugere-se que as instituições estimulem a construção de relações de *e-mentoring*, pois o estudo demonstrou que a mentoria pode colaborar com o desenvolvimento dos alunos que participam de cursos virtuais, corroborando com Crosby e Gliner (2001) quando salientam que o suporte sócio-emocional aumenta a satisfação do estudante, e o apoio instrumental ou de carreira ajuda no aumento de sua produtividade.

É necessário aprofundar mais os estudos sobre *e-mentoring* entre professor tutor e aluno em EAD para um melhor entendimento dos temas abordados, não só para programas informais de mentoria, mas também formais, estudando e comparando esses dois tipos de relação. Além disso, pesquisas futuras podem comparar os resultados dessa pesquisa com de outros estudos sobre educação à distância, a fim de ampliar a compreensão do fenômeno e viabilizar a construção de um modelo de *e-mentoring* em educação à distância no Brasil.

De maneira geral, o presente trabalho contribuiu para o entendimento e a expansão dos temas *e-mentoring* e EAD na realidade da pós-graduação no Brasil e para a diminuição da lacuna teórica de estudos sobre estes fenômenos. Também se pôde mostrar que a relação de mentoria virtual traz melhoria na qualidade



dos relacionamentos entre professor tutor e aluno, proporcionando benefícios tanto para o mentor, quanto para o mentorado na educação à distância de Administração, especialmente na pós-graduação.

---

Artigo submetido para avaliação em 29/02/2012 e aceito para publicação em 29/05/2012

---

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006. 203p.
- BIEREMA, L.; HILL, J. R. Virtual Mentoring and HRD. **Advances in developing Human Resources**. v. 7, n. 4, 2005.
- BIEREMA, L. L.; MERRIAM, S. B. E-mentoring: Using Computer Mediated Communication to Enhance the Mentoring Process. **Innovative Higher Education**, v. 26, n. 3, Spring 2002.
- CASSEL, C.; SYMON, G. **Essential guide to qualitative methods in organizational research**. London: Sage, 2004.
- CROSBY, F. J.; GLINER, M. D. Mentoring relationships in graduate school. **Journal of Vocational Behavior**, n. 59, 2001.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. 2. ed. California: Sage, 2000.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- ENSHER, E. A.; MURPHY, S. E. E-mentoring: next generation research strategies and suggestions. In: RAGINS, B. R.; KRAM K. (Ed.). **The handbook of mentoring at work: Theory, research and practice**. Thousand Oaks: Sage, 2007.
- HEADLAM, F. E-mentoring for aspiring women managers. **Women in Management Review**. v 19, n. 4, 2004.
- HIGGINS, M. C.; KRAM, K. E. Reconceptualizing mentoring at work: a developmental network perspective. **Academic of Management Review**, v. 26, n. 2, 2001.
- 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.
- 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.
- 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.
- LEMO, 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.
- MAIA, M. C.; MEIRELLES, F. S. Educação a distância: O caso open university. **RAE eletrônica**, v.1, n.1, 2002.
- MACK, N. et al. **Qualitative research methods: a data collector's field guide**. Research Triangle Park: Family Health International, 2005.

- 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: INTERNATIONAL CONFERENCE ON MULTIMEDIA AND ICT IN EDUCATION, 5., 2009, Lisboa (m-ICTE2009). **Anais...** Lisboa, 2009.
- MERRIAM, S. B. **Qualitative research in practice: example for discussion and analysis**. San Francisco: Jossey-Bass. 1. Ed., 2002.
- 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.
- QUEIROZ, E. F. C. **A formação de professores na ead online: um perfil interativo?** Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Goiás. Goiânia: 2008.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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. **Rev. Psicol., Organ. Trab. (rPOT)**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 25-45 jan/jun. 2008.
- SOUZA, D. C., RIGO, A. S. Mentoria na perspectiva daquele que aprende: o caso de uma empresa multinacional de consultoria. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO – SEMEAD, 9., 2006. São Paulo – SP. **Anais...** São Paulo: SEMEAD, 2006.
- SOUZA, M. C. S.; BURNHAM, T. F. Compondo: 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.
- 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.

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

WHITING, V. R.; JANASZ, S. C. Mentoring in the 21<sup>st</sup> century: using the internet to build skills and network. **Journal of Management Education**, v. 28. n. 3, jun. 2004.

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