

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ana Paula Araujo Fonseca

**ESTUDO DE CASO DA TUTORIA VIRTUAL DA UAB –
UFSCAR: ANÁLISE DO PROCESSO FORMATIVO E
ATUAÇÃO**

**São Carlos
2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ana Paula Araujo Fonseca

**ESTUDO DE CASO DA TUTORIA VIRTUAL DA UAB –
UFSCAR: ANÁLISE DO PROCESSO FORMATIVO E
ATUAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor em Educação – Área de concentração: processos de ensino e aprendizagem.

Orientadora: Prof^a. Dra. Cláudia Raimundo Reyes

São Carlos

2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

F676ec

Fonseca, Ana Paula Araujo.

Estudo de caso da tutoria virtual da UAB – UFSCAR :
análise do processo formativo e atuação / Ana Paula Araujo
Fonseca. -- São Carlos : UFSCar, 2013.
233 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2013.

1. Professores - formação. 2. Educação online. 3. Tutoria
virtual. 4. Análise do comportamento. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

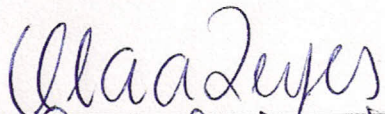
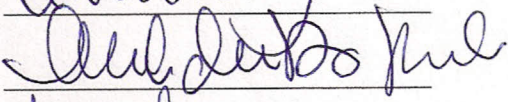
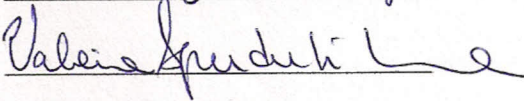
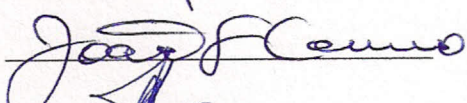
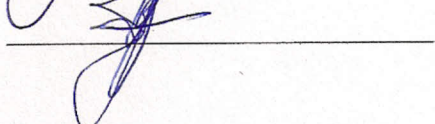
Profª. Drª. Cláudia Raimundo Reyes

Profª. Drª. Aline Maria de Medeiros R. Reali

Profª. Drª. Valéria Sperduti Lima

Prof. Dr. João dos Santos Carmo

Prof. Dr. Jair Lopes Junior

AGRADECIMENTOS

À Aline Reali, por ter aberto uma vaga de doutorado que me permitiu acessar este Programa, e por ter sido sensível em respeitar meus interesses de pesquisa e sugerir a busca de nova orientação, no momento em que notou minha dificuldade em adaptar o projeto inicial. Cheguei a pensar em desistir, mas sua tranquilidade em administrar a situação foi crucial para me fazer ter forças para continuar. Muito obrigada!

À Cláudia Reyes, por ter aceitado me orientar já no meu segundo ano de doutorado e por ter acreditado na minha proposta de pesquisa como possível contribuição à educação a distância da UAB-UFSCar.

Ao professor João dos Santos Carmo, por toda a confiança que depositou em mim, mesmo antes de me conhecer. Tudo começou quando me aceitou como tutora na sua equipe de trabalho, me possibilitando experimentar a educação a distância pela primeira vez. Não bastasse isso, me ofereceu a oportunidade de coordenar a disciplina em seu lugar e aceitou o convite para ser membro da banca de qualificação e de defesa desta tese, ajudando a construir meu percurso enquanto pesquisadora, analista do comportamento e educadora. Nunca vou me esquecer da sua generosidade!

Ao professor Jair Lopes Junior, por ter me iniciado na trajetória acadêmica, sendo modelo de orientador e de docente, tanto na graduação como no mestrado, e por ter me ensinado sobre a importância de se fazer interlocução com outras áreas de pesquisa. Foi você quem me trouxe até aqui!

À professora Valéria Sperduti Lima, por ter aceitado participar da banca de defesa e por ter contribuído para o aprimoramento deste trabalho.

Aos meus familiares: Margarida e Manoel (meus pais), Maria Luiza e André Luís (meus irmãos), Emanuele e Maria Eduarda (minhas sobrinhas), Carlos (cunhado), pela cumplicidade na caminhada da vida, seja qual fosse o trajeto escolhido por mim.

Ao Gabriel, marido e amigo, certamente o único capaz de entender o significado real que este processo de doutorado teve na minha vida. Ele foi o mais impactado pelas alegrias e pelas angústias que eu vivi nestes últimos quatro anos. Obrigada por me apoiar e por me fazer querer ir mais longe, sempre!

Aos colegas da pós-graduação: Isa Scarlati, Marilce Rodrigues e Uiana Lopes, pelos momentos vividos ao longo desta trajetória. Em especial à Ester Helmer, pela amizade construída neste período e por todo o apoio e colaboração dedicados.

Aos amigos (novos e antigos), que participaram de diferentes momentos da minha vida: Olívia Maia, Izabela Oliveira, Ju Bárbara, Alex Ramos, Priscila Kanamota, Raquel Sartori, Cris Telles Nunes, Janaína Castro, Paola Bisaccioni e Rodrigo Lopes. Cada um sabe a grande contribuição e torcida que teve nestes últimos quatro anos.

À Fabiana Freitas, não só pela amizade e apoio, mas também pelas anotações que fez durante meu Exame de Qualificação. Foram preciosas!

Aos meus alunos (presenciais e virtuais), que sempre foram e serão o principal motivo para que eu busque estar em constante formação. Acredito muito em vocês e em nossas aprendizagens recíprocas. A trajetória do doutorado coincidiu com meu período de iniciação à docência e me fez ter certeza de que é este o caminho escolhido para militar pela busca de um mundo mais justo.

Aos participantes desta pesquisa, em especial à tutora que aceitou expor parte de seu trabalho para que eu pudesse analisá-lo. Ao aceitar participar da pesquisa, reafirmaram o compromisso em construir uma educação pública ainda melhor.

À equipe da SEaD-UFSCar, em especial à Ana Paula Rodrigues, sempre atenciosa e disposta a contribuir no que fosse preciso.

Aos que acreditam numa educação pública de qualidade, seja qual for o nível ou modalidade de ensino, e que batalham pela conquista deste direito para toda a população.

RESUMO

A educação *online* inaugurou uma nova forma de organização dos processos de ensinar e aprender, a partir da divisão de funções docentes, antes realizadas por um único professor. Nesta modalidade, uma figura docente que ganha destaque é o tutor virtual. Embora considerado central no processo de acompanhamento e avaliação do desempenho dos alunos, poucos estudos tem se dedicado a avaliar propostas de formação para esta categoria. Este trabalho objetivou descrever e analisar uma proposta de formação de tutores virtuais da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, parceira do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. A instituição escolhida é considerada referência nacional na área de formação de tutores, tendo servido de modelo para outras instituições parceiras da UAB. Trata-se de um estudo de caso, a partir do referencial teórico da Análise do Comportamento. O procedimento adotado consistiu em: a) registrar a história de criação da proposta de formação de tutores virtuais da UAB-UFSCar, a partir de entrevistas semi-estruturadas com a equipe que o concebeu; b) descrever os objetivos e as estratégias de ensino e de avaliação planejadas para uma das edições do curso oferecido na instituição; c) descrever e analisar o desempenho de uma das alunas do curso de formação em tutoria durante a realização do curso e em sua primeira atuação como tutora após formada e d) estabelecer possíveis relações entre o desempenho observado na aluna durante sua primeira atuação como tutora em uma disciplina da UAB-UFSCar e os aspectos presentes na edição do curso de tutoria virtual que ela frequentou. Os principais resultados encontrados demonstraram que o curso de formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar apresenta estratégias formativas que visam fortalecer o conhecimento do tipo “saber sobre”. Há uma unidade do curso destinada ao exercício prático da função de tutor, favorecendo o conhecimento do tipo “saber fazer”. Os modelos de tutoria oferecidos pelos tutores formadores constituem parte importante do processo formativo, assim como a primeira inserção na atividade de tutoria. O desempenho da participante analisada mostrou-se acima da média durante o curso de formação, tendo realizado todas as atividades na direção dos objetivos propostos pelo curso. No entanto, quando da sua primeira atuação como tutora, seu desempenho não correspondeu ao esperado, sobretudo quando comparado ao período de formação inicial. Tais resultados sugerem que o período de indução é fundamental para que o tutor se mantenha em formação, sendo apontada a importância de se criar programas de indução que auxiliem o tutor virtual nas funções que serão exigidas dele em cada disciplina. A equipe docente, bem como o Supervisor de Tutores, representa importante apoio para o planejamento das estratégias de acompanhamento do tutor iniciante. Mapear aspectos relevantes da formação oferecida, por meio de análise de contingências de ensino e de aprendizagem, pode auxiliar diretamente no aprimoramento dos processos formativos da UAB-UFSCar e, indiretamente, a outras instituições. Sugere-se que a Análise do Comportamento pode contribuir com a formação docente do tutor, na medida em que se preocupa em criar condições adequadas para ensiná-lo a ensinar.

Palavras-chave: Educação online. Tutoria virtual. Formação de professores. Análise do Comportamento.

ABSTRACT

Online education has opened a new way of organizing the processes of teaching and learning, from the division of teaching duties before accomplished by a single teacher. In Online education, the virtual tutor stands out in teaching process. Although considered central to the process of monitoring and evaluation of student performance, few studies have been dedicated to evaluating training proposals for this category. This paper describes and analyzes a proposed virtual tutor training at the Federal University of São Carlos - UFSCar, partner of the System Open University of Brazil (Universidade Aberta do Brasil – UAB). The chosen institution is considered a national reference in the field of tutor training, having served as a model for other partner institutions from UAB. This is a case study from the theoretical framework of Behavior Analysis. The procedure adopted was to: a) record the history of the creation of the proposed formation of virtual tutors UAB-UFSCar, from semi-structured interviews with the team that conceived, b) describe the objectives and strategies of teaching and evaluation planned for one of the editions of the course offered at the institution, c) describe and analyze the performance of one the students of the training course on mentoring during the conduct of the course and his first performance after formed d) establish possible relations between the student performance observed during his first acting as a tutor in a course subject of UAB-UFSCar and the aspects present in the 14th edition of virtual tutoring. The main findings showed that training course in virtual tutoring of UFSCar presents the UAB-training strategies that aim to strengthen the knowledge of the "know about." There is a course unit designed to the practical exercise of the function of tutor, favoring the knowledge of the "know-how". The tutoring models offered by tutors trainers are an important part of the training process, as well as the first entry in the mentoring activity. The participant analyzed demonstrated above average performance during the training course, has made all activities toward the goals proposed by the course. However, when his first role as tutor, his performance did not match the expected, especially when compared to the initial training period. These results suggest that the induction period is crucial for tutors remains in training, being pointed to the importance of creating induction programs that helps the tutor virtual in his functions required in every discipline. The teaching staff, as well as the Supervisor of tutors, gives an important support for planning strategies of monitoring the beginner tutor. Identify relevant aspects of the training offered through contingency analysis of teaching and learning, can directly assist in the improvement of formative processes of the UAB-UFSCar and indirectly to other institutions. It is suggested that the Behavior Analysis can contribute to the training of the tutor, in that it is concerned to create conditions suitable to teach him how to teach.

Key-words: Online Education. Virtual tutoring. Teacher training. Behavior Analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: informações sobre formação básica e experiência prévia em EaD das participantes da pesquisa	65
Figura 2: informações sobre formação básica e experiência prévia em EaD dos componentes da equipe que concebeu e executou o primeiro curso de tutoria virtual da UFSCar	66
Figura 3: Esquema de apresentação da organização dos subgrupos de cada sala de formação da 14ª edição do curso de tutoria virtual da UAB-UFSCar	114
Figura 4: Ambiente coletivo da 14ª edição do curso de formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar	115
Figura 5: Exemplo de sala de atividades da 14ª edição do curso de formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar	116
Figura 6: Descrição do planejamento da 14ª edição do curso de formação em tutoria virtual da UFSCar	119

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E TUTORIA VIRTUAL.....	15
1.1 Educação a distância: breve histórico até a criação da Universidade Aberta do Brasil.....	15
1.2 Docência online – um novo perfil docente?	20
1.3 O tutor virtual como docente.....	24
1.4 Objetivos.....	30
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO PARA A EDUCAÇÃO	32
2.1. Formação de professores: processo de aprender a ensinar	32
2.2 Formação inicial	36
2.3 Período de indução	39
2.4 Behaviorismo Radical e Análise do Comportamento.....	42
2.5 Educação e formação de professores: há espaço para analistas do comportamento?	44
2.6 Análise do Comportamento: algumas contribuições ao papel docente	48
2.7 Análise do Comportamento: possíveis contribuições à Educação a Distância	54
3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	62
3.1. Tipo de pesquisa	62
3.2. Ambiente da pesquisa.....	63
3.3. Participantes	64
3.4. Procedimentos de coleta de dados.....	67
3.4.1 Entrevistas com os profissionais que planejaram, executaram e avaliaram o primeiro curso de formação de tutores virtuais da UAB-UFSCar	67
3.4.2 descrição da proposta pedagógica da 14ª formação em tutoria virtual e entrevista com a professora responsável por esta edição do curso	68
3.4.3 Análise das interações de uma das alunas do curso de tutoria, durante o curso e em sua primeira atuação como tutora virtual da UAB-UFSCar.....	69
3.5. Procedimentos de análise dos dados	70
3.5.1 Entrevistas	70
3.5.2 Descrição da 14ª edição do curso de formação em tutoria.....	71
3.5.3 Desempenho da participante durante e após o curso de formação em tutoria.....	71
4 CONHECENDO O CURSO DE FORMAÇÃO EM TUTORIA VIRTUAL DA UAB-UFSCAR.....	72

4.1. História do curso de formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar.....	72
4.1.1 Trajetória de inserção dos responsáveis pela criação do curso na modalidade EaD e sua relação com o curso de tutoria que seria criado na UFSCar	72
4.1.2 Diversidade de formações da equipe e seus efeitos na elaboração do modelo de curso de tutoria virtual da UAB-UFSCar	76
4.1.3 Proposta de relatório do tutor para feedback geral do professor	89
4.1.4 Objetivos do curso na visão dos formadores	90
4.1.5 Estratégias de ensino para alcance dos objetivos	92
4.1.6 Estratégias de avaliação utilizadas no curso.....	95
4.1.7 Conhecimento prévio dos alunos que realizavam o curso.....	96
4.1.8 Perfil do tutor formado na UAB-UFSCar	99
4.1.9 Saber necessário ao tutor para exercício adequado da função	100
4.1.10 Pontos positivos da proposta pedagógica do curso de formação	101
4.1.11 Pontos negativos da proposta pedagógica do curso de formação.....	101
4.1.12 Alterações realizadas no curso	102
4.2. Visão da 14ª edição do curso de formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar pela ótica da atual professora responsável pelo curso.....	103
4.2.1 Trajetória de inserção na EaD	103
4.2.2 Objetivos do curso na visão da professora da 14ª edição do curso	104
4.2.3 Estratégias de ensino na visão da professora da 14ª edição do curso.....	105
4.2.4 Estratégias de avaliação na visão da professora da 14ª edição do curso	107
4.2.5 Conhecimentos prévios dos alunos	107
4.2.6 Perfil do tutor formado na UAB-UFSCar	108
4.2.7 Pontos positivos e negativos da 14ª edição do curso.....	109
4.2.8 Estratégias de acompanhamento do trabalho dos tutores	109
4.2.9 Dificuldades encontradas no papel de professora coordenadora do curso de formação de tutores	110
4.3. Caracterização da formação em tutoria virtual oferecida pela UAB-UFSCar em sua 14ª edição	111
4.4. Organização didático-pedagógica da 14ª edição do curso de formação em tutoria virtual.....	114
4.5. Proposta pedagógica de cada unidade temática do curso.....	119
5 ANÁLISE DO DESEMPENHO DA PARTICIPANTE DURANTE O CURSO DE FORMAÇÃO EM TUTORIA VIRTUAL.....	140
5.1 Início do curso: desempenho registrado no ambiente coletivo.....	140
5.1.1 Desempenho registrado na sala de formação	142

6 ANÁLISE DO DESEMPENHO DA PARTICIPANTE EM SUA PRIMEIRA ATUAÇÃO NA FUNÇÃO DE TUTORA VIRTUAL	173
6.1 Informações sobre a disciplina em que a TUTORA 1 atuou.....	173
6.2 Desempenho da TUTORA 1 em cada unidade temática da disciplina.....	173
6.3 Sala de reuniões da equipe docente da disciplina	185
6.4 Visão da TUTORA 1 sobre o curso de formação em tutoria	185
7. DISCUSSÃO	188
7.1 Concepção de formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar.....	188
7.2. Organização didático-pedagógica do curso de tutoria da UAB-UFSCar.....	194
7.3 Possíveis relações entre o desempenho da TUTORA 1 em sua primeira atuação como tutora virtual e o curso de formação realizado pela UAB-UFSCar.....	199
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
REFERÊNCIAS	215
APÊNDICES	224
ANEXOS	229

APRESENTAÇÃO

Antes de iniciar a leitura desse trabalho, é interessante que o leitor possa conhecer um pouco da minha trajetória acadêmica, pois certamente poderá entender melhor alguns aspectos que estão funcionalmente relacionados ao meu comportamento de pesquisadora e ao modo de escrever sobre o que estou pesquisando.

Durante a graduação em Psicologia e, também, no mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, ambos cursados pela UNESP-Bauru, pesquisei sobre processos básicos envolvidos na formação continuada de professores de ensino fundamental sob a perspectiva da Análise do Comportamento. A experiência de iniciação científica, vinculada ao programa de pós-graduação em Educação para a Ciência, na área de educação científica, foi a minha primeira aproximação com pesquisas envolvendo a formação de professores. Pelo fato de meu curso de graduação em Psicologia, além da formação de psicólogo, oferecer a licenciatura, as discussões que envolviam a área da educação já me proporcionavam grande identificação, além dos meus objetivos profissionais envolverem a docência.

A pesquisa de iniciação científica que realizei, vinculada a outras pesquisas semelhantes do mesmo grupo de pesquisa - “Práticas educativas e processos cognitivo-comportamentais no ensino e na aprendizagem” – liderado pelo professor Jair Lopes Júnior - foi o primeiro momento de contato sistemático com medidas que indicavam o distanciamento entre o que professores estabeleciam como objetivo de seu trabalho, as estratégias de ensino e de avaliação, bem como as medidas de desempenho de seus alunos (FONSECA, 2004; LOPES Jr et al, 2004). Os resultados encontrados pelo grupo deram origem ao meu trabalho de mestrado (FONSECA, 2008; LOPES Jr; FONSECA; GIUZIO, 2009; LOPES Jr et al, 2009), cuja proposta era ensinar professores a realizarem análise funcional (procedimento utilizado por analistas do comportamento, que consiste em fazer descrições entre eventos contingentes e analisar a possível função que os mantém). Tal procedimento estava sendo considerado na dissertação de mestrado como um recurso a ser utilizado pelo professor, constituindo um saber docente que estaria acima de opções teóricas que ele tivesse realizado profissionalmente. Ou seja, o objetivo não era transformar o professor em psicólogo, muito menos um adepto da perspectiva comportamental, mas apenas auxiliá-lo a fazer relações entre eventos, no caso, suas práticas pedagógicas e os efeitos que estas práticas produziam em seus alunos, de modo a funcionar como estratégia para reduzir o distanciamento já diagnosticado

em pesquisas anteriores, que acusavam discrepâncias entre objetivo, estratégia de ensino e de avaliação e desempenho dos alunos.

A experiência de mestrado foi excelente para a minha formação pessoal e profissional, mas senti necessidade de fazer interlocução com pesquisadores em Educação que trabalhassem com perspectivas teóricas diferentes das que eu compartilhei até o mestrado, tanto por acreditar no benefício de tal contato, como por considerar adequado discutir com profissionais que não fossem analistas do comportamento. Normalmente os pesquisadores em Educação apresentam grande rejeição pela Análise do Comportamento e Behaviorismo Radical (ARAUJO, E., 2008; GIOIA, 2001; LUNA, 2001, 2002; RODRIGUES, 1999; 2005), ainda que a custo de equívocos em relação à abordagem. Porém, também é verdade que analistas do comportamento não tem feito o exercício de dialogar com pesquisadores de outras áreas (CARMO; BATISTA, 2003; LUNA, 2001), o que aumenta a rejeição externa e mantém um diálogo apenas entre “iguais”.

Foi na busca por esta interlocução com pesquisadores de outras bases teóricas que se interessavam pelos mesmos fenômenos que eu vinha pesquisando que acabei procurando um programa de pós-graduação em Educação, mais especificamente a linha de pesquisa sobre “formação de professores”. No semestre em que meu mestrado seria concluído, matriculei-me como aluna especial em uma disciplina desta linha, cujo foco principal era a educação a distância como política pública, mais precisamente a Universidade Aberta do Brasil (recém implantada na UFSCar na ocasião). Durante a disciplina, nasceu a questão de pesquisa para um projeto de doutorado que, embora estivesse relacionada ao ensino superior, diferentemente de minhas experiências anteriores com professores do ensino fundamental, permitia a continuidade de investigações sobre processos de ensino e de aprendizagem relacionados à formação docente, agora na modalidade a distância.

Antes de cursar esta disciplina como aluna especial, eu não conhecia nada sobre educação a distância, nem do ponto de vista acadêmico, nem como participante direta ou indireta desta modalidade educacional. Entusiasmada com as discussões sobre as relações de ensinar e aprender envolvidas na EaD, recentemente experimentada pela Universidade Federal de São Carlos no oferecimento de cursos de graduação em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, bem como sobre as exigências colocadas a este novo docente da sala de aula virtual, enxerguei na modalidade uma possibilidade de investigar as questões que sempre foram de meu interesse ao longo da formação em psicologia: processos de ensino e de aprendizagem e formação de professores.

De lá pra cá foram muitas descobertas, pois além de entrar em contato com a literatura desta área, passei a exercer a função de tutora no mesmo ano em que iniciei o doutorado. No ano seguinte, assumi a função de professora coordenadora de disciplina na UAB-UFSCar, no lugar do professor que conduzia a equipe da qual eu fazia parte como tutora. Embora entrando numa área desconhecida, senti-me desafiada a investir na pesquisa sobre a modalidade de educação a distância, pois todas as experiências que estavam sendo proporcionadas me instigavam a contribuir academicamente de alguma maneira, principalmente por acompanhar alguns trabalhos que viam a EaD com maus olhos (DIAS; LOPES, 2003; FREITAS, 2007; SILVA Jr, 2003; ZUIN, 2006), ainda que sem nenhuma comprovação empírica que sustentasse tais análises.

Além de se consolidar como política pública, a Universidade Aberta do Brasil tem se mostrado repleta de possibilidades de pesquisa, sobretudo no que diz respeito ao estudo dos processos formativos de seus agentes, notadamente reconhecidos pelas necessidades específicas de formação para atuar nesta modalidade. Por não haver a presença física do professor e do aluno, os processos de ensino e de aprendizagem envolvidos ficam evidenciados, mas ainda é restrito o universo de pesquisas que se debruçam a respeito da formação do professor que vai atuar a distância, lembrando que são muitas as funções docentes possíveis nesta modalidade educacional (MILL, 2010). Uma categoria que tem sido destaque no funcionamento da educação a distância é o tutor virtual, considerado por muitos autores como peça-chave para a efetivação de uma educação de qualidade (BRUNO; LEMGRUBER, 2009; MILL; FIDALGO, 2007; MILL et al, 2008)

Por esta razão, minha proposta de pesquisa se voltou para a formação oferecida ao tutor a distância da UAB-UFSCar, figura central para o funcionamento dos cursos de graduação desta instituição, pois são os que lidam diretamente com a produção de conhecimentos dos alunos durante a oferta das disciplinas.

Compreender a formação inicial do tutor a distância da UFSCar seria relevante para descrever e divulgar o modelo pedagógico adotado por esta instituição, bem como para permitir o constante processo de avaliação e de aprimoramento da qualidade dos cursos de formação oferecidos pela UAB-UFSCar. Já que o tutor é figura central nesse modelo de educação a distância, é fundamental que os processos formativos deste agente sejam analisados em sua efetividade.

Sendo assim, um estudo analítico-descritivo sobre as estratégias de ensino e de avaliação utilizadas para a formação dos tutores virtuais, bem como a análise do desempenho de um deles durante o curso de formação em tutoria virtual e em sua primeira atuação após

formado, poderia se caracterizar como contribuição direta à própria UAB-UFSCar e indiretamente às demais instituições que oferecem cursos de formação em tutoria virtual. Mapear aspectos relevantes da formação em tutoria e aprimorá-los depois de conhecê-los e analisá-los pode representar grande contribuição à área educacional, principalmente aos processos formativos dos tutores virtuais, visto que, como qualquer outro docente, eles precisam aprender a ensinar, neste caso, na modalidade a distância.

Para que o leitor possa compreender sobre este assunto, o trabalho foi estruturado da seguinte maneira:

Na primeira seção é apresentado um breve histórico da educação a distância até a criação da Universidade Aberta do Brasil, de modo que o leitor possa conhecer as características que passaram a ser exigidas do docente que atua nesta modalidade, incluindo aí a apresentação do papel do tutor virtual. Após a apresentação da problemática que será investigada e da justificativa do tema, estão descritos os objetivos pretendidos para a pesquisa.

O referencial teórico utilizado para análise do problema de investigação foi apresentado na segunda seção. O leitor será situado na perspectiva de formação inicial de professores que tem sido utilizada em países europeus, com foco na compreensão do período de indução e, também, nas contribuições da Análise do Comportamento para a compreensão dos fenômenos educacionais.

Na terceira seção foram descritos os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa. Na quarta seção foi registrado o percurso da formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar, desde a história de sua origem, pela ótica de seus criadores e da atual professora responsável por ele, bem como as características, organização didático pedagógica e detalhamento de cada unidade temática da edição que foi analisada nesta pesquisa.

A análise do desempenho da tutora participante da pesquisa durante a realização do curso de formação em tutoria virtual aparecerá na quinta seção e na sexta a análise da sua primeira atuação como tutora, já em uma das disciplinas do curso de graduação em Pedagogia da UAB-UFSCar.

Por último foram realizadas as considerações finais, com a retomada dos objetivos da pesquisa e com a indicação dos principais avanços que ela representa para a área educacional. Também são realizados apontamentos para aprimoramento de pesquisas futuras e para o preenchimento das lacunas de pesquisa nesta área.

1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E TUTORIA VIRTUAL

1.1 Educação a distância: breve histórico até a criação da Universidade Aberta do Brasil

A educação a distância (EaD) é uma modalidade educacional que tem ganhado espaço no Brasil nos últimos anos, dado o número de matrículas registrado no Censo de Educação Superior de 2010 (BRASIL/INEP, 2012). De acordo com os dados divulgados pelo Censo, 14,6% das matrículas do país, em diferentes cursos, pertencem à modalidade a distância, mantendo uma tendência de crescimento constante em relação aos anos anteriores. Segundo dados do INEP, a coleta de informações sobre cursos a distância teve início no ano 2000, apresentando constante crescimento de lá para cá.

No entanto, embora esta modalidade aparente novidade, experiências educacionais a distância surgiram efetivamente em meados do século XIX. Maia e Mattar (2007) apresentam a história da EaD mundial em três gerações¹. A primeira geração seria a de cursos por correspondência, impulsionada pelo desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação, tendo seus materiais impressos e encaminhados pelo correio.

A segunda geração de EaD é acrescida de mídias como televisão, rádio, fitas de áudio e vídeo e telefone. Esta etapa foi marcada pela criação das universidades abertas de ensino a distância. A instituição pioneira, em que se realizaram diversas experiências pedagógicas com uso intenso de rádio, TV, vídeos, fitas cassetes e centros de estudo, foi a britânica *Open University*, fundada em 1969. Influenciadas pelo modelo inglês, outras universidades abertas e a distância surgiram na França, na Espanha, em Portugal, na Alemanha, Turquia, China, Indonésia, Índia, Tailândia, Irã e África do Sul, entre outras.

Já a terceira geração de EaD teria sido iniciada pela utilização do computador, caracterizando a educação a distância online. As mídias utilizadas até então passaram a ser integradas, convergindo para tecnologias de multimídia, com predomínio do uso da internet, mas sem descartar as mídias anteriores. Maia e Mattar (2007) apontam que “por volta de 1995, com o desenvolvimento explosivo da internet, ocorre um ponto de ruptura na história da educação a distância”. A partir de então surge o espaço virtual de aprendizagem, digital e baseado na rede.

¹ Há outras maneiras de subdividir as gerações de EaD, como, por exemplo, em Moore e Kearsley (2007), que a entendem em cinco gerações. A primeira seria por correspondência (1878); a segunda por transmissão de rádio e televisão (1921); a terceira teria sido marcada pelas Universidades Abertas (1960); a quarta pelas teleconferências em tempo real (1980) e a quinta geração baseada na internet (1993).

No Brasil, a educação a distância também se inicia com a oferta de cursos por correspondência no ano de 1904, seguindo o movimento internacional. Depois disso, ocorre a introdução da educação via rádio em 1923. Utilizando tecnologias de teleducação, satélite e materiais impressos, cursos supletivos a distância começam a ser oferecidos pelas fundações privadas e organizações não-governamentais a partir da década de 1970. Um exemplo é o que hoje conhecemos como Telecurso 2000. Outra iniciativa de utilização da televisão como estratégia de formação, só que agora para professores e alunos de magistério, foi o programa Salto para o Futuro em 1995, incorporado à TV Escola. Ele teve início em 1991 com o nome Jornal da Educação – Edição do Professor, concebido e produzido pela Fundação Roquette Pinto.

Ainda de acordo com Maia e Mattar (2007), embora as iniciativas de educação a distância avançassem no Brasil no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, elas eram basicamente voltadas ao Ensino Fundamental e Médio e para a capacitação de professores. Será somente a partir da década de 1990 que as instituições de ensino superior vão desenvolver cursos a distância mediados pelas novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC). Isto se deve pelo fato de as bases legais para a modalidade de educação a distância terem sido estabelecidas no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9394/96).

O decreto 5622, de 19 de dezembro de 2005 (que revoga o decreto 2.494/98) e que regulamenta o artigo 80 da LDB 9394/96, define que:

“Educação a Distância (EAD) é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (Artigo 1º, decreto 5622 de 19/12/2005).

Embora as bases legais da EaD tenham sido estabelecidas a partir de 1996, no ano anterior (1995) ocorreu o início da primeira experiência de curso de graduação a distância no país. Tratava-se do curso de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1º a 4º série do 1º grau da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Alonso e Neder (1996) e Preti (2009), ao descreverem a história de criação do curso, relatam que o Núcleo de Educação Aberta e a Distância da UFMT foi criado em 1992. Oliveira (2006) explica, ainda, que o curso foi resultado de parceria da UFMT com a Universidade do Estado de Mato Grosso

(UNEMAT), o Governo do Estado de Mato Grosso, Prefeituras Municipais e Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Mato Grosso (SINTEP).

A LDB de 1996, além de estabelecer as bases legais para a EaD, trazia em seu bojo a obrigatoriedade da formação de professores da Educação Básica até o ano de 2008, o que pode, segundo Oliveira (2006) ter impulsionado a priorização de cursos de EaD que formassem professores em serviço, mediante a oferta de Licenciaturas.

A partir dos anos 2000 algumas iniciativas de formação de consórcios e redes entre instituições de ensino superior vão surgir: Cederj – Consórcio Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (reúne diversas universidades estaduais e federais), UniRede – Universidade Virtual Pública do Brasil (reúne mais de 70 universidades federais, estaduais e municipais de todo o Brasil), Projeto Veredas – iniciativa da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (constituído por IES públicas, comunitárias e privadas) e UVB – Instituto Universidade Virtual Brasileira – liderada pela Universidade Anhembi Morumbi junto a outras nove instituições privadas.

Na perspectiva de Linden (2010), o modelo do CEDERJ organizou uma maneira de fazer educação superior a distância que, mais tarde, veio a ser adotada pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em 2005, ano em que os primeiros alunos graduados a distância se formavam pelo CEDERJ, o MEC dava início à criação da UAB, evidenciando a adoção de um modelo similar ao do consórcio.

De acordo com informações do Sistema UAB (BRASIL/UAB, 2012), a UAB é uma iniciativa criada no ano de 2005, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, com o propósito de capacitar professores da educação básica. O primeiro edital para criação dos cursos foi lançado em 2005, permitindo a implantação da primeira etapa da rede de pólos de apoio presencial, selecionando-se cursos ofertados por universidades federais para configurar a primeira etapa de funcionamento do programa UAB. O segundo edital, publicado em 2006, diferiu do primeiro por permitir a participação de todas as instituições públicas, inclusive estaduais e municipais. No total, 88 instituições integram o Sistema UAB, entre universidades federais, estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs).

Ainda de acordo com informações do próprio Sistema UAB, a criação da UAB visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Para isso, o sistema tem como base fortes parcerias entre as esferas federais, estaduais e municipais do governo. Apesar da prioridade do programa ser a capacitação de professores da educação

básica com a oferta de cursos de licenciatura e de formação continuada, o Sistema Universidade Aberta do Brasil também disponibiliza vários outros cursos superiores e de pós-graduação nas mais diversas áreas do saber.

O Sistema UAB não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, mas sim a articulação das já existentes, possibilitando levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos. Cabe ressaltar que o aproveitamento das instituições de ensino já existentes, embora favoreça a democratização do ensino superior público do país, torna as relações de trabalho muito mais precárias, visto que os profissionais envolvidos não possuem vínculo empregatício e são remunerados por meio de bolsas.

Para ofertar cursos a distância, cada município deve montar um pólo de apoio presencial com infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos. O pólo é o local onde ocorrem os momentos presenciais, as práticas laboratoriais, avaliações presenciais e uso de biblioteca. Já a elaboração dos cursos é de responsabilidade das instituições públicas de ensino superior de todo país, que desenvolvem material didático e pedagógico.

Para ingressar nos cursos, cada instituição fica responsável pela realização do vestibular, tendo como única exigência, assim como no ensino tradicional, que os candidatos tenham concluído apenas o ensino médio. O decreto 5.622 de 19/12/2005 regulamentou a equivalência irrestrita entre diplomas presenciais e a distância, bem como estabeleceu que os programas ou cursos a distância devam projetar o mesmo tempo que os presenciais. Deste modo, portanto, ao final do curso, os alunos têm direito a receber um diploma equivalente aos dos cursos de graduação presenciais da Universidade na qual realizou o curso a distância.

O pólo de apoio presencial conta com coordenadores de pólos, com tutores presenciais e com equipe de apoio. Além da equipe disponível no pólo, a UAB dispõe de outros profissionais envolvidos na oferta dos cursos. De acordo com Mill et al (2010), as funções e papéis principais podem ser resumidos da seguinte maneira:

- Coordenador UAB na IES e coordenadores de curso: desenvolvem atividades administrativas e de gestão político-financeira, coordenam a preparação e oferta dos cursos e gerenciam negociações entre o MEC e os pólos associados;

- Professores (conteudistas e aplicadores): responsáveis pela preparação e oferta dos componentes curriculares do curso e por visitas aos pólos em períodos de atividades presenciais, quando necessário;
- Tutores a distância ou tutores virtuais: responsáveis pelo acompanhamento virtual dos alunos para apoio aos estudos dos conteúdos;
- Projetistas educacionais ou designers instrucionais: realizam atividades de apoio ao professor na criação de conteúdos e materiais didáticos;
- Equipe multidisciplinar: profissionais especializados na produção de material didático em diferentes mídias (técnicos de informática para ambiente virtual de aprendizagem, produtores audiovisuais, produtores gráficos, técnicos em webconferência etc.);
- Supervisores de tutoria, supervisor de pólo de apoio presencial, supervisor acadêmico, supervisores administrativos e secretarias em cada curso, que auxiliam os coordenadores de curso e professores no planejamento dos cursos, calendários e logística de distribuição de materiais, no acompanhamento pedagógico e gerenciamento dos alunos.

Cada instituição parceira da UAB, ainda que tenha as mesmas funções descritas anteriormente, estabelece uma forma específica de trabalho. Isso significa que nenhuma experiência de UAB é igual a outra, pois o modelo pedagógico de educação a distância de cada instituição é que ajuda a definir como estes diferentes papéis serão articulados.

Ribeiro, Mill e Oliveira (2010) afirmam que ainda que o modelo de EaD seja o mesmo, podem ocorrer configurações funcionais diversas. Eles citam o exemplo de modelos em que as disciplinas são preparadas e ministradas pelos mesmos docentes e outros em que elas são preparadas por docentes conteudistas, com a ajuda de projetistas instrucionais, e depois desenvolvidas sob a supervisão de outros docentes, sejam eles aplicadores ou tutores.

Costa e Duran (2012) também apresentam um exemplo da diversidade de configurações funcionais em EaD, mas sobre o papel do tutor presencial:

“(...) Os tutores presenciais são profissionais docentes que auxiliam os alunos no desenvolvimento de suas atividades, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos e, portanto, são atores essenciais no processo de mediação da aprendizagem. (pg. 278)”

A visão de que o tutor presencial é aquele que vai esclarecer dúvidas de conteúdo específico dos alunos não é compartilhada por todas as instituições parceiras da UAB. Na UAB-UFSCar, por exemplo, o atendimento a dúvidas de conteúdo específico é função do tutor virtual, cuja exigência é de serem especialistas no conteúdo da disciplina, enquanto o tutor presencial geralmente é professor da rede pública de Educação Básica e assume funções pedagógico-administrativas, mas não de acompanhamento de conteúdo específico (Secretaria de Educação a Distância da UFSCar/Sistema-de-tutoria).

Se por um lado há diferenças quanto aos papéis desempenhados pelas equipes envolvidas com a UAB, o que é comum a todas é o fato de os diferentes atores envolvidos na docência (coordenadores, professores e tutores) serem pagos por meio de bolsas. Mesmo para aqueles que possuem vínculo empregatício na instituição de ensino, ou seja, os que já são professores efetivos da instituição ou que possuem função técnico-administrativa, sua atuação na UAB é contabilizada como carga horária adicional, caracterizando-se como atividade separada do seu vínculo institucional.²

1.2 Docência online – um novo perfil docente?

A partir do surgimento da educação a distância online, inicia-se o processo de formação de quadros para atuar nesta modalidade. Em EaD, são múltiplas as funções dos docentes (BELLONI, 2003; MILL, 2010), muitas vezes divididas por uma organização do trabalho racionalizado e industrializado, em que cada um fica responsável por uma parte do processo. Deste modo, a função docente vai se dividir em planejamento e execução divididos no tempo e no espaço: a) funções de preparação das unidades curriculares e de textos e b) tutoria a distância.

Na visão de Peters (2001), a EaD da década de 1960 e de 1970 possuía características de divisão de trabalho, economia de escala e processos de produção tipicamente industriais. A este modelo de ensino industrializado, produzido e consumido em massa, deu-se o nome de fordista. De acordo com o mesmo autor, este modelo já estaria ultrapassado, tendo sido superado pelo neofordismo e pós-fordismo. Tal mudança teria

² A precarização das relações trabalhistas decorrentes da UAB não será alvo deste trabalho, mas há autores que tem se dedicado ao estudo desta questão. Para maior aprofundamento no assunto, recomenda-se a leitura de Barreto (2008); Bruno; Lemgruber (2009); Lapa; Pretto (2010); Mattar (2012); Mill (2012); Silva (2012), dentre outros.

alterado radicalmente a função do professor, pois enquanto no modelo fordista o material utilizado pelo professor não é produzido por ele, nos outros modelos o professor é autor.

Belloni (2003) agrupa as funções do professor de EaD em três: a) o primeiro é responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais; b) o segundo assegura o planejamento e organização da administração acadêmica; c) e o terceiro responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem. A autora afirma que na maioria das experiências em EaD, a ênfase era colocada nas funções do primeiro e do segundo grupos, embora o terceiro grupo tenha começado a ganhar destaque posteriormente, após o crescimento das perspectivas de aprendizagem aberta.

Diferentemente do que ocorre na educação presencial, em que se predomina a responsabilização de um único professor pelas diversas atividades integrantes de sua disciplina, na EaD a responsabilidade pelas atividades é distribuída. Na visão de Mill (2010), na educação a distância, por não haver uma única pessoa responsável pelas funções caracteristicamente docentes, passa-se da unidocência para a polidocência. Este autor defende que o conceito de polidocência refere-se ao coletivo de trabalhadores que, mesmo com funções e formações diversas, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na EaD. Ele afirma, ainda, que em praticamente todas as experiências de EaD virtual, pode-se verificar que o trabalho docente está organizado como polidocência.

No Brasil, a maior parte dos sistemas de EaD implementados trazem em sua equipe polidocente o seguinte grupo de educadores, de acordo com Mill (2010):

Professor-conteudista: é um especialista no conteúdo da disciplina, responsável pela elaboração dos conteúdos e adequação da metodologia. Sua função básica é elaborar materiais didáticos em diferentes mídias. Este profissional pode elaborar os materiais, mas não participar do restante das atividades de formação da disciplina. Quando ele realiza a elaboração e aplicação, ele é chamado de professor-coordenador de disciplina;

Professor-formador/aplicador: o papel do professor formador/aplicador constitui-se no acompanhamento dos alunos durante a aplicação da disciplina, no gerenciamento dos tutores, na elaboração de orientações para tutores e alunos. No entanto, nem toda equipe polidocente conta com esta função. Algumas instituições optam pelo acompanhamento da disciplina realizado por tutores, sem a presença deste professor. Esta opção é mais econômica para a gestão financeira dos processos de EaD, visto que os tutores recebem valor menor pelo seu trabalho de acompanhamento dos alunos;

Tutores virtuais: o papel deste grupo é direcionado ao conteúdo da disciplina, por isso, normalmente são especialistas na área da disciplina ou do curso em que trabalham. O

tutor virtual é quem acompanha os alunos em seus estudos, orientando nas dificuldades e buscando as melhores formas de ensinar e aprender;

Tutores presenciais: geralmente são educadores com conhecimento generalista ou formados na área do curso. A função deste grupo é dar atendimento local aos alunos, auxiliando-os em suas dificuldades pontuais. Por não serem especialistas nos conteúdos das disciplinas, estes tutores auxiliam em dificuldades técnicas do ambiente virtual ou em atividades presenciais diversas. Assim como o professor formador/aplicador, nem todas as experiências de EaD contam com tutores presenciais.

Além dos profissionais já citados, também compõe a equipe polidocente: equipe multidisciplinar que dá apoio aos docentes quando estes elaboram seus materiais didáticos e quando acompanham os alunos durante o curso. São especialistas em mídia impressa, audiovisual, virtual, vídeo ou webconferência, além do projetista educacional e outros eventuais profissionais. Por último, há a equipe coordenadora que faz a mediação do curso e se inter-relaciona com os demais atores e equipe de apoio técnico na instituição formadora e no pólo de apoio presencial.

As diferentes funções presentes na equipe polidocente exigem que se pense a respeito da formação necessária para o adequado preparo dos seus membros. Alguns autores (LAPA; PRETTO, 2010; OLIVEIRA; ARAUJO; OHNUMA, 2011; SILVA, 2008) tem se dedicado a apresentar e discutir as especificidades da docência online, defendendo que para esta modalidade educacional, são necessários saberes específicos, não necessariamente os mesmos exigidos na docência presencial.

Silva (2008), por exemplo, afirma que há várias características desejáveis para sair do modelo comum na sala de aula presencial, que é o de docência unidirecional (um-todos), para o modelo encontrado com maior predominância nas salas de aula virtuais, que é o de docência interativa (todos-todos). No entanto, ele alerta que o docente online precisa modificar sua postura de compreender o conhecimento como memorização e transmissão para uma que considere a construção do conhecimento como espaço aberto à colaboração. Ao não ter esta mudança de postura, o docente corre o risco de subutilizar a interatividade própria do meio virtual.

Neste sentido, Silva (2008) sugere cinco itens para que o docente construa uma mediação interativa, são eles: 1) propiciar oportunidades de múltiplas experimentações e múltiplas expressões; 2) disponibilizar uma montagem de conexões em rede que permitam múltiplas ocorrências; 3) provocar situações de inquietação criadora; 4) arquitetar colaborativamente percursos hipertextuais e 5) mobilizar a experiência do conhecimento.

Os itens sugeridos precisam ser garantidos por atitudes comunicacionais específicas, descritas da seguinte forma:

- Acionar a participação-intervenção do receptor, entendendo que participar é modificar e interferir na mensagem.
- Garantir a bidirecionalidade da emissão e recepção, sabendo que a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção e que os dois pólos codificam e decodificam.
- Disponibilizar múltiplas redes articulatórias, oferecendo informações em redes de conexões, para que o receptor tenha ampla liberdade de associações.
- Engendrar a cooperação, sabendo que a comunicação e o conhecimento se constroem entre alunos e professor conjuntamente.
- Suscitar a expressão e a confrontação das subjetividades no presencial e nas interfaces fórum, e-mail, chat, blog, wiki e portfólio, visando favorecer a construção da tolerância e da democracia no contato com as diferenças.
- Garantir riqueza de funcionalidades no AVA, tais como: intertextualidade, intratextualidade, multivocalidade, usabilidade, integração de várias linguagens e hipermídia.
- Estimular a autoria cooperativa de formas, instrumentos e critérios de avaliação, promovendo favorecimento da avaliação formativa e realizando avaliação contínua.

As atitudes comunicacionais descritas por Silva (2008) dão pistas dos comportamentos esperados dos docentes que vão atuar no ambiente virtual, ainda que tais atitudes componham um leque amplo de possibilidades e pouca descrição concreta de comportamentos que ajudem a delimitá-la.

Já na perspectiva de Oliveira; Araujo e Ohnuma (2011), antes de considerar as singularidades presentes na EaD, é importante retomar que se trata de Educação, portanto é a finalidade da ação educativa que deve nortear as discussões sobre a formação docente nesta modalidade. Além disso, elas também apontam que, pela incipiência de estudos que abordem a formação de professores a distância, entende-se que os conhecimentos que fundamentam a base da docência para a modalidade presencial são os mesmos da modalidade a distância, embora a docência online exija conhecimentos específicos para o seu efetivo exercício.

Além de conhecimentos pedagógicos e de domínio de conteúdo, um professor na EaD, de acordo com Briggs (2005), tem de mobilizar saberes tais como domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), capacidade de lidar com informações abundantes, gestão de tempo e capacidade de trabalhar com equipes. Novamente são oferecidas pistas dos saberes necessários a este docente, reconhecendo-se que as bases da

docência são as mesmas necessárias ao docente presencial e que ainda há necessidade de avançar na literatura sobre a formação de professores para a docência online.

Os desafios apresentados por Lapa e Pretto (2010) revelam que o fato de a preparação das disciplinas em EaD exigir um planejamento com bastante antecedência e podendo, inclusive, ser conduzida por um profissional diferente do que a concebeu, exige do docente a capacidade de lidar com uma divisão de trabalho que é menos freqüente na modalidade presencial, com a qual ele já está acostumado. Também há a dificuldade de se comunicar com seus alunos, que estão separados no tempo e no espaço. O professor precisa aprender a se comunicar usando a TIC, aprendendo a utilizar os recursos pedagogicamente e não apenas tecnicamente.

A característica polidocente da EaD é outro ponto com o qual o professor irá se deparar e para o qual ele precisa ser preparado. É preciso trabalhar coletivamente para planejar, acompanhar e avaliar uma disciplina, o que exigirá o necessário compartilhamento de tarefas, algo que nem sempre o professor consegue realizar com facilidade, tanto por não ter sido submetido a esta experiência, como por desconhecer, muitas vezes, todos os aspectos envolvidos em sua atividade profissional. E, por último, o deslocamento da centralidade do processo educativo estar no aluno e não no professor, acaba por representar novidades para muitos professores que trabalham na perspectiva tradicional de educação.

1.3 O tutor virtual como docente

As características esperadas dos docentes vão variar em função dos papéis ocupados por eles na equipe. Conforme apontado por Abreu-e-Lima (2010), o trabalho de uma grande equipe é necessário para que o objetivo da EaD seja alcançado. Além de exigir um perfil docente com características e conhecimentos específicos, uma nova classe de trabalhadores, considerada peça-chave no acompanhamento acadêmico dos alunos, passa a existir na EaD: trata-se da figura do tutor virtual.

O tutor virtual está presente nas diversas experiências de EaD e é considerado figura de destaque, por ser o profissional que assume a articulação de todo o sistema de ensino-aprendizagem (ABREU-e-LIMA, 2010; BRUNO; LEMGRUBER, 2009; MILL, 2007; SOUZA et al, 2004).

No entanto, ainda pairam dúvidas sobre seu papel na equipe polidocente e sobre as principais diferenças em relação ao papel dele e de um professor presencial. Maggio

(2001), ao discutir sobre as funções do tutor na educação a distância, chega à conclusão que a diferença entre o tutor e o professor presencial é institucional e não pedagógica.

No entanto, mesmo que diferenças pedagógicas possam existir, o fato é que, ainda de acordo com a autora, um bom docente cria propostas de atividades para a reflexão, apóia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações e facilita os processos de compreensão. Assim como o professor presencial, o tutor deveria promover a realização de atividades e apoiar sua resolução, não apenas oferecer a resposta correta, oferecer novas fontes de informação e favorecer sua compreensão. Em suma, os conhecimentos necessários ao tutor são os mesmos esperados de um bom docente.

Na visão de Maia e Mattar (2007), o tutor apresenta diferentes papéis simultaneamente. Um deles é o de administrar e organizar a sala de aula virtual, definindo calendário e objetivos do curso, dividindo grupos, explicitando o que se espera dos alunos, acompanhando o aprendizado dos estudantes e coordenando o tempo para realização das atividades. Outro papel seria social, uma vez que é ele quem deve fazer contato inicial com a turma, estimulando os alunos a participar e mantendo coesão de grupo na turma que conduz. Além disso, é ele quem deve prover feedback constante aos alunos, fazer perguntas, elaborar atividades, coordenar discussões, sintetizar os pontos principais e encorajar a construção do conhecimento. Ele também pode auxiliar na interpretação do material visual e multimídia e, por último avaliar o rendimento dos alunos no curso.

Uma interessante discussão sobre o papel do tutor é empreendida por Mill et al (2008) a respeito da diferença entre professor e docente. Para eles, embora as atividades de tutoria se constituam como docência, o tutor não pode ser considerado professor, pelo fato de não haver aula na educação a distância, no sentido tradicional. Porém, apesar disso, o tutor é docente e as diferenças residem apenas nos tempos e espaços de trabalho. O argumento de que tutor é docente é fundamental para os desdobramentos desta pesquisa, pois enquanto categoria docente, ele deve ter uma formação específica que o instrumentalize para o desempenho das funções que lhe são exigidas.

De acordo com o texto dos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância (BRASIL/SEED, 2007), organizados pela Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), o tutor é apresentado como tendo fundamental importância no processo educacional dos cursos superiores a distância:

O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente

devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

Ou seja, o tutor acaba assumindo a principal responsabilidade no processo formativo dos alunos, uma vez que é ele quem realiza o acompanhamento pedagógico e quem realiza a avaliação da aprendizagem. O texto dos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância também apontam que é essencial que o tutor tenha domínio do conteúdo específico e que esta condição deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação. Dadas as exigências colocadas à função docente do tutor, são apontadas como responsabilidades das instituições que elas desenvolvam planos de capacitação de seu corpo de tutores. Tal programa deve prever, no mínimo, três dimensões que o capacitem: a) no domínio específico do conteúdo; b) em mídias de comunicação e c) em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria.

No que diz respeito às competências necessárias ao tutor, Maia (2002) as divide em dois grupos: a) competência tecnológica, que seria o domínio técnico para atuar com agilidade e naturalidade no ambiente virtual do curso e b) competências sociais e profissionais, que seria a capacidade de gerenciar equipes, criar e manter o interesse dos estudantes pelo tema, ser motivador e empenhado, gerenciar pessoas com vivências diferentes, dominar os conteúdos da disciplina, deixar claras as regras e a netiqueta do curso, ser capaz de comunicar-se textualmente com clareza.

Além das competências descritas por Maia (2002), outros quatro aspectos são considerados importantes por Mill et al (2008), no que diz respeito ao tutor na sua relação com os educandos, que seriam: a) o cuidado na redação dos textos, com o uso correto do idioma, clareza e objetividade. Tais cuidados são importantes pelo fato de que todas as interações do tutor vão ocorrer por meio escrito, ficando registrado permanentemente no ambiente virtual e para contribuir para fixação de aspectos importantes da discussão; b) o uso da netiqueta ou ética na web. Isso significa manter relações respeitadas com os alunos, com mensagens ponderadas e corretamente formuladas após reflexão; c) o apoio ao conteúdo. O tutor, embora não prepare o material da disciplina, deve estudá-lo previamente, bem como estudar o planejamento pedagógico da mesma, para que possa criar relações com o conteúdo durante o desenvolvimento da disciplina. Ele também deve potencializar capacidades individuais e coletivas e estimular os estudantes e ter responsabilidade sobre sua própria

aprendizagem e desenvolvimento pessoal e, por último; d) o apoio técnico. O tutor deve se antecipar no estudo das diversas ferramentas tecnológicas utilizadas no curso, para que possa apoiar os alunos em dúvidas técnicas e apresentar alternativas de solução. Caso isso não seja possível, ele precisa ser rápido e preciso na busca de apoio técnico, sempre que necessário.

Em suma, Mill et al (2008) definem que o tutor é um profissional que lidará com questões que envolvem ensino e aprendizagem e, por isso, devem aprender a explicitar e orientar os alunos sobre como enfrentar os desafios que serão colocados no ambiente virtual. Para isso, deve-se dedicar maior atenção à sua competência comunicativa e a qualidade de sua interação.

Um ponto que merece destaque no papel do tutor é a sua comunicação com os estudantes, pois para que ocorra o acompanhamento das atividades, é necessário que o tutor ofereça feedbacks constantes. Abreu-e-Lima e Alves (2011), além de discorrer sobre os diferentes tipos de feedback que podem ser utilizados pelos tutores, mostram qual seria a importância do seu ritmo e constância para a aprendizagem dos alunos e o adequado uso da linguagem. Um aspecto que sempre deve fazer parte dos feedbacks é o conteúdo da disciplina em questão, de modo que os alunos possam ser orientados a respeito dos conteúdos que estejam sendo estudados. No entanto, vale ressaltar que nem todos os modelos de educação a distância trabalham com o tutor que seja especialista na disciplina em que esteja atuando.

Embora existam muitas contribuições (ABREU e LIMA, 2010; MAGGIO, 2001; MILL, 2007; 2008; 2010) a respeito do papel específico do tutor virtual e de características fundamentais para o sucesso de seu trabalho na educação a distância, os estudos tem se focado em demonstrar particularidades do trabalho do tutor em modelos e experiências de EaD diversos. Por outro lado, são escassos os estudos que apresentam propostas de formação de tutores virtuais e seus respectivos resultados.

A ausência de sistematização de dados empíricos sobre as propostas formativas dos tutores acaba não permitindo visibilidade sobre os processos que estão sendo empreendidos para auxiliar estes docentes a atender a todas as exigências que lhe são impostas.

Moulin, Pereira e Trarbach (2004), apresentam uma concepção das funções a serem desenvolvidas em cursos de formação em tutoria. A conclusão deste estudo é que as bases teóricas para a formação inicial do tutor são as mesmas dos professores para atuar na modalidade presencial. A diferença é que na formação do tutor devem ser acrescentados conhecimentos e habilidades específicas, necessários ao desempenho de funções que envolvem a responsabilidade pela mediação pedagógica e pela execução, acompanhamento e

avaliação do plano de estudos e da aprendizagem do aluno de cursos à distância. Para isso, são feitas indicações destas principais funções, que seriam: aconselhamento, orientação da aprendizagem e avaliação. Por fim, o estudo aponta que a formação do tutor deve se completar, de preferência, com a prática das funções e atividades de tutoria, realizada por meio de estágio supervisionado, mas não são descritas propostas concretas de formação.

Um estudo que procurou comparar dois cursos de formação a distância que tinha como objetivo preparar profissionais para exercer atividades de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais foi o de Ganga (2009). Nesta pesquisa, o objetivo da autora era responder a quatro questões centrais: (a) qual a formação dos alunos participantes desses cursos, que experiências já possuíam em termos de educação a distância e o que os motivou a participar de um curso com este teor? (b) por que escolheram as instituições que abrigam esses cursos? (c) que contribuições os cursos ofereceram para a docência *online* e que limitações apresentaram? (d) o que significa para esses sujeitos ser tutor /professor em educação a distância (*online*); e (e) que diferenças e similaridades existem entre os dois cursos?

Para responder a estas questões, Ganga (2009) baseou sua coleta de dados em dois procedimentos: observação dos contextos onde foram desenvolvidos os cursos, realizada por ela na condição de aluna regular, e respostas oferecidas voluntariamente por participantes que concluíram os cursos a um questionário enviado por e-mail. Os cursos analisados eram de instituições privadas e oferecidos na modalidade extensão, sendo que o primeiro tinha 24 horas de duração e visava formar tutores para a EaD e o segundo tinha 90 horas de duração e visava formar professores para a EaD *online*. Em ambos a exigência mínima para participar era ser graduado ou estar se graduando.

Para realizar a comparação entre os cursos, Ganga (2009) descreveu as principais características dos ambientes virtuais utilizados nestes cursos, bem como as interfaces utilizadas e o tipo de comunicação previsto (síncrona ou assíncrona). Ela também descreveu os principais conteúdos, metodologia e estratégias de avaliação. Em suas conclusões, fez uma análise baseada em sua própria percepção como aluna e com base na percepção dos respondentes da pesquisa, chegando à conclusão de que ambos os cursos atenderam aos objetivos buscados pelos alunos concluintes, indicando apenas a necessidade de repensar a dinâmica das formações, para que se encontre maior articulação entre teoria e prática, ensino e aprendizagem, formação e investigação, ação e reflexão e mediação e interação.

Ainda que este tenha sido um dos poucos estudos que descreveu uma proposta de formação para tutores, sua intenção não era avaliar a formação em si, a partir dos resultados do desempenho dos participantes, mas apenas apresentar a proposta para contextualizar o ambiente em que se deu a pesquisa. Porém, um ponto relevante é que se tratava de cursos de extensão de instituições privadas, cujo público alvo provinha de demanda espontânea por formação.

Quando se analisa a natureza das instituições que oferecem cursos de formação para tutores, nota-se que os interesses de cada uma varia em função do público que se pretende atingir. É possível inferir que instituições privadas, cujos cursos são comprados e vendidos como qualquer outra mercadoria, não tenham que assumir qualquer tipo de compromisso político-ideológico com a prestação de serviços públicos. Já as instituições públicas tendem a se comprometer com a qualidade dos serviços que prestará à comunidade, uma vez que é esta que mantém seu funcionamento, por meio do pagamento de impostos.

Neste sentido, faz toda a diferença que se proponham teses e dissertações, por exemplo, que discutam a formação oferecida ao tutor que fará parte da Universidade Aberta do Brasil. Não bastasse a importância destes estudos para o avanço da literatura da área, o fato de que serão estes tutores que desempenharão a função docente junto aos novos quadros de profissionais formados pela estratégia de democratização do ensino superior, que é a UAB, torna este tipo de pesquisa ainda mais necessária.

É importante lembrar que a maior parte dos cursos oferecidos pela UAB foca a formação inicial ou continuada de professores, o que torna estratégico o compromisso com a formação dos profissionais que ficarão encarregados desta tarefa, ou seja, os tutores virtuais. Ao cuidar da formação dos formadores, a qualidade do ensino superior oferecido pela UAB também estará sendo afetada, além de se avançar na afirmação da função docente que este profissional possui, ainda que com condições de trabalho e remuneração precárias.

Por entender que a formação de tutores é assunto de grande relevância para a adequada efetivação de propostas de realização de cursos na modalidade a distância, dado que são estes profissionais que ficam responsáveis pela adequada interface entre o material de ensino, o aluno e a construção de conhecimento, é fundamental que pesquisas sejam realizadas com o objetivo de avaliar propostas de formação em tutoria virtual e seus principais resultados.

Outro ponto relevante e que justifica a investigação proposta é o fato de as pesquisas específicas sobre a formação do docente que realizará seu trabalho a distância serem incipientes. Para discutir o processo de formação dos professores virtuais tem se

recorrido à literatura sobre formação de professores presenciais, o que é justificável, visto que a base de conhecimento é a mesma, com alguns conhecimentos adicionais (LAPA; PRETTO, 2010; OLIVEIRA; ARAUJO; OHNUMA, 2011; SILVA, 2008). No entanto, dada a possibilidade do processo formativo ser realizado pela modalidade a distância, outras propostas de acompanhamento profissional podem ser criadas.

Não bastasse a importância do tutor virtual para acompanhar os processos de ensino e aprendizagem junto aos alunos, o crescimento da educação a distância online no Brasil tem sido registrado anualmente, conforme dados do Censo de Educação Superior de 2010 (BRASIL/INEP, 2010). Trata-se de crescimento registrado em instituições públicas e privadas, com ampliação da oferta de cursos de graduação. O Sistema UAB é um dos responsáveis pelo crescimento destes números e por se tratar de uma política pública governamental, efetivada pela parceria com instituições públicas de ensino brasileiras, torna-se ainda mais urgente que sejam descritas as estratégias formativas para a preparação do tutor virtual.

Para manter compromisso com a educação pública, esta pesquisa procurou compreender os processos formativos oferecidos ao tutor virtual da Universidade Federal de São Carlos, no âmbito da parceria com a UAB. Espera-se deste modo contribuir com propostas de melhoria da formação do tutor, personagem tão fundamental para a efetivação e sucesso da educação a distância *online*.

1.4 Objetivos

A questão de pesquisa que se busca responder é a seguinte: como o curso de formação em tutoria virtual tem sido realizado na UAB-UFSCar, em termos das relações de ensino e aprendizagem e qual o perfil do tutor que está sendo formado? Há coerência entre o perfil desejado e o profissional que efetivamente está sendo formado?

Para responder a esta questão, foram elaborados os seguintes objetivos:

Geral:

- Analisar a oferta de uma edição do curso de formação em tutoria virtual oferecido pela UAB-UFSCar na modalidade a distância, de modo a compreender o planejamento pedagógico e o desempenho de uma participante durante e após o curso.

Específicos:

a) conhecer a origem da proposta pedagógica do curso de formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar e comparar com as características presentes atualmente neste mesmo curso;

b) identificar e descrever a organização didático-pedagógica do atual curso de formação em tutoria virtual, em termos dos objetivos de ensino pretendidos, bem como das estratégias de ensino e de avaliação utilizadas;

c) descrever e analisar o desempenho de uma aluna do curso de formação em tutoria, em termos da aproximação ou distanciamento daquilo que se pretendeu como objetivos do curso;

d) descrever e analisar o desempenho desta aluna em sua primeira atuação na função de tutora virtual depois de concluir o curso de formação;

e) estabelecer possíveis relações entre o desempenho observado na aluna durante sua primeira atuação como tutora e os aspectos presentes, tanto no curso de formação em tutoria virtual realizado, como na organização da disciplina em que se deu sua primeira experiência como tutora;

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO PARA A EDUCAÇÃO

O referencial teórico adotado nesta pesquisa é o da Análise do Comportamento, cujo representante principal é B.F. Skinner. No entanto, com o objetivo de fazer interlocução e traçar pontos de convergência para proposição de novas estratégias formativas, outras perspectivas teóricas presentes na área de formação de professores, especificamente sobre aprendizagem da docência, serão apresentadas.

2.1. Formação de professores: processo de aprender a ensinar

A aprendizagem da docência é um processo complexo e dinâmico, que está relacionado a diversas experiências e aprendizagens ao longo de diferentes etapas formativas (MIZUKAMI et al, 2006; PACHECO; FLORES, 1999). O modo como se aprende a ensinar tem sido estudado por vários autores (MARCELO GARCIA, 2001; NONO; MIZUKAMI, 2006; NÓVOA, 2009; PACHANE, 2006; PACHECO; FLORES, 1999; SHULMAN, 1987) e o que se tem evidenciado é que este processo inclui muitos fatores, tanto de ordem pessoal, afetiva e cognitiva, como de ordem social e institucional.

Pacheco e Flores (1999) esclarecem que o processo de aprender a ensinar precisa ser analisado, tanto no contexto de formação inicial, como no contexto prático (período de práticas de ensino e experiência de ensino posterior), a partir do estudo das influências pessoais e contextuais que vão condicionar ou promover o modo como se adquire e se desenvolve o conhecimento profissional. Os autores apresentam os quatro componentes do processo de aprender a ensinar, que seriam:

a) metacognição: é o que o professor aprendeu teoricamente e em contato com sua experiência, após ponderar e refletir. Ou seja, o conhecimento do professor resulta da relação entre sua aprendizagem da profissão e o que cada contexto irá ensiná-lo;

b) descontinuidade: é a passagem de aluno a professor, causando um impacto da transição do papel de aluno ao de professor, também conhecido como choque de transição ou choque de realidade;

c) individualização: é o aspecto particular e idiossincrático de cada professor. Por isso o processo de aprender a ensinar irá depender, também, de suas crenças, atitudes, experiências prévias, motivações e expectativas;

d) socialização: é a interação que ele estabelece no contexto em que atua. Ela pode se dar por influência de aspectos anteriores a entrada no curso de formação, pelas interações vividas ao longo da aprendizagem formal e pela experiência escolar, no exercício das funções docentes.

Ao se analisar os componentes do processo de aprender a ensinar, descritos por Pacheco e Flores (1999), nota-se que há dificuldade em estabelecer uma proposta formativa única e de resultados homogêneos, uma vez que a interação sujeito-contexto será determinante para consolidar as aprendizagens docentes. Tanto as interações prévias ao curso de formação, como as ocorridas durante e em contato com a profissão, marcarão a trajetória formativa de qualquer docente, demonstrando a complexidade da tarefa de aprender a ensinar.

Durante o percurso formativo do professor, Feiman-Nemser (1990) identifica quatro grandes etapas ou níveis distintos de formação, os quais a autora chama de: 1) pré-treino; 2) formação inicial (ou pré-serviço); 3) iniciação ao ensino e 4) formação contínua. A primeira etapa corresponde às experiências como aluno, que podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de modo inconsciente o trabalho do professor; a segunda corresponde ao período de preparação profissional em uma instituição de ensino, a terceira aos primeiros anos de atividade profissional – período de indução - e a última corresponde a todas as ações ou estratégias de desenvolvimento – planejadas ou não, individuais ou em grupo - para o crescimento profissional.

A compreensão da formação docente como percurso é importante para diferenciar a base de muitas propostas formativas. Neste trabalho, a concepção de formação de professores está sendo entendida como um *continuum*, como um processo de desenvolvimento para a vida toda e que jamais estará concluído (KNOWLES; COLE, 1995). No entanto, há perspectivas que entendem a formação inicial como garantia ao atendimento às necessidades de formação profissional dos professores, sendo, no máximo, ampliada por cursos de curta duração

De acordo com Mizukami et al (2006), o modelo apoiado na idéia de acúmulo de conhecimentos considerados teóricos, para posterior aplicação ao domínio da prática, é conhecido como de racionalidade técnica. Esta visão está amparada pelo paradigma da ciência moderna, que consiste na aplicação de teorias e técnicas científicas para resolução de problemas da prática pedagógica.

O modelo de formação, que antes parecia corresponder aos anseios sociais, passou a ser colocado em questão e iniciou-se um movimento de defesa de que a formação docente não se encerra após os estudos de conteúdos e de suas técnicas de transmissão

(MIZUKAMI et al, 2006). Entende-se que o professor também precisa aprender por meio de situações e de práticas problemáticas, para que atitudes possam ser desenvolvidas, não apenas reprodução de conteúdos específicos. A este modelo alternativo, segundo Mizukami et al (2006) é dado o nome de racionalidade prática.

Diante desta nova forma de encarar a formação de professores, a defesa é de que o conhecimento docente seria, segundo Imbernón (2010), dividido em diversos momentos. De acordo com este autor, estes momentos seriam:

a) experiência como aluno: que tem sido cada vez maior e partilhada com a maioria da população. Supõe um conhecimento comum do ensino a partir de concepções e crenças. Muitas vezes, a marca desta experiência é mais importante do que a formação inicial técnica formal;

b) socialização profissional na formação inicial específica;

c) vivência profissional: período de iniciação à docência, imediatamente posterior à formação inicial específica, em que se assumem as rotinas da profissão;

d) formação permanente – tem a função de questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. Tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso.

A visão de Imbernón (2010) resgata desde a experiência que se tem como aluno, até a formação permanente que o docente realiza ao longo de sua vida, de modo a reafirmar a complexidade presente na formação docente, conforme já havia sido descrito anteriormente.

Pacheco e Flores (1999) também apresentam uma classificação das etapas de formação de um professor, organizando-as em: aluno, aluno candidato a professor, professor estagiário, professor principiante e professor com experiência. Este percurso formativo influenciará o modelo de ensino adotado por cada docente e merece ser explicado com mais detalhes:

- aluno: o professor, pelas experiências adquiridas enquanto aluno e pelos variados contatos e modelos de professores a que foi submetido, traz, necessariamente, à sua formação um modelo de comportamento profissional que ora segue, ora rejeita. O longo percurso de aluno e a submissão a elevado número de professores que apresentam estilos próprios de ensinar, deixam marcas positivas e/ou negativas, que se manifestam, consciente ou inconscientemente, no momento em que este aluno se tornar professor;

- aluno candidato a professor: é o momento em que se adquire as primeiras concepções de ensino organizadas e veiculadas pelos formadores, mediante a progressão num

plano curricular previamente determinado. Pacheco e Flores (1999) concordam com afirmação de Calderhead (1988a) de que a relação do aluno candidato a professor com seus formadores é determinante no processo de aprender a ensinar, pois um professor ensina como viu ensinar os professores, sobretudo os que lhe são temporalmente mais próximos. Este autor também afirma que, nesta fase, os alunos candidatos a professor adquirem noções gerais de como ensinar, não problematizando o processo de aprender a ensinar. Eles se baseiam em imagens positivas de professores que tiveram ou que gostariam de ser. Cabe às instituições modificar ou confirmar as concepções iniciais sobre ensino e de aluno;

- professor estagiário: se assume como professor, mas tem papel ambíguo, pois é aluno na instituição formadora e professor para a escola. A sala de aula é o fator que mais socializa o estagiário, mas os desafios são difíceis de enfrentar, uma vez que as tarefas são previamente definidas em supervisão. O orientador também é fator de socialização marcante para o estagiário e é quem transmite as regras e funções da profissão. O estagiário vive, direta ou indiretamente, sob a influência dos orientadores/supervisores, para garantir o sucesso acadêmico e profissional;

- professor principiante: corresponde aos primeiros (três) anos de exercício autônomo de funções docentes. Período de intensas aprendizagens e de assimilação de uma cultura de ensino. A diferença entre o principiante e o estagiário é a libertação da influência do orientador. No entanto, esta libertação não significa total autonomia profissional, pois entra uma fase de crescente socialização profissional;

- professor com experiência: este período é o que dura mais tempo e que completa o percurso de aprendizagem profissional. O professor jamais deixa de aprender, já que o ensino é uma atividade que exige uma constante evolução e adaptação a novas situações, por isso ele se mantém numa constante atualização e desenvolvimento de competências profissionais.

A classificação das etapas de formação de um professor fortalece a perspectiva de que um processo formativo precisa ser planejado cuidadosamente, de modo a permitir, ao futuro professor, oportunidades diversificadas de contato com a profissão. Mais do que planejar conteúdos e técnicas de ensino num plano curricular específico, é preciso se atentar aos modelos fornecidos pelos docentes formadores, criar condições para reflexão sobre as crenças a respeito da profissão e acompanhar o início da inserção profissional dos aprendizes da docência.

No tópico a seguir serão apresentadas propostas para a formação inicial do professor, bem como para o período correspondente aos primeiros anos de exercício da profissão, conhecido como indução profissional.

2.2 Formação inicial

A formação de professores pode ser vista de diferentes modos, a depender dos posicionamentos que se tem a respeito da finalidade do processo educativo, do papel da escola e das competências que se reconhecem ao professor. Além disso, também sofrerá influência do modelo de racionalidade técnica ou prática, conforme visão de seus programadores.

Mizukami et al (2006), ao apresentarem as idéias de Schon (1983), afirmam que a formação inicial baseada no modelo da racionalidade técnica estabelecerá uma ordem de importância e de dependência entre ciência básica, ciência aplicada e habilidades de aplicação. Neste modelo, os cursos de formação de professores entenderiam que o verdadeiro conhecimento reside nas teorias e técnicas da ciência básica e aplicada, por isso estas disciplinas devem vir primeiro no currículo e só depois as habilidades no uso da teoria e da técnica.

Na outra ponta estaria a formação do prático reflexivo, perspectiva que se baseia no modelo de ensino das artes, de aprender fazendo. Nesse tipo de ensino, se permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos próprios erros e tentar novamente de outra maneira.

Zeichner (1993) defende que o ensino reflexivo implica que os professores, em vez de refletir apenas sobre a aplicação em suas salas de aula das teorias geradas fora dela, critiquem e desenvolvam suas teorias práticas à medida que refletem, sozinhos e em conjunto, na e sobre ela, acerca de seu ensino e das condições sociais que modelam suas práticas pedagógicas.

Uma importante distinção entre o modelo de racionalidade técnica e o modelo de racionalidade prática é que o primeiro acredita que a formação inicial sozinha é suficiente para formar o professor. Já a segunda perspectiva entende que a formação inicial é condição necessária para conseguir melhores professores, mas não suficiente em si mesma. Imbérnon (2010) corrobora com a segunda visão, entendendo que o papel da formação inicial é fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado. Zeichner (1993) é lembrado por Mizukami (2006) pela distinção que faz entre aprender a ensinar e começar a ensinar, já que o processo de aprender a ensinar continua ao longo da carreira. Por melhores

que sejam os cursos de formação inicial, eles apenas poderão preparar os professores para começar a ensinar.

Embora sejam utilizadas diferentes terminologias para caracterizar as diferentes tendências na formação de professores, Pacheco e Flores (1999) escolheram Zeichner (1983) e Feiman-Nemser (1990), como referências importantes no contexto de formação inicial de professores, tanto por sua notável contribuição na investigação da temática, como pelo esforço de síntese das principais propostas.

Zeichner (1993) apresenta quatro paradigmas da formação de professores:

a) racional/artesanal: preocupação está numa formação sólida no conhecimento dos conteúdos a ensinar, complementada pela aprendizagem prática na escola. Prevalece uma formação artesanal porque aprender a ensinar seria equivalente a aprendizagem de um ofício, onde se distinguem aprendizes e mestres;

b) condutista/comportamentalista: fundamenta-se no estudo científico do ensino e na existência de uma correlação direta entre conduta do professor e aprendizagem do aluno, razão pela qual se torna necessário clarificar os objetivos e organizar programas que ensinem o professor a se comportar nas mais variadas situações de ensino e aprendizagem. Nessa lógica, a formação é concebida como um processo meramente aquisitivo de um repertório de destrezas necessárias para o desempenho da profissão e o professor é encarado como técnico.

c) personalista: aponta para o desenvolvimento pessoal do formando, considerando suas necessidades e preocupações. O formando jamais pode ser analisado a partir de uma formação meramente técnica;

d) orientado para a indagação: alternativa aos paradigmas anteriores. Professor ocupa papel determinante no seu percurso de formação, pois implica um processo de conscientização de crenças e teorias e análise das consequências das suas ações no desempenho profissional. Daí a metáfora do professor-investigador ou professor-reflexivo. Não há currículo neutro, o currículo deve ser orientado por uma teoria social crítica que ajude o professor a examinar aquilo que faz e verificar que suas opções diárias estão relacionadas as questões da continuidade e mudança social.

Para Pacheco e Flores (1999), os paradigmas tradicional, personalista e comportamentalista são institucionalmente seguros, não discutindo os pressupostos e fundamentos da formação e considerando o aluno como objeto de formação. Já o paradigma da indagação seria institucionalmente crítico, por problematizar o contexto de formação e valorizar o aluno como sujeito da sua formação. Quanto a dimensão currículo, enquanto os

paradigmas comportamentalista e tradicional tem currículos com estrutura pré-determinada, os de indagação e personalista caracterizam-se pela existência de um currículo aberto com potencialidades de se construir a partir das características do sujeito a formar.

Feiman-Nemser (1990), a partir dos estudos iniciados por Zeichner, elaborou um quadro para sintetizar as diferentes orientações conceituais utilizadas na formação de professores, sendo elas:

Acadêmica: vertente que assume a concepção do professor como intelectual, acadêmico e especialista na matéria. É a vertente transmissiva da informação. Ao enfatizar o papel do professor como especialista, prioriza a formação de professores no domínio do conteúdo. A formação do docente neste paradigma consiste no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e na estrutura da matéria disciplinar em que é especialista. No contexto de formação de professores, é a que predomina em relação às restantes;

Tecnológica: centra-se no conhecimento e domínio das destrezas (competências) do ensino, de modo que aprender a ensinar supõe conhecer e praticar conhecimentos derivados das pesquisas sobre ensino. Segundo essa orientação, aprender a ensinar implica a aquisição de princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos sobre o ensino. Um dos programas mais representativos dessa orientação foi o de formação de professores centrada nas competências, conhecido como *Competence Based Teacher Education* (CBTE). Uma variante nessa concepção tem sido a formação de professores para o desenvolvimento das competências para o processo de tomada de decisões;

Prática: concepção que destaca o componente prático do ensino, artístico e de ofício. A situação prática na aula caracteriza-se por sua complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. O professor tem de atuar como um artista ou como um investigador, criando e elaborando próprios esquemas e instrumentos de análise e experimentando, em cada situação, estratégias concretas de ação. É fundamental para essa abordagem a aprendizagem pela observação e experiência;

Pessoal ou personalista: nessa concepção, aprender a ensinar é um processo construído para desenvolver e usar eficazmente a si mesmo. O ponto central é a pessoa, com todos seus limites e possibilidades. O professor é entendido como um facilitador que cria as condições que conduzem a aprendizagem. O conhecimento individual de si mesmo como sujeito e de seus alunos é fundamental, pois daí pode selecionar os materiais que se ajustem aos interesses e necessidades individuais dos alunos. Para essa concepção, ensinar não é

apenas uma técnica, mas uma revelação de si mesmo e dos outros, em uma complicada exploração do intelecto. São poucos os programas de formação centrados (exclusivamente) nessa concepção;

Crítica/social: entende que o professor deve combinar uma visão progressista social com uma crítica à instituição docente. O professor cria na aula processos comunitários de aprendizagem, valoriza os trabalhos em grupo, a solução de problemas e promove as avaliações democráticas. A cooperação e colaboração nas tarefas são elementos importantes. Essa vertente associa-se à teoria crítica aplicada ao currículo e ao ensino. A formação de professores, assim compreendida, deve desenvolver nos alunos a capacidade de análise do contexto social no qual os processos de ensino-aprendizagem estão inseridos. Essa concepção mantém estreita relação com a orientação prática, pois o conceito de reflexão incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas.

As classificações sobre diferentes orientações conceituais presentes na formação de professores possuem seus limites, pois certamente estas visões se misturam ao longo de uma proposta formativa, já que os professores precisam de recursos diversos para o seu exercício profissional. Os conhecimentos dos professores incluem domínio acadêmico-conceitual sobre o que será ensinado, conhecimentos sobre o ensinar, exercício de observação e atuação profissional assistida, autoconhecimento e conhecimento sobre seus alunos e possibilidade de analisar o mundo a sua volta, questionando constantemente suas práticas educativas e sociais.

Um importante momento da formação do professor que parece ser pouco explorado ainda é o chamado período de indução, que será apresentado no tópico a seguir.

2.3 Período de indução

Esta etapa formativa corresponde aos primeiros anos de exercício autônomo de funções docentes em que o professor principiante assume todas as responsabilidades inerentes à docência. O primeiro ano de ensino é alvo prioritário de investigação, conforme indica Ribeiro (1990) ao falar sobre a indução:

“período de formação destinado a professores recém-formados que, tendo completado todos os requisitos necessários à habilitação profissional para a docência (inclusive prática pedagógica e/ou estágio pedagógico, se encontram em

seu primeiro ano de serviço, assumindo as responsabilidades inerentes à docência e comuns aos professores com mais experiência” (RIBEIRO, 1990, apud PACHECO; FLORES, 1999)

Pacheco e Flores (1999), mesmo concordando com Ribeiro a respeito da importância do primeiro ano de inserção em serviço, consideram que o período de indução ocorre nos três primeiros anos de exercício profissional e não apenas no primeiro. A indução é um processo fundamental de aprendizagem, pois depois de concluir o curso numa instituição de formação, o professor passa por intensa fase de aprender a ensinar em que redefine e consolida a sua atuação na procura de equilíbrio pessoal e profissional.

A entrada no ensino costuma ser brusca e exigir do professor iniciante o mesmo que se exige dos demais professores experientes. Esta é uma característica diferente entre o trabalho do professor e o de outros profissionais iniciantes. O local de trabalho e as primeiras experiências profissionais são fatores decisivos na socialização do professor. Estas características, embora remetam ao professor que atua na modalidade presencial, podem ser adaptadas para a modalidade a distância.

A forma como o professor reage aos constrangimentos sociais e institucionais e o modo como encara as experiências profissionais dos primeiros tempos de ensino são marcas determinantes nesta fase de iniciação. Outro aspecto importante é saber que as aprendizagens realizadas ao longo desta etapa formativa são decisivas para o processo de socialização e para o desenvolvimento profissional futuro (PACHECO; FLORES, 1999). Justamente pela relevância que o período de indução representa para o desenvolvimento profissional docente que se justifica tomar este período como preocupação de estudo e de propostas formativas.

Um programa de indução, por sua vez, deve consistir em auxílio para que o professor possa se socializar e tomar consciência dos problemas decorrentes do exercício profissional. Huling-Austin (1990, apud PACHECO; FLORES, 1999) afirmam que se trata de período de, pelo menos, um ano, com apoio sistemático ao professor iniciante, com os seguintes objetivos: a) melhorar a atuação docente; b) aumentar possibilidades de permanência durante os anos de iniciação; c) promover bem-estar pessoal e profissional dos docentes novos; d) satisfazer requisitos formais com a iniciação e certificação e e) transmitir a cultura do sistema aos novatos.

A indução deve ser vista como apoio e não como avaliação, por isso é diferente de estágio probatório. Muitos países adotam programas de indução, mas não é uma prática

generalizada na formação de professores. As principais limitações para a realização de programas de indução é o não reconhecimento de um processo prático de aprender a ensinar como etapa crucial na carreira de um professor após a graduação. Outra limitação é a concepção de que o professor iniciante é mais um professor e que por isso deve corresponder as mesmas exigências feitas aos demais. Os programas de indução podem ser centrados na escola ou centrados na assessoria, com a ajuda de mentores.

Nóvoa (2009) defende que a profissionalidade docente deve ser construída na personalidade do professor e que há necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão. Ao citar a realidade europeia, este autor descreve que os candidatos a professor tem de percorrer três etapas para a formação, que são: a licenciatura numa determinada disciplina científica, o mestrado em ensino, com forte referencial didático, pedagógico e profissional e um período probatório de indução profissional.

Pensando no segundo e terceiro momentos do percurso de formação, Nóvoa (2009) defende que programas de formação de professores devem seguir algumas propostas de trabalho, tais como:

a) assumir forte componente praxica (baseada no modelo de formação médica), centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;

b) deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;

c) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico. Isso exige um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise, por isso a sugestão de que os professores sejam estimulados a fazer narrativas sobre suas próprias histórias de vida pessoal e profissional em seus primeiros anos de exercício profissional;

d) valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos escolares;

e) estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. Deste modo, as escolas e seus professores devem estar abertos às avaliações e prestações de contas, bem como devem debater publicamente sobre o trabalho educativo.

O percurso formativo defendido por Nóvoa (2009) para a formação de professores representa importante contribuição para se pensar a respeito dos processos formativos dos docentes da EaD, formados, também, por esta modalidade educacional. Talvez

esteja no período de indução a chave para se pensar uma formação em EaD que seja de qualidade e que respeite as características favoráveis da modalidade, que é a possibilidade de ter a atuação profissional registrada em ambientes virtuais de aprendizagem. O período de indução para o docente presencial dependeria da presença física de outro profissional nos primeiros anos de atuação, o que pode não ser viável em muitos casos. No entanto, pela EaD, este acompanhamento se torna facilitado, pois não é necessário que seja síncrono, permitindo maior aproximação com as práticas dos docentes iniciantes por meio de feedbacks formativos.

Ainda na tentativa de buscar convergência para proposição de estratégias formativas aos docentes-tutores virtuais, na sequência serão apresentadas as contribuições da Análise do Comportamento que ajudam a pensar os processos educacionais e, mais especificamente, a formação de professores.

2.4 Behaviorismo Radical e Análise do Comportamento

Behaviorismo Radical é a filosofia que embasa a Ciência do Comportamento fundada por B.F.Skinner, a Análise do Comportamento. O termo radical, segundo Matos (1995), possui esta denominação em dois sentidos:

“por negar radicalmente (i.e., negar absolutamente) a existência de algo que escapa ao mundo físico, isto é, que não tenha uma existência identificada no espaço e no tempo (como a mente, a consciência e a cognição); e por radicalmente aceitar (i.e., aceitar integralmente) todos os fenômenos comportamentais (1995, p. 65).”

Adotar tal mediação teórica implica, também, na aceitação de alguns princípios filosóficos que a caracterizam. Para a Análise do Comportamento, o modelo explicativo utilizado para a compreensão dos comportamentos é o de relações funcionais entre eventos da natureza (CARRARA, 2005; TODOROV, 1989). Ao se falar em relações funcionais entre eventos da natureza, isso significa que o comportamento ocorre diante de determinadas condições ambientais, é alterado por estas condições e, reciprocamente, também as altera.

De acordo com Carrara (2004), o Behaviorismo se ocupa da análise de interações entre indivíduo e ambiente, por isso não faria sentido em considerar os sujeitos passivos ou unilateralmente ativos. Na medida em que o ser humano age sobre o mundo, ele o modifica e é modificado por ele. Esta idéia de entrelaçamento entre o homem e o mundo é o que nos permite compreender que a análise comportamental é sempre análise de relações.

Outro pressuposto importante da abordagem é o de seleção pelas consequências, que se assemelha ao modelo darwiniano de evolução (MATOS, 1992; SKINNER, 2000). Para Skinner, os comportamentos seriam selecionados, tal qual ocorre na seleção natural, por variação e seleção, em três níveis: ontogenético, filogenético e cultural..O primeiro está relacionado às variações e seleções comportamentais no plano individual, o segundo diz respeito ao plano da espécie humana e o terceiro à Cultura. É importante ressaltar que para compreender o comportamento humano, os três níveis são sempre levados em consideração na análise. Para Matos (1999), o importante deste mecanismo de seleção é que ele ajuda a explicar que todas as mudanças comportamentais são resultado de um processo de seleção pelas consequências, o que supõe que nascemos com uma sensibilidade inata ao efeito das consequências de nossas ações. Deste modo, deve-se compreender que todo comportamento é suscetível de ser modificado por suas consequências.

Matos (1999) afirma, ainda, que o modelo de causalidade, próprio do analista do comportamento, é o de seleção pelas consequências. Isto porque comportamentos são entendidos como modificações necessárias para garantia de sobrevivência das pessoas. Ou seja, todo comportamento manifesto tem a função de ajudar os indivíduos a agir diante de ambientes complexos e aumentar suas chances de sobrevivência, por isso são selecionados.

Para esta abordagem, diante de determinadas condições do ambiente, indivíduos se comportam e produzem consequências. Tais consequências são responsáveis pela seleção destes comportamentos, que podem ter sua probabilidade de ocorrer novamente, aumentada, reduzida ou mantida, diante de condições semelhantes àquelas que as acompanharam (BAUM, 1999; CARRARA, 2005; SKINNER, 2000). Consequências que aumentam a probabilidade de ocorrência do comportamento que a precedeu, são consideradas reforçadoras; quando diminuem a probabilidade, são consideradas punitivas.

Conforme já apontado por Matos (1995), ao falar do termo radical, outro aspecto importante da abordagem comportamental é a rejeição a explicações mentalistas do comportamento. Isso quer dizer que não são aceitas explicações dos comportamentos tendo como causa eventos internos aos indivíduos, como se eles fossem de outra natureza, que não física. Para Skinner, os eventos internos devem ser considerados na análise, mas estão sujeitos as mesmas explicações comportamentais que qualquer outro comportamento, ou seja, com base em suas relações com o ambiente.

Assim, não se aceitam eventos mentais (estruturas cognitivas, estruturas de personalidade etc.) como entes explicativos, pois estes são passíveis das mesmas descrições, independentemente de sua localização (CARRARA, 2004, 2005; CARVALHO NETO, 2001;

MATOS, 1992; LUNA, 2002). É importante frisar que o analista do comportamento se preocupa com a explicação de eventos mentais, mas dão a eles as mesmas explicações funcionais baseadas na relação do sujeito com o mundo.

Um último ponto presente na abordagem comportamental, frequentemente mal compreendido por educadores, é o uso da palavra controle. Para a Análise do Comportamento, controle é o mesmo que descrição de relações funcionais, ou seja, é a explicação de um comportamento (MATOS, 1999; LUNA, 2002). Para explicar um comportamento é necessário realizar uma análise de contingências, ou seja, descrever as relações entre o que uma pessoa faz, as condições em que faz e as consequências que sua ação produz.

Após as explicações preliminares a respeito da Análise do Comportamento, torna-se possível explanar sobre suas possíveis contribuições para a área educacional. Infelizmente, é frequente a rejeição que esta abordagem sofre nesta área, o que justifica o empenho de muitos autores que vem tentando desconstruir os equívocos relativos à sua má compreensão por parte dos educadores e, até mesmo, por parte de outros psicólogos (ARAÚJO, E., 2008; GIOIA, 2001; LUNA, 2001, 2002; RODRIGUES, 2005, ZANOTTO, 2004).

2.5 Educação e formação de professores: há espaço para analistas do comportamento?

Skinner (2000) entende a Educação como uma das instituições sociais que responde pelo controle do comportamento humano. Isso porque a Educação é responsável pelo planejamento e sobrevivência da Cultura, ao permitir que seus membros aprendam uns com os outros, ampliem seu repertório e a fortaleçam. Porém, ela não é a única agência de controle a possibilitar a aquisição de repertórios comportamentais que promovem a sobrevivência dos indivíduos e da espécie, visto que outras agências como família, governo ou religião, também ampliam repertórios e permitem sua seleção pelas consequências.

No entanto, Skinner considera que a Educação seja uma instituição com papel social diferenciado, uma vez que ela tem condições de preparar, formalmente, os indivíduos para a construção de uma Cultura que tenha maiores chances de sobrevivência. Outro ponto de destaque da Educação é que ela também prepara os indivíduos a lidar de modo eficiente com o controle exercido pelas demais agências sociais. Este ponto é bastante relevante, pois é por meio dos processos educativos que aprendemos a descrever as relações funcionais

estabelecidas entre o homem e o mundo e, conseqüentemente, a pensar em estratégias para alterá-las em benefício do grupo.

Para Zanotto (2000; 2005), a instituição educacional tem a tarefa de garantir ao aluno uma formação que lhe propicie acessar os conhecimentos acumulados pela Cultura e alcançar o autogoverno, de modo que num tempo futuro, o aluno possa atuar sob novas contingências dispostas no mundo real, fora da escola, e obter sucesso. Por esta razão, os principais agentes desta instituição precisam ser preparados para responder pelo ensino formal e sistemático de modo eficiente. A eficácia da educação estaria, portanto, atrelada à eficácia em preparar os que terão a função de ensinar os demais indivíduos, os professores.

Ao tocar na importância do papel do professor e, portanto, na importância da sua formação, a Análise do Comportamento está preocupada com a maneira como a tarefa tem sido empreendida pela nossa sociedade, ainda que nenhuma proposta de formação tenha sido desenvolvida e implementada no Brasil, de forma sistemática e sob o viés desta teoria. É aqui que nasce a contribuição possível desta abordagem ao problema da formação docente do tutor virtual. Pelas razões já expostas por Zanotto (2000; 2005) a respeito da importância do professor, a formação do tutor virtual precisa ser entendida como uma das estratégias para preparar a sociedade (representada por seus alunos virtuais) a resolver os problemas do mundo que aumentem as chances de sobrevivência da Cultura.

A Educação tem papel fundamental para a sobrevivência da Cultura, pois ela tem como meta “o estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para outros em algum tempo futuro” (SKINNER, 2000). Isto significa que a tarefa do professor é a de fazer com que os alunos emitam comportamentos que, de outro modo, poderiam nunca aparecer, o que permite que uma pessoa possa aprender durante o tempo de uma vida individual o que a Cultura demorou anos para construir.

Olhando a tarefa do professor como preparação do aluno para saber lidar com problemas os quais ele irá se deparar no futuro, já se pode prever a necessidade de se ter clareza de quais são estes problemas no início do processo educacional, de modo que o ensino possa aumentar as chances de aprendizagem, tanto de identificação de demandas, como de proposição de soluções. Esta regra vale para o professor que lida com os alunos das mais variadas faixas etárias e níveis de ensino, incluindo os formadores de novos professores, que também precisam estar sensíveis ao objetivo final do processo de ensinar.

O processo educacional, normalmente, se inicia sob controle de conseqüências artificiais fornecidas pela escola, por exemplo, o uso de notas e diplomas, para fazer com que os alunos se mantenham na escola e que aprendam possibilidades de ampliação de seu

repertório. Porém, o objetivo final não é aprender para obter estas consequências artificiais, mas sim, diante do contato posterior com o mundo extra-escolar, que estes comportamentos ensinados no espaço escolar tenham maior probabilidade de ocorrer, mas agora, sob controle das consequências naturais decorrentes destas ações. Quando se diz que as consequências naturais é que devem controlar as ações deste aluno, significa que suas ações devem ocorrer em função dos problemas que ele identificou no mundo. Um exemplo é o futuro professor que descreve satisfatoriamente durante uma avaliação escrita um procedimento para alfabetizar um aluno e, como consequência (artificial), obtém nota máxima de seu professor. Como objetivo final, espera-se que este mesmo estudante seja capaz de, diante de um aluno real, ensinar o novo comportamento de ler e de escrever que ele não apresentava, sendo esta a consequência natural orientadora de sua ação.

O papel do educador pode ser caracterizado como de planejador de contingências para o processo de ensino-aprendizagem, o que torna tal processo intencional, no sentido de que quem ensina o faz para que alguém aprenda alguma coisa de modo eficiente (KUBO; BOTOMÉ, 2001; ZANOTTO, 2000). Ao se afirmar que a tarefa do professor é planejar contingências de ensino e aprendizagem, se quer dizer que ele deve criar condições para aumentar a chance de um comportamento previamente estabelecido como objetivo do ensino ocorrer, bem como prover consequências que aumentem as chances deste comportamento voltar a ocorrer em condições semelhantes no futuro.

Para que o professor possa planejar as contingências de ensino e aprendizagem, ele deverá responder em função do que quer ensinar, de quem está sendo ensinado e das condições disponíveis nas situações de ensino (SKINNER, 1972; ZANOTTO, 2000; 2004). Embora pareça simples e até óbvio, ao nos depararmos com o fracasso de nosso sistema educacional em garantir aprendizagens mínimas aos estudantes, podemos inferir que atender ao papel docente é tarefa bastante complexa e que demanda preparação e exercício.

É importante ressaltar que a aprendizagem pode ocorrer sem ensino direto, pois a própria ação humana no mundo, ao produzir consequências, permite que elas ocorram. No entanto, ao se planejar condições formais de ensino, aumentam-se as chances de ocorrência de aprendizagens de comportamentos que poderiam nunca aparecer espontaneamente. Neste ponto o papel da educação formal e, por conseguinte, o papel do professor, é justamente o de planejar condições que façam com que os alunos aprendam novos comportamentos. Deixar o processo ocorrer ao acaso não é vantajoso para a Cultura, pois pode colocá-la em risco, sem a garantia da apropriação dos conhecimentos acumulados pelas gerações posteriores.

Em função da importância atribuída ao ensino planejado que deve ocorrer nas instituições educacionais, a análise skinneriana defenderá que o professor precisará ser ensinado a ensinar. Para a concepção comportamental, o importante não é oferecer ao professor ou ao formador de professor, um conjunto de procedimentos de ensino. Ao contrário, segundo Zanotto (2004), o que importa é levá-lo a entender, por meio da análise de contingências, os fundamentos, os limites e as possibilidades de tais procedimentos. Sendo assim, pode-se depreender que esta perspectiva teórica está alinhada aos preceitos que defendem a formação do professor para além do modelo de racionalidade técnica. Não se trata de ensinar técnicas ou procedimentos de ensino, mas de tornar o professor sensível aos efeitos de sua ação junto aos seus alunos, num exercício constante de avaliação dos resultados obtidos, de tomada de decisões e de replanejamento das ações na direção dos objetivos pretendidos.

Embora Skinner não tenha escrito diretamente sobre formação de professores, todas as suas obras analisam o papel fundamental do professor no planejamento de condições de aprendizagem (LUNA, 2002). Zanotto (2000) sistematizou e analisou, a partir da análise dos textos de Skinner sobre questões educacionais, aspectos que caracterizariam uma contribuição da Análise do Comportamento para a formação de professores. A autora apresentou as concepções de educação, de professor e de ensino compartilhadas por Skinner em suas obras, chegando a conclusão de que não há fórmulas prontas, uma vez que é a análise das relações indivíduo-ambiente, juntamente com conceitos de comportamento operante e de contingências de reforçamento, que fornecerá o referencial teórico para o planejamento de procedimentos de ensino pelo professor e que levem o aluno a aprender.

Além de Zanotto (2000; 2004), outros autores têm se posicionado a respeito de contribuições possíveis para a área (CARMO, 2010; CARRARA, 2004, 2005; FONSECA, 2008; KUBO; BOTOMÉ, 2000; MATOS, 1992; PEREIRA, MARINOTTI; LUNA, 2004; RODRIGUES, 2005). Muitas contribuições ocorrem por meio de pesquisas básicas ou aplicadas, que buscam demonstrar alternativas exitosas para solução de problemas educacionais, como, por exemplo, propostas para treino de leitura e escrita e para aprendizagem da matemática, métodos de trabalho para indivíduos com necessidades especiais etc.

No entanto, quanto a criação de propostas para formação de professores, ainda há necessidade de desenvolvimento de pesquisas que visem impactar as políticas públicas para proposição de soluções dos problemas educacionais. Luna (2001) é um dos autores que explicitamente defende a necessidade de que os analistas do comportamento coloquem sua

competência a serviço do enfrentamento da crise educacional. Ainda que analistas do comportamento estejam construindo contribuições, muitas delas ocorrem entre os próprios pares. O esforço requerido, conforme aponta Luna (2001), é para ocupação dos espaços educacionais em que não existem, necessariamente, analistas do comportamento, mas problemas a serem enfrentados.

Rodrigues (2005), em sua pesquisa de doutorado, demonstrou que muitas das classificações sobre a concepção da abordagem comportamental sobre formação de professores, ao menos nos espaços de produção de conhecimento brasileiros, não estão baseadas em pesquisas realizadas por analistas do comportamento. Esta constatação é importante, pois indica a necessidade de maior inserção de analistas do comportamento na área educacional, tanto para ajudar a desfazer equívocos sobre suas concepções teórico-metodológicas, como por auxiliar na expansão de estudos comprometidos com a melhoria das condições educacionais.

Analistas do Comportamento têm demonstrado preocupação com a necessidade de maior aproximação com pesquisadores da área educacional de outras vertentes teóricas. Carmo (2006) discorreu sobre o que ele chamou de distância ou de falta de diálogo entre analistas do comportamento e educadores. Analistas do comportamento têm contribuições a oferecer aos problemas educacionais, sobretudo aos que se relacionam a baixa efetividade do ensino registrada nos índices oficiais. No entanto, ainda que com muitas contribuições a oferecer sobre descrição de princípios presentes na relação indivíduo-ambiente e sobre técnicas e procedimentos de alteração desta relação, de forma a aumentar ou diminuir a probabilidade de ocorrência de comportamentos, a dificuldade tem sido sair do círculo de analistas do comportamento para dialogar com os demais educadores.

A preocupação em favorecer o diálogo entre analistas e não-analistas do comportamento em prol da melhoria educacional é o que justifica apresentar alguns exemplos de contribuições da abordagem comportamental à educação, mais especificamente à educação a distância.

2.6 Análise do Comportamento: algumas contribuições ao papel docente

Zanotto (2004) afirma que é amplamente aceita, entre educadores e pesquisadores em educação, a posição de que é impossível equacionar as questões relacionadas à formação profissional (inicial e continuada) de docentes sem considerar as

condições objetivas oferecidas para a realização do seu trabalho. É preciso considerar que oferecer uma formação adequada, que permita acesso aos saberes relevantes para a sua prática, não é suficiente para alterar a ação e os métodos utilizados pelos professores. É preciso, também, alterar as contingências presentes no momento em que ele ensina, ou seja, é preciso planejar condições de trabalho adequadas para garantir tais mudanças no momento em que ele executa sua ação docente.

No âmbito da Análise do Comportamento:

Formar adequadamente um professor significa possibilitar a ele o domínio do conhecimento científico, isto é, dos saberes relativos às diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar, de modo a que o professor adquira a competência necessária para ensinar a seus alunos aqueles conhecimentos atuais e relevantes que possibilitam uma ação eficaz na realidade. Significa, também, ensinar ao professor os princípios que permitem compreender, de modo rigoroso, o comportamento humano e os processos de ensino e aprendizagem, habilitando-o a planejar, executar e avaliar um plano eficiente de ensino. Significa, finalmente, ensinar ao professor o autogoverno, levando-o a adquirir e manter um repertório diversificado de comportamentos, a superar as condições que o mantêm trabalhando de modo mecânico e estereotipado e a construir a autonomia necessária para realizar seu trabalho sem precisar que lhe digam, a cada semana de planejamento, a cada reunião, ou a cada novo curso de formação, pelo resto de sua vida, o que deve fazer na sala de aula. (Zanotto, 2004; p. 46)

Para que o professor alcance efetivamente os objetivos educacionais, é necessário que ele aprenda a explicitar os objetivos de ensino em termos comportamentais e planeje e implemente procedimentos de ensino. Com isso ele fica em condições mais adequadas de avaliar o processo de aprendizagem do aluno, bem como o próprio processo de ensinar. Zanotto (2004) defende que avaliar o aluno requer avaliar as condições oferecidas para ele aprender, incluindo o comportamento do professor neste processo, o que faz com que a avaliação se torne uma condição adicional para que o professor reveja e replaneje as contingências de ensino.

Os princípios da análise do comportamento são descrições de regularidades entre indivíduo-ambiente, observadas em várias espécies e que permitem falar em leis do comportamento. Por esta razão, Carmo (2007) defende que não se trata de propor um método

comportamentalista, mas sim de ter a contribuição desta abordagem para a efetividade dos processos educacionais.

Neste sentido, Teixeira (2006) aponta que os princípios do comportamento mostram-se esclarecedores das condições sob as quais um ensino pode ser efetivo e uma aprendizagem pode ser produtiva. Ainda que modismos pedagógicos surjam, o que consideramos básico em qualquer proposta é que os princípios de aprendizagem subjazem todas as interações professor-aluno. Por esta razão a análise do comportamento pode trazer contribuições sociais, não apenas ao campo educacional.

De acordo com Matos (1992), para o delineamento de qualquer trabalho em Análise do Comportamento, uma condição fundamental para o bom programador de contingências, além de analisar as tarefas e atividades com as quais trabalha, é conhecer o repertório inicial dos indivíduos com os quais está trabalhando e conduzir mudanças de modo gradual, controlada pelo próprio desempenho dos sujeitos.

Carmo (2007) avalia que iniciar o ensino de um conteúdo sem ter informações sobre os conhecimentos iniciais dos alunos e sem propiciar situações que, ao mesmo tempo, motivem e indiquem aprendizagem por parte do estudante, é o mesmo que planejar o fracasso no ensino. Começar por situações simples, próximas ao aluno, oferecer oportunidades diversificadas de interação com o objeto de estudo, valorizar as hipóteses, perguntas e tentativas de soluções, faz parte de um ambiente motivador de aprendizagem.

Os argumentos trazidos até aqui ilustram que não é necessário criar um método comportamental para o ensino, mas sim de utilizar todo o conhecimento sobre o comportamento humano, amplamente investigado pela abordagem comportamental, a serviço da melhoria educacional. Independentemente da perspectiva pedagógica em questão, a necessidade de produzir mudanças comportamentais sempre estará presente, uma vez que é este o objetivo final da educação. Deste modo, a divulgação destes conhecimentos e a composição de equipes compostas por analistas do comportamento, podem ser benéficas para a proposição de estratégias formativas que respeitem os conhecimentos já acumulados sobre princípios básicos de aprendizagem.

Na visão de alguns autores (KUBO; BOTOMÉ, 2001; LUNA, 2002), dentre os distintos comportamentos que definem um repertório eficaz de ensino na visão analítico-comportamental, destaca-se a descrição que o professor é capaz de fazer sobre as contingências de ensino nas quais são registradas as medidas comportamentais de desempenho dos alunos. Se o professor conseguir descrever as condições de ensino que ele proporciona como contexto para seu aluno se comportar, as principais respostas dos alunos e

as consequências subseqüentes a estas respostas, ele estará caminhando na direção defendida pela Análise do Comportamento para o ensino eficaz.

A descrição das contingências de ensino dispostas para produzir determinados desempenhos de seus alunos torna o trabalho do professor mais autônomo, já que os processos envolvidos no seu trabalho se mostram intencionais e não aleatórios. No entanto, para que o professor tome decisões sobre o planejamento de condições de ensino e realize constantes avaliações e replanejamento, ele precisa ter clareza sobre os princípios básicos envolvidos no comportamento humano, evitando que seus resultados dependam sempre de tentativa e erro. Skinner ajuda a traduzir esta visão sobre o ensino e sobre o papel do professor, com a seguinte afirmação:

Ensino é o arranjo das contingências de reforço que acelera a aprendizagem. Um aluno aprende sem que lhe ensinemos, mas aprenderá mais eficientemente sob condições favoráveis. Os professores sempre dispuseram contingências eficazes toda vez que ensinaram com sucesso, mas estarão mais propensos a fazê-lo se entenderem o que estão fazendo (SKINNER, 1981, p.185-186)

As funções do professor, segundo Zanotto (2000), incluiriam apresentar os seguintes comportamentos: a) explicitar os objetivos em termos comportamentais do aluno (para cada objetivo pretendido, descrever quais os comportamentos correspondentes que o aluno deverá manifestar); b) planejar e executar procedimentos de ensino compatíveis com tais objetivos e c) avaliar continuamente o processo de ensino e de aprendizagem como condição para novos planejamentos. Vale ressaltar que a sistematização da autora é contrária a uma forma única de realizar o papel docente, mas busca enfatizar a necessidade de que este processo esteja sob controle do professor, com intenções claras sobre o que se pretende ensinar e sem perder o foco de que é o desempenho do aluno que permite avaliar a eficácia do ensino.

Alguns trabalhos sobre práticas educativas de professores de ensino fundamental foram realizados por analistas do comportamento (COSTA, 2005; FONSECA, 2004; 2008; LOPES Jr.; CASTRO, 2005; LOPES Jr.; COSTA, 2005; LOPES Jr. et al., 2004), ajudando a demonstrar que professores têm apresentado restrições de repertório para descrever propriedades das contingências de ensino dispostas durante o desenvolvimento do seu trabalho e dificuldade recorrente em ter seu comportamento de ensinar conteúdos curriculares sob controle das ações dos alunos. Ou seja, há dados que indicam restrições em

descrever possíveis relações de dependência entre, de um lado, aspectos da aula (objetivos de ensino, estratégias de ensino e de avaliação, bem como medidas de desempenho dos alunos que atestam o alcance de tais objetivos) e, de outro, as ações do professor em interação com os alunos na própria sala de aula.

Para ilustrar tal dificuldade, será apresentado o trabalho de Fonseca (2008), que realizou dois estudos envolvendo quatro professores da 4ª série do ensino fundamental, com o objetivo de avaliar se repertórios comportamentais que definem a análise e a avaliação funcional de relações entre práticas educativas e medidas de desempenho poderiam se constituir em recursos pedagógicos durante seu exercício profissional. Os procedimentos adotados nos dois estudos constaram de três etapas:

- Etapa 1: registro de aulas de Língua Portuguesa ministradas pelos professores sobre duas unidades didáticas (UD1 e UD2); exposição dos professores a entrevistas sobre as aulas da UD1, na ausência e na presença do vídeo das mesmas;

- Etapa 2: exposição dos professores a modelos de interpretação funcional elaborados pela pesquisadora, com base nos registros das aulas da UD1; exposição dos professores à tarefa de elaboração de interpretações funcionais sobre registros das aulas da UD2; exposição dos professores à modelos de interpretação funcional dos registros das aulas da UD2 efetuados pela pesquisadora;

- Etapa 3: registro audiovisual de novas aulas de Língua Portuguesa (UD3); exposição dos professores à tarefa de elaboração de interpretações funcionais destas aulas.

A diferença entre os estudos residiu na metodologia utilizada na seleção e na apresentação dos registros audiovisuais expostos ao professor. No Estudo 1 a exibição dos vídeos na íntegra foi intercalada com episódios extraídos de tais registros. No Estudo 2, foram exibidos somente episódios dos registros.

Os resultados dos Estudos demonstraram que os professores apresentavam restrições de repertório descritivo a respeito de suas aulas, na presença ou na ausência dos registros em vídeos. Após o contato com as análises funcionais realizadas pela pesquisadora, os professores alteraram suas práticas, mas deram indicativos de que seus repertórios estavam sob controle das sugestões da pesquisadora e não das ações dos alunos. Somente uma professora do Estudo 2 demonstrou ter suas práticas sob controle das interações estabelecidas com seus alunos após a exposição aos procedimentos de análise funcional. Tais resultados ampliaram demonstrações favoráveis do ensino de análise funcional no contexto do ensino de conteúdos curriculares, todavia, apenas diante das condições metodológicas nas quais os

repertórios dos professores foram investigados.

O mais importante do estudo de Fonseca (2008), ainda que se refira a professores de ensino fundamental, é a demonstração de dificuldades recorrentes dos professores na descrição de relações de dependência entre objetivos, estratégias de ensino e de avaliação, bem como restrição de repertório de ensino em função dos desempenhos dos alunos. O procedimento de exposição a modelos de análise funcional mostrou-se favorável para uma professora, o que pode indicar que este pode ser um recurso pedagógico para análise das contingências de ensino que auxilia a tornar o professor mais sensível ao principal alvo de sua ação de ensinar, os alunos.

Pereira, Marinotti e Luna (2004) têm constatado dificuldades na mesma direção. Em estudos sobre correspondência verbal e não-verbal, eles notaram que as respostas fornecidas pelo professor ao descrever sua prática diferem das ações efetivamente observadas no seu contato com os alunos.

Estudos como os de Fonseca (2008) e de Pereira, Marinotti e Luna (2004) tem ajudado a compreender que é preciso maior atenção ao acompanhamento da tarefa docente, pois entre a intenção do professor, manifesta no falar, e a ação, de fato, empreendida, há discrepâncias nem sempre percebidas intuitivamente. Outro aspecto importante é notar que a ação docente, muitas vezes, não ocorre em função do desempenho que os alunos manifestam, demonstrando que é preciso maior investimento no ensino de estratégias que auxiliem o professor a se perceber como determinante na relação com o aluno, pois é ele quem tem condições de criar contextos mais ou menos favorecedores para seus aprendizes, bem como oferecer feedbacks que aproximem seus alunos dos desempenhos esperados.

Para a Análise do Comportamento, ensinar é um processo comportamental que se define pelos efeitos que produz, ou seja, pela aprendizagem do aluno (KUBO; BOTOMÉ, 2001). Sendo assim, não são as intenções do professor ou suas reflexões ou relatos verbais sobre as práticas educativas em sala de aula que definem que o ensino ocorreu. Assim não cabe falar que o professor ensinou, mas o aluno não aprendeu, embora o contrário possa ocorrer, já que aprender é um comportamento que não precisa de ensino direto, bastando a exposição ao ambiente, pois a sensibilidade dos indivíduos às consequências de suas ações acaba selecionando (ou ensinando), novos padrões de conduta (BAUM, 1999; SKINNER, 1981).

Para Zanotto (2000, 2004), ensinar é arranjar contingências de reforço e o ensino tem sua eficácia condicionada à fundamentação em uma análise rigorosa de processos comportamentais básicos. O professor é responsável pelo planejamento e execução de

contingências instrucionais sob as quais os alunos aprendem. Somado a isso, ele deve ser capaz de definir, de modo explícito e claro, os objetivos do processo de ensino, em termos de alterações a serem produzidas de modo planejado no comportamento do aluno (ZANOTTO, 2000).

Porém, as condições objetivas de trabalho fornecidas aos professores podem dificultar a tarefa de planejar condições de ensino com base em necessidades dos alunos. Muitas vezes, ao invés de o professor ficar sensível ao resultado de sua prática educativa no comportamento de seus alunos, ele está respondendo a outros elementos presentes em seu cotidiano profissional, como, por exemplo, a instâncias superiores, a outros professores, aos seus planos de aula, ao comportamento disciplinar do aluno, à participação dos pais na escola, às crenças sobre as famílias dos alunos, às exigências burocráticas ou às expectativas e formação profissional (PEREIRA, MARINOTTI; LUNA, 2004).

A contribuição da Análise do Comportamento para se pensar sobre o papel do professor é generalizável para qualquer nível de ensino, pois se entende que o aluno será sempre o balizador das ações docentes, por meio da aproximação do seu desempenho dos objetivos educacionais previamente estabelecidos. Mas, para além destas discussões gerais, há contribuições que podem ser favorecidas quando aplicadas à modalidade de educação a distância, conforme será apresentado no próximo item.

2.7 Análise do Comportamento: possíveis contribuições à Educação a Distância

Skinner escreveu, em 1968, um livro intitulado “Tecnologia do Ensino” (traduzido no Brasil em 1972). Trata-se de uma coletânea de textos escritos entre os anos 1954 e 1966, organizada em onze capítulos, sendo apenas quatro deles escritos especialmente para o livro. Nesta obra estão compiladas as contribuições de Skinner ao sistema educacional norte-americano de sua época, com discussões ligadas à educação escolar, relação entre ensinar e aprender, relação professor-aluno, motivação, criatividade e autocontrole do estudante, fracasso do professor e sistema educacional como agência de controle.

Um primeiro esclarecimento a respeito da referida obra de Skinner é o título: “Tecnologia do Ensino”. Na perspectiva comportamental, o termo faz referência à aplicação dos conhecimentos produzidos no âmbito da ciência comportamental para a resolução dos problemas enfrentados pela sociedade. Sendo assim, lembrando que a educação deve ter como

meta o aumento das chances de sobrevivência da Cultura, é preciso avaliar quais são os problemas que a Cultura enfrentará e quais as ações humanas que a resolverão. No entanto, para que estas ações ocorram, o sistema educacional precisa estar organizado para promovê-las, com o uso dos conhecimentos e técnicas desenvolvidas no âmbito da Análise do Comportamento. Nas palavras de Skinner:

“Idealmente, um sistema de educação deve maximizar as oportunidades que a cultura tem, não só de lidar com seus problemas, mas de aumentar firmemente sua capacidade de fazê-lo. Para planejar um sistema desses teremos de saber: 1) quais os problemas que a cultura terá de enfrentar; 2) que espécies de comportamentos humanos contribuirão para a sua solução; 3) que tipos de técnicas gerarão estes comportamentos. A tecnologia do ensino ocupa-se com o último destes três pontos; o segundo cai no âmbito de uma análise experimental do comportamento.”
(SKINNER, 1972, pg 222)

Desta maneira, a contribuição da Análise do Comportamento é justamente a de criar tecnologias de ensino que sejam mais eficazes para os propósitos educacionais. Comumente se associa a idéia de tecnologia educacional com o aparato de comunicação que permitiu alterar as relações do homem com o tempo e o espaço, mas não é nesse sentido que ela foi utilizada por Skinner. A experiência de comunicação coletiva, que permite com que se esteja em qualquer lugar e a qualquer tempo é conhecida como ciberespaço (LEVY, 1999), fenômeno ainda inexistente na ocasião em que o livro “Tecnologia do ensino” foi escrito.

No entanto, uma possível associação entre tecnologia do ensino e recursos computacionais, por exemplo, acaba sendo feita quando se cita o nome de Skinner. Tal associação pode estar relacionada ao fato de este autor ter desenvolvido por volta dos anos 1950/60, as chamadas “máquinas de ensinar”. As máquinas de ensinar foram construídas por Skinner como parte do método de ensino que ele denominou “Instrução Programada”.

A Instrução Programada é uma metodologia educacional que se preocupa em dividir o conteúdo de um curso em pequenas partes, planejando e ordenando minuciosamente o material em forma de questões, que inicialmente são mais simples e que vão se tornando mais complexas conforme o avanço do estudante nos conteúdos do curso. A Instrução Programada permite o desenvolvimento de repertórios complexos, por meio de ensino por aproximações sucessivas e por reforçamento das respostas corretas e correção imediata das respostas incorretas. (SKINNER, 1972; VARGAS; VARGAS, 1992). A proposta permite que

o estudante avance no curso em seu próprio ritmo, diferenciando-se fortemente do ensino tradicional.

As máquinas de ensinar eram equipamentos nos quais se escreviam trechos do material programado, passível de manipulação pelo aluno. Um pequeno texto era apresentado e lido pelo aluno, que após manipular o botão, via uma pergunta sobre o material. Posteriormente era apresentada a resposta correta, permitindo que o aluno recebesse consequência imediata após sua resposta. O material deveria ser programado de modo a evitar erros dos alunos e as perguntas iam se tornando mais complexas, de acordo com o repertório prévio já alcançado. Uma vez que o aluno interagia diretamente com a máquina, cujo material estava previamente programado, o professor passava a ter outro papel, que era o de programar as contingências que seriam dispostas aos alunos e supervisionar os grupos de alunos, garantindo que cada um a seu ritmo aprendesse o repertório que havia sido proposto (SKINNER, 1972).

Com base na descrição a respeito das máquinas de ensinar, concebidas por Skinner num período em que ainda não se contava com o uso do computador, é possível notar semelhanças com a organização de alguns modelos de Educação a Distância, baseados numa proposta de autoaprendizagem, em que o aluno interage com o material de ensino previamente planejado e recebe feedbacks automáticos das respostas emitidas por ele após a leitura do material didático. Pode-se dizer que a máquina de ensinar foi um precursor do ensino a distância mediado por computador.

Outra contribuição desenvolvida com base na Análise do Comportamento foi o método de ensino conhecido como *PSI (Personalized System of Instruction)*. Tal método se originou da junção de dois pesquisadores brasileiros (Carolina Bori e Rodolpho Azzi) e de dois pesquisadores norte-americanos (Fred Keller e John Sherman), que juntos desenvolveram e implantaram o PSI na Universidade de Brasília (UNB), durante a criação do curso de Psicologia desta instituição.

O método que resultou do esforço conjunto da equipe de Brasília foi testado inicialmente nos Estados Unidos, em 1963, tendo seu procedimento básico servido de piloto para os professores brasileiros, num curso introdutório de Análise Experimental do Comportamento para 50 alunos, no ano de 1964 (KERBAUY, 1983). Embora os relatos tenham sido de resultados satisfatórios, a experiência foi interrompida pela cassação de professores durante a ditadura militar.

De acordo com a descrição de Keller, em textos organizados por Kerbauy (1983), as características do PSI, que o distingue dos métodos tradicionais, são as seguintes:

a) Ritmo individualizado: o aluno progride de acordo com sua velocidade e tempo disponível para estudar o material, já que a programação não é baseada em calendários acadêmicos e nem em aulas expositivas;

b) Domínio seqüencial dos conteúdos: o curso é dividido em pequenas unidades e o aluno só progride no curso quando demonstra domínio completo da unidade anterior;

c) Aulas e demonstrações como fonte de motivação e não de informação crítica: estas aulas não são obrigatórias e devem servir para produzir interesse do aluno pelo tema e para mostrar maior abrangência do assunto que já foi estudado previamente;

d) Ênfase dada à palavra escrita: todas as informações instrucionais são apresentadas de forma escrita, permitindo que sejam acessadas a qualquer momento;

e) Papel indispensável do monitor: sempre que o aluno necessitar, ele deve contar com a ajuda de um monitor (geralmente um aluno que já tenha passado por aquela unidade de ensino). Este monitor oferecerá feedbacks imediatos (mais efetivos para a manutenção de um desempenho do que consequências atrasadas) nos momentos de avaliação, permitirá repetição de avaliações quando necessário e representará suporte social ao processo pedagógico.

O papel do professor no PSI difere do ensino tradicional e, assim como na Instrução Programada, exige que o professor defina os objetivos do curso e das unidades, prepare o material instrucional, planeje as avaliações e organize correções imediatas pelos monitores e posterior conferência do professor. Se o aluno demonstra domínio da unidade, pode avançar; caso contrário, deverá se expor novamente à avaliação após correções do monitor. O professor fica disponível para tirar dúvidas e interagir com os alunos, dando-lhes atenção mais individualizada e realizando outras formas de interação para além do conteúdo. Além disso, ele também gerencia e prepara a sua equipe de monitores.

O PSI produziu resultados bastante satisfatórios e ficou popular nas décadas de 1970, mas após a desativação do Centro de Instrução Personalizada de Georgetown em 1979, verificou-se uma dramática redução no número de cursos e de publicações baseadas neste método (TODOROV; MOREIRA; MARTONE, 2009). De acordo com Moreira (2004), as prováveis razões para o declínio do PSI foram a quantidade de esforço inicial necessário para a produção de um curso de acordo com o método, além da mudança requerida no papel do professor, que passa a exercer o papel de gerente do processo, e a variação no progresso acadêmico do aluno em função de seus ritmos individuais e não do calendário escolar. Estes fatores podem ter gerado resistência por parte de educadores e professores, ainda que os

resultados dos desempenhos dos alunos fossem satisfatórios.

As características do PSI se assemelham ao modelo adotado pela Universidade Aberta do Brasil, marcada pela polidocência e acompanhamento dos alunos por meio do trabalho de tutores, considerados neste trabalho como docentes. No entanto, no modelo da UAB não se respeita o ritmo do aluno, visto que as disciplinas devem ser concluídas num determinado tempo estabelecido no projeto pedagógico de cada curso. Também não há a exigência do domínio completo das unidades para que se passe adiante. Porém, as instruções são oferecidas por escrito e os objetivos e materiais programados são previamente preparados pelo professor.

Alguns modelos de EaD estão baseados em métodos como a Instrução Programada ou o PSI, mas na UAB esta não é uma característica presente. Alguns analistas do comportamento brasileiros estão investigando possibilidades de desenvolvimento de programação de condições de ensino por meio da EaD, mas são iniciativas isoladas e alheias à política pública de expansão da EaD via instituições públicas do país.

Trabalhos como os de Araujo, S. (2008) e de Couto (2009) buscaram demonstrar a efetividade de uma programação de ensino baseada no PSI com auxílio de computadores. As autoras programaram um curso sobre Princípios Básicos de Análise do Comportamento com o objetivo de avaliar um sistema desenvolvido na Universidade de Manitoba – Canadá, por J.J Pear e colaboradores, denominado “Sistema Personalizado de Ensino com a Ajuda de Computadores” (*Computer-aided Personalized System of Instruction* – sigla CAPSI). Tal sistema foi baseado nos princípios do PSI e é aplicado em várias disciplinas da Universidade canadense, desde 1983. Sua utilização é feita com base num software específico, que pode ser acessado pela internet. De acordo com Couto (2009), a primeira aplicação do sistema CAPSI no Brasil foi realizada por Araujo, S. (2008) em sua dissertação de mestrado.

O sistema CAPSI é baseado no método PSI e foi estruturado da seguinte maneira: os alunos tinham a possibilidade de solicitar realizar os testes das unidades quando se sentissem preparados. Uma avaliação sobre aquela unidade era sorteada pelo sistema e o aluno respondia pelo computador. O professor corrigia os testes dos alunos quando não havia monitores disponíveis, caso contrário, uma dupla de monitores (que eram alunos já em unidades mais avançadas) é quem realizava esta avaliação, sendo que esta correção ocorria em até 24 horas. A escolha dos monitores era feita automaticamente pelo sistema, priorizando sempre os que tinham realizado o menor número de correções. Estes alunos monitores ganhavam pontos pela atividade de monitoria, que eram somados à sua nota final no curso. O

contato entre professores e alunos podia ocorrer por meio de correio eletrônico.

A correção dos testes permitia três possíveis resultados: aprovação (aluno podia ir para a unidade seguinte e se candidatar a monitor daquela unidade), aprovação condicional (aluno deveria fazer correções em suas respostas para poder prosseguir) e reestudo (aluno poderia apelar da decisão e expor seus argumentos para as respostas fornecidas ou estudar novamente o material e se submeter a novo teste, sem prejuízo da sua nota final).

Os proponentes do sistema CAPSI (KINSNER e PEAR, 1988) avaliaram a reação dos alunos quanto ao seu uso e constataram que muitos dos alunos que concluíram o curso avaliaram este método melhor que o tradicional, tendo relatado que aprenderam mais e com mais entusiasmo. As principais vantagens apontadas foram seguir no próprio ritmo e poder ser monitor, enquanto as desvantagens seriam ausência de aulas e discussões, facilidade em colar e problemas com o uso do sistema. Porém, boa parte destes problemas foi solucionada com alternativas que incluíram o uso do correio eletrônico, distribuição do peso das avaliações ao longo do processo e disponibilização do sistema por meio de qualquer computador, não apenas o do campus universitário. Estudos mais detalhados sobre o sistema CAPSI podem ser encontrados nos trabalhos de Araujo, S. (2008) e de Couto (2009).

Um aspecto de especial interesse para este trabalho é a descrição a respeito dos monitores que auxiliam nas correções do sistema CAPSI, pois embora haja alguma semelhança com o modelo de tutoria virtual adotado pela UAB, há diferenças que precisam ser explicitadas. No sistema CAPSI, pensando na viabilidade financeira do método, já que há grande volume de correções e em prazos de até 24 horas, seria necessário contar com a ajuda de uma equipe com muitos profissionais. Para auxiliar o professor, os monitores deveriam ser recrutados dentro do próprio curso, sendo constituídos por alunos que estivessem em unidades mais avançadas. Para que estes alunos fossem incentivados a atuar como monitores, esta atividade permitia acúmulo de pontos para compor a sua nota final. Além disso, a monitoria, segundo os idealizadores do método, ajuda no estudo e maior conhecimento sobre aquela unidade.

Conforme apontado anteriormente, a similaridade entre o sistema CAPSI e a UAB é a existência de monitores no primeiro caso e de tutores no segundo. No entanto, o papel docente é enfatizado apenas no segundo caso, possivelmente pelo fato de o curso baseado nos princípios da Análise do Comportamento respeitar o ritmo próprio dos alunos e ser constituído por auto-aprendizagem, já que é o aluno quem estuda sozinho e escolhe quando se submeter às avaliações. Na UAB há calendários letivos e materiais previamente

estabelecidos e programados, mas que não prescinde da interação com os pares e com a equipe docente.

Um trabalho que buscou aproximar Análise do Comportamento e EaD foi o de Beffa (2012). Sua tese de doutorado consistiu na programação de ensino de um objetivo específico – elaborar problemas de pesquisa - dentro de uma disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa, num curso de pós-graduação. A autora utilizou o Moodle como plataforma de aprendizagem para a disponibilização do curso, porém o curso incluía aulas presenciais e não contava com tutores ou mentores.

Os três trabalhos citados (ARAÚJO, S., 2008; COUTO, 2009; BEFFA, 2012) procuraram demonstrar que os princípios da Análise do Comportamento, pensados por Fred Keller e equipe na criação do PSI, são eficazes e podem ser aplicados na educação a distância. Pode-se afirmar, inclusive, que a educação a distância seria mais vantajosa para a utilização do método, pois o registro das interações e a possibilidade de oferecimento de feedbacks rápidos é favorecida, já que a comunicação se dá de forma escrita e assincronamente.

No entanto, a Análise do Comportamento pode oferecer sua contribuição ao se associar às práticas que já estão estabelecidas por meio de políticas públicas, buscando ampliar a eficiência e eficácia destas propostas por meio da análise de contingências no ensinar e no aprender, bem como amparada por princípios do comportamento que servem de base para qualquer relação humana. Neste sentido, é importante considerar que o tutor não pode ser considerado um monitor, mas sim um docente que tem a tarefa de planejar condições de ensino que favoreçam as aprendizagens dos alunos. O papel docente da figura do tutor, presente no modelo UAB, deve ser encarado com seriedade. A precarização do trabalho do tutor também passa pelo modo como sua formação é planejada e executada.

A grande oportunidade criada pela educação a distância é permitir acompanhar desempenhos por meio dos registros nos ambientes virtuais de aprendizagem. Para a Análise do Comportamento, há dois tipos de conhecimento: o “saber como” e o “saber sobre” (BAUM, 1999; CATANIA, 1999). O “saber como” (ou saber operacional) refere-se ao comportamento verbal (e.g., explicar a alguém sobre como se ensina) e o “saber sobre” (ou saber que; saber declarativo), refere-se ao comportamento operante não-verbal que produz consequências adequadas (e.g., saber ensinar a alguém com eficácia).

Entender o conhecimento deste modo tem uma importante implicação ao trabalho dos professores, principalmente aos formadores de professores, que ensinam como ensinar. Todorov, Moreira e Martone (2009) alertam:

Em geral, professores sabem mais sobre os assuntos que ensinam do que os utilizam; não usam seu conhecimento como deveriam (saber operacional). Comportam-se, portanto, de modo produtivo quando se trata do saber declarativo, mas o mesmo, muitas vezes, não se aplica ao saber operacional. Professores que ensinam técnicas de administração não são necessariamente bons administradores. Da mesma forma, professores que ensinam seus alunos como ensinar outros alunos podem não colocar em prática aquilo que ensinam (...).

A vantagem de se discutir sobre a formação de professores que vão atuar online, como é o caso dos tutores, por exemplo, é que o tipo de conhecimento que será exigido deste profissional pode ser acompanhado pela análise do registro de sua interação com os alunos. Neste sentido, um curso de formação que prepara professores para atuar nesta modalidade pode avaliar mais de perto a aproximação entre o saber declarativo e o saber operacional.

Amparada pelo referencial teórico da Análise do Comportamento e pelas contribuições de outros autores sobre a formação de professores e educação a distância, pretende-se lançar luz sobre como os tutores virtuais da UAB-UFSCar tem sido ensinados a ensinar.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de pesquisa

A pesquisa se define por uma investigação qualitativa, do tipo estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Considerou-se pertinente analisar detidamente uma oferta do curso de formação de tutores virtuais de uma das principais instituições públicas do país, que tem se destacado pelo trabalho desenvolvido na modalidade a distância, tanto para analisar suas peculiaridades, como para avaliar a eficiência e eficácia de sua proposta formativa para a tutoria virtual.

Embora seja um estudo de caso, o delineamento adotado nesta pesquisa pode ser enquadrado no tipo *ex-pos-facto*. De acordo com Gil (2008), neste tipo de pesquisa a manipulação da variável independente é impossível, pois elas chegam ao pesquisador já tendo exercido seus efeitos. Na presente pesquisa serão avaliados possíveis efeitos de um curso de formação para tutores no desempenho de uma participante, tanto durante o oferecimento do curso de formação, como em sua primeira atuação como tutora. A tentativa será a de estabelecer relações funcionais entre o curso oferecido e as características de desempenho desta participante.

O modelo de análise funcional (NEEF; IWATA, 1994; SKINNER, 2000; STURMEY, 1996) refere-se a conjuntos distintos de procedimentos que, em última instância, objetivam a identificação das propriedades funcionais, a saber, das condições funcionalmente relacionadas com a manifestação de classes de respostas estabelecidas e mantidas pelos efeitos produzidos sob determinadas condições de estimulação.

Na análise funcional, prioriza-se a descrição da interação comportamento-ambiente nas situações naturais nas quais o comportamento-alvo ocorre. Os dados resultantes das observações podem sugerir relações de funcionalidade. A análise funcional refere-se, portanto, a metodologias comprometidas com a identificação de possíveis variáveis associadas com a ocorrência e a não-ocorrência de determinados repertórios. Enquanto recurso metodológico de avaliação, a análise funcional pode oferecer elementos ou informações relevantes sobre funções operantes de repertórios específicos.

Uma vez que a descrição funcional ajuda a produzir visibilidade para as variáveis relevantes que podem estar relacionadas a determinados repertórios, pode-se subsidiar programas ou estratégias de intervenção que aumentem as chances de produzir os repertórios finais desejados. Para isso, podem ser feitas alterações em eventos antecedentes ou

conseqüentes aos repertórios alvo. No caso da presente pesquisa, a análise de variáveis presentes durante o curso de formação para a atuação do tutor virtual da UAB-UFSCar pode ser relevante para a proposição de modelos formativos que aumentem as chances de ocorrência de um repertório docente condizente com os objetivos previstos pela instituição.

3.2. Ambiente da pesquisa

Por se tratar de pesquisa analítico-descritiva de um curso de formação de tutores realizado a distância pela UAB-UFSCar, torna-se importante contextualizar a inserção da instituição nesta modalidade educacional e o ambiente virtual que ela utiliza.

A educação a distância na UFSCar é uma modalidade recente. Antes da parceria com a UAB, algumas experiências em disciplinas de cursos presenciais ou em atividades e programas de formação continuada de professores da educação básica tinham acontecido por iniciativas de grupos ou setores específicos da instituição, desde o ano de 2004. Um exemplo é o Portal dos Professores da UFSCar (www.portaldosprofessores.ufscar.br).

A entrada da UFSCar na UAB se deu por meio do edital nº 1 da SEED-MEC, de 16 de dezembro de 2005, quando uma comissão de professores passou a estudar a possibilidade de oferecimento de cursos de graduação a distância na instituição e enviou proposta para abertura de cursos. Em 2006 a instituição recebeu aprovação dos projetos de criação de cinco cursos de graduação na modalidade a distância. Os cursos eram: Tecnologia Sucroalcooleira, Bacharelado em Sistemas de Informação, Bacharelado em Engenharia Ambiental, Licenciatura em Educação Musical e em Pedagogia.

Após a aprovação dos cursos, a UFSCar passou a viabilizar a infra-estrutura para a instalação destes cursos e realizou concurso para contratação de dois docentes, que ficariam responsáveis pela gestão dos processos envolvidos no planejamento e execução dos cursos aprovados.

Segundo informações disponíveis no site da Secretaria de Educação a Distância da UFSCar (fonte: <http://www.sead.ufscar.br/tutoria/menu/apresentacao/a-ead-na-ufscar>), logo após a aprovação dos projetos pedagógicos pela Câmara de Graduação da UFSCar, os professores e os materiais pedagógicos das disciplinas dos primeiros módulos começaram a ser preparados, visando atender os alunos ingressantes no primeiro vestibular, ocorrido em setembro de 2007. De início, este vestibular atendeu 50% da demanda dos pólos, tendo os demais 50% sido atendidos no segundo vestibular, de março de 2008.

Nos anos seguintes, 2009, 2010 e 2011, a UAB-UFSCar realizou novos vestibulares, oferecendo seus cursos de graduação em caráter experimental. O processo de institucionalização da educação a distância está em tramitação na instituição, mas todos os cursos oferecidos são vinculados ao Conselho de Graduação e Pró-reitoria de Graduação, portanto submetidos às mesmas regras dos demais cursos.

Além dos cursos de graduação, também são ofertados cursos de aperfeiçoamento e de extensão. Em outubro de 2008 o Conselho Universitário da UFSCar aprovou um documento sobre a política de educação a distância e sobre o regimento da Secretaria Geral de Educação a Distância (SEAD) na UFSCar. No ano de 2009 aconteceu a instalação da SEAD e no ano de 2010, as verbas da UAB foram incluídas na matriz financeira da UFSCar. (fonte: UAB-UFSCar)

O ambiente de estudo do aluno da UAB-UFSCar é o Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), um software livre, de apoio a aprendizagem, executado num ambiente virtual. Este ambiente virtual utilizado pela UFSCar permite a utilização de materiais em diferentes mídias. Assim, além dos textos escritos, é possível construir uma animação ou um mapa conceitual interativo, utilizar recursos online para a apresentação de uma linha do tempo sobre a temática abordada, vídeos etc. (fonte: <http://www.blogdareitoria.ufscar.br/?p=324>)

Todos os cursos da UAB-UFSCar são oferecidos pelo Moodle e as interações ficam registradas nos servidores da UFSCar. O curso de formação para tutores virtuais, objeto desta pesquisa de doutorado, também foi realizado nesta plataforma. Portanto o ambiente da pesquisa é o ambiente virtual de aprendizagem em que foram registradas todas as interações do curso de formação para tutores, bem como as disciplinas do curso de graduação em Pedagogia em que alguns dos alunos formados atuaram pela primeira vez.

3.3. Participantes

Participaram desta pesquisa uma tutora (TUTORA 1) formada pela 14ª edição do curso³ de formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar, bem como a respectiva equipe

³ A razão de se ter escolhido a 14ª edição do curso de formação em tutoria virtual como objeto de estudo desta tese se deu pelo fato de ter sido a mais recente na ocasião em que a coleta de dados foi iniciada. O oferecimento ocorreu no período de 18 de outubro a 15 de dezembro de 2010. Além disso, a 14ª edição do curso foi considerada pela Coordenadoria de Processos de Ensino e Aprendizagem (COPEA) como um divisor na

docente responsável por esta formação. A equipe que implementou o primeiro curso de formação de tutores da UAB-UFSCar também participou desta pesquisa, ajudando a resgatar a história de criação da Universidade Aberta do Brasil na UFSCar e a história de concepção do curso de tutoria virtual da instituição.

Na Figura 1 são apresentadas as informações sobre formação básica e experiência prévia em EaD, da tutora que aceitou participar da pesquisa:

Figura 1: informações sobre formação básica e experiência prévia em EaD da tutora participante da pesquisa

Tutor	Graduação/pós-graduação	Experiência prévia com EaD
TUTORA 1	Pedagogia e Psicologia/ Especialização em Terapia Familiar e de casal e mestrado em Psicologia. Doutoranda em Psicologia	Tutora presencial numa faculdade interativa particular

Fonte: autora da pesquisa

A equipe responsável pela concepção e execução do primeiro curso de tutoria virtual da UAB-UFSCar foi composta por três professores que pertenciam ao quadro da instituição, sendo que dois deles eram professores que haviam sido contratados há menos de dois anos, já para a área de Educação a Distância, com o objetivo de participar da implementação desta modalidade educacional em nível de graduação na UFSCar. Para ajudar na execução do curso, foi convidado um pós-graduando, ex-aluno do curso de Letras da UFSCar, que pesquisava em sua dissertação de mestrado sobre o uso de fóruns no processo educacional de educação a distância.

Na Figura 2, são apresentadas as características de formação e experiência profissional da equipe que concebeu e implementou o primeiro curso de formação em tutoria da UFSCar. As informações correspondem ao período anterior ao início da participação na UAB-UFSCar:

formação em tutoria, pois teria sido a partir desta edição que as formações oferecidas, tanto para os tutores como para os professores coordenadores de disciplina, passariam a ser conduzidas numa mesma direção, tendo maior articulação entre conteúdos e discussão mais precisa sobre os papéis esperados de cada um na equipe.

Figura 2: informações sobre formação básica e experiência prévia em EaD dos componentes da equipe que concebeu e executou o primeiro curso de tutoria virtual da UFSCar.

Formador	Graduação/pós-graduação	Experiência prévia com EaD
FORMADORA 1	Graduada em Letras – português/inglês Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa e doutorado em Lingüística Aplicada.	Aluna de curso de extensão universitária a distância pela Universidade de Harvard. Aluna do curso preparatório a distância para atuar como tutora pela Universidade de Harvard. Atuação como tutora a distância pela Universidade de Harvard.
FORMADOR 2	Graduado em Pedagogia Especialização em Didática e em Informática na Educação. Mestrado e doutorado em Educação. Todos os estudos em nível de pós-graduação foram voltados para EaD.	Tutor e coordenador do programa de Educação a distância (projeto Veredas-MG).
FORMADORA 3	Graduada em Ciências Biológicas Mestrado em Multimeios e doutorado em Educação (Currículo).	Tutora e coordenadora pedagógica de projetos telecolaborativos nacionais e internacionais via Internet. Experiência prática em coordenação e capacitação pedagógica de professores em projetos e cursos de informática e educação a distância desde o ano de 2000.
FORMADOR 4	Graduado em Letras Iniciação científica sobre novas Tecnologias para o ensino de língua inglesa. Mestrando em Lingüística Aplicada, área de Linguagem e Tecnologia.	Aluno de curso de extensão universitária a distância pela Universidade de Harvard.

Fonte: autora da pesquisa

Também participou da pesquisa a professora coordenadora da 14ª edição do curso de formação em tutoria virtual (FORMADORA 5). Ela é pedagoga da Secretaria Geral de Educação a Distância da UFSCar, mestre em Educação e teve sua primeira experiência com educação a distância ao realizar a 1ª edição do curso de formação em tutoria da UAB-

UFSCar. Sua função na SEaD é ser coordenadora da equipe de tutoria, tendo que organizar as questões relacionadas ao trabalho do tutor, fazendo a formação, o acompanhamento e a avaliação do processo de tutoria da instituição. No entanto, seu trabalho não se realiza sozinho. A SEaD tem uma Coordenadoria responsável pelo Desenvolvimento e Aperfeiçoamento Profissional, que é a CODAP e a Coordenadoria de Processos de Ensino e Aprendizagem, que é a COPEA. A FORMADORA 5 compõe a equipe da COPEA, que está em constante interação com a CODAP, pois uma tem a função de oferecer a formação e a outra de acompanhar os processos.

Vale ressaltar que, diferentemente da equipe inicial, a FORMADORA 5 estava iniciando sua experiência como professora-formadora. A edição do curso analisada nesta pesquisa havia sido a sua primeira experiência como professora-coordenadora no curso de tutoria. Ao chegar na SEaD, a sua incumbência era avaliar os pontos fortes e fracos das formações que vinham sendo oferecidas e propor algo mais adequado às necessidades da instituição naquele momento, com maior alinhamento em relação ao curso de formação de professores para atuar a modalidade a distância.

3.4. Procedimentos de coleta de dados

Para a realização deste estudo, foram necessárias algumas etapas para a organização e sistematização dos dados, conforme apontado a seguir: a) entrevistas com os profissionais que planejaram, executaram e avaliaram o primeiro curso de formação de tutores virtuais da UAB-UFSCar; b) descrição da proposta pedagógica implementada na 14ª formação do curso de tutoria virtual e entrevista com a professora responsável pela condução desta edição do curso e c) análise das interações de uma das alunas participante do curso de tutoria, tanto durante o curso de formação, como em sua primeira atuação depois de formada como tutora virtual pela 14ª edição do curso de tutoria virtual da UAB-UFSCar.

Na seqüência serão descritas as etapas separadamente:

3.4.1 Entrevistas com os profissionais que planejaram, executaram e avaliaram o primeiro curso de formação de tutores virtuais da UAB-UFSCar

Para o registro da história do curso de tutoria desde o seu início, foi importante entrevistar os profissionais que estiveram envolvidos em sua implementação, já que não havia registros documentais formais que permitissem acessar estas informações de outro modo. Os profissionais envolvidos foram três docentes efetivos da UFSCar e um prestador de serviço,

ex-aluno de graduação da UFSCar e estudante de mestrado em outra instituição, na ocasião em que compôs a equipe de planejamento e execução da formação em tutoria virtual, conforme mostrado da Figura 2.

Todos foram inicialmente contatados por e-mail e convidados a participar da pesquisa, tendo sido esclarecidos pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após o aceite, as entrevistas foram agendadas separadamente, sendo que duas foram realizadas pessoalmente e as outras duas por *skype*⁴, em função das distâncias geográficas entre estes participantes e a pesquisadora não permitirem contato pessoal na ocasião de sua realização.

As entrevistas seguiram a um roteiro semi-estruturado (APÊNDICE 1) e foram registradas em áudio e, posteriormente, transcritas para análise.

3.4.2 descrição da proposta pedagógica da 14ª formação em tutoria virtual e entrevista com a professora responsável por esta edição do curso

Solicitou-se autorização formal junto a Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD) da UFSCar para a realização desta pesquisa, sendo solicitado que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em que estavam registradas todas as interações ocorridas durante o curso de formação em tutoria da 14ª edição, ficasse visível para a pesquisadora, que já tinha um perfil criado no AVA da UFSCar por ter sido tutora e professora de cursos da UAB-UFSCar. Diante da disponibilização do AVA, foi possível acessar todas as atividades planejadas no curso, bem como as atividades realizadas pelos alunos, os feedbacks dos tutores e todas as interações ocorridas naquele espaço virtual ao longo do curso: professor-tutor, professor-aluno, tutor-aluno ou aluno-aluno.

O primeiro passo foi descrever os objetivos de ensino previstos para o curso, as estratégias de ensino e de avaliação utilizadas pelos formadores e o desempenho de uma das alunas do curso, que aceitou participar da pesquisa e que atendia aos critérios de seleção dos participantes.

Também foram convidados a participar da pesquisa a professora e os tutores virtuais responsáveis pela 14ª formação. No total, além da professora, a equipe contava com seis tutores virtuais. Todos foram convidados a participar da pesquisa por e-mail, mas apenas a professora responsável e uma tutora formadora de sua equipe é que aceitaram participar. Os demais não responderam. A participação envolvia permitir o acesso às interações no ambiente

⁴ Skype: software que permite comunicação pela Internet através de conexões de voz sobre IP (VoIP)

virtual por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e responder a um questionário (APÊNDICE 2).

3.4.3 Análise das interações de uma das alunas do curso de tutoria, durante o curso e em sua primeira atuação como tutora virtual da UAB-UFSCar

Seleção dos participantes da pesquisa

O curso de formação em tutoria virtual forma tutores para os diferentes cursos oferecidos pela UAB-UFSCar (Licenciatura em Pedagogia e em Educação Musical, Tecnologia Sucroalcooleira, Sistemas de Informação e Engenharia Ambiental). Para participar desta pesquisa, optou-se pela seleção de tutores que atuavam nos cursos de Licenciatura, sendo priorizado o curso de Pedagogia a distância da instituição, já que o interesse inicial da pesquisadora era investigar mais detidamente os aspectos envolvidos na formação de professores ocorrida via EaD, visto que entidades representativas da categoria docente (ANFOPE, por exemplo), mostravam-se contrárias a esta política de incentivo de formar professores por esta modalidade de ensino.

Todos os alunos participantes da 14ª edição do curso de formação em tutoria virtual foram indicados por um professor coordenador de disciplina de um dos cursos da UAB-UFSCar, na expectativa de formar tutores para compor sua equipe de trabalho. Após a escolha do curso de Pedagogia, fez-se o levantamento dos alunos (futuros tutores) que foram indicados para a 14ª formação, com perspectiva de atuação em disciplinas do curso de Pedagogia do professor que o indicou. O critério para participar da pesquisa era que o aluno tivesse sido aprovado no curso de formação em tutoria virtual e que tivesse realizado sua primeira atuação em uma disciplina do curso de Pedagogia na ocasião em que a coleta de dados desta pesquisa estava sendo iniciada.

Quinze alunos atendiam a este critério e todos foram contatados por e-mail, recebendo o convite para participar da pesquisa, bem como o termo de consentimento livre e esclarecido. No entanto, apenas oito tutores responderam ao e-mail, manifestando interesse em participar da pesquisa, sendo que tal participação consistiria em a) autorizar o acesso a sua sala de interação com os alunos da primeira disciplina em que ele atuou como tutor após o término do curso de formação e b) responder a uma entrevista que versava sobre seu trabalho como tutor.

Dos oito tutores que manifestaram interesse, apenas quatro responderam ao questionário sugerido (APÊNDICE 3). Os outros quatro tutores alegaram estar com restrição de tempo para participar da pesquisa e, por isso, não responderam ao questionário e não assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

O último critério de seleção dos participantes era não ter experiência prévia com educação online, nem como aluno, nem como tutor virtual, antes do curso de formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar, seja em instituições públicas ou privadas, em cursos de curta ou longa duração. Das quatro tutoras, apenas uma havia sido acompanhada pela tutora formadora da 14ª edição do curso que havia aceitado formalmente participar desta pesquisa. Embora esta participante tivesse experiência como tutora presencial em curso semi-presencial, seu perfil era compatível com o critério de inclusão na pesquisa, pois se tratava de experiência bastante diversa da tutoria online vivenciada na UAB-UFSCar.

A escolha pela participante que havia sido acompanhada pela tutora formadora que assinou o termo de consentimento livre e esclarecido permitiu cumprir os aspectos éticos da pesquisa, envolvendo análises de interações devidamente autorizadas.

3.5. Procedimentos de análise dos dados

Para a análise dos dados, foram realizados os seguintes procedimentos:

3.5.1 Entrevistas

Para a análise das entrevistas semi-estruturadas e/ou questionários, os dados foram agrupados de acordo com as questões principais constantes nos instrumentos. Todas as respostas foram transcritas na íntegra e foram selecionados os trechos mais relevantes para responder aos objetivos da pesquisa.

No caso das entrevistas com a equipe que concebeu o primeiro curso de formação de tutores, além de descrever os objetivos deste curso, as estratégias de ensino e de avaliação utilizadas e outros aspectos pedagógicos relevantes, buscou-se identificar e descrever a trajetória de criação do curso de formação de tutores, possibilitando o registro oficial da história inicial da tutoria virtual na UAB-UFSCar, pela ótica dos sujeitos que a conceberam.

Já a entrevista com a professora responsável pela condução da equipe da 14ª edição do curso, foi analisada por comparação com as respostas apresentadas pela equipe inicial, tentando fazer aproximações e distanciamentos entre as concepções pensadas no início do curso de formação e que podem ou não ter permanecido presentes ao longo das ofertas.

3.5.2 Descrição da 14ª edição do curso de formação em tutoria

Para a descrição e análise da 14ª edição do curso de formação em tutoria virtual, foram lidas e transcritas todas as informações disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem do curso que respondessem às questões de pesquisa.

Do ambiente coletivo do curso foram copiadas as informações sobre objetivos, estratégias de ensino (textos e orientações disponibilizadas em cada unidade), bem como as orientações iniciais sobre o curso como um todo. Também foram copiadas as informações descritas sobre os critérios de avaliação de cada atividade.

Buscou-se interpretar o curso de formação de tutores pela ótica da Análise do Comportamento, visando demonstrar aspectos do planejamento de ensino e de acompanhamento que suscitem aproximação ou distanciamento com o referencial teórico da área de formação de professores e da Análise do Comportamento.

3.5.3 Desempenho da participante durante e após o curso de formação em tutoria

Para a análise do desempenho da participante durante o curso de formação, foram feitas descrições das interações ocorridas entre a aluna participante e sua respectiva tutora em cada atividade prevista no curso. A análise procurou relacionar funcionalmente o que estava previsto como objetivo da unidade, a instrução que foi fornecida pela professora, o desempenho da aluna e o feedback da tutora.

Na sequência, para a análise do desempenho da primeira atuação da aluna participante, já atuando como tutora, buscou-se relacionar o desempenho dela a possíveis funções de controle exercidas pela realização do curso de formação em tutoria. A tentativa foi de mapear a efetividade do curso de formação e seus efeitos na atuação da aluna, bem como identificar e descrever outras variáveis relevantes para a compreensão da aprendizagem da docência online.

4 CONHECENDO O CURSO DE FORMAÇÃO EM TUTORIA VIRTUAL DA UAB-UFSCAR

4.1. História do curso de formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar

Nesta seção será apresentada a história do curso de formação em tutoria virtual pela perspectiva dos responsáveis pela sua implementação na UAB-UFSCar. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os quatro integrantes da equipe envolvida no planejamento e execução da primeira formação em tutoria virtual. Os dados das entrevistas foram agrupados por temas, de modo a contar a história do curso.

4.1.1 Trajetória de inserção dos responsáveis pela criação do curso na modalidade EaD e sua relação com o curso de tutoria que seria criado na UFSCar

Neste tópico será apresentada a trajetória que cada membro da equipe que concebeu o curso de tutoria da UAB-UFSCar percorreu na área de educação a distância. Alguns aspectos da história prévia de cada formador ajuda a explicar o modelo de educação a distância e de tutoria que foi concebido por eles.

A FORMADORA 1 afirmou que sempre gostou de tecnologia e que notou ter melhorado seu desempenho escrito na língua inglesa (área em que ela atua como docente) após ter iniciado cursos a distância. Em função deste ganho pessoal, ela resolveu utilizar recursos a distância em suas disciplinas presenciais da graduação, sendo grande incentivadora do uso da modalidade na instituição.

Durante seu doutorado, ela se inscreveu em um curso a distância na Universidade de Harvard sobre a teoria das inteligências múltiplas. Segundo ela, em determinado momento, em função da sobrecarga de atividades em outros contextos, ela teve dificuldades em acompanhar o curso e conta que foi o seu tutor virtual o grande responsável por seu “resgate”:

“Eu não dei conta de acompanhar o curso do jeito que eu acompanhava e eu comecei a não participar das tarefas. Quando eu participava estava tudo acumulado e eu fiquei com a sensação de abandono mesmo ‘Olha, é melhor eu não aparecer mais’, aquela coisa de sair de fininho da sala pra ver se ninguém percebe que você saiu. Só que eu já tinha me feito muito presente, então era impossível não perceber que eu não estava ali, entendeu. E o meu tutor era muito bom e ele

conseguiu me resgatar. Ele foi, ele conseguiu, ele conversou comigo, ele negociou, ele mostrou pra mim que seria muito mais vantajoso eu conseguir aos poucos voltar pro curso e terminar o curso. (...) Quer dizer, no final eu rasguei elogios ao meu tutor, uma série de coisas e resolvi fazer um curso presencial, também de inteligências múltiplas, lá em Harvard.”

Uma vez que o contato com os professores de Harvard foram estreitados, tanto em função do seu desempenho, como por se tratar de uma professora-pesquisadora do tema no Brasil, ela teve a oportunidade de ser convidada para ser tutora no próximo curso virtual oferecido pela instituição. Para isso, foi necessário fazer o curso preparatório para tutores virtuais, com duração de quatro semanas, avaliado por ela como “muito bom e muito direto ao ponto”.

O curso de Harvard prevê um período de aprendizagem com um tutor experiente após a conclusão do período de formação de quatro semanas. Só depois é que o aluno recebe indicação para exercer ou não a função de tutoria:

“Eu tenho esse curso todinho impresso e ele foi fundamental pra mim, mas o esquema de lá é, são quatro semanas de curso, você entra como tutor aprendiz e você vai auxiliar um tutor veterano numa disciplina e aí você fica com esse tutor durante a disciplina toda. Quando ela se fecha, aí ele te indica para o professor, se deve ser contratado como tutor ou não. Aí eu fiz esse período de experiência e depois eu fui tutora em duas disciplinas deles lá e foi uma experiência fantástica, mas a gente fazia tutoria para dez alunos, no máximo.”

Além de ter sido aluna e tutora de EaD, a FORMADORA 1 procurava cobrar posicionamentos da UFSCar em relação a sua participação na educação a distância. A UFSCar já fazia uso da educação a distância em disciplinas isoladas, mas não havia ainda uma política da Universidade em relação à modalidade.

Então, quando a UFSCar aderiu ao projeto UAB, a FORMADORA 1 foi convidada para fazer parte da comissão de implantação e depois indicada para ser a coordenadora UAB da instituição. Neste processo de implantação, dois concursos públicos para docente foram realizados, já com objetivo de selecionar professores para a modalidade a distância, contratados com a função de compor esta comissão de implantação e a construir o modelo de EaD da UFSCar.

O FORMADOR 2 havia participado do projeto Veredas-MG, na função de coordenador de comunicação e tecnologia, sendo responsável junto com outros coordenadores

por um grupo de 15.000 alunos, professoras da rede pública em exercício. Na ocasião, ele era responsável pela tutoria de um grupo de 35 alunos. Antes dessa experiência, ele considerava sua visão sobre educação a distância mais próxima da Computação do que da Pedagogia e conta que nessa época é que passou a ter preocupações com evasão e democratização do ensino.

“Eu fazia parte pela UEMG e a UEMG cuidava de 844 mulheres-professoras da rede pública de ensino e foi um projeto extremamente interessante pra minha formação, como experiência, porque foi nessa época que eu tive acesso a preocupações com evasão, a preocupação social de democratização da educação a distancia. (...) porque eu mudei a minha forma de ver a educação a distancia quando participei dela, porque era muito mais complexa do que a UAB. Não era tão rica quanto a UAB, mas era muito mais complexa.”

Além de ter esta atuação no Veredas, seus estudos de pós-graduação (mestrado e doutorado) foram nessa área de educação a distância, com período de estágio na França, também estudando o tema. Neste sentido, quando chegou a UAB-UFSCar, ele já tinha vivenciado experiências que auxiliaram nas decisões que seriam tomadas para a implantação da modalidade na UFSCar

“Então essa trajetória toda que tive de inserção na educação a distância, ela fez com que eu tivesse uma mentalidade mais ou menos madura quando eu cheguei na UAB.”

“(...) tem muitas outras experiências válidas, mas eu quis não repetir nenhum erro e já conheço quase, a maioria ao menos, ao longo da história do Brasil, em termos de leitura ou em termos de ir visitar, das experiências que a gente tem no Brasil, então eu tentei não repetir algumas delas. Tem muitas outras coisas por melhorar na UAB-UFSCar, mas te garanto que vários outros erros eram possíveis e driblamos eles antes de começar a coisa.”

Ao chegar na UFSCar, ele participou da comissão de implantação junto às FORMADORAS 1 e 3, ocupando o papel de coordenador de EaD da instituição. Seu papel na UAB-UFSCar sempre foi de gestor junto a uma equipe.

A Formadora 3 teve sua experiência em EaD construída por meio de mestrado em multimeios no Instituto de Artes da UNICAMP, com abordagem sobre o uso da mídia na

comunicação e, doutorado desenvolvido na PUC/SP, na área de Educação-Currículo, com especialidade em novas tecnologias na educação. No doutorado realizou estudos teóricos e práticos sobre EaD, atuando em formação de professores para o uso integrado das tecnologias digitais nas práticas educacionais.

A sua tese de doutorado foi desenvolvida na área de EaD, com análise das particularidades da linguagem virtual em projetos colaborativos de aprendizagem. Também atuou como tutora virtual e coordenadora pedagógica de um projeto internacional durante quatro anos: o World Links (<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/WBI/WBIPROGRAMS/EDUCATIONLP/0,,menuPK:460949~pagePK:64156143~piPK:64154155~theSitePK:460909,00.html>), desenvolvido em parceria com as Secretarias de Educação de três estados no Brasil (São Paulo, Bahia e Ceará). Sua principal ação neste projeto foi viabilizar, por meio de capacitação via Workshops internacionais, orientação e acompanhamento, *in loco* e virtual, de professores de escolas públicas (Ensino Médio e Fundamental) destes estados, no desenvolvimento de projetos telecolaborativos com 26 países. O grande mentor neste projeto foi R.W. “Buddy” Burniske, da University of Hawaii at Manoa, College of Education, Department of Educational Technology. A FORMADORA 3 acredita que sua visão de EaD vem desta vivência, principalmente referente a metodologias colaborativas de aprendizagem e abordagem do uso de tecnologias integradas à educação. Também atuou em projetos de EaD com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Escola do Futuro – USP. Desenvolveu materiais didáticos para universidades e empresas, por meio de Cooperativas, ONGs e empresa. Toda a sua trajetória ajudou a ter facilidade de uso de novas tecnologias e de mídias, sob a perspectiva de uso destes recursos numa proposta educacional onde a aprendizagem dos mesmos acontece integrada a fundamentos educacionais.

A FORMADORA 3 contou que enquanto os FORMADORES 1 e 2 estavam mais voltados à gestão dos processos de EaD, ela ficou mais envolvida com as ações pedagógicas que demandavam os cinco cursos de graduação a distância da UAB-UFSCar. Nos dois primeiros anos, também atuou na formação da equipe técnica para uso da ferramenta Moodle e na formação dos *Designers Instrucionais* (DIs), principalmente voltada a articulação de comunicação entre professores, DIs e equipes técnicas para desenvolvimento dos materiais didáticos. Para dar conta desta demanda, contava com o apoio dos colegas da equipe e de outros profissionais contratados. Porém, embora eles participassem da parte pedagógica, ela nunca participou da parte de gestão financeira; sua atuação restringia à gestão pedagógica.

O FORMADOR 4 teve sua trajetória de inserção em EaD já na graduação em Letras, cursada na própria UFSCar. Ele foi orientando de iniciação científica da FORMADORA 1, estudando sobre novas tecnologias para a educação no ensino da língua inglesa durante os quatro anos da graduação. Naquela época ainda não existiam os cursos a distância da UAB-UFSCar, mas alguns professores já ministravam vinte por cento da carga horária da disciplina presencial na modalidade a distância. O FORMADOR 4 auxiliava à FORMADORA 1 na montagem dos ambientes das disciplinas que ela ministrava parcialmente a distância.

Antes da graduação, seu interesse pela área de tecnologia já estava presente, conforme ilustrado no seguinte trecho:

“Mesmo antes de entrar na graduação, eu já tinha trabalhado numa empresa que dava consultoria sobre websites, então a questão de usabilidade, de pensar a pessoa que navega no site, eu tinha pensado muito antes, só não sabia o nome científico disso ainda, mas os termos da área isso eu fui aprendendo durante as pesquisas científicas na graduação e aprimorando depois os questionamentos sobre letramento, sobre o leitor interagindo com a máquina, o que é texto e toda aquela coisa absurda que a gente vê no mestrado.”

No ano anterior ao início do projeto de criação da UAB-UFSCar, o FORMADOR 4 havia iniciado mestrado na área de Linguagem e Tecnologia, estudando sobre o uso de fóruns com propósito educacional na EaD. Ele foi convidado pela FORMADORA 1 a compor o grupo que criaria o curso de formação de tutores da UAB-UFSCar. Na ocasião, ele não tinha clareza do que um tutor deveria fazer exatamente, mas ele tinha conhecimentos importantes para compor a equipe, principalmente com a parte de linguagem, de feedback e de interação e linguagem. Além disso, ele ajudaria na parte lúdica do curso, tornando-o mais dinâmico, pois ele também havia feito parte do grupo de inteligências múltiplas da FORMADORA 1. O FORMADOR 4 havia trabalhado com preparação de materiais didáticos em editora, fazendo a parte de diagramação.

4.1.2 Diversidade de formações da equipe e seus efeitos na elaboração do modelo de curso de tutoria virtual da UAB-UFSCar

Neste subitem serão apresentadas as visões de cada formador a respeito da diversidade de formações e das experiências prévias da equipe.

Visão do FORMADOR 4:

As distintas formações e experiências profissionais por parte da equipe responsável pela concepção e execução da primeira formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar, segundo informações da própria equipe, influenciou no formato final adotado no modelo de tutoria virtual que seria oferecido posteriormente.

Os quatro integrantes da equipe tinham formações e experiências que se complementaram no momento de criação do curso de formação, o que foi um aspecto enriquecedor para as aprendizagens de cada um:

“a FORMADORA 1 com conhecimentos de Lingüística Aplicada, Inteligências Múltiplas e tudo mais, você tinha a FORMADORA 3 com a experiência de EaD em instituições privadas, então aquela correria, aquela coisa de metas, prazo, tem que fazer e já tinha conhecimento de tutoria também e FORMADOR 2 não precisa nem falar, o doutorado dele é com docência online ... no meu caso eu entrei nessa época, principalmente com a parte de linguagem, da parte de feedback, de interação e linguagem e também ajudar a pensar as dinâmicas, porque eu também fiz parte do grupo de inteligências múltiplas que a FORMADORA 1 trabalhava em Araraquara, também trabalhei com preparação de materiais didáticos, já trabalhei em editora fazendo diagramação de material, então eu tinha vários conhecimentos além, que não da tutoria exatamente, mas que compunham o grupo.”

“o FORMADOR 2 chegava com as referências bibliográficas, a FORMADORA 3 trazia aquele conhecimento que ela tinha de designer instrucional, criando tabela, criando organização de material, atividade, orientação, a FORMADORA 1 também fazendo, com aquele jeito dela de organizar em grupos, trabalhos de grupo e tal e eu aprendendo, todos estavam aprendendo alguma coisa diferente né, justamente pela experiência diferente de cada um”

A preocupação da equipe ao preparar o curso, mais do que criar um material teórico bem amarrado para um curso de quatro semanas em que os tutores já sairiam dali para atuar, era definir que perfil de tutor se esperava formar na UAB-UFSCar.

“(...) uma das coisas mais complexas foi definir: o que vamos ensinar pra esse povo logo de cara, como a gente quer que eles saiam daqui?(..) o que ficou destas discussões é que esses tutores tinham que sair aptos a atender bem o aluno, o foco do

tutor na UAB-UFSCar era o atendimento ao aluno. Se ele tem vinte e cinco pra cuidar, ele tem que cuidar muito bem, tem que interagir muito bem, tem que saber falar com esse aluno, tem que saber o tempo de feedback que ele vai dar, a consistência desse feedback, então, pensando nisso, eu lembro que nós fizemos, basicamente o curso de formação de tutores tem que ter pelo menos quatro itens básicos que é: uma introdução a EaD, pra quem nunca viu, pra ter uma noção básica de EaD; uma noção de interação online, então linguagem, fala, tal;, conhecer o modelo de EaD na qual ele entrou e conhecer o ambiente virtual. Esses quatro elementos ele precisa ter bem ...”

Quando a equipe planejou o curso de formação de tutores, ela enfocou a interação como principal aspecto a ser trabalhado com o tutor. O curso não estava preocupado em ensinar os alunos a compreender as ferramentas do moodle por elas mesmas, mas sim em ensinar estratégias para lidar com os alunos que eles encontrariam na sala de aula virtual. A aprendizagem das ferramentas era secundária, ou seja, era aprendida enquanto o foco do ensino era outra coisa:

“pra gente era muito claro que você não consegue colocar uma pessoa trabalhando como tutor de EaD se ele não sabe o que é EaD, se ele não sabe em qual EaD que ele está, se ele não sabe como interagir com esses alunos e se ele não conhece a ferramenta que ele tá, ferramenta mesmo. E a gente tinha certeza que a gente não gostaria de ensinar ferramenta, como a maioria dos cursos fazem.”

“nós queríamos que eles aprendessem as ferramentas fazendo outras coisas, que a ferramenta fosse o final, que usasse como meio fazer as outras coisas e que no final ele pudesse refletir sobre a ferramenta e mais outros aspectos que não conhecesse.”

As estratégias utilizadas para que os alunos exercitassem a interação foi focar o curso em discussões sobre linguagem e formas escritas. O curso de formação para tutores da Universidade de Harvard foi utilizado como base teórica para algumas das proposições da equipe. Outra estratégia era criar condições para o exercício do feedback. Ou seja, foram ensinadas estratégias de oferecimento de feedback conceitualmente. Na sequência foram utilizados casos hipotéticos para o exercício do feedback e depois foram criadas condições para o exercício do feedback com um colega de sala, simulando-se a sala de aula virtual que seria vivenciada posteriormente.

“Na segunda semana já entrava uma discussão sobre linguagem, sobre formas escritas, sobre interação com aluno e aí, o material, esse fui eu que produzi, parte

dele era com base em estudos sobre lingüística da minha formação, pensando no curso de tutoria virtual que a Harvard oferece para os tutores que eles tem.”

“A FORMADORA 1 tinha feito esta formação anteriormente e tinha disposto o material pra eu ler, eu fiz a tradução de um material pra ela de um outro projeto que a gente trabalhava e aí eu acabei usando esse material como base também e várias outras coisas que eu aprendi em lingüística, lingüística aplicada e tudo mais. A terceira semana era prática de feedback, era prática mesmo, então o cara leu na segunda e na terceira ele ia praticar com os grupos. Na segunda ele ia praticar com base em casos, todos no caso fui eu que criei, casos com base em análise transacional, então todos os casos pegavam algum arquétipo problemático das interações da análise transacional (...)”

Um aspecto importante a ser ressaltado a respeito do curso de formação em tutoria da UAB-UFSCar, é que ele foi o protótipo de toda a UAB-UFSCar. As experimentações da equipe inicial ao planejar e executar o curso serviu de base para as disciplinas que seriam oferecidas posteriormente:

“várias coisas nasceram no curso de tutoria, as dinâmicas de fórum, a forma de avaliação, aquela forma de avaliação de interação de você dar nota 1 para tal e tal coisa que o cara fez, 2 para tal e tal coisa. Tudo isso nasceu no curso de formação ali, a FORMADORA 3 dando idéia, FORMADORA 1 dando idéia, o FORMADOR 2 dando idéia ... praticamente, o início mesmo, de todos os cursos, da cara de todos os cursos, nasceu da formação, porque foi o primeiro curso que foi, de fato, ao ar”

Nas primeiras formações para tutores virtuais havia encontros presenciais no início e ao final do curso. Para a equipe, a justificativa destes encontros estava relacionada aos problemas ainda vivenciados pela implantação da educação a distância na instituição. Inicialmente a logística para pagamento das bolsas ainda era confusa, ocasionando atrasos, o que não raro exigia do tutor que trabalhasse sem receber:

“além de pensar essas quatro semanas, nós pensamos que eram pessoas que estariam trabalhando com déficit de três meses pra receber a bolsa inicialmente, porque era um processo que ainda não estava alinhado com o MEC, SEaD e Banco do Brasil. ... E isso foi uma das coisas que nós pensamos também, que as pessoas teriam que vestir a camisa de fato, tinham que sentir aquele mesmo tesão que a gente sentia, aquela mesma empolgação que a gente sentia fazendo o curso, fazendo aquela coisa acontecer. Então além dessas quatro semanas, nós pensamos aquelas dinâmicas iniciais.”

Os encontros presenciais também cumpriam a função de aproximar as pessoas, já que no ambiente virtual poderia haver um estranhamento dos alunos por não se conhecerem pessoalmente e terem que trabalhar em conjunto

“nós queríamos também, algo que quebrasse o gelo do grupo, que criasse uma empatia entre eles (...) a idéia então era: criar uma empatia, fazer as pessoas rirem, fazer as pessoas se sentirem à vontade, quebrar aquele estado de tensão do primeiro dia”

Outro ponto que justificava a realização dos encontros presenciais eram os problemas decorrentes do ajuste das ferramentas virtuais. Era mais fácil reunir todos os participantes pessoalmente para compartilhar a proposta de EaD da UAB-UFSCar do que conseguir ter todas as ferramentas e materiais que conseguissem dar esta visão de curso no curto espaço de tempo em que a proposta foi criada e executada:

“Os encontros, à princípio, eles tinham que ser presenciais, porque nós ainda tínhamos muitos problemas com essa coisa da dinâmica do ambiente virtual, não existiam os tutoriais, os tutoriais foram criados a partir da segunda, terceira formação. Conforme nós fomos aprimorando os materiais, fomos abandonando os encontros presenciais. O encontro presencial final deixou de existir assim que nós conseguimos criar todas as dinâmicas de ambiente virtual online, com tutorial, onde não dava mais pau na hora de trocar o tutor de perfil.”

“O encontro presencial inicial, ele só deixou de existir quando também acabou a verba e também quando já não se tinha mais tempo pra fazer isso e aí, se eu não me engano, ainda existe uma dinâmica inicial feita, que ainda resgata de certa forma aquilo que era feito presencialmente, que era a apresentação inicial”

Ao serem questionados sobre os modelos de tutoria que poderiam ter influenciado na concepção do curso de tutoria da UAB-UFSCar, o FORMADOR 4 afirmou que os maus modelos foram um dos parâmetros para saber o que evitar. Também se reconhece que o modelo de tutoria de Harvard, pelo qual dois dos formadores haviam participado como aluno, teve uma influência positiva:

“os modelos que influenciaram foram: os maus modelos ... o FORMADOR 2 conseguia muitos modelos de formação de tutores, de tutoria que ele não queria. Ele visitou várias instituições, instituições com mais de mil alunos por tutor, sabe, então

ele tinha noção do que ele não queria. A FORMADORA 3 também tinha noção do que ela não queria. Eu tinha já feitos cursos a distancia ... nessa época eu já tinha sido aluno de Harvard também num curso, então eu tinha sido aluno desse grupo de tutores lá, e também de um curso daqui do Brasil, que eu prefiro não falar qual é, então eu tinha um modelo de uma tutoria que eu falei: cara, eu fui muito bem atendido (...) de bom modelo de tutoria, podia dizer pra você que eu tinha essa experiência então. Serviu também de modelo essa tutoria de Harvard, principalmente no cuidado que eles tinham com o ritmo e constância da tutoria. Serviu de modelo também os estudos que eu fiz pro meu mestrado, que era interação e fórum, então eu também tinha noção de várias coisas que funcionavam e que não funcionavam em fórum, então todos tinham modelos que conheciam e aprovavam e modelos que reprovavam.”

No entanto, ainda que a equipe reconheça estas influências, o curso que estava sendo criado carregava um pioneirismo no que diz respeito a outras experiências vinculadas à UAB em nosso país. A proporção tutor-aluno e a ênfase na formação personalizada era um diferencial do curso que estava sendo concebido:

“A gente sabia que não tinha ninguém com um modelo parecido, principalmente pelo número de tutores que a gente ia ter e a gente já sabia que era a única com um atendimento tão personalizado assim, de vinte e cinco pra um e nós sabíamos que nós não queríamos dar uma formação técnica, isso a gente tinha certeza, a gente não quer dar uma formação técnica, a gente quer pessoas que saibam interagir com pessoas, então muito do que a gente preparou foi pensando nas teorias de educação a distância que o FORMADOR 2 trouxe, na teoria de inteligências múltiplas que a FORMADORA1 trouxe, nas teorias de EaD e também de pedagogia que a FORMADORA 3 trouxe, de ensino para compreensão, que de certa forma também tem a ver com inteligências múltiplas, que eu estudei, então isso foi amarrado assim pelos quatro”

Visão do FORMADOR 2:

Ao falar sobre a concepção do primeiro curso de formação em tutoria virtual, ele afirma que as diferentes experiências da equipe ajudaram na construção do modelo da UFSCar

“A FORMADORA 3 tinha uma experiência mais de empresa e de moodle. A FORMADORA 1 tinha uma experiência de tutoria que ela tinha feito em Harvard e

tinha uma experiência de docente da instituição (UFSCar) que nos dava liberdade pra poder pensar pela instituição e eu tinha uma experiência tanto como tutor, eu já tinha sido tutor do Veredas, eu já tinha sido gestor e formador de tutoria pelo Veredas também e tinha algumas outras experiências também. (...) então eu tinha claro o que eu não queria, mas o que eu queria eu tinha que discutir com o grupo, inclusive sobre as condições do que era possível.”

Ele contou que na sua experiência com o projeto Veredas, um tutor tinha que dar conta de, no máximo, dezoito alunos, para, no máximo, três disciplinas, trabalhando 20 horas semanais. Era este modelo que ele gostaria de reproduzir na UAB-UFSCar. Por outro lado, o modelo defendido pelo MEC indicava um tutor para um grupo de 50 alunos para as várias disciplinas do curso.

Na avaliação dele, pela sua experiência de pesquisa de doutorado, este modelo não seria adequado e, por isso, ele propôs junto ao MEC e junto à sua equipe que eles tivessem tutores para atender um número menor de alunos e que fossem, preferencialmente, especializados, ou seja, voltado para o conteúdo da disciplina em que estivesse atuando. A equipe se reuniu pelo período de quase um mês para pensar o curso e refletir a respeito dos saberes e competências necessários ao tutor. Decidir se o modelo seria síncrono ou não também era uma importante preocupação, visto que isso modificaria toda a carga horária de trabalho deles.

“eu tinha clareza que tinha que fazer com que eles trabalhassem menos para trabalhar melhor, portanto tinha que pensar certos aspectos. Então competência, jornada de trabalho, carga horária, saberes, tensão entre tutor e professor, quantos alunos iriam atender, tudo isso foi colocado em pauta antes da primeira turma. A gente pensou, concebeu este primeiro curso participando, nós queríamos ver na prática como era primeiro”

Ele reafirmou informações apresentadas anteriormente pelo FORMADOR 4 sobre a proposta de formar primeiro um grupo de tutores, com acompanhamento de tutoria da própria equipe formadora:

“fizemos uma proposta de metaformação, nós íamos nos formar sobre tutoria enquanto formássemos a primeira turma, então nós abrimos uma turma para um grupo pequeno e esse grupo pequeno nos ajudaria a formar os primeiros trezentos.”

“teve essa turma de oitenta formados por nós quatro. Nós três como formadores e nós quatro como tutores e essa proposta era de metaformação, nós iríamos formar enquanto nos formávamos, para poder orientar futuras turmas. E esses oitenta, nós elegemos os melhores desses oitenta para formar as próximas turmas, que a primeira turma experimental dessa metaformação foram os trezentos.”

O FORMADOR 2 contou que ele tinha clareza do que ele acreditava como EaD e que brigou por sua proposta, tendo recebido modificações das idéias das FORMADORAS 1 e 3. A primeira modificação era quanto a sugestão do ambiente de aprendizagem, o moodle, já bem conhecido pela FORMADORA 3 naquela ocasião e que resolveria o problema dos custos, já que a UFSCar não teria dinheiro para pagar ambientes que envolvessem custos adicionais. Ele conta que tinha experimentado o moodle apenas como aluno até aquela ocasião. As visões de EaD trazidas pelas demais formadoras da equipe enriqueceu sua proposta inicial de EaD:

“E foi quando enriqueceu a minha proposta de EaD, porque a base da EaD que eu acredito, ela passa pela personalização, pela cooperação e colaboração e principalmente pela democratização do conhecimento e estilo de aprendizagem. (...) o modelo de EaD que eu acreditava, que era baseado na perspectiva de democratização, flexibilidade e personalização ou adequação aos estilos de aprendizagem, ele foi facilitado por uma idéia de EaD que a FORMADORA 3 tinha, era uma idéia de educação a distância baseada numa idéia de mobilidade virtual e aí enriqueceu bastante e a FORMADORA 1 numa perspectiva de linguagem e feedback.”

“o mais rico que a FORMADORA 3 trouxe para a minha aprendizagem, para a minha formação, foi essa coisa da flexibilidade, do virtual e uma questão de colaboração, com o moodle e a FORMADORA 1 trouxe essa idéia de feedback, que eu não tinha isso formalizado e também a idéia de formação institucionalizada como disciplina, como pensar uma disciplina para a EaD.”

Depois de pensado o modelo de EaD, a equipe planejou a proposta de formação em tutoria que seria realizada na UFSCar, tendo o curso de formação para tutores como o carro-chefe da educação a distância que seria realizada na instituição.

“Nós tínhamos que pensar um tutor pra entrar nesse modelo. O modelo de tutoria que tinha era basicamente um modelo que pensasse o síncrono e assíncrono, em acompanhar o professor de disciplina e junto formaria a docência para a educação a distância. Então como é que isso foi se dando aos poucos? Esse primeiro modelo nosso, nós criamos uma proposta, que eu comentei como metaformação, depois criamos um modelo readeguando o que não deu certo nesse processo e foi quando a gente estabeleceu, nós queremos essa EaD como pontapé inicial e queremos esse modelo de tutoria, que era nosso carro-chefe para esse modelo de EaD. Diferentemente de quase todas as UABs no começo, nós tínhamos a tutoria já como centro do processo pra auxiliar o aluno, que obviamente é o foco de todo processo da tutoria”

No quesito tutoria, a UAB-UFSCar ganhou destaque em sua proposta diante das outras instituições brasileiras, que passaram a copiar seu modelo. Os diferenciais passavam pelo número de tutor por alunos e pelo acompanhamento de apenas uma disciplina, na qual o conteúdo deve ser de domínio específico do tutor. De acordo com o FORMADOR 2, ele ministrou muitas palestras em outras instituições para apresentar o modelo de tutoria da UAB-UFSCar, pois outros gestores queriam entender como formar, treinar e gerenciar tantos tutores.

Visão da FORMADORA 3:

Assim como os demais, a FORMADORA 3 falou sobre a construção do modelo da UFSCar baseado nas diferentes experiências do grupo, reafirmando que o modelo de tutoria da UAB-UFSCar teria sido fruto desta junção de experiências prévias da equipe, bem como da experimentação inicial da proposta como metaformação:

“a FORMADORA 1 tinha a experiência de Harvard, então ela trouxe muitos elementos da formação de Harvard, eu tinha experiência do trabalho que eu tinha desenvolvido lá com o Banco Mundial, então também trouxe vários elementos. O FORMADOR 2 trabalhava, ele tinha, tem uma preocupação muito grande, até um dos aspectos da pesquisa dele, do trabalho dele como pesquisador, é a questão da relação com o trabalho, então ele trouxe esses elementos pra ajudar, então na verdade, não teve um modelo que a gente seguiu. Nós trouxemos nossas experiências pro grupo e a gente elaborou uma proposta, tanto que na primeira oferta fomos nós mesmos que ofertamos, porque a gente queria testar se funcionava, se aquela linha

de trabalho, proposta de formação, se ela funcionava, ela seria interessante do que se pensava do tutor na UFSCar”

Quanto aos modelos de referência de outras instituições, ela deixa claro que as experiências de educação a distância de cada membro da equipe foram consideradas, mas que esta junção de modelos tomou um formato particular, de acordo com o perfil de público que seria atendido na UFSCar

“é uma soma de experiências que tomou um formato particular e que eu acredito que vai continuar se modificando, porque as experiências vão se modificando”

Visão da FORMADORA 1:

Assim que a equipe de professores se reuniu para iniciar as discussões sobre a implantação da EaD, notou-se que a visão e objetivos de EaD que se queria construir eram comuns aos três, baseada sobretudo no acompanhamento personalizado do aluno:

“Uma EaD de qualidade, que tivesse base na interação, que fosse um foco de EaD, não necessariamente síncrono, mas com acompanhamento muito, não vou dizer detalhado, mas um acompanhamento personalizado, então não me agradava a idéia de ter um tutor que não está acompanhando aquele aluno, ele não sabe quais são os problemas daquele aluno. Ele simplesmente vai lá e ele é um mero respondedor, ele somente diz qual é a página do manual, qual exercício ele pode fazer ou deixar de fazer ou tirar uma dúvida conceitual. Não era isso, era um tutor que nos moldes do que tinha sentido, acompanhasse desde o primeiro dia de aula até o último dia de aula.”

Novamente a diversidade de experiências prévias da equipe mostrou-se positiva e determinante para a criação do modelo da UAB-UFSCar, pois embora com objetivos comuns, as diferenças vivenciadas por cada um auxiliava na composição de um modelo próprio para a UAB-UFSCar:

“Então nós fizemos uma troca de experiências. A FORMADORA 3 trabalhou como tutora e ela teve outras experiências como tutora, não muito diferentes da minha, apesar de ter sido em outros projetos, que não vinculados aos EUA e tal, mas ela teve

outras experiências. O FORMADOR 2 tinha muita experiência como gestor, mas tinha sido tutor e as perspectivas eram muito semelhantes, quer dizer, elas tinham suas diferenças, mas essas diferenças eram até salutares, porque eram coisas que eu não tinha vivido, ele tinha, elas eram complementares, isso. E o FORMADOR 4, ele foi meu aluno, então assim, ele era, dos meus alunos, o mais tecnológico e começou a fazer trabalhos comigo, nessa área especificamente.”

Ainda que a equipe tenha desenvolvido um modelo de EaD específico e original, a FORMADORA 1 reconhece que boas práticas do modelo da Universidade de Harvard foram incorporadas à UAB-UFSCar:

“E nós chegamos num formato que agradou a todos nós, mas o modelo de interação, inclusive até de EaD, acabou sendo um modelo que eu tinha experimentado em meus cursos lá em Harvard. (...) um desses modelos era o trabalho por semanas ou quinzenas, veio dessa experiência.”

Os FORMADORES 2 e 3 tinham um modelo de EaD, mas, segundo a FORMADORA 1, ambos concordaram que o modelo de Harvard era mais organizado. Neste modelo, a abertura de unidade ocorria num determinado dia, com uma série de tarefas e uma comunicação inicial do professor com o aluno que não precisaria ser síncrona, mas sim um conjunto de orientações feitas pelo professor por escrito, indicando como o conhecimento da disciplina foi organizado e quais os objetivos e resultados esperados. Depois que os alunos interagem com os tutores, o professor realizaria um fechamento do assunto com a turma, com base no relatório que o tutor elaboraria para o professor.

Neste relatório, que deveria ter, no máximo, uma página, os tutores deveriam ler as interações dos alunos e recortar as contribuições e dúvidas de cada um para serem enviadas ao professor. Era com base neste relatório que a equipe havia criado um programa para facilitar o preenchimento destas informações, que era o SOFIA.

Quando o professor recebia este relatório, ele tinha condições de dar um feedback para os alunos, fazendo uma amarração de todas as idéias, citando nomes de quem contribuiu com a discussão, clareando pontos duvidosos, chamando atenção da turma para aspectos importantes e elogiando a turma.

Na visão da FORMADORA 1, esta prática de feedback do professor com indicação nominal da contribuição do aluno favorecia o sentimento de pertença ao grupo. Ela relatou ter se sentido bem quando estava na posição de aluna e lia o feedback do professor:

“Então eu falei: ‘gente, vocês não tem idéia da sensação que é você ver o seu nome lá sendo comentado pelo professor no meio de 1200 alunos’, então os alunos acabam no fundo, também, procurando um pouco dessa aproximação com o professor.”

Em função dessa experiência, a FORMADORA 1 tinha um modelo de tutoria em que o professor não interagira com cada aluno diretamente. O foco do tutor é que era estabelecer esta interação direta com o aluno. No entanto, dadas as diferenças de estilo, esta orientação de trabalho acabou se chocando com a estratégia de alguns professores que queriam se comunicar diretamente com os alunos, pois, da forma como a equipe apresentou a proposta, eles acabaram entendendo que esta interação direta não era possível. Por esta razão, a equipe foi flexibilizando esta estratégia de trabalho, por entender que a necessidade de um curso de graduação era outra. No entanto, havia preocupação de que este professor não tirasse a autoridade do tutor virtual, que era a pessoa que realmente estava interagindo com os alunos no ambiente virtual.

“Então, na nossa opinião, na minha opinião na época, o professor tinha que se dirigir ao tutor e orientar o tutor sobre como deveria ser aquele processo e ao se reportar para a turma como um grupo, era pra não acabar favorecendo um ou outro aluno, porque senão, se todos os 200 quiserem a atenção do professor, ele não dá conta de fazer.”

Quanto à primeira formação oferecida, a equipe procurou trabalhar junta para a tomada de todas as decisões do curso. Conforme já apontado por outros formadores, a primeira oferta teve a característica de experimentação, por isso a própria equipe exerceu a tutoria, dividindo em turmas de 20 a 22 alunos para cada tutor. Estes grupos eram divididos em subgrupos, já para organizar as salas de aula do modo como seriam reproduzidas nas disciplinas:

“o curso de tutoria na verdade foi uma grande experimentação das disciplinas, porque a gente queria ver se abria para cada tutor uma sala, como seria pra cada pólo, que foi o modelo que se reproduziu depois com as disciplinas, então eu tinha uma sala, o FORMADOR 2 tinha outra, o FORMADOR 4 tinha outra e a FORMADORA3 tinha outra e nós tínhamos 22 alunos, só que 22 alunos divididos em grupos de 4 ou 5 e aí a gente foi trabalhando esses subgrupos e aí a gente foi testando o modelo e meio que dando feedback um pro outro.”

Ainda a respeito das influências recebidas para a concepção do curso de formação de tutores da UAB-UFSCar, a FORMADORA 1 revela que os modelos de feedback utilizados no curso de tutoria de Harvard foram importados e readequados, com a contribuição das experiências dos demais membros da equipe. Um ponto relevante ressaltado por ela era a ausência de modelos de formação em tutoria no Brasil, pois a preocupação das instituições estava voltada para a formação dos professores que coordenariam as disciplinas:

“Uma coisa que foi bastante modelo desse curso de tutoria de Harvard foi os tipos de feedback, os modelos de feedback, escada de feedback, feedback sanduíche⁵, tudo isso era ensinado também na formação de Harvard de tutores e aí eu trouxe muito do material, a gente fez adequações, viu como podia ser feito. Obviamente trouxemos coisas da experiência da FORMADORA 3, do FORMADOR 2, pra gente enxertar e fazer o programa do curso, porque até então não existia um modelo de tutoria no Brasil, assim, de formação de tutoria. Tava todo mundo pensando em formação de professor, ninguém tava pensando em formação de tutor (...)”

A relação tutor-alunos também estava sendo experimentada pela equipe, pois na concepção deles um tutor para 50 alunos, conforme proposição do MEC, era uma relação inadequada para bons resultados pedagógicos. No entanto, fazer como na Universidade de Harvard com um para 10 alunos também não seria aceito. Por esta razão, chegou-se ao número de um tutor para 25 alunos, relação de acompanhamento testada pela própria equipe durante o curso de formação:

“1 para 25, porque eu falei “50 não dá”. 25 é razoável, então vamos inclusive experimentar num curso de tutoria pra ver se a gente dá conta. Se a gente dá conta, então as pessoas dão conta, tem que dar conta e a gente fez esse modelo.”

Outro ponto defendido pela equipe é que o tutor fosse especialista no conteúdo da disciplina em que ele atuaria, contrariando a lógica presente em outras instituições, em que há um tutor para todas as disciplinas do curso. De acordo com a FORMADORA 1, a visão sobre a função do tutor vai variar conforme a proposta metodológica de cada curso.

⁵ Escada de feedback: modelo de feedback utilizado no curso de treinamento de Tutores de Harvard e que consiste em procurar entender o que o aluno disse, valorizar os pontos positivos, questionar algumas idéias que se mostrem inadequadas ou confusas e sugerir solução de melhoria. Feedback sanduíche: neste modelo, o feedback sobre comportamentos inadequados é fornecido entre duas ações ou comportamentos positivos.

“se a proposta não enxerga o tutor como professor, como formador, então tanto faz ele ser da área X, Y ou Z (que o que ele vai fazer) não vai interferir. Agora se a proposta metodológica exige uma interação e entende que nessa interação que o conteúdo é aprendido e que o conhecimento vai ser adquirido e vai ser colocado em prática e que tem que ter alguém que tem conhecimento disso pra fazer o acompanhamento, então aí você já mudou completamente a função da tutoria”

Em função da experiência prévia com educação a distância, a equipe formadora sempre se preocupou com a função do tutor, pois sabiam que quem faria o gerenciamento do grande número de alunos matriculados na disciplina de um professor seria o tutor. Em reuniões com os professores dos diferentes cursos de graduação que assumiriam disciplinas, o esclarecimento sobre o papel da tutoria era necessário:

“porque a maior dúvida quando a gente fazia reunião com os cursos, era como é que eu vou gerenciar esse monte de aluno. Eu falava “gente, isso é papel do tutor”, eles não tinham noção do que era o papel do tutor. Como eles nunca tinham dado aula a distância e nunca tinham sido tutores, eles não tinham o menor conhecimento de como era a prática, como é que minha aula vai acontecer”

Nas primeiras ofertas do curso de tutoria, o critério para participar do curso de formação era ser indicado por um dos professores responsáveis pelas disciplinas da graduação. O professor indicava as pessoas que ele achava que tinha o perfil para ser tutor de sua disciplina, mas esta pessoa precisava frequentar o curso e ser aprovada, para, então, tendo apresentado bom desempenho, ter chance de ser selecionada para atuar. Caso o indicado fosse reprovado no curso, ele não poderia ser tutor e a ele era dada a chance de fazer o curso novamente.

4.1.3 Proposta de relatório do tutor para feedback geral do professor

De acordo com a FORMADORA 1, para a realização do feedback de fechamento do professor responsável pela disciplina, era necessário uma boa equipe de tutores para preencher os relatórios dos alunos. Com isso, o professor teria condições de realizar o fechamento de cada unidade antes do início da próxima. Tal fechamento poderia ser feito por escrito, por meio de uma gravação ou de webconferência, mas era tarefa dele fazer isso, tanto quanto fazer a abertura da unidade seguinte.

No entanto, embora os tutores fossem formados para realizar estes relatórios que subsidiariam os fechamentos de unidade, quando ele iniciava sua atuação, notava que o professor não fazia esta tarefa. Nestas situações, muitas vezes o próprio tutor acabava assumindo a tarefa de realizar o fechamento e ficava sobrecarregado. De acordo com a FORMADORA 1, muitos professores, docentes efetivos da UFSCar, acabavam descumprindo seus papéis por acharem que estavam fazendo um favor ao participar dos cursos de educação a distância da UAB, o que dificultava o processo de gerenciamento destes problemas.

Algumas dificuldades eram decorrentes do ineditismo da proposta pedagógica de cursos a distância, que no início ficaram mais embasadas nas experiências dos cursos presenciais. Dados de evasão e as distintas formações recebidas por professores e tutores eram alguns dos problemas. O que o professor sabia sobre as orientações ao tutor era tratado de modo mais informativo e superficial e vice-versa, pois ainda havia necessidade de tratamento de particularidades referente ao momento histórico de inserção destes profissionais na EaD. Estas diferentes formações foram se aproximando ao longo dos anos.

Após a primeira oferta do curso de formação, a equipe formadora não mais participou das formações seguintes, tendo incumbido o FORMADOR 4, que não tinha cargo administrativo na instituição, de gerenciar o curso de formação para tutores das edições seguintes.

4.1.4 Objetivos do curso na visão dos formadores

De acordo com os relatos da equipe formadora, os objetivos pretendidos com a primeira formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar era ensinar aos futuros tutores a interagir com os estudantes dos cursos virtuais, motivando este aluno e oferecendo suporte para suas dúvidas e pontos a serem melhorados. Sobre isso, o FORMADOR 4 disse:

“nós queríamos que os tutores aprendessem, fossem aptos a saber como interagir com um aluno quando estivesse na prática de tutoria dele. Saber interagir bem, saber motivar o aluno, mas também dar feedbacks que educassem, não ser aquela coisa assim: “ah, parabéns, você é muito bom!”

Para a equipe de implantação da proposta de formação, também era importante fazer com que os tutores em formação se sentissem como seus futuros alunos se sentiriam ao freqüentar um curso a distância:

“eu acho que todo mundo tinha que passar por essa situação de aluno pra sentir essa sensação de isolamento, da falta de resposta, de feedback, de não concordar com determinados encaminhamentos e você ter que negociar isso online, não vendo as pessoas, lidar com problemas a distância. Então nós fomos elencando uma série de coisas que acontecem no ambiente virtual e que precisam saber ser gerenciados. Obviamente feedback ganhou um espaço grande nesse processo, por conta de que tudo depende do feedback.” (FORMADORA 1)

“primeiro ele sentir-se como aluno, porque a maioria das pessoas nunca teve experiência anterior com EaD, então sentir como aluno, compreender a visão que a universidade tinha de EaD, apresentar as tecnologias” (FORMADORA 3)

Porém, não só os futuros tutores deveriam vivenciar o lugar ocupado pelos seus futuros alunos. A equipe formadora, além de conceber o curso de formação, ficou responsável por conduzi-la em sua primeira oferta. Ou seja, os quatro profissionais envolvidos com o planejamento do curso também exerceu o papel de professor coordenador e de tutor virtual.

Esta primeira oferta do curso seria responsável por formar os primeiros tutores da instituição, que posteriormente assumiriam a mesma tarefa de formadores. No entanto, muito mais do que formar tutores, este primeiro curso formava pessoas para trabalhar na modalidade a distância, em consonância com o modelo que estava sendo construído para a UAB-UFSCar por estes quatro profissionais. O FORMADOR 2 resume este duplo objetivo da seguinte maneira:

“nós tínhamos um duplo objetivo naquela ocasião, primeiro era fazer com que vingasse uma proposta de tutoria que nós tínhamos, que fosse um grupo de tutores que tivesse condições de formar futuros tutores ... O objetivo pedagógico daquela formação era fazer com que os tutores tivessem condições de realizar um bom trabalho como docentes, da nossa educação a distância então estabelecida”

Havia preocupação em ensinar habilidades mínimas de comunicação, sobretudo estabelecendo um nivelamento entre os futuros tutores, já que se tratava de pessoas com formações e conhecimentos distintos:

“a gente tinha que fazer um nivelamento, dizer pra ele: - ‘olha, minimamente o que você precisa saber, considerar, são essas questões’ - então apontar, por exemplo, a

questão de netiqueta, preocupação em correção com a língua, tipos de feedback, então dar instrumentos pra pessoa que ela poderia utilizar pra interagir com esse aluno. Não é simplesmente entrar lá e falar de qualquer jeito, então essa era uma preocupação grande do grupo e com essa preocupação nós tentamos transformar isso nos instrumentos ou nas atividades que a gente iria executar” (FORMADORA 1)

“então a preocupação era: o que é EaD, qual a estrutura que você vai encontrar de trabalho aqui, quais as tecnologias que vão ser utilizadas, como o tutor utiliza essas tecnologias, a comunicação, como ele se comunica com o aluno” (FORMADORA 3)

4.1.5 Estratégias de ensino para alcance dos objetivos

Para atingir os objetivos da formação, a equipe se preocupou em realizar uma formação mais próxima, mais personalizada, para que servisse de modelo aos tutores em formação quando da sua atuação com os alunos da UAB-UFSCar. Havia uma preocupação de que o curso fosse mais pragmático do que teórico e também que motivasse os participantes, permitindo aprendizado e interação entre os pares:

“o objetivo de que eles fossem mais parecidos possível conosco, que incorporasse a nossa proposta de EaD e de tutoria pra repassar pras futuras turmas ... Uma primeira (estratégia): fazer com que o curso fosse mais próximo, mais personalizado. Uma segunda (estratégia): trazer nós mesmos para participarmos da formação. Uma outra estratégia foi fazer com que as pessoas fossem mais próximas dos professores com quem iriam trabalhar, pela proposta de indicação ...” (FORMADOR 2)

A característica de interação foi pensada com a inclusão de dinâmicas de grupo no encontro presencial inicial, em que grupos de alunos eram formados para desenvolver algum trabalho em equipe, criando a sensação de pertencimento a um grupo. Além disso, as dinâmicas do ambiente virtual solicitavam interações descompromissadas, visando descontração e sensação de pertencimento.

“nós precisávamos ter certeza de que essas pessoas tinham que sair de lá convictos de que a educação a distância funciona, que pode ser motivante, que existe interação, que existe aprendizado e pra isso nós pensamos não só as dinâmicas iniciais presenciais, onde colocávamos um grupo com a sensação de grupo” (FORMADOR 4)

Outro aspecto apontado por um dos formadores foi a opção da equipe em não contratar uma equipe terceirizada para realizar a formação que seria oferecida, entendendo que esta seria uma estratégia que aumentaria o controle de qualidade sobre os processos pedagógicos:

“No comecinho houve uma sugestão até de contratar empresa pra formar tutoria, mas nós preferimos trabalhar a mais, mesmo sem ganhar nada, mas que tivesse um horizonte de que a qualidade seria mais próxima do que nós queríamos, então a estratégia foi nós mesmos participarmos.” (FORMADOR 2)

O curso de formação de tutores foi a primeira experiência do modelo de educação a distância adotado na UAB-UFSCar. A partir deste curso é que foram pensadas as ofertas das disciplinas dos cursos de graduação. A equipe procurava alterar as estratégias de acordo com os resultados que eram avaliados ao longo da formação. Neste sentido, a formação de tutores da UAB-UFSCar já nasce de forma bastante dinâmica, flexível e voltada para os resultados produzidos nos alunos, de acordo com o que se pretendia alcançar enquanto objetivos do curso.

Um primeiro passo para a escolha das estratégias a serem utilizadas foi pensar nos resultados que se esperava conseguir ao final do curso, elencando-se os pontos considerados mais importantes ao trabalho do tutor. A partir dos pontos definiram-se temas, divididos em unidades temáticas. No caso, quatro unidades foram consideradas as mais importantes, que eram:

“a gente pensou nas dificuldades, naquilo que a gente já tinha vivenciado como tutor, no que a gente gostaria que os alunos estivessem recebendo do tutor. Nós fomos elencando esses pontos, fomos organizando esses pontos em temas e esses temas em unidades, por isso que nós construímos quatro grandes unidades e dentro de cada unidade a gente foi abordando esses temas e pensando nas atividades. Então nós construímos meio que a coisa de trás pra frente, o que a gente queria como resultado, e fomos mexendo até chegar na estrutura do curso propriamente dizendo.” (FORMADORA 1)

Depois de estabelecidas as unidades temáticas é que as ferramentas do ambiente virtual foram selecionadas, com constantes discussões da equipe sobre as escolhas realizadas. Em função de dificuldades encontradas no uso de determinadas ferramentas, alterações eram realizadas:

“Pra cada formação foi se alterando alguma coisa por conta do grupo e das dificuldades do grupo” (FORMADORA 1)

Quando o curso de formação em tutoria foi planejado, foi prevista uma carga horária de 120 horas com a intenção de tornar este curso uma primeira etapa de um curso de especialização em educação a distância, imaginando-se que esta certificação aumentaria o interesse dos tutores em realizar o curso.

Uma estratégia utilizada foi fazer com que os próprios alunos avaliassem os efeitos de algumas estratégias do curso, ajudando a construir a formação que estava sendo oferecida. Por exemplo, cada grupo utilizou uma estratégia para interação em fóruns. Um grupo tinha um número máximo de postagens a realizar para a contribuição de uma discussão em fórum e o outro não. Depois, cada grupo de alunos avaliava a qualidade das interações ocorridas em cada fórum e ajudava a equipe formadora a tomar decisões sobre as definições mais adequadas dali em diante:

“O grupo meu foi avaliar essas interações de 198 e nos dar um parecer sobre esse assunto, coletivamente e o grupo da FORMADORA 3 foi avaliar o do FORMADOR 4 e por aí vai. (...) Chegou ao final, os próprios tutores, os oitenta tutores foram nos ajudar a avaliar, como é que esse conteúdo seria melhor, com 198 ou com 40 interações, qual conteúdo era melhor... Foi uma estratégia, porque nós mesmos não concordávamos uns com os outros, então os tutores foram “usados” para se avaliarem em termos de metaformação, porque nós também nos consideramos em formação naquela ocasião. Em formação pra poder ver o que é bom e o que é ruim.” (FORMADOR 2)

A estratégia de fazer os alunos experimentarem o papel de tutor em uma sala de aula simulada esteve presente já na primeira formação:

“procurava-se trabalhar de uma forma muito colaborativa no ambiente, então eles interagem bastante, foram utilizados muitos fóruns de discussão e de construção coletiva sobre o que eles, eles também exercitaram, teve uma fase em que eles atuaram como alunos, depois eles atuavam com perfil de tutor no ambiente pra sentir como é a atuação do tutor” (FORMADORA 3)

4.1.6 Estratégias de avaliação utilizadas no curso

Em relação às estratégias de avaliação que foram utilizadas na primeira formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar, a equipe estabeleceu critérios comportamentais a serem verificados. Deste modo, era com base no comportamento apresentado no AVA que o aluno era avaliado e estes critérios eram descritos no ambiente virtual, para que o aluno pudesse controlar o que era esperado dele em cada atividade:

“... avaliação desse grupo é pela performance dele, o que eles, de fato, faziam, não o que eles liam, que eles navegavam, mas o que eles faziam, o que eles entregavam objetivamente, visivelmente. Então visivelmente nós tínhamos o diário, em que nele nós víamos sobre o que ele estava refletindo sobre aquele processo, visivelmente nós tínhamos a discussão, a forma como eles interagiam entre o próprio grupo, o comprometimento, os prazos que eles cumpriam. Nós tínhamos o texto redigido pelo grupo, a organização que o grupo fazia entre si e como eles redigiam, usando aquilo que eles tinham lido no texto final, tanto que era muito comum você ver o primeiro feedback desconsiderar completamente os textos que eles leram, era um “fit - back”, não era um feedback, era um feedback samurai que eles davam” (FORMADOR 4)

“(...) nós não estamos dando uma nota para você, você tem a tabela de notas, vc ta vendo quanto você tira em cada uma delas e você decide.” (FORMADOR 4, sobre a explicitação dos critérios para os alunos)

Utilizar uma sala de aula virtual semelhante a que seria encontrada pelo tutor em sua atuação futura foi uma das estratégias utilizada pela equipe formadora:

“Uma das estratégias foi a gente fazer uma simulação mesmo, porque ali eles estavam como alunos, mas em algum momento eles teriam que se mostrar como tutores (...) E daí tinha a sala clone, em algum momento ele tinha que olhar pra outra turma como tutor e a própria turma avaliá-lo como ele foi como tutor, então isso se mostrou num primeiro momento surpreendente, porque eles não esperavam que eles tivessem que ter aquela experiência e até se surpreendiam às vezes com os feedbacks dos colegas, porque isso era uma coisa que a gente tava prestando atenção, como é que você dá feedback como aluno, pro colega que está se dizendo seu tutor, mas a gente já está avaliando se ele está usando o tipo de feedback que a gente gostaria que ele tivesse utilizando e que foi um dos conteúdos do curso. (...) então como é que a gente via isso em termos de avaliação, primeiro na postura dele como tutor e também

na postura dele como aluno perante esse tutor que era colega dele” (FORMADORA 1)

Um aspecto interessante é que nenhum dos formadores passou pela experiência de sala clone nas formações em tutoria em que foram alunos. No entanto, uma das formadoras que fez seu curso pela Universidade de Harvard disse que após aprovação no curso que formava tutores, teve a oportunidade de ser tutora aprendiz, quando ela pôde demonstrar os conhecimentos adquiridos na formação. No entanto, na formação da UAB-UFSCar não havia tempo hábil para se introduzir este tipo de estratégia:

(...) foi uma coisa construída por nós, pelo grupo (...) eu senti falta disso no curso, eles me ensinaram uma porção de coisas, mas eles não me viram em prática. Eles me viram em prática quando eu fui tutora aprendiz, então não tinha tempo pra fazer isso no curso, mas eles me deram uma disciplina pra eu atuar como tutora aprendiz, portanto eu tive tempo pra demonstrar se eu era boa ou se eu não era.” (FORMADORA 1)

Também era uma estratégia a mistura dos alunos com formações iniciais distintas em subgrupos de trabalho (Física, Matemática, Computação, Música, Pedagogia etc), assim eles teriam modelos diferentes de interação.

4.1.7 Conhecimento prévio dos alunos que realizavam o curso

Uma das questões feita à equipe que concebeu o primeiro curso de formação foi em relação aos conhecimentos prévios dos alunos do curso de tutoria, se haviam sido considerados para subsidiar decisões sobre as estratégias a serem utilizadas no curso. De acordo com os entrevistados, os conhecimentos prévios não foram considerados formalmente, pois demandaria tempo levantar tais conhecimentos e planejar as estratégias do curso em função disso. Porém, eles alegaram que os conhecimentos prévios eram considerados nas discussões sobre as estratégias de comunicação escrita dos alunos:

“nós sabíamos que haviam atividades que podiam ser dadas usando esse conhecimento prévio, mas quando a gente olhou um para a cara do outro e falou ”olha, se a gente for fazer um world map pra levantar o conhecimento prévio, pra daí fazer uma discussão do que eles já sabem, pra daí preparar uma atividade, não ia dar

tempo. Nós tivemos que customizar muito o tempo, então nós considerávamos o que eles sabiam, de certa forma todas atividades tinham uma contribuição daquilo que ele já sabia. ...Então várias das discussões eram feitas em cima dos conhecimentos prévios e dos pré-conceitos que eles tinham sobre o conteúdo, então não dava tempo de fazer um levantamento, preparar uma atividade para isso, mas o bojo de boa parte das discussões eram feitas em cima das crenças pessoais, principalmente quando você fala de língua.” (FORMADOR 4)

Havia uma pré-concepção da equipe formadora de que seria importante ensinar estratégias de ensino interativas, em que o aluno fosse considerado neste processo, pois eles acreditavam que os alunos do curso de tutoria (muitos já professores em exercício na modalidade presencial) trariam uma concepção unidirecional do processo pedagógico:

“Boa parte era docente (...) nós tínhamos por pressuposto, não declarado, que nós tínhamos professores que pensavam a interação, que pensavam a docência como criação positiva, de feedback positivo e nós tínhamos uma questão assim, muitos vão chegar com a prática docente de “Cala a boca que você está errado”, então o material foi pensado pra dar realmente vazão a discussões desse nível” (FORMADOR 4)

“nós pegávamos muito da prática e apresentávamos aqueles conceitos. Se aquilo já era da prática deles ou se não era, a gente não tinha como avaliar previamente” (FORMADOR 4)

Alguns alunos deram feedbacks, durante e após a formação em tutoria, de que haviam passado a utilizar alguns dos conteúdos aprendidos no curso para sua atuação na modalidade presencial:

“Eles deram esse feedback positivo pra gente “Olha, no presencial aplicamos o que aprendemos na EaD e deu muito certo, então de certa forma a gente alcançou esse objetivo e a gente ficava muito feliz com esses feedbacks, pessoas assim, de longa data docente, falando que “nossa, nunca tinha pensado nisso e funciona”. (FORMADOR 4)

Uma estratégia de levantamento dos conhecimentos prévios era perguntar aos alunos sobre sua experiência anterior com tutoria virtual ou sobre seus conhecimentos a

respeito do uso das tecnologias. Outro ponto importante, considerado pré-requisito para participar do curso, era ter experiência docente:

“a gente pedia, perguntava isso pra eles, quem já tinha experimentado alguma vez ser aluno, tutor etc e que descrevesse um pouco essa experiência. O que a gente tinha um pouco de receio é quando ele já era tutor a distância de algum outro curso. Pra nós era preferível pegar alguém que nunca tivesse sido tutor do que quem já tivesse sido tutor a distância de um curso particular. Por que? Porque ele vai trazer os vícios daquela proposta pedagógica, que tem uma visão de tutoria muito diferente da nossa, então eu não quero que o cara seja um mero 0800, eu quero que ele acompanhe o aluno, então pra nós era até melhor que ele não tivesse essa experiência, que viesse, assim, cru, mas então a gente fazia esse levantamento, mas pra saber às vezes, qual seria o grau de resistência que ia se apresentar” (FORMADORA 1)

“No comecinho nós fizemos só uma consulta e era necessário que eles já trouxessem previamente certas competências. Por exemplo, a gente tinha o ensino de informática, porque a gente tinha dúvida se todo mundo sabia informática, era letrado digitalmente, sabia usar digitalmente, então nós estabelecemos um conjunto de saberes sobre informática que todo mundo tinha que ter. (...) Todo mundo sabe navegar na internet, buscar um arquivo, anexar, mandar, sabe fazer uma busca, uma pesquisa, se não sabe, tem que aprender naquela semana, então isso foi exigido deles. São conhecimentos prévios, então tinham os conhecimentos didáticos, de informática e tecnologia, do conteúdo, isso foi pré-requisito também, era considerado, porque ele tinha que ter, por isso foi indicação do professor, a seleção era feita por disciplinas. Eram pessoas que já tinham, nós fizemos questão na primeira edição, ao contrário do que acontece atualmente, de exigir, inclusive, experiência docente pra que pudesse participar, aí depois nós percebemos que algumas áreas não tinha pessoas com essa experiência na quantidade suficiente, flexibilizamos um pouco, mas não flexibilizamos de tudo” (FORMADOR 2)

Um ponto que a equipe se preocupava em combater era o exercício da docência online sem o devido preparo pedagógico. Havia interesse em ensinar os futuros tutores a lidar com os alunos a partir de orientações pedagógicas importantes para o exercício docente. Como os alunos do curso de formação eram indicados por sua reconhecida competência teórica em suas áreas de conhecimento, a equipe formadora estava preocupada em garantir habilidades docentes, já que, em alguns casos, os alunos que atuariam como tutores não tinham esta experiência prévia:

“Ele tinha que saber que ensino-aprendizagem não é como acontece nas áreas exatas, um doutor que nunca entrou em sala de aula nem como monitor, de repente passa num concurso e chega lá na frente de 50, 100 alunos e daí? E agora José? O que fazer? (...) isso não é nada profissional e nada pedagógico. A pessoa aprende na prática, portanto as primeiras turmas se lascam em função da incompetência pedagógica do professor. Nós queríamos amenizar isso na tutoria, especialmente porque nós queríamos começar bem, portanto exigimos, já que nós tínhamos condições disso” (FORMADOR 2)

Na visão do FORMADOR 2, um tutor tem que ser um bom professor. No entanto, a formação em tutoria não seria capaz de garantir estes conhecimentos, visto que se trata de um curso de curta duração. Para ele, alguns conhecimentos precisam estar garantidos, pois o curso de formação em tutoria virtual ensinaria as especificidades da docência online e não a pedagogia básica:

“O que a gente ensinava no curso era: o que de especificidade um docente virtual tem que ter em relação ao docente presencial, isso sim, mas a docência presencial, subentendia-se que o profissional já tinha boa parte dos conhecimentos. (...) Existia um equívoco na concepção de que o professor presencial não precisaria saber quem é o aluno, não teria que fazer avaliação diagnóstica, não teria que fazer avaliação formativa. (...) o curso não tinha objetivo de ensinar pedagogia básica pros tutores, mas a gente tinha que orientar algumas coisas que aconteciam e que faz parte da pedagogia básica.”

4.1.8 Perfil do tutor formado na UAB-UFSCar

De acordo com a equipe formadora, o perfil de tutor formado ao final do curso era de uma pessoa capaz de trabalhar em equipe e de interagir adequadamente no ambiente virtual. A FORMADORA 1 até apontou que a formação técnica/instrumental pode ter ficado aquém do esperado, mas que a visão compartilhada de educação acompanhou os tutores formados neste curso.

“uma pessoa que pensasse criticamente, conseguisse pensar antes de responder, conseguisse interagir muito bem com os alunos, aprimorando o aprendizado (...)”
(FORMADOR 4)

“(...) eles saíram com essa visão compartilhada do tipo de educação de qualidade que a gente queria. Em termos de ferramentas, de instrumental pra trabalhar, ficou

muito aquém do que a gente gostaria, porque eles precisavam de uma formação, que logo em seguida já começou a se mostrar necessária” (FORMADORA 1)

“(...) então ele tem que ter boas condições pedagógicas de ensino-aprendizagem, boas competências pedagógicas, boas competências de saberes docentes como um todo, de pensar didaticamente, boas relações pessoais com os seus professores e com seus alunos e trabalho em equipe, com seus pares também, boas condições de trabalho, assim, boas noções de uso de multimídias em situações diferentes. Se o aluno não está aprendendo com uma mídia, ele tem que estimular o uso de outra mídia e de outros processos comunicacionais, tem que se comunicar bem e por aí vai” (FORMADOR 2)

“acho que aprendendo a ser um pouco mais comunicativo (...) aprender a trabalhar em equipe (...) Então a proposta de formação ela prevê isso, né, uma pessoa com uma visão de trabalho em equipe e que siga uma linha proposta por um professor (FORMADORA 3)

4.1.9 Saber necessário ao tutor para exercício adequado da função

Na visão da FORMADORA 1, além de ser um especialista no conteúdo, o tutor virtual precisa ter habilidade de comunicação escrita e estar familiarizado com os diferentes instrumentos de comunicação virtual, seja webconferência, chat ou fórum, ele precisa saber se portar em cada um deles. Também é importante saber trabalhar em equipe e saber que existe hierarquia. Ou seja, ele precisa seguir as diretrizes que foram estabelecidas pelo professor junto à equipe. Em termos de valores, ele precisa ser uma pessoa compreensiva, capaz de entender o outro, para que ele possa negociar as diversas situações.

Já a FORMADORA 3, disse que o tutor precisa conhecer o modelo de EaD no qual ele está inserido, ser comunicativo para apoiar o aluno, saber estratégias de feedback e netiqueta e saber trabalhar em equipe e usar as tecnologias:

“Acho que ele precisa entender o modelo, porque a EaD ela varia né (...) então entender qual é a proposta lá, as políticas que fazem parte dessa proposta da instituição, isso é fundamental. Ele precisa ser comunicativo e ser presente e saber se comunicar com o aluno pra apoiá-lo no processo. Usar muito bem as estratégias de feedback e a netiqueta, pra manter esse aluno presente, ser parceiro mesmo, estar aberto a trabalhar em equipe com o professor e saber usar as tecnologias” (FORMADORA 3)

4.1.10 Pontos positivos da proposta pedagógica do curso de formação

Sobre os pontos positivos, cada um apontou um aspecto positivo da formação oferecida, destacando-se a quebra de paradigma da docência tradicional, a motivação do grupo para o trabalho com EaD, a possibilidade de formar tutores com a concepção que estava sendo construída para a UAB-UFScar e a utilização da linguagem escrita e do trabalho colaborativo como ganhos na formação:

“o tom de descontração que a gente conseguiu dar no ambiente, de fazer uma coisa séria de forma descontraída foi uma coisa positiva, sabe, conseguir tratar de assuntos que de certa forma quebram paradigmas docentes, que não é uma coisa simples você mexer, naquilo que um professor acredita e sem que ele fique ofendido, isso é muito delicado. Você chegar pro cara e falar ‘olha, sabe tudo que você estava fazendo até agora? Não funciona, ou melhor, funciona pra um ou outro, funcionaria melhor para um grupo maior se você fizesse assim’. Então essa quebra de paradigma ela era positiva” (FORMADOR 4)

“os tutores se tornaram mais pró-ativos quando passavam pela formação. (...) a gente tava formando docentes como a UFSCar nunca tinha se preocupado em formar. Pela primeira vez na história da instituição, havia um curso intensivo na utilização de mídias e tão bem aceito, utilização de mídias e preocupação pedagógica, especialmente na área exata. (...) o primeiro ponto positivo é que a gente vai ter um tutor com um perfil mais adequado ao que nós precisamos.” (FORMADOR 2)

“aprender a usar melhor o recurso da escrita, a linguagem escrita como meio de comunicação positiva e crítica (...) Essa questão colaborativa de se trabalhar, de se conceber uma disciplina em grupo e de se apoiar nos processos” (FORMADORA 3)

4.1.11 Pontos negativos da proposta pedagógica do curso de formação

Já em relação aos pontos negativos da formação, os pontos de destaque foram em relação ao tempo curto para planejar e executar o curso de formação, a ausência de estrutura de equipes que pudessem auxiliar nos pontos frágeis da formação, principalmente em relação à parte de compreensão das ferramentas tecnológicas:

“não ter tempo hábil de início de já criar uma fundamentação teórica consistente. (...) a correria, os prazos muito curtos, então muitas vezes a gente aprimorava o curso com o curso em andamento. (...) não tinha um intervalo entre uma formação e outra suficiente pra você fazer uma reflexão sobre aquilo que estava sendo feito.”
(FORMADOR 4)

“a gente não tinha uma estrutura, hoje a gente tem, mas a gente não tinha uma estrutura de equipes com muita clareza pra mostrar o que é que o tutor ainda poderia fazer e poderia auxiliar. Por exemplo, eles reclamaram muito dessa (ausência de) formação técnica. Hoje a gente pode pensar numa formação continuada e fazer um curso auto-instrucional de moodle, que ele não precisa entrar numa turma e interagir, porque o propósito é outro, é só aprender aquelas ferramentas, então ele pode ser um curso auto-instrucional. É, uns precisam ter uma formação mais específica em avaliação, porque não estão acostumados a avaliar. (...) pela diversidade do público que a gente atende, a gente não consegue fazer um curso tão aprofundado”
(FORMADORA 1)

“Eu acho que houve muitas falhas (...) na parte de compreensão das tecnologias, então eles sempre tiveram muita dificuldade em compreender como utilizar, a parte ferramental mesmo, então muitos se perdiam, mesmo tendo a formação, porque eu acho, ela é curta né, ela dura em média dois meses, de dois a três meses, dependendo do modelo e ela, eu acho que ela sempre foi muito falha, não sei se ela foi falha ou o tempo é curto mesmo pra se trabalhar com a compreensão tecnológica”
(FORMADORA 3)

4.1.12 Alterações realizadas no curso

Durante a oferta do curso de formação em tutoria, houve um constante processo de replanejamento das estratégias e das instruções fornecidas para a realização das atividades. A equipe estava sensível aos desempenhos dos alunos durante o curso, por isso a cada dúvida ou dificuldade manifestada por eles, buscava-se alterar os objetivos e estratégias de cada atividade:

“O fórum de dúvidas, ele retroalimentava as interações, então chegou assim “olha, não entendi como é que eu faço as atividades”. Por que? Porque a atividade estava mal escrita, pra gente isso tá claro, pra ele não, então as primeiras alterações foram principalmente na dinâmica e nos objetivos que nós queríamos de cada atividade,

para minimizar o trabalho da equipe de gestão, para melhorar a desenvoltura dos alunos no ambiente virtual, pra diminuir o número de erros, o número de enganos dos alunos e aí as primeiras foram assim” (FORMADOR 4)

Especificamente quanto a alteração ocorrida no curso de tutoria a partir da 14ª formação, a FORMADORA 3, que fez parte da equipe inicial e que conduzia o curso de formação de professores virtuais da UAB-UFSCar, esclareceu que a mudança visava maior aproximação entre a formação docente e a formação do tutor, pois a delimitação de papéis poderia potencializar a parceria da equipe docente:

“antes de alterar a gente se reuniu com supervisão de tutoria pra ouvir as opiniões deles, porque eles acompanham muito de perto, chamamos alguns tutores, ouvimos professores, então a gente fez uma pesquisa de campo, digamos assim, sobre o que estava acontecendo, quais as críticas e as necessidades que eram vistas. (...) a gente procurou casar a formação de tutoria com a formação de professores, casar mais, pros dois falarem a mesma língua, porque no fim o tutor tinha uma formação até mais ... ele estava muito mais preparado pra assumir uma disciplina do que o professor, então nós procuramos rever as formações e tentar nivelar, tornar os dois um pouco mais parceiros e um compreendendo o papel do outro realmente e de forma que eles pudessem trabalhar com mais autonomia, cada um dentro do seu papel” (FORMADORA 3)

4.2. Visão da 14ª edição do curso de formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar pela ótica da atual professora responsável pelo curso

Para apresentar a visão da professora responsável pela 14ª edição do curso de tutoria da UAB-UFSCar, serão apresentados os pontos mais relevantes da entrevista semi-estruturada que foi realizada com ela. Os dados serão apresentados, buscando-se estabelecer aproximações e distanciamentos da concepção original do curso, trazida pela ótica dos formadores que o conceberam.

4.2.1 Trajetória de inserção na EaD

A FORMADORA 5 foi aluna da primeira turma do curso de formação em tutoria da UAB-UFSCar, em 2007. Antes desta experiência, nunca tinha entrado em contato

com EaD, a não ser pela experiência como docente da educação de jovens e adultos, que fazia uso do Telecurso 2000 como recurso de ensino, mas que não se tratava de EaD online.

Depois que ela foi aprovada no curso de formação em tutoria, ela atuou como tutora na disciplina da professora que a indicou. Após esta experiência, ela foi convidada para ser uma das tutoras que auxiliaram o FORMADOR 4 na terceira e quinta formações de tutoria que foram oferecidas posteriormente. Ela atuou junto com ele na reformulação e oferecimento do curso, que se mantinha em processo de aprimoramento.

Atualmente ela é pedagoga concursada da Secretaria Geral de Educação a Distância da UFSCar e tem a função de coordenadora da equipe de tutores, junto a Coordenadoria de Processos de Ensino e Aprendizagem (COPEA). Sua função é organizar às questões relacionadas ao trabalho do tutor, fazendo desde a formação, até o acompanhamento e a avaliação do processo de tutoria.

Um aspecto que deve ser ressaltado é que os modelos de EaD da FORMADORA 5 são os oferecidos pela própria UAB-UFSCar, uma vez que ela iniciou suas experiências em EaD online como aluna do curso de formação para tutores, depois como tutora e atualmente como professora e coordenadora da equipe de tutoria da SEaD. Por outro lado, por ter participado do curso de tutoria desde o seu início, ela tem condições de avaliar possíveis transformações que ele sofreu ao longo das edições.

4.2.2 Objetivos do curso na visão da professora da 14ª edição do curso

Para a FORMADORA 5, os objetivos do curso de formação de tutores era formar pessoas, muitas vezes sem formação docente, a tornarem-se docentes, o que exigiu reformulações no conteúdo e no tempo para a sua realização:

“O curso de formação em tutoria virtual ele tem um desafio, que é formar em pouco tempo, tentar preparar de certo modo, pessoas que, às vezes, não tem nenhuma formação docente a atuarem como docentes, como tutores, porque os tutores eles são docentes. Esse pra mim é todo o nó da questão. O curso ele até foi ganhando carga horária, na verdade foi ganhando tempo, foi ganhando conteúdo, foi tomando uma forma cada vez um pouco mais robusta acho que pra tentar suprir de alguma forma esta necessidade, que não é tranqüila”

Esta fala da FORMADORA 5 já permite uma primeira leitura a respeito do distanciamento que a formação de tutores pode ter em relação ao seu primórdio. Na

perspectiva que foi apresentada pelo FORMADOR 2, o curso de tutoria não daria conta de ensinar, nas palavras dele “pedagogia básica”. Era esperado que o aluno já tivesse estes conhecimentos garantidos. O curso de tutoria, para ele, daria conta de ensinar as especificidades da docência online, mas algum conhecimento docente já deveria estar garantido, por isso a exigência da experiência docente aos tutores que fossem realizar o curso.

Na visão da FORMADORA 5, as mudanças ocorridas a partir da 14ª edição do curso não foram em relação aos objetivos, mas sim um aprimoramento do que já existia desde o começo. Ela apontou que algumas estratégias da 14ª edição estão presentes desde o início, como, por exemplo, os estudos de caso para análise de feedback, as discussões sobre a importância da netiqueta, a organização da agenda, a discussão do papel docente do tutor. Por outro lado, acrescentou-se discussão sobre a trajetória da EaD, sobre a interatividade nas comunidades de aprendizagem e o papel do tutor neste processo. Sobre a interatividade, ela disse:

“Como que você constrói uma graduação a distancia? A tentativa aqui foi ser toda pautada na interatividade, nas atividades coletivas com o aluno, pra eles não se sentirem sozinhos também, sentirem-se sempre apoiados e o papel do tutor nisso é muito importante”

A característica da interatividade já estava presente nos discursos dos formadores que conceberam o modelo de tutoria virtual da instituição, embora a FORMADORA 5 indique acréscimo desta discussão, ou seja, agora ela é parte dos conteúdos a serem abordados no curso, enquanto anteriormente ela estava presente enquanto concepção, mas não necessariamente como conteúdo sistematizado.

4.2.3 Estratégias de ensino na visão da professora da 14ª edição do curso

Ao falar sobre as estratégias utilizadas, a FORMADORA 5 explicou que o tema avaliação foi ampliado, pois o tutor precisaria sair do curso tendo clareza a respeito das portarias da UFSCar que regeriam as normas de avaliação dos alunos. Este é um aspecto que difere da concepção inicial, que naquele momento não tinha preocupações em ensinar aos tutores sobre aspectos normativos da instituição. Pode-se compreender que, inicialmente, a equipe formadora estava mais empenhada em criar condições de ensino que valorizassem a

interação e visão sobre a importância do feedback, do que de aspectos mais formais da vida docente.

Para estabelecer as estratégias, a FORMADORA 5 contou que foram planejados primeiro os conteúdos que os tutores precisariam dominar para atuar bem, mas as atividades sempre privilegiavam a construção do grupo e o papel que deveria ser desempenhado junto aos alunos que ele encontraria posteriormente.

Outra estratégia era a utilização de várias ferramentas presentes no ambiente virtual, para que eles pudessem conhecer e orientar seus alunos em como utilizá-las. Também foram exigidos exercícios de diferentes papéis em fóruns. Por exemplo, papel de debatedor, de iniciador de fórum, de contestador e de sintetizador, pois seriam habilidades exigidas posteriormente, na atuação deles como tutores.

Comparando-se a visão presente nos relatos da equipe formadora inicial, percebe-se que a característica de ensinar as ferramentas do ambiente virtual como meio para se atingir outras finalidades pedagógicas é algo que se mantém. Também se mantém a característica de desempenho de diferentes papéis na posição de aluno. O que parece ter ocorrido foi uma ampliação do exercício para desenvolvimento de papéis em fóruns, visto que a equipe inicial não mencionou nada a esse respeito.

A FORMADORA 5 relatou que uma estratégia do curso era o oferecimento de modelo por parte da equipe de tutoria que conduzia o curso junto com ela:

“a dinâmica dos tutores da equipe de formação, tentando manter um ritmo interessante, um ritmo bom de feedback, de contato, lembrando sobre os prazos das atividades, vendo o que eles tem que fazer, dando dicas do que seria bom se eles fizessem, esse contato com os alunos também. Existe uma preocupação grande também com o que os tutores da formação estão fazendo, sempre pensando que eles são exemplos”

Este aspecto da equipe formadora como modelo para os alunos do curso de formação era uma preocupação que já estava presente desde o início, visto que a equipe formadora inicial optou por conceber e executar o curso, justamente para garantir a qualidade do que seria oferecido. Talvez uma diferença importante e que se distancia da origem é o fato de a equipe de tutores ser rotativa, diferentemente da primeira oferta do curso, que contou com as mesmas pessoas ocupando diferentes papéis: planejadores, professores coordenadores e tutores. Esta é uma característica que já não ocorre mais, pois a FORMADORA 5 realiza o planejamento do curso juntamente com a equipe da SEaD, mas quem faz o trabalho de

acompanhamento dos alunos, dando feedbacks e modelos de atuação são tutores convidados para compor a equipe, que inclusive são rotativos, pois nem sempre estão disponíveis no momento da oferta de cada edição do curso.

4.2.4 Estratégias de avaliação na visão da professora da 14ª edição do curso

Como estratégia de avaliação, ela apontou que os principais responsáveis pelo acompanhamento do desempenho dos alunos são os tutores da equipe, que constantemente analisam o grau de engajamento dos alunos nas atividades propostas:

“isso pode ser medido mais nas atividades coletivas. (...) os trabalhos em grupo permitem que a gente veja qual o nível de comprometimento do pessoal. (...) a gente não aceita essas atividades (em grupo) feitas em atraso. As atividades individuais a gente aceita, com um prazo, eu acho que são 48 horas. Atividades em grupo, tem que participar das atividades em grupo, senão perdeu”

Na visão da FORMADORA 5, a avaliação é de responsabilidade dos tutores. No entanto, ao se falar em estratégias de avaliação, esperava-se que fossem indicadas as formas pelas quais estes desempenhos seriam avaliados. Na visão da equipe formadora inicial, os critérios de avaliação eram descrições comportamentais do que era esperado dos alunos em cada atividade. Além disso, eram exigidas atuações do aluno já no papel de tutor, realizando atividades numa sala de simulação, chamada sala “clone”, na ocasião. Embora a FORMADORA 5 não tenha mencionado os critérios, os tutores fazem o acompanhamento e avaliação dos alunos com base neles, que são descritos em cada atividade do curso.

4.2.5 Conhecimentos prévios dos alunos

Para a FORMADORA 5, os conhecimentos prévios dos alunos aparecem nas produções coletivas, porque cada um contribui com o que sabe. Ela acredita que o aluno que já tem contato anterior com EaD ou com plataformas de aprendizagem já sai na frente, por não encontrar dificuldades de utilização da plataforma de aprendizagem. No entanto, ela admite que, ainda que sejam realizados questionamentos a respeito da experiência prévia com EaD, isso não altera o formato do curso:

“tem um termômetro do conhecimento prévio dele naquele fórum de apresentação pessoal inicial, que a gente pergunta um pouco: ‘você já teve experiência com EaD? O que você fez? Qual a sua formação?’ Ali a gente tem um termômetro, dá pra sentir qual é que vai ser a dificuldade, mas, de certa forma, isso não influi no curso mesmo, o curso já está pronto (risos). (...) Não vai influir na dinâmica de planejamento, não vai influir na programação, mas influi no resultado. (...) cada turma tem uma cara, justamente por causa dos conhecimentos prévios deles”

Este aspecto da ausência de levantamento de conhecimentos prévios dos alunos se assemelha ao que já ocorria com a equipe inicial. Os conhecimentos prévios em relação a educação a distância são levantados informalmente, mas não se levantam os conhecimentos prévios sobre as habilidades que serão ensinadas em cada atividade. Este é um ponto que se mantém semelhante desde a origem da formação em tutoria.

O levantamento de conhecimentos prévios serviria para avaliar o curso de formação oferecido, pois permitiria saber o que, de fato, foi ensinado pelo curso e o que já era de domínio do aluno. Outro ponto importante é que levantar conhecimento prévio ajudaria a orientar as estratégias de ensino e de avaliação a serem utilizadas, visto que ninguém deve ensinar o que já é de domínio do aprendiz ou o que está muito longe de ser aprendido por ausência de pré-requisitos.

4.2.6 Perfil do tutor formado na UAB-UFSCar

Na perspectiva da FORMADORA 5, o tutor formado pela UAB-UFSCar é alguém que viveu a dinâmica de uma comunidade virtual de aprendizagem, contribuindo e aprendendo com o grupo. Espera-se que ele tenha praticado avaliação e elaboração de feedback, tendo domínio da tecnologia e sabendo atuar de forma docente:

“a gente espera que ele tenha praticado avaliação, feedback, elaboração de feedback pros alunos, que ele tenha percebido a importância dessa comunicação com o aluno, do cuidado dessa comunicação com o aluno e de que ele precisa aproveitar esses momentos de comunicação pra promover a aprendizagem dos alunos, que ele tenha conseguido conhecer o ambiente virtual de aprendizagem, alguns dos potenciais, pelo menos das ferramentas principais, de que maneira essas ferramentas podem ser utilizadas, de que forma o tutor pode intervir, quais podem ser as dificuldades dos alunos, de que maneira que ele pode intervir pra ajudar”

Embora ela avalie que os conhecimentos prévios ajudem, ela acha que é a prática de tutoria que vai terminar de formar o tutor.

No que diz respeito ao perfil do tutor, a visão da FORMADORA 5 é compatível com o perfil descrito pela equipe formadora inicial.

4.2.7 Pontos positivos e negativos da 14ª edição do curso

O ponto positivo do curso, segundo a FORMADORA 5, é ele ser abrangente em conteúdo. No entanto, os pontos negativos são: não conseguir oferecer um conhecimento aprofundado de moodle durante o curso, pois quando o tutor vai atuar, ele se depara com algumas tarefas que encontra dificuldades, como a correção de uma wiki ou questionário. Ela acredita que o fato de a função do tutor ainda não ser bem definida pela literatura reflete pouco aprofundamento teórico durante o curso sobre esta função.

Analisando-se a visão da FORMADORA 5, nota-se uma aproximação com a visão da equipe formadora inicial em relação aos pontos negativos, pois as FORMADORAS 1 e 3 ressaltaram as dificuldades da formação em ensinar adequadamente sobre as ferramentas do moodle.

4.2.8 Estratégias de acompanhamento do trabalho dos tutores

De acordo com a FORMADORA 5, não há uma proposta de acompanhamento dos tutores iniciantes, mas sim uma proposta de acompanhamento para os tutores atuantes de forma geral:

“a gente não ta com uma proposta específica pra acompanhar os tutores iniciantes. A gente por enquanto está tentando fazer um acompanhamento geral, todos os tutores que estão atuando, mas eu acho que seria interessante, né fazer esse olhar pra quem ta começando”

Desde a concepção do curso de tutoria houve demonstrações de preocupação em relação ao acompanhamento do trabalho dos tutores. O papel do supervisor de tutoria de cada curso de graduação foi criado para atender a esta demanda. De lá para cá, estratégias de

avaliação do trabalho dos tutores atuantes é realizado também por meio de questionário respondido pelos alunos dos cursos da UAB-UFSCar.

4.2.9 Dificuldades encontradas no papel de professora coordenadora do curso de formação de tutores

Ao falar sobre as maiores dificuldades para o exercício da coordenação do curso de formação em tutoria, a FORMADORA 5 fala que quanto mais estruturado está o curso, com todas as unidades planejadas, isso ajuda para liberá-la para o acompanhamento dos tutores que compõem a sua equipe.

Ao dizer isso ela evidencia que o curso permanece em constante reelaboração, tal como ocorria com a equipe inicial. O FORMADOR 4 relatou que um dos pontos negativos do curso era a dificuldade de fazer todo o planejamento dentro do tempo disponível. Ainda que muitas características presentes desde o início do curso de formação em tutoria tenham sido preservadas e até aprimoradas, continuam sendo realizadas alterações em seu formato. Por um lado, esta característica é positiva, pois demonstra que a equipe está sensível às necessidades formativas dos alunos e aos modos mais adequados de ensiná-los. Por outro lado, num momento em que a equipe de planejamento não é mais a equipe que realiza a tutoria dos alunos, pode haver distanciamento e dificuldade de compartilhamento de visões convergentes a respeito das concepções pedagógicas do curso.

Outra dificuldade apontada pela FORMADORA 5 é o número de alunos matriculados no curso de formação, pois quanto maior o número de alunos, maior é a equipe de tutores e maior é a dificuldade de gerenciamento do trabalho deles. Além disso, há sempre tutores novos na equipe de formação, o que demanda maior orientação por parte da professora.

“Quanto mais aumenta os alunos, mais aumenta a equipe de tutores e a dificuldade de gerenciar todo mundo, de saber o que todo mundo está fazendo, como está fazendo, se está fazendo a contento, se não está fazendo, de orientar quem não está fazendo e tentar orientar antes. Acho que a minha dificuldade maior tem sido orientá-los com mais antecedência do que eles vão ter que fazer pela frente, eu to sempre, um pouco atrasada, por conta da dinâmica rápida e da preocupação de botar tudo em ordem, com prazo pra abrir atividade, abrir unidade, então existe um pouco de dificuldade de sincronizar aí o planejamento do curso e orientação da equipe”

Em relação a dificuldade apontada pela FORMADORA 5 sobre o gerenciamento da equipe de tutores, é importante ressaltar que o fato de não ter um mesmo grupo de pessoas que realizam o planejamento e acompanhamento dos alunos, começa a produzir distanciamento entre as ações dos tutores e a concepção educacional presente na instituição.

Sobre o critério de escolha dos tutores, a FORMADORA 5 revela que é a disponibilidade para atuar no curso no momento em que ele é ofertado, bem como a avaliação positiva que outros professores ou supervisores de tutoria fazem dele, que definem a composição da equipe. Neste sentido, esta é uma característica empobrecedora da equipe, pois não permite coesão ou aprendizagem com as experiências anteriores. Outro ponto que merece ser destacado diz respeito ao modelo de tutoria que será oferecido aos alunos em formação. Considerando que uma estratégia de ensino ressaltada pela FORMADORA 5 é a interação do tutor formador ser modelo para o aluno, é preferível que se estabeleça como critério para composição na equipe a aceitação de tutores mais experientes. No entanto, este critério nem sempre é seguido, pois como se trata de atuação por meio de bolsas, o tutor precisa estar disponível naquela ocasião em que o curso será ofertado.

No que diz respeito a interação da FORMADORA 5 com a equipe de tutores ao longo do curso, ela revela que os tutores a solicitam muito, mais por e-mail e por skype do que por fórum coletivo, centralizando a ajuda nela e não na equipe da disciplina. Ela relatou que acompanha mais as atividades coletivas propostas aos alunos do que as individuais, para que tenha condições de avaliar se os tutores estão dando orientações adequadas a eles. Caso ela note que o tutor tenha falhado, ela orienta os alunos diretamente. Já em relação às atividades individuais, ela olha alguns feedbacks emitidos pelos tutores e analisa se estão ou não adequados, orientando-os quando necessário.

4.3. Caracterização da formação em tutoria virtual oferecida pela UAB-UFSCar em sua 14ª edição

O modelo de Educação a Distância adotado pela UFSCar conta com duas modalidades de tutoria: o tutor presencial e o tutor virtual (ou a distância). Para fins desta pesquisa, serão explicitadas apenas as informações referentes ao tutor virtual.

De acordo com informações da Secretaria de Educação a Distância (SEaD) da UFSCar, os tutores virtuais são selecionados pelos próprios professores-coordenadores de

disciplinas dos cursos de graduação a distância. Também há possibilidade de seleção e ingresso por meio do cadastro de currículo no sistema “Trabalhe conosco” (<http://www.sead.ufscar.br/tutoria/menu/trabalhe-conosco>), banco de dados consultado quando há necessidade de novos tutores virtuais. Em um ou outro caso, o candidato precisa freqüentar e ser aprovado no Curso de Formação em Tutoria oferecido pela SEaD para fazer parte do programa de tutoria da UAB-UFSCar.

O modelo de tutoria virtual da UFSCar prevê um tutor para cada 25 alunos por disciplina, podendo atuar em apenas uma oferta de cada vez. Esta característica exige que os tutores sejam especialistas no conteúdo da disciplina e permite a atuação com grupos pequenos, facilitando o acompanhamento processual da aprendizagem dos alunos, com enfoque para orientações e avaliação a cada atividade desenvolvida, bem como atendimento a dúvidas gerais. (SECRETARIA GERAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/São Carlos).

O curso de formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar, na sua concepção, foi planejado com carga horária de 120 horas. Segundo um dos coordenadores da UAB-UFSCar, a idéia original era transformar o curso de formação em tutoria virtual num curso de especialização de 360 horas, dividido em três partes, sendo a parte teórica correspondente a estas primeiras 120 horas. Em função de dificuldades institucionais, tal idéia não se efetivou, mas a carga horária do curso continuou planejada do mesmo modo até a 13ª formação. Na 14ª formação em tutoria houve redução da carga horária para 80 horas⁶.

Ao longo das formações, houve mudança de carga horária, de tempo disponível para realização das atividades e supressão de encontros presenciais. O primeiro curso de formação em tutoria virtual ocorreu em quatro semanas, com inclusão de dois encontros presenciais (um no início e outro ao final) e reunião presencial de planejamento com os professores coordenadores das disciplinas em que o tutor aprovado iria atuar.

Já na 14ª formação oferecida, alvo deste estudo, o curso foi totalmente a distância, sem realização de encontros presenciais. As atividades do curso foram distribuídas em oito semanas, tendo carga horária final de 80 horas. As alterações ocorridas foram gradativas ao longo das edições do curso, chegando-se a este formato na 14ª formação em tutoria virtual. Vale ressaltar que as formações posteriores continuaram sendo alteradas,

⁶ Na 16ª edição do curso a carga horária aumentou para 100 horas e foi reduzida novamente para as atuais 90 horas, a partir da 18ª edição, conforme última informação obtida junto à COPEA.

buscando-se constante aprimoramento da qualidade da formação oferecida aos tutores virtuais desta instituição.

De acordo com as informações disponíveis no site da SEaD, desde julho de 2007 até o presente momento, foram formados mais de mil tutores virtuais para atuar nos cursos a distância da instituição.

O curso de formação para tutores virtuais tem como proposta básica desenvolver conhecimentos essenciais sobre educação a distância e sobre a atuação do tutor virtual nos cursos de graduação a distância oferecidos pela UFSCar, além de instrumentalizá-los sobre o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem na função do tutor virtual.

O primeiro curso de formação em tutoria virtual foi realizado para, mais ou menos, oitenta alunos, tendo sido planejado, executado e avaliado pelos docentes responsáveis pela implantação da EaD na UFSCar, com a colaboração de um estudante de pós-graduação, contratado para prestar serviços de apoio na formação em tutoria virtual naquela ocasião, conforme descrito na seção 3.3. Participantes. O número de alunos foi variável ao longo das ofertas, já que a demanda por tutores dependia das disciplinas a serem ofertadas, bem como da disponibilidade dos tutores já formados.

A oferta com maior número de alunos foi a 3ª edição do curso de formação em tutoria virtual, constituída de trezentos candidatos a tutor. Esta 14ª formação, ora analisada, foi oferecida para 125 alunos.

Para o oferecimento do curso, é necessária uma equipe docente composta por professor coordenador e tutores virtuais (na proporção de 25 alunos por tutor, conforme modelo adotado pela UAB-UFSCar). Esta equipe docente é responsável pelo acompanhamento e avaliação dos alunos, sendo que o papel do professor coordenador é o de planejar o curso e acompanhar a equipe de tutores no desenvolvimento das atividades e os tutores virtuais, por sua vez, mantém-se em constante interação com o professor coordenador de disciplina e são os responsáveis pelo acompanhamento pedagógico dos alunos que estão sob sua responsabilidade.

A equipe responsável pela 14ª formação foi composta pela professora coordenadora, pedagoga da Coordenadoria de Processos de Ensino e Aprendizagem (COPEA) da SEaD-UFSCar, junto com seis tutores virtuais. Os critérios⁷ para a escolha dos tutores virtuais para compor a equipe do curso de formação são: a) ter sido tutor com experiência de trabalho em outras disciplinas da UAB-UFSCar; b) ser considerado pelos professores

⁷ Os critérios de seleção foram descritos pela professora responsável pela 14ª edição do curso, mas eles sofrem alterações, dependendo principalmente da disponibilidade de tutores na ocasião da oferta.

coordenadores de disciplina como “bons tutores” e c) ter disponibilidade para atuar no curso de formação na ocasião de seu oferecimento.

Foram indicados 125 candidatos para participar da 14ª formação em tutoria virtual. Para esta oferta, foram criadas três salas de aula virtual no AVA. Cada sala foi dividida em duas turmas, tendo um tutor virtual responsável para uma média de 20 alunos. Cada turma foi dividida em três subgrupos, que já estavam previamente organizados para a realização das atividades coletivas que seriam solicitadas ao longo do curso de formação.

Na Figura 3 consta um esquema de apresentação das salas de aula, das turmas e do número de alunos pertencentes a cada subgrupo:

Figura 3: Esquema de apresentação da organização dos subgrupos de cada sala de formação da 14ª edição do curso de tutoria virtual da UAB-UFSCar.

Professora-coordenadora do curso de formação gerencia as três salas de aula		
Sala 1 - 40 alunos	Turma 1 – Tutor 1 1.1 = 8 alunos 1.2 = 6 alunos 1.3 = 6 alunos	Turma 2 – Tutor 2 2.1 = 7 alunos 2.2 = 6 alunos 2.3 = 7 alunos
Sala 2 – 41 alunos	Turma 1 – Tutor 3 1.1 = 7 alunos 1.2 = 7 alunos 1.3 = 6 alunos	Turma 2 – Tutor 4 2.1 = 7 alunos 2.2 = 7 alunos 2.3 = 7 alunos
Sala 3 – 44 alunos	Turma 1 – Tutor 5 1.1 = 8 alunos 1.2 = 7 alunos 1.3 = 7 alunos	Turma 2 – Tutor 6 2.1 = 7 alunos 2.2 = 8 alunos 2.3 = 7 alunos

Fonte: autora da pesquisa

Dos 125 alunos matriculados no curso, 30 desistiram ou nem freqüentaram as atividades e dois alunos foram reprovados.

4.4. Organização didático-pedagógica da 14ª edição do curso de formação em tutoria virtual

Para participar do curso de formação, o aluno precisava acessar o AVA, que na UFSCar é realizado pela plataforma Moodle. Assim que acessava o AVA, o aluno se

deparava com um ambiente coletivo, em que ele teria acesso a todos os participantes do curso, incluindo professores e alunos.

Neste ambiente estavam disponibilizadas as orientações iniciais sobre o curso, bem como a descrição de cada unidade temática. Também estavam disponibilizadas as seguintes ferramentas: sala de reunião da equipe, espaço para comunicação entre todos os participantes do curso (fórum de notícias, ponto de encontro coletivo e chat), biblioteca para disponibilização de materiais complementares, espaço para produções coletivas (previstas em algumas atividades do curso) e comentários gerais da professora-coordenadora da disciplina sobre as atividades realizadas pelos alunos.

Na figura 4 há uma imagem do ambiente coletivo presente na 14ª edição do curso de formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar:

Figura 4: Ambiente coletivo da 14ª edição do curso de formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar

The screenshot shows the virtual learning environment interface. At the top, there is a header with the UFSCar logo and the text 'SEaD - Secretaria Geral de Educação a Distância'. Below the header, there are navigation tabs: 'PÁGINA INICIAL', 'PERFIL', 'MEU MOODLE', and 'CALENDÁRIO'. The main content area is titled 'EaD - SEaD ► 14ª edição de Formação em Tutoria Virtual'. On the left, there is a sidebar with several sections: 'Programação' (with a profile picture and 'Apresentação da Profa'), 'Participantes' (with a group icon), 'E-mail Interno' (with 'Nenhuma mensagem nova'), 'Administração' (with 'Notas', 'Relatórios', and 'Perfil'), and 'Usuários Online' (with 'últimos 5 minutos' and 'Ana Paula Araujo Fonseca'). The main content area features a central graphic with the text 'Formação em Tutoria Virtual Ambiente Coletivo' and a word cloud of 'tutoria' and 'formação'. Below the graphic, it says 'Caros(as) participantes, sejam bem-vindos(as)!' and 'Período do curso: 18 de outubro a 15 de dezembro de 2010'. On the right, there is a sidebar with 'Sala de atividades' (with 'Sala 1', 'Sala 2', and 'Sala 3') and 'WEBCONFERÊNCIA' (with a meeting icon, the date '13/12/2010', and times 'EA e TS às 14:00hs' and 'EM, PE e SI às 19:00hs').

Fonte: Ambiente virtual da EaD-UFSCar

Após acessar o ambiente coletivo, o aluno era orientado a realizar as atividades em sua sala, localizada no canto superior direito do ambiente coletivo. Ao entrar em sua sala, ele encontrava uma lista com a relação de tutor/alunos, já organizada em subgrupos

(conforme já apresentado na Figura 3), com os nomes de todos os alunos e seu respectivo tutor.

Na Figura 5 é apresentada uma imagem de uma das salas de atividades:

Figura 5: Exemplo de sala de atividades da 14ª edição do curso de formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar

Agenda da Unidade		
Atividade	Data de Entrega	Orientações
Atividade 1: A trajetória da EaD no Brasil. (Fórum)	Para as discussões: 27/10 Para a síntese final: 29/10	Pesquisa sobre propostas de EaD no Brasil.

Fonte: Ambiente virtual da EaD-UFSCar

Na sala de atividades apresentada na Figura 5, o aluno tinha acesso aos textos e orientações de cada unidade e era nela que seriam realizadas as atividades e oferecidos os feedbacks do tutor da turma. Os alunos tinham acesso somente à sala de atividades em que estavam matriculados. Nesta sala havia as seguintes ferramentas de comunicação: fórum de dúvidas e diário de processo. O “fórum de dúvidas” ficava aberto durante todo o curso e era acessado por todos os alunos da sala, bem como pelos dois tutores virtuais e pela professora. A ferramenta “diário de processo” servia para registrar as reflexões do aluno ao longo do curso. É uma ferramenta para ser utilizada voluntariamente, mas pode ser obrigatória, a depender da escolha das atividades avaliativas de uma unidade do curso.

No início do curso, após a mensagem de boas-vindas aos alunos, foram disponibilizados no ambiente coletivo do curso os objetivos, a carga horária, o critério para

aprovação e os critérios para ser tutor da UAB-UFSCar. Também foram inseridos os objetivos apresentados no ambiente coletivo, embora eles não fizessem referência a unidades temáticas, mas sim ao curso como um todo. A pesquisadora fez a dedução das unidades para as quais os objetivos descritos no ambiente coletivo faziam referência, conforme será apresentado na Figura 6, do subitem 5.3 desta seção.

Após a descrição da carga horária de 80 horas, havia indicação da necessidade de dedicação de oito a dez horas semanais para a realização das atividades e interações virtuais. Também foram indicadas a previsão de, ao menos, um encontro presencial na metade do curso e outro ao final, se necessário.

Quanto aos critérios para aprovação no curso, houve indicação de que as atividades virtuais valeriam de 0 a 10 pontos, tendo os critérios de avaliação explicitados em cada atividade. Os alunos foram alertados de que a ausência deles do ambiente virtual por período superior a sete dias, sem justificativa, seria considerada desistência.

A última informação era sobre os critérios para a obtenção da certificação do curso, que incluía ter frequência mínima de 75% e média final igual ou superior a 6,0. Os que fossem considerados aptos ficariam à disposição dos professores para futuras atuações em disciplinas.

Após os esclarecimentos básicos sobre os objetivos e regras do curso, foram disponibilizados os pré-requisitos necessários para o exercício da tutoria virtual, com alerta aos candidatos para que atentassem para a necessidade de comprovação destas exigências, sem a qual estariam em desacordo com a legislação e seriam impedidos de exercer a tutoria virtual. Além destas informações, foram disponibilizados três tutoriais para auxiliar na navegação no ambiente moodle: “Como navegar no moodle”, “Como navegar entre as salas” e “Como alterar sua senha”.

O curso teve início no dia 18/10/2010 e as orientações para as atividades iniciais previam ambientação para explorar o AVA e suas ferramentas, atualização de perfil de usuário e apresentação ao grupo que faria parte desta formação, incluindo alunos, tutores e professora. As orientações dadas aos alunos para a realização das atividades iniciais serão reproduzidas abaixo:

***Pessoal,
No período de 18 a 20 de outubro procurem***

- Navegar no curso compreendendo a proposta geral e a organização dos materiais no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - Moodle;
- Atualizar o seu perfil de usuário;

- Apresentar-se e interagir com os participantes do curso;

Tirar suas dúvidas iniciais no "Fórum de dúvidas".

Para tanto, sigam as orientações abaixo:

- [Edite o seu Perfil](#)
- [Apresente-se!](#)

:: Edite o seu Perfil

O perfil é um recurso importante para que todos os alunos e profissionais que utilizam o ambiente virtual de aprendizagem conheçam e tenham uma boa impressão sobre quem você é!

Para editar seu perfil, siga as seguintes orientações:

1. Assista o tutorial [Editando o Perfil](#) e acesse seu perfil.
2. Lá, coloque uma foto recente, de rosto, de preferência sorrindo e compatível com sua aparência diária.
3. Apresente-se dizendo quem você é, o que faz, sua formação e trajetória profissional.
4. Diga o que gosta de fazer, seus hobbies e características pessoais.
5. Termine com uma mensagem positiva para seus futuros alunos.
6. Apresente esses dados de maneira sintética.

Não deixe de atualizar seu perfil! Lembre-se que ele é nosso cartão de visitas!! 😊

[voltar](#)

:: Apresente-se!

Que tal nos conhecermos melhor?

Vá até o [Ponto de encontro coletivo](#) e poste uma mensagem no tópico Apresentação inicial, considerando as seguintes informações:

1. Seu nome
2. Curso e disciplina que pretende atuar como tutor
3. Comente um pouco sobre você (*hobby*, vida familiar, cidade)
4. Comente sobre um filme/lugar/música/livro ou, se preferir, compartilhe a sua frase favorita
5. Você já utiliza o Moodle? Caso sim, como tem utilizado? Enfrenta dificuldades no uso? Quais seriam e como busca solucioná-las?
6. Como você entende a EaD de um modo geral?
7. As suas expectativas sobre o curso.

Depois que postar a sua apresentação, acesse as apresentações dos colegas e faça comentários sobre suas apresentações, buscando iniciar um diálogo com seus parceiros de curso e de modalidade.

Um ótimo início de trabalho a tod@s!

4.5. Proposta pedagógica de cada unidade temática do curso

O curso de formação em tutoria virtual foi distribuído em seis unidades temáticas, tendo uma semana de duração cada uma, com exceção da terceira e da quinta unidades, que tiveram prazo de duas semanas. Antes do início de cada unidade, havia um texto de apresentação da professora-coordenadora, com retomada dos conteúdos discutidos na unidade anterior e com explicitação dos objetivos da unidade atual.

Com base nas informações disponíveis no AVA, as unidades temáticas foram descritas na Figura 6, com indicação do período de duração de cada uma, do tema tratado, dos objetivos⁸ e atividades previstas e dos critérios de avaliação de cada atividade:

Figura 6: Descrição do planejamento da 14ª edição do curso de formação em tutoria virtual da UFSCar

Unidade 1: A EaD, UAB e a UFSCar Virtual - Duração: uma semana		
Objetivo descrito na unidade	Estratégia de ensino – materiais e atividades	Estratégia de avaliação – critérios descritos
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a trajetória da EaD no mundo e no Brasil; - Apresentar o sistema UAB-MEC e sua estrutura na universidade; - Discutir particularidades da EaD relacionadas ao papel do tutor virtual no processo de ensino e aprendizagem. <p>Objetivo descrito no ambiente geral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a concepção de EaD da <i>instituição</i>, com base nos referenciais de qualidade da SEED-MEC; - Compreender a proposta e estrutura do programa Universidade Aberta do Brasil na <i>instituição</i>; 	<p>Atividade 1: fórum de discussão sobre os materiais disponibilizados e produção de texto síntese em grupo.</p> <p>Atividade 2: produção de texto individual.</p> <p>Materiais: textos de apoio e webconferência gravada.</p>	<p>Critérios de avaliação da atividade 1:</p> <p>0 - 3,5: Contribuições de qualidade para a discussão do grupo;</p> <p>0 - 3,5: Interação com os colegas;</p> <p>0 - 1,0: Cortesia e respeito nas interações;</p> <p>0 - 1,0: Observância do prazo de participação no fórum.</p> <p>0 - 1,0: Atendimento às normas de coesão e coerência, correção ortográfica e gramatical.</p> <p>Critérios de avaliação da atividade 2:</p> <p>0 - 3,5: Argumentação significativa sobre a questão indicada;</p> <p>0 - 3,5: Referência aos textos estudados;</p> <p>0 - 2,0: Atendimento às normas de coesão e coerência, correção ortográfica e gramatical;</p> <p>0 - 1,0: Observância do prazo de entrega da produção.</p>
Unidade 2: O ambiente virtual de aprendizagem - Duração: uma semana		
Objetivo descrito na unidade	Estratégia de ensino – materiais e atividades	Estratégia de avaliação – critérios descritos
<ul style="list-style-type: none"> - Discutir sobre o uso da netiqueta e sobre o potencial técnico e pedagógico das ferramentas de produção 	<p>Atividade 1: Autoavaliação quanto ao uso da netiqueta;</p> <p>Atividade 2: Análise de</p>	<p>Critérios de avaliação da atividade 1:</p> <p>0 - 7,0: Reflexão significativa sobre todos os pontos indicados;</p> <p>0 - 2,0: Atendimento às normas de coesão e coerência, correção ortográfica</p>

⁸ Foram descritos os objetivos presentes em cada unidade e os objetivos que estavam indicados no ambiente geral da disciplina, quando da apresentação do curso pela professora. No entanto, os objetivos descritos no ambiente geral estavam descritos em bloco, por isso foram deduzidos pela pesquisadora e alocados nas unidades a que fariam referência.

<p>coletiva e individual do moodle.</p> <p>Objetivo descrito no ambiente geral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interagir dentro de uma proposta de ensino e aprendizagem que prioriza a interatividade e o trabalho colaborativo; - Analisar e discutir as mediações das novas tecnologias e a relação técnico-pedagógica de cada recurso do Moodle no acompanhamento e orientação do aluno; 	<p>duas situações de ensino, tendo como foco o uso das ferramentas e o papel do tutor junto aos alunos;</p> <p>Atividade 3: Retomada de síntese textual realizada por colegas na unidade anterior e emissão de comentários e sugestões;</p> <p>Materiais para a unidade: Textos de apoio (sobre netiqueta e sobre ferramentas do moodle);</p>	<p>e gramatical;</p> <p>0 - 1,0: Observância do prazo de entrega da produção.</p> <p>Crterios de avaliação da atividade 2:</p> <p>0 - 3,5: Argumentação significativa sobre as questões indicadas na Situação 1;</p> <p>0 - 3,5: Argumentação significativa sobre as questões indicadas na Situação 2;</p> <p>0 - 2,0: Atendimento às normas de coesão e coerência, correção ortográfica e gramatical;</p> <p>0 - 1,0: Observância do prazo de entrega da produção.</p> <p>Crterios de avaliação da atividade 3:</p> <p>0 - 6,0: Argumentação significativa sobre as questões indicadas;</p> <p>0 - 2,0: Uso da Netiqueta na elaboração do comentário;</p> <p>0 - 1,0: Atendimento às normas de coesão e coerência, correção ortográfica e gramatical;</p> <p>0 - 1,0: Observância do prazo de entrega da produção.</p>
Unidade 3: A tutoria e o aluno da instituição em questão - Duração: duas semanas		
<p>Objetivo descrito na unidade</p>	<p>Estratégia de ensino – materiais e atividades</p>	<p>Estratégia de avaliação – critérios descritos</p>
<p>- Conhecer melhor as singularidades do trabalho docente da tutoria virtual, dentro da proposta de EaD da instituição;</p> <p>- Identificar o perfil do aluno virtual, particularmente, do aluno virtual dos cursos de graduação da instituição em questão.</p> <p>Objetivo descrito no ambiente geral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender as singularidades do trabalho docente da tutoria virtual, em parceria com o professor e tutor presencial, dentro da proposta de EaD da instituição; - Identificar o perfil do aluno virtual e, particularmente, do aluno virtual dos cursos de graduação da instituição; 	<p>Atividade 1: Wiki com 10 características do tutor virtual;</p> <p>Atividade 2: Elaboração de agenda de estudos semanal (individual);</p> <p>Atividade 3: Fórum de discussão para análise da relação tutor-aluno;</p> <p>Atividade 4: Autoavaliação a partir do texto da wiki sobre as características do tutor virtual</p> <p>Materiais: textos de apoio sobre papel e atribuições do tutor virtual); textos de apoio (sobre aluno virtual e sobre o perfil dos alunos da instituição)</p>	<p>Crterios de avaliação da atividade 1:</p> <p>0 - 5,0: Contribuições de qualidade para o trabalho do grupo;</p> <p>0 - 2,0: Interação com os colegas;</p> <p>0 - 1,0: Cortesia e respeito nas interações;</p> <p>0 - 1,0: Observância do prazo de participação na wiki;</p> <p>0 - 1,0: Atendimento às normas de coesão e coerência, correção ortográfica e gramatical.</p> <p>Crterios de avaliação da atividade 2:</p> <p>0 – 8,0: Distribuição adequada de todas as atividades apresentadas;</p> <p>0 - 1,0: Cuidado na apresentação da agenda;</p> <p>0 - 1,0: Observância do prazo de entrega da agenda.</p> <p>Crterios de avaliação da atividade 3:</p> <p>0 - 3,5: Contribuições de qualidade para a discussão do grupo;</p> <p>0 - 3,5: Interação com os colegas;</p> <p>0 - 1,0: Cortesia e respeito nas interações;</p> <p>0 - 1,0: Observância do prazo de participação no fórum;</p> <p>0 - 1,0: Atendimento às normas de coesão e coerência, correção ortográfica e gramatical.</p>

		<p>Crterios de avaliao da atividade 4: 0 - 7,0: Reflexo significativa sobre todos os pontos indicados; 0 - 2,0: Atendimento as normas de coeso e coerencia, correcao ortografica e gramatical; 0 - 1,0: Observancia do prazo de entrega da producao.</p>
Unidade 4: Avaliao em EaD - Duracao: uma semana		
Objetivo descrito na unidade	Estrategia de ensino – materiais e atividades	Estrategia de avaliao – criterios descritos
<p>- Discutir o conceito de avaliao em EaD e os principais instrumentos de avaliao encontrados na literatura sobre o tema; - Discutir as particularidades do processo avaliativo do aluno virtual no modelo da instituicao; - Discutir as normas especificas de avaliao para estudantes de graduacao na modalidade a distancia e o problema da cola e do plagio.</p> <p>Objetivo descrito no ambiente geral - Conhecer as normas especificas da EaD, bem como, as particularidades do processo avaliativo do aluno;</p>	<p>Atividade 1: Registro autobiografico sobre avaliao ao longo da escolarizacao;</p> <p>Atividade 2: Questionario sobre normas de avaliao da instituicao;</p> <p>Atividade 3: Analise de tres situacoes-problema relacionadas a avaliao em EaD</p> <p>Materiais: textos de apoio (sobre avaliao e portarias normativas da instituicao); audio de entrevista feita com dois professores da EaD da instituicao sobre plagio e cola;</p>	<p>Crterios de avaliao da atividade 1: 0 - 7,0: Reflexo significativa sobre todas as questoes indicadas; 0 - 2,0: Atendimento as normas de coeso e coerencia, correcao ortografica e gramatical; 0 - 1,0: Observancia do prazo de entrega da producao.</p> <p>Crterios de avaliao da atividade 2: Cada questao sera pontuada com uma nota de 0 a 10, de acordo com a precisao da resposta (tendo como base a Portaria GR 308/2009). Ao final, a ferramenta calculara automaticamente a pontuacao media da atividade.</p> <p>Crterios de avaliao da atividade 3: 0 - 2,5: Argumentacao significativa sobre as questoes indicadas na Situacao 1; 0 - 2,5: Argumentacao significativa sobre as questoes indicadas na Situacao 2; 0 - 2,5: Argumentacao significativa sobre as questoes indicadas na Situacao 3; 0 - 1,5: Atendimento as normas de coeso e coerencia, correcao ortografica e gramatical; 0 - 1,0: Observancia do prazo de entrega da producao.</p>
Unidade 5: Feedback - Duracao: duas semanas		
Objetivo descrito na unidade	Estrategia de ensino – materiais e atividades	Estrategia de avaliao – criterios descritos
<p>- Compreender e utilizar na pratica estrategias de <i>feedback</i> para o acompanhamento e avaliao do aluno da EaD.</p> <p>Objetivo descrito no ambiente geral - Compreender, analisar e avaliar estrategias de <i>feedback</i> para o acompanhamento e avaliao do aluno;</p>	<p>Atividade 1: Texto individual sobre concepcao de <i>feedback</i> antes e depois do curso;</p> <p>Atividade 2: Forum para analise de dois casos envolvendo tutoria e <i>feedback</i>;</p> <p>Atividade 3: Oferecimento de <i>feedback</i> a um colega, com perfil de tutor, para as duas atividades anteriores;</p>	<p>Crterios de avaliao da atividade 1: 0 - 3,5: Argumentacao significativa sobre a questao indicada; 0 - 3,5: Referencia aos textos estudados; 0 - 2,0: Atendimento as normas de coeso e coerencia, correcao ortografica e gramatical; 0 - 1,0: Observancia do prazo de entrega da producao.</p> <p>Crterios de avaliao da atividade 2: 0 - 3,5: Contribuicoes de qualidade para a discussao e colaboracao com o grupo no estudo de caso 1; 0 - 3,5: Contribuicoes de qualidade para a</p>

	<p>Materiais: Texto de apoio sobre feedback (linguagem, tom, ritmo e modelo “sanduíche” e “escada”);</p>	<p>discussão e colaboração com o grupo no estudo de caso 2; 0 - 1,0: Cortesia e respeito nas interações; 0 - 1,0: Observância do prazo de participação no fórum; 0 - 1,0: Atendimento às normas de coesão e coerência, correção ortográfica e gramatical.</p> <p>Crêterios de avaliaçãõ da atividade 3: 0 - 3,5: Feedback bem elaborado, baseado nos modelos propostos, para a Atividade 1; 0 - 3,5: Feedback bem elaborado, baseado nos modelos propostos, para a Atividade 2; 0 - 2,0: Atendimento às normas de coesão e coerência, correção ortográfica e gramatical; 0 - 1,0: Observância do prazo de entrega da produçãõ.</p>
Unidade 6: Gerenciamento da tutoria virtual - Duraçãõ: uma semana		
Objetivo descrito na unidade	Estratêgia de ensino – materiais e atividades	Estratêgia de avaliaçãõ – crêterios descritos
<p>- Apoiar os alunos (futuros tutores) em seu início de trabalho.</p> <p>Objetivo descrito no ambiente geral - Desenvolver habilidades de gerenciamento do seu trabalho como tutor virtual responsável por um grupo de 25 alunos, bem como, as relações de docênciã compartilhada na disciplina.</p>	<p>Atividade 1: Elaboraçãõ de apresentaçãõ pessoal para disponibilizar aos alunos;</p> <p>Atividade 2: Exercício prático de abertura de fóruns para grupos separados;</p> <p>Atividade 3: Autoavaliaçãõ de desempenho no curso;</p> <p>Atividade 4: Questionário de avaliaçãõ do curso de formaçãõ.</p> <p>Materiais: disponibilizaçãõ de protocolo de gerenciamento das atribuições do tutor em todas as etapas da disciplina; Programaçãõ de webconferênciãs com os supervisores de tutoria; Disponibilizaçãõ dos projetos pedagógicos dos cursos de graduaçãõ da instituiçãõ;</p>	<p>Crêterios de avaliaçãõ da atividade 1: 0 - 6,0: Apresentaçãõ de todos os conteúdos solicitados; 0 - 2,0: Cuidado na elaboraçãõ e formataçãõ do slide; 0 - 1,0: Atendimento às normas gramaticais; 0 - 1,0: Observância do prazo de entrega da apresentaçãõ.</p> <p>Crêterios de avaliaçãõ da atividade 2: 0 - 9,0: Criaçãõ correta dos tópicos de discussãõ em todos os subgrupos solicitados; 0 - 1,0: Observância do prazo de realizaçãõ da atividade.</p> <p>Crêterios de avaliaçãõ da atividade 3: 0 - 9,0: Entrega do relatório preenchido; 0 - 1,0: Observância do prazo de entrega do relatório.</p> <p>Crêterios de avaliaçãõ da atividade 4: 0 - 9,0: Entrega do relatório preenchido; 0 - 1,0: Observância do prazo de entrega do relatório.</p>

Para auxiliar na compreensão das informações contidas na Figura 6, serão realizadas descrições mais específicas sobre as instruções contidas em cada atividade do curso:

UNIDADE 1 (21 a 27/10): A EaD, UAB e a UFSCar Virtual

Esta primeira unidade foi organizada em duas partes. A primeira tratava da EaD e da UAB-UFSCar, com um texto de apoio “Um pouco da trajetória da EaD no Brasil e na UFSCar” (LIMA & ARAUJO) e a utilização da gravação de uma webconferência, que havia sido realizada no dia 17/05/2010, no início da 13ª Edição do Curso de Formação de Tutoria Virtual da UFSCar. Tal gravação consistia em uma apresentação sobre a UAB-MEC e sobre o sistema de tutoria da UFSCar, conduzida por uma das coordenadoras da UAB-UFSCar. Como esta webconferência já estava gravada, depois de disponibilizá-la, foi aberto um fórum de discussão sobre ela, para que os alunos pudessem tirar suas dúvidas e interagir com a professora coordenadora da UAB-UFSCar assincronamente, já que ela responderia às dúvidas no próprio fórum de interação. Esta atividade não era obrigatória, portanto não contava frequência e não contaria como atividade de avaliação formal dos alunos.

Atividade 1: Após a leitura do texto de apoio e da exibição da webconferência, os alunos deveriam participar de uma atividade de fórum, para discutir as questões abordadas nos materiais disponibilizados e produzir um texto coletivo que sintetizasse as discussões do fórum. Nesta atividade, os alunos foram divididos em subgrupos previamente estabelecidos de, aproximadamente, sete alunos e cada um tinha uma atribuição específica durante o fórum. As instruções para esta atividade eram:

Recapitulando....

...Você já leu o texto sobre o surgimento e desenvolvimento da educação a distância e assistiu a webconferência sobre a EaD na UFSCar.
Observe também com atenção a [Linha do Tempo](#) que apresenta a trajetória da EaD no Brasil.

Agora, vamos participar de um fórum de discussão com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a trajetória da EaD no Brasil, refletindo sobre o contexto em que diferentes experiências nessa modalidade surgiram e sobre as concepções de ensino-aprendizagem nelas envolvidas.

Para isso, acesse a “Atividade 1: A trajetória da EaD no Brasil”, onde vocês trabalharão em grupos.

ATENÇÃO: Cada participante terá uma atribuição específica neste trabalho! Verifique o seu papel na primeira postagem do fórum destinado ao seu grupo.

Caro Participante,

Para realizar esta atividade com o seu grupo, siga as orientações abaixo:

Selecione logo acima, em Grupos Separados, o grupo ao qual você pertence. Se você tiver dúvidas em relação ao grupo a que pertence, veja a [Lista de Alunos](#). No exemplo abaixo, o aluno pertence ao Grupo 1.2:



Figura 1 - Grupo 1.2

1. Veja no primeiro tópico do fórum do seu grupo a sua função dentre estas apresentadas abaixo:

Pesquisador: sua função é a de trazer elementos para que a discussão se inicie e refletir com o grupo sobre os conhecimentos em construção nesta atividade. Você ficará responsável pela pesquisa das diferentes propostas de EaD e por argumentá-las com seu grupo.

Provocador: sua tarefa é desafiar os participantes e questionar argumentos que outros membros do grupo postaram. Mantenha a discussão equilibrada trazendo outros pontos de vista à tona. Os rumos da discussão não dependem somente dos materiais pesquisados, mas da condução e contra-argumentação promovida por você.

Sintetizador: sua função é sintetizar os pontos que foram discutidos no fórum. Você pode iniciar esta síntese após algumas postagens, antes mesmo de finalizar a discussão, valorizando aspectos importantes levantados pelos colegas. A partir do dia **27/10**, elabore seu comentário sintetizando todas as intervenções e ideias discutidas e poste-o como última mensagem deste fórum e no Ambiente Coletivo, em [Produções coletivas - Unidade 1](#), socializando com todos os participantes do curso.

2. Pesquise na internet ou em outros recursos propostas de educação a distância desenvolvidas em diversos períodos no Brasil, com o uso das mídias apresentadas e verifique as finalidades de formação propostas.

3. Nesta pesquisa, localize as seguintes informações sobre as propostas:

- Ano/década em que aconteceu ou acontece
- Mídia utilizada (impressa, rádio, TV,...)
- Tipo de curso (técnico, para ensino médio, ensino superior,...)
- Público-alvo
- Concepção de ensino-aprendizagem que acredita representar a proposta (Instrucional, Auto-instrucional ou Participativa)

4. A partir desta pesquisa procure refletir com os seus colegas do grupo, dentro da sua função, sobre como a educação a distância surgiu no contexto nacional, atentando para o momento em que ganha projeção.

5. Os sintetizadores deverão postar a síntese do grupo na última mensagem do fórum e na base de dados disponível no Ambiente Coletivo, em [Produções Coletivas - Unidade 1](#).

Atividade 2: na segunda parte desta primeira unidade, tratou-se das particularidades da EaD, com discussão de dois textos: “Particularidades da comunicação virtual na educação” (LIMA e DAL FORNO, S/D) e “Comunidades virtuais de aprendizagem em busca de uma definição” (CARVALHO, 2007), solicitando-se atividade de síntese textual após a leitura. As instruções para esta atividade foram as seguintes:

Olá, participante!

Agora que você já leu os textos "[Particularidades da comunicação virtual na educação](#)" e "[Comunidades virtuais de aprendizagem: em busca de uma definição](#)", elabore uma síntese (no máximo uma lauda), abordando a seguinte questão: quais as características que um tutor deve desenvolver para promover a interatividade e a colaboração entre os alunos, dando subsídios para a construção de uma comunidade virtual de aprendizagem?

O texto deverá ser elaborado em um editor de texto e postado nesta ferramenta.

UNIDADE 2 (28/10 a 03/11): O ambiente virtual de aprendizagem

Após a apresentação do texto de autoria da equipe formadora “O uso na netiqueta⁹ no AVA”, com dicas sobre o uso da netiqueta e outro com apresentação das ferramentas disponíveis no moodle “O potencial pedagógico dos recursos do moodle”, foram propostas três atividades aos alunos.

Atividade 1: a primeira era a realização de uma autoavaliação quanto ao uso da netiqueta até aquele momento do curso. As instruções para esta atividade foram as seguintes:

Agora que você já leu as nossas dicas sobre Netiqueta, participe desta atividade reflexiva que deverá ser realizada em seu **Diário de Processo**.

Retome sua participação nas diversas situações vivenciadas no curso até o momento (apresentação pessoal, discussões no fórum, sua comunicação com tutores, professora e colegas, atividades realizadas, etc.) e faça uma autoavaliação quanto ao uso da Netiqueta, contemplando:

- como se comunicou em cada uma das diferentes situações e como pensa que deveria ter se comunicado;
- qual a importância da Netiqueta nas diferentes ferramentas utilizadas (fórum, diário, e-mail, tarefa...);
- como estabelecer uma boa comunicação com os colegas de curso, formadores e, posteriormente, com seus alunos;
- de que maneira orientaria os seus alunos quanto ao uso das regras de Netiqueta, tendo em vista os desafios da comunicação virtual para a construção de uma comunidade de aprendizagem e a produção colaborativa de conhecimentos.

⁹ Netiqueta é uma etiqueta que se recomenda observar na internet. A palavra pode ser considerada como uma gíria, decorrente da fusão de duas palavras: o termo inglês *net* (que significa "rede") e o termo "etiqueta" (conjunto de normas de conduta sociais). Trata-se de um conjunto de recomendações para evitar mal-entendidos em comunicações via internet, especialmente em e-mails, chats, listas de discussão, etc.

Elabore a reflexão em seu Diário de processo (localizado logo abaixo do Fórum de dúvidas).

Não se esqueça de indicar:

- a) número do registro,
- b) nome do registro (Atividade 1: Reflexões sobre Netiqueta),
- c) data.

Atenção: Embora o Diário de processo seja uma ferramenta de uso livre, esta postagem é obrigatória e será avaliada.

Boas reflexões

Atividade 2: a segunda atividade era individual e tinha como objetivo refletir sobre duas situações de ensino, tendo como foco o uso das ferramentas e o papel do tutor no gerenciamento e orientação das atividades ao aluno. As instruções para esta atividade foram as seguintes:

Caro Participante,

Leia as situações de ensino apresentadas abaixo e procure refletir sobre elas com base nos conhecimentos que adquiriu até aqui.

Analise essas situações tendo em mente como o aluno irá utilizar as ferramentas, quais dificuldades eles poderão encontrar e, principalmente, como você os orientaria de acordo com os objetivos definidos pelo professor, considerando o tipo de orientação que deve dar em cada recurso.

Situação 1: Objetivos de ensino e o papel do fórum de discussão

O professor, com apoio do grupo de tutores virtuais, elaborou o planejamento da disciplina de Metodologia Científica. Para a primeira semana, o professor criou um fórum de discussão tendo como suporte dois artigos científicos a respeito do tema da unidade (O que é pesquisa científica?). A orientação para o fórum era a seguinte: “Leia os textos disponibilizados no ambiente e participe do fórum de discussão do seu grupo, identificando o que caracteriza uma pesquisa científica”. Os alunos tinham uma semana para realizar a atividade. Esperava-se que os alunos fizessem a leitura e interagissem com os colegas a partir das suas compreensões dos textos, ampliando a discussão e, conseqüentemente, seus conhecimentos. Alguns alunos não participaram do fórum. Outros postaram comentários pontuais e superficiais, mas interagiram com os colegas. Outros ainda postaram contribuições significativas, mas não discutiram com o grupo. As discussões foram, de modo geral, superficiais, sendo que os grupos apresentaram dificuldades para identificar as características de uma pesquisa científica.

Questões para análise da situação:

Considerando-se os objetivos definidos pelo professor (que os alunos possam: compreender o que é pesquisa científica, interagir com os colegas e tutores, discutindo a respeito dos textos e identificando as características de uma pesquisa científica) e o resultado obtido, quais estratégias você utilizaria para atingir tais objetivos, tendo em vista o potencial pedagógico do fórum? Que orientações você daria aos alunos para que o resultado fosse a participação efetiva e a aprendizagem de todos os alunos? Diante desta situação, que tipo de intervenções um tutor poderia fazer no fórum?

Situação 2: Aprendendo a identificar dificuldades e criar caminhos para sua superação

O professor de cálculo criou uma atividade direcionada para a avaliação individual dos alunos que foi desenvolvida na ferramenta questionário utilizando a opção Múltipla escolha de resposta. A avaliação no questionário é automática e o tutor pode acompanhar os resultados do desempenho dos alunos por meio das notas finais de cada aluno na atividade. Os alunos, em sua maioria, apresentaram muitas dificuldades em responder os exercícios corretamente, podendo-se supor que cometeram erros na aplicação de conceitos básicos. Além disso, alguns deles também tinham problemas para solicitar auxílio dos tutores por não conseguirem expressar onde estão suas dificuldades e quais os caminhos percorridos para chegar até a resposta obtida (incorreta).

Questões para análise da situação:

Como você orientaria os alunos no desenvolvimento desta atividade para que estes consigam rever seus procedimentos e seu raciocínio, obtendo a resposta correta? No caso daqueles que apresentaram dificuldades em indicar suas dúvidas, que estratégias você utilizaria para identificá-las, apoiando os alunos em sua superação? Como os orientaria?

A ferramenta utilizada para o desenvolvimento desta atividade é a tarefa online, que possibilita o uso de um editor online para a redação e publicação do texto.

Se você quiser redigir seu texto em um editor de texto do seu computador antes de colar na ferramenta Tarefas, utilize o Bloco de Notas, que não apresentará problemas de incompatibilidade com o Moodle.

Para acessar o editor de texto online e realizar sua atividade, clique no botão.


Editar o documento enviado

Salvar mudanças

Escreva ou cole seu texto, revise ao final e clique no botão para o envio definitivo.

Atividade 3: consistia em retomar a síntese textual realizada na Unidade anterior, escolhendo uma das sínteses postada por outro colega, fazendo comentários e oferecendo sugestões. As instruções para esta atividade foram as seguintes:

Nesta atividade vamos retomar a proposta desenvolvida na Unidade 1, de modo a colaborar construtivamente com os diferentes grupos participantes desse curso.

Para isso, vá ao Ambiente Coletivo e acesse, em Produções coletivas, a  **Unidade 1**. Escolha individualmente uma das sínteses apresentadas pelos grupos sobre propostas de EaD no Brasil e realize comentários considerando as questões abaixo:

- Qual o principal motivo para a escolha desta síntese?
- Qual a informação mais interessante apresentada pelo grupo e por que a considerou interessante?
- Você teria alguma sugestão ao grupo sobre a síntese realizada?

UNIDADE 3 (04 a 17/11): A tutoria e o aluno da UAB-UFSCar

Para atingir os objetivos desta unidade, foram organizadas atividades em duas etapas:

a) a primeira para discutir sobre a tutoria virtual, com dois textos de apoio, um sobre a importância do tutor na EaD (MILL et al, 2008). "O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo" e outro mais específico sobre a descrição das atividades do tutor virtual na UAB-UFSCar "O trabalho previsto para o tutor virtual da UAB-UFSCar"

b) a segunda para a discussão sobre o aluno virtual, com mais dois textos de apoio sobre o aluno virtual "Quem é o aluno virtual?" e "O tempo e o comprometimento", que tratava sobre gerenciamento do tempo, ambos de PALLOFF e PRATT (2004). Outro material de apoio era a síntese de uma pesquisa realizada com os alunos dos cursos de graduação da UAB-UFSCar, indicando o perfil de aluno por curso "Quem é o aluno virtual da UAB-UFSCar?".

Após a apresentação dos textos de apoio, foram propostas quatro atividades.

Atividade 1: tratava-se de construção colaborativa com o uso da ferramenta wiki, elencando dez características ou habilidades ao tutor virtual. As instruções para esta atividade foram as seguintes:

Olá, participantes!

Nesta atividade vocês trabalharão em grupos separados. Para tanto, selecione no campo "Outros Wikis" (logo acima, à direita) a página do seu grupo (1.1, 1.2, etc...).

Para a realização desta atividade, vocês deverão retomar alguns dos conteúdos já estudados durante o curso:

- a produção escrita individual que vocês desenvolveram na Unidade 1 ([Atividade 2: Particularidades da EaD](#));
- a atuação do tutor nos diferentes recursos do Moodle (material estudado na [Unidade 2](#)).

Além disso, **leiam com atenção** os seguintes materiais que disponibilizamos nesta unidade:

- [Texto "O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo"](#);

[O trabalho previsto para o tutor virtual da UAB-UFSCar.](#)

O objetivo desta atividade é que cada grupo elenque **dez (10) características ou habilidades** que julga fundamental o tutor virtual desenvolver para realizar um bom trabalho, contribuindo para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. Para isso, o grupo deve:

- indicar qual é a característica ou habilidade;
- justificar sua importância no contexto da EaD;
- apontar quais estratégias poderá usar para desenvolver tais características e habilidades.

A construção do texto do grupo será realizada na ferramenta **Wiki**.

No entanto, para que os membros dos grupos possam discutir suas ideias e tomar decisões sobre os encaminhamentos do trabalho, disponibilizamos também um [fórum](#) auxiliar para a realização da atividade. Para isso, acesse o fórum do seu grupo, no tópico indicado para realização desta atividade. Lembre-se que as discussões devem se centrar em um único tópico.

Você pode começar indicando as características ou habilidades e argumentar a respeito da importância de cada uma delas. Feito isso, o grupo deve elencar apenas 10 características ou habilidades e redigir a justificativa de cada uma. A seguir o grupo deve discutir e apontar estratégias para o desenvolvimento de tais características ou habilidades.

O texto produzido na Wiki deverá expressar o coletivo do grupo.

ATENÇÃO: *Caso queira escrever sua contribuição em um editor de texto antes de colar na wiki, utilize o [Bloco de Notas](#) (e não o MS Word).*

Atividade 2: era individual e consistia em fazer uma agenda de estudos semanal para a realização do próprio curso de formação em tutoria, visando ensinar sobre o gerenciamento do tempo na EaD. As instruções para esta atividade foram as seguintes:

Participantes,

Um dos desafios no trabalho com EaD é o gerenciamento do próprio tempo. Enquanto participantes deste curso, vocês provavelmente sentiram as dificuldades que podemos encontrar para dar conta de todas as nossas atividades de forma satisfatória, sem nos sobrecarregar ou desperdiçar tempo.

No trabalho como tutor, o desafio permanece. Vocês precisarão disponibilizar 20 horas semanais para a dedicação à tutoria, distribuindo-as de forma que possam estudar os materiais da disciplina, participar de seu planejamento, acompanhar, orientar e avaliar todos os seus alunos.

Com o objetivo de apoiá-los nesse processo, nesta atividade vocês realizarão uma **agenda de estudos semanal** para sua organização neste curso.

Para tanto, leiam com atenção o texto "[O tempo e o comprometimento](#)".

A partir dessa leitura, construam sua agenda de participação no curso, procurando distribuir o seu tempo de forma que seja possível:

- realizar a leitura dos materiais disponibilizados;
- desenvolver as atividades individuais e coletivas, considerando as especificidades de cada uma;
- interagir com os participantes do curso;
- refletir sobre seu processo de ensino-aprendizagem no Diário de Processo;
- fazer leituras complementares.

Sugerimos [AQUI](#) um modelo de agenda que vocês poderão utilizar, mas que poderá ser adaptado de acordo com as necessidades de cada um.

Essa agenda também poderá servir de suporte para você planejar a sua atuação futura como tutor.

Atividade 3: consistia em participar de um fórum de discussão com o objetivo de refletir sobre as dificuldades existentes na relação tutor-aluno. As instruções para esta atividade foram as seguintes:

Caro Participante,

Para realizar esta atividade com o seu grupo, siga as orientações abaixo:

1. Selecione logo acima, em Grupos Separados, o grupo ao qual você pertence. No exemplo abaixo, o aluno pertence ao Grupo 1.2:



Figura 1 - Grupo 1.2

2. Veja no primeiro tópico do fórum do seu grupo a sua função dentre estas apresentadas abaixo:

Abre-alas: sua função é a de postar as primeiras contribuições neste fórum para que a discussão se inicie. Depois, reflita com seu grupo sobre os conhecimentos em construção nesta atividade.

Provocador: sua tarefa é desafiar os participantes e questionar argumentos que outros membros do grupo postaram. Mantenha a discussão equilibrada trazendo outros pontos de vista à tona. O rumo da discussão dependerá da condução e contra-argumentação promovida por você.

Sintetizador: sua função é sintetizar os pontos que foram discutidos no fórum. A dupla de sintetizadores deverá elaborar uma única síntese em conjunto, resumindo todas as intervenções e ideias discutidas pelo grupo, e postá-la como última mensagem deste fórum. Mas atenção: os sintetizadores também devem participar da discussão!

3. Para participar da atividade, tenha como base as seguintes leituras desta unidade:

- texto "[O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo](#)"
- texto "[Quem é o aluno virtual?](#)"

4. No material "[Quem é o aluno virtual da UAB-UFSCar?](#)", o último gráfico indica as principais dificuldades apontadas pelos alunos nos cursos de graduação a distância. Observe este gráfico atentamente e identifique as principais dificuldades apontadas pelos alunos. Você perceberá que as dificuldades relacionadas com o tutor virtual (83%) estão em segundo lugar, só perdendo para aquelas referentes aos conteúdos.

5. A partir das leituras, vocês participarão de um fórum de discussão com o objetivo de discutir:

- quais podem ser as causas dessa dificuldade dos alunos com seus tutores virtuais?
- o que os tutores virtuais podem fazer para reduzir essa dificuldade?

6. Ao final da discussão, os sintetizadores deverão postar a síntese do grupo na última mensagem do fórum.



Atenção! Não é necessário criar novos tópicos de discussão. Utilizem o tópico que já foi criado.

Atividade 4: a última atividade proposta nesta unidade era uma autoavaliação que deveria retomar o trabalho em grupo da primeira atividade, em que foram indicadas características ou habilidades do tutor virtual e considerar quais das habilidades citadas o aluno (futuro tutor) já tinha, quais precisaria desenvolver e como faria para desenvolvê-las. As instruções foram:

Esta atividade será realizada em seu **Diário de processo**.

Para realizá-la, retome o trabalho que fez com seu grupo na Wiki, na "**Atividade 1: Características e habilidades do tutor virtual**".

Considerando as características e habilidades que vocês julgaram indispensáveis para um bom tutor, faça uma autoavaliação indicando:

- quais dessas características e habilidades você já possui?
- quais ainda precisa desenvolver?
- como pretende desenvolvê-las?

Poste a reflexão em seu Diário de processo (localizado logo abaixo do Fórum de dúvidas).

Não se esqueça de indicar:

- a) número do registro,
- b) nome do registro (Atividade 4: Minhas habilidades para a tutoria virtual),
- c) data.

Atenção: Embora o Diário de processo seja uma ferramenta de uso livre, esta postagem é obrigatória e será avaliada.

Boas reflexões!

UNIDADE 4 (18 a 24/11): Avaliação em EaD

Para atingir os objetivos desta unidade, foram disponibilizados dois textos que tratavam do assunto avaliação “Avaliação, uma ação educativa” (LIMA et al, S/D) e “Instrumentos de avaliação” (OHNUMA et al, S/D). Além destes, foram disponibilizadas as portarias que normatizam a avaliação dos alunos da educação a distância da UAB-UFSCar (Portarias GR 308/2009 e GR 688/2010). Para finalizar, foi disponibilizada uma entrevista

com dois professores de um dos cursos de graduação da UAB-UFSCar (disponível em podcast, mas com opção transcrita ou em LIBRAS). Nesta entrevista os professores apresentavam seus posicionamentos sobre o problema do plágio e da cola e davam sugestões de como proceder em casos como estes.

Como atividades a serem realizadas pelos alunos, foram propostas três:

Atividade 1: a primeira consistia num registro autobiográfico a respeito das avaliações a que cada aluno foi submetido durante sua etapa de escolarização. Solicitou-se que os estudantes respondessem às seguintes questões:

Esta atividade será realizada em seu **Diário de processo**.

Após a leitura dos textos indicados nesta unidade a respeito da avaliação em EaD, convidamos você a relembrar sua experiência como estudante e a refletir sobre a avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Ao vivenciar a reconstrução da sua história pessoal como aluno(a), é possível também construir e refletir sobre os processos de tornar-se professor/tutor nos cursos de EaD da UAB-UFSCar.

Para isso, procure resgatar de sua memória lembranças de seus tempos escolares nos quais vivenciou situações de ensino relacionadas à avaliação e faça um relato reflexivo em seu Diário, considerando:

Como os alunos eram avaliados? Quais os instrumentos utilizados para este fim? Como você se sentia ao ser avaliado dessa forma? Como essas ações avaliativas foram ao encontro de suas expectativas iniciais enquanto estudante? São lembranças significativas e positivas ou traumáticas e perturbadoras? Foram experiências capazes de influenciar sua trajetória e escolhas futuras enquanto profissional?

Dica: descreva esse processo com detalhes, indicando momentos desse período de sua vida pessoal, expondo suas ideias e sentimentos sobre as ações avaliativas dos professores que teve no Ensino Fundamental, Ensino Médio ou até no Ensino Superior.

Poste a reflexão em seu Diário de processo, indicando:

- a) número do registro,
- b) nome do registro (Atividade 1: Reflexões sobre avaliação),
- c) data.

Atividade 2: a segunda atividade consistia em responder a um questionário sobre as normas de avaliação da UAB-UFSCar. As questões eram as seguintes:

Caro participante,

Analise atentamente as **seis** questões propostas neste questionário e responda com base na **Portaria GR 308/2009**, que dispõe sobre normas para a sistemática de avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de graduação na modalidade de educação a distância.

- 1 - Qual o conceito de frequência que deve ser seguido para os alunos de EaD?
- 2 - Se um aluno se ausentar da atividade avaliativa presencial, terá direito a realizar outra avaliação? Justifique.
- 3 - Quais são os critérios para que o aluno possa ser considerado aprovado em uma disciplina? Explique.

- 4 - Caso um aluno se mostre insatisfeito com a nota que recebeu em uma determinada disciplina, quais seriam as recomendações para que possa recorrer dessa nota?
- 5 - Para que possa participar do processo de recuperação final, quais as condições estabelecidas para esse encaminhamento?
- 6 - O que compete ao professor e ao estudante quanto à inclusão dos dados do resultado final de avaliação no sistema de controle acadêmico? Explique.

Atividade 3: a terceira atividade baseava-se na análise de três situações-problema relacionadas à avaliação em EaD, sendo oferecidas as seguintes instruções:

Caro participante,

Leia as situações-problema apresentadas abaixo e procure refletir sobre elas com base nos materiais disponibilizados nesta unidade.

Analise as situações procurando se colocar no lugar do tutor virtual e responda as questões, apresentando justificativas.

Situação 1:

Durante o desenvolvimento da disciplina, o tutor constatou que uma de suas alunas apresentava grande dificuldade para aplicação de conceitos básicos da disciplina e compreensão do enunciado das atividades. Além disso, o tutor observou que a aluna também tinha dificuldades de escrita, apresentando textos com ideias confusas, sem coesão. Suas produções eram inferiores em relação à média da sua turma.

Diante da situação exposta, de que forma você avaliaria as atividades desta aluna? O que poderia ser feito para ajudá-la a superar suas dificuldades e melhorar seu desempenho? Como você, tutor, encaminharia a avaliação da aluna, estimulando-a a prosseguir no curso?

Situação 2:

Durante a avaliação de uma atividade virtual, o tutor suspeitou do texto postado por um aluno que não tinha referências bibliográficas e não parecia ter sido produzido por ele. Fez uma busca no Google e constatou que era cópia de trecho de um artigo publicado na Internet. Portanto, configurava-se uma situação de plágio.

Diante dessa situação, de que forma você lidaria com o problema? Quais seriam os procedimentos recomendáveis nesses casos? O que poderia ser feito para evitar esse tipo de situação?

Situação 3:

Um aluno que estava tendo um bom desempenho acadêmico durante a disciplina passou por dificuldades pessoais/profissionais e não conseguiu atingir a média mínima necessária (6,0) para ser aprovado na disciplina. Seu resultado final foi 5,7 com 80% de frequência.

Diante desse contexto, você acha possível que essa média seja aproximada para que ele seja aprovado? Que encaminhamentos você daria para a situação?

A ferramenta utilizada para o desenvolvimento desta atividade é a tarefa online, que possibilita o uso de um editor online para a redação e publicação do texto.

Se você quiser redigir seu texto em um editor de texto do seu computador antes de colar na ferramenta Tarefas, utilize o Bloco de Notas, que não apresentará problemas de incompatibilidade com o Moodle.

Para acessar o editor de texto online e realizar sua atividade, clique no botão

Escreva ou cole seu texto, revise ao final e clique no botão para o envio definitivo.

UNIDADE 5 (25/11 a 08/12): Feedback

Nesta unidade foi dada continuidade à problemática da avaliação, focando no *feedback* como instrumento fundamental nos processos de ensino-aprendizagem na modalidade a distância.

As estratégias de ensino utilizadas foram: a disponibilização de um texto sobre feedback “Sobre o feedback” (ALVES), que discutia sobre a importância dos diálogos, cuidados com a linguagem, o tom, o ritmo e a apresentação de dois modelos de feedback possíveis de serem utilizados pelo tutor virtual: o feedback escada e o sanduíche.

Mais uma vez, as atividades foram divididas em duas etapas. A primeira etapa solicitava duas atividades com base em textos e casos escritos. Já a segunda etapa consistia em oferecer feedback na prática, para um colega de outra sala de formação do curso de tutoria.

Atividade 1: inicialmente foi solicitada a escrita de um texto individual sobre a concepção de feedback antes e após a leitura do texto desta unidade, com as seguintes instruções:

Agora que você já leu o texto "[Sobre o Feedback](#)",

elabore um texto individual com uma reflexão sobre a concepção de *feedback* que você tinha antes de iniciar este Curso de Formação, comparando-a com a concepção trazida pelo material de leitura da unidade.

O texto deverá ser elaborado em um editor de texto e postado na ferramenta "**Atividade 1: Reflexão sobre *feedback***", na SALA DE SIMULAÇÃO.

Atividade 2: posteriormente o aluno deveria realizar uma atividade em grupo, que consistia na análise de dois casos envolvendo tutoria e feedback. Os casos e as orientações para a atividade estão descritas a seguir:

Caso 1:

No curso de Pedagogia, uma das atividades de uma disciplina solicitava que o aluno se imaginasse como um professor do primeiro ano do ensino fundamental sendo questionado pela mãe de uma criança acerca do tipo de trabalho pedagógico desenvolvido, baseado em atividades lúdicas e sem caderno. A orientação da atividade pedia que o aluno pensasse numa resposta a essa mãe, elaborando um texto com análises e discussões sustentadas na teoria estudada, além de reflexões, questionamentos e levantamento de hipóteses. Também se indicava a formatação com que o texto deveria ser entregue.

Os critérios de avaliação eram os seguintes:

- Respeitou a formatação solicitada.
- Elaborou o texto baseado na teoria estudada.
- Levantou hipóteses, fez questionamentos e reflexões.
- Apresentou escrita clara.
- Observância das regras gramaticais e ortográficas.

Um dos alunos recebeu nota 8,0 do tutor, que lhe enviou o seguinte *feedback*:

.....
Você desenvolveu a atividade de acordo com as orientações e elaborou o texto baseado na teoria estudada. Além disso, apresentou escrita clara e respeitou as regras gramaticais e ortográficas. Poderia apenas ter aprofundado um pouco mais os questionamentos e reflexões utilizando a teoria estudada.

Com base nos conhecimentos sobre *feedback* apresentados nesta unidade, analise com seu grupo o *feedback* enviado pelo tutor, diante dos critérios estabelecidos para correção da atividade. Discutam com base em dois aspectos essenciais: os critérios de avaliação e o tipo de *feedback*.

Os critérios estão bem definidos? Auxiliam na construção do texto por parte do aluno? Como poderiam ser redigidos para que o tutor possa elaborar um *feedback* significativo?

Se vocês estivessem no lugar do aluno, como se sentiriam ao receber esse *feedback*? Vocês têm sugestões de como o tutor poderia melhorá-lo, de maneira a levar o aluno a refletir sobre sua produção?

Ao final do fórum, o grupo deve postar um texto que sintetize a análise feita sobre o *feedback* do tutor, os critérios de avaliação da atividade e as sugestões para melhorá-los.

Caso 2:

O aluno Miguel escreveu o seguinte para a supervisora de tutoria:

.....
Olá supervisora!

No dia 01/10, eu entrei em contato com a tutora da disciplina e até o momento não obtive resposta.

Como última e desesperada tentativa, eu enviei e-mail ao professor, no dia 07/10, e também estou sem resposta. Que devo fazer???

Abraços

Miguel

OBS: O aluno queria prorrogar o prazo de entrega de suas atividades.

A supervisora questionou o tutor e este respondeu ao aluno:

 Ola Miguel,

Tudo bem com você?

Desculpe por você não ter visualizado a mensagem que mandei para você no fórum, já no dia 01/10.

Eu escrevi para você no fórum de interação, no tópico prazos! Para mim, parecia que estava tudo certo, porque tinha enviado a mensagem para você!

Desculpe-me se pareceu pouco caso com seu problema, e se isso deixou alguma má impressão, mas esta não é a forma como tratamos os alunos da nossa disciplina! Copiei para você o que aparece na tela do meu computador quando eu abro o tópico prazos! Com relação ao seu questionamento, você pode mandar as atividades atrasadas, que estas serão aceitas com uma pequena redução na nota final!

Se você recebeu esta mensagem, por favor, reencaminhe para mim!

Um abraço e desculpe qualquer inconveniente!

Tutor

 Depois o tutor escreveu à supervisora:

 Olá supervisora,

Não acho que o aluno tenha razão no que está solicitando, pois ele pede para enviar quatro atividades que deveria ter entregue muito antes da data que ele postou no fórum.

O aluno Miguel é muito desleixado. Falei para ele que poderia enviar todas as tarefas atrasadas até o final da semana passada (dia 18/10).

Ele me escreveu ontem dizendo que entregaria até o final desta semana (dia 25/10), como se não tivesse entendido o e-mail que eu tinha enviado.

Não gostei da atitude do aluno. Pra reclamar do tutor, mandou um monte de mensagens. Pra cumprir com suas obrigações de aluno, ainda está devendo!

Desculpe pelo desabafo!

 O aluno reclamou do tutor, mas quando este lhe deu um prazo maior, simplesmente ignorou e disse que entregaria na próxima semana.

E o grupo? Como administraria essa situação enquanto tutores virtuais? Como vocês analisam o *feedback* do tutor? Foi adequado para a situação? Por quê? Quais os pontos positivos e negativos?

Ao final da discussão, o grupo deve postar um texto que sintetize a análise feita sobre o *feedback* do tutor e propor uma estratégia de interação e acompanhamento das atividades que contribua para contornar o problema.

Atividade 3: esta atividade envolvia o exercício do oferecimento de *feedback* em uma sala de simulação¹⁰, em que os alunos experimentaríamos pela primeira vez o perfil de tutor virtual. Nesta sala, eles ficariam responsáveis por avaliar individualmente o desempenho de um colega do curso, postando nota e *feedback* para as duas atividades realizadas na primeira etapa desta unidade.

UNIDADE 6 (09 a 15/12): Gerenciamento da tutoria virtual

A sexta e última unidade do curso de formação tinha como proposta apoiar os alunos (futuros tutores) em seu início de trabalho, por meio da disponibilização de um protocolo de gerenciamento (ANEXO 1) que sistematiza as atribuições do tutor virtual, durante as etapas de planejamento, oferta e fechamento da disciplina. Também foram programadas webconferências com os Supervisores de Tutoria¹¹ para maiores esclarecimentos sobre o papel esperado do tutor no início de sua atuação na UAB-UFSCar.

Outra estratégia de apoio consistiu em disponibilizar os Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação a distância da UFSCar, para que todos os tutores tivessem conhecimento do curso do qual participariam.

Ao final do curso, solicitou-se uma autoavaliação de desempenho de cada aluno e as respostas a um questionário de avaliação final sobre o Curso de Formação. O site da tutoria da UFSCar (www.sead.ufscar.br/tutoria) também foi disponibilizado nesta unidade final.

Foram programadas três atividades para esta unidade.

¹⁰ Sala de simulação: sala de aula virtual similar à utilizada pelo aluno, porém nela, os alunos recebem perfil de tutor e podem experimentar funções que são permitidas apenas neste perfil.

¹¹ Supervisor de Tutoria: responsável por auxiliar os gestores no controle, alocação, acompanhamento e avaliação dos tutores virtuais. Cada curso de graduação tem um Supervisor de Tutoria.

Atividade 1: elaboração de uma apresentação pessoal a ser disponibilizada na sala virtual em que o tutor viria a atuar quando do início de seu trabalho após formado. Pediu-se a observação dos modelos de apresentação dos tutores formadores antes de elaborar a própria apresentação.

As instruções para realizar esta atividade foram as seguintes:

Participante,

Agora que você já leu o protocolo de gerenciamento dos tutores virtuais, elabore sua apresentação pessoal que será disponibilizada na sala virtual da disciplina em que atuará.

Para tanto, siga as orientações:

1. Faça o download do modelo de apresentação que utilizamos como padrão [AQUI](#).
2. Utilizando esse modelo, escreva sua apresentação em um único slide de Power Point. Nele, insira os seguintes conteúdos:

- seu nome;
- o que faz;
- o nome da disciplina em que atuará;
- porque o aluno poderá contar com você;
- que horários você disponibilizará para o trabalho de tutoria;
- foto pessoal com aparência amigável (sorrindo, de preferência).

3. Cuide da aparência do slide, acertando as formatações.

4. Poste sua apresentação nesta ferramenta.



Guarde esta apresentação para utilizá-la posteriormente em seu trabalho!

Atividade 2: a segunda atividade era um exercício prático para iniciar fóruns, que deveria ser realizado na sala de simulação, novamente com perfil de tutor. Os futuros tutores deveriam abrir fóruns para dois grupos diferentes, dividindo-os em três subgrupos cada um, ou seja, deveriam ser abertos seis tópicos de discussão na ferramenta fórum.

Atividade 3: a última atividade era uma autoavaliação do desempenho do aluno durante o curso de formação, a partir do formulário de avaliação que é utilizado pelo tutor formador para realizar a avaliação dos estudantes:

O curso está terminando...

...e chegou o momento de você realizar uma autoavaliação sobre seu desempenho ao longo deste Curso de Formação.

Para tanto, preencha o Relatório de Autoavaliação, avaliando o que aprendeu, como foram suas interações e reflexões, o uso da linguagem, o tempo dedicado ao curso, etc.

Este mesmo relatório será posteriormente preenchido por seus tutores, indicando sua situação final no curso.

Para realizar a atividade:

- 1.** Faça o download do Relatório, disponível [AQUI](#).
- 2.** Preencha as informações requeridas considerando seu desempenho no curso.
- 3.** Salve o arquivo com seu nome completo.
- 4.** Poste-o nesta ferramenta.

Ao final de todas as unidades, os alunos foram convidados a responder a um questionário de avaliação do curso de formação em tutoria, com objetivo de contribuir com o constante processo de aprimoramento das próximas ofertas. As questões procuravam saber a opinião do aluno a respeito da importância ou não do curso para a atuação do tutor, avaliação sobre a significância das atividades e textos propostos, avaliação da atuação do tutor que ficou responsável pelo acompanhamento de sua turma, com indicação de aspectos em que eles poderiam melhorar e sugestões, elogios e críticas à equipe.

5 ANÁLISE DO DESEMPENHO DA PARTICIPANTE DURANTE O CURSO DE FORMAÇÃO EM TUTORIA VIRTUAL

Nesta seção será descrito e analisado o desempenho da participante TUTORA 1 durante o curso de formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar. Inicialmente serão apresentados os dados referentes ao desempenho dela no ambiente geral do curso e, posteriormente, os dados referentes ao seu desempenho na sala de formação da qual ela fazia parte, conforme organização prévia do curso.

5.1 Início do curso: desempenho registrado no ambiente coletivo

O curso de formação em tutoria teve início com uma atividade de apresentação pessoal, realizada na ferramenta “Ponto de encontro”, do ambiente coletivo. A TUTORA 1 realizou sua apresentação da seguinte maneira:

Re: Apresentação inicial
por [TUTORA 1](#) - Friday, 22 October 2010, 01:15

“Olá pessoal, meu nome é TUTORA 1.

Sou formada em Psicologia e Pedagogia e minha área preferida de atuação é a Psicologia da Educação, especialmente, no que concerne os processos de ensino-aprendizagem.

Pretendo atuar como tutora no curso de Pedagogia.

(...)

É a primeira vez que estou utilizando a Plataforma Moodle, entretanto, recebi indicações positivas desse ambiente de ensino.

No ano de 2009, trabalhei numa Faculdade de EaD e atuei como tutora do curso de Pedagogia. Esse trabalho, permitiu acreditar que a EaD pode ser considerada uma ferramenta promissora de aprendizagem.

Espero com esse Curso, ampliar o raio de conhecimento da EaD, aprender a trabalhar nessa plataforma de ensino do Moodle e adicionalmente espero auxiliar os alunos de modo efetivo, quando estiver realizando a tutoria com eles.

Além disso, espero "conhecer" novos colegas. Muito obrigada pela oportunidade. Abraços.”

Além da postagem de apresentação inicial, a única interação que ela teve foi com um colega que escreveu ser da mesma cidade em que ela nasceu.

No fórum não obrigatório sobre a webconferência, a TUTORA 1 interagiu, fazendo perguntas e comentários sobre a webconferência e respondendo dúvidas de uma

colega sobre os pré-requisitos para exercer a tutoria, dando demonstrações de que estava sob controle das mensagens postadas pelos demais.

Abaixo um exemplo de postagem da TUTORIA 1 para uma colega do curso, buscando contribuir para esclarecer as dúvidas desta:

Re: Fórum de dúvidas sobre a webconferência com a Profa. (Coordenadora da UAB)
por TUTORIA 1 - Sunday, 24 October 2010, 20:56

Oii (colega).

Seguem informações para ajudar em sua dúvida:

"Para participar do programa de tutoria da UAB-UFSCar, é importante que você possa comprovar os seguintes pré-requisitos:

- * formação de nível superior em instituição reconhecida pelo MEC;
- * formação pós-graduada;
- * ou estar vinculado a programa de pós-graduação;
- * ou experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior"

Abraços.

Além de se manter em interação com os colegas de curso, TUTORIA 1 também procurou fazer perguntas para a professora coordenadora que apresentou a webconferência:

Re: Fórum de dúvidas sobre a webconferência com a Profa. (Coordenadora da UAB)
por TUTORIA 1 - Tuesday, 26 October 2010, 23:08

Olá Profa. (Coordenadora da UAB)

Primeiramente gostaria de parabenizá-la pela web-conferência, foi de fato muito enriquecedora e relevante para nossa formação enquanto tutores, especialmente, no que concerne a nossa disciplina enquanto tutor, bem como, agente motivacional para o desempenho acadêmico dos aprendizes que iremos acompanhar no próximo semestre.

Tenho algumas dúvidas, é claro que algumas já foram realizadas por colegas em posts anteriores:

- 1) Dúvida semelhante da (colega 1) - Por que podemos trabalhar como tutoras em apenas um curso ou mesmo em uma única disciplina?
- 2) Dúvida semelhante da (colega 2) - Iremos tutorar 25 alunos por disciplina?
- 3) Diante da sua fala:

"Veja, a SEED, o governo, é responsável por dar a infraestrutura financeira para que tanto a universidade como o polo possa realizar a EaD. A UFSCar, no caso a nossa instituição, ela oferece os cursos, e as prefeituras dizem quais cursos elas querem sediar. Então é uma relação tripartidi, em que cada uma tem as suas obrigações".

Dúvida: Gostaria de saber quais os critérios que a prefeitura adota para escolha dos Cursos? Quais são os profissionais envolvidos nesse processo de escolha?

4) Depois que terminar a tutoria da disciplina do primeiro semestre de 2011, como faço para candidatar-me para outra disciplina? Após realização do cadastro no banco de tutores é só aguardar o contato de vocês?

Muito obrigada professora. Um forte abraço.

A descrição do desempenho da TUTORIA 1 no ambiente coletivo do curso sugere que a mesma não apresentou dificuldades em interagir com os colegas, bem como em realizar as atividades programadas, mesmo a que não era obrigatória, como foi o caso da interação com a professora coordenadora que conduziu a webconferência. Pode-se supor que o repertório de entrada da TUTORIA 1 já indicava facilidade de interagir com os colegas por meio do AVA.

5.1.1 Desempenho registrado na sala de formação

Após as interações coletivas iniciais, cada aluno foi orientado a iniciar suas atividades na sala de formação previamente estabelecida, para dar início às atividades virtuais planejadas para o curso.

Na sequência foram descritos os resultados do desempenho da TUTORIA 1, quando em contato com as atividades pedagógicas planejadas pelo curso de formação. Para melhor visualização dos dados, os resultados serão apresentados por unidades temáticas.

UNIDADE 1 - Atividade 1: no fórum para discussão do texto de apoio e da webconferência, a função dela foi de “provocadora”, conforme instruções da atividade. Ela participou ativamente do fórum, destacando-se em relação aos colegas quanto ao número e conteúdo das postagens. Perto do prazo de finalização do fórum, as participantes que teriam a tarefa de “sintetizadoras” desistiram do curso e a TUTORIA 1, juntamente com outro integrante do grupo, assumiu esta tarefa.

Algumas postagens dela indicam que ela buscou fazer pesquisas a respeito da trajetória da EaD no Brasil e trouxe reflexões ao grupo baseadas nestas leituras que ela realizou. Abaixo um exemplo:

“Olá pessoal, como provocadora, penso que seria interessante refletir sobre alguns pontos (...) gostaria de refletir com os colegas sobre quais condições (culturais, sociais, econômicas, políticas e outras) esses países apresentavam nessa época que permitiram alavancar a educação a distancia como uma modalidade de ensino? Será que podemos fazer alguma correlação com o período histórico, por exemplo, a Revolução Industrial ou outros movimentos da época?” (TUTORIA 1)

Outra característica da interação da TUTORA 1 neste fórum foi a busca de respostas para as dúvidas que ela mesma levantou. Em algumas postagens, ela escreveu:

“Pessoal, após assistir a web-conferência da Professora (coordenadora da UAB), consegui lançar um pouco mais de luz para a questão abaixo, vejam se concordam com o comentário ...” (TUTORA 1)

“Quais as características da EaD no âmbito nacional que direcionaram a opção desses alunos? Será que podemos lançar um pouco mais de luz sobre essa questão? Fiquei refletindo que um dos pontos centrais para opção da EaD possa ser a flexibilidade de horários, o que vocês acham? (...) Para entender melhor tais características encontrei o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 que foi desenvolvido para regulamentar o artigo 80 da LDB, o qual resgata o conceito da EaD, as diretrizes gerais e outras características.” (TUTORA 1)

Em uma das postagens, TUTORA 1 demonstrou preocupação com o cumprimento das funções do grupo e perguntou para a tutora da sua turma a respeito da síntese que deveria ser realizada ao final do fórum:

“(Tutora), como ficaremos sem a síntese final, visto que nossas sintetizadoras não estão participando do nosso grupo?” (TUTORA 1)

Diante da desistência das integrantes que teriam a função de sintetizadoras, ela e outro colega fazem a síntese final, demonstrando mais uma característica em seu repertório de entrada: habilidades de colaboração e de trabalho em equipe.

Após o encerramento desta atividade, a tutora da turma ofereceu o seguinte feedback para a TUTORA 1:

Nota 10

“Olá TUTORA 1!

Sobre sua participação no fórum, de acordo com os critérios de avaliação:

0 - 3,5: Contribuições de qualidade para a discussão do grupo; 3,5

0 - 3,5: Interação com os colegas;3,5

0 - 1,0: Cortesia e respeito nas interações;1,0

0 - 1,0: Observância do prazo de participação no fórum.1,0

0 - 1,0: Atendimento às normas de coesão e coerência, correção ortográfica e gramatical.1,0

Sua participação no grupo foi decisiva para o bom andamento do trabalho!

Parabéns pela sua colaboração!

Abraços

Tutora”

No feedback oferecido pela tutora da turma, nota-se que ela resgatou os critérios de avaliação descritos para esta atividade e depois ofereceu o feedback. A qualidade do feedback pode ser discutida em termos do que, de fato, informou à TUTORA 1 sobre seu

desempenho. Pode-se dizer que há mais função de encorajamento do que de descrição de desempenho por parte da tutora da turma. Neste sentido, é importante pensar no papel do tutor formador como a figura que disponibiliza consequências que aumentam a chance de a aluna voltar a se comportar em contextos semelhantes a este no futuro.

Também é preciso se perguntar se os critérios de avaliação da atividade descreviam claramente o que era esperado de cada aluno. Ainda que o critério não fosse suficientemente descritivo em termos do comportamento final esperado, seria possível que o feedback fornecido pela tutora da turma ajudasse a explicitar as ações que a aluna teve e que são favoráveis ao seu desempenho enquanto estudante e, futuramente, enquanto tutora de um dos cursos de graduação da UAB-UFSCar.

UNIDADE 1 - Atividade 2: na segunda parte da primeira unidade, foi solicitado um texto-síntese a partir da leitura de dois textos de apoio. A TUTORA 1 realizou uma síntese de acordo com o solicitado na atividade, abordando os principais assuntos contidos nos textos de apoio e demonstrando ter se apropriado das informações a respeito das principais características de um tutor na promoção da interatividade e colaboração no ambiente virtual. Alguns trechos do texto dela que ilustram seu desempenho:

“Essa síntese tem como objetivo esclarecer as principais características de um tutor na promoção da interatividade, bem como, da colaboração entre os alunos. Para tal, foi necessário recorrer aos achados de Lima e Dal-Forno, Carvalho (2007) e a web-conferência realizada pela professora (coordenadora da UAB).

(...)

Com o uso da internet no processo educativo foi possível repensar nos tipos de estratégias a serem adotadas pelos profissionais de EaD, especialmente no que concerne a atuação dos tutores, a fim de maximizar a interação com os aprendizes envolvidos nesse processo.

Lima e Dal-Forno, Carvalho (2007) e a Professora (coordenadora da UAB) durante a web-conferência apontaram características que os tutores deveriam desenvolver em suas atuações, para subsidiar uma comunidade de aprendizagem, a destacar: maximizar a interação com os aprendizes; estabelecer contato regular e eficiente com os alunos, para tal, é necessário que o tutor organize-se e tenha uma agenda de trabalho; oferecer segurança psicológica; motivar o aprendiz, fornecer feedback para as atividades; resgatar alunos que estão ausentes; apresentar atitudes positivas com o grupo, ou seja, propiciar um vínculo de amizade, visto que sua atuação serve como modelo para atuação do aluno ao longo do curso; estimular os alunos a participarem das atividades, a partir de mensagens nos fóruns e e-mails; trabalhar em equipe; manter contato frequente com o professor responsável pela disciplina e outras características.

(...)

Portanto, a atuação do tutor na EaD, especialmente na UAB/UFSCar, tem como objetivo fornecer assistência no processo de ensino-aprendizagem e mais especificamente, promover a aprendizagem do aluno, por meio da interatividade e do trabalho colaborativo. Tal atuação subsidia a construção de uma comunidade virtual de aprendizagem, de acordo com os apontamentos de Carvalho (2007), visto que uma das principais características dessa comunidade é levar os aprendizes a atingirem o conhecimento.”

Os trechos do texto da TUTORA 1 demonstram que ela conseguiu reproduzir as informações essenciais que descrevem a atuação do tutor virtual. Pode-se inferir que o

“saber sobre”, ou saber declarativo (BAUM, 1999) faz parte do repertório dela, podendo indicar chances de que ocorra correspondência de que sua ação enquanto tutora seja na direção que ela declara neste texto.

No feedback oferecido para esta atividade de síntese-textual, a tutora da turma procurou descrever os aspectos do texto que foram considerados mais pertinentes, de acordo com as instruções da atividade. Ao final do feedback, a tutora fez a retomada dos critérios de avaliação descritos na sala de formação e referentes a esta atividade:

Nota 10

“Olá TUTORA 1!

Seu trabalho está muito bom! Você aponta os principais aspectos do trabalho do tutor e as características que ele precisa desenvolver, fundamentando nos textos lidos, bem como na webconferência.

Demonstra ter feito uma ótima leitura, expondo com clareza suas idéias e conceitos estudados.

Parabéns!

Abraços

Tutora”

De acordo com os critérios de avaliação da atividade:

0 - 3,5: Argumentação significativa sobre a questão indicada; 3,5

0 - 3,5: Referência aos textos estudados; 3,5

0 - 2,0: Atendimento às normas de coesão e coerência, correção ortográfica e gramatical; 2,0

0 - 1,0: Observância do prazo de entrega da produção. 1,0

A análise do feedback oferecido pela tutora da turma indica que ela continua manifestando atitude de encorajamento à TUTORA 1, mas aqui já há maior descrição a respeito das ações da aluna que devem voltar a ocorrer, como a menção à referência aos textos de apoio para elaboração das atividades. O primeiro critério de avaliação da atividade é o mais difuso em termos da descrição do que seria esperado por parte do estudante e poderia ter sido explorado no feedback da tutora da turma, o que ajudaria a minimizar a ausência da descrição do comportamento final esperado dos alunos.

UNIDADE 2 – Atividade 1: na primeira atividade solicitada, que consistia numa autoavaliação quanto ao uso da netiqueta até aquele momento do curso, a TUTORA 1 registrou a seguinte reflexão em seu diário de processo:

“Registro nº 7, "Atividade 1 - Unidade 2: Reflexões sobre Netiqueta", 3 de novembro de 2010.

A Atividade 1 da Unidade 2 teve como objetivo refletir sobre o uso da Netiqueta. É importante destacar que foi a primeira vez que li sobre "Netiqueta". Por essa razão, fui ampliar o raio de entendimento sobre esse conceito e além dos dois textos destinados para leitura na Unidade 2 encontrei no site da USP (<http://www.icmc.usp.br/manuals/BigDummy/netiqueta.html>) e no artigo de Almeida (2006) (http://www.enated.hpg.com.br/Livro_2006.pdf#page=117) o conceito que abarcava tal termo: “netiqueta refere-se ao conjunto de regras de etiqueta (comportamento) na Internet – a

ética virtual”. Fiquei realmente impressionada, pois tais regras na internet são realmente muito importantes para que haja uma boa comunicação e interação entre os aprendizes, especialmente, nos ambientes virtuais de aprendizagem.

O texto “Netiqueta no Fórum” resgatou o papel do aprendiz no Fórum, ou seja, suas funções enquanto aluno nesse ambiente, a destacar: leitura das mensagens postadas anteriormente, contribuições com novas informações e questionamentos. Com a leitura desse texto, constatei que nem sempre posto questões ao final das mensagens, tais questões facilitariam a continuidade das discussões e por isso deveriam ser postadas com mais frequência. Em geral, tenho mais facilidade para inserir reflexões (argumentações) do que questionamentos.

Contudo, com esse curso pretendo aprimorar minha habilidade de elaborar questões, para aumentar minha qualidade de interação no Fórum. Outro ponto a destacar refere-se a assinatura ao final do texto, pois não digitava meu nome, pelo fato de utilizar meu nome como login. Desde então, tenho postado o meu nome ao final das mensagens. Já com relação ao texto “Netiqueta na comunicação pessoal” percebi o quanto é importante utilizar bons hábitos na comunicação com os demais, dentre os quais podem-se destacar: cuidados com a linguagem (a importância de ler o texto várias vezes antes de postá-lo, especialmente, para detectar os erros de digitação, gramáticos e ortográficos), respostas para mensagens recebidas (fornecimento de feedback para mensagens recebidas), cortesia nas comunicações (não usar palavrões), linha de assunto das mensagens (atenção aos assuntos discutidos nas mensagens), formatação das mensagens (letra maiúscula, emoticons, cores e tamanhos).

Com relação a esses hábitos, penso que tenho atendido-os, na medida do possível, durante minhas interações tanto no Fórum quanto no e-mail, chat, tarefa e diário de processo. Entretanto, tenho dificuldade na formatação (inserir negrito, mudar a cor da letra, justificar o parágrafo) do texto, já tentei mudar na ferramenta o formato, mas não consegui obter sucesso até o presente momento nessa operação, mesmo assim, continuarei tentando. Nessa direção, acredito que tenho utilizado as netiquetas necessárias para uma boa comunicação com os demais nos vários canais (apresentação pessoal, discussões no fórum, com a tutora, colegas e tarefas).

É importante destacar que no início do curso fiquei um tanto preocupada (insegura) sobre como agir de modo adequado num ambiente virtual de aprendizagem e como utilizar a Plataforma Moodle corretamente. Penso que minha comunicação pode tornar-se ainda melhor, afinal, a interação de (minha tutora) comigo tem sido espelho para minha interação com os demais. Contudo, para estabelecer uma boa comunicação com os colegas e demais é importante refletir sobre a troca de papéis, ou seja, tratar o próximo como gostaria de ser tratado. Nesse contexto, o respeito, o uso adequado de linguagem, a cortesia nas comunicações e o feedback são essenciais para estabelecer uma boa comunicação.

Entendendo a importância da adoção de regras de Netiqueta para uma boa comunicação, orientaria os alunos a utilizarem-as em suas interações, ou seja, reforçaria o uso adequado, por meio de um elogio (exemplo: isso, muito bem) e quando não utilizassem, forneceria o modelo de interação adequado para que eles pudessem entender como seria uma resposta adequada para aquele contexto.

Acredito que a partir do momento que adoto a netiqueta como forma de interação, também estou orientando-os de modo indireto sobre como eles deveriam atuar de modo adequado. Assim sendo, essa atividade permitiu refletir sobre o quanto o papel de (minha tutora) tem servido como modelo de aprendizagem para o meu desempenho enquanto aluna, por demonstrar em termos práticos o bom uso das netiquetas nas comunicações que realiza conosco. Para finalizar, considero a netiqueta como um conteúdo essencialmente relevante na formação de aprendizes em ambientes virtuais de aprendizagem, pois ensina-lhes a ética virtual (questões morais e éticas de relacionamento) em todas as tarefas disponíveis em tais ambientes (fórum, diário, e-mail, tarefa e outros).”

Após a leitura da reflexão da TUTORA 1 sobre o uso que vinha fazendo sobre etiqueta virtual, é possível notar que foi a primeira vez que ela entrou em contato com o termo “netiqueta” e que buscou referências adicionais para compreendê-lo, voltando a apresentar

comportamentos de referência aos textos para a produção da autoavaliação, mesmo não sendo este um critério da atividade. Ela relatou dificuldades com o uso das ferramentas do AVA ao falar que nem sempre consegue sucesso na formatação das mensagens. Na autoavaliação das interações que vinha realizando até aquele momento, apontou comportamentos que passaria a adotar em suas interações futuras em fóruns com os alunos. Um ponto bastante destacado pela TUTORA 1 é o quanto a tutora de sua turma tem sido modelo de atuação para a aprendizagem profissional dela.

No penúltimo parágrafo de seu texto, a TUTORA 1 sinaliza uma estratégia para orientar seus futuros alunos a utilizarem a etiqueta virtual, descrevendo que utilizaria elogios para os alunos que a utilizassem e forneceria modelo adequado aos que não utilizassem. Cabe ressaltar que os alunos a que a TUTORA 1 faz referência são estudantes do ensino superior, composto por adultos jovens com média de idade superior aos cursos presenciais. Neste caso, utilizar elogios como “isso” ou “muito bem” pode ser uma estratégia pouco adequada ao tipo de aluno com o qual ela irá se deparar no futuro.

Embora a exigência de preenchimento do diário reflexivo tenha sido realizada apenas nesta segunda unidade, a TUTORA 1 já havia encontrado a ferramenta no AVA e realizado cinco registros antes desse. Nestes registros ela apresentou suas primeiras impressões e dúvidas sobre o curso de formação em tutoria virtual:

Registro nº 1, "Primeiras impressões", 24 de outubro de 2010.

Descobri apenas nesse momento esse espaço de registro. Estou um pouco preocupada com o Curso, pois ainda não entendi a dinâmica de funcionamento dessa Plataforma, acredito que quanto mais trabalhar nela, melhor será meu desempenho. Por essa razão, considero esse curso de formação essencial para que eu possa trabalhar como tutora no próximo semestre. Penso que esse estranhamento inicial é comum em qualquer tipo de atividade que não conhecemos os dispositivos. Contudo, os tutores tem sido fundamentais para que eu pudesse entender a dinâmica de funcionamento do Moodle, bem como, sobre quais são as atividades exigidas e o que devo fazer em cada uma delas. Muito obrigada.

Registro nº 2, "Primeira atividade", 24 de outubro de 2010.

Acabei de realizar a minha primeira atividade. Ao mesmo tempo que sinto um alívio, fico preocupada se estou fazendo as atividades conforme o esperado. Contudo, a realização dessa atividade foi uma condição importante para buscar mais informações e conhecimentos sobre a EaD e isso deixou-me bastante motivada com o Curso.

Registro nº 4, "Minhas experiências com EaD", 26 de outubro de 2010.

... é a primeira vez que entro em contato com um curso totalmente online. Inicialmente devo confessar, fiquei um tanto ansiosa, ainda estou um pouco, mas o trabalho dos tutores conosco tem sido indispensável para diminuir essa sensação. Então, gostaria de agradecer, especialmente, (nome da tutora) que tem sido minha tutora, pelo ótimo acompanhamento que tem auxiliado-me nesse curso. Muito obrigada.

Registro nº 5, "Atividade 2 - Unidade 1", 27 de outubro de 2010.

Realizei a segunda atividade, foi muito interessante, pois além dos dois textos que nortearam a construção da síntese, considero a discussão realizada na web-conferência pela Profa.

(coordenadora da UAB), como pré-requisito muito relevante para reflexão sobre as características do tutor.

Analisando-se os registros da TUTORA 1 no diário de processo, pode-se perceber que ela estava bastante sensível ao papel da tutora de sua turma, pois nos registros número um e número quatro, ela menciona a importância da atuação do tutor no acompanhamento de suas atividades do curso.

Outra característica que pode ser inferida é o uso da ferramenta para exposição de emoções e sentimentos gerados em cada atividade do curso. Ela sinaliza ansiedade pelo fato de estar em contato, pela primeira vez, com um curso totalmente online (registros nº 1, 2 e 4). No entanto, embora estes sentimentos de insegurança estejam sendo relatados, a TUTORA 1 identifica que o curso de formação em tutoria tem sido importante para ensinar a agir como tutora.

Nos registros realizados até este momento do curso, ela também explicita possíveis funções que os materiais de apoio (textos e webconferência) – citados nos registros nº 2 e nº 5 - estão exercendo para sua motivação e aprendizado da tutoria virtual.

Após a realização da atividade de autoavaliação, a tutora da turma ofereceu o seguinte feedback à TUTORA 1:

Nota 10

“Olá TUTORA 1!

Suas reflexões no diário tem sido muito ricas, você levanta questões importantes sobre o aprendizado na ead e mostra muito interesse, inclusive indo pesquisar mais fontes. Além do mais, expressa-se muito bem e utiliza sempre as regras da netiqueta.

Parabéns pelo trabalho que vem desenvolvendo no curso!

Abraços

Tutora”

No feedback oferecido pela tutora da turma, ela sinalizou ter feito a leitura dos registros que vinham sendo realizados, pois ela não se limitou a falar da atividade de autoavaliação, mas das reflexões que a TUTORA 1 vinha fazendo na ferramenta “diário de processo”. Neste feedback não foram feitas referências aos critérios de avaliação da atividade para situar o desempenho da aluna.

A descrição sobre dificuldades de uso das ferramentas do AVA foram ignoradas no feedback da tutora da turma, bem como a orientação a respeito da possível inadequação das estratégias que a TUTORA 1 pretende utilizar com seus futuros alunos.

UNIDADE 2 – Atividade 2: a segunda atividade era individual e estava baseada na análise de duas situações de ensino envolvendo o uso de diferentes ferramentas do

AVA. O objetivo era que o estudante exercitasse o gerenciamento e orientação que um tutor precisa oferecer aos alunos durante um curso em andamento.

A atividade solicitava que as situações fossem analisadas considerando como o aluno iria utilizar as ferramentas, quais dificuldades eles poderiam encontrar e, principalmente, que orientações poderiam ser dadas pelo tutor de acordo com os objetivos definidos pelo professor. Na sequência foram reproduzidas as análises da TUTORIA 1 para cada situação proposta na atividade:

Situação 1: Objetivos de ensino e o papel do fórum de discussão

Com base no texto “O potencial pedagógico dos recursos do Moodle” entendeu-se que o Fórum é uma ferramenta que possibilita a comunicação coletiva e a socialização dos trabalhos realizados pelos aprendizes. Essa ferramenta é denominada como assíncrona de comunicação, ou seja, permite que os aprendizes interajam entre si, sem estar online ao mesmo tempo.

Pensando nos objetivos propostos pelo professor da disciplina – “compreender o que é pesquisa científica, interagir com os colegas e tutores, discutindo a respeito dos textos e identificando as características de uma pesquisa científica”, acredita-se que o Fórum seja capaz de contemplar tais objetivos, por ser uma ferramenta que propicia a reflexão dos conteúdos, bem como, a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, Pinto e colaboradores (2002, p. 36) esclarecem que o Fórum é um “espaço coletivo no qual são colocadas problematizações e dúvidas para a formação de comunidades de discussões”.

Dessa forma, conversaria com a professora responsável e após concordância, utilizaria um Fórum de Perguntas e Respostas para aumentar as possibilidades de participação dos alunos, bem como, a qualidade das respostas, visto que no texto ficou claro o baixo interesse deles com a atividade (“alguns alunos não participaram do fórum. Outros postaram comentários pontuais e superficiais, mas interagiram com os colegas. Outros ainda postaram contribuições significativas, mas não discutiram com o grupo”).

Conforme o texto “Fórum: o que é e como pode ser utilizado pedagogicamente”, o Fórum de Perguntas e Respostas poderia auxiliar no engajamento dos alunos para alcançarem os objetivos propostos pelo professor da disciplina. Os alunos responderiam a pergunta, antes de visualizar as respostas postadas pelos colegas.

Como estratégia para incentivar a leitura dos dois artigos científicos sobre a temática da Unidade em questão, utilizaria o Grupo de Leitura, em que cada aluno após responder a pergunta geral no Fórum Pergunta e Resposta, teria que ler as respostas dos colegas, realizar uma pergunta sobre um aspecto específico de um dos artigos e responder uma pergunta realizada por algum colega. De acordo com o texto “Fórum: o que é e como pode ser utilizado pedagogicamente” esse tipo de atividade “estimula o aluno a ler e, além disso, refletir sobre o conteúdo estudado”, ou seja, tal atividade poderia atingir os objetivos propostos para disciplina.

Sintetizando, o aluno responderia uma pergunta sem ter lido as respostas dos colegas, logo após, leria todas as respostas postadas, realizaria uma pergunta e responderia no mínimo uma pergunta realizada pelo grupo. Para tanto, a instrução fornecida aos alunos seria “Responda essa pergunta, logo após, leia as respostas postadas pelos seus colegas, elabore uma pergunta, contemplando um dos dois textos e responda pelo menos uma pergunta postada pelos seus colegas”. Essa atividade seria avaliativa, de 0 a 10, conforme a pontuação para os seguintes critérios: resposta da pergunta geral - de 0 a 2,0; elaboração de pergunta para os colegas - de 0 a 2,0; resposta para pergunta do colega - de 0 a 3,0; atendimento às normas gramaticais - de 0 a 1,5; realização da atividade dentro do prazo vigente - de 0 a 1,5.

O papel do tutor nesse momento seria orientar a elaboração das perguntas, auxiliar os aprendizes na elaboração das respostas, fornecer feedback para perguntas e respostas, instigar os alunos na

realização da tarefa, por meio de postagens no fórum e fornecer a nota da atividade.

Os alunos utilizariam essa ferramenta para criar respostas e perguntas, em que digitariam as informações. Acredito que poderiam ter dúvidas com relação a instrução da tarefa, mas para evitar isso, o tutor ficaria atento para responder as dúvidas e instigar os companheiros que realizaram a tarefa a respondê-las também, com o intuito de aumentar a interação entre eles.

Retomando a web-conferência com a Professora (coordenadora da UAB), um dos papéis fundamentais do tutor é resgatar o aluno ausente, portanto, se o aluno não está realizando a atividade proposta no fórum, é necessário resgatá-lo por meio de outras ferramentas disponíveis na Plataforma Moodle (chat, e-mail e outras). Além disso, se o aluno está mostrando uma resposta ou pergunta superficial, ou se está com dificuldades para compreender o conteúdo, é papel do tutor orientá-lo sobre como entender o conceito, conversar com o aprendiz, fornecer pistas sobre respostas e perguntas, apresentar modelos de perguntas ou respostas que seriam consideradas adequadas, instigar a comunicação e a interação entre os colegas do grupo, por meio de feedbacks.

Situação 2: Aprendendo a identificar dificuldades e criar caminhos para sua superação

De acordo com o texto “O potencial pedagógico dos recursos do Moodle” o questionário é considerado como uma ferramenta de avaliação e produção do aluno. Entretanto, como no caso relatado, os alunos apresentaram dificuldades para responder os exercícios propostos na forma de questionário com questões de múltipla escolha. Nessa situação, conversaria com o professor da disciplina e antes da aplicação do questionário, realizaria um simulado, pois como está escrito no texto “Questionário: o que é e como pode ser utilizado pedagogicamente”, esse simulado seria uma estratégia para que os alunos pudessem conhecer como ocorrerá a avaliação e então, posteriormente, retiraria todas as dúvidas desses alunos, por meio da interação no Fórum de dúvidas e logo após, realizariam a prova em questão.

Após a realização do questionário, como ocorreu no caso relatado, o tutor deveria solicitar permissão para o professor responsável pela disciplina para realização de um levantamento com os alunos sobre as questões empregadas em tal questionário. Nesse contexto, o tutor discutiria no Fórum de dúvida da Unidade ou no chat (por exemplo) cada pergunta e as respostas esperadas para cada uma, auxiliando os alunos a lembrarem das questões que tiveram dificuldades e também para que pudessem expressar o raciocínio adotado para responder cada questão. Além disso, seria importante que o tutor fornecesse um feedback individual para cada aluno, com o intuito de auxiliá-lo sobre os conteúdos que precisam melhorar e propiciasse uma revisão dos conceitos trabalhados ao longo da unidade em questão, especialmente, nesse caso que envolvia conteúdo de cálculo.

É importante que o tutor questione o aluno sobre os seus erros, para que possa sugerir novas respostas e revisões, sem fornecer a resposta pronta ao aluno, apenas criando condições, ou seja, fornecendo pistas para que ele consiga por si só alcançar a resposta correta. Outro ponto relevante refere-se ao uso de outros meios de interação – fórum de dúvidas, chat e outros.

Para os alunos que apresentarem muitas dificuldades para recordarem sobre suas dúvidas é importante destacar que o questionário fornece uma opção de configuração que permite que o aluno revise suas respostas, conforme foi descrito no texto “Questionário: o que é e como pode ser utilizado pedagogicamente”. Portanto, o tutor poderá propor ao aprendiz que ele utilize essa opção para realizar a correção de suas respostas e poste no fórum de dúvidas o raciocínio empregado para cada resposta incorreta, para que assim o tutor possa direcioná-lo na resposta correta. Além disso, existe o feedback geral que pode ser oferecido ao término de cada questão, em que é disponibilizado uma mensagem de elogio para respostas corretas e nenhuma consequência para respostas incorretas.

Analisando-se as respostas da TUTORA 1 para as situações-problema que foram propostas, pode-se depreender que ela se utilizou dos textos de apoio para a composição de suas respostas, demonstrando ter realizado a leitura do material indicado. No

entanto, suas respostas podem estar distantes da situação real de uma disciplina, visto que o planejamento das ferramentas é feito com bastante antecedência do início do curso. Além disso, este papel cabe ao professor coordenador da disciplina, que pode ou não consultar sua equipe de tutores para a tomada de decisões. Neste sentido, as respostas da TUTORA 1 dão pistas de que seu conhecimento sobre as ferramentas, ou seja, sua capacidade de falar sobre o que deve ser feito, está sendo alcançado, mas não significa que o repertório de saber atuar na situação está garantido.

Outro aspecto que chama atenção é que na situação 1, a TUTORA 1, no quinto parágrafo do texto, demonstra compreensão sobre a necessidade de criar uma condição de ensino que propicie interação entre os alunos, dando exemplo de instrução a ser dada aos alunos e criando critérios de avaliação que correspondam ao comportamento final esperado deles. No parágrafo seguinte ela aponta a importância do papel do tutor neste processo, tanto para auxiliar a elaboração das respostas, como para oferecer feedbacks aos alunos. Na resposta para a situação 2, a TUTORA 1 reafirma o papel do tutor no final do segundo e do quarto parágrafo, bem como no terceiro.

Após realizar a análise dos casos, a tutora da turma ofereceu o seguinte feedback ao desempenho da TUTORA 1 na atividade 2:

Nota 10

“TUTORA 1,
seu texto está excelente! Demonstra ter assimilado muito bem as potencialidades do uso das ferramentas, conhecimento das possibilidades de interação professor-tutor-aluno, além de sensibilidade para resolver as questões. Sua preocupação em fundamentar nos textos estudados suas conclusões, é louvável!
Você será uma excelente tutora!
Parabéns!
Abraços
Tutora”

No feedback oferecido, a tutora da turma elogia a aluna pelo seu desempenho e pela fundamentação das análises realizadas. No entanto, a função de encorajamento continua mais evidente do que a de descrição do repertório adequado da aluna, sem exemplificação dos trechos da resposta que indicam aproximação do desempenho na direção dos objetivos previstos na atividade. Os critérios de avaliação da atividade também não foram mencionados na composição do feedback.

Pensando no papel formativo da tutora da turma junto à TUTORA 1, que será tutora virtual de um curso de graduação no futuro, caberia maior problematização das respostas da aluna, ajudando-a a compreender a dinâmica estabelecida nas equipes docentes

dos cursos de graduação da UAB-UFSCar. Ao oferecer feedbacks mais direcionados ao desempenho que será exigido da aluna depois de formada, se estaria contribuindo para a aproximação entre o falar e o fazer.

Um ponto que chama atenção é a recíproca de elogios que ocorre entre tutora e aluna. A tutora elogia a aluna pelos feedbacks das atividades e a aluna a elogia nos registros realizados na ferramenta “diário de processo”. O elogio parece estar funcionando como reforço positivo para a manutenção do padrão de desempenho de ambas.

UNIDADE 2 – Atividade 3: nesta atividade a TUTORA 1 deveria exercitar a prática do feedback, porém sem ter passado pela unidade que traria este tema como conteúdo. A proposta era retomar uma das sínteses do primeiro fórum de discussão da unidade postada por outro subgrupo formado por colegas de curso e fazer comentários e sugestões. Para orientar a elaboração destes comentários e sugestões, foram previstas três questões norteadoras: a) motivo de escolha da síntese, b) informação mais interessante, com justificativa e c) sugestões para o grupo.

Embora a atividade solicitasse a leitura e comentários de apenas uma síntese, a TUTORA 1 fez comentários sobre duas sínteses diferentes, ambas com a mesma estrutura e padrão. A seguir será exemplificada a postagem que ela realizou para o primeiro grupo:

TUTORA 1 - Monday, 1 November 2010, 09:22

Olá pessoal.

Parabéns ao grupo, utilizaram argumentos pertinentes para construção do texto, com idéias claras e articuladas que permitiram uma fácil compreensão.

Um dos principais motivos que levaram-me a escolher esta síntese refere-se ao argumento que vocês utilizaram como situação-problema nos textos que tangem a EaD, ou seja, o fato de compararmos a EaD com o a educação presencial.

"O maior senão o principal problema que notamos nas discussões sobre a EaD, é querer compará-la com o ensino presencial, como se fossem contraditórias, e estivessem numa disputa desenfreada por quem é o melhor. Pelo que ficou claro em nossas discussões, tanto o curso virtual quanto o presencial são meios de proporcionar a formação pessoal e profissional a todos, garantindo uma maior inserção na sociedade. No entanto, não há melhor ou pior, acreditamos que ambos possuem aspectos positivos e negativos, procurando avançar na direção de uma educação difundida e de qualidade".

Esse trecho revela a importância de compreendermos as propostas da EaD e da educação presencial, antes de compará-las, visto que cada uma tem suas características positivas e necessidades que ainda precisam suprir para contemplar todos os alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Concordo com o grupo quando ressaltam que não existe melhor ou pior, pois são apenas diferentes, mediadas por tecnologias distintas. Nessa direção, deveríamos pensar na

educação como um todo, em que tanto a EaD quanto a educação presencial se complementam no sentido de fornecer métodos relevantes para atingir os repertórios individuais de cada aprendiz.

Morin esclarece para nós:

"Hoje temos a educação presencial, semi-presencial (parte presencial/parte virtual ou a distância) e educação a distância (ou virtual). A presencial é a dos cursos regulares, em qualquer nível, onde professores e alunos se encontram sempre num local físico, chamado sala de aula. É o ensino convencional. A semi-presencial acontece em parte na sala de aula e outra parte a distância, através de tecnologias. A educação a distância pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e ou no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação".

Essa discussão torna-se relevante e ponto de preocupação para pesquisas futuras. Contudo, fiquei na expectativa de encontrar um parágrafo com as principais contribuições da EaD, bem como, da educação semi-presencial e presencial. Sugiro essa breve descrição e inserção da educação semi-presencial, como forma de enriquecer a discussão apresentada.

Site do texto do Morin: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>

Muito obrigada pelos ótimos esclarecimentos, abraços.

TUTORA 1

Analisando-se a postagem realizada pela TUTORA 1, é possível considerar que este é o seu repertório de entrada no que diz respeito ao oferecimento de feedbacks, pois ela ainda não havia sido exposta a unidade temática que trataria do tema.

O padrão que pode ser identificado é de início da postagem com cumprimento (conforme regras de netiqueta já estudadas) e elogio aos pontos fortes do texto do grupo. Na sequência ela justificou sua escolha pela síntese (conforme sugestão da atividade) e citou um trecho do texto do grupo, emitindo sua opinião e trazendo referência bibliográfica adicional para fundamentar sua análise. Para encerrar, ela faz um comentário sobre o que poderia ter sido abordado pelo grupo e oferecendo sugestão (conforme solicitado na atividade).

O desempenho da TUTORA 1 nesta atividade sugere clareza quanto a valorização dos pontos fortes do desempenho dos alunos que estavam sendo avaliados e quanto ao modo como indicou sugestões de melhorias. Nota-se que o feedback que ela apresentou aos colegas foi diferente do que ela costuma receber de sua tutora, pois foram feitas retomadas dos trechos que mais chamaram sua atenção, com comentários avaliativos, além de sugestões adicionais de leitura. A julgar pelo desempenho apresentado nesta atividade, poder-se-ia dizer que sua atuação enquanto tutora seria adequada e na direção defendida pelo curso de formação em tutoria que ela está frequentando.

Após a realização da atividade, o feedback oferecido pela tutora da turma para avaliação desta atividade procurou descrever os comportamentos adequados da TUTORA 1 e

manter o tom encorajador sobre o desempenho dela. Os critérios de avaliação da atividade não foram retomados e não houve descrição de exemplos objetivos que fundamentassem o feedback, conforme ilustrado a seguir:

Nota 10

“Olá TUTORA 1!

Seus comentários sobre a síntese do grupo escolhido estão muito bons, tendo feito boas observações sobre o trabalho e abordado os principais pontos sugeridos pela atividade, inclusive dando sugestões de leitura para aprofundamento das discussões.

Nos comentários da segunda síntese também se preocupou em fornecer subsídios para ampliar as discussões, trazendo citações de outros trabalhos e autores. Muito boa sua participação nesta atividade!

Parabéns!

Abraços

Tutora”

A análise do feedback da tutora da turma continua indicando ausência de descrição dos comportamentos apresentados pela aluna e que devem ser mantidos ao longo do curso e aqueles que deverão aparecer em sua atuação futura. Por outro lado, a manutenção da relação positiva com a aluna continua sendo valorizada, o que pode ter a função de aumentar o engajamento da aluna na realização das atividades, bem como no seguimento das instruções apresentadas.

UNIDADE 3 – Atividade 1: na primeira atividade de construção colaborativa com o uso da ferramenta wiki, os grupos tiveram que retomar as atividades realizadas nas unidades 1 e 2 e, ainda, ler materiais de apoio que foram disponibilizados para auxiliar na produção do texto coletivo. Eles deveriam elencar dez características ou habilidades consideradas fundamentais ao trabalho do tutor virtual. Para realizar o texto colaborativo, foi aberto um fórum de discussão para auxiliar na comunicação do grupo pelo AVA.

O grupo interagiu durante o fórum e realizou a síntese final com as dez características consideradas fundamentais ao tutor virtual. A TUTORA 1 foi quem tomou a iniciativa de criar o tópico para iniciar a discussão. Além de iniciar a discussão, ela foi a primeira a propor um texto com doze características fundamentais ao tutor virtual.

A TUTORA 1 assumiu uma posição de liderança junto ao seu grupo, mostrando-se atenta às postagens dos colegas e ao trabalho colaborativo. Ela apontou os aspectos ainda insatisfatórios no texto coletivo e pediu sugestão dos colegas, mas iniciou e encerrou a postagem com mensagens encorajadoras para os colegas de grupo e para a sua tutora. Suas postagens sugerem que ela está sob controle das regras disponibilizadas nos textos do curso sobre a interação em fórum:

“Olá pessoal. Estamos com ótimas discussões. Entretanto, (colega) você postou suas contribuições no nosso texto? Dei uma olhada e não visualizei-as. (<http://ead.sead.ufscar.br/mod/wiki/view.php?id=25633>). Acredito que podemos começar a formatar o texto para uma versão final. Para isso, precisamos contemplar outros dois itens, além de indicar as habilidades: justificar sua importância no contexto da EaD; apontar quais estratégias poderá usar para desenvolver tais características e habilidades. Acredito que nosso texto ainda não conseguiu contemplar tais itens. O que vocês acham? Muito bom trabalhar com vocês. Muito obrigada (nome da sua tutora) pelos feedbacks. Beijão” (TUTORA 1)

Em resposta aos comentários da TUTORA 1, a tutora da turma interagiu com o grupo e reafirmou a necessidade de aprofundar num determinado aspecto solicitado nas orientações para a atividade, apoiando a atitude da aluna:

“Olá pessoal, dei uma olhada no texto final e percebo que ainda falta discutir a questão das *habilidades* do tutor virtual, pois vocês elencaram as funções, ou seja, o que o tutor deve fazer para cumprir bem seu papel, mas pede-se que reflitam quais seriam as habilidades necessárias que o tutor deve ter, ou precisa desenvolver, para cumprir bem essas funções? Como bem aponta a TUTORA 1, correto? O texto está ficando muito bom! Abraços” (Tutora)

Na finalização da atividade, a TUTORA 1 ainda realizou ajustes finais no texto colaborativo e submeteu à apreciação dos colegas. Ao término da atividade, ela retornou ao fórum e elogiou o trabalho da equipe.

Após o encerramento desta atividade, a tutora da turma emitiu feedback a respeito do desempenho do grupo e ressaltou, em especial, o papel da TUTORA 1 durante o processo de construção colaborativa do texto. Destaca-se o fato de não terem sido retomados os critérios de avaliação descritos para esta atividade e de não terem sido realizadas descrições e exemplos sobre os comportamentos a serem mantidos pela aluna e por seu grupo, embora o tom encorajador dos feedbacks tenha permanecido. O feedback está ilustrado a seguir:

Nota 10

“Olá TUTORA 1,
Você e seu grupo produziram um ótimo texto, apontando as principais características que um tutor deve ter, justificando-as e refletindo sobre essas habilidades. Estão de parabéns! Seu papel foi fundamental nesta atividade, trazendo para o grupo as principais contribuições!
Abraços
Tutora”

A tutora da turma perdeu a oportunidade de fazer descrições comportamentais que indicassem se o desempenho da aluna estaria na direção pretendida pelo curso de formação em tutoria, permitindo a ela maior conhecimento sobre as habilidades já conquistadas e as que ainda precisam ser aprimoradas. Além de apontar os comportamentos

adequados da TUTORA 1, a tutora da turma poderia explicar qual a importância da manutenção deste desempenho numa sala de aula virtual em que ela estivesse desempenhando o papel docente, não apenas atuando como aluna. É possível que este tipo de explicação auxilie na aproximação entre o desempenho manifesto enquanto estudante e aquele que será solicitado enquanto tutora.

UNIDADE 3 – Atividade 2: a segunda atividade desta unidade era individual e consistia em fazer uma agenda de estudos semanal para a realização do próprio curso de formação, visando ensinar sobre o gerenciamento do tempo na EaD. A TUTORA 1 realizou sua agenda de acordo com as orientações previstas e recebeu o seguinte feedback da sua tutora:

Nota 10

“Olá TUTORA 1,
sua agenda está extremamente bem organizada e detalhada, refletindo sua capacidade e habilidade de organização e previsão. Além disso, bem fundamentada nos textos do curso! Você percebe, com razão, a necessidade da organização mais geral de um curso, para que a gente possa se organizar com mais eficiência, bem como a necessidade de sermos flexíveis, de acordo com o tipo de trabalho e demanda que irá exigir.
Parabéns pelo trabalho! Você será ótima tutora!
Abraços
Tutora”

Observando-se o feedback acima, oferecido pela tutora da turma, nota-se, mais uma vez, postura encorajadora e elogiosa, que procura sinalizar para a aluna um bom desempenho no curso e o atendimento ao que era esperado dela, além de indicar expectativas sobre sua atuação futura. Quanto aos critérios de avaliação da atividade, não foram retomados.

Após a realização da atividade de criação da agenda, a TUTORA 1 registrou em seu diário uma postagem em que, mais uma vez, elogia sua tutora, mostrando-se sensível aos feedbacks que recebe dela:

Registro nº 10, "Atividade 2 - Unidade 3", 9 de novembro de 2010.

A realização da Atividade 2 da Unidade 3 proporcionou reflexões sobre a maneira pela qual devemos organizar nosso tempo para que consigamos direcioná-lo para o cumprimento de atividades úteis, por meio de um acesso contínuo ao curso online, seja como aluno ou mesmo como tutor. Queria fazer uma observação nesse registro - Adoro os feedbacks da (nome da sua tutora), são sempre pontuais e explicativos. Muito obrigada.

A postagem realizada pela TUTORA 1 em seu diário de processo indica avaliação positiva a respeito dos feedbacks que ela recebe de sua tutora. Isso quer dizer que,

apesar da ausência de descrição dos comportamentos adequados que ela deve manter, bem como suas justificativas, tais feedbacks tem servido para manter a aluna engajada no curso e seguindo as instruções das atividades. De certa forma, pode-se dizer que o contato com sua tutora é mais um elemento reforçador para sua manutenção no curso.

UNIDADE 3 – Atividade 3: esta atividade consistia em participar de um fórum de discussão com o objetivo de refletir sobre as dificuldades existentes na relação tutor-aluno, a partir de um gráfico que apontava as principais dificuldades apontadas pelos alunos nos cursos de graduação a distância da UFSCar.

Neste fórum, a função da TUTORA 1 foi de “sintetizadora”. Ela participou ativamente do fórum, criando o tópico para iniciar as discussões e interagindo com questionamentos e apontamentos às postagens dos colegas. Embora com a função de sintetizar, já assumida informalmente por ela em outros fóruns, ela participou das discussões com os colegas durante todo o processo, tanto como “abre-alas”, já que seu grupo não iniciou as interações, mesmo após cinco dias de fórum aberto, quanto como “provocadora”.

Em uma de suas postagens, ela retomou argumentos de outros participantes do grupo, apresentando novas reflexões, inclusive oferecendo exemplos pessoais como aluna do curso de formação em tutoria virtual e dando sugestões para minimizar os problemas identificados na relação tutor-aluno, conforme postagem ilustrada:

“Olá pessoal. Considero extremamente relevante as questões levantadas por (colega 1) e a argumentação elucidada por (colega 2). Contudo, para a questão nº 1 (“Será que o fato da maioria dos alunos virtuais ter formação superior os leva a ter algum tipo de orgulho e/ou receio em fazer perguntas ao tutor relacionadas a suas dúvidas?”) fique pensando se seria de fato um orgulho ou a falta de habilidade para interação com o tutor na educação a distância? Fiquei pensando nisso, pois essa situação aconteceu comigo no curso. É a primeira vez que faço um curso totalmente a distância e por ora, não sabia realmente como me relacionar com a nossa tutora. Então, penso que entender um pouco sobre o repertório de entrada desses alunos para interajam com o tutor seria extremamente válido, ou quem sabe elaborar um tutorial explicativo para que eles possam embasar-se, ou mesmo melhorar aquele texto “Orientações Iniciais”. O que vocês acham? (...) Além disso pessoal, a análise dos gráficos elaborados para entendermos melhor quem é o aluno UAB/UFSCar revelou que nosso aluno já exerce uma atividade profissional, já tem uma graduação (itens levantados por colega 1 na postagem anterior). Diante disso, como motivar nossos alunos para que tenham uma melhor interação no ambiente virtual de aprendizagem? Bom pessoal, por enquanto é isso. Abraços.” (TUTORA 1)

Na construção da síntese do grupo, em um determinado trecho foram feitas perguntas pertinentes a respeito do papel do tutor junto aos alunos e sobre o quanto a formação em tutoria prepara adequadamente para a atuação do tutor junto aos alunos:

“(...) Como o tutor deve conduzir suas interações com os alunos para que não tenham vergonha de fazer perguntas? Será que o Curso de Formação para tutoria (esse que estamos realizando) é suficiente para instrumentalizar o tutor a interagir adequadamente com seus alunos?” (TUTORA 1)

O desempenho da TUTORA 1 nesta atividade sinaliza preocupação em relacionar sua experiência pessoal como aluna do curso de formação em tutoria e sua interação com a tutora da sua turma. Ela demonstrou dúvida sobre o curso de formação em tutoria ser suficiente para instrumentalizar o tutor a interagir com os alunos, mas não se aprofundou no assunto e não deu exemplos que pudessem fortalecer esta dúvida. No entanto, só o fato de este questionamento ter sido elaborado representa que ela está sensível aos desafios da prática docente do tutor junto aos alunos dos cursos de graduação da UFSCar.

No feedback desta atividade, a tutora da turma descreveu os pontos fortes do texto produzido pelo grupo. Além disso, elogiou a participação da TUTORA 1, tanto pela exposição de sua própria percepção como aluna de curso a distância, como pelas sugestões que ela apresentou:

Nota 10

“Olá TUTORA 1, você e seu grupo produziram um bom texto a respeito das reflexões sobre os problemas da relação tutor-aluno, apontando as principais causas e dando contribuições importantes para diminuir esses problemas. Apresentam idéias interessantes e fundamentadas em textos lidos. Parabéns! Sua participação foi excelente, tanto na sua função de sintetizadora, como nas discussões. Achei muito interessante seu questionamento a respeito da colocação do colega (nome dele) (sobre a questão do aluno poder ter orgulho, ou, ao invés, timidez ao interagir), onde fala sobre sua própria experiência no início do curso! Achei extremamente válida sua sugestão, em melhorar o texto das Orientações iniciais, incluindo já dicas do tipo de comportamento esperado pelos alunos em relação aos tutores! Já está anotado, obrigada! rs Parabéns pelo trabalho! Abração Tutora”

Neste feedback houve descrição mais específica do desempenho adequado da TUTORA 1 e manutenção da postura encorajadora por parte da tutora da turma. A TUTORA 1 apresenta desempenho acima da média de seu grupo, recebendo destaque de sua tutora nos feedbacks, o que pode funcionar como reforçamento desta postura assumida diante do grupo. Os critérios de avaliação da atividade não foram retomados, mas houve maior descrição dos comportamentos adequados da aluna do que o que estava previsto nos critérios de avaliação descritos na sala de formação.

UNIDADE 3 – Atividade 4: na última atividade desta unidade, ao realizar uma autoavaliação sobre as características já desenvolvidas para o exercício da tutoria virtual e sobre as que precisariam ser desenvolvidas, a TUTORA 1 fez um resgate de alguns itens apontados no texto coletivo do seu grupo e comentou cada um deles separadamente. Nesta

atividade ela voltou a demonstrar a importância do modelo oferecido por sua tutora e já apresentou estratégias que podem vir a minimizar problemas futuros em sua atuação.

Em sua postagem, ela apresentou os parâmetros “fraco”, “razoável” e “bom” para cada item que havia sido elencado no texto do seu grupo e fez sua autoavaliação:

Registro nº 13, "Atividade 4 - Unidade 3", 17 de novembro de 2010.

A Atividade 4 da Unidade 3 teve como objetivo refletir sobre as características e habilidades que o grupo 1.2 elencou como relevantes para uma boa atuação do tutor e diante disso realizar uma autoavaliação. Abaixo segue a lista de características e habilidades levantadas pelo grupo, bem como, minha auto-avaliação diante delas. Para tal, utilizei três parâmetros de medida: fraco, razoável e bom.

"1) Maximizar a interação com os aprendizes e ser criativo no seu processo de comunicação".

Classifico como boa a minha capacidade de interagir com os colegas do curso, bem como, com minha tutora. Sempre que há necessidade utilizo vários meios de comunicação (chat, e-mail, fórum) para comunicar-me.

"2) Estabelecer contato regular e eficiente com os alunos".

Classifico como boa a minha habilidade de entrar em contato com os colegas regularmente. Todavia, considero fraco o meu contato eficiente com os colegas, pois na Atividade 3 da Unidade 3 não consegui realizar um contato eficiente com meu parceiro de trabalho na síntese. Por essa razão, acredito que os conhecimentos que serão transmitidos ao longo desse curso de formação possam auxiliar no desenvolvimento dessa habilidade. Para melhorá-la pretendo aprender a utilizar com eficiência todos os dispositivos presentes na plataforma Moodle, para que assim consiga de fato um contato eficiente com os alunos.

"3) Acompanhar os desempenhos acadêmicos de cada aprendiz, fornecendo feedback para as atividades, orientando-os sobre os conteúdos e atividades abordados em cada disciplina e auxiliando na solução de dúvidas".

Acredito que essas características em meu repertório sejam boas, especialmente, no que se refere ao feedback. Além de considerá-lo extremamente importante para o processo ensino-aprendizagem, o feedback norteia o desempenho do aprendiz. Tenho aprendido com minha tutora a como fornecer feedbacks pontuais e adequados para cada tipo de atividade.

"6) "Acompanhar, orientar, estimular e provocar o estudante a construir o seu próprio saber, desenvolver processos reflexivos e "criar" um pronunciamento marcadamente pessoal" (MILL et al., 2008, p. 114)."

Considero que preciso melhorar essa habilidade, portanto classifico-a como fraca, pois o tutor deve compreender e dominar o conteúdo que está trabalhando na disciplina para que seja capaz de auxiliar o aprendiz de forma adequada. Para aprimorá-la, pretendo estudar os textos, interagir com o professor responsável pela disciplina, no sentido de solicitar sempre que necessário esclarecimentos sobre as dúvidas que eu possa vir a ter e procurar literatura adicional para que eu possa lançar perguntas para os alunos que gerem reflexões e instigue-os a procurar respostas nos textos.

"7) O tutor deve possuir domínio do conteúdo técnico-científico e, ao mesmo tempo, habilidade para estimular a busca de resposta pelo aprendiz".

Ainda não sei qual será a disciplina que acompanharei no próximo semestre, a única informação que tenho sobre essa questão diz respeito ao curso de graduação que irei acompanhar – Pedagogia, por essa razão, considero meu conhecimento nessa área como fraco. Para aumentar minhas habilidades em tal disciplina irei estabelecer um contato direto com o professor responsável, para que juntos

possamos desenvolvê-la com os alunos, bem como, a partir da leitura de textos complementares que possam auxiliar no entendimento de cada conteúdo que será trabalhado.

"8) Se familiarizar com o Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado".

Para essa habilidade, penso que minha média seria razoável, pois não tenho muito domínio da plataforma Moodle, visto que a realização desse curso de formação permitiu o primeiro contato com tal ferramenta. Para aprimorar essa habilidade irei utilizar a formação continuada, estudando e entendendo, cada vez mais, o uso e especialmente os benefícios que essa plataforma dispõe.

"9) Sempre utilizar as regras de Netiqueta".

O curso de formação de tutor virtual permitiu entrar em contato com esse termo (Netiqueta), pois até o momento não dispunha desse conhecimento. Considero como bom o meu desempenho para esse item, contudo, venho aprimorando-o a cada interação com os colegas do curso, especialmente, na interação com minha tutora, a qual é modelo de aprendizagem para minha futura atuação enquanto tutora.

"10) Devemos destacar também a questão da linguagem escrita".

Considero razoável a qualidade da minha linguagem escrita, em virtude do advento de algumas mudanças gramaticais. Fico um pouco perdida com relação as regras novas. Contudo, lendo e estudando sobre esse assunto penso que poderei melhorar ainda mais essa habilidade.

Observando-se a autoavaliação da TUTORA 1, pode-se notar que ela demonstrou preocupação com seu comportamento futuro enquanto tutora. Nos itens 2, 6 e 8, ela indica que vai investir nos conhecimentos do ambiente moodle para garantir contato eficiente com seus alunos, bem como estudar os conteúdos da disciplina em que ela for atuar, sempre mantendo contato e tirando dúvidas com o professor responsável. Nos itens 3 e 9, ela aponta que sua tutora é modelo de oferecimento de feedbacks e de uso da netiqueta para sua atuação futura, mas considera que suas habilidades de oferecimento de feedbacks já são boas.

A declaração da TUTORA 1, no item 7, de que não sabe em qual disciplina atuará no curso de Pedagogia, pode indicar um problema entre os professores das disciplinas e os candidatos indicados por eles. Espera-se que o tutor virtual seja especialista no conteúdo da disciplina na qual irá atuar, por isso a informação a respeito da disciplina do curso que ele poderá ministrar deveria ser apresentada já no convite para a participação no curso de tutoria. Neste sentido, a declaração da TUTORA 1 é preocupante e reveladora de que o processo de indicação por parte dos professores precisa ser melhorado.

No feedback oferecido para esta atividade, a tutora da turma elogiou o desempenho da TUTORA 1 e comentou a respeito de uma das habilidades que a aluna mencionou não ter desenvolvido ainda, que é a de entrar em contato com os colegas. A tutora da turma procurou ser empática com a dificuldade manifestada e ofereceu sugestões de como minimizá-las:

Nota 10

“Olá TUTORA 1,

gostei da forma que escolheu para fazer sua autoavaliação!

Quanto à dificuldade em entrar em contato com os colegas, nem sempre conseguimos retorno, mesmo usando os recursos possíveis da plataforma. Na tutoria nas disciplinas temos o recurso do tutor presencial, que pode entrar em contato com os alunos com os quais não conseguimos virtualmente, por telefone.

Parabéns pelas suas reflexões!

Abraços

Tutora”

O feedback da tutora da turma mantém a característica de encorajamento e elogio, sem retomar os critérios de avaliação da atividade e sem oferecer descrições específicas sobre o desempenho adequado da aluna. No entanto, diferentemente do que havia sido apresentado até o momento, este feedback fez menção ao papel que a aluna terá no futuro, trazendo uma orientação que a aproxima da atividade que ela desempenhará enquanto tutora virtual e não apenas como aluna do curso de formação em tutoria.

UNIDADE 4 – Atividade 1: na primeira atividade proposta, em que um registro autobiográfico deveria ser realizado, a TUTORA 1 resgatou episódios vivenciados desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino superior. O ponto mais importante do seu texto é que ela mostra que foi apenas no ensino superior que conheceu estratégias de avaliação diferentes da tradicional prova escrita. Ela retomou um dos instrumentos tratados no texto de apoio (o portfólio) e disse que nunca foi exposta a ele, mas que pretende adotá-lo em sua prática docente. Como conclusão do texto, ela escreveu:

Registro nº 14, "Atividade 1 - Unidade 4: Reflexões sobre avaliação", 23 de novembro de 2010.

(...)

Para finalizar, acredito que a melhor avaliação pode ser considerada como aquela que educa o aprendiz, ao invés de inibir ou bloquear o seu comportamento de aprender. Para tal, o processo de avaliação contínuo, por meio da aplicação de atividades avaliativas constantes, pode nortear o estudo do aprendiz, bem como, a atuação pedagógica do professor, por ter a oportunidade de adaptar ou mesmo criar novas condições (ou materiais) para o aluno que não obteve sucesso ao longo de tais atividades, possibilitando que aprenda em outras condições.

Em seu feedback, a tutora da turma valorizou as lembranças da aluna, bem como suas descrições sobre as avaliações escolares, sem nenhum comentário específico sobre o registro realizado. O feedback é pouco informativo quanto ao desempenho da aluna e sem referência aos critérios de avaliação da atividade, embora mantenha o tom encorajador presente nos anteriores:

Nota 10

“Olá TUTORA 1,
 são muito importantes suas lembranças e reflexões sobre as avaliações escolares, pois contribuem para aprimorar sua própria prática docente, não é mesmo?
 Que boa memória você tem, lembrando-se inclusive das primeiras provas feitas!
 Obrigada por compartilhar suas experiências!
 Abraços
 Tutora”

O feedback oferecido pela tutora da turma não indica a relevância de se realizar uma atividade desse tipo. Não há a descrição do objetivo específico dessa atividade, mas apenas a descrição do objetivo da Unidade da qual ela faz parte. No entanto, nas instruções da atividade havia a afirmação de que a reconstrução da história pessoal como aluno poderia auxiliar na construção e reflexão dos processos de tornar-se professor/tutor nos cursos da EaD da UAB-UFSCar. Já que havia esta proposta, a emissão de um feedback que ajudasse a fortalecer esta relação pretendida poderia favorecer o alcance desse objetivo, mas o feedback da tutora da turma indica que isso não ocorreu.

UNIDADE 4 – Atividade 2: A atividade seguinte consistia em responder a um questionário sobre as normas de avaliação da UAB-UFSCar. A TUTORA 1 teve um bom desempenho, tendo errado parcialmente apenas uma questão, do total de seis, a respeito dos critérios para que o aluno tenha direito a recuperação final das disciplinas da UAB-UFSCar. Em sua resposta, ela apontou apenas a necessidade da média final do aluno ser igual ou superior a três, mas não apontou a necessidade de ele ter frequência mínima de 75%. Esta foi a única atividade do curso cuja nota final foi inferior a 10,0. Sua tutora apontou o erro e a nota final dela foi 9,2.

Aqui vale reproduzir o registro que ela postou no diário reflexivo (não obrigatório) após esta atividade:

Registro nº 15, "Atividades 2 e 3 da Unidade 4", 25 de novembro de 2010.

A realização do Questionário me deixou inicialmente um pouco insegura, por conta da minha história de aprendizagem, em que fui exposta apenas a avaliações que envolviam questionários. E também pelo falecimento da minha avó, foi algo meio brusco, ela estava saudável e de repente se foi. Mas, tudo bem. Estou falando sobre isso, pois minhas idéias ficaram um pouco confusas, por mais que eu lesse o texto, parecia que nada entrava na minha cabeça. Além disso, a Situação 3 da análise dos casos foi ao encontro do que estou vivenciando no presente momento, pois tal situação mostrou o bom desempenho de um aluno que passou por problemas pessoais/profissionais e não conseguiu atingir a nota mínima para passar na disciplina. Nesse momento, troquei de lugar com o aluno, pensei o que gostaria que fosse feito comigo e tentei responder tal questão de um modo que auxiliasse e valorizasse o aluno. Refletindo sobre esses casos podemos traçar hipóteses para o momento em que estivermos exercendo a tutoria, por essa razão, considero esse tipo de atividade extremamente válida para nossa atuação enquanto tutores.

O registro acima, com justificativa para a tutora sobre os problemas pessoais, sugere que o fato de não ter atingido a nota máxima pode ter causado algum desconforto para

ela. Ela aproveitou a reflexão pessoal e fez uso dos textos e atividade de análise da situação de ensino para se colocar no lugar de seus futuros alunos, demonstrando capacidade de empatia. Ela finalizou mostrando-se favorável às atividades de análise de casos presentes no curso de formação em tutoria.

UNIDADE 4 – Atividade 3: a terceira atividade baseava-se na análise de três situações-problema relacionadas à avaliação em EaD. Em cada situação, a TUTORIA 1 procurou se posicionar fundamentando-se nos textos de apoio, demonstrando leitura do material proposto para a atividade. Além de embasar-se nos materiais de apoio, ela demonstrou conhecimentos de procedimentos de ensino que não foram ensinados pelo curso de formação em tutoria, como, por exemplo, o uso do “fading”¹² na situação 1. Nas situações 2 e 3 ela apresentou soluções alternativas para lidar com casos de plágio e de arredondamento de notas, demonstrando segurança e autonomia docente, embora sempre mencionando o respeito à opinião do professor coordenador da disciplina:

Situação 1:

A Situação 1 discute sobre a dificuldade de uma aluna para compreender os conceitos, as instruções de atividades, bem como, na produção escrita de textos.

Para avaliar o desempenho dessa aluna adotaria a avaliação centrada no aluno, como prevê o texto de Lima e colaboradores, por fornecer um diagnóstico preciso das lacunas e conquistas do aluno, além de “ajuda-lo a superar suas dificuldades a cada nova unidade de ensino”.

Para ajudá-la a melhorar seu desempenho, forneceria feedback sobre como seria uma resposta correta, ou seja, a partir da resposta fornecida pela aluna, reestruturaria o texto dela de modo a torná-lo mais coerente e postaria como uma sugestão para que ela pudesse refletir sobre tais conceitos e sobre outras formas de organização escrita. Com relação às instruções das atividades, além das instruções fornecidas pelas atividades, colocaria exemplos práticos e operacionalizaria o passo a passo do que deveria ser feito, como por exemplo, passo 1 – você deve discutir um parágrafo sobre o conceito “x”, passo 2 – discuta sobre a relação do conceito “x” com o texto do autor “y”; e assim por diante. Se esse tipo de procedimento fosse capaz de auxiliá-la, aos poucos iria fazendo uma espécie de “fading”, em que diminuiria o número de instruções adicionais (dicas) gradualmente, ao longo das atividades, até torná-la independente na construção da sua tarefa.

Dessa forma, auxiliaria a aluna no seu processo reflexivo, conforme esclarece Lima e colaboradores, a partir de atividades que provocassem a auto-reflexão, por meio de auto-avaliação ao longo de cada atividade, bem como, a partir da construção de um portfólio e das anotações no diário de processo.

Para estimulá-la utilizaria diversos instrumentos avaliativos em vários contextos, conforme sugere Ohnuma e colaboradores. Daria preferência para análise da autoavaliação da aluna e tentaria interagir com ela por meio de vários canais, dentre eles, o fórum de dúvidas, feedback de atividades, chat, e-mail e outros, elogiando as partes da resposta que estivessem corretas e para as partes incorretas daria o modelo de como seria uma resposta correta.

¹² Fading: termo traduzido para o português como esvanecimento. Pode se referir tanto ao enfraquecimento gradual de propriedades dos estímulos (procedimentos de fading out), como à operação inversa (procedimentos de fading in)

Situação 2:

A situação 2 revela um quadro típico de plágio durante a realização de uma atividade. Para lidar com esse problema identificaria o texto na internet e mostraria para o aluno e para o professor responsável da disciplina. Posteriormente, aguardaria uma decisão do professor e forneceria algumas sugestões para proceder nesse caso, tais como, zerar aquela atividade e fornecer uma outra, contudo, a nota máxima que o aluno poderia obter seria equivalente a 7,0 e não 10,0, ou daria uma oportunidade dele refazer a mesma atividade valendo nota dez ou uma nota menor.

Com relação ao plágio, poderíamos refletir sobre algumas estratégias, conforme as orientações fornecidas pelos professores (nomes dos professores) durante a entrevista: interagir com o aluno constantemente no ambiente, tanto o tutor, quanto o professor, passar segurança para o aluno e acompanhar a evolução dos conhecimentos adquiridos por cada aluno. Nessa direção, tais professores explicaram que um dos meios para evitar essa situação no processo de ensino e aprendizagem seria a confiança estabelecida na relação entre professor e aluno, especialmente tutor e aluno. Portanto, a confiança estabelecida na relação tutor-aluno seria um elemento central para evitar esse tipo de situação. Além disso, pode-se considerar que a falta de tempo, em virtude, da má organização do mesmo possa provocar o comportamento de plágio. Para tal, proporia ao aluno a elaboração de uma agenda com carga horária disponível para realização do curso, conforme foi solicitado para nós na Unidade 3.

Situação 3:

A situação 3 mostra a trajetória acadêmica de um aluno que passou por dificuldades pessoais/profissionais e não atingiu a nota mínima para aprovação da disciplina.

Essa situação levou-me a reflexão da importância analisar cada caso de modo isolado, visto que muitos fatores que não estão sob nosso controle podem ocorrer e trazer consequências para várias áreas da nossa vida, inclusive acadêmica. Dessa forma, analisaria cada atividade do aluno novamente junto com o professor da disciplina e faria duas propostas para esse caso: (1) aproximar a nota final, caso o aluno tivesse obtido notas boas nas atividades realizadas e apresentasse uma justificativa plausível; (2) diante da justificativa, solicitaria que o aluno realizasse uma atividade complementar de modo a somar a nota final (5,7) com a nota do trabalho complementar e dividiria por dois para obter a média final.

Cabe ressaltar que na situação 1, além de demonstrar possuir conhecimento sobre técnicas de ensino, a TUTORA 1 demonstrou ter clareza sobre a importância de oferecer uma instrução de cada vez e acompanhar o desenvolvimento da aluna por meio de estratégias que permitam avaliação do processo pedagógico.

O feedback oferecido pela tutora da turma foi descritivo, ressaltou elementos importantes contidos nas respostas oferecidas e valorizou sugestões de procedimento apresentados pela aluna. Ao final, fez sugestões de melhoria para o terceiro caso, indicando referência bibliográfica adequada para refletir sobre o assunto, mas não fez referência aos critérios de avaliação da atividade:

Nota 10

“Olá TUTORA 1,

Todas as sugestões que dá para as 3 situações demonstram ter assimilado muito bem os conceitos estudados na unidade. Você mostra criatividade e segurança para elaborar as estratégias, recorrendo à fundamentação teórica e ao acompanhamento do professor quando necessário, para respaldar suas atitudes. Achei muito boa a sugestão de reescrita do texto com a aluna, bem como as orientações passo a passo.

Na situação 3, poderia também ter argumentado utilizando-se do texto Avaliação, uma ação educativa, sobre a questão discutível da "nota", concorda?

Parabéns pelo trabalho!

Abraços

Tutora”

Nota-se que o feedback fornecido para esta atividade foi mais descritivo do que os anteriores, ressaltando-se a possibilidade de criação e de tomada de decisão no exercício da tutoria. Esta unidade não tinha o objetivo de discutir a avaliação como tomada de decisão, mas fica evidente o quanto o tutor precisa desenvolver esta habilidade para o desempenho de sua função, o que poderia ter sido melhor explorado no feedback.

UNIDADE 5 – Atividade 1: a primeira atividade era a escrita de um texto sobre feedback, comparando as concepções anteriores e posteriores ao contato com este conteúdo do curso de formação. A TUTORIA 1 escreveu um texto contando que sua concepção de feedback estava mais restrita aos achados de Skinner e que o material do curso de formação ampliou o seu olhar. Além disso, ela relatou ter ampliado suas reflexões a partir da leitura que fez dos materiais do curso e voltou a apontar o comportamento de sua tutora como modelo de atuação futura:

“(…). Antes de realizar a leitura dos textos propostos, entendia o *feedback* como um agente importante na mudança de comportamento, ou melhor, como consequência para um determinado comportamento, sendo que tal consequência poderia ser positiva no sentido de aumentar a probabilidade que um determinado comportamento ocorresse novamente ou no sentido de diminuir tal probabilidade. Não posso negar que minha compreensão sobre o *feedback* até então estava limitada aos achados de Skinner (1958).

Com a leitura do material, pude ampliar meu raio de entendimento sobre o *feedback*. Percebi que outras abordagens contemplam e descrevem este conceito, além da concepção behaviorista, como o Cognitivismo, Construtivismo e múltiplas abordagens de compreensão, como Gardner, célebre autor que estudou e desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas, de acordo com o texto de Alves.

(…) O texto “Sobre os modelos” destacou perguntas importantes para elaborar um *feedback*:
 (...) Acrescentaria outra pergunta – Ele é capaz de perceber o quanto aprendeu naquela Unidade?
 (...) Para finalizar, penso que para minha atuação enquanto tutora, adotaria a escada de sanduíche, pois possibilita questionar o aluno sobre idéias novas. Considero o questionamento como excelente instrumento para desenvolver capacidade reflexiva e crítica no aluno. Além disso, acredito que minha tutora esteja utilizando esse tipo de *feedback*, especialmente, nas correções da Unidade 4 e ajudando-me a construir um pensamento mais crítico.”

O último parágrafo selecionado no texto da TUTORIA 1 faz referência ao tipo de feedback que ela pretende adotar na sua atuação como tutora. Ela menciona que vai fazer uso do tipo “sanduíche” e que sua tutora tem feito uso desta estratégia com ela. A avaliação da TUTORIA 1 é de que os feedbacks que recebe de sua tutora são positivos, fazendo-a pensar

mais criticamente a respeito dos assuntos do curso. Novamente há postura de reconhecimento da tutora como modelo de atuação, o que pode funcionar para aumentar a probabilidade de que a tutora dela se mantenha apresentando feedbacks no mesmo padrão.

Para esta atividade da aluna, a tutora da turma ofereceu um feedback com descrições dos aspectos positivos do texto, elogiou a maneira como ela escreveu e comentou a respeito do elogio que recebeu da aluna em seu texto. A tutora procurou mostrar que o estilo docente de cada tutor é construído durante a prática e que, pelo desempenho da aluna no curso de formação, sua atuação futura como tutora será boa:

Nota 10

“Olá TUTORA 1!

Seu texto está claro, muito bem escrito! Você faz várias referências (gosto dessa forma que escreve, de sempre fundamentar suas idéias, será um exemplo muito importante para seus futuros alunos e alunas), além de comentar e refletir sobre a mudança desse conceito ao longo das leituras de nosso curso.

Espero estar contribuindo de fato para sua prática, tanto pela minha atuação quando é positiva, quanto pelas minha eventuais falhas!rs

Quando atuar como tutora, irá perceber que aos poucos estará utilizando vários modelos (de feedback), inclusive criando outros, para as necessidades individuais de cada aluno e situação!

Pela qualidade de suas reflexões, demonstra que irá elaborar ótimos feedbacks para seus alunos e alunas!

Parabéns pelo texto!

Abraços

Tutora”

Além do feedback da tutora da turma, cada aluno recebeu feedback de um dos colegas do curso, que havia ficado responsável pelo treino de oferecimento de feedback na prática, como parte das estratégias previstas para esta unidade.

Na ferramenta “diário de processo”, a TUTORA 1 fez um registro sobre a realização da atividade de escrever o texto sobre concepção de feedback. Ela voltou a falar de sua formação acadêmica e que o curso tem contribuído positivamente para sua aprendizagem profissional a respeito dos tipos de feedback. Para encerrar, ela falou, mais uma vez, sobre os modelos de sua tutora, avaliando os feedbacks que tem recebido em comparação às técnicas ensinadas no curso:

Registro nº 16, "Atividade 1 - Unidade 5", 01 de dezembro de 2010.

Essa atividade objetivou refletir sobre como entendia o feedback antes da leitura dos textos disponíveis na Unidade 5. Por ter formação behaviorista, entendia o feedback sob o prisma skinneriano, em que a consequência é um instrumento potencial para mudança de comportamento, seja para aumentar ou diminuir as possibilidade que um comportamento venha a ocorrer novamente. Contudo, os ensinamentos propostos nestes textos trouxeram novas contribuições que até então não tinha estudado, tais como, o feedback sanduíche e a escada de feedback. Penso que a escada de feedback é um ótimo recurso para o trabalho do tutor e por essa razão pretendo adotá-la enquanto tutora. Além disso, acredito que minha tutora também esteja mostrando como utilizar esse tipo de feedback em termos práticos, com seus feedbacks de tarefa

UNIDADE 5 – Atividade 2: esta atividade era em grupo e consistia na análise de dois casos envolvendo tutoria e feedback. Esta atividade foi realizada em um fórum de discussão com o mesmo subgrupo pré-estabelecido nas atividades anteriores.

Durante a interação da TUTORA 1 com o grupo, ela assumiu, mais uma vez, posição de liderança para a execução das atividades e tomou a iniciativa de fazer uma das sínteses do grupo, bem como ajudou a complementar a síntese que foi iniciada por outro colega. Ela apresentou características constantes de pró-atividade durante o curso de formação em tutoria.

Após o encerramento desta atividade, a tutora da turma emitiu um feedback pouco descritivo e mais com a função de encorajar a continuidade do padrão de liderança que a TUTORA 1 assumiu, nesta e em outras ocasiões, junto ao seu grupo:

Nota 10

“Olá TUTORA 1!

Vocês produziram um texto muito bom e tiveram uma interação produtiva.

Sua atuação foi decisiva para o bom andamento do trabalho!

Parabéns!

Abraços

Tutora”

Novamente, além do feedback da tutora da turma, cada aluno recebeu feedback de um dos colegas do curso para esta atividade. Não foi feita referência aos critérios de avaliação da atividade por parte da tutora da turma.

UNIDADE 5 – Atividade 3: a segunda etapa envolvia o exercício do oferecimento de feedback a um colega de turma na sala de simulação. Cada aluno ficou responsável pela avaliação e oferecimento de feedback para as duas atividades realizadas na primeira etapa desta unidade (texto individual e fórum de discussão para análise de casos).

Os feedbacks oferecidos pela TUTORA 1 foram bastante descritivos e com claras características do modelo “escada”, estudado no curso de formação. Além disso, ela reproduziu uma característica presente nos primeiros feedbacks de sua tutora, que foi o de retomar os critérios de avaliação previstos na instrução da atividade. O fato de colocar os critérios ao final do feedback, tal qual sua tutora fez com ela, é o indicativo de ter sido influência do modelo recebido:

Feedbacks da TUTORA 1 para uma colega do curso na sala de simulação

Atividade 1:

Nota 10

“Olá (colega).

Sua síntese revelou leitura assídua do material disponibilizado na Unidade 5 e mostrou-se muito interessante pela discussão sobre suas experiências profissionais enquanto tutora, demonstrando reflexão sobre sua concepção antes de realizar este Curso de Formação. Além disso, destacou os dois modelos trabalhados ao longo da Unidade 5: sanduíche e escada.

Pelo que pude compreender com seus achados, mostrou compreensão sobre tais argumentos, especialmente, no segundo modelo em que realizou uma analogia que realizou com a escada, não foi?

Você citou argumentos relevantes com relação a elaboração do feedback, tais como, conhecer o material da disciplina, levar os alunos a refletirem sobre determinado conteúdo, o cuidado com a linguagem, tom e outros. Nesse contexto, você mencionou um argumento louvável na sua síntese – “Reconhecer a diversidade presente na sala (até mesmo em ambientes virtuais)”, isso resgatou uma discussão que realizamos na Unidade 3 sobre as habilidades e competências que o tutor deve apresentar em sua atuação.

Contudo, você poderia ter apontado qual seria o tipo de feedback que você pretende utilizar enquanto futura tutora da UAB/UFSCar e justificá-lo com base nas suas experiências anteriores ao Curso de Formação. Adicionalmente, poderia ter levantado questionamentos sobre a leitura realizada, como por exemplo, quando você discute sobre o fato do tutor “levar os alunos a refletirem sobre algumas questões que eventualmente requerem mais cuidados”. Quais seriam essas questões? Questões de conteúdo? Em que local o tutor postaria tais questões? No Fórum de dúvidas?

Para finalizar, gostaria de parabenizá-la pela coerência textual e organização das idéias apresentadas no seu texto. Sugiro para próximas atividades que você levante questionamentos que instiguem o leitor a refletir sobre os achados que você escreveu.

Abaixo segue a sua pontuação nessa atividade.

0 - 3,5: Argumentação significativa sobre a questão indicada - Nota: 3,5.

0 - 3,5: Referência aos textos estudados - Nota: 3,5.

0 - 2,0: Atendimento às normas de coesão e coerência, correção ortográfica e gramatical - Nota: 2,0.

0 - 1,0: Observância do prazo de entrega da produção - Nota: 1,0.

Um abraço.

TUTORA 1”

Atividade 2:

Nota 10

“Olá (colega).

Abaixo seguem os feedbacks para os dois casos estudados nesta atividade.

Suas contribuições nas discussões para os dois casos foram essencialmente relevantes para o andamento do texto final, bem como, o respeito ao prazo estipulado para postagem e a interação com os colegas do grupo.

Caso 1

Apoiou suas idéias na leitura disponibilizada pela Unidade 5 e procurou dialogar com a situação-problema postada. Considero muito pertinente a correlação que você fez, entre maior domínio de conteúdo e a maior capacidade para refletir e questionar sobre determinado assunto. E também concordo sobre o tutor tentar utilizar o modelo sanduíche para fornecer o seu feedback.

Além disso, mostrou-se solícita na tentativa de sintetizar as idéias discutidas entre todos os membros do grupo, levantando os pontos pertinentes em tal discussão.

Um ponto pertinente que poderia ter sido contemplado seria: Será que os critérios de avaliação mostraram clareza o suficiente para um feedback mais preciso? Refletir sobre os critérios planejados para avaliação parece uma direção importante, quando pensamos em elaboração de feedbacks. É claro que muitas variáveis controlam o comportamento de consequenciar uma atividade e dentre tais variáveis, acredito que os critérios configurem um ponto promissor para um feedback mais adequado. Deixo essa questão como sugestão para próximas reflexões sobre o assunto.

Caso 2

Concordo com você, quando aponta que alguns problemas que ocorrem na EaD são semelhantes com os cursos presenciais, especialmente, no que concerne a relação aluno-professor.

Buscou hipóteses para o comportamento do aprendiz, como “o aluno “pode” no seu desespero, ter buscado na supervisora da disciplina uma outra e nova saída para seu caso, prorrogando assim o prazo de entrega de seus trabalhos”. E adicionalmente, concordo que tal situação poderia ser resolvida entre tutor e aprendiz.

Como sugestão penso que você poderia ter dialogado com os textos da Unidade 2, em que estudamos os vários canais de interação entre tutor e aprendiz, pois acredito que uma das falhas do tutor tenha sido o fato dele não utilizar os vários meios de comunicação disponíveis no ambiente, tais como, chat, fórum, e-mail e outros.

Abaixo segue a pontuação final para a sua atividade.

0 - 3,5: Contribuições de qualidade para a discussão e colaboração com o grupo no estudo de caso 1

– Nota: 3,5.

0 - 3,5: Contribuições de qualidade para a discussão e colaboração com o grupo no estudo de caso 2

– Nota: 3,5.

0 - 1,0: Cortesia e respeito nas interações – Nota: 1,0.

0 - 1,0: Observância do prazo de participação no fórum – Nota: 1,0.

0 - 1,0: Atendimento às normas de coesão e coerência, correção ortográfica e gramatical – Nota: 1,0.

Abraços.

TUTORA 1”

O primeiro feedback fazia referência à avaliação de uma produção de texto e o segundo avaliava uma interação em fórum. Em ambos os casos, a TUTORA 1 apresentou desempenho satisfatório, com descrições das ações dos alunos-colegas que foram adequadas, referência aos critérios previstos para a atividade e sugestões para melhoria do desempenho apresentado. Vale ressaltar que o repertório dela, embora contemple características do modelo de sua tutora, é mais descritivo e de acordo com as instruções estabelecidas para a sua emissão.

Ao avaliar o desempenho da TUTORA 1 em oferecer feedbacks, a tutora da turma a elogiou e apontou alguns aspectos positivos dos apontamentos que ela fez à colega, dando sugestões sobre encerrar o feedback com ênfase nos aspectos já adequados apresentados pela aluna. Na atividade 1, a TUTORA 1 encerrou o feedback com a retomada dos aspectos positivos, mas na atividade 2 ela não fez isso, conforme sinalizou a sua tutora:

Nota 10

“Olá TUTORA 1,
 seu feedback para a colega está muito preciso, demonstrando que leu com atenção as postagens e se preocupou em dar um retorno que de fato pudesse contribuir.
 No caso 1 aponta de forma muito adequada a necessidade da reflexão sobre os critérios de avaliação, que não havia sido comentado apropriadamente, explicando essa importância e deixando como sugestão. Isso ficou muito bom.
 No caso 2 elogia acertadamente as colocações da aluna e dá sugestões de leitura, fundamentando suas próprias opiniões sobre o caso.
 Você inicia o feedback elogiando a participação, penso que poderia finalizar enfatizando isso, tornando mais motivadoras suas observações, o que acha?
 Achei importante você ter especificado os critérios utilizados na avaliação.
 Você com certeza será ótima tutora.
 Parabéns!
 Abraços
 Tutora”

O feedback acima foi descritivo e resgatou os pontos importantes de cada caso. Pode-se notar a manutenção do tom encorajador e confiança no prognóstico positivo da atuação futura da aluna. Não são feitas referências aos critérios de avaliação da atividade, mas a descrição dos comportamentos da aluna está bem completa e permite identificar os pontos positivos e negativos de sua atuação na tarefa.

Na ferramenta “diário de processo”, a TUTORA 1 fez um registro sobre a realização da atividade de oferecer feedback. Ela explicitou que seus feedbacks seguiram o modelo “escada” e que considerou a tarefa difícil. Outro ponto que ela ressaltou foi a dificuldade de manter o rigor do tipo de feedback dependendo do tipo de atividade, indicando a construção do seu estilo de tutoria a partir destas experiências práticas:

Registro nº 19, "Elaboração dos Feedbacks - Unidade 5", 07 de dezembro de 2010.

Postei os feedbacks para a Atividade 1 e 2 da aluna (nome da colega). Para elaboração do feedback da síntese (Atividade 1) tentei construí-lo com base no modelo escada e notei certa dificuldade para realizar tal tarefa, mas espero que tenha escrito de modo que possa auxiliar a aprendizagem do aluno, conforme aprendemos na Unidade 4 sobre o papel da avaliação, em que ela deve estar voltada para o ensino e aprendizagem.

Com relação ao segundo feedback para participação da aluna (nome da colega) no Fórum durante o debate dos Casos 1 e 2 não consegui manter o rigor do modelo escada, por tratar-se de uma atividade diferente da síntese. Com isso, cheguei a conclusão que para a elaboração do feedback, o tipo de atividade influencia muito na forma em que o tutor irá construí-lo. Não sei se estou enganada, mas foi essa sensação que tive ao realizar a Atividade 3 da Unidade 5.

O relato da TUTORA 1 em sua postagem do diário de processo ajuda a explicitar uma dificuldade até então não discutida no curso de formação em tutoria, que é a diferença entre as atividades pedagógicas propostas por cada equipe docente. Estas diferentes

atividades, por sua vez, fazem com que hajam formas de avaliação por parte da equipe pertinentes a cada estratégia empregada .

UNIDADE 6 – Atividade 1: esta primeira atividade previa a elaboração de uma apresentação pessoal. A TUTORA 1 realizou a sua apresentação de acordo com as instruções e modelo fornecidos pelos tutores e recebeu o seguinte feedback da sua tutora:

Nota 10

“Olá TUTORA 1!

Sua apresentação está ótima! Você transmite segurança, disponibilidade e simpatia.

Parabéns!

Abraços

Tutora”

Nota-se que o feedback da tutora da turma não faz descrições sobre o desempenho da aluna, mas se mantém elogioso e encorajador, sem menção aos critérios de avaliação da atividade. Ainda que esta atividade fosse de seguimento de instruções, já com o fornecimento de um modelo prévio, seria importante que o feedback descrevesse os comportamentos da aluna de acordo com a exigência da atividade.

UNIDADE 6 – Atividade 2: na segunda atividade a proposta era exercitar a abertura de fóruns para diferentes grupos e a TUTORA 1 não encontrou nenhuma dificuldade e realizou a tarefa satisfatoriamente. Tratava-se de uma atividade simples, sendo necessário apenas observar os diferentes subgrupos antes de abrir o tópico.

Sua tutora ofereceu feedback indicativo de que a atividade foi satisfatória, sem descrições ou retomada dos critérios da atividade:

Nota 10

“Olá TUTORA 1,

parabéns pela criação correta de tópicos de fóruns!

Abraços

Tutora”

UNIDADE 6 – Atividade 3: esta era a última atividade da unidade, que solicitava uma autoavaliação do desempenho do aluno durante o curso de formação, a partir do formulário de avaliação que é utilizado pelo tutor formador para realizar a avaliação dos estudantes. No que diz respeito à única parte dissertativa do formulário, que previa observações sobre o próprio desempenho, a TUTORA 1 retomou as principais aprendizagens ocorridas em cada unidade do curso de formação e ofereceu sugestões para serem

incorporadas pela equipe para as próximas formações oferecidas. Ela também voltou a falar sobre o importante papel de sua tutora durante o curso e elogiou o trabalho realizado por ela:

“Esse Curso de Formação ensinou-me habilidades importantes para minha atuação enquanto tutora virtual. Na Unidade 1 fiquei um pouco perdida, pois não conhecia o ambiente, tudo era muito novo, nunca tinha realizado um curso totalmente à distância. Os conhecimentos sobre as principais características da EaD e da UAB/UFSCar nesse módulo inicial foram essencialmente importantes para entendermos o funcionamento da EaD na UFSCar. Na Unidade 2 discutimos sobre o ambiente virtual de aprendizagem. Na Unidade 3 conhecemos as habilidades do tutor e o perfil dos alunos dos cursos da UAB/UFSCar, além de organizarmos nosso horário para conseguirmos cumprir nossas incumbências enquanto aluno e possivelmente como futuros tutores virtuais. Na Unidade 4 refletimos sobre a avaliação na EaD e um ponto que chamou minha atenção nessa Unidade foi a ênfase da avaliação enquanto um instrumento de ensino e as formas de avaliação no AVA. Na Unidade 5 aprendemos a realizar o feedback, especialmente, o feedback formativo. Por último, na Unidade 6 conhecemos todas as tarefas, que iremos realizar ao longo da tutoria virtual, a partir da lista de checagem disponível na Unidade.

Como sugestão penso que seria interessante a construção de um Manual sobre como o aluno em formação deve se comportar, dando exemplos de como interagir no Fórum, das principais ferramentas que temos disponíveis para trabalharmos, tais como, chat, diário de registro, e-mail, fórum, wikis e sala de simulação.

Agradeço a todos que participaram do curso, os alunos do grupo de trabalho, a (professora do curso) e em especial, a tutora (nome da tutora dela) (excelente tutora) que foi essencialmente importante em minha trajetória enquanto tutora em formação.”

A autoavaliação realizada pela TUTORA 1 indicou uma visão positiva sobre o curso de formação em tutoria virtual, relatando acréscimos em seu repertório docente para atuar na tutoria. Há uma avaliação positiva sobre o desempenho da sua tutora, sendo atribuído a ela um importante papel em sua formação. A TUTORA 1 voltou a sugerir um manual para o aluno (futuro tutor) que está em formação, pois a quantidade de ferramentas e diversificação das atividades acaba sendo um dificultador para os iniciantes na modalidade, como era o caso dela.

O último feedback oferecido pela tutora da turma em relação a autoavaliação da TUTORA 1 resgatou o bom desempenho da aluna durante o curso e voltou a enfatizar as características já presentes em seu desempenho e que indicam grande probabilidade de sua ação como tutora ser adequada:

Nota 10

“Olá TUTORA 1!

Gostei muito do resumo que fez sobre o que estudamos no curso e também da dica do manual sobre as principais ferramentas, como um guia inicial da plataforma. Achei bom e vou levar essa sugestão.

Eu lhe agradeço a compreensão, o carinho e a motivação! 😊

Obrigada pela ótima participação que teve no curso, você será excelente tutora!

Abraços

Tutora”

6 ANÁLISE DO DESEMPENHO DA PARTICIPANTE EM SUA PRIMEIRA ATUAÇÃO NA FUNÇÃO DE TUTORA VIRTUAL

Nesta seção serão apresentados os dados da participante TUTORA 1 em sua primeira atuação como tutora virtual no curso de licenciatura em Pedagogia da UAB-UFSCar. Inicialmente serão apresentadas informações sobre a disciplina em que ela atuou e, posteriormente, o seu desempenho em cada unidade temática, em interação com os alunos que estavam sob sua responsabilidade. Por último, as principais características de interação dela com a equipe docente da disciplina que a recebeu.

6.1 Informações sobre a disciplina em que a TUTORA 1 atuou

A disciplina fazia parte do quarto módulo do curso de Pedagogia e a equipe foi composta de oito tutores (três duplas em salas regulares e uma dupla na sala de reoferta), além da professora-coordenadora da disciplina. A TUTORA 1 dividiu uma sala regular com uma tutora já experiente, cada uma responsável pelo acompanhamento de 22 alunos.

A disciplina em questão era composta por três unidades temáticas, organizadas com as seguintes atividades:

Unidade 1: a primeira atividade era a produção de um texto baseado em recordações da infância e a segunda um fórum de discussão sobre o ditado popular “Filho de peixe, peixinho é”, com base na leitura do Guia de Estudos da disciplina e em questões norteadoras para a discussão.

Unidade 2: a primeira atividade consistia em fazer observação e descrição de crianças em uma escola. A análise dessa observação era a segunda atividade desta unidade e a elaboração de caso de ensino a terceira.

Unidade 3: esta unidade foi composta por duas atividades: a) produção de texto sobre análise do quadro de um artista plástico (quadro disponibilizado no próprio AVA) e b) pesquisa colaborativa por meio de fórum de discussão.

Em cada unidade havia um fórum de dúvidas, espaço de comunicação coletiva entre todos os alunos da sala e suas respectivas tutoras.

6.2 Desempenho da TUTORA 1 em cada unidade temática da disciplina

Primeiramente será feita uma descrição do desempenho da TUTORIA 1 na atividade de fórum e depois a descrição do desempenho no oferecimento de feedbacks da produção textual, ambos referentes à Unidade 1 da disciplina.

Unidade 1 – interações em fóruns: nesta primeira unidade do curso, a abertura do fórum de discussão da turma da TUTORIA 1 foi realizada pela outra tutora, sua dupla na sala de formação em questão, mas que estava responsável pela outra metade dos alunos. Alguns alunos chegaram a questionar se estavam participando do fórum correto. Diante das indagações, a dupla da TUTORIA 1 respondeu que estava tudo certo, mas que os alunos deveriam se atentar ao fórum que correspondesse à sala de formação da TUTORIA 1. A resposta foi confusa, pois naquele fórum em que os alunos estavam interagindo, eles já haviam feito a seleção da sala correta, mas o estranhamento se deu pela ausência da TUTORIA 1 interagindo na sala. Não houve nenhuma interferência da TUTORIA 1 diante do questionamento dos alunos. Somente no dia seguinte ela registrou sua primeira e única participação durante o fórum, fazendo uma postagem com as questões norteadoras, indicadas como instrução da atividade e elaboradas previamente pela professora da disciplina:

“Olá a Todos, parabéns pelas respostas.

Apenas para lembrá-los peço que se atentem às questões principais como norteadoras das suas respostas:

- 1) Que tipo de concepção de desenvolvimento humano ele expressa?
- 2) Que concepção de cultura pode estar subjacente a ele?
- 3) Que tipo de ensino ou procedimentos metodológicos é decorrente desse tipo de concepção sobre o homem?
- 4) Quais as consequências para as aprendizagens das crianças, se adotamos esse tipo de concepção?

Forte abraço. TUTORIA 1.”

Durante o período para realização da atividade de discussão do fórum, a TUTORIA 1 não interagiu com os alunos e somente duas semanas após o encerramento da atividade ela faz uma postagem de fechamento das discussões:

“Olá pessoal gostaria de parabenizá-los pelo grande empenho que tiveram ao realizar essa atividade.

Identificaram questões relevantes como a contraposição do orgânico com o cultural. Adicionalmente, elucidaram os argumentos de Vygotsky disponíveis no material de vocês, buscaram leituras adicionais para enriquecer o debate e procuraram interagir com os colegas.

Portanto, parabéns a todos(as)!

Desejo uma ótima sequência nesse trabalho que estamos desenvolvendo em conjunto.
TUTORA 1”

Observando-se o desempenho da TUTORA 1 nesta primeira unidade do curso, já é possível notar diferenças entre sua atuação como tutora e sua atuação como aluna do curso de formação em tutoria. A ausência de interação no fórum de discussão com os alunos é um padrão bastante diferente do que ela apresentou com seus colegas de sala. No curso de formação, a TUTORA 1 se destacou por sua constante interação e liderança na condução das atividades propostas. Diante disso, cabe a pergunta: quais os controles de estímulos que ajudam a explicar funcionalmente este novo padrão de interação dela enquanto tutora? Teria faltado instrução sobre o que seria esperado dela neste momento? Ela teria localizado adequadamente a sua sala e seus respectivos alunos?

No ambiente de interação da equipe docente, uma semana antes do início da disciplina, foi postada uma mensagem pela Supervisora de Tutores, com um protocolo de gerenciamento do trabalho, baseado no protocolo já disponibilizado durante o curso de formação (ANEXO 1). Porém, para ler esta mensagem seria necessário localizar o ambiente de interação entre os tutores virtuais e o professor da disciplina, algo que pode não ter ocorrido para a TUTORA 1, pois ela não registrou postagens nesta sala durante o período da disciplina, mas somente depois do seu término. O excesso de informações presentes no AVA do curso de Pedagogia pode ter sido um fator que contribuiu para que a TUTORA 1 apresentasse dificuldades de se manter sob controle dos aspectos mais relevantes para o bom andamento da disciplina.

Unidade 1 - feedbacks das atividades de produção textual dos alunos: quanto aos feedbacks oferecidos pela TUTORA 1 às atividades dos alunos, o desempenho dela apresentou algumas características recorrentes, que podem ser resumidas da seguinte maneira.

Atividade 1: todos os alunos que realizaram a atividade receberam nota máxima. Os que entregaram com atraso tiveram dois pontos descontados da nota, conforme estabelecido pela equipe no planejamento inicial da disciplina. Os feedbacks seguiram o seguinte padrão:

- na caixa de postagem da avaliação do aluno, ela sempre copiava os critérios de avaliação da atividade ao final do feedback. Estes critérios já estavam disponíveis nas

orientações das atividades, mas ela os reproduzia. Esta parece ter sido uma marca da sua tutora formadora, pois nenhuma instrução foi dada neste sentido;

- os feedbacks seguiram um mesmo padrão. Quando o aluno obtinha nota máxima, ela descrevia um feedback enfatizando os aspectos mais positivos da atividade e indicando o atendimento dos critérios. Ela indicou sugestões de melhoria do texto com base em perguntas.

Abaixo está a descrição dos critérios de avaliação da atividade 1, disponíveis para os alunos nas instruções da atividade e retomados pela TUTORA 1 ao final do feedback fornecido:

Critérios de avaliação desta atividade:

- Fez a produção artística no prazo estipulado.
- Explicou por escrito o significado dessa produção, explorando sua percepção hoje sobre as relações, espaços, atividades, pessoas, que vivenciou naquela época.
- Escreveu o texto com clareza, coesão e objetividade.
- Obedeceu as normas gramaticais e ortográficas da língua portuguesa.
- Apresentou criatividade e originalidade na produção artística.

Diferentemente do que ela anunciou no curso de formação em tutoria, seus feedbacks não tem características nem de escada e nem de sanduíche, embora as sugestões em forma de pergunta estejam mais próximas do modelo de feedback escada, conforme ilustrado no primeiro e segundo exemplos de feedback:

“Olá (nome da aluna) sua resposta contemplou os critérios de avaliação. Como sugestão você poderia ter explorado ainda mais a sua história com a música proposta, como por exemplo, a frase "Mulher, o teu capricho vencerá" com a sua disposição para participar das aulas versus a indisposição do seu primo, o que você acha?

“Olá (nome da aluna) foi muito interessante ler suas impressões sobre o seu primeiro dia de aula. Como sugestão, você poderia ter realizado a comparação da sua escola no ano que você estudou por lá, referente a 1964, conforme você menciona no corpo do texto, com os dias atuais - ano de 2011, o que você acha?

“Olá (nome da aluna) a relação proposta entre a sua história, com a pintura do "Grito" e os achados de Fernando Pessoa ficou muito bom, parabéns. Tal relação demonstra a evolução dos seus sentimentos - do desconhecido ao conhecido e o papel da escola para o seu desenvolvimento.

Os feedbacks para esta primeira atividade de produção textual foram fornecidos de seis a dezesseis dias após a realização da mesma pelos alunos. Embora os

feedbacks indicassem que a TUTORIA 1 havia feito a leitura do texto do aluno, não houve semelhança com o padrão praticado durante os exercícios de oferecimento de feedback realizados no curso de formação para tutores. Nos feedbacks oferecidos durante o curso de formação para tutores, a TUTORIA 1 fez descrições detalhadas sobre a atividade, destacando e comentando os principais pontos, além de oferecer literatura adicional e sugerir melhorias. Uma possível fonte de controle que ajuda a explicar estas diferenças é o maior número de alunos a serem acompanhados.

Outra variável que pode estar relacionada é a diversidade de possibilidades pedagógicas previstas para cada disciplina e para cada curso da UAB-UFSCar. A autonomia de cada docente para planejar sua disciplina acarreta na ausência de padrão a respeito da descrição das instruções das atividades, dos critérios de avaliação e dos objetivos propostos. A relação entre os objetivos da atividade e o desempenho dos alunos não foi abordada no feedback da TUTORIA 1.

Atividade 2: nesta atividade, nem todos os alunos receberam nota máxima. Em todos os feedbacks a TUTORIA 1 reproduziu os critérios de avaliação da atividade. Nesta disciplina, diferente do curso de formação em tutoria, os critérios de avaliação da atividade não tinham pontuação mínima para cada item, mas apenas a indicação dos aspectos que seriam considerados na correção, devendo ser atribuído pelo próprio tutor este valor. Olhando os feedbacks dela, tem-se a impressão que a ausência de pontuação para cada item da atividade fez falta para que ela pudesse pontuar as interações dos alunos.

Todos os alunos que obtiveram nota máxima receberam feedback semelhante, a saber:

“Olá (nome do aluno). Parabéns pelas respostas dadas nessa atividade, as quais demonstram interesse e leitura do assunto, além da interação com os demais colegas.

Os critérios de avaliação da atividade retomados ao final de cada feedback era o seguinte:

Critérios de avaliação desta atividade:

- Participação na atividade dentro prazo previsto.
- Interação com o grupo: expôs suas idéias, relacionando-as com as dos colegas e, obviamente, respeitando as normas de netiqueta.
- Trouxe contribuições significativas à discussão: aprofundou as análises apresentadas; argumentou teoricamente o dito popular, evidenciando as suas consequências nas práticas educativas, explicou suas idéias.
- Relacionou os comentários apresentados na atividade com os conteúdos trabalhados nos tópicos do guia de estudos, apresentados no item “sinopse”.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Escreveu suas idéias com clareza, coesão e objetividade.• Obedeceu as normas gramaticais e ortográficas da língua portuguesa. |
|--|

Aos que não obtiveram nota máxima, o principal fator apontado foi prazo e baixa interação com colegas. O feedback continuou seguindo um padrão de elogio inicial e apontamento dos problemas (na maioria eram problemas de prazos e de interação com o grupo). No entanto, alguns pontos negativamente avaliados nem sempre estavam indicados nos critérios de avaliação e não houve sugestões em forma de pergunta desta vez, contrariando seu padrão na unidade anterior:

“Olá (nome da aluna). Sua resposta no Fórum foi ao encontro do que era esperado, inclusive, destaco seu empenho na busca de leituras adicionais. Porém, senti falta da sua participação no início do Fórum.”

“Olá (nome da aluna) sua resposta foi ao encontro do que era esperado, inclusive demonstrou leitura do material fornecido. Todavia, fique atenta aos prazos da atividade e procure interagir mais com os colegas, ok?”

No primeiro feedback descrito acima, a TUTORA 1 disse à aluna que sentiu falta da participação dela no início do fórum. Porém, este não era um critério de avaliação previsto para a atividade. Diferentemente da atividade de produção textual, o fórum permitia (e até exigia) a interação da TUTORA 1 ao longo das discussões, pois seria neste momento que ela poderia indicar os pontos da discussão que estavam na direção dos comportamentos finais esperados e corrigir e/ou estimular outras participações dos alunos. Porém, a TUTORA 1 não interagiu neste fórum e acabou fornecendo feedbacks que podem não funcionar como consequências adequadas para a manutenção dos repertórios desejados dos alunos.

Unidade 2 – feedbacks das atividades dos alunos: nesta segunda unidade foram realizadas três atividades pelos alunos. Na sequência estão descritos os desempenhos da TUTORA 1 no acompanhamento de cada uma delas:

Atividade 1 – observação na escola

Havia semelhanças entre os feedbacks que correspondiam a nota máxima, basicamente apontando que os critérios de avaliação foram contemplados e com destaque para algum aspecto do texto. Seguindo o padrão apresentado nos feedbacks das atividades

anteriores, o critério de avaliação da atividade era apresentado ao final, sendo eles os seguintes:

Critérios de avaliação

- Realizou descrição minuciosa da observação, deixando claro o ambiente e espaços nos quais ela ocorreu, as atividades que a criança estava fazendo, os suportes que ela tinha naquele momento, as posturas, expressões, etc.
- Fez uma caracterização breve e geral da escola: pública ou privada, periferia ou central, grande ou pequena, condições de infraestrutura (máximo de 10 linhas), apenas para contextualizar a observação.
- Escreveu com clareza, coesão e objetividade, demonstrando que realizou a leitura do texto sobre a observação.
- Seguiu e abordou todos os tópicos do protocolo de observação.
- Obedeceu as normas gramaticais e ortográficas da língua portuguesa.

Quanto ao tipo de feedback que foi oferecido, eis alguns exemplos:

“Olá (nome do aluno) sua atividade contemplou os critérios de avaliação. Dessa forma, o seu registro revelou compreensão do material estudado e atenção aos comportamentos dos alunos.

“Olá (nome da aluna) sua atividade contemplou os critérios de avaliação. O seu registro mostrou organização dos dados, iniciando pela breve descrição do espaço escolar observado e depois pela exposição de cada observação.”

Com base nos feedbacks exemplificados acima e nos critérios de avaliação da atividade, nota-se que a discrepância entre o desempenho apresentado enquanto aluna do curso de formação em tutoria virtual com o desempenho de tutora iniciante estão sendo mantidos. Os feedbacks oferecidos para esta atividade pouco informaram sobre o desempenho dos alunos. Além disso, eles foram emitidos entre vinte e três e vinte e seis dias após a realização da atividade por parte do aluno.

Nas atividades cujas notas foram inferiores a dez, o feedback iniciava com o reconhecimento de um ponto positivo e sugestão para melhoria com base em perguntas. Na maior parte deles a estrutura se assemelhava ao feedback tipo escada, tendo sido identificado um único mais próximo do tipo sanduíche.

No exemplo a seguir a TUTORA 1 retomou uma das instruções da atividade e descontou um ponto da aluna por identificar que ela descumpriu esta instrução:

Nota 9

“Olá (nome da aluna), a partir da leitura da sua atividade foi possível compreender a rotina das turmas observadas, tal como, a postura do professor em cada momento.

Porém, senti falta da focalização em alguma criança específica para a realização da atividade, conforme consta no item "Atenção" da Atividade: *"O fundamental é relatar a situação em que a criança manifesta determinada (s) linguagem (ns) corporal (is), o que é exigido dela naquele momento, quais suportes ela tem para isso (do ambiente, dos objetos, dos colegas, da professora, dos funcionários), etc".*

No feedback apresentado acima ela procurou descrever o desempenho insatisfatório que justificou a nota do aluno. Conforme já foi salientado, o fato de não haver pontuação mínima indicada para cada critério de avaliação pode representar dificuldade para a TUTORA 1 atribuir a pontuação para cada atividade.

O feedback a seguir foi o mais próximo do tipo sanduíche, com começo que valoriza os pontos positivos da atividade, indicação do ponto negativo e encerramento com elogio:

Nota 9

“Olá (nome da aluna), sua atividade contemplou os critérios de avaliação solicitados. Introduziu a temática sobre o contato inicial e relacionou sua observação com os conteúdos descritos na disciplina. Porém, senti falta da observação específica dos comportamentos dos alunos para elaboração do caso de ensino. Parabéns pelo trabalho!

Na tentativa de elaborar o feedback do tipo escada, o exemplo a seguir traz valorização inicial da atividade, indicação do ponto negativo com exemplos e perguntas e encerramento com sugestão em forma de pergunta:

Nota 9

Olá (nome da aluna), sua atividade contemplou os critérios de avaliação solicitados. Porém, senti falta de uma melhor descrição na aula de Educação Física. Por exemplo, ao descrever "O grupo dos meninos interrompeu a atividade para falar com o professor, um dos meninos não deixava que os outros jogassem" e na sequência você cita que os meninos reclamaram dele para o professor pois "só atrapalhava", nesse contexto, você poderia ter contemplado respostas para as seguintes questões: O que esse menino fazia que não deixava os outros jogarem? O que era esse atrapalhar? Qual foi o papel do professor nesse contexto? São descrições que podem ajudar no momento da elaboração do caso de ensino, o que você acha?

Já o feedback a seguir é pouco formativo, pois informa que os critérios da atividade foram alcançados parcialmente, mas não são descritos quais foram os critérios

atendidos, indicando de forma genérica a ausência da caracterização da escola, que era critério da atividade:

Nota 7

Olá (nome da aluna), sua atividade contemplou parcialmente os critérios solicitados, porém, senti falta da caracterização geral da escola

Pela análise dos feedbacks elaborados pela TUTORA 1 nesta primeira atividade da segunda unidade, é possível sugerir que sua ação docente não estava sob controle do comportamento final esperado dos alunos, pois há inconsistência entre os feedbacks que foram oferecidos, em termos das descrições das ações dos alunos que estavam na direção dos objetivos pretendidos. No caso do último feedback exemplificado, justamente o aluno com a menor nota (sete) foi quem deixou de receber descrições mais precisas sobre seu desempenho, o que fortalece a hipótese de que o desempenho dos alunos não funcionou como controle do comportamento da TUTORA 1.

Atividade 2 – análise da observação na escola

Nos feedbacks que se seguem é possível identificar novamente o mesmo padrão dos anteriores. Todos resgatavam os critérios de avaliação da atividade ao final e foram fornecidos trinta dias após a realização das atividades pelos alunos:

Critérios de avaliação

- Analisou as observações realizadas, conforme o referencial teórico estudado.
- Produziu uma reflexão aprofundada sobre os aspectos que envolvem as linguagens corporais das crianças, segundo os tópicos do Guia de Estudos.
- Escreveu com clareza, coesão e objetividade, demonstrando que realizou as leituras solicitadas.
- Seguiu e abordou todos os tópicos solicitados para a atividade.
- Obedeceu as normas gramaticais e ortográficas da língua portuguesa.
- Relativizou sua presença no contexto escolar ao produzir sua análise das situações observadas.

Os feedbacks dos textos de nota máxima enfatizavam algum aspecto positivo, mas sem descrições que indicassem com precisão o desempenho adequado a ser mantido:

“Olá (nome do aluno) sua análise demonstra que você foi capaz de compreender o material estudado com clareza, além de conseguir encontrar um ponto em comum na observação realizada nos três ambientes.

“Olá (nome do aluno) gostei muito da sua Conclusão, especialmente, ao refletir sobre as atividades dominantes. Para os demais casos, você foi capaz de dialogar com a literatura disponível para essa Unidade. Parabéns!

Os feedbacks dos textos com nota inferior a dez traziam um elogio a algo positivo e depois uma sugestão de melhoria em forma de pergunta. No entanto, a brevidade do feedback fornecido coloca em dúvida a função que ele pode assumir para os alunos que o receberam. A seguir dois exemplos:

“Olá (nome da aluna) você colocou muito bem os seus argumentos referentes a análise. Senti falta apenas de uma finalização, como sugestão poderia ter inserido uma conclusão, o que você acha?”

“Olá (nome da aluna) sua análise demonstrou leitura assídua e compreensão do texto, porém senti falta na sua segunda observação de um diálogo mais direto com a literatura exposta nessa Unidade.”

Houve um feedback desta atividade sem indicação de ponto positivo e já sinalizando a sugestão de melhoria, aumentando a inconsistência ou ausência de padrão entre os feedbacks fornecidos:

“Olá (nome da aluna) senti falta do diálogo da sua análise com o material disponibilizado para leitura, por exemplo, no Caso 3, ao mencionar que "as crianças são produtoras culturais" poderia estender a reflexão para os achados descritos por Mello (2011). O que você acha?”

Atividade 3: os feedbacks desta atividade tinham semelhanças com os anteriores, sendo desnecessário descrevê-los. Dez tarefas foram enviadas e o prazo para emissão do feedback variou entre dezesseis e dezenove dias. Todas descreviam os critérios de avaliação ao final, seguindo modelo adotado previamente.

Unidade 3 – interações em fóruns: nesta terceira unidade, o fórum de interação deveria ser utilizado para o compartilhamento de uma atividade de pesquisa e para a produção coletiva de um texto-síntese. Cada tutora abriu os fóruns para suas respectivas turmas, separando-os em subgrupos. Desta vez não houve confusão em relação aos papéis das tutoras junto a cada turma.

Os critérios de avaliação reproduzidos ao final de cada mensagem de feedback eram os seguintes:

Crítérios de avaliação

- Participação no fórum.
- Empenho nas pesquisas realizadas para atividade.
- Interação com o grupo nas discussões no fórum.
- Relação entre o brinquedo e brincadeira escolhidos com os conteúdos estudados.
- Criatividade na apresentação final do material pesquisado.
- Escreveu com clareza, coesão e objetividade, demonstrando que realizou as leituras solicitadas.
- Obedeceu as normas gramaticais e ortográficas da língua portuguesa.
- Coerência nos argumentos ao relacionar os brinquedos e brincadeiras às faixas etárias de 0 a 10 anos.

Ao todo foram cinco subgrupos na turma da TUTORA 1. Ao final das discussões, ela realizou o fechamento do fórum postando o feedback que cada participante recebeu. O feedback oferecido não indicava correção do texto feita com controle de alterações ou com inserção de comentários, nem mesmo fazendo referência a algum trecho lido. A seguir estão reproduzidos os feedbacks oferecidos pela TUTORA 1 para cada um dos cinco grupos:

GRUPO 1

“Olá (nome da dupla de aluno), parabéns pela participação no Fórum e elaboração do trabalho final. Com relação ao trabalho final, senti falta de uma exploração mais acurada sobre o contexto histórico dos jogos e brincadeiras utilizados.”

GRUPO 2

“Olá (nome da aluna), parabéns pela participação nessa atividade, a qual foi muito produtiva. Com relação ao trabalho final, notei que alguns aspectos como: contextualização histórica dos jogos e brincadeiras e metodologia não foram contemplados.”

GRUPO 3

“Ol pessoal, entendo que vocês se sentiram prejudicados com o tempo, porém, gostaria de ressaltar que realizaram uma ótima discussão, bem como redigiram adequadamente o trabalho final, contemplando todos os itens solicitados. Parabéns todos.”

GRUPO 4

“Ol pessoal, parabéns pela participação de todos os membros do grupo. Porém, na elaboração do trabalho final senti falta de alguns critérios solicitados para a elaboração do mesmo, tais como, Histórico dos jogos e brincadeiras e Metodologia.”

GRUPO 5

“Olá (nome da aluna) parabéns pela produção do texto. Você descreveu muito bem a Metodologia abordada e ilustrou adequadamente os resultados encontrados.”

Embora o fórum desta terceira unidade tenha sido planejado para servir de espaço de diálogo do grupo de alunos sobre a pesquisa, a TUTORA 1 poderia ter interagido durante o processo, mas não o fez. A única participação dela foi na emissão dos feedbacks ao final da atividade quinze dias após seu encerramento.

Unidade 3 – feedbacks das atividades textuais dos alunos

Atividade 1 – análise do quadro de um artista plástico: foram onze tarefas enviadas pelos alunos. Em todos os feedbacks oferecidos, os critérios de avaliação eram elencados ao final, embora o corpo do feedback não se reportasse a eles, conforme exemplo a seguir:

Nota 6

Olá (nome da aluna), seu texto demonstra articulação com as questões postadas, porém, senti falta de um diálogo maior com a forma que o professor poderia utilizar a pintura em sala com crianças de 0 a 10 anos, tal como, sobre as brincadeiras escolares.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- Abordou nos textos os 4 direcionamentos solicitados nas orientações.
- Coerência nos argumentos, relação com os tópicos estudados nessa unidade.
- Criatividade na elaboração da análise sobre os dois quadros.
- Escreveu com clareza, coesão e objetividade, demonstrando que realizou as leituras solicitadas.
- Obedeceu as normas gramaticais e ortográficas da língua portuguesa.

Forte abraço,
TUTORA 1

Os feedbacks enviados para os alunos que obtiveram nota máxima também foram pouco descritivos, sem indicar claramente quais os comportamentos esperados dos alunos que deveriam ser mantidos. Os critérios de avaliação da atividade foram retomados ao final e foram disponibilizados de quinze a vinte e três dias após o envio das atividades pelos alunos:

Exemplo 1: Nota 10

“Olá (nome da aluna) sua resposta contemplou os quatro questionamentos propostos para reflexão. Parabéns!”

Exemplo 2: Nota 10

“Olá (nome da aluna) você traçou as principais diferenças entre os dois quadros, assim como, as contradições, em adição, propôs discussão sobre as brincadeiras atuais e sugeriu possíveis atuação do professor frente a essa demanda. Parabéns!”

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- Abordou nos textos os 4 direcionamentos solicitados nas orientações.
- Coerência nos argumentos, relação com os tópicos estudados nessa unidade.
- Criatividade na elaboração da análise sobre os dois quadros.
- Escreveu com clareza, coesão e objetividade, demonstrando que realizou as leituras solicitadas.
- Obedeceu as normas gramaticais e ortográficas da língua portuguesa.

Forte abraço,
TUTORA 1

6.3 Sala de reuniões da equipe docente da disciplina

No espaço destinado à interação entre professor e tutores virtuais, a TUTORA 1 não interagiu nenhuma vez. Pelas discussões registradas no fórum de interação da equipe, parece ter havido problemas técnicos que impediram o bom andamento da disciplina, mas os demais tutores e professora se mantiveram interagindo neste período, justamente para tentar corrigir problemas técnicos externos relacionados ao Moodle. Ao final da disciplina, a professora postou a seguinte mensagem aos tutores:

“Olá Pessoal!

Estamos finalizando mais uma disciplina (nome da disciplina) e gostaria de agradecer-lhes, imensamente, o empenho como professores desta disciplina, junto comigo.

Infelizmente, essa oferta foi atípica. Tivemos muitos problemas com participação, atraso na entrega das atividades e até suspensão da webconferência devido a greve dos funcionários.

No domingo, dia 26/06 os alunos farão as provas presenciais e por isso, todos, a partir de ontem, deve já ter entregue todas as atividades. Não poderemos aceitar mais nenhuma atividade com atraso.

Espero que tenham gostado da experiência.

Obrigada mais uma vez e espero contar com vocês em próxima oferta.

Abraço

(Professora)”

A única participação da TUTORA 1 neste fórum de interação foi para responder a uma solicitação de outra tutora sobre a correção das avaliações presenciais. No mesmo dia, a TUTORA 1 postou o arquivo com as notas finais dos alunos para ciência da professora coordenadora da disciplina e agradeceu pela oportunidade de compor a equipe, encerrando suas interações na sala de reuniões da equipe docente (professora e tutores virtuais). Já no fórum de interação com os tutores presenciais, a TUTORA 1 teve apenas duas postagens, apenas para indicar a situação final dos alunos dos pólos, após o encerramento da disciplina.

6.4 Visão da TUTORA 1 sobre o curso de formação em tutoria

Ao ser entrevistada pela pesquisadora, as principais informações descritas pela TUTORA 1 foram compatíveis com as informações que ela já havia compartilhado ao longo

do curso em seu diário de processo. Ela avaliou a formação recebida como ótima, relatando ter tido dificuldades somente no início do curso, por não saber o que fazer. Sobre isso, ela sugeriu a inclusão de checklist com as atividades a serem realizadas pelos alunos, assim seria mais fácil saber se cumpriram ou não com os objetivos. Ela também avaliou sua comunicação com a tutora formadora como tendo sido “espetacular”:

“No início fiquei um pouco perdida, no sentido de não saber se tinha feito tudo o que era para ser feito, penso que um checklist sobre o que o aluno deva realizar especialmente na Unidade 1 do curso de formação seja interessante, para saber sabermos se concluímos ou não todo o objetivo proposto. Retirando isso, o restante foi tudo muito tranquilo, com destaque para a comunicação com a tutora, ela era espetacular.” (TUTORA 1)

Quando questionada sobre sua primeira atuação como tutora, ela avaliou que o mais difícil foi saber avaliar os alunos e reconheceu que ter feito dupla com uma tutora experiente ajudou no seu desempenho, que ela avaliou como “bom”:

“Fiquei com dificuldade no momento da avaliação e fechamento de notas, não lembro de ter aprendido isso ao longo do curso. Do restante, foi bem tranquilo, pois dividi a sala com uma tutora que já tinha experiência e isso sem dúvida foi essencial para o meu bom desempenho.” (TUTORA 1)

Sobre o curso de formação para tutores ter sido considerado suficiente para prepará-la para as atividades que ela enfrentou na primeira atuação, ela disse que sim, mas fez três adendos:

“Acredito que sim, porém, faço três adendos: 1) inserção de um checklist no início do curso de tutoria para mostrar ao aluno-tutor o que ele deve realizar nas unidades de ensino, 2) inserção de um módulo de avaliação prático que explore ainda mais sobre a prática de fechamento das notas, 3) uma unidade de simulação prática, em que o aluno-tutor junto com o outro aluno-tutor acompanham as atividades dos alunos.” (TUTORA 1)

Outras informações pertinentes que foram apresentadas pela TUTORA 1 em entrevista não registrada em áudio foram em relação a quantidade de estímulos presentes no AVA. Segundo ela, isso dificultou a localização da sua sala de aula, pois no curso de

formação tinha um link direto e na sua primeira atuação ela é quem tinha que achar o local correto para interagir. Ela também relatou não ter tido acesso prévio ao plano de ensino e outros materiais da disciplina, bem como não ter sido solicitada a participar de reunião de planejamento da equipe.

A TUTORIA 1 apontou, ainda, que não recebeu instruções para começar a atuar na disciplina em que teria sua primeira experiência como tutora e que foi procurada pela supervisora de tutoria para esclarecer sua ausência no ambiente virtual da disciplina, quando se deu conta do que precisava fazer. Por último, destaca-se a fala dela a respeito da falta que sentiu da sua tutora formadora no momento em que ela começou a atuar, pois considerou que o modelo fornecido por ela foi muito relevante para a sua formação.

Vale ressaltar que a equipe de tutores da disciplina que recebeu a TUTORIA 1 era experiente e já havia participado de outras ofertas junto a esta professora-coordenadora, o que pode explicar a inexistência de instruções prévias à equipe.

7. DISCUSSÃO

Esta pesquisa pretendeu responder as seguintes questões: “como o curso de formação em tutoria virtual tem sido realizado na UAB-UFSCar, em termos das relações de ensino e aprendizagem e qual o perfil do tutor que está sendo formado? Há coerência entre o perfil desejado e o profissional que efetivamente está sendo formado?”

Na tentativa de responder a estas questões, os seguintes objetivos foram propostos: a) conhecer a origem da proposta pedagógica do curso de formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar e comparar com as características presentes atualmente neste mesmo curso; b) identificar e descrever a organização didático-pedagógica do atual curso de formação em tutoria virtual, em termos dos objetivos de ensino pretendidos, bem como das estratégias de ensino e de avaliação utilizadas; c) descrever e analisar o desempenho de uma aluna do curso de formação em tutoria, em termos da aproximação ou distanciamento daquilo que se pretendeu como objetivos do curso; d) descrever e analisar o desempenho desta aluna em sua primeira atuação na função de tutora virtual depois de concluir o curso de formação; e) estabelecer possíveis relações entre o desempenho observado na aluna durante sua primeira atuação como tutora e os aspectos presentes, tanto no curso de formação em tutoria virtual realizado, como na organização da disciplina em que se deu sua primeira experiência como tutora.

Para discutir os resultados encontrados, optou-se pela organização em subseções que respeitam os objetivos pretendidos. A primeira subseção apresentará a discussão dos dados referentes à concepção original do curso de formação para tutores até seu formato atual, a segunda trará a discussão sobre a organização didático-pedagógica do curso analisado e a terceira discutirá possíveis relações entre o desempenho da aluna durante o curso e em sua primeira atuação como tutora.

7.1 Concepção de formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar

As entrevistas realizadas com a equipe que concebeu e executou o primeiro curso de formação da UAB-UFSCar possibilitou documentar a história de criação do curso. O curso para tutores coincidiu com a história de nascimento do modelo de educação a distância da UFSCar, já que até aquela ocasião contava somente com experiências isoladas de EaD, em disciplinas dos cursos presenciais ou de cursos de extensão, sobretudo vinculados ao Portal dos Professores da UFSCar (UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL/UFSCar).

Pelos relatos da equipe formadora inicial, foi possível identificar que a concepção de tutoria da UAB-UFSCar sofreu influências dos modelos nos quais seus formadores haviam sido alunos e/ou tutores. Tais influências foram percebidas na opção pela comunicação assíncrona, pelo número reduzido de tutor por alunos, pela valorização da comunicação entre tutor e aluno, acompanhamento personalizado e orientado por meio de feedbacks (escada e sanduíche), compreensão de que a atividade de tutoria é docência, de que o tutor deveria ser o responsável pelos relatórios dos alunos (para que o professor responsável pela disciplina pudesse fazer um fechamento geral depois) e pela opção de organizar o curso com duração de quatro semanas, com ciclos de aprendizagem.

As diferentes experiências e formações de cada membro da equipe inicial foram apontadas como favoráveis para a criação de um modelo de educação a distância ainda não experimentado por nenhum componente daquele grupo. A FORMADORA 1 reconheceu que o curso de formação para tutores da Universidade de Harvard foi uma importante referência para a experiência desenvolvida na UFSCar, mas que a proposta criada ali era inédita no país.

Ainda que o curso da Universidade de Harvard não tenha sido alvo desta pesquisa, é possível identificar que algumas de suas características são, também, defendidas pela Análise do Comportamento, sobretudo no que diz respeito ao acompanhamento personalizado do aluno por meio de feedback fornecido pelo tutor (SKINNER, 1972; KERBAUY, 1983) e à flexibilidade de horário para fazer as atividades assincronamente, ainda que com períodos já fixados para sua conclusão. Conforme apresentado nos trabalhos de Araujo, S. (2008) e de Couto (2009), modelos de educação a distância tem sido associados ao sistema personalizado de ensino (PSI), criado originalmente por professores brasileiros e norte-americanos na década de 1960, e tem apresentado resultados satisfatórios em países como o Canadá.

Outro aspecto interessante do curso da Universidade de Harvard estava relacionado ao período de acompanhamento de um tutor mais experiente após a conclusão do curso teórico de quatro semanas por parte do aluno concluinte. Pode-se considerar esta característica semelhante ao que se denominou por Pacheco e Flores (1999) de período de indução. De certa forma, ainda que sem maiores detalhes sobre como este acompanhamento ocorria, o referido curso previa que o tutor passaria por uma espécie de estágio prático, mas com a possibilidade de ter o apoio e avaliação de um tutor com experiência. Porém, com base nos relatos da FORMADORA 1, o período de experiência assistido do tutor aprendiz fazia

parte de sua avaliação no curso, por isso apenas se assemelha à proposta de período de indução defendida pelos autores citados.

O fato de não haver tempo hábil para que os primeiros tutores da UAB-UFSCar atuassem como aprendizes antes de serem considerados aptos para a função, fez com que a equipe planejasse a criação de uma sala de aula simulada (chamada de “sala clone” na ocasião), que serviria como possibilidade de treinamento, mas ainda com colegas de curso e não com alunos reais. Além disso, havia uma maior preocupação com a maneira com o que futuro tutor atuaria, o que fez com que o material teórico do curso se tornasse secundário, colocando-se o foco nas estratégias de interação que este profissional utilizaria com seus alunos. Ao conceber o curso dessa maneira, a equipe indicava compartilhar de uma visão de formação docente mais próxima do modelo de racionalidade prática (MIZUKAMI et al, 2006; SCHON, 1983; ZEICHNER, 1993), pressupondo que o conjunto de teorias e técnicas deveria ser considerado parte, mas não único determinante para a atuação docente do tutor. Além das teorias e técnicas, as experiências com situações e práticas problemáticas vivenciadas pelos tutores ao longo do curso de formação, inclusive exercitando e ajudando a construir modelos de atuação a partir de sua própria prática, seriam fundamentais para o seu processo formativo.

A formação de professores como *continuum*, que inclui desde a experiência como aluno até a socialização e vivência profissional, chegando ao papel de professor com experiência, que se mantém em formação permanente (IMBERNÓN, 2010; KNOWLES; COLE, 1995; PACHECO; FLORES, 1999) foi, aparentemente, compartilhada pela equipe que concebeu a formação em tutoria da UAB-UFSCar. A equipe inicial demonstrou que a primeira preocupação foi conduzir a formação da primeira turma de tutores com um acompanhamento mais próximo e realizado diretamente por eles, sem terceirização desta atividade pedagógica. Esta proximidade sugere preocupação com os modelos de tutoria a que os alunos seriam submetidos, uma vez que esta experiência como alunos virtuais seria parte importante para compor a formação destes novos tutores. As oportunidades criadas com os encontros presenciais tinham a função de socializar este novo docente e, embora não tenha havido possibilidade de criar espaço para que o tutor aprendiz fosse acompanhado por um tutor experiente, se pensou na criação de uma sala de simulação para aproximar o aluno da vivência profissional.

Oliveira, Araujo e Ohnuma (2011) afirmam que os conhecimentos que fundamentam a base da docência para a modalidade presencial são os mesmos da modalidade a distância, com a diferença de que na modalidade a distância são exigidos conhecimentos específicos para o seu efetivo exercício. Neste sentido, os relatos da equipe formadora inicial

sobre a concepção de tutoria virtual que seria implementada na UAB-UFSCar reafirmam esta interpretação. Primeiramente pelo fato de se ter estabelecido que o critério mínimo para se candidatar à função de tutor era ter conhecimento específico sobre o conteúdo a ser ensinado em disciplinas específicas, não sendo recomendado um tutor para várias disciplinas de um mesmo módulo. Depois pelo fato de se exigir do futuro tutor conhecimentos pedagógicos básicos.

Ao se valorizar um tutor com domínio de conteúdo específico de sua disciplina e com conhecimentos pedagógicos básicos, também se estava fazendo a defesa do papel docente que o tutor ocuparia na UAB-UFSCar, não considerando este profissional como um mero monitor que tiraria dúvidas dos alunos, papel bastante criticado por alguns autores (BRUNO; LEMGRUBER, 2009; MATTAR, 2012; MILL, 2007, 2012). Os conhecimentos específicos para atuar na modalidade a distância eram ensinados durante o curso, tais como os indicados por Briggs (2005): treino para utilizar as ferramentas do AVA, organização do tempo para o trabalho virtual e capacidade de trabalhar em equipes e para lidar com informações abundantes.

A tutoria da UFSCar sempre foi considerada o centro do processo de Educação a Distância que seria oferecido na instituição. Não havia modelos de tutoria sendo discutidos no Brasil naquele momento, segundo relato da FORMADORA 1, o que fez com que a UFSCar fosse tomada como modelo em outras instituições parceiras da UAB. O movimento de centralização na figura do tutor virtual fortalecia a visão de equipe polidocente (BELLONI, 2003; MILL, 2010) e tentava contribuir para o trabalho conjunto do tutor e do professor da disciplina, por meio do estabelecimento da proposta de relatório do tutor que, por sua vez, deveria embasar o feedback geral do professor sobre o andamento do processo pedagógico com os alunos.

Outra característica presente na concepção inicial sobre o curso era o estabelecimento de critérios comportamentais para avaliar os alunos. O FORMADOR 4 esclareceu que ao descrever os critérios em termos do comportamento esperado dos alunos, eles próprios poderiam saber se haviam atingido ou não o que era esperado deles, tirando o peso da avaliação realizada pelo tutor e compartilhando esta responsabilidade com o aluno, que sabia previamente o que seria avaliado. Novamente é possível notar semelhanças entre esta concepção e a perspectiva da Análise do Comportamento, que defende que os objetivos a serem alcançados no processo pedagógico precisam ser descritos em termos comportamentais (KUBO; BOTOMÉ, 2001; SKINNER, 1972; ZANOTTO, 2000), já que em última instância, será deste modo que o professor conseguirá balizar a efetividade de sua ação, por meio da

observação do desempenho do aluno, mais próximo ou mais distante do que se estabeleceu como objetivo.

Quando se compara o relato da equipe formadora inicial com o da professora responsável pela 14ª edição do curso de formação em tutoria, alvo desta pesquisa, nota-se que há semelhanças e diferenças em relação à concepção inicial. Embora a atual responsável pelo curso faça parte de uma equipe da Secretaria Geral de Educação a Distância da UFSCar, uma primeira diferença observada é a solidão com que ela desenvolve as atividades do curso. A equipe inicial contava com quatro membros, que além de planejar conjuntamente o curso, foi responsável por executá-lo e avaliá-lo. Já a 14ª edição analisada foi planejada pela professora e executada por uma equipe de tutores, indo na direção contrária do que se defende na instituição (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010). A equipe de tutores formadores desta edição não participou do planejamento inicial do curso, o que pode refletir em menor clareza sobre os objetivos pretendidos e sobre o perfil desejado para a tutoria da UAB-UFSCar.

Em relação aos objetivos e estratégias de ensino, os relatos da professora da 14ª edição, somados à descrição didático-pedagógica do curso, demonstram que há muitas semelhanças entre o planejamento pedagógico atual em relação às estratégias de ensino e de avaliação utilizadas inicialmente. As diferenças, por sua vez, estão relacionadas ao refinamento dos textos de apoio, ao maior número de papéis que o aluno desempenha na função de tutor e ao acréscimo de temáticas que antes não eram tratadas, como, por exemplo, a discussão sobre avaliação.

No entanto, a maior diferença está na separação entre equipe que planeja e equipe que executa o curso, bem como na ausência de encontros presenciais. Esta separação entre planejamento e execução é um dos aspectos que mais preocupa, pois a importância do modelo profissional oferecido ao docente iniciante, bem como a necessidade de trabalho colaborativo, são valores defendidos no curso e que fazem parte das discussões ensinadas aos tutores. A ausência de encontros presenciais não parece ser necessária, justamente para a manutenção da coerência com a modalidade educacional na qual os tutores irão trabalhar. O uso da webconferência cumpre o papel pensado inicialmente de aproximação os alunos, assim como os espaços de discussão criados nas salas.

Assim como na concepção inicial, ainda se dá pouca ênfase à parte técnica, de uso das ferramentas do Moodle, bem como a de simples reprodução de conceitos. Do mesmo modo que havia sido identificado na concepção inicial, na 14ª edição do curso também se nota o modelo de formação que valoriza a discussão de situações problemas, exigindo dos alunos a tomada de decisão, característica importante para a docência (IMBERNÓN, 2010;

MIZUKAMI, 2006; ZEICHNER, 1993). A 14ª edição do curso de formação em tutoria explorou as estratégias de análise de casos, autoavaliações e registro autobiográfico, além dos exercícios individuais e coletivos, bem como o exercício prático da função de tutor, corroborando a defesa de um processo formativo que valoriza a aprendizagem por meio da ação e da reflexão.

Um ponto que merece destaque é a valorização dos modelos profissionais oferecidos aos alunos. A FORMADORA 5 relatou ter preocupação com os modelos oferecidos pelos tutores que compõe a equipe do curso de formação, evidenciando, mais uma vez, que a formação do tutor também está sendo vista como um *continuum* (KNOWLES; COLE, 1995), e que, portanto, também sofrerá influência do ensino formal oferecido pelo curso inicial de tutoria virtual.

No entanto, dada a importância que a equipe atribui ao modelo oferecido pelo formador, seria necessário reavaliar a forma de seleção destes tutores formadores, de modo a garantir o oferecimento de bons modelos docentes aos alunos, o que nem sempre é possível, em função da ausência de vínculo empregatício dos tutores com a instituição. Também seria importante que estes formadores fizessem parte do planejamento do curso, sendo realizadas discussões sobre as concepções pedagógicas de formação de tutoria defendidas pela UFSCar e sobre os objetivos pretendidos em cada unidade temática, já que esta é uma orientação dada às equipes que compõe as disciplinas dos cursos de graduação da instituição.

Dito de outra maneira, a equipe formadora precisaria se reunir para que fossem explicitados os comportamentos finais esperados dos futuros tutores (KUBO; BOTOMÉ, 2001; SKINNER, 1972; ZANOTTO, 2000), aumentando a chance de que todos os docentes (professor e tutores formadores) trabalhassem numa mesma direção. Durante a oferta da 14ª edição do curso de formação, a equipe docente interagiu por meio da “sala de reunião da equipe”, link localizado dentro do AVA em que o curso ocorria. Em geral a professora dava instruções aos tutores formadores, explicando sobre o funcionamento das atividades, estabelecendo prazos e respondendo possíveis dúvidas. No entanto, não foram realizadas reuniões prévias sobre a proposta formativa que seria executada, o que pode dificultar com que os tutores formadores auxiliem os alunos a se aproximarem do desempenho desejado pela UAB-UFSCar. Para a Análise do Comportamento (KUBO; BOTOMÉ, 2001; SKINNER, 1972), o primeiro passo necessário para a realização do trabalho do docente é ter clareza sobre os problemas que serão enfrentados pelos alunos no futuro e sobre as ações que deverão ser empreendidas para resolvê-los, sendo esta a característica da educação que a torna

fundamental para aumentar as chances de sobrevivência de práticas culturais que beneficiem a Cultura.

Pela análise das características do curso de formação de tutores virtuais da UAB-UFSCar, pode-se notar que a FORMADORA 5 cumpriu a função que lhe foi solicitada, que era a de manter os pontos fortes dos cursos anteriores e melhorar o que fosse preciso. É importante frisar que o curso oferecido pela UAB-UFSCar tem muitos pontos positivos, sendo considerado referência nacional justamente pela preocupação que sempre apresentou com o processo formativo de seus tutores. No entanto, algumas mudanças fazem parte do processo evolutivo da própria modalidade educacional na instituição, que ao ganhar em tempo e em número de alunos, passa a ter maior distanciamento entre planejamento e execução por parte da equipe formadora, dadas as características da própria UAB, que conta com bolsistas para seu funcionamento.

7.2. Organização didático-pedagógica do curso de tutoria da UAB-UFSCar

De acordo com a visão da Análise do Comportamento, o professor precisa ser ensinado a ensinar (PEREIRA, MARINOTTI; LUNA, 2004; SKINNER, 1972), já que programar condições de ensino adequadas à aprendizagem dos alunos não é um processo natural, ainda que espontaneamente possa vir a ocorrer. No entanto, levando-se em consideração o papel social da escola e os conhecimentos acumulados sobre os processos básicos envolvidos na aprendizagem humana, o comportamento de ensinar pode ser aprendido com planejamento formal (ZANOTTO, 2000). O curso de formação de tutores virtuais da UAB-UFSCar se compromete com esta tarefa, ao considerar obrigatória a frequência e aprovação dos alunos que queiram exercer a função de tutor nesta instituição.

Voltando a definição de ensinar descrita por Kubo e Botomé (2001), nota-se que é necessário avaliar os efeitos produzidos no comportamento do aprendiz para saber se o comportamento de ensinar ocorreu, já que ensinar só se define pelo aprender. Sendo assim, para se ter uma definição mais clara sobre a eficácia dos procedimentos utilizados para ensinar os tutores a atuarem com suas turmas em momentos futuros, seria necessário avaliar os efeitos destes procedimentos de ensino no desempenho dos alunos, ou seja, dos futuros tutores. Neste sentido, a 14ª edição do curso para tutores tem estratégias de avaliação durante o processo de formação que permitem analisar os efeitos que estão sendo produzidos nos alunos, principalmente nas situações em que solicita aos alunos que exercitem as habilidades que serão exigidas posteriormente em sua atuação como tutor.

Na segunda e na quarta unidade temática do curso aparecem exemplos de atividades em que os alunos são solicitados a analisar situações-problema vivenciadas no dia-a-dia dos cursos virtuais da instituição. Ao elaborar a análise dos casos e emitir seu parecer, o aluno tinha a chance de demonstrar suas aprendizagens sobre as potencialidades das ferramentas do moodle e sobre seu papel junto aos alunos no que diz respeito à avaliação. Ao mesmo tempo, a equipe formadora tinha a oportunidade de avaliar se o desempenho do aluno estava ou não adequado ao comportamento que se esperava dele enquanto futuro tutor, conforme defesa feita por analistas do comportamento, como Kubo e Botomé (2001) e Matos (1992).

As estratégias que incluíam atividades de autoavaliação ou de autobiografia, presentes nas unidades dois, três, quatro e seis do curso de formação para tutores, permitiam auto-descrição sobre as habilidades já desenvolvidas e sobre as que seriam importantes desenvolver para a atuação como tutor virtual. Estas estratégias estão em consonância com a concepção de profissional prático-reflexivo (ZEICHNER, 1993). Pelo viés da Análise do Comportamento, tais atividades também são consideradas relevantes, pois possibilitam tornar explícito o comportamento que se espera do aluno, aumentando sua capacidade de autodescrição, portanto de autoconhecimento, sobre a suficiência ou não do seu repertório, a partir das informações lidas. Mas o mais importante é que as respostas fornecidas pelos alunos é que vão possibilitar que o tutor formador avalie os conhecimentos aprendidos por eles e que reformule as estratégias de ensino, se julgar necessário.

O único problema das atividades de avaliação de situações-problema ou de autoavaliação e autobiografia é que elas se baseiam na descrição de uma ação a ser realizada em situações semelhantes às apresentadas, mas não são a situação em si. Na visão comportamental, descrever comportamentos (saber sobre) não é sinônimo de agir na mesma direção descrita (saber fazer), embora se admita que a descrição seja o primeiro passo para planejar as condições necessárias para promover o que chamamos de correspondência verbal (CATANIA, 1999), que é o falar e o fazer em congruência. Esse fenômeno também ocorre com professores presenciais (LEME, 2005; MOREIRA, 2005), por isso a importância de se ter estratégias que avaliem o “fazer” e sua correspondência com o “falar”.

De forma geral, as avaliações escolares têm predominância de estratégias que solicitam descrição de conhecimentos sobre algo, sem dar a chance de colocar o aluno emitindo demonstrações de aprendizagem em situações reais. Considerando-se a diversidade de conteúdos escolares, em muitos casos ficaria difícil obter esta medida. Conforme apontado por Skinner (1972) “o professor facilita a aprendizagem arranjando contingências especiais de

reforço que podem não se assemelhar às contingências sob as quais o comportamento será eventualmente útil”, mas, de outro modo, não seria possível ensinar a diversidade de conhecimentos que a escola se propõe.

No entanto, uma característica peculiar ao curso de formação em tutoria virtual é a possibilidade de se criar estratégias de avaliação que permitam demonstração de desempenho em situações práticas, já que o curso prepara profissionais para atuar com alunos de graduação em ambientes virtuais. Neste sentido, as atividades realizadas na sala de simulação foram o ponto forte do curso, uma vez que os alunos assumiram pela primeira vez o perfil de tutor e experimentaram o ambiente virtual com novas funções, inclusive as de avaliação e de abertura de fóruns.

A oportunidade criada para o aluno emitir feedback das atividades dos colegas foi a atividade do curso que mais se aproximou com a situação real que ele encontraria posteriormente em sua atuação como tutor. Para a Análise do Comportamento, o procedimento de ensino por aproximações sucessivas do desempenho final esperado do aluno pode ser mais efetivo para a garantia do conhecimento do tipo “saber fazer” (CATANIA, 1999; SKINNER, 1972). Ao dar ao aluno a chance de atuar, o professor/tutor consegue consequenciar as ações que devem ser mantidas e indicar as que estão inadequadas, dando sugestões para melhorar, daí a importância de se investir nesta forma de avaliação.

Em um curso presencial de formação de professores há mais dificuldade para que sejam criadas estratégias de avaliação que permitam demonstrar aprendizagens na prática, tanto pela escassez de oportunidades dentro da sala de aula para este propósito, como pela impossibilidade de colocar os alunos em contato com sua rotina de trabalho futuro. Este exercício acaba acontecendo durante as atividades de estágio, mas o professor-supervisor só consegue acessar os relatos dos alunos sobre sua ação docente e não a observação direta de suas ações em serviço. A vantagem de se estar num curso *online*, cuja proposta é ensinar a exercitar a docência nessa mesma modalidade, é que se torna possível criar estratégias de avaliação e de acompanhamento dos alunos por meio dos registros das interações que eles estabelecem com os alunos e, diferentemente da situação presencial, um mesmo professor-supervisor pode acompanhar vários alunos simultaneamente, visto que as atividades são assíncronas, ficam registradas e podem ser acessadas a qualquer momento.

Quanto aos objetivos propostos para a formação em tutoria analisada, houve divergência entre a descrição presente no ambiente coletivo do curso e a descrita na sala de atividades dos alunos. Os nove objetivos descritos para o curso no ambiente geral da disciplina estavam todos voltados para comportamentos finais esperados dos alunos, o que

sugere que a equipe docente sabia quais os desempenhos que deveriam ser apresentados pelos alunos para que eles fossem considerados habilitados para o exercício da tutoria. Já na descrição feita em cada unidade temática, com exceção de um objetivo descrito na primeira unidade e dos descritos nas unidades três e cinco, os demais descreviam a ação da equipe docente e não a do futuro tutor ao final do curso. Esta diferença pode representar apenas um equívoco ou pode sugerir que o comportamento final dos aprendizes ainda não exerce total controle por parte da equipe docente que planejou o curso (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004).

Traçar objetivos em termos de comportamento do aprendiz pode auxiliar a equipe pedagógica a rever constantemente as estratégias de ensino e de avaliação, de modo a adequá-las às características dos aprendizes quando os mesmos demonstrarem estar se distanciando do esperado. Os critérios de avaliação descritos em cada atividade deveriam, por sua vez, indicar o comportamento esperado dos alunos durante o curso, tornando facilitada a checagem do desempenho final na direção dos objetivos (comportamentos finais) esperados. Neste ponto foi notada a necessidade de revisão de alguns critérios de avaliação das atividades, pois, muitas vezes, eles não estavam descritos de modo a facilitar a avaliação dos tutores sobre os comportamentos finais esperados dos alunos. Estes critérios não poderiam ser reduzidos a sinalizar o cumprimento da atividade, mas já deveriam indicar o comportamento que seria esperado do aluno (futuro tutor) posteriormente. O curso deveria ensinar o aluno a se comportar como futuro tutor de um curso de graduação e não como aluno num curso de formação em tutoria, principalmente pelo tempo de duração da formação ser reduzido.

Para que o aluno possa ser ensinado a se comportar como futuro tutor, o ambiente de aprendizagem deve ser o mais próximo possível daquele que ele encontrará no futuro (KUBO; BOTOMÉ, 2001; SKINNER, 1972), colocando o aprendiz em contato com contingências mais parecidas com as que serão experimentadas numa situação real. A quinta unidade temática do curso, com sua sala de simulação, representava o ambiente mais próximo da realidade que seria exigida do tutor após formado. Esta proximidade se dava tanto pelas funções assumidas (o tutor tem funções no AVA que o aluno não possui, como possibilidade de acessar mensagens ou fazer edições), como pela realização de avaliação do desempenho de seus colegas, tal como ocorreria na função ordinária do tutor virtual. No entanto, um problema observado nesta quinta unidade é a quantidade de feedbacks a ser oferecido ser muito inferior ao que será experimentado durante as disciplinas dos cursos de graduação, já que a média de alunos por tutor é de um para cada vinte e cinco, o que exige maior agilidade no oferecimento dos feedbacks.

Outra estratégia de ensino a ser analisada foi o exercício de diferentes papéis em fóruns de discussão (abre-alas, pesquisador, provocador e sintetizador). Esta estratégia foi utilizada para conseguir com que os alunos interagissem. Ou seja, consistiu num planejamento adequado para que eles se comportassem enquanto alunos, mas pode não ter sido suficiente para ensinar o que se esperava de um tutor num fórum de interação de uma disciplina de curso de graduação. Nas instruções das atividades que explicavam sobre o papel que o aluno deveria assumir no fórum de discussão não foi oferecida nenhuma explicação sobre a importância de ele se manter em interação com seus alunos em fóruns criados nas disciplinas que eles atuariam futuramente.

Na visão inicial da equipe que planejou o curso de formação em tutoria, os tutores deveriam fazer os relatórios dos alunos e enviar ao professor, para que este fizesse o fechamento geral de cada unidade temática, comentando as principais contribuições dos alunos. No entanto, na 14ª edição do curso de formação em tutoria virtual, a equipe de tutores não apresentou este relatório à professora, o que sugere que esta característica não se manteve ao longo das edições. Vale comentar que esta estratégia, baseada no curso de formação de tutores da Universidade de Harvard, poderia auxiliar na promoção do diálogo entre o professor coordenador da disciplina e a equipe de tutores virtuais que realizam o acompanhamento dos alunos. Um fator que pode estar relacionado à dificuldade de manutenção dessa estratégia é a condição precária de trabalho que o tutor possui, incluindo aí o tutor formador (BARRETO, 2008; BRUNO; LEMGRUBER, 2009; MATTAR, 2012; MILL, 2012). Conforme afirmou Zanotto (2004), é necessário equacionar as condições objetivas de trabalho do professor para que ele tenha mais condições de realizar um bom trabalho docente.

Quanto aos critérios de avaliação das atividades, em sua maioria (conforme ilustrado na última coluna da Figura 6 – seção 4.5), apenas faziam indicações genéricas sobre a ação esperada dos alunos, fazendo com que o tutor formador interpretasse se o comportamento do aluno estava na direção dos critérios. O fato de haver indicações genéricas sobre o desempenho esperado dá ao tutor maior autonomia sobre seu trabalho, porém, pode favorecer ausência de coesão entre a equipe formadora em relação aos objetivos e concepções defendidas no curso. Conforme já discutido, a equipe de tutores e a professora responsável pela 14ª edição do curso para tutores não se reuniu para planejar ou discutir sobre a organização didático-pedagógica do curso, bem como não foram registrados diálogos na sala de reuniões da equipe que versassem sobre os objetivos do curso, mas apenas instruções pontuais sobre procedimentos a serem tomados pelos tutores formadores.

Um ponto que pode ser aperfeiçoado para o oferecimento do curso de formação em tutoria da UAB-UFSCar é o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos. Quando questionados sobre o assunto, tanto a equipe formadora inicial, como a professora responsável pela 14ª edição do curso, revelaram que os conhecimentos prévios não eram considerados para o desenvolvimento das atividades. No entanto, de acordo com a Análise do Comportamento, o primeiro passo a ser realizado para arranjar contingências de ensino é saber o que será ensinado (MATOS, 1992; ZANOTTO, 2004). Neste sentido, é necessário o levantamento de linha de base, para saber de onde cada aprendiz está partindo e o que o curso está agregando na formação deles. O curso todo deveria ser planejado já pressupondo que o levantamento inicial é que ajudaria a estabelecer o ponto de partida do ensino.

Já que não se criaram estratégias para levantamento de conhecimentos prévios para balizar o planejamento do que seria ensinado, poder-se-ia, ao menos, fazer uso da terceira unidade temática do curso com esta função. Na unidade três, foi solicitada a emissão de comentário e sugestão ao trabalho realizado por um grupo de colegas, antes de o aluno (futuro tutor) ter sido exposto aos conceitos de feedback. Esta seria uma oportunidade de avaliar o repertório de entrada do aluno para a emissão de feedback, desempenho que poderia ser retomado na quinta unidade do curso, na qual a prática do feedback seria exercitada.

Sobre as habilidades exigidas do tutor virtual, o ambiente virtual tem diferentes ferramentas e cada uma delas vai exigir um comportamento diferente do tutor, que também deverá atender a orientação dada pelo professor coordenador da disciplina em que ele atua. Embora as atividades de fórum de discussão e de produção textual sejam as mais frequentes nas disciplinas dos cursos de graduação, o curso de formação em tutoria não as enfatizou. Voltando ao argumento sobre a importância da aproximação entre as condições de ensino do curso de tutoria ser o mais próxima possível das condições que serão encontradas na situação real, seria importante ensinar ao tutor o que se espera dele nestas atividades, por meio das salas de simulação, com exercício de condução de fóruns de discussão e não apenas de abertura de subgrupos, conforme ocorreu na sexta unidade temática do curso.

7.3 Possíveis relações entre o desempenho da TUTORA 1 em sua primeira atuação como tutora virtual e o curso de formação realizado pela UAB-UFSCar

Durante a 14ª edição do curso de formação em tutoria virtual, a TUTORA 1 apresentou desempenho nas atividades acima da média do seu grupo. Ela se manteve em

constante interação com os colegas de sala, respondendo a perguntas e participando de atividades não obrigatórias, como preenchimento do diário de processo. Teve iniciativa para começar as atividades coletivas, demonstrou liderança em seus grupos de trabalho, produziu textos com claras referências aos materiais indicados, além de procurar bibliografia adicional. Outro aspecto de destaque foi a qualidade dos seus feedbacks, que foram bastante descritivos quanto às ações que estavam sob sua análise.

O desempenho da TUTORIA 1 durante o curso de tutoria sugeria alta probabilidade de que seu comportamento como tutora fosse nesta mesma direção, já que ela demonstrou ter alcançado todos os objetivos propostos, sempre com nota máxima.

Nas postagens realizadas no diário reflexivo, os relatos da TUTORIA 1 indicavam o quanto o modelo de atuação de sua tutora exercia controle sobre seu desempenho. Este possível controle pôde ser inferido pelas trocas recíprocas de elogio entre ela e sua tutora e pela reprodução de algumas práticas de emissão de feedback no exercício realizado na sala de simulação. Além de haver estes indícios sobre a importância do modelo oferecido pela tutora formadora, a TUTORIA 1, ao ser entrevistada, voltou a afirmar que sua tutora era “espetacular” e que ela foi um importante modelo para a sua formação. Esta discussão sobre a importância do modelo do formador para a formação docente é realizada por (CALDERHEAD, 1988; PACHECO; FLORES, 1999) e também se mostra bastante relevante neste contexto de educação *online*. Para a Análise do Comportamento, o modelo a ser imitado é parte importante do planejamento de programação de condições de ensino (MATOS, 1992), mas não é a imitação do modelo que é responsável pela manutenção do repertório do aprendiz, mas sim as consequências que ele recebe após se engajar na nova ação.

Neste sentido, não havia previsão de acompanhamento do trabalho da TUTORIA 1 após a emissão de seus feedbacks aos alunos, o que dificulta a instalação do repertório de ensinar em ambientes virtuais, ainda em construção. A ausência de acompanhamento é contrária à defesa que se faz sobre a importância do período de indução profissional aos professores iniciantes (PACHECO; FLORES, 1999) e também se distancia da visão comportamental que preconiza a necessidade de programação de consequências após à imitação do modelo (MATOS, 1992), bem como sobre a necessidade de programar o ensino que prepare adequadamente o professor (ZANOTTO, 2004). Ou seja, diferentes perspectivas, tanto sobre aprendizagem profissional, como sobre programação de condições de ensino, ajudam a identificar a necessidade de revisão do processo formativo oferecido no curso de tutoria da UAB-UFSCar, incluindo-se nele um período de acompanhamento do iniciante.

O desempenho da TUTORA 1 na sua primeira atuação em uma disciplina da UAB-UFSCar foi bastante diferente do desempenho observado durante o curso de formação para tutores. Nos fóruns de discussão, a participante não manteve a característica de interatividade e contato com os alunos já apresentada no curso de formação. É o caso de perguntar: ficou claro para ela o que seria esperado dela nos fóruns de discussão? Aqui se fortalece a hipótese de que a organização do curso, ao exigir diferentes papéis do aluno a cada fórum de discussão, pode ter deixado de enfatizar que esta seria uma postura relevante para a atuação futura.

Talvez a equipe tenha apostado na possibilidade de que o treino de interatividade da participante enquanto aluna se generalizaria para a interação como mediadora dos fóruns de discussão quando da sua nova condição de tutora. No entanto, tal generalização não ocorreu, demonstrando ser necessária a programação de condições de ensino sobre o papel esperado do tutor nos fóruns (CATANIA, 1999; MATOS, 1992). Tais procedimentos de ensino devem ocorrer tanto no curso de formação em tutoria virtual, como pela equipe da disciplina que recebe o tutor iniciante.

Analisando-se cada unidade temática do curso de formação em tutoria, nota-se que não houve programação de ensino a respeito da ação esperada do tutor em um fórum de discussão. Na segunda unidade do curso de formação em tutoria foi apresentado um caso sobre o papel do fórum de discussão. Antes disso, foi oferecido um texto que descrevia o que é um fórum, quais seus tipos e como eles podem ser utilizados. O papel esperado do tutor nos fóruns de discussão também foi citado no protocolo de gerenciamento do trabalho dos tutores (ANEXO 1), sem garantia de leitura ou de atividade que treinasse conhecimentos declarativos ou operacionais sobre tal papel.

Além de ter havido ausência de estratégias que explicitassem o papel do tutor nos fóruns de discussão durante a oferta do curso de formação, não foi registrada nenhuma orientação da professora coordenadora da disciplina que recebeu a TUTORA 1 a respeito da postura esperada de cada tutor nas atividades de fórum, provavelmente pela fato de sua equipe de tutores já ter experiência prévia em ofertas anteriores, para outras turmas.

Ainda que o curso tivesse condições de ensino semelhantes às que estariam vigorando na situação normal de uma disciplina do curso de graduação da UAB-UFSCar, estas orientações sobre a especificidade de cada disciplina precisaria ser oferecida pelo professor coordenador, sobretudo ao tutor iniciante. O modo como os fóruns de discussão serão utilizados é uma decisão tomada pelo professor coordenador da disciplina e o tutor precisa ser orientado sobre tal decisão para saber como deve atuar. A ausência de orientação

por parte da equipe da disciplina a respeito do fórum pode ter dificultado a compreensão da TUTORIA 1 sobre o que seria esperado dela em sua primeira atuação nesta função.

É importante considerar que a disciplina em que a TUTORIA 1 atuou pela primeira vez tinha estratégias de ensino baseadas em fóruns e produção textual. Durante o curso de formação em tutoria, o ensino sobre como oferecer feedback para atividades textuais indicava que este deveria ser dirigido à produção do aluno, oferecendo descrições sobre seu desempenho que o ajudassem a construir os conhecimentos estabelecidos na disciplina. Porém, apenas a quinta unidade permitia exercitar o oferecimento de feedback dirigido à produção textual de um aluno, sendo que esta seria uma das principais funções exercidas por um tutor virtual no futuro.

Durante a atividade de oferecimento de feedback do curso de formação em tutoria, as respostas da TUTORIA 1 parecem ter ficado sob controle das instruções disponibilizadas no ambiente virtual para a realização da atividade. Entretanto, a atividade não favorecia que a TUTORIA 1 ficasse sob controle do desempenho dos alunos - colegas de sala (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004), pois o critério de avaliação cobrava que a instrução sobre como construir um feedback fosse seguida, seja utilizando o modelo de escada ou o de sanduíche. Não houve planejamento de contingências de avaliação que considerasse a relação entre o feedback da TUTORIA 1 e o efeito produzido no colega de curso que o recebeu. A ausência deste tipo de planejamento pode não favorecer a ocorrência desta importante relação, já observada em outros estudos (FONSECA, 2008; LOPES Jr; FONSECA; GIUZIO, 2009; LOPES Jr et al, 2009) como deficitária no repertório docente. Ou seja, o curso de formação pode ter induzido a TUTORIA 1 a se comportar em função do papel que era esperado dela como aluna e não como futura tutora (docente) de um curso de graduação, cujo efeito final da ação é produzir aprendizagens em seus alunos.

A baixa frequência de interação registrada no desempenho da TUTORIA 1 em sua primeira atuação ocorreu com os alunos e com os membros da sua equipe, quando comparado aos registros realizados pelos demais tutores da mesma disciplina. Além de ter faltado instruções claras sobre o que era esperado dela, o excesso de estímulos visuais presentes no ambiente virtual que concentra todas as disciplinas do curso de Pedagogia oferecidas simultaneamente naquele módulo, é outro fator que pode ter diminuído as chances de a tutora encontrar as informações necessárias para exercer sua função. Ainda que seja feita opção pela manutenção desta forma de apresentação do ambiente virtual do curso, é preciso criar estratégias de sinalização sobre os estímulos mais relevantes aos quais os novos tutores devem se atentar, para que estímulos irrelevantes não passem a ser fonte de controle das ações

do tutor (DE ROSE, 2004; SERNA et al, 2004). Isso poderia ser feito por meio de tutoriais ou pela disponibilização de informações iniciais por meios de comunicação variados, não apenas pelo próprio ambiente virtual de aprendizagem.

A análise das interações registradas no ambiente virtual e a própria confirmação da TUTORA 1 quando entrevistada, demonstram que ela demorou para agir na direção esperada no início da disciplina. Pacheco e Flores (1999) ressaltam a importância do período de indução para a socialização do professor iniciante. No caso da TUTORA 1, ficou evidente que a equipe da disciplina que a recebeu não cumpriu a função de colaboração e suporte necessária ao desenvolvimento de um tutor aprendiz. A professora coordenadora da disciplina ofereceu poucas instruções sobre o funcionamento da disciplina, talvez por contar com uma equipe já experiente.

A estratégia, ainda que não intencional, de colocar a TUTORA 1 em dupla com uma tutora experiente, vai ao encontro da literatura que defende necessidade de acompanhamento do professor iniciante. Porém, tal acompanhamento precisa ser planejado para funcionar como estratégia de indução e não apenas apostar na possível vantagem desta prática e deixá-la surgir espontaneamente. Foi possível observar que a tutora mais experiente tomou a iniciativa de realizar algumas atividades, como abrir um fórum, por exemplo, no lugar da TUTORA 1. Tal postura pode servir como modelo a ser imitado, mas se não vier acompanhada de orientação e feedback, pode tirar a autonomia da tutora iniciante e não favorecer seu desenvolvimento profissional, uma vez que não se permite que ela exercite as habilidades docentes e que receba consequências pela sua atuação.

Programar condições de ensino é fundamental na ótica da Análise do Comportamento, pois se parte do princípio de que um desempenho pode ser construído na direção desejada se as condições ambientais forem favorecedoras. Por esta razão, a possibilidade de exposição às contingências e recebimento de consequências para seu desempenho poderia contribuir para a continuidade do ensino formal do tutor virtual iniciante. Esta estratégia também é coerente com a discussão sobre como professores aprendem a ensinar (MIZUKAMI et al, 2006; NÓVOA, 2009; ZEICHNER, 1993).

O papel do supervisor de tutoria ainda é pouco explorado pela literatura, mas na UAB-UFSCar, segundo descrito pela FORMADORA 5, a função foi criada para que os tutores iniciantes possam ser acompanhados, ainda que não exista uma proposta institucional específica para este fim. A participação da supervisora de tutores do curso de Pedagogia, por sua vez, mostrou-se bastante ativa junto à equipe da disciplina que recebeu a TUTORA 1. A supervisora se manteve em interação com a equipe docente da disciplina, opinando em

relação às decisões quanto aos critérios de avaliação das atividades e dando orientações básicas aos tutores sobre regras relativas a notas e frequência dos alunos. A primeira orientação fornecida foi resgatar uma adaptação do protocolo de gerenciamento das atividades do tutor virtual disponibilizado durante o curso de formação (ANEXO 1). Nele, constavam informações sobre o que era esperado do tutor em termos de sua postura em fóruns e quanto ao oferecimento de feedbacks.

O problema identificado nas instruções da supervisora de tutores foi o fato de ela ter sido disponibilizada somente na sala de interação entre professor e tutores, a qual poderia não ser facilmente localizada por tutores iniciantes, como ocorreu com a TUTORA 1. Além disso, cabe ressaltar que uma orientação tão importante quanto a contida no protocolo, não poderia ser disponibilizada apenas em forma de texto, sem garantia da efetiva leitura pelo tutor. Esta informação não garantiria que o tutor agiria da maneira indicada, daí a importância da exigência deste desempenho durante o curso de formação em tutoria, com posterior feedback de acompanhamento do tutor formador.

Defende-se neste trabalho que as estratégias de acompanhamento do tutor iniciante, tanto pela equipe da disciplina que o recebe para sua primeira experiência em tutoria, como pelo supervisor de tutores, são tão importantes para a aprendizagem da atividade de tutoria, quanto o curso de formação e o modelo de tutoria ao qual ele é exposto enquanto aluno.

De acordo com as etapas de formação do professor presentes na literatura, os modelos de professores da formação inicial tendem a ser mais marcantes para o professor iniciante do que os modelos anteriores aos quais ele foi submetido ao longo da vida, por estarem temporalmente mais próximos (CALDERHEAD, 1988; PACHECO; FLORES, 1999). Por analogia, o tutor formador (que é seu modelo na formação inicial) é altamente relevante na composição do modelo formativo do tutor iniciante. No entanto, é a equipe com a qual este docente se socializa no período de indução que deve assumir a tarefa de auxiliá-lo nesta fase inicial. O supervisor de tutores é outro agente importante para promover apoio e socialização do tutor, desde que sua tarefa de acompanhamento seja planejada diretamente focada no tutor iniciante. O acompanhamento poderia se dar por meio de oferecimento de instruções sobre o ambiente da disciplina, respondendo as principais dúvidas e dificuldades relacionadas ao início da função e dando instruções sobre os comportamentos esperados deste profissional.

Na visão da Análise do Comportamento, o comportamento de ensinar precisa ser planejado como qualquer outro. Dada a importância da tarefa do professor para planejar

contingências que aumentem as chances de sobrevivência da Cultura (SKINNER, 1972; ZANOTTO, 2000, 2004), as iniciativas de formação de professores que sejam eficazes em auxiliar professores a cumprirem esta tarefa devem ser cuidadosamente planejadas. Ainda não há uma proposta de formação de professores baseada na Análise do Comportamento que tenha sido difundida em larga escala no nosso país. Há contribuições da Análise do Comportamento em termos de programação de métodos de ensino, como o PSI ou o CAPSI, conforme demonstraram os trabalhos de Araujo, S. (2008) e Couto (2009), mas talvez seja possível contar com a contribuição desta abordagem sem a necessidade de reprodução de um método específico.

A Análise do Comportamento pode oferecer uma contribuição aos métodos educacionais já existentes, por meio da disseminação da estratégia de análise funcional como um recurso para auxiliar qualquer educador a ficar mais sensível aos efeitos do seu trabalho. Ainda que possam existir diferenças metodológicas, o objetivo final dos educadores sempre se constitui em promover aprendizagem em seus alunos.

Com base na análise do desempenho da TUTORA 1 em sua primeira atuação depois da conclusão da 14ª edição do curso de formação para tutores, foram estabelecidas relações funcionais que podem ajudar a explicar a diferença de desempenho entre o papel dela enquanto aluna e, depois, como tutora virtual. De alguma maneira, o desempenho observado é resultado do curso de formação em tutoria virtual e da socialização ocorrida na equipe docente que recebe o tutor iniciante. Os resultados apresentados nesta pesquisa indicam que algumas habilidades, como oferecimento de feedbacks que estejam sob controle do desempenho dos alunos e a habilidade de interagir e mediar fóruns de discussão, devem ser exercitadas já durante o curso de formação para tutores. Também ficou evidente que o modelo oferecido pelo tutor formador precisa ser coerente com o que se espera dos alunos no futuro, quando estiverem habilitados a exercer a tutoria, pois foi possível identificar influências do modelo da tutora formadora nos feedbacks oferecidos pela TUTORA 1 em sua primeira atuação.

Voltando à questão inicial deste trabalho: “como o curso de formação em tutoria virtual tem sido realizado na UAB-UFSCar, em termos das relações de ensino e aprendizagem e qual o perfil do tutor que está sendo formado? Há coerência entre o perfil desejado e o profissional que efetivamente está sendo formado?”, conclui-se que o perfil de tutor desejado pela UAB-UFSCar é de um profissional que terá funções docentes, cuja responsabilidade é acompanhar de perto o desenvolvimento de um grupo de alunos, oferecendo feedbacks formativos e interagindo constantemente com eles, tanto para estimulá-

los a participarem das atividades, como para ajudá-los a construir os conhecimentos específicos de sua área de atuação.

Para formar um tutor com este perfil, a UAB-UFSCar tem investido em uma proposta de formação que prioriza os saberes declarativos dos tutores, baseada numa concepção de formação amparada no modelo de racionalidade prática, que estimula a construção de conhecimentos a partir da análise de situações-problema. Porém, o curso de formação em tutoria desta instituição também oferece oportunidades de mobilizar saberes operacionais, pois simula contextos que exigem o exercício da função de tutor virtual, com treino para oferecimento de feedbacks a colegas de curso que ocupam o papel de alunos.

Pela análise do desempenho da TUTORA 1, única aluna do curso cujo desempenho foi analisado, pode-se dizer que o curso consegue atingir o objetivo a que se propõe, visto que o desempenho dela nas atividades foi acima da média. No entanto, embora haja coerência entre o desempenho da aluna e os objetivos pretendidos nas atividades do curso, a análise de coerência entre o perfil desejado e aquele efetivamente praticado, precisa considerar a atuação deste aluno na função para a qual o curso o preparou, ou seja, o efetivo exercício como tutor virtual.

Foi com base na análise da primeira atuação da TUTORA 1 que a coerência entre o perfil desejado pela UAB-UFSCar, e aparentemente demonstrado pela aluna durante o curso, pôde ser analisado, buscando-se o estabelecimento de relações entre as condições de ensino planejadas no curso e o desempenho dela como tutora. A primeira contribuição que esta análise proporcionou foi a de ajudar a confirmar o que já vem sendo discutido na área de formação de professores que compartilha da concepção de *continuum*, pois o curso de formação em tutoria parece representar apenas uma parte da preparação para o exercício da tutoria.

Por se tratar de um curso de formação de apenas oitenta horas, cuja proposta abarca alunos que irão atuar em diversos cursos de graduação, de pós-graduação ou de extensão, oferecidos pela UAB-UFSCar, não se poderia esperar que ele desse conta de ensinar especificidades de cada área aos alunos. Sabe-se que há diferenças entre os cursos oferecidos na instituição, tanto em termos da concepção de cada projeto pedagógico, como das concepções educacionais dos professores de cada curso. Além das diferenças existentes entre os cursos, cada disciplina que compõe um mesmo curso carrega particularidades. Tais particularidades estão relacionadas aos diferentes objetivos estabelecidos para cada uma delas e aos diferentes estilos dos profissionais que as planejam. Não bastasse todas as diferenças já apontadas, ainda existem as diferenças de formação prévia de cada tutor virtual.

Neste sentido, a análise de desempenho da primeira experiência da TUTORA 1 indicou que o processo formativo do tutor da UAB-UFSCar precisa contar com o acompanhamento da equipe da disciplina na qual o tutor atuará e com o acompanhamento do supervisor de tutoria. Isto significa que um programa de indução profissional precisa ser criado na instituição, já com o planejamento previamente programado para acompanhar os tutores iniciantes. No Brasil ainda não há estudos que indiquem que o modelo de formação para tutores virtuais deva ocorrer desta maneira. De acordo com o relato da FORMADORA 1, a Universidade de Harvard inclui uma etapa de treino do tutor iniciante com um tutor mais experiente, mas isso compõe uma etapa avaliativa, não caracterizando o período de indução que Pacheco e Flores (1999) propõe. Estes autores deixam claro que o período de indução deve ser uma etapa separada do estágio probatório, pois é um momento planejado para servir como continuidade de um processo formativo.

No caso da participante cujo desempenho foi analisado, mesmo possuindo uma formação prévia na área pedagógica (Pedagogia e Psicologia, com doutorado em andamento) e tendo sido considerada uma aluna com desempenho acima da média durante o curso de formação para tutores, os resultados demonstraram que ela apresentou alguma dificuldade no início de sua atuação como tutora. Será que outros participantes, com formações prévias e desempenhos no curso diferentes do dela, não teriam apresentado a mesma dificuldade?

Partindo dos resultados explicitados neste estudo de caso e nos conhecimentos já difundidos pela Análise do Comportamento e por outros autores que discutem formação de professores, não seria o caso de já criar mecanismos indutores do perfil docente desejado na tutoria da UAB-UFSCar? As diferenças presentes nas disciplinas da instituição impossibilitam um padrão a ser ensinado durante o curso de formação, o que só reforça a idéia de que o período de indução precisa ser levado a cabo.

Em entrevista devolutiva, a TUTORA 1 revelou ter sentido dificuldade em localizar o local de interação do ambiente virtual do curso no qual ela trabalharia e disse ter sentido falta da sua tutora de turma para orientá-la. O relato da TUTORA 1 pode funcionar como um indicativo de que pode estar faltando planejamento adequado para socializar o tutor virtual iniciante, bem como para minimizar os impactos proporcionados pelo contato com todos os estímulos presentes no momento em que ele inicia sua experiência.

O professor coordenador de disciplina e sua equipe de tutores experientes deve ficar responsável por realizar esta parte da formação do tutor iniciante, de modo a não onerar apenas a equipe da SEaD que atende a todos os cursos. O Supervisor de Tutores, mais do que enviar mensagens gerais, também deve passar a assumir parte da formação dos tutores

iniciantes, ficando mais atento aos comportamentos apresentados por eles, o que permite oferecimento de suporte mais imediato em casos de dúvidas. Seria interessante que o papel do supervisor de tutor fosse abordado durante o curso de formação de tutores, assim o aluno já saberia a quem se reportar no início de sua atuação, além de sua equipe de trabalho na disciplina.

A TUTORIA 1 não registrou interações na sala de reuniões da equipe docente, mas também não recebeu orientações por parte da professora da disciplina para que o fizesse. A sala de interação deveria ser um espaço para que o tutor iniciante pudesse contar com colaboração da equipe mais experiente. A pergunta que fica é: sabendo da existência de uma tutora iniciante na equipe, não é o caso de já se criar uma condição adequada para recebê-la? Esse processo formativo pode ser deixado ao acaso, a depender do perfil das equipes e da sensibilidade em notar que este tutor pode precisar de ajuda?

A criação de um programa de indução que crie condições objetivas de aprendizagem profissional aos tutores em formação é a saída defendida neste trabalho. As equipes das disciplinas precisam ser preparadas para lidar com o tutor iniciante, já funcionando como apoio e oferecendo instruções no momento em que ele inicia a atividade de tutoria.

A Análise do Comportamento se mostra um referencial teórico consistente para contribuir nesta tarefa de planejamento das condições de ensino do tutor. Porém, para que essa contribuição seja dada, não é necessário fazer os cursos da UAB-UFSCar nos moldes do sistema CAPSI, por exemplo, mas respeitar as boas práticas que já tem sido realizadas e acrescentar os conhecimentos sobre princípios básicos envolvidos na aprendizagem e no ensino, juntamente com a ferramenta da análise funcional, para aprimorar os processos educacionais desta modalidade.

A educação a distância parece representar terreno fértil para experimentações de propostas pedagógicas inovadoras, sobretudo na área de formação de professores online. O curso pode ser baseado na avaliação dos desempenhos operacionais a serem exigidos do aluno como futuro tutor. As condições de ensino do repertório docente precisam ser semelhantes às condições de avaliação e é possível criar estratégias que simulem mais diretamente a situação real. É possível, por exemplo, ensinar o oferecimento de feedback com um ou dois alunos, mas depois dar um prazo para avaliação de um grupo maior. A ênfase sobre a importância do tempo para oferecimento de feedback também precisa ser discutida em termos de seus efeitos sobre a aprendizagem dos alunos, conforme já amplamente estudado com base no modelo PSI.

A educação a distância realizada na UAB-UFSCar deve assumir um compromisso com a qualidade da formação oferecida aos seus alunos e ainda continuar funcionando como modelo a ser levado para as demais instituições públicas que compõe o sistema UAB em todo o país. Implementar um programa de indução para a formação de tutores virtuais pode ser uma nova maneira de oferecer modelos formativos inéditos ao resto do país e ainda permitir a experimentação de uma proposta que merece ser levada para a formação de professores de qualquer modalidade.

A Análise do Comportamento também ganha, pois assume compromissos com o fortalecimento de propostas educacionais para formação de tutores virtuais de instituições públicas, algo ainda não discutido entre os autores da área. Além disso, esta abordagem passa a dialogar com autores de outras perspectivas teóricas, mostrando que as contribuições para a resolução de problemas enfrentados pela Educação devem ser compartilhadas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados neste trabalho indicam que a docência online apresenta características específicas, tanto por se tratar de atividade que exige funções organizadas em diferentes etapas e com o trabalho conjunto de diferentes trabalhadores docentes (BELLONI, 2003; MILL, 2010), como por exigir habilidades que nem sempre são exigidas na educação presencial (LAPA; PRETTO, 2010; OLIVEIRA; ARAUJO; OHNUMA, 2011; SILVA, 2008). No entanto, diante das especificidades da educação a distância, a figura docente que tem ganhado papel de destaque é o tutor virtual, personagem que tem a missão de acompanhar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos durante o desenvolvimento das disciplinas.

Embora o tutor virtual seja considerado docente (MILL et al, 2008), poucos são os estudos que tem se dedicado a discutir a formação docente que é oferecida a esta categoria. Há propostas que indicam saberes que são necessários ao tutor virtual (ABREU e LIMA, 2010; MAGGIO, 2001; MILL, 2007; 2008; 2010; MOULIN, PEREIRA e TRARBACH, 2004), mas não há estudos que analisem propostas empíricas de formação em tutoria virtual, descrevendo desde a concepção pedagógica presente no curso, até os principais resultados encontrados, de modo a avaliar a efetividade e coerência da formação.

O estudo de Ganga (2009) representou uma tentativa de descrição de propostas de curso de formação a distância para formar docentes para atuar nesta modalidade educacional. Porém, tal descrição servia apenas para contextualizar o ambiente de sua pesquisa, pois a análise do curso foi realizada a partir da percepção dos alunos que os cursaram. A própria pesquisadora do estudo participou dos cursos como aluna e observadora direta, mas se tratava de cursos oferecidos por instituições privadas e oferecidos na modalidade de extensão a pessoas que tivessem os pré-requisitos mínimos para cursá-lo.

Já nesta tese, o foco da análise foi um curso de formação para tutores virtuais oferecido por uma das instituições parceiras do Sistema Universidade Aberta do Brasil, a Universidade Federal de São Carlos. Trata-se de instituição reconhecida no cenário educacional e que ganhou destaque pelo seu modelo de tutoria. Em consonância com os objetivos da própria Secretaria de Educação a Distância (SEaD) e de sua Coordenadoria de Processos de Ensino e Aprendizagem (COPEA), pretendeu-se oferecer contribuição direta aos processos de avaliação e aprimoramento dos serviços prestados pela UAB-UFSCar na área de

formação em tutoria virtual, bem como contribuição indireta a outras instituições que se preocupam com a qualidade da formação oferecida aos seus tutores.

Não bastasse a contribuição que este estudo representa para a área de formação de tutores virtuais, há outra importante contribuição, que é a aproximação do discurso da Análise do Comportamento sobre os fenômenos educacionais, mais especificamente na formação de professores para atuar a distância.

De posse das contribuições da Análise do Comportamento, a pergunta que fica é: há necessidade de se pensar uma formação específica para a docência online ou o trabalho docente deve sempre ter a concepção de que o foco é o efeito produzido nos alunos? Ou seja, uma contribuição da pesquisa é demonstrar que docentes precisam ser ensinados a ensinar, respondendo em função dos objetivos que se pretende alcançar com seus alunos, independentemente da modalidade educacional e com a criação de programas de formação que o acompanhem em sua iniciação profissional.

Em termos de especificidades, a vantagem da modalidade a distância é a possibilidade de colocar os comportamentos de ensinar dos docentes em maior evidência, tanto dos docentes formadores, como dos docentes em formação. Isso permite que o processo seja cuidadosamente acompanhado, já que as interações ocorrem predominantemente de forma escrita e análises funcionais descritivas podem ser favorecidas neste processo (NEEF; IWATA, 1994; SKINNER, 2000; STURMEY, 1996).

A literatura sobre formação de professores aponta que a formação é um *continuum*, tendo muitas etapas presentes na formação de um professor, que é sempre inacabada (KNOWLES; COLE, 1995; MIZUKAMI et al, 2006; PACHECO; FLORES, 1999). Além disso, há períodos considerados críticos para o desenvolvimento profissional do professor, sobretudo o período de indução. A Análise do Comportamento, neste sentido, pode contribuir para pensar procedimentos de ensino que aumentem a chance de alcançar estes repertórios desejados do professor, uma vez que se preocupa com leis gerais do comportamento e com processos básicos de ensino e aprendizagem. Conforme sugerido por autores da área (CARMO, 2007; LUNA, 2002; TEIXEIRA, 2006), é preciso que o analista do comportamento dialogue com educadores e que mostre suas contribuições para efetividade dos processos educacionais.

A Análise do Comportamento, por meio da análise descritiva das contingências envolvidas no processo de ensinar e de aprender (MATOS, 1992), permite lançar luz sobre os processos de formação do tutor virtual e acompanhar os resultados conseguidos ao se analisar os efeitos produzidos em cada aluno do curso. Para a perspectiva

comportamental a análise deve ser individualizada, pois cada indivíduo e cada interação produzirão diferentes resultados, respeitadas as leis gerais do comportamento. No entanto, o aspecto mais básico dessa interação é que os formadores estejam respondendo, de fato, sob controle dos alunos em formação e dos objetivos comportamentais que se deseja alcançar com cada um.

A Análise do Comportamento, além de auxiliar na decisão sobre os procedimentos de ensino que aumentam a chance de instalar o repertório desejado, traz preocupações éticas e políticas que ajudam o educador a pensar sobre o seu fazer. Ou seja, não se trata de uma aplicação de técnicas de ensino, mas de um constante replanejamento de procedimentos de ensino que estejam alinhados com valores que sejam relevantes para a sobrevivência da Cultura.

A aprendizagem da docência não se resume a frequentar um curso de formação inicial. Há outros elementos presentes, sobretudo no início da docência, que são importantes para ensinar o professor sobre como ensinar. Este período deve ser utilizado em forma de programa de indução, em que se organizam, intencionalmente, atividades colaborativas para auxiliar a inserção do docente iniciante em sua nova função. A UAB-UFSCar deveria investir mais nesse tipo de programa, utilizando a figura do Supervisor de Tutoria e orientando a equipe docente que recebe o novo tutor a acompanhar o trabalho dele.

Na entrevista realizada com a equipe que planejou o curso de tutoria da UFSCar, uma das informações passadas pela FORMADORA 1 dizia respeito a sua história de formação em tutoria. Ela disse que após a realização do curso de tutoria em Harvard, realizou um período de estágio como tutora aprendiz e que, só depois desse período, é que foi considerada apta para atuar como tutora. Uma alternativa viável para a UAB-UFSCar seria alterar alguns aspectos da formação, já focando em habilidades que serão exigidas do tutor em sua atuação, de modo que seu conhecimento operacionais, do tipo “saber fazer”, seja priorizado em detrimento do conhecimento declarativo, “saber sobre”. Depois disso, seria planejado um período de indução, sob a responsabilidade da equipe que o receberia para a primeira atuação e com a ajuda do Supervisor de Tutoria do curso que ele viesse a atuar.

Cada disciplina dos cursos da UAB-UFSCar apresenta um padrão diferente, de acordo com a concepção pedagógica do professor coordenador e da área específica a que ela se refere. Esta variação reflete nas diferentes habilidades dos tutores que serão exigidas durante sua atuação. Este é mais um argumento que mostra a necessidade do programa de indução como estratégia para continuar formando o tutor, pois notar-se-á que é fundamental que o tutor seja ensinado sobre a forma de trabalho da disciplina na qual ele ingressou. No

entanto, se deixarmos ao acaso, como apontado por Skinner (1972), os comportamentos a serem aprendidos podem demorar a aparecer ou nunca ocorrer. O professor coordenador da disciplina nem sempre está sensível a este papel junto ao tutor iniciante, por isso a necessidade de programar a indução, sem o risco de que ela não ocorra.

Os dados desta pesquisa ajudaram a demonstrar empiricamente o que a literatura de formação de professores já discute, mas que nem sempre pode ser analisado de maneira isolada do início de um curso de formação até a primeira atuação deste docente. Mesmo sabendo que os alunos possuem experiências anteriores não controladas (formação docente, por exemplo) e que se trata de um curso de curta duração (80 horas), analisar o percurso formativo do tutor virtual desde a sua formação em tutoria até a sua primeira atuação contribui para o fortalecimento da área de formação de professores.

Após descrever os eventos presentes no percurso formativo do docente, torna-se possível programar alterações nas variáveis antecedentes ou subseqüentes que podem estar relacionadas com a ocorrência de determinados desempenhos. A EaD representa espaço de experimentação e inovação, possibilitando, inclusive, experimentar estratégias de formação com avaliação mais rápida de resultados, já que todas as interações podem ser acompanhadas por meio do registro escrito.

A contribuição desta tese consiste na descrição de um curso de formação de tutores virtuais, pois não há registros na literatura de como esse processo tem sido realizado. Além disso, ao fazer esta pesquisa, foi possível demonstrar a lacuna que existe na área de formação de docentes *online* que ocupam a função de tutor virtual, caracterizando-se como uma proposta de formação de tutores que seja mais efetiva e focada nas aprendizagens dos alunos. A pesquisa também contribui para sensibilizar analistas do comportamento para o estudo da tutoria virtual, área ainda pouco explorada.

Outra grande contribuição é a demonstração de que o desempenho de um tutor iniciante não é constituído apenas pelo saber declarativo sobre sua prática, manifestado ao longo de cursos que tem a função de prepará-lo para a tarefa. Pesquisas que enfatizam apenas os relatos dos tutores podem mascarar esta importante característica do processo formativo, já que um bom desempenho enquanto aluno não necessariamente se traduz numa boa atuação como tutor.

A pesquisa também contribuiu para mostrar que programas de formação de professores *online* possuem vantagens em relação à modalidade presencial, pois permitem a organização das avaliações a partir dos saberes operacionais, ou demonstração do chamado “saber fazer”. Esta modalidade tem a vantagem de ter o registro escrito de todas as interações

realizadas, seja do aluno que cursa a formação em tutoria, seja do tutor formado em ação, o que permite o acompanhamento do início da experiência profissional por outros profissionais que não precisam estar sincronamente presentes.

A contribuição da análise do comportamento se dá, sobretudo, por meio da análise funcional e não apenas pela construção de sistemas personalizados de ensino, o que amplia o campo de atuação desta abordagem na área educacional, que pode servir de recurso para auxiliar métodos pedagógicos dos mais variados. O analista do comportamento pode transitar na área da educação sem a necessidade de enquadrar as propostas pedagógicas em modelos instrucionais pré-formatados, mas dando contribuições que respeitem as opções teóricas de cada professor, mas a partir dos princípios básicos sobre ensinar e aprender e sobre comportamento humano de modo geral, utilizados para alcance de objetivos educacionais que favoreçam maiores chances de sobrevivência da Cultura.

As principais limitações deste estudo estão relacionadas ao fato de ter sido um estudo de caso, com análise de um único sujeito, o que não permite sua generalização. Sugere-se como continuidade desta pesquisa a inclusão de mais sujeitos na análise, com realização de entrevistas com o supervisor de tutores e com o professor coordenador da disciplina em que o tutor teve sua primeira experiência. Outra sugestão é a criação de um curso de formação piloto baseado na indicação de um programa de indução para tutores iniciantes, comparando-se os resultados do grupo submetido a este tipo de proposta e um grupo controle, que tivesse passado por formação similar a que tem sido oferecida na UAB-UFSCar.

REFERÊNCIAS

- ABREU-e-LIMA. As habilidades e as inteligências do tutor virtual no trabalho em EaD. XVI Congresso Internacional de Educação a Distância, 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010193836.pdf>
- ABREU-e-LIMA, D.M., ALVES, M.N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 189-205, maio/ago. 2011
- ALONSO, K.M.; NEDER, M.L.C. O projeto de educação a distância da Universidade Federal de Mato Grosso: aspectos definidores de sua identidade. *Revista Em Aberto*, Brasília, Ano 16, nº 70, abr/jun, 1996. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1061/963>.
- ARAÚJO, E.A.S. **Rediscutindo caminhos da contribuição da análise do comportamento para a educação**. 2005. 155f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008
- ARAÚJO, S.L. **Educação a distância com um sistema personalizado de ensino**. 2008. 94f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental – Análise do Comportamento) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008
- BARRETO, R. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância. *Educação a Sociedade*, Campinas, v.29, n.104, Especial, p. 919-37, out. 2008
- BAUM, W. R. **Compreender o behaviorismo**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1999.
- BEFFA, M. J. **Avaliação do desempenho de alunos na elaboração do problema de pesquisa em um programa de ensino informatizado**. 2012. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2012.
- BELLONI, M. L. *Educação à Distância*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 135 p.
- BIJOU, S. W. What psychology has to offer education – now. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 3, 65-71, 1970.
- BRASIL. Ministério da educação. **Universidade Aberta do Brasil**. Brasília. 2008. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/>. Acesso em: 12 de Jun.2008.
- BRASIL. Ministério da educação. **Projeto Pedagógico curso de licenciatura em Pedagogia modalidade: educação a distância - UFSCAr**. Brasília, 2007. Disponível em: Portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=comcontent&task=view&id=228&Itemid=227. Acesso em: 12 de Jun.2008.

BRASIL. Universidade Federal de São Carlos. **Educação à distância UFSCar**. São Carlos.

Disponível em:

http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.uab.ufscar.br/uab. Acesso em: 12 de Jun.2008.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm

Acesso em: 19/06/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de qualidade para educação superior a distância, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>

BRIGGS, S. Changing roles and competencies of academics. *Active Learning in Higher Education*, v. 6, n. 3, p. 256-268, 2005

BRUNO, A.R.; LEMGRUBER, M.S. **A dialética professor-tutor na educação online**: o curso de Pedagogia da UAB-UFJF em perspectiva. III Encontro Nacional sobre hipertexto. Belo Horizonte, outubro de 2009.

CARRARA, K. Behaviorismo, análise do comportamento e educação. In: _____ **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp Editora, 2004.

_____. Presença da psicologia na educação: indissociabilidade e dissensões teóricas. In: MONTOYA, A.O.M. (Org). **Contribuições da psicologia para a educação**. Campinas: Mercado das letras, 2005.

CARMO, J.S. **Da distância ou da falta de diálogo entre analistas do comportamento e educadores: alguns apontamentos**. In Guilhardi, H. J. & Aguirre, N. C. de (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição*: Santo André: Esetec, 2006.

CARMO, J. S. ; BAPTISTA, M. Q. G. Comunicação dos conhecimentos produzidos em análise do comportamento: uma competência a ser aprendida. *Estudos de Psicologia* (Natal), Natal-RN, v. 08, n.03, p. 499-503, 2003.

CARVALHO NETO, M.B. B.F. **Skinner e as explicações mentalistas para o comportamento**: uma análise histórico-conceitual (1931-1959). 2001. 388f. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CATANIA, C.A. **Aprendizagem**: comportamento, linguagem e cognição. Porto Alegre: ArMed Editora, 1999.

- COSTA, C.J. e DURAN, M.R.C. A Política Nacional de Formação de Professores entre 2005 e 2010: a nova Capes e o Sistema Universidade Aberta do Brasil. RBPG, Brasília, v. 9, n. 16, p. 263 - 313, abril de 2012.
- COUTO, C.M. **Educação a distância e sistema personalizado de ensino: avaliação de um curso utilizando o sistema CAPSI.** 2009. 111f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental – Análise do Comportamento). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009
- DE ROSE, J. C. Além da resposta correta: controle de estímulo e o raciocínio do aluno. In: HUBNER, M.M.C.; MARINOTTI, M (Org). Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2004. p. 103-113
- DIAS, R.E.; LOPES, A.C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. Educação & Sociedade, Campinas, vol .24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003.
- FEIMAN-NEMSER, S. Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In HOUSTON, R. (ed). **Handbook of Research on teacher education.** New York: Macmillam, 1990. p. 212-233.
- FONSECA, A.P.A. **Práticas educativas e processos comportamentais no âmbito da alfabetização científica: análises metodológicas e experimentais.** Relatório técnico submetido à Diretoria Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/FAPESP (Processo 03/05669-4), 2004.
- _____. **Recursos Interpretativos Funcionais como subsídio metodológico na formação continuada de professores de língua portuguesa das séries iniciais.** 2008. 133f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008.
- FREITAS, H.C.L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. Educação & Sociedade, Campinas, vol .28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, 2007.
- GANGA, L.L.S. **Docência online: um desafio a enfrentar.** 2009. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2009.
- GIGLIO, P. C. Programas e práticas de formação docente: análise de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1986 a 1995. **Psicologia da Educação,** São Paulo, nº 6, 1º semestre, 1998.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

- GIOIA, P. S. **A abordagem behaviorista radical transmitida pelo livro de psicologia direcionado à formação de professores.** 2001. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2010.
- KERBAUY, R.R (Org.). **Fred Simmons Keller: psicologia.** Coleção grandes cientistas sociais. São Paulo: Ática, 1983.
- KINSNER, W.; PEAR, J.J. Computer-aided personalized system of instruction for the virtual classroom. *Canadian Journal of Educational Communication*, 17, 21-36, 1988
- KUBO, O.; BOTOMÉ, S. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **InterAção**, Curitiba, 5, p. 133-171. 2001.
- LAPA, A. PRETTO, N. L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.
- LEME, R.C. **Correspondência verbal:** a relação entre os comportamentos verbal e não verbal de professores em sala de aula. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005
- LERMAN, D.; IWATA, B. Descriptive and experimental analysis of variables maintaining self-injurious behavior. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 26, p. 293-319, 1993.
- LEVY, P. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa, São Paulo, SP: Editora 34, 1999
- LINDEN, M.M.G.V.D. UAB em transição: a capacitação continuada de professores e tutores para a educação colaborativa online na UFPB virtual. In: XVI CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2010, Foz do Iguaçu. Anais do XVI Congresso de Educação a Distância, Foz do Iguaçu, 2010.
- LOPES Jr., J.; CASTRO, J. Contingências de ensino e de avaliação de conteúdos procedimentais no ensino de Ciências nas séries iniciais. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, XXXV, 2005, Curitiba. Anais da XXXV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Curitiba, 2005
- LOPES Jr., J.; COSTA, G. Práticas educativas e ensino de Ciências nas séries iniciais no contexto das orientações didáticas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, V, 2005. Anais do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Bauru, 2005 (ISSN 1809-5100)/CD-Rom

- LOPES.Jr., J.; COSTA, G.; FONSECA, A.P.; QUEIROZ, A.; VERSUTI, F.; BITONDI, F. Caracterização de práticas educativas no ensino de ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental: Elementos para implementação de propostas de intervenção. Anais do XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino/ENDIPE, Curitiba, 2004 (CD-Rom/p.3351-3365) p.3351-3365.
- LOPES.Jr., J.; FONSECA, A.P.; SPARVOLI, D.A.P.; OLIVEIRA, J.; GOUVÊA, G.R.. Processos de ensino e de aprendizagem profissionais da docência nas séries iniciais: análise do comportamento e formação de professores. In: VALLE, T.G.M.. (Org.) **Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2009, p. 33-48.
- LOPES JR, J.; FONSECA, A.P.A.; GIUZIO, M.F. O ensino de avaliação funcional descritiva para professores na alfabetização em língua portuguesa nas séries iniciais. *Interação em Psicologia*, Curitiba, vol.13, n.01, p.113-130, 2009.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.
- LUNA, S.V. **O analista do comportamento como profissional da educação**. In Delitti, M. (Org.). *Sobre comportamento e cognição*: São Paulo: Arbytes, 1997.
- _____. A crise na educação e o behaviorismo. que parte nos cabe nela? Temos soluções a oferecer? In: CARRARA, K.(Org). **Educação, Universidade e Pesquisa**. Marília: UNESP-Marília Publicações/FAPESP, 2001.
- _____. Contribuições de B.F.Skinner para a educação. In: PLACCO, V (Org.). **Psicologia e educação: revendo contribuições**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2002, p.145-179.
- MAIA, C., (2002). **Guia Brasileiro de Educação a Distância**. São Paulo: Esfera.
- MAIA, C. e MATTAR, J. *ABC da EaD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007
- MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E. (Org.) *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001, p.93-110.
- MARCELO GARCIA, Carlos, et al. **Lá función docente**. Madri: Sintesis Educación, 2001.
- MATOS, M.A. Análise de contingências no aprender e no ensinar. In: ALENCAR, E.S. (Org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992, p.141-165.

- _____, M.A. Behaviorismo metodológico e behaviorismo radical. In: Range, B. (Org). **Psicoterapia Comportamental e Cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas**. Campinas: Editora Psy, 1995
- _____, M.A. Análise funcional do comportamento. *Revista Estudos de Psicologia*. PUC-Campinas. v. 16. n.3. p. 8-18. setembro/dezembro 1999
- MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2012
- MILL, D. Docência virtual: uma visão crítica. Campinas, SP: Papyrus, 2012
- MILL, D.; ABREU E LIMA, D.; LIMA, V. S.; TANCREDI, R. M. S. P. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. *Cadernos da pedagogia*, v. 2, n. 4, p. 112-127, ago/dez, 2008.
- MILL, D.; FIDALGO, F. Sobre tutoria virtual na educação a distância: caracterizando o teletrabalho docente. *Virtual Educa*, Anais, 2007. Disponível em: <<http://ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2007/pdf/236-DM.pdf> > Acesso em: 19/06/2012
- MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. e OLIVEIRA, M. R. G. Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 200p.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. S. Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007
- MOREIRA, M.B. “Em casa de ferreiro, espeto de pau”: o ensino de Análise Experimental do Comportamento. *Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn.* 2004, Vol. VI, nº 1, 073-080
- MOULIN, N.; PEREIRA, V. e TRARBACH, M.A. Formação do tutor para as funções de acompanhamento e avaliação da aprendizagem à distância. 11º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2004.
- NEEF, N.; IWATA, B. Current research on functional analysis methodologies: An introduction. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 27, p.211-214, 1994.
- NONO, A. M.; MIZUKAMI, M.G.N. Processos de formação de professores iniciantes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, V. 87, n. 217, p. 382-400, set/dez 2006.
- NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf setembro/dezembro de 2009

- OLIVEIRA, G.M.S. A educação a distância no contexto educacional brasileiro. Cuiabá: NEAD/UFMT, 2006. Disponível em http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/ead_contexto_educacional.pdf.
- OLIVEIRA, M.R.G.; ARAUJO, C.L.S; OHNUMA, M.I.A. A busca da autonomia docente em EaD como condição para uma educação transformadora. VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, Ouro Preto, 2011.
- PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: Docência na educação superior: Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005 / Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto, 1999.
- PEREIRA, M.E.; MARINOTTI, M.; LUNA, S. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento. In HUBNER, M.M. e Marinotti, M. (Org.) **Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2004, p. 11-32.
- PETERS, O. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. Tradução de Ilson Kayser. São Leopoldo, RS: ED. Unisinos, 2001
- PRETI, O. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: EdUFMT, 2009
Disponível em:
http://uab.ufmt.br/uab/images/livros_download/fundamentos_e_politicas.pdf
- RIBEIRO, L.R.; MILL, D.R.; OLIVEIRA, M.R.G. A docência virtual versus presencial sob a ótica dos professores. In: MILL, D. R.; RIBEIRO, L.R.; OLIVEIRA, MR.G. Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques. São Carlos: EDUFSCar, 2010.
- RODRIGUES, M. E. Algumas concepções de profissionais de educação sobre Behaviorismo. In R. R. Kerbaui & R. C. Wielenska (Orgs.), Sobre comportamento e cognição (pp. 236-246). Santo André: ESETec, 1999
- _____, M.E. **A contribuição do behaviorismo radical para a formação de professores – uma análise a partir das dissertações e teses no período de 1970 a 2002**. 2005, 483f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- SERNA et al. Teoria da coerência de topografia de controle de estímulos na aprendizagem discriminativa: da pesquisa básica à teoria e aplicação. In: HUBNER, M.M.C.;

- MARINOTTI, M (Org). Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2004. p. 253-284
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v.57, n.1, p.1-22, 1987.
- SILVA Jr, J. R. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. *Revista Brasileira de Educação*, set./ out./nov./dez, n. 24, 2003.
- SILVA, J.S. **A ação docente na EaD: a mediação do tutor entre o discurso e a prática**. 2012. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Centro de Educação – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012
- SILVA, M. Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, nº 37, dezembro, 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/4802/3606> Acesso em 10/03/2011
- SKINNER, B.F. **Tecnologia do Ensino**. São Paulo: Herder, 1972. (originalmente publicado em 1968).
- _____. Contingências do reforço. In: **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1981. (originalmente publicado em 1969).
- _____. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (originalmente publicado em 1953).
- SOUZA, C.A; SPANHOL, F.J.. LIMAS, J.C.O.; CASSOL, M.P. Tutoria na educação a distância. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm>. Acesso em 14/01/2011
- STURMEY, P. **Functional analysis in clinical Psychology**. New York, USA: John Wiley & Sons, 1996
- TAVARES, E.A.B.M. **Olhares e vozes de tutores sobre o ser tutor**. 2011. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011
- TEIXEIRA, Adélia Maria Santos. **Análise de contingências em programação de ensino infantil: liberdade e efetividade na educação**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2006.
- TODOROV, J. C. (1989). **A psicologia como estudo de interações**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5, 325-347.
- TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B.; MARTONE, R. C.. Sistema personalizado de ensino, educação a distância e aprendizagem centrada no aluno. *Psicologia: Teoria e*

Pesquisa, v. 25, p. 289-296, 2009. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n3/a02v25n3.pdf>> Acesso em: 23/06/2010.

VARGAS, E.A.; VARGAS, J.S. Programmed Instruction and Teaching Machines. In **Designes for excellence in education**. The legacy of B.F. Skinner. West, R.P e Hamerynch, L.A. (orgs.) Ed Sopris West Inc Longmont Colorado USA

ZANOTTO, M.L. **Formação de professores**: a contribuição da análise do comportamento. São Paulo, SP. FAPESP/EDUC. 2000.

_____. Subsídios da análise do comportamento para a formação de professores. In: HUBNER, M.M.; MARINOTTI, M. (Org.) **Análise do comportamento para a educação**: contribuições recentes. Santo André: ESETec Editores Associados, 2004, p. 33-48.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZUIN, A.A.S. Educação a distância ou educação distante? O programa universidade aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol .27, n. 96 – Especial, p. 935-954, out. 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Entrevista com a equipe que concebeu o curso de formação em tutoria da UAB-UFSCar

Dados de identificação

- nome, formação
- Antes da UAB-UFSCar, teve experiência anterior com EaD? Qual?
- Como foi sua trajetória de inserção na educação a distância?
- Qual é ou foi o seu papel na UAB-UFSCar?

Concepção de tutoria que embasa o curso

- Quando e como foi concebido o primeiro curso de formação de tutores virtuais da UAB-UFSCar?
- Houve algum modelo de EaD ou de tutoria virtual que foi utilizado para o planejamento do curso de formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar? Qual?

A formação oferecida

- Quais os objetivos pretendidos com esta formação?
- Quais as estratégias utilizadas para alcançar tais objetivos?
- Quais as estratégias de avaliação empregadas para saber se os objetivos estavam sendo ou não alcançados?
- Os conhecimentos prévios dos alunos (futuros tutores) são levados em consideração durante o curso? De que forma?
- Qual o perfil de tutor formado ao final do curso de tutoria virtual da UAB-UFSCar?
- Quais os principais pontos positivos e negativos das formações oferecidas?

Replanejamento do curso

- Quantas formações diferentes já foram oferecidas pela UAB-UFSCar?
- De quantas formações você participou?
- O que levou a equipe a alterar o formato do curso de formação de tutores virtuais?
- Para a equipe formadora, o que um tutor virtual precisa saber para desempenhar adequadamente o seu papel?
- Há previsão de algum tipo de acompanhamento para saber se o tutor está atendendo satisfatoriamente a sua função junto aos alunos do curso?

Existem arquivos que registrem esta história do curso de formação em tutoria virtual desde o início?

Extras

- Informações que queira acrescentar sobre o papel do formador e sobre o curso de formação em tutoria virtual

APÊNDICE 2 - Entrevista com a equipe que conduziu a 14ª edição do curso de formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar

Dados de identificação

- nome, formação, experiência anterior com EaD
- Como foi sua trajetória de inserção na educação a distância?
- Qual é ou foi o seu papel na UAB-UFSCar?

A formação oferecida

- Quais os objetivos pretendidos com esta formação?
- Quais as estratégias utilizadas para alcançar tais objetivos?
- Quais as estratégias de avaliação empregadas para saber se os objetivos estavam sendo ou não alcançados?
- Os conhecimentos prévios dos alunos (futuros tutores) são levados em consideração durante o curso? De que forma?
- Qual o perfil de tutor formado ao final do curso de tutoria virtual da UAB-UFSCar?
- Durante a formação oferecida, quais os principais pontos positivos e negativos do curso que estava sendo oferecido?

Replanejamento do curso

- Quantas formações diferentes já foram oferecidas pela UAB-UFSCar?
- O que levou os formadores a alterarem o formato do curso de formação de tutores virtuais?
- Para a equipe formadora, o que um tutor virtual precisa saber para desempenhar adequadamente o seu papel?
- Há previsão de algum tipo de acompanhamento para saber se o tutor está atendendo satisfatoriamente a sua função junto aos alunos do curso?

Papel do professor coordenador

- qual a sua avaliação sobre o seu trabalho em relação aos seguintes indicadores:
 - a) organização e planejamento do trabalho;
 - b) interação com a equipe de planejamento e de tutores da disciplina;
 - c) acompanhamento das atividades dos tutores e dos alunos;
 - d) domínio dos conteúdos ensinados.
 - e) principais dificuldades encontradas no exercício do trabalho

Papel dos tutores responsáveis pelo acompanhamento dos alunos

- qual a sua avaliação sobre o seu trabalho em relação aos seguintes indicadores:
 - a) organização e planejamento do trabalho;
 - b) interação com professor e com tutores da equipe;
 - c) acompanhamento das atividades dos alunos;
 - d) domínio dos conteúdos ensinados;
 - e) suporte do professor e de outros membros da equipe.

Extras

- Informações que queira acrescentar sobre o papel do formador e sobre o curso de formação em tutoria virtual

Entrevista com a equipe que conduziu a 14ª edição do curso de formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar

Dados de identificação

Nome:

Formação:

- Antes do curso de formação, teve experiência anterior com EaD? Qual?
- Qual é ou foi o seu papel na UAB-UFSCar?

A 14ª formação em tutoria virtual

- Quais os objetivos pretendidos na 14ª formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar?
- Quais as estratégias utilizadas para alcançar tais objetivos?
- Quais as estratégias de avaliação empregadas para saber se os objetivos estavam sendo ou não alcançados?
- Os conhecimentos prévios dos alunos (futuros tutores) foram levados em consideração durante o curso? De que forma?
- Qual o perfil de tutor formado ao final do curso de tutoria virtual da UAB-UFSCar?
- Quais os principais pontos positivos e negativos da 14ª formação em tutoria virtual?

Outras formações

- De quantas formações em tutoria virtual você participou?
- Qual foi o seu papel em cada uma delas?
- O que um tutor virtual precisa saber para desempenhar adequadamente o seu papel?
- Há previsão de algum tipo de acompanhamento para saber se o tutor está atendendo satisfatoriamente a sua função junto aos alunos do curso?

Papel dos formadores responsáveis pelo acompanhamento dos alunos

- qual a sua avaliação sobre o seu trabalho enquanto tutor na 14ª edição do curso de formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar, em relação aos seguintes indicadores:
 - a) interação com professor e com tutores da equipe;
 - b) acompanhamento das atividades dos alunos;
 - c) domínio dos conteúdos ensinados;
 - d) suporte do professor e de outros membros da equipe;
 - e) principais dificuldades para a realização do trabalho.

Extras

- Informações que queira acrescentar sobre o papel do formador e sobre o curso de formação em tutoria virtual

APÊNDICE 3 - Entrevista com os alunos (futuros tutores) da 14ª edição do curso de formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar

Dados de identificação

Nome:

Formação:

- Antes do curso de formação, teve experiência anterior com EaD? Qual?
- Como foi sua trajetória de inserção na educação a distância?
- Considera-se professor na atividade de tutoria? Justifique

Curso de formação em tutoria

- Por que participou do curso de formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar?
- O que você sabia a respeito do papel do tutor virtual antes da formação recebida?
- Como você avalia a formação recebida durante o curso de formação em tutoria virtual da UAB-UFSCar, em termos:
 - a) das estratégias de ensino utilizadas no curso;
 - b) das estratégias de avaliação;
 - c) do seu desempenho ao longo do curso
- Durante o curso, o que foi mais fácil para você? E o que foi mais difícil?

Primeira atuação como tutor

- Na sua primeira participação como tutor, o que foi mais fácil para você? E o que foi mais difícil?
- Na sua primeira atuação como tutor, como você avalia o seu trabalho em relação aos seguintes indicadores:
 - a) interação com professor e com tutores da equipe;
 - b) acompanhamento das atividades dos alunos;
 - c) domínio dos conteúdos ensinados;
 - d) suporte do professor e de outros membros da equipe.
- Qual a diferença que você vê entre o seu trabalho enquanto tutor e o do professor responsável pela disciplina?
- Você considera que a formação recebida no curso de formação em tutoria virtual foi suficiente para prepará-lo para as atividades que enfrentou como tutor em sua primeira disciplina?
- Quais os pontos da formação em tutoria virtual que você considera terem sido relevantes para instrumentalizá-lo para a primeira atuação como tutor?
- E o que sentiu que precisaria ter sido abordado no curso que poderia ter contribuído para esta sua primeira atuação como tutor?

Extras

- Informações que queira acrescentar sobre o papel do tutor virtual e sobre as necessidades formativas para a execução deste papel

ANEXOS

ANEXO 1 – Orientações fornecidas pela Supervisora de Tutoria



Prezad@s tutor@s segue algumas orientações gerais para o trabalho da tutoria.

** Adaptação do documento Protocolo de Gerenciamento do Trabalho de Tutoria elaborado pela professora responsável pela 14ª edição do curso de tutoria virtual*

No decorrer do **planejamento da disciplina** vocês devem:

- Participar da reunião de planejamento da equipe de tutores com o professor.
- Estudar os materiais da disciplina e tirar dúvidas com o professor e a equipe.
- Revisar as atividades e seus critérios de avaliação.
- Verificar os links da sala da disciplina.
- Enviar para ana.gestoso@gmail.com sua apresentação pessoal com foto para ser disponibilizada no AVA (arquivo ppt), incluindo os horários disponíveis para a tutoria.
- Iniciar o diálogo com o professor e a equipe de tutores virtuais e presenciais nos **respectivos fóruns de interação**¹³.
- Apresentar-se aos tutores presenciais (via e-mail pessoal e sala de interação com os tutores presenciais), enviando a lista de alunos sob sua responsabilidade.
- Atualizar o perfil do Moodle.
- Verificar a lista de alunos sob sua responsabilidade e criar uma planilha com nomes e e-mails (estes podem ser obtidos no Perfil de cada aluno).
- Enviar ao e-mail pessoal dos alunos uma mensagem de apresentação, com endereço da sala da disciplina.
- Postar mensagem de boas-vindas aos alunos no Fórum de Notícias da sala da disciplina.
- Postar mensagem no fórum de notícias de suas salas informando os procedimentos gerais da disciplina, com destaque para a obrigatoriedade dos 75% de frequência virtual, informando quantas atividades correspondem os 75%¹⁴.

No decorrer da **oferta da disciplina** é necessário:

¹³ Os fóruns de interação são criados para todas as disciplinas e constituem um canal de comunicação fundamental entre o professor e a equipe de tutores virtuais e presenciais, devendo ser constantemente utilizada.

¹⁴ Lembrando que aqueles alunos que não atingirem essa média de frequência virtual estarão reprovados não sendo necessário fazer as provas presenciais, uma vez que já estarão reprovados. Portanto, fiquem atentos e comuniquem os alunos com antecedência (ou seja, antes da prova) que ele já está reprovado por frequência. Se mesmo assim o aluno fizer a prova, o tutor **não** deverá corrigi-la.

- Interagir com o professor e a equipe de tutores virtuais e presenciais nas salas de interação ao longo de toda a oferta da disciplina, colaborando com o trabalho do grupo. Neste ambiente vocês postar suas dúvidas, trocar ideias sobre mensagens a serem enviadas aos alunos, sobre o conteúdo da disciplina, as correções das atividades etc.
- Verificar constantemente o acesso dos alunos à sala da disciplina.
- Enviar e-mail pessoal aos alunos ausentes do AVA a fim de resgatá-los. Solicitar que os tutores presenciais tentem contato telefônico com os alunos ausentes.
- Acompanhar diariamente o Fórum de Dúvidas da disciplina e o e-mail interno, respondendo as dúvidas urgentes no prazo máximo de 24 horas e dúvidas corriqueiras, em até 48 horas.
- Acompanhar a realização das atividades virtuais.
- Postar nota e feedback em todas as atividades avaliativas, respeitando os prazos estabelecidos pelo professor. Caso atrasem os feedbacks, avisem aos alunos do atraso e também ao professor.
- Preencher a planilha de notas e frequência disponibilizada aos tutores no início da disciplina.
- Corrigir as atividades presenciais, postar nota e feedback nos locais indicados. Algumas avaliações presenciais são postadas pelos próprios alunos na ferramenta específica. Portanto, no dia seguinte a uma prova verifiquem se há avaliações disponíveis. Caso não houver a secretaria do curso irá disponibilizar as provas – que poderão ser retiradas pessoalmente na secretaria da Pedagogia no prédio AT-3 ou enviadas pelo correio. Via de regra demora alguns dias para as avaliações serem disponibilizadas, por isso a secretaria entrará em contato para informar quando as provas estarão disponíveis para retirada.

Fiquem atentos/as:

- ✓ Os pedidos de prorrogação de prazos pelos alunos devem ser discutidos com o **professor** que tem autonomia para decisão nesses casos. Caso o aluno tenha um atestado médico, este deve ser entregue ao pólo.
- ✓ Para os casos de alunas com licença à maternidade a regra é a seguinte: **só estarão dispensadas de fazerem as atividades presenciais** e tem que **obrigatoriamente fazer as atividades virtuais**. O professor tem autonomia para flexibilizar os prazos de entrega das atividades virtuais dessas alunas. Quando ocorrer algum caso comunique ao professor da disciplina e a coordenação de tutoria.
- ✓ Sobre os fóruns de discussão:

Vocês devem conduzir os fóruns de discussão por meio de: a) estímulo à participação dos alunos; b) resgate dos pontos discutidos; c) proposição de novos questionamentos; d) direcionamentos da discussão; e) feedback ao grupo ao final da atividade.

Não se esqueçam que vocês são os responsáveis por abrirem os tópicos para discussão para abertura dos tópicos dos fóruns. Além disso, antes de abrir o tópico vocês deverão selecionar determinado grupo, ou grupos no box PARTICIPANTES (canto

superior esquerdo da tela), só depois vocês devem abrir o(s) tópico(s). Se não procederem dessa forma os alunos não conseguirão acessar os tópicos.

Na mensagem de abertura do fórum informem aos alunos que é importante manter a organização da discussão que, via de regra, é feita em um único tópico por grupo. Se mesmo assim o aluno postar fora do tópico que vocês abrirem **não** desconsiderem essa postagem, copiem-na, cole no tópico correto e informe ao aluno que isso foi feito para organizar a conversa.

✓ Sobre feedbacks:

Com relação aos feedbacks das atividades de produção textual ou outras que não sejam fórum: estes também devem conter os pontos positivos da atividade e o que o aluno deve melhorar.

Feedbacks que se limitam a frases do tipo *"sua atividade está ótima"*, *"você desenvolveu a atividade de forma satisfatória"*, *"você precisa melhorar"*, *"seu texto está contextualizado com a proposta. Percebe-se que você compreendeu o conteúdo estudado, seu texto está bem desenvolvido. Você apontou claramente o conceito [...]".* *Penso que poderia ter explorado mais a ideia de [...]"* não são viáveis.

É preciso destacar porque a atividade do aluno está ótima, está satisfatória ou insatisfatória.

O feedback deve **justificar** a nota atribuída, apontar onde há incoerências e problemas e **discutir o conteúdo**

Caso o aluno tenha obtido nota inferior a 6,0 é importante que o feedback contenha de forma detalhada os aspectos que o aluno precisa melhorar ao refazer a atividade na recuperação paralela (RP) – lembrando que em cada unidade o aluno só poderá entregar uma atividade na RP.

✓ Sobre a postagem das notas referentes a recuperação paralela e a avaliação presencial repositiva:

As ferramentas da recuperação paralela e das avaliações repositivas não estão configuradas para receberem notas.

O tutor deverá atribuir a nota na respectiva ferramenta da atividade e/ou avaliação que foi repostada.

O tutor deverá atribuir a nota na respectiva ferramenta da atividade recuperada e/ou avaliação que foi repostada. Por exemplo, se o aluno tirou nota menor que 6,0 na atividade AI-2, ele irá postar a tarefa recuperada no link da recuperação paralela, mas a nota e o feedback devem ser postados no link AI-2. O mesmo acontece com a avaliação repositiva.

Os alunos que fizerem recuperação paralela ou avaliação repositivas devem ser orientados a olharem a nota na atividade que foi repostada ou recuperada.

O feedback das recuperações paralelas para o aluno devem constar:

- os comentários sobre a atividade original e a indicação de que a atividade precisa ser refeita na recuperação paralela.
- a nota original recebida na atividade.
- os comentários sobre a atividade refeita na recuperação paralela.
- a nota recebida na recuperação paralela.

Lembrando que vocês devem mudar a nota da “caixa” quando corrigirem a atividade de recuperação paralela.

No **fechamento da disciplina** é necessário:

- Concluir o preenchimento da planilha de notas e frequência e enviar ao professor da disciplina.
- Postar a frequência do aluno na ferramenta indicada.
- Fazer uma lista de alunos a serem encaminhados para a recuperação¹⁵ e enviar ao professor.
- Disponibilizar no Fórum de Notícias a situação final dos alunos (se aprovado, reprovado ou encaminhado para a recuperação).
- Enviar e-mail individual a cada aluno indicando sua média final, frequência e situação final na disciplina.
- Enviar a situação final dos alunos aos tutores presenciais.

Relação dos tutores presenciais.

Verifiquem quais pólos compõem a sua sala. Vocês podem entrar em contato com os tutores presenciais pelo ambiente de interação específico, o link está no canto direito da tela do ambiente coletivo da disciplina.

*Coordenadora de tutores virtuais
Curso de Pedagogia SEaD - UFSCar*

¹⁵ De acordo com a Portaria GR 308/2009, terá direito à recuperação os alunos que tiverem frequência igual ou superior a 75% nas atividades avaliativas virtuais e média final igual ou superior a 3,0 e inferior a 6,0.