

Mentoreamento universitário suportado por tecnologias educacionais: estudo de caso em uma faculdade de direito

Andre Zanki Cordenonsi

Professor Associado da UFSM
Doutor em Informática na Educação pela UFRGS
E-mail: andre.cordenonsi@ufsm.br

Liana Merladete

Docente da Fadisma
Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede pela UFSM
E-mail: liana@doisac.com

Giliane Bernardi

Professora Associada da UFSM
Doutora em Informática na Educação pela UFRGS
E-mail: giliane.bernardi@ufsm.br

Andrewes Pozeczek Koltermann

Coordenador de EaD da Fadisma
Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede pela UFSM
E-mail: apk@doisac.com

Recebido: 03 set. 2020 Aprovado: 20 nov. 2021

Resumo: Este artigo apresenta um projeto de Mentoreamento Universitário suportado por Tecnologias Educacionais. Como metodologia foi utilizada o estudo de caso. No texto, destacam-se condições técnicas e estruturais como fator limitante e apontam-se ferramentas e metodologias enquanto potenciais correspondentes à contínua demanda por inovação, legitimando o papel multidisciplinar de ações orientadas ao desenvolvimento e gestão do conhecimento.

Palavras-chave: Mentoreamento Universitário. Tecnologias Educacionais. Desenvolvimento da Carreira.

Abstract: This article presents a University Mentoring project supported by Educational Technologies. The case study was used as a methodology. In the paper, technical and structural conditions stand out as a limiting factor and tools and methodologies are pointed out as potential correspondents to the continuous demand for innovation, legitimizing the multidisciplinary role of actions aimed at the development and management of knowledge.

Keywords: University Mentoring. Educational Technologies. Career Development.

Resumen: Este artículo presenta un proyecto de Mentoría Universitaria apoyado por Tecnologías Educativas. El estudio de caso se utilizó como metodología. En el texto, las condiciones técnicas y estructurales se destacan como factor limitante y se señalan herramientas y metodologías como potencialidades correspondientes a la demanda continua de innovación, legitimando el rol multidisciplinario de las acciones orientadas al desarrollo y gestión del conocimiento.

Palabras clave: Tutoría Universitaria. Tecnologías Educativas. Desarrollo de Carrera.

1. Introdução

Escutamos, falamos, vemos e sentimos, não como outrora, mas, sobretudo, devido a estarmos todos conectados, o tempo todo. Kenski (2013) é exemplo, justamente, nesse contexto. A autora, promovendo reflexões sobre os tempos vivenciados nos dias de hoje e sobre a definição de tais enquanto múltiplos, apressados, urgentes e até difíceis, aborda a questão do tempo dedicado pelos professores diante dessa sua “nova versão”, onde o espaço da sala de aula e a duração de seus ensinamentos quase perdem o sentido perante os canais virtuais de interação e comunicação. A atualidade demanda personalização. E isso significa necessidade de atenção – e tempo – no que concerne ao campo de interesse e experiência de cada aluno.

Há algo intrínseco nesse contexto, marcado, por conseguinte, pela instantaneidade e é sobre ele que se debruça esta pesquisa. Em uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada no centro do estado do Rio Grande do Sul, de enquadramento privado e considerada de pequeno porte, a (r)evolução digital também preocupa, somando ao cenário a apreciação em torno da condição crítica do tempo.

Conforme Meyer, Meyer e Rocha (2009), as instituições de educação superior, principalmente as privadas, necessitam rever as suas estruturas, processos e comportamentos para formar profissionais mais qualificados, competentes e empreendedores. Para tanto, é necessário rever a forma de desenvolvimento destas habilidades.

A questão aqui é, justamente, uma dessas dinâmicas. A expectativa de discentes do ensino superior está na centrada na responsabilidade atribuída às universidades/faculdades de os preparem para compreender a sua época, desenvolvendo soluções para a descoberta, aperfeiçoamento e/ou potencialização de suas competências e habilidades, mirando num mercado exigente e sedento por perfis multifacetados. Acredita-se que as instituições de educação do século XXI possam estar em descompasso com a resposta a essa expectativa.

Essa perspectiva envolve comportamento, pensamento, cultura, amadurecimento e, especialmente, conhecimento de habilidades e limitações individuais, o presente trabalho expõe e analisa uma experiência realizada em uma faculdade, apresentando

como questão de pesquisa a indagação: quais são os limites e potencialidades das Tecnologias Educacionais para a implantação de um projeto extracurricular de Mentoreamento Universitário no âmbito de uma faculdade privada de direito?

2. Mentoreamento e suas estratégias

No Brasil, há uma vulgarização do termo e de algumas práticas relacionadas, principalmente quando é utilizado o conceito de *coaching*. Sem estar baseados em método algum, ditos "especialistas" têm se oferecido para "treinar" pessoas nas mais diversas áreas, deturpando a ideia de mentoreamento, aconselhamento ou treinamento. Dessa forma, criou-se uma barreira a ser superada para uma abordagem séria ao processo de mentoreamento e/ou outras práticas em um ambiente educacional. Nas universidades e escolas anglófonas, este processo é natural e reconhecido há muitos anos, sendo objeto de diversas pesquisas, tais como as apresentadas em Gunn, Lee, Steed (2017); Chen, Watson, Hilton (2016); Castellanos, Gloria, Besson, Harvey, (2016); López-Gomez, Leví-Orta, Medina (2019); e Honkimaki Tynjala (2018).

O mentoreamento (*mentoring*) é uma abordagem de orientação profissional e pessoal com elevada amplitude, em que um profissional, com larga experiência e forte sustentação teórica e prática – o mentor –, auxilia uma pessoa com menores experiência e conhecimento – o mentorado – em aspectos gerais e específicos para o seu desenvolvimento pessoal e profissional (OLIVEIRA, 2015). A intenção é elevar o nível de confiança do mentorado a partir dos ensinamentos “do que” e, principalmente, de “como fazer” e depende fortemente da realidade do mentor.

No planejamento apresentado neste trabalho, se utilizou, basicamente, a definição presente em Oliveira (2015), que define que o mentoreamento aos estudantes se consolida em uma série programada de encontros com o objetivo de estabelecer neles as bases para a ampliação do seu autoconhecimento, principalmente em relação à carreira e aos desafios universitários. O autor, ainda, estabelece alguns aspectos fundamentais para o processo de compreensão do ambiente de consultoria e mentoreamento.

Em linhas gerais, os aspectos destacados são os seguintes:

- o processo, geralmente, se desenvolve numa espécie de consultoria;
- uma consultoria é, na verdade, um processo iterativo, que contempla um agente de mudança externo e uma realidade operacional individual a ser transformada;
- o intuito principal é o mentoreamento, sustentado pela liderança do mentor;
- faz-se necessário que o mentor conheça sobre o mercado de trabalho e técnicas de aplicação de um plano de carreira;
- o mentoreado é uma pessoa que por livre e espontânea vontade recebe o treinamento/capacitação;
- o foco são questões técnicas administrativas, podendo considerar comportamentos, habilidades e atitudes do escopo profissional;
- envolve reflexão das duas partes;
- pode representar um processo de curto, médio e longo prazo e lança mão de experiências e fatos do dia a dia;
- para sua otimização, fazem-se necessários feedbacks regulares e, por conseguinte, uma boa comunicação entre as partes.

Em Alexandre e Ramos (2015), adentrando em uma proposta acadêmica, os autores contam que, embora ainda pouco conhecido, sistemas de mentoreamento podem fazer parte de uma rotina universitária. Eles, inclusive, apontam que, nesse contexto, a ideia é de um trabalho voltado para as competências pessoais dos estudantes, atrelando o conhecimento técnico obtido em sala de aula. Os autores citam que o Centro Universitário Belas Artes, em São Paulo, foi pioneiro em 2013, e que a partir daí a sua taxa de evasão passou a diminuir. O percentual que foi 27 para 16% se deve, de acordo com os pesquisadores, ao fato de os estudantes se dizerem mais bem preparados para processos seletivos, e de egressos indicarem aceleração na carreira.

Já Souza e Gluz (2017) discutem que o gerenciamento da carreira, seja por *mentoring* ou *coaching* vem sendo aplicados com sucesso na tutorial do desenvolvimento pessoal. Desta forma, esta questão precisa ser tratada no contexto educacional, pois ambas estão centradas na necessidade da aprendizagem constante de novas capacidades e tecnologias. E em relação às estratégias tecnológicas e metodológicas de aplicação de um projeto de mentoreamento, várias questões surgem.

O trabalho de Merlin (2016) relata que muitas estratégias são baseadas no binômio palestras/encontros e ou realização de tarefas através de aplicativos, principalmente quando o objetivo é o mentoreamento para o desenvolvimento de habilidades. Por fim, a autora sugere que a metodologia ativa da aula invertida pode ser utilizada para enriquecer o tempo presencial, com os conselheiros atuando na orientação

das discussões. Proposição esta que encontra eco em Tajra (2019), que estabelece a gestão do tempo e do planejamento como um dos pilares da metodologia.

Uma proposta de *blended learning* é apresentada em Papakitsos, Makrygiannis, Tseles (2015), com o objetivo de alterar a forma como o sistema de mentoreamento de carreira é realizado no ensino secundarista grego, normalmente realizado a partir de uma série de palestras presenciais e várias atividades práticas desenvolvidas pelos alunos. A inserção de tecnologias educacionais inclui a realização de questionários online, preparação de materiais suplementares disponibilizados em uma plataforma digital e jogos digitais.

Finalmente, Mohammed, Gawade e Nimkar (2017) apresentam um sistema adaptativo de mentoreamento universitário desenvolvido para a educação à distância. Os autores demonstram que, a partir do conjunto histórico de informações existentes em nas interações presentes em um ambiente virtual de ensino aprendizagem, é possível apresentar um subconjunto de materiais de mentoreamento mais próximos às necessidades e anseios dos estudantes.

3. O Estudo de caso

Essa é uma pesquisa de caráter qualitativo que utiliza como metodologia o estudo de caso. Como unidade de análise, foi utilizado um grupo de 8 estudantes, escolhidos a partir de um período de inscrição. O candidato, na inscrição, deveria incluir no seu texto o porquê desejava conhecer/participar do projeto, destacando a importância do marketing pessoal para a carreira que sonharia seguir e porque acreditaria que o trabalho individual e personalizado nessas áreas poderia fazer dele um egresso de sucesso no futuro.

A pesquisa foi organizada em três etapas:

- a) preparação dos agendamentos e reuniões, incluindo material didático, tarefas e formas de comunicação;
- b) condução do projeto de mentoreamento em oito semanas consecutivas; e

- c) investigação dos resultados obtidos, através da análise dos feedbacks, da observação direta e do preenchimento de um questionário por parte dos alunos.

O projeto foi sediado em uma faculdade de direito de natureza privada e aberto a discentes e egressos; as searas iniciais de atenção seriam marketing pessoal e construção do posicionamento organizacional/profissional.

Optou-se por duas abordagens que se complementam no caso de um projeto de mentoreamento: o *blended learning* e a metodologia da sala de aula invertida. O *blended learning* reconhece os benefícios de disponibilizar parte do material *online*, mas também privilegia a reunião presencial do grupo (MATTAR, 2017). A escolha do *blended learning* é justificada pela necessidade de encontros presenciais e individuais para algumas das atividades do mentoreamento universitário.

Ao centrar-se o projeto no desenvolvimento da carreira, é necessário que mentor e mentoreado possam discutir abertamente pontos positivos e negativos do posicionamento dos futuros profissionais, situação facilitada em um ambiente controlado. A metodologia da sala de aula invertida é proposta para solucionar a questão do tempo dispendido na realização das atividades, como discutido anteriormente. Como há, necessariamente, uma necessidade de encontros presenciais individualizados, estes devem ser os mais profícuos possíveis.

A mecânica de trabalho para o projeto ficou configurada em um atendimento coletivo de orientação básica e uma agenda de 8 encontros, chamados de módulos, todos individuais, com duração de cerca de 30 minutos a uma hora, dependendo do propósito trazido pelo aluno.

Esta característica aproxima o projeto dos sistemas de mentoreamento universitário, reunindo professores e alunos através da integração entre metas e aspirações de carreira, áreas de interesse e especialização e, principalmente, necessidades de desenvolvimento profissional. Estas características podem ser observadas nas mais diversas universidades (Western Sydney University, University of San Francisco, University of London, University of Edinburgh, University of Harvard, University of Oxford etc.). No entanto, os agendamentos individuais estabelecem alguns limitantes que serão abordados posteriormente.

Mentoreamento universitário suportado por tecnologias educacionais

Após a divulgação/contato com os selecionados, seguiu-se os seguintes pontos de trabalho, que representam roteiros metodológicos centrados na posição comunicacional corporativa atual e futura (Quadro 01), que utiliza as siglas: EM (envio de material por *e-mail*), SI (sala de aula invertida), TR (tarefa com entrega por *e-mail*), PI (palestra individual), PG (palestra em grupo presencial), AD (atividade a distância).

Quadro 1 – Módulos do Mentoreamento Universitário

Módulo	Formato
01. Visão ampliada de identidade/imagem que pretende ter perante a sociedade em formação e pós formação, caracterizada pelo módulo de trabalho visão ampliada da identidade/imagem, elencando atributos distintos que cada um possuía, assim como o conjunto das características, valores e crenças que tem e que o diferencia dos demais. Incluía contexto e compreensão de sua imagem e percepção desejada do ponto de vista de diferentes públicos.	EM SI PG
02. Planejamento estratégico pessoal e gestão de tempo: nessa etapa, o encontro com cada discente procurou sensibilizar os participantes para a importância de um processo gerencial. Fazendo alusão ao cenário corporativo, a expectativa dessa sensibilização foi trabalhar uma abordagem de planejamento estratégico pessoal, impulsionando o discente para determinação de metas e direção.	EM SI TR PI
03. Marketing Pessoal, de Relacionamento e Atitude: sensibilizou o participante para a questão a partir da apresentação e discussão de ferramentas utilizadas para a promoção pessoal de modo a contribuir para o alcance do sucesso. Procurou-se, para tanto, tratar de mentoreamento nos quesitos modo de se expressar, postura, imagem e conduta, incentivando o relacionamento interpessoal e, sobretudo, junto a instituições e empresas e/ou organizações relacionadas à aspiração do participante.	EM SI TR ED
04. Clima Organizacional e Centramento: procurou-se apresentar e dialogar sobre a qualidade do ambiente de estudo e trabalho e como ele deve ser de forma significativa para o desempenho do estudante ou profissional.	EM SI TR PG
05. Campos de Exposição: mais focado na prática, foi quando, conforme cada perfil de discente ou de egresso participante, se sugeriram canais de comunicação e forma de planejá-los e executá-los para publicização pessoal efetiva, com vista na exposição, mas, principalmente, na revelação de perfis líderes e autônomos.	EM SI TR AD
06. Sinergia e Construção de Equipes: retomou a questão clima organizacional, sensibilizando o participante para a soma de forças, integração com colegas e potenciais parceiros, objetivando a conscientização em torno da importância da complementaridade de competências.	EM SI PG
07. Ampliação do Projeto Profissional: lançando mão dos temas abordados nos outros encontros, tratou do esboço de um planejamento pessoal em prol da melhor visualização dos objetivos e passos necessários para seu real alcance	EM SI TR AD
08. Administração de Conflitos: último encontro, foi destinado à administração de conflitos, em dois sentidos. Primeiro, no quesito conteúdo em prol da sensibilização em torno da importância do diálogo e da comunicação não violenta no âmbito do trabalho em equipe; segundo, no quesito avaliação do planejamento, conferindo o conflito e compatibilidade de objetivos e estratégias.	EM SI TR PI

Fonte: (dos autores).

Cada uma das agendas foi antecedida por um e-mail prévio de resumo da pauta, com vistas na busca autônoma do aluno por informações sobre o tema em questão para o enriquecimento do diálogo no momento do encontro. De igual forma, cada uma das

agendas demandou a remessa de material sistematizado e complementar, também por e-mail, objetivando um aprofundamento mínimo de cada uma das temáticas. Além do correio eletrônico, outras ferramentas tecnológicas utilizadas foram: disponibilização de links para site ou material didático, ferramentas de comunicação instantânea (apenas para marcação, remarcação, confirmação dos agendamentos) e contatos telefônicos.

4. Resultados e discussões

Os participantes da primeira edição do projeto foram sensibilizados a responder um questionário pela perspectiva de implementação e ampliação da proposta. Ele foi desenvolvido e entregue aos oito alunos que participaram do estudo piloto, sendo que os resultados são discutidos a seguir.

A primeira questão versou sobre a idade dos envolvidos. Metade dos participantes encontravam-se na faixa etária de 25 a 30 anos; 25% entre 21 e 25 anos e; 25% entre 18 e 21. Um dado interessante, contudo, é que, quando do encerramento das inscrições, também houve procura de discentes dos semestres iniciais, alguns deles figurando entre 17 e 18 anos, o que leva a crer que a preocupação em torno do futuro profissional e a postura acerca desse assunto representa ou começa a representar uma preocupação importante cedo.

A questão seguinte levantou o enquadramento institucional do participante; 6 dos participantes eram alunos regulares e dois eram egressos. Quando questionados acerca do motivo pelo qual realizaram a inscrição, a necessidade de planejamento pessoal e profissional foi a motivação mais significativa (75%), seguido por desejo de autoconhecimento (25%), insegurança em relação ao período pós-formatura (25%) e conduta acadêmica compatível à aspiração profissional (25%). Durante o processo, os participantes relataram ter como objetivo a busca de atendimento às expectativas quando de seu ingresso na Faculdade. Mas, sobretudo, apontavam a ideia de ter maior capacidade de adaptação e o desejo de que recrutadores, sejam de estágios e/ou de seleções para emprego, percebessem esse perfil (construído) diferenciado. Para melhor compreender essa questão, os participantes foram instigados, ainda, a apontar mais

detalhadamente as suas motivações. Três depoimentos revelaram alguns aspectos relevantes:

Efetivamente, a motivação partiu da insegurança quanto ao período pós-formatura, em virtude de diferentes possibilidades e necessidade de conquistar um objetivo futuro. Assim, o objetivo essencial foi autoconhecimento, autoconfiança e planejamento. (RESPONDENTE)

Conforme já destacamos, as empresas de hoje, inclusive no universo jurídico, seara de todos participantes da edição piloto, buscam profissionais cada vez mais completos. A demanda de liderança, conhecimento técnico, boa capacidade de relacionamento passa pela determinação dos pontos que representam insegurança para, justamente atualização e aperfeiçoamento dirigidos. É a partir de um espaço e/ou processo de autoconhecimento que se acredita conseguir isso mais facilmente. Levar a prerrogativa da gestão de negócios para a gestão pessoal permite identificar as debilidades e tornar mais viáveis as possibilidades de tentar fortalecer esses pontos.

Um dos respondentes, por exemplo, aponta expectativa de centramento:

Por ser um profissional temporário (tempo máximo de oito anos na carreira), vi a necessidade de buscar algo que me auxiliasse no meu planejamento futuro. Então, o coaching surgiu como uma ferramenta para me ajudar neste planejamento. (RESPONDENTE)

Outro depoimento enfatiza o auxílio, tangibilizando a importância da permanência do na faculdade, inclusive do ponto de vista da retenção:

Sabemos que grupos de estudos e atividades curriculares não faltarão para fornecer os subsídios de conhecimento que precisamos. Mas nada até então, com o projeto, focou diretamente em mim, de forma personalizada...As minhas ações não tinham conexão. Agora, com o planejamento estratégico, meu estágio está conectado ao desenvolvimento do TCC e ao que eu almejo para o futuro. O foco é que me fez entender o significado de gestão de tempo. Não pensaria em sair da Instituição justamente para não perder essa vantagem. (RESPONDENTE)

Um quarto depoimento denota a abertura do campo de visão do participante:

Busquei o projeto sem um norte ou objetivo bem delimitado, mas consegui fazer isso, depois, por ter participado. Eu consegui participar das melhores

possibilidades que se apresentavam pra mim e que eu achava não ter condições. Isso porque o meu plano de ação implicou também em fazer cadeiras optativas, buscar a extensão etc., coisas que foram me qualificando para eu poder disputar o meu lugar. Foi dessa forma que eu percebi opções mais vantajosas, sabendo que teria o auxílio da profissional experiente para planejar o meu encaminhamento. (RESPONDENTE)

O questionário procurou, também, avaliar a percepção de organização, perguntando aos participantes: Como você avalia a organização e a pauta dos encontros presenciais dos quais participou? Vinte e cinco por cento dos participantes avaliou a organização e a pauta dos encontros presenciais como muito boa; 50% como boas e; 25% compatíveis à sua necessidade pessoal no momento.

O questionário, ainda, procurou levantar o panorama de dificuldade ou não de agenda. A totalidade dos participantes indicou não ter tido dificuldade para comparecimento. Esta questão é importante, pois a proposta de *blended learning* apresentada trabalhava com cinco encontros presenciais e três à distância.

O questionário também levantou a percepção de relevância dos conteúdos abordados, com os seguintes resultados: Tomada de Decisão (83%), Planejamento Estratégico Pessoal (92%), Eliminação de Crenças Limitantes (71%), Indicação de Ferramentas e ou Estratégias para Conhecimento ou Organização da Aspiração Profissional (100%), Necessidades Pessoais (92%) e Levantamento de Expectativas (83%). No escopo trabalhado, apareceu como mais evidente a indicação de ferramentas ou estratégias para o conhecimento ou organização da aspiração profissional e a eliminação de crenças limitantes. O levantamento de expectativas também figurou entre os pontos mais importantes. Esses conteúdos foram trabalhados nas três primeiras agendas: Visão ampliada de identidade/imagem que pretende ter perante a sociedade em formação e pós-formação; Planejamento estratégico pessoal e gestão de tempo; e Marketing pessoal, de relacionamento e atitude. O indicativo permite observar uma potencial ênfase a esses aspectos no formato ampliado da proposta.

A necessidade apontada é legitimada a partir do momento em que, quando o questionário indagou sobre os pontos deficitários de conteúdo, a indicação de ferramentas ou estratégias para o conhecimento ou organização da aspiração profissional aparece como o principal aspecto levantado. Haja vista o fato de ferramentas ou estratégias para o conhecimento ou organização da aspiração profissional e a eliminação de crenças limitantes terem sido indicadas como pontos mais relevantes e ao mesmo

passo deficitários, acredita-se que essas questões representem pontos significativos e que devam requerer mais aprofundamento, denotando, justamente, parte dos principais interesses do público-alvo.

Para clarificar a questão, foi pedido que os participantes apontassem os motivos que consideravam relevantes na deficiência de transmissão de algum item de conteúdo. O total dos respondentes indicou dificuldade de armazenamento das informações e conhecimentos transmitidos como únicas dificuldades. O retorno infere uma potencialidade do uso de tecnologias educacionais como suporte ao projeto. E essa questão pode ser melhor vislumbrada a partir da pergunta seguinte, à qual os participantes se submeteram: Na sua opinião, como avaliaria o estabelecimento de um ambiente virtual (site) específico para o sistema de mentoreamento universitário, com entrada restrita aos participantes e o benefício de módulos, orientações e dicas na internet, promovendo a possibilidade de participação sem necessariamente o encontro presencial? Três quartos dos respondentes responderam positivamente à esta questão.

Os participantes, após o retorno dessa questão, foram sensibilizados a indicar ferramentas que necessitariam e/ou gostariam de usufruir no caso da implantação de um ambiente virtual para a iniciativa: Interatividade entre participantes (65%), Espaço para matérias e dicas (85%), Feedback das atividades (95%), Submissão das Atividades (70%) e Vídeo-aulas (100%). Corroborando a perspectiva de sanar a dificuldade de armazenamento de informações e conhecimento, os instrumentos elencados e com maior prioridade foram videoaula de cada módulo de trabalho, mecanismo de *feedback* das atividades, espaço para matérias, dicas e recomendações.

Os 25% que indicaram enquanto negativa a ampliação do projeto sob a implantação de um ambiente virtual de trabalho, apontaram a preocupação com a desumanização da relação presente no projeto, ponto-chave expresso no referencial deste diante da atual conjuntura da convergência das mídias:

Com a atual realidade, já somos tão “virtuais” que temo que o contato pessoal seja deixado de lado. O que mais me encantou no projeto foi o meu momento de atenção, a possibilidade, pela primeira vez, personalizada para atender minhas dúvidas e direcionamentos.
(RESPONDENTE)

Considerando o contexto do mentoreamento universitário, há duas variáveis que devem ser respeitadas. O tempo e suas múltiplas inter-relações remetem a todos envolvidos a uma expansão do termo em relação ao aspecto da virtualidade da vida profissional e social. Barone (*apud* ALVES *et al.* 2016) destaca que estamos vivendo mudanças extremamente significativas e que isso perpassa os níveis sociais e econômicos e até políticos. O autor coloca que se fala aqui de comunicação, difusão de cultura, interações, mas, sobretudo, de vida. Esses fatores influenciam a forma como percebemos o tempo gasto para realizar todas as nossas tarefas e o foco é condição necessária para a realização profissional.

No entanto, o processo de autoconhecimento e percepção de oportunidades, fraquezas e pontos fortes requer conversas personalizadas. Estas duas variáveis, mesmo que opostas, precisam ser equacionadas para resolver a questão *amplitude* versus *personificação*. As possibilidades e limites de ambientes virtuais de ensino aprendizagem, como apresentadas em Costa (2015), podem ser discutidas em duas abordagens, conforme a seguir.

4.1 Processos assíncronos

Estes correspondem aos mecanismos de preparação ao agendamento e acompanhamento das atividades. No processo atual, a ferramenta utilizada mais importante foi o correio eletrônico, tanto para definir a pauta como a disponibilização do material. Como se tratava de um processo individualizado e com um número reduzido de participantes, a escolha da ferramenta foi considerada plenamente adequada para a condução dos trabalhos, tanto na perspectiva da sala de aula invertida quanto do *blended learning*.

Um ponto a ser considerado são as atividades realizadas pelos alunos e seu *feedback*, construídos pelo mentor. Atualmente, optou-se por uma solução mista: o envio da atividade e sua resposta são dados por correio eletrônico, mas o *feedback* inclui a discussão presencial (processo síncrono) e o envio do mesmo por correio eletrônico (assíncrono). Considerando a ampliação do número de alunos participantes, tal estratégia pode ser revista. Alguns encontros necessitam a distribuição massiva de conteúdo ou informações (principalmente os iniciais), mas há agendamentos para os

quais a preparação do material é mais individualizada. Dessa forma, ferramentas de distribuição e acompanhamento de conteúdos e atividades mais complexas podem ser úteis. Soluções como o *Google Classroom* (compartilhamento de arquivos, distribuição de tarefas individuais, comentários etc.) ou Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem como o *Moodle* (ferramenta tarefa, disponibilização de documentos e links, comentários etc.) podem ser implantadas, neste caso. No entanto, cabe salientar que pontos importantes das tarefas realizadas pelos alunos podem necessitar uma discussão assíncrona.

Os participantes indicaram outras possibilidades de ferramentas, como vídeos-aulas, mural para matérias, dicas e recomendações de leituras. Estas ferramentas convergem para a utilização de algum ambiente mais robusto para o desenvolvimento do projeto. A utilização de um Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem para congrega todas as ferramentas de TIC para este tipo de processo é uma opção a ser analisada. Conforme Brito *et al.* (2013), tais ambientes permitem o acesso e utilização de ferramentas tecnológicas que permitem que alunos e professores desenvolvam um processo de ensino-aprendizagem capaz de abranger qualquer dimensão de aprendizagem do aluno, seja no modelo a distância ou presencial. Afinal, percebe-se que o papel das ferramentas de comunicação é fundamental nos processos pedagógicos mediados pelas tecnologias digitais (LIMA *et al.*, 2014).

4.2 Processos síncronos

Estes correspondem à realização dos encontros, tanto individuais quanto em grupo. Atualmente, estes encontros são presenciais, mas os participantes sugeriram alguns mecanismos que podem ser implementados no futuro. Entre eles, pode-se citar ferramentas de comunicação instantânea e videoconferência. Ferramentas gratuitas podem ser utilizadas para este fim, como o Skype ou Google Hangout, mas há outras possibilidades. Por exemplo, em Lima *et al.* (2016), são apresentadas várias ferramentas de videoconferência para a plataforma Moodle. Um ambiente que integre tanto as ferramentas síncronas e assíncronas estabelece uma coesão importante para um espaço educacional.

No entanto, o processo de mentoreamento universitário é fortemente baseado no encontro entre as partes com foco no debate. Isso demanda concentração e comprometimento, situações que podem ser dificultadas quando da utilização apenas das ferramentas citadas anteriormente. Afinal, a possibilidade de distração em uma videoconferência ou utilizando uma ferramenta de comunicação instantânea, principalmente, é muito alta. A necessidade de encontros presenciais individualizados é um dos limitadores da abordagem, pois é preciso um maior número de professores envolvidos para ampliar a quantidade de alunos no processo.

Conclusões

No projeto apresentado neste artigo, o aluno se torna um parceiro no processo de desenvolvimento de competências, o que denota singularidade com o processo de Mentoreamento Universitário. A intenção é impulsionar o aluno a refletir, chegar a conclusões, definir ações e, principalmente, agir em direção a seus objetivos, metas e desejos. As conexões propiciadas pelos módulos apresentados, acredita-se, atendem a perspectiva de interdisciplinaridade, latente na iniciativa.

A perspectiva da sala de aula invertida se mostrou essencial para a condução dos trabalhos. O gerenciamento do tempo, tópico, inclusive, de um dos módulos, se torna essencial em um processo de mentoreamento universitário, pois encontros individualizados são uma constante, conforme discutido por Merlin (2016). Dessa forma, a própria definição do mentoreamento e suas metodologias indicam a utilização, também, do *blended learning*, pois a prática comum, apresentada ao longo deste artigo, também é fomentada pela utilização de diversas práticas, tanto *online* quanto presenciais.

Por fim, a partir deste projeto piloto, é necessário repensar a estratégia em relação ao quesito alcance, pois se espera acolher um número maior de discentes. Dados os recursos advindos da tecnologia, esta reconfiguração deve corresponder à contínua demanda pela inovação nas organizações educacionais, configurando, assim, uma potencialidade que, conseqüentemente, está atrelada a outra: a da promoção do desenvolvimento de uma cultura de mentoreamento e tutoramento num escopo de educação efetivamente contemporânea. Considerando os resultados apresentados,

conclui-se que a perspectiva da ampliação das TIC dentro deste contexto pode ser benéfica.

No caso da aplicação de um Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) é interessante citar Carvalho Neto (2009) que, por sua vez, coloca que os ditos sites educacionais favorecem os “serviços” ofertados pelas Instituições e, sobretudo, fortalecem a imagem institucional. Essa análise, compatível ao objetivo comunicacional de captação e retenção discente, diz muito: “O usuário enxerga a instituição no ambiente, uma vez que este é a representação virtual de um mundo real” (CARVALHO NETO, 2009, p. 17).

Fato é que no âmbito da educação superior cresce a responsabilidade. A formação exige um compromisso pleno com a produção de novos conhecimentos, com o fomento e acompanhamento do desenvolvimento da capacidade de adaptar-se às mudanças. Voltar os olhos para a engenharia de competências e, por conseguinte, a uma iniciativa de mentoreamento universitário, como a aqui brevemente elucidada, é um passo. É uma oportunidade para a utilização das novas tecnologias e em rede. Mas, apenas isso. De tudo e tanto, o principal ponto a atentar é a cultura. As transformações e/ou evoluções produzidas no e pelo homem na e pela educação, afinal, têm relação com algum tipo de liberdade, seja de criar ou rever.

Referências

ALEXANDRE, T.M., RAMOS, W.L. Coaching acadêmico: o processo de coaching no desenvolvimento do docente. Capacidade para planejar, competência para concretizar. **Negócios em Projeção**, v. 6, n. 2, 2015.

ALVES, I. M. R., BORBA, G., WOLFFENBUTTEL, A., DAMIM, C. **Um olhar sobre a experiência da sala de aula na perspectiva do design estratégico**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2016.

BRITO, L.M., GIUBERTI JÚNIOR, J.R.; GOEMS, S.G.S.; MOTA, J.B. Ambientes Virtuais de Aprendizagem como Ferramentas de Apoio em Cursos Presenciais e a Distância. **RENOTE**, v. 11, n.1, 2013.

CARVALHO NETO, S. **Dimensões de qualidade em ambientes virtuais de aprendizagem**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Administração. USP, São Paulo, 2009.

CASTELLANOS, J., GLORIA, A. M., BESSON, D., HARVEY, L. O. C. Mentoring Matters: racial ethnic minority undergraduate's cultural fit, mentorship, and college and satisfaction. **Journal of College Reading and Learning**. v. 46, n. 2, 2016.

CHEN, Y., WATSON, R., HILTON, A. A review of mentorship measurement tools. **Nurse Education Today**., v. 40, maio, p. 20-28, 2016.

COSTA, R. M. S. **Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem como Software Educacional centrado no Usuário**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Curitiba, n. 15, p. 91-107, 2015.

GUNN, F., LEE, S H. M., STEED, M. Student Perceptions of Benefits and Challenges of Peer Monitoring Programs: divergent perspective form mentors and mentees. **Marketing Education Review**. v. 27, p. 1-12, 2017.

HONKIMAKI, S., TYNJALA, P. Prerequisites for the successful group mentoring of first-year university students: a case study. **Journal Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning**. Taylor & Francis Publisher. vol. 26, n. 2, 2018.

KENSKI, V.M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

LIMA, M.F.W.P., KICH, S., WEBBE, C.G. Avaliação de ferramentas de videoconferência para a plataforma Moodle. **RENOTE**, v. 14, n.1, julho, 2016.

LIMA, C.C., BASSANI, P.B.S., BARBOSA, D.N.F. Aprender com mobilidade: utilização das tecnologias da informação e comunicação móveis e sem fio como potencializadoras da interação em processos educativos. **RENOTE**. v. 12. n.1, julho, 2014.

LÓPEZ-GÓMEZ, E., LEVÍ-ORTA, G., MEDINA, R. A., RAMOS-MÉNDEZ, E. Dimensions of university tutoring: a psychometric study. **Journal of Further and Higher Education**,v. 43, n.1, 2019.

MATTAR, J. **Metodologias Ativas**: para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MERLIN, C. Flipping the Counseling Classroom to Enhance Application-Based Learning Activities. **The Journal of Counselor Preparation and Supervision**, v. 8, n. 3, 2016.

MEYER, V., MEYER, B., ROCHA, R.A. Empreendedorismo na Gestão Universitária: Um Estudo de Caso. **RGO - Revista Gestão Organizacional**, v. 2, n. 1, jan-jun, 2009.

MOHAMMED, K.F., GAWADE, S., NIMKAR, V. Online career counseling system using adaptive e-learning. **International Conference on Recent Innovations in Signal processing and Embedded Systems (RISE)**, Bhopal, India, 2017.

OLIVEIRA, D. P. R. **Coaching, Mentoring e Counseling**: Um Modelo Integrado de Orientação Profissional com Sustentação da Universidade Corporativa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 02/2015.

PAPAKITSOS, E., MAKRYGIANNIS, P., TSELES, D. Modelling the application of Blended-Learning in Career Guidance projects of the Hellenic Secondary Education. **International Scientific Conference eRA-10**, Piraeus: Grécia, 2015.

SOUZA, G. H.; GLUZ, J.C. Modelo semântico e pedagógico de tutoria para gestão pessoal da carreira: análise e resultados preliminares. **Anais do XXVIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, 2017.

TAJRA, S.F. **Informática na Educação**. São Paulo: Érica, 2019.