

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VANESSA BATTESTIN NUNES

**PROCESSO AVALIATIVO DE TUTORES A DISTÂNCIA
EM UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO E REFLEXÕES SOBRE
MUDANÇAS DE CONDUTAS**

VITÓRIA/ES

2012

VANESSA BATTESTIN NUNES

**PROCESSO AVALIATIVO DE TUTORES A DISTÂNCIA
EM UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO E REFLEXÕES SOBRE
MUDANÇAS DE CONDUTAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Jussara Martins Albernaz.

VITÓRIA/ES

2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Nunes, Vanessa Battestin, 1979-
N972p Processo avaliativo de tutores a distância em um curso de Pós-
 graduação e reflexões sobre mudanças de condutas / Vanessa Battestin
 Nunes. – 2012.
 379 f. : il.

Orientadora: Jussara Martins Albernaz.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação.

1. Ensino à distância. 2. Avaliação educacional. 3. Pós-graduação –
Avaliação. I. Albernaz, Jussara Martins. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VANESSA BATTESTIN NUNES

***PROCESSO AVALIATIVO DE TUTORES A DISTÂNCIA EM
UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO E REFLEXÕES SOBRE
MUDANÇAS DE CONDUTAS***

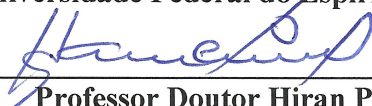
Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação do
Centro de Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor(a)
em Educação.

Aprovada em 03 de dezembro de 2012.

COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Jussara Martins Albernaz
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo


Professora Doutor Davidson Cury
Universidade Federal do Espírito Santo


Professora Doutora Rosane Aragón de Nevado
Universidade Federal do Rio Grande do Sul


Professor Doutor Crediné Silva de Menezes
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*A Jasmine e Rudnei,
filha e marido amados.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu a força necessária para enfrentar todos os obstáculos, não me deixando desistir e permitindo que este momento chegasse.

A Rudnei, por todo amor e compreensão ao longo destes 19 anos juntos, sempre me motivando em todos os momentos, especialmente, nos que mais precisei.

A Jasmine, por ter sido uma filha compreensiva, responsável e independente.

A meus pais, meu irmão, meus sogros, cunhados e cunhadas pelo incentivo e torcida.

A Jussara Martins Albernaz, minha querida orientadora, por ter acreditado no meu trabalho e potencial e por todo aprendizado que me proporcionou com sua imensa sabedoria.

Aos meus professores, que me enriqueceram como aluna, pesquisadora e educadora ao longo desses quatro anos de doutorado.

A Hiran Pinel e Francisco Albernaz pelas várias discussões teóricas proporcionadas.

A Davidson Cury, Crediné Silva de Menezes, Rosane Aragón de Nevado e Hiran Pinel, por terem aceitado serem membros da banca e pelas pertinentes sugestões dadas nas Qualificações I e II.

A Isaura Nobre, querida amiga, a quem pude recorrer tantas vezes em momentos de desânimo e pelas muitas trocas de conhecimento.

Aos demais membros da equipe da Pós-Graduação em Informática na Educação (PIE), especialmente aos amigos Lydia, Rutinelli, Tânia, Eglalciane e Roque, por todo o apoio, principalmente quando minhas ausências foram necessárias.

Ao Instituto Federal do Espírito Santo e à coordenação de Informática do Campus Serra pelo incentivo ao doutorado ao terem me concedido afastamento das minhas atividades.

Ao Centro de Educação a Distância do Ifes (CEAD/Ifes), por ter sempre me permitido livre acesso às informações e pessoas de que precisava para pesquisa.

*Escola é...
o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
o coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'.
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém,
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se 'amarrar nela'!
Ora, é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz.*

Paulo Freire

RESUMO

Foi analisado nesse trabalho o processo de avaliação da tutoria a distância, em um curso de pós-graduação, com reflexões sobre mudanças de condutas ocorridas. Trata-se de um estudo de caso referente ao curso de pós-graduação em Informática na Educação do Ifes. Um processo de avaliação foi construído nesse contexto, podendo ser adaptado a outras realidades. Nosso foco foi o tutor a distância, importante ator no processo de aprendizagem dos alunos. Pesquisas bibliográficas e documentais e a participação dos alunos e da equipe do curso contribuíram para gerar quatro versões do processo avaliativo. Foram analisados os instrumentos criados, que permitiram a avaliação dos tutores a distância por vários olhares (alunos, professores, tutores presenciais e autoavaliação), além de outros métodos de acompanhamento: por meio de recursos virtuais (especialmente pelo ambiente de aprendizagem *Moodle*) e reuniões presenciais (individuais, de disciplina e encontros de equipe). O processo avaliativo visava auxiliar os tutores a distância a compreenderem melhor sua função no curso e identificar falhas em sua atuação, buscando melhorias e favorecendo, assim, a tomadas de consciência e a constituição de um tutor reflexivo. Buscamos analisar, de forma quantitativa e qualitativa, o desempenho dos tutores a distância nas disciplinas do curso, o impacto do processo avaliativo em sua atuação, as dificuldades e problemas encontrados durante o seu percurso, mudanças de conduta observadas, resistências e avanços. Fizemos uso de análise do conteúdo, triangulações e de método estatístico. Entrevistas, também, foram realizadas com um grupo de tutores selecionado. Tanto para construção do processo avaliativo, como para realização das análises, recorreremos, em especial, aos teóricos ligados a uma concepção construtivista e sócio-histórica da educação. Chegamos a resultados que apontam que houve contribuições do processo avaliativo na melhoria do desempenho dos tutores a distância do curso, como: na constituição do ser tutor, na formação de um tutor reflexivo, no acompanhamento e apoio à construção do conhecimento dos alunos, na comunicação com esses e com os membros da equipe entre outros. Além disso, o trabalho abre novas perspectivas de estudo.

Palavras-chave: tutor a distância, avaliação, tutor reflexivo, tomada de consciência, educação a distância, mudança de conduta.

ABSTRACT

It was analyzed in this work the evaluation process of distance tutoring in a postgraduate course, with reflections about conduct changes occurred. This is a case study for the postgraduate course in Informatics in Education of CEAD/Ifes. An evaluation process was built in this context and can be adapted to other realities. Our focus was the distance tutor, an important actor in the students learning process. Bibliographic and documentary researchs and the participation of students and the course team contributed to generate four versions of the evaluation process. We analyzed the instruments created, which allowed the evaluation of distance tutors for different looks (students, teachers, presential tutors and self-assessment), as well as other monitoring methods: through virtual resources (especially by the Moodle learning environment) and face meetings (individual, discipline and team). The evaluation process aimed to help the distance tutors to better understand their role in the course and identify gaps in their work, seeking improvements and favoring thus awakenings and the constitution of a reflexive tutor. We analyze, in a quantitative and qualitative manner, the performance of distance tutors in the course disciplines, the impact of the evaluation process in their activities, the difficulties and problems encountered during their journey, conduct changes observed, resistances and advances. We used content analysis, triangulation and statistical method. Interviews were also conducted with a selected group of tutors. For construction of the evaluative process and to perform the analyzes we used, especially, the theories related to the constructivist and socio-historical conception of education. We achieved results that show that the evaluation process has contributed in improving the performance of distance tutors of the course, as: in the constitution of the tutor, in forming a reflective tutor, in the students monitoring, in supporting the knowledge construction of students, in communication with these and with team members, among others. Moreover, this work opens new perspectives for future study.

Keywords: distance tutor, evaluation, reflexive tutor, awareness, distance education, behavior change.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – RELAÇÕES DE COMUNICAÇÃO EM UM GRUPO DE OITO PESSOAS.....	24
FIGURA 2 – ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES	47
FIGURA 3 – SEIS GERAÇÕES DA EAD	52
FIGURA 4 – MOMENTOS DE AVALIAÇÃO.....	82
FIGURA 5 – PROCESSO DE GESTÃO DE COMPETÊNCIAS PROPOSTO.....	89
FIGURA 6 – EXTRATO DA PLANILHA DOS TRABALHOS PESQUISADOS DE TUTORIA.....	94
FIGURA 7 – PARTE DO ORGANOGRAMA DO IFES.....	103
FIGURA 8 – VISÃO RESUMIDA DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DA PIE.....	105
FIGURA 9 – SALA VIRTUAL DE COORDENAÇÃO – EQUIPE.....	125
FIGURA 10 – ALGUMAS INTERAÇÕES ENTRE OS SUJEITOS DA PIE.....	131
FIGURA 11 – EVOLUÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA PIE	136
FIGURA 12 – PARTE DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE DISCIPLINA PELOS ALUNOS	142
FIGURA 13 – SUGESTÕES DOS ALUNOS RELATIVAS À DISCIPLINA E AO CURSO.....	143
FIGURA 14 – INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA 1ª VERSÃO	146
FIGURA 15 – AVALIAÇÃO ENTRE OS ATORES NA 1ª VERSÃO DO PROCESSO	147
FIGURA 16 – EXEMPLO DE PLANILHA DE RETORNO AO TUTOR A DISTÂNCIA (ABA ALUNOS).....	155
FIGURA 17 – ABA “GERAL” DA PLANILHA DE RETORNO DA AVALIAÇÃO DO TUTOR A DISTÂNCIA	161
FIGURA 18 – AVALIAÇÃO DO TUTOR A DISTÂNCIA NA 3ª VERSÃO DO PROCESSO	163
FIGURA 19 – INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA 3ª VERSÃO DO PROCESSO.....	164
FIGURA 20 – AVALIAÇÃO ENTRE OS ATORES NA 3ª VERSÃO DO PROCESSO.....	164
FIGURA 21 – FORMULÁRIO PARA MELHORIA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO - PELOS ALUNOS.....	167
FIGURA 22 – FORMULÁRIO DE ACOMPANHAMENTO DAS DISCIPLINAS.....	195
FIGURA 23 – PARTE DO FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA PELO ALUNO	196
FIGURA 24 – PARTE DO FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA PELO PROFESSOR.....	197
FIGURA 25 – PARTE DO FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO TUTOR PRESENCIAL (AUTOAVALIAÇÃO E DO SEU COLEGA DE POLO)	197
FIGURA 26 – PLANILHA DE <i>FEEDBACK</i> DE DISCIPLINA – ABA “GERAL”	200
FIGURA 27 – PLANILHA DE <i>FEEDBACK</i> DE DISCIPLINA – ABA “ALUNOS”	200
FIGURA 28 – PLANILHA DE <i>FEEDBACK</i> DOS TUTORES A DISTÂNCIA – ABA “GERAL”	201
FIGURA 29 – PLANILHA DE <i>FEEDBACK</i> DOS TUTORES A DISTÂNCIA – ABA “MOODLE”	202
FIGURA 30 – PLANILHA DE <i>FEEDBACK</i> DOS TUTORES PRESENCIAIS – ABA “TUTOR PRES”	203
FIGURA 31 – PLANILHA DE <i>FEEDBACK</i> DOS TUTORES PRESENCIAIS – ABA “CONSIDERAÇÕES GERAIS”	203
FIGURA 32 – AVALIAÇÃO DO TUTOR A DISTÂNCIA NA 4ª E ATUAL VERSÃO DO PROCESSO.....	209
FIGURA 33 – INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA 4ª E ATUAL VERSÃO DO PROCESSO	210
FIGURA 34 – AVALIAÇÃO ENTRE OS ATORES NA 4ª E ATUAL VERSÃO DO PROCESSO	211

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – FAIXA ETÁRIA ALUNOS PIE - TURMA 2010.....	110
GRÁFICO 2 – FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS DA PIE - TURMA 2011	111
GRÁFICO 3 – ÁREA DE FORMAÇÃO - CURSO SUPERIOR.....	112
GRÁFICO 4 – GRADUAÇÃO DOS TUTORES A DISTÂNCIA DA PIE.....	115
GRÁFICO 5 – PÓS-GRADUAÇÃO DOS TUTORES A DISTÂNCIA DA PIE (ESPECIALIZAÇÃO E MESTRADO).....	115
GRÁFICO 6 – ATUAÇÃO PROFISSIONAL	116
GRÁFICO 7 – CARGA HORÁRIA SEMANAL DE TRABALHO	116
GRÁFICO 8 – EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO (BÁSICO E SUPERIOR).....	117
GRÁFICO 9 – EXPERIÊNCIA PRÉVIA EM TUTORIA.....	117
GRÁFICO 10 – PARTICIPAÇÃO NAS CAPACITAÇÕES DO CEAD/IFES (INICIAL E CONTINUADA)	120
GRÁFICO 11 – AVALIAÇÕES NEGATIVAS DOS TUTORES A DISTÂNCIA PELOS ALUNOS, POR ITEM	217
GRÁFICO 12 – COMPARAÇÃO ENTRE AS AVALIAÇÕES NEGATIVAS DOS TUTORES A DISTÂNCIA PELOS ALUNOS NAS TURMAS 2010 E 2011	219
GRÁFICO 13 – COMPARAÇÃO ENTRE AS AVALIAÇÕES NEGATIVAS DOS TUTORES A DISTÂNCIA QUE PERMANECERAM NO CURSO, PELOS ALUNOS, NAS TURMAS 2010 E 2011.....	221
GRÁFICO 14 – AVALIAÇÕES NEGATIVAS DOS TUTORES A DISTÂNCIA PELOS PROFESSORES.....	222
GRÁFICO 15 – COMPARAÇÃO ENTRE AS AVALIAÇÕES NEGATIVAS DOS TUTORES A DISTÂNCIA PELOS PROFESSORES, NAS TURMAS 2010 E 2011	223
GRÁFICO 16 – AVALIAÇÕES NEGATIVAS DOS TUTORES A DISTÂNCIA PELOS TUTORES PRESENCIAIS..	224
GRÁFICO 17 – COMPARAÇÃO ENTRE AS AVALIAÇÕES NEGATIVAS DOS TUTORES A DISTÂNCIA PELOS TUTORES PRESENCIAIS, NAS TURMAS 2010 E 2011.....	224
GRÁFICO 18 – AUTOAVALIAÇÕES NEGATIVAS DOS TUTORES A DISTÂNCIA QUE PERMANECERAM NO CURSO.	225
GRÁFICO 19 – COMPARAÇÃO ENTRE AS AUTOAVALIAÇÕES DOS TUTORES A DISTÂNCIA MARCADAS COMO “SEMPRE”, NAS TURMAS 2010 E 2011	226
GRÁFICO 20 – COMPARAÇÃO ENTRE AS AVALIAÇÕES NEGATIVAS REALIZADAS PELOS ALUNOS E AS AUTOAVALIAÇÕES DOS TUTORES A DISTÂNCIA, NAS TURMAS 2010 E 2011.....	229
GRÁFICO 21 – AVALIAÇÕES POSITIVAS DE UM TUTOR A DISTÂNCIA (POR AVALIADOR).....	256
GRÁFICO 22 – GRÁFICO DAS AVALIAÇÕES POSITIVAS DE UM TUTOR A DISTÂNCIA (POR DISCIPLINA)	256
GRÁFICO 23 – AVALIAÇÕES POSITIVAS DA TUTORA HILDA	262
GRÁFICO 24 – AVALIAÇÕES POSITIVAS DA TUTORA MARTA	271
GRÁFICO 25 – AVALIAÇÕES POSITIVAS DA TUTORA SIMONE.....	279
GRÁFICO 26 – GRÁFICOS DAS AVALIAÇÕES POSITIVAS DO TUTOR MÁRIO	286
GRÁFICO 27 – GRÁFICOS DAS AVALIAÇÕES POSITIVAS DO TUTOR PEDRO.....	291
GRÁFICO 28 – GRÁFICOS DAS AVALIAÇÕES POSITIVAS DO TUTOR CÉSAR COMO TUTOR PRESENCIAL	298
GRÁFICO 29 – GRÁFICOS DAS AVALIAÇÕES POSITIVAS DO TUTOR CÉSAR COMO TUTOR A DISTÂNCIA	301

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – ATRIBUIÇÕES DE TUTORES CITADAS EM PIMENTEL (2006).....	62
TABELA 2 – ATRIBUIÇÕES DE TUTORES CITADAS EM INED (2003)	63
TABELA 3 – BASES DE PESQUISA.....	93
TABELA 4 – MATRIZ DE DISCIPLINAS DA PIE.....	104
TABELA 5 – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA PIE.....	108
TABELA 6 – NÍVEL DE CONHECIMENTO/UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS PELOS TUTORES PRESENCIAIS ANTES DA PIE.....	108
TABELA 7 – ALUNOS DA PIE POR POLO NAS TURMAS 2010 E 2011.....	109
TABELA 8 – ASPECTOS CONSIDERADOS MAIS IMPORTANTES EM UM CURSO A DISTÂNCIA.....	111
TABELA 9 – POSSÍVEIS DIFICULDADES PARA A REALIZAÇÃO DO CURSO	111
TABELA 10 – ASPECTOS CONSIDERADOS MAIS IMPORTANTES EM UM CURSO A DISTÂNCIA.....	113
TABELA 11 – POSSÍVEIS DIFICULDADES PARA REALIZAR O CURSO	113
TABELA 12 – NÍVEL DE CONHECIMENTO/UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS ANTES DA PIE.....	118
TABELA 13 – CAPACITAÇÃO DE TUTORES DA PIE	119
TABELA 14 – SUGESTÕES PARA MELHORIA DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	144
TABELA 15 – SUGESTÕES PARA MELHORIA DOS INSTRUMENTOS NA 2ª VERSÃO DO PROCESSO AVALIATIVO.....	156
TABELA 16 – SUGESTÕES PARA MELHORIA DOS INSTRUMENTOS DAS DEMAIS DISCIPLINAS DA 1ª TURMA DA PIE.....	162
TABELA 17 – OPINIÃO DOS ALUNOS QUANTO A PARTICIPAÇÃO NAS AVALIAÇÕES DA PIE.....	165
TABELA 18 – PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS E DA EQUIPE DA PIE NO PROCESSO DE MELHORIA.....	168
TABELA 19 – TEMPO MÉDIO PARA RESPONDER OS QUESTIONÁRIOS DE AVALIAÇÃO	169
TABELA 20 – PARTICIPAÇÃO NAS AVALIAÇÕES	170
TABELA 21 – FREQUÊNCIA SUGERIDA PARA A AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA.....	170
TABELA 22 – FREQUÊNCIA SUGERIDA PARA A AVALIAÇÃO DO PROFESSOR.....	172
TABELA 23 – FREQUÊNCIA SUGERIDA PARA A AVALIAÇÃO DO TUTOR A DISTÂNCIA	172
TABELA 24 – FREQUÊNCIA SUGERIDA PARA A AVALIAÇÃO DOS TUTORES PRESENCIAIS	172
TABELA 25 – SUGESTÕES PARA OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO.....	174
TABELA 26 – ATRIBUIÇÕES DO TUTOR EM DIVERSOS TRABALHOS.....	176
TABELA 27 – TRABALHOS SOBRE A AVALIAÇÃO DOS TUTORES.....	179
TABELA 28 – ITENS DE AVALIAÇÃO DO TUTOR A DISTÂNCIA (4ª E ATUAL VERSÃO DO PROCESSO)	186
TABELA 29 – SUGESTÕES PARA MELHORIA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NAS 7 PRIMEIRAS DISCIPLINAS DA TURMA 2011	212
TABELA 30 – ALGUNS OBSTÁCULOS PARA COMPARAÇÕES DAS AVALIAÇÕES DOS TUTORES A DISTÂNCIA.....	213
TABELA 31 – QUANTIDADE DE PESSOAS NA PIE, POR TURMA.....	214
TABELA 32 – ITENS MAIS CITADOS PELOS ALUNOS DA TURMA 2010 EM RELAÇÃO AOS TUTORES	217
TABELA 33 – ITENS MAIS CITADOS PELOS ALUNOS DA TURMA 2011 EM RELAÇÃO AOS TUTORES	218

TABELA 34 – INDICAÇÃO DE DIFERENÇA SIGNIFICATIVA ENTRE AS AVALIAÇÕES NEGATIVAS DOS TUTORES A DISTÂNCIA DAS TURMAS 2010 E 2011, POR ITEM DE AVALIAÇÃO.....	220
TABELA 35 – INDICAÇÃO DE DIFERENÇA SIGNIFICATIVA ENTRE AS AVALIAÇÕES NEGATIVAS DOS TUTORES A DISTÂNCIA DAS TURMAS 2010 E 2011, POR ITEM DE AVALIAÇÃO.....	221
TABELA 36 – DIFICULDADES NA TUTORIA, APONTADAS PELOS TUTORES A DISTÂNCIA DA TURMA 2011 EM SUA AUTOAVALIAÇÃO.....	227
TABELA 37 – INTERAÇÃO ENTRE TUTORES NOS FÓRUMS DA SALA DE COORDENAÇÃO – TURMA 2010	239
TABELA 38 – INTERAÇÃO ENTRE TUTORES NOS FÓRUMS DA SALA DE COORDENAÇÃO – TURMA 2011 (SETE PRIMEIRAS DISCIPLINAS).....	252
TABELA 39 – EXEMPLO DA AVALIAÇÃO DE UM TUTOR A DISTÂNCIA NAS VÁRIAS DISCIPLINAS.....	255
TABELA 40 – COMPARATIVO GERAL ENTRE RESULTADO COMPLETO E FILTRADO DOS RESULTADOS POSITIVOS DOS TUTORES A DISTÂNCIA, PELOS ALUNOS.....	257
TABELA 41 – TUTORES A DISTÂNCIA DA PIE ESCOLHIDOS PARA O GRUPO FOCAL.....	258
TABELA 42 – RESUMO DAS AVALIAÇÕES DA TUTORA HILDA (FILTRADO).....	261
TABELA 43 – RESUMO DAS AVALIAÇÕES DA TUTORA MARTA NAS DISCIPLINAS EM QUE ATUOU (FILTRADO).....	271
TABELA 44 – RESUMO DAS AVALIAÇÕES DA TUTORA SIMONE NAS DISCIPLINAS EM QUE ATUOU (FILTRADO).....	279
TABELA 45 – RESUMO DAS AVALIAÇÕES DO TUTOR MÁRIO NAS DISCIPLINAS EM QUE ATUOU (FILTRADO).....	285
TABELA 46 – RESUMO DAS AVALIAÇÕES DO TUTOR PEDRO NAS DISCIPLINAS EM QUE ATUOU (FILTRADO).....	291
TABELA 47 – RESUMO DAS AVALIAÇÕES DO TUTOR CÉSAR COMO TUTOR PRESENCIAL.....	298
TABELA 48 – RESUMO DAS AVALIAÇÕES DO TUTOR A DISTÂNCIA CÉSAR NAS DISCIPLINAS EM QUE ATUOU (FILTRADO)	301
TABELA 49 – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO SOBRE <i>FEEDBACKS</i> DA TUTORIA EM UMA CAPACITAÇÃO DO CEAD/IFES.....	318

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABED – Associação Brasileira de Educação a distância
- ABT – Associação Brasileira de Teleducação
- AIM – Projeto Mídia de Instrução Articulada (*Articulated Instructional Media Project*)
- AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem
- BBC – *British Broadcasting Corporation*
- CAI – Instrução auxiliada por computador (*Computer-Aided Instruction*)
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEAD/Ifes – Centro de Educação a Distância do Ifes
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- EAD – Educação a distância
- EAD AVA – Educação a Distância e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (disciplina)
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IES – Instituições de Ensino Superior
- IFES - Instituto Federal do Espírito Santo
- IHEP – *Institute for Higher Education Policy*
- IICF – Introdução à Informática – Computador Ferramenta (disciplina)
- IOC – Introdução à Organização de Computadores (disciplina)
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- MPC – Metodologia e Pesquisa Científica (disciplina)
- PIE – Pós-Graduação em Informática na Educação
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPP – Projeto político Pedagógico
- SEED – Secretaria de Educação a Distância
- SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
- TADS – Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
- TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
- UA – Universidade Aberta do Reino Unido (*Open University*)
- UAB – Universidade Aberta do Brasil
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	Introdução.....	19
1.1	Trajatória pessoal e motivação para a pesquisa.....	20
1.2	Questão Investigativa	24
1.3	Objetivos.....	27
1.4	Organização do Trabalho.....	28
2	Referencial Teórico	29
2.1	Educação em uma escola reflexiva e participativa.....	29
2.1.1	Concepções de Educação.....	30
2.1.2	Por uma escola reflexiva.....	35
2.1.3	Por uma escola participativa.....	37
2.2	O processo de Construção do Conhecimento.....	39
2.2.1	Assimilação, Acomodação, Tomada de Consciência, Adaptação e Reestruturação.	40
2.2.2	A curiosidade humana	44
2.2.3	O caráter social do aprendizado.....	46
2.3	Educação a Distância.....	50
2.3.1	Breve histórico da educação a distância no mundo	52
2.3.2	Breve histórico da educação a distância no Brasil	55
2.3.3	A EaD hoje	56
2.3.4	Estrutura dos cursos a distância.....	58
2.4	A tutoria na EaD	60
2.4.1	A função do tutor na EaD	62
2.4.2	Tutor a distância e tutor presencial.....	64
2.4.3	Distância Transacional	65
2.4.4	Interação e Diálogo na EaD.....	67
2.4.5	Autonomia do aluno	71
2.4.6	Afetividade	74
2.5	Avaliação.....	78
2.5.1	Alguns conceitos de avaliação.....	79
2.5.2	Avaliação na EaD	82
2.5.3	Avaliação de pessoas	85
2.5.4	Concepção de avaliação adotada	90

2.6	Trabalhos correlatos	93
3	Metodologia.....	96
3.1	Caminhos metodológicos	96
3.2	Contexto da pesquisa	102
3.3	Sujeitos da pesquisa.....	106
3.4	Perfil dos Sujeitos.....	107
3.4.1	Perfil dos Professores	107
3.4.2	Perfil dos Tutores Presenciais.....	108
3.4.3	Perfil da Coordenação	109
3.4.4	Perfil dos Alunos	109
3.5	Comitê de Ética	114
4	A Tutoria a Distância no curso de Pós-Graduação em Informática na Educação do CEAD/Ifes	115
4.1	Perfil dos tutores a Distância da PIE	115
4.2	Seleção dos tutores a distância	118
4.3	Capacitação dos tutores a Distância	119
4.3.1	Participação dos tutores a distância nas capacitações	120
4.3.2	Formulário para melhoria das capacitações.....	121
4.4	O <i>Moodle</i> e outros recursos utilizados na Tutoria.....	123
4.4.1	Salas virtuais de coordenação no <i>Moodle</i>	124
4.4.2	Algumas ferramentas do <i>Moodle</i>	126
4.4.3	Outros recursos externos ao <i>Moodle</i>	129
4.5	Comunicação e interação da Tutoria na PIE	130
4.6	O Acompanhamento do Tutor a Distância	134
5	Construção e Reconstrução do Processo de Avaliação	135
5.1	Primeira versão do processo de avaliação (Piloto).....	137
5.1.1	Estabelecimento das atribuições dos tutores a distância	137
5.1.2	Estabelecimento dos itens de avaliação dos tutores a distância	139
5.1.3	Estabelecimento dos itens de avaliação de disciplina	139
5.1.4	Validação dos itens de avaliação com a coordenação de curso.....	140
5.1.5	Definição de uma ferramenta para a criação dos instrumentos de avaliação	140
5.1.6	Definição do local virtual de aplicação das avaliações	140
5.1.7	Definição da quantidade de avaliações e do cronograma.....	141
5.1.8	Construção dos instrumentos de avaliação	141

5.1.9	Elaboração e envio das instruções para realização das avaliações.....	142
5.1.10	Realização das avaliações.....	142
5.1.11	Tabulação dos resultados.....	142
5.1.12	Análise dos dados.....	143
5.1.13	Retorno (<i>feedback</i>) das avaliações.....	144
5.1.14	Reflexões sobre a primeira versão do processo de avaliação.....	144
5.1.15	Resumo da primeira versão do processo e dos instrumentos de avaliação (piloto).....	146
5.2	Segunda versão do processo de avaliação.....	147
5.2.1	Análise de ferramentas para criação dos instrumentos de avaliação.....	147
5.2.2	Definição da ferramenta utilizada.....	153
5.2.3	Outras alterações no processo de avaliação.....	154
5.2.4	Tabulação dos dados.....	154
5.2.5	Reflexões sobre a segunda versão do processo de avaliação.....	156
5.2.6	Resumo da segunda versão do processo de avaliação.....	157
5.3	Terceira versão do processo de avaliação.....	157
5.3.1	Estabelecimento das atribuições dos tutores presenciais e professores.....	157
5.3.2	Estabelecimento dos itens de avaliação dos tutores presenciais e professores...	157
5.3.3	Definição da quantidade de avaliações e do cronograma.....	158
5.3.4	Reuniões individuais.....	158
5.3.5	Reuniões de disciplina.....	159
5.3.6	Encontros de equipe.....	160
5.3.7	Tabulação dos resultados (dos instrumentos).....	160
5.3.8	Análise dos dados.....	160
5.3.9	Retorno das avaliações.....	161
5.3.10	Reflexões sobre a terceira versão do processo de avaliação.....	162
5.3.11	Resumo da terceira versão do processo de avaliação.....	163
5.4	Melhoria do processo e dos instrumentos de avaliação.....	165
5.4.1	Criação dos questionários de melhoria do processo de avaliação.....	167
5.4.2	Análise das sugestões.....	168
5.4.3	Análise de trabalhos correlatos.....	176
5.5	O processo atual de avaliação da PIE.....	185
5.5.1	Primeira etapa – Definição do processo.....	185
5.5.2	Segunda etapa – Execução do Processo de Avaliação.....	204

5.5.3	Resumo da quarta e atual versão do processo de avaliação	208
5.5.4	Algumas reflexões sobre a última versão do processo avaliativo	211
6	Resultados do processo avaliativo da tutoria a distância: reflexões e Análises	213
6.1	Análises por item de avaliação	216
6.1.1	Avaliação dos tutores a distância pelos alunos.....	216
6.1.2	Avaliação dos tutores a distância pelos professores	222
6.1.3	Avaliação dos tutores a distância pelos tutores presenciais	223
6.1.4	Autoavaliação dos tutores a distância.....	225
6.1.5	Considerações sobre as avaliações dos tutores a distância.....	228
6.2	Acompanhamento nos momentos presenciais e virtuais	230
6.2.1	Turma 2010.....	230
6.2.2	Turma 2011.....	242
6.3	Análises por tutor a distância e grupo selecionado.....	255
6.4	Análises do grupo de tutores selecionado.....	259
6.4.1	Hilda	260
6.4.2	Marta.....	270
6.4.3	Simone	278
6.4.4	Mário	285
6.4.5	Pedro.....	290
6.4.6	César	297
6.5	Considerações sobre os resultados do processo avaliativo da tutoria a distância	308
6.5.1	Algumas melhorias na tutoria.....	309
6.5.2	Melhorias gerais observadas.....	313
6.5.3	As diferentes posturas durante o processo avaliativo	316
6.5.4	O que pensam tutores de outros cursos com relação aos <i>feedbacks</i>	317
6.5.5	Dificuldades e desafios que persistem na tutoria a distância:	319
7	Reflexões Finais e Perspectivas Futuras.....	321
7.1	Considerações sobre o trabalho desenvolvido.....	321
7.2	Perspectivas Futuras	329

1 INTRODUÇÃO

Avaliar é um conceito difuso, que comporta diferentes significações, ao qual podem se associar sentimentos positivos ou negativos, embora seja considerado, em geral, um passo fundamental para se conhecer melhor certos aspectos de um fenômeno. Possibilita identificar o que está indo bem, possíveis problemas e a adoção de medidas de melhorias. Na educação a distância (EaD), vários são os aspectos que precisam de atenção e avaliações visando seu aprimoramento. Um que merece destaque é a tutoria, especialmente a que é feita a distância.

Os tutores a distância são mediadores do processo de aprendizagem dos alunos e são fundamentais para incentivar, instigar, apaziguar e criar situações que favoreçam a construção do conhecimento. A boa atuação de um tutor pode ser um impulsionador para um aluno desmotivado, levando-o ao sucesso e é fundamental para todos que buscam atingir seus objetivos no curso, mas se deparam com certas dificuldades. Por outro lado, um tutor que não cumpre com o seu papel a contento pode deixar muitos alunos sem o atendimento necessário e causar um clima de insatisfação ou abandono.

Entendemos que avaliar os tutores a distância, especialmente sob o ponto de vista de atores diversos (alunos, professores, tutores presenciais), é de suma importância para que eles possam identificar os problemas que os outros enxergam em sua atuação. Também é importante oferecer a oportunidade para que eles se autoavaliem. Muitos, por exemplo, podem estar deixando a desejar não por falta de profissionalismo, mas porque ainda não estavam claras as situações que necessitavam da sua intervenção. As avaliações, incluindo as autoavaliações, podem possibilitar uma reflexão sobre sua atuação e uma posterior tomada de consciência das suas funções no curso e de como desempenhá-las de forma mais efetiva.

A avaliação, porém, não pode se restringir a aplicação de instrumentos, como questionários, mas deve permitir analisar o tutor a distância sob diferentes óticas. Isso pode ser alcançado por meio de acompanhamentos virtuais (por exemplo, no ambiente de aprendizagem) e presenciais (reuniões individuais, de disciplina, de equipe etc.).

Outra questão de grande relevância julgamos ser a necessidade de uma combinação, na avaliação, de aspectos quantitativos e qualitativos. Como cita Demo (2008, p.2), “[...] o lado quantitativo tem a vantagem de ser palpável, visível, manipulável”. A qualidade, por sua vez, “escapa às nossas palavras e mora na greta das coisas. É tão certo que existe, como é difícil de captar”. Encontrar o equilíbrio entre os dois aspectos se mostra um desafio, pois ao mesmo tempo em que se busca dados concretos e precisos, se busca também adentrar nos detalhes de diversas especificidades.

Para isso, entendemos que a avaliação não deve ser meramente somativa, para classificação dos tutores a distância, visando identificar os de maiores potencialidades no curso, que podem ser mais alocados nas disciplinas, e os que apresentam maiores deficiências. Compreendemos que o mais importante é permitir que os tutores a distância encontrem caminhos para melhorar sua atuação, o que implica uma avaliação de caráter formativo, realizada de forma contínua, ou seja, uma avaliação por meio de um processo sistemático.

Este projeto apresenta, assim, a construção de um processo de avaliação da tutoria a distância, concebido no contexto de um curso específico, mas que pode ser adaptado a outras realidades. O curso de Pós-graduação em Informática na Educação do CEAD/Ifes – PIE constitui o nosso estudo de caso. Será analisado o processo de avaliação criado e seu impacto na conduta¹ dos tutores a distância ao longo de disciplinas de duas turmas do curso.

O processo avaliativo contempla diferentes aspectos relativos a disciplina, professor, tutor presencial e tutor a distância, avaliados por vários olhares (de alunos, professores, tutores presenciais e tutores a distância) e acompanhados continuamente. Contudo, nosso foco de análise é o desempenho do tutor a distância, importante ator no processo de aprendizagem dos alunos, o que será melhor explicitado, posteriormente.

Os tutores a distância da PIE foram acompanhados de perto, tanto por meio das avaliações por instrumentos, como por recursos virtuais e reuniões presenciais, com o objetivo de auxiliá-los em busca de uma melhoria contínua de atuação. Análises a respeito das dificuldades e problemas encontrados durante o percurso desses tutores no curso, mudanças de conduta observadas, resistências e avanços foram, também, abordados nessa pesquisa.

Vale destacar que, na PIE, a coordenação de tutoria é uma função exercida pela presente pesquisadora, sendo responsável pelas avaliações e acompanhamentos dos tutores.

A seguir, será apresentada a trajetória pessoal da pesquisadora e as razões e caminhos percorridos que motivaram a pesquisa e a levaram à questão investigativa. Posteriormente, serão listados os objetivos e a organização deste trabalho.

1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL E MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

Em 1997, ingressei no curso de Ciência da Computação na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A ênfase em que me especializei foi Engenharia de *Software*, com foco na qualidade dos processos de desenvolvimento de *software*. Logo que me formei, ingressei no mestrado em Informática na UFES e atuei novamente na área de Engenharia de

¹ Conduta é uma manifestação de comportamento do indivíduo. Esta pode ser boa ou má, dependendo do código moral, ético do grupo onde aquele se encontra. (Dicionário Larousse, 1979)

Software. Desde o fim da graduação e durante todo mestrado trabalhei com desenvolvimento de *software* em uma empresa chamada Accenture, no projeto da Vale. Atuei, também, como uma dos *champions* – pessoas responsáveis por definir os processos de desenvolvimento a serem utilizados pela empresa no projeto e fui, inclusive, responsável por algumas capacitações e treinamentos dados aos profissionais da Accenture. Após concluir o mestrado, fui aprovada no concurso para professor na área de Informática do Ifes, que me trazia tão boas lembranças do ensino médio, quando fui aluna de lá. Assumi o cargo e passei, desde então, a atuar como professora.

Além de ser professora efetiva do Ifes há mais de sete anos e já tendo sido coordenadora dos cursos superiores de Informática do presencial, há seis anos atuo, também, na EaD. Durante esse tempo, assumi alguns papéis como: professora conteudista e formadora da disciplina Lógica e Matemática Discreta do curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TADS); coordenadora de tutoria deste curso; participei de processos de seleção e capacitação de tutores e professores; e assumi a função de coordenadora de AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) no Centro de Educação a Distância do Ifes (CEAD), local no qual atuei desde a sua implantação. Após ter passado por essas diferentes funções e ter tido, assim, a oportunidade de vivenciar ângulos distintos da EaD, assumi, em 2009, a coordenação de tutoria do curso de Pós-Graduação em Informática na Educação (PIE), cuja primeira turma iniciou em maio de 2010.

Durante todo esse tempo, sempre temos tentado fazer o melhor, acertando muitas vezes, errando outras, melhorando com os erros, pesquisando e nos aprimorando e, enfim, ganhando experiências e progredindo. Alguns dos trabalhos publicados dos nossos estudos e experiências estão em: <http://cead.ifes.edu.br/index.php/cead/publicacoes.html>. Boa parte desses trabalhos teve relação direta com minha tese de doutorado, inclusive capítulos de livros escritos e livros organizados, que também constam em meu site pessoal: <http://www.sr.ifes.edu.br/~vanessabattestin>. Mas o percurso não tem sido fácil.

Ao iniciarmos nossa jornada pela EaD, deparamo-nos com diversas questões: Será que conseguiremos ofertar um curso de qualidade? Terá ele condições de ser tão bom como se fosse na modalidade presencial? Será que é mesmo possível aos alunos aprender o conteúdo do curso estudando a distância? Ou eles se sentirão sozinhos? Como será a comunicação com os colegas de classe e com o professor? Como serão sanadas as dúvidas?

Todas essas perguntas surgem, seja pelo desconhecimento do que é de fato a Educação a Distância (EaD), seja pelo seu passado no Brasil, muitas vezes considerada como educação

de segunda classe, para os desfavorecidos, ou mesmo por sentimentos de discriminação ou de resistências que, ainda, existem e que acabamos, por muitas vezes, absorvendo.

Com o tempo fomos percebendo que a questão de ofertar um curso de qualidade não está relacionada à sua modalidade, mas sim a diversos outros fatores. Depende, por exemplo, da qualificação do corpo docente e dos gestores, de como se dá sua formação continuada, se é que existe; depende do comprometimento desses profissionais com a educação; se o projeto político pedagógico (PPP) do curso foi bem pensado e planejado; se a extensão e a profundidade dos conteúdos a serem abordados nas disciplinas estão, pelo menos dentro de certos limites, sendo cumpridos; depende da forma como as metodologias de ensino e aprendizagem estão sendo utilizadas; se a estrutura oferecida aos alunos é adequada; se a instituição está comprometida com o curso e se sua implantação e os mecanismos de sustentabilidade foram previstos no planejamento estratégico etc.

Os cursos presenciais têm algo muito forte a seu favor: professores, alunos, gestores, equipe administrativa, todos estão num mesmo espaço físico e ao mesmo tempo, o que traz diversas facilidades. Se ocorre um problema em certa sala, há possibilidade de deslocar os alunos para outra; se o professor de geografia esquece seu mapa em casa, ele pode fazer um desenho, mesmo que improvisado, no quadro; se certo conceito do livro de português está errado, o professor pode avisar aos alunos e eles tomarem nota disso, corrigindo no próprio livro ou fazendo uma anotação no caderno; se um aluno tem dúvida a respeito de um cálculo matemático, o professor pode imediatamente sanar essa dúvida ou colocar algumas outras questões intrigantes que o levem a refletir sobre aquele problema; se um aluno precisa de uma declaração da escola, ele se desloca à secretaria durante o intervalo das aulas e faz a solicitação. Enfim, são vários pequenos momentos e procedimentos corriqueiros que na educação presencial parecem bem simples de resolver.

Mas será que a educação a distância consegue tratar bem essas questões? Acreditamos que é possível sim termos na EaD tratamentos adequados para essas e várias outras situações, inclusive as que lhe são bem específicas, mas isso certamente exigirá um esforço que não é pequeno. Por exemplo, em um curso a distância toda a equipe deve ter recebido formação na área de EaD e no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs); os materiais instrucionais devem ser claros, didáticos e se adaptar aos mais diversos estilos de aprendizagem; os recursos tecnológicos devem ser seguros e estar sempre disponíveis; devem existir mecanismos que favoreçam a comunicação e a socialização, seja entre alunos e professores/tutores, seja entre os próprios alunos, seja entre a equipe técnica e administrativa

e dos alunos com esses; devem ser criados mecanismos para que o aluno da EaD se sinta um aluno da instituição, dispondo dos mesmos recursos que um aluno do presencial.

E o esforço para se ter um bom curso a distância não implica apenas em dedicação de tempo, mas também em investimentos financeiros, em seriedade, em colocar de lado antigos preconceitos e partir em busca de inovações. É importante destacar que a EaD objetiva para nós, em especial, oferecer maior flexibilidade aos que moram longe das instituições em que desejam estudar ou cujos horários não coincidam com os dos cursos ofertados.

Mas como sabemos, infelizmente, nem todos se engajam e fazem os investimentos necessários para implantação dos seus cursos. E o que pode ser feito para evitar que pessoas comuns da sociedade entrem em um curso de baixa qualidade? Para evitar que caiam na mira das instituições cujo único interesse é o ganho financeiro, pouco se importando com a aprendizagem dos que ali frequentam cursos? Então, passamos a nos perguntar mais especificamente: O que podemos fazer para ofertar cursos de qualidade no CEAD/Ifes?

Pode haver muitas respostas a essa questão e elas estão longe de serem triviais, mas um caminho que nos parece eficaz é estabelecer mecanismos de avaliação e acompanhamento dos cursos ofertados, identificando erros e acertos e, com isso, realizar melhorias constantes.

Mas criar mecanismos de avaliação que se adaptem aos diferentes cursos a distância não é fácil. São vários os níveis envolvidos (cursos técnicos, graduação, pós-graduação etc.); eles podem ser ofertados a pessoas comuns ou empresas, sendo de longa, média ou curta duração; eles podem usar os mais diversos recursos materiais e tecnológicos, tais como material impresso, rádio, televisão, videoconferência, computador, Internet etc.

Há, ainda, uma quantidade imensa de aspectos que devem ser avaliados em um curso: o material instrucional, a equipe multidisciplinar, os gestores, o projeto político pedagógico do curso, as metodologias adotadas, a estrutura física entre outros.

Por esses e outros motivos não há um modelo eficaz de avaliação de cursos a distância. Existem alguns modelos generalistas, como o de Rodrigues (1998), o de Rapchan (2002) e algumas recomendações e indicadores como as do MEC/SEED² (2001, 2007) no Brasil ou as do IHEP³ (PHIPPS e MERISOTIS, 2000) nos EUA. Mas nenhum deles aponta de forma mais detalhada problemas que os cursos enfrentam e pontos que precisam ser melhorados.

² MEC: Anteriormente era denominado Ministério da Educação e Cultura, mas atualmente é apenas Ministério da Educação. SEED: É a extinta Secretaria de Educação a Distância.

³ IHEP: *Institute for Higher Education Policy*.

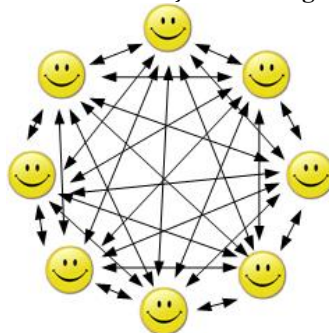
A busca desses mecanismos de avaliação de cursos a distância foi o grande motivador para minha entrada no doutorado em Educação, algo bem propício devido a minha profissão de educadora e a minha formação tecnológica. Alguns estudos realizados sobre este assunto se encontram em Nunes (2009b) e em Nunes e outros (2009a).

Cada vez que me aprofundava no tema, percebia claramente que não seria possível abordar todos os aspectos que mereciam ser tratados em uma única tese. Não desejava incorrer nos mesmos problemas dos modelos generalistas existentes. Decidi, assim, focar em uma questão que me afligia em especial, chegando à questão investigativa.

1.2 QUESTÃO INVESTIGATIVA

O CEAD oferecia vários cursos a distância e era necessário definir um deles para um trabalho avaliativo mais específico. Optamos, em primeiro lugar, por um curso de longa duração⁴. Esse oferece diversas disciplinas, cada uma com seu professor e o seu grupo de tutores e envolve vários outros profissionais: o coordenador de curso, o *designer*, o pedagogo entre outros, e um grande número de alunos. As relações de comunicação entre os envolvidos são muitas. A Figura 1 mostra um exemplo em um grupo relativamente pequeno (8 pessoas), considerando apenas a comunicação de duas a duas.

Figura 1 – Relações de comunicação em um grupo de oito pessoas



Fonte: http://rodrigogiraldelli.blogspot.com/2009_03_01_archive.html (2009)

A fórmula que quantifica este fato é simples: para n pessoas teremos $n.(n-1)/2$ relações de comunicação, ou $8*7/2 = 28$ possibilidades de relações de comunicação. Em um curso longo, com cerca de 100 pessoas (entre professores, tutores, coordenadores etc.), por exemplo, teremos $100*99/2 = 4950$ relações de comunicação desse mesmo tipo, o que é, obviamente, muito mais difícil de controlar e exige um trabalho mais complexo de avaliação.

⁴ Consideramos aqui um curso de longa duração, aquele cujo tempo de realização seja igual ou superior a um ano.

Além disso, minha atuação profissional no curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Informática na Educação me conduziu a escolhê-lo como campo de estudo. O fato de que, atualmente, estou atuando nesse curso como coordenadora de tutoria, traz uma proximidade extremamente útil para o estudo em questão. É claro que em muitos momentos temos que manter o distanciamento necessário à análise dos fatos observados, mas estar dentro do contexto nos permite ter acesso direto às informações, às tecnologias e materiais utilizados, à equipe multidisciplinar, aos alunos e, o mais importante, faz com que seja muito mais factível a implementação de ações e melhorias, já que em outros cursos ou instituições poderia haver algum tipo de resistência, algo muito comum quando o assunto é avaliação.

Além disso, a pós-graduação em Informática na Educação (PIE) oferecia como vantagem o fato de ter iniciado seu planejamento em meados de 2009, após minha entrada no doutorado. Eu poderia, assim, acompanhar a execução completa da primeira turma e, ainda, boa parte da segunda.

Chegamos, enfim, ao nosso objeto de estudo por dois caminhos, um mais prático e outro de caráter mais teórico. Pelo caminho prático, o foco no tutor vem ao encontro do meu interesse profissional, uma vez que minha atual função no curso é a coordenação de tutoria.

Com relação ao aspecto teórico, iniciamos nos apoiando na afirmação de Vygotsky (2007) de que a aprendizagem se dá por um longo processo de apropriação e transformação de conhecimentos que ocorre na atividade mediada, na relação com os outros, destacando a importância da interação social. Na Educação a Distância esta visão precisa de um cuidado maior. Uma vez que o aluno passa a ser o principal ator do seu aprendizado e ele, em geral, não está presente fisicamente, se a instituição não lhe fornecer meios adequados para que a socialização e interação ocorram, tanto o processo de ensino-aprendizagem fica comprometido, como o aluno acaba muitas vezes sendo induzido à evasão. E isso se reforça quando se trata de um curso de longa duração.

Concordamos, assim, com Valente quando afirma que:

[...] a interação sujeito/objeto, sem a mediação de outra pessoa, é limitada como meio para a construção de conhecimento. É a interação com pessoas ou com objetos mediados por pessoas que permite a assimilação gradativa e crescente do mundo que nos rodeia. Assim, não é qualquer tipo de interação com o mundo que propicia construção de conhecimento. Os estudos sobre o tema indicam que a construção está relacionada à qualidade da interação (PIAGET, 1978) que, por sua vez, depende da mediação de outras pessoas e do próprio conhecimento do aprendiz (VYGOTSKY, 1978) (VALENTE, 2009, p. 67).

Freire (1987) defendia, também, a importância da interação na educação. Ele sempre denunciou a educação bancária, que implica na memorização mecânica dos conteúdos, transformando os educandos em ‘vasilhas’ que são ‘enchidas’ pelo educador e contrapõe essa

visão com uma educação humanista e problematizadora, que pressupõe o diálogo. Nessa perspectiva, a interação é necessária para a concretização da aprendizagem.

O modelo criticado por Freire, como afirma Godoy (2007 apud MATTAR, 2009), caiu como uma luva em muitos projetos da EaD, ao cunhar a expressão - Educação Bancária a Distância (EBAD)-. Segundo ele, praticar educação bancária ficou muito mais fácil com a Internet, assim como ficou muito fácil fazer depósitos bancários e transações bancárias *online*.

Para Vygotsky, mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (OLIVEIRA, 2002).

Corroborando essas opiniões, vemos na mediação um dos pontos chave do processo de ensino-aprendizagem e entendemos ser muito importante avaliar o papel do tutor, uma vez que ele é o principal responsável pela mediação com os alunos e o contribuinte direto da construção de seu conhecimento na EaD.

No caso do modelo adotado na PIE, temos a presença de dois tutores: o tutor presencial e o tutor a distância. Apesar de ambos terem funções muito importante no curso, como veremos mais a diante, os tutores presenciais agem mais como motivadores, auxiliando os alunos na organização do seu tempo de estudo e orientando em algumas questões mais gerais do curso e das tecnologias utilizadas. Mas são os tutores a distância que, efetivamente, fazem a mediação para a construção do conhecimento, uma vez que atendem a disciplinas específicas. Assim, são eles que sanam as dúvidas dos alunos quanto ao conteúdo, orientam as atividades, corrigem as avaliações, dão *feedbacks* etc.

Além disso, é mais fácil realizar reuniões presenciais com os tutores a distância, pois a maioria reside próximo ao campus do curso. Os tutores presenciais, ao contrário, residem em municípios do interior do estado e tiveram sua ida ao campus limitada, em muitas situações, devido a problemas de atrasos da UAB⁵ para liberação das diárias, impactando em um menor contato presencial com os mesmos.

Por fim, temos ainda o fato de boa parte dos tutores a distância permanecerem na equipe e, assim, se torna mais produtivo analisar seu progresso. Ao contrário do que ocorre com os tutores presenciais, que são substituídos a cada turma, uma vez que o curso não tem sido aplicado nos mesmos polos.

Portanto, apesar de em muitos momentos termos nos preocupado com ambos os tutores, sempre que foi necessário realizar um acompanhamento mais próximo e detalhado,

⁵ Maiores informações sobre a UAB (Universidade Aberta do Brasil) estão no Capítulo 2.

isso foi realizado, mais exclusivamente, com os tutores a distância, que passaram a ser centrais nesse trabalho. Assim, nosso foco se tornou: a tutoria a distância em um curso de longa duração - a PIE, oferecida pelo Ifes.

Passamos a nos questionar: **Seria possível construir um processo avaliativo para ajudar os tutores a distância a compreender melhor sua função no curso e melhorar sua atuação? Como este pode ser concebido, aplicado e analisado?**

Nosso pressuposto é o de ser possível construir mecanismos de avaliação e autoavaliação que viabilizem uma tomada de consciência dos tutores a distância das suas funções e que promovam melhorias no curso e em sua atuação, como será argumentado adiante. Tais mecanismos poderiam ser adaptados a outros cursos com características semelhantes e até mesmo com características diferentes. Como disse Boaventura S. Santos:

Sendo local, o conhecimento pós-moderno é também total porque reconstitui os projetos cognitivos locais, salientando-lhes a sua exemplaridade, e por essa via transforma-os em pensamento total ilustrado. A ciência do paradigma emergente (...) é também assumidamente tradutora, ou seja, incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem (SANTOS, 2006a, p. 76).

Diante de nossa questão investigativa, delimitamos alguns objetivos para esse trabalho.

1.3 OBJETIVOS

O objetivo geral desse trabalho é **analisar o processo de avaliação da tutoria a distância concebido para o curso de Pós-Graduação em Informática na Educação do Ifes e refletir sobre mudanças de condutas ocorridas.**

Os objetivos específicos são:

1. Identificar o perfil dos tutores a distância no curso de Pós-Graduação em Informática na Educação do CEAD/Ifes.
2. Analisar a construção um processo de avaliação da tutoria, em especial a tomada de consciência dos tutores a distância sobre suas funções e consequentes melhorias em sua atuação, graças a olhares de vários atores do processo educativo.
3. Analisar ferramentas computacionais que possam apoiar as avaliações.
4. Avaliar e acompanhar os tutores a distância da PIE, de acordo com o processo proposto, por meio de instrumentos, no ambiente virtual e em momentos presenciais.
5. Analisar os dados coletados, identificando aspectos que melhoraram na tutoria a distância e as dificuldades que persistem, especialmente, os que foram impactados pelo processo avaliativo.

1.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Uma vez estabelecidos os objetivos do trabalho no presente capítulo (Capítulo 1 - Introdução), convém apresentar os pressupostos teóricos que nos orientaram nesse estudo (Capítulo 2 - Referencial Teórico).

Em seguida, apresentamos a metodologia adotada para que os mesmos fossem atingidos (Capítulo 3 – Metodologia).

O Capítulo 4 (A tutoria a distância no Curso de Pós-Graduação em Informática na Educação) traz resultados da análise documental realizada no curso.

O Capítulo 5 (Construção e Reconstrução do Processo de Avaliação) mostra os caminhos e resultados oriundos da construção do processo avaliativo na PIE, passando por quatro diferentes versões.

No Capítulo 6 (Resultados do processo avaliativo da tutoria a distância: reflexões e Análises) trazemos resultados, análises e reflexões após a aplicação contínua do processo avaliativo na tutoria a distância da PIE.

No Capítulo 7 (Conclusões e Perspectivas Futuras) abordamos algumas conclusões a respeito do presente trabalho, assim como questões que permanecem abertas e podem gerar outras discussões.

Por fim, são exibidos os apêndices e anexos do projeto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Trabalhar com a avaliação da tutoria a distância, tendo como foco a melhoria da atuação dos tutores, leva-nos à necessidade de reflexão sobre uma série de aspectos.

Iniciamos a discussão sobre as formas de se abordar a educação, que data de mais de 2000 anos e continua a ocupar a atenção de muitos, sobretudo educadores, pesquisadores e gestores. A oposição entre teorias mais preocupadas com o ensino ou mais preocupadas com a aprendizagem tem sido repensada, uma vez que ensinar-aprender é um binômio que não se exclui, mas se complementa. A escola, também, é pensada como um organismo vivo, que reflete, aprende e cujos membros estão também em contínuo aprendizado, em um trabalho participativo com a gestão escolar.

O tutor a distância se insere nessa escola como o sujeito que mediará o aprendizado dos alunos, de acordo com as concepções educativas da instituição e do curso. Suas funções são diretamente relacionadas à forma como se concebe a educação e a construção e o acesso ao conhecimento. Ou seja, o que é esperado do tutor está diretamente relacionado com o que se considera essencial que ele execute para auxiliar os alunos em seu aprendizado. Dessa forma, esses são temas necessários de serem abordados quando se tem o intuito de construir um processo avaliativo, cujos itens devem espelhar as funções dos tutores.

Obviamente, toda essa discussão perpassa a educação a distância e suas características particulares, em que a tutoria a distância aparece, então, como figura-chave no processo de construção do conhecimento do aluno.

Por fim, trataremos da avaliação, onde serão discutidos alguns conceitos e como se inserem nesse trabalho, com foco especial para a avaliação de pessoas e, finalmente, a concepção por nós adotada.

2.1 EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA REFLEXIVA E PARTICIPATIVA

Falaremos, inicialmente, de alguns teóricos do ensino e da aprendizagem, para em seguida partirmos para uma visão integradora da Educação, na qual nos basearemos. Nosso foco recairá especialmente sobre as ideias do construtivismo de Piaget, o sócio-interacionismo de Vygotsky e a pedagogia da Autonomia, crítica e problematizadora de Freire.

Essa visão levará a outros aspectos complementares. O primeiro é a importância de todos refletirem continuamente sobre sua prática, sejam alunos, professores, tutores e todos os demais que compõem uma escola reflexiva, abordada por Isabel Alarcão.

O segundo ponto se refere a como as pessoas se integram e participam deste processo construtivo, com as contribuições de Lück e Dalmás sobre uma escola e uma liderança participativa, em que o coordenador de tutoria aparece como uma das figuras de liderança.

2.1.1 Concepções de Educação

Saviani (2005) agrupa as diferentes concepções de educação em duas grandes tendências: a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, com a preocupação centrada nas “teorias do ensino”. Nesse grupo estariam as diversas modalidades de pedagogia tradicional, situadas na vertente religiosa ou na leiga. No segundo grupo se situariam as modalidades da pedagogia nova, que subordinam a teoria à prática, com ênfase nas “teorias da aprendizagem”.

Destacaremos, brevemente, aqui alguns dos vários teóricos que contribuíram nessas duas vertentes, sejam as focadas no ensino ou na aprendizagem, além de contribuições que apontam para uma versão mais abrangente da Educação.

Concepção tradicional – foco nas teorias de ensino

As concepções tradicionais, desde a pedagogia de Platão, a cristã, a da natureza de Comênio, assim como a idealista de Kant, Fichte e Hegel desembocavam no que Saviani (2005) denomina teorias do ensino. Pautando-se na preocupação com a instrução, pensam a escola centrada no professor, cuja tarefa seria de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade em uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilá-los. Como diria Paulo Freire, numa visão crítica, trata-se de uma educação bancária, onde:

[...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. (...) A narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 1987, p. 37).

A aprendizagem é, então, vista como consequência natural do ensino. Ou, em outras palavras, um bom ensino garantiria a aprendizagem. Podemos encaixar nesse grupo também os teóricos do condicionamento, da corrente Behaviorista, como é o caso de John B. Watson e Burrhus Frederic Skinner. Como cita Bock e outros (2008), para eles a aprendizagem se dá por suas consequências comportamentais, enfatizando as condições ambientais como força propulsora. Ela é vista como conexão entre um estímulo e uma resposta (E-R). Em sua teoria do condicionamento operante, Skinner afirma, ainda, que as ações dos indivíduos têm sua

probabilidade futura de ocorrência aumentada ou diminuída em função de consequências reforçadoras ou punitivas.

Passmore (1965), porém, discute sobre algumas definições de ensino e nos coloca a seguinte inquietação: O que pensar quando um professor se queixa dizendo: "Estou há seis meses ensinando matemática a esta turma e os alunos ainda não aprenderam nada". O professor conclui que sob esse aspecto, ensinar é ter como objetivo promover a aprendizagem, mas não necessariamente alcançá-la. Mas um aluno, com igual propriedade, poderia descrever a mesma situação nos seguintes termos: "aquele professor não me ensinou nada". O que pressupõe que, se o aluno não conseguiu aprender, o professor não estava ensinando, mas somente "tentando" ensinar. O que quer dizer que ensinar significa umas vezes "visar promover a aprendizagem" e, outras, "conseguir efetivamente promovê-la".

"Ensinar" é uma palavra com raízes profundas, com uma longa história. Possui uma multiplicidade de aplicações idiomáticas, que não cabem numa definição capaz de nos dar a sua "essência" ou o seu "verdadeiro significado" (PASSMORE, 1965). Mas é clara a sua grande utilidade e necessidade para o desenvolvimento humano. No caso da EaD, o ensino tem, ainda, a característica marcante de ocorrer em tempo e espaço diverso do aprendizado e, assim, deve ser tratado de forma diferenciada. Em outras palavras, uma técnica de ensino que frequentemente tem funcionado na modalidade presencial não necessariamente funcionará quando esse ensino se der a distância, devido às suas particularidades.

Concepção renovadora – foco nas teorias de aprendizagem

Na outra vertente, as correntes renovadoras, desde Rousseau, Pestalozzi e Froebel, passando por Kierkegaard, Stirner, Nietzsche e Bergson, chegando ao movimento da Escola Nova, às pedagogias não diretivas, à pedagogia institucional e ao construtivismo, preocupam-se com teorias da aprendizagem, voltadas para o ato de aprender. Concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, vão construindo o seu conhecimento. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os no processo de aprendizagem. Essas pedagogias, segundo Saviani (2005), estabeleceriam o primado da prática sobre a teoria.

As propostas didáticas mais centradas na efetiva participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem foram ganhando espaço nos últimos anos. Dentre as precursoras poderíamos citar a de Willian Kilpatrick, conhecida como método de projetos; a de Roger Cousinet, que defendia a aprendizagem realizada em grupo; a de Célestin Freinet, criador do chamado "método de cooperação". Maria Montessori adota o princípio da autoinstrução,

cabendo ao professor interferir minimamente, pois ela vê o ambiente escolar e o material pedagógico como a base da aprendizagem. Edouard Claparèd, fundador da Escola de Genebra, também teve importante papel na difusão da nova pedagogia. Sua concepção de “escola funcional” e “escola sob medida” se fundamentava no pressuposto de que a estrutura escolar deve ser organizada de maneira a adequar-se às necessidades e interesses das crianças, conforme suas individualidades e potencialidades (VEIGA, 2007).

Para Lourenço Filho (1978), o expoente máximo da chamada “escola progressiva” foi John Dewey, por meio das análises e interpretações acerca da produção do conhecimento, que recebeu o nome de “instrumentalismo”. Veiga (2007) acrescenta, ainda, que todo o pensamento de Dewey é alicerçado na matriz do interesse, que não é algo dado ou estático, mas vinculado à atividade e à experiência. Assim, o ambiente escolar deve estimular os alunos a desenvolver seus interesses fundamentais: conversação e comunicação; pesquisa e descoberta; fabricação e construção de objetos, expressão artística. Considera, ainda, que a educação interage de forma direta com os movimentos sociais, cabendo à escola formar as novas gerações conforme as demandas produtivas e políticas de caráter democrático.

Outro teórico cuja teoria é integrada por muitos pedagogos a este grupo é Jean Piaget, que sempre esteve preocupado com o desenvolvimento humano e o acesso ao conhecimento. Dolle (1981) argumenta que ele teve grande mérito ao situar a epistemologia ou a teoria do conhecimento no terreno da experiência científica, o que, nas palavras do próprio Piaget, “equivale a estudar os conhecimentos em função de sua construção real, ou psicológica, e a considerar todo conhecimento como relativo a certo nível de mecanismo dessa construção”. Apesar de não ter desenvolvido uma teoria sobre o processo de ensino-aprendizagem, Piaget formulou questões sobre o desenvolvimento conceitual que foram e são usadas por diversos educadores, como Emilia Ferreiro, que se apoiou no construtivismo para elaborar uma teoria sobre a aprendizagem da escrita (BOCK et al., 2008).

Vygotsky, por sua vez, concebeu o desenvolvimento como um processo em que estão presentes a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem. A escola é vista, assim, como um lugar privilegiado para esse desenvolvimento e o professor e os colegas formam um conjunto de mediadores da cultura, que possibilita um grande avanço no desenvolvimento da pessoa (BOCK et al., 2008).

Bock e outros (2008), a despeito de outros modelos de classificação adotados, como o de Pozo, considera os cognitivistas como parte integrante desse grupo, uma vez que para eles a aprendizagem é vista como um processo de relação do sujeito com o mundo externo,

com conseqüências no plano da organização interna do conhecimento (organização cognitiva). É o processo de organização de informações e integração do material pela estrutura cognitiva. Assim, os comportamentos ou conceitos aprendidos são mantidos por processos cerebrais, como a atenção e a memória, que são integradores dos comportamentos e dos pensamentos.

Na EaD, o fato dos alunos estarem separados física e temporalmente dos professores, no caso dos tutores a distância, faz com que nos dediquemos a pensar em como esses alunos aprendem, nas estratégias que podem ser utilizadas, nas ferramentas para mediar esse processo. Os computadores e a Internet são grandes aliados para atingir a tais objetivos.

Apesar de que, obviamente, não deve ocorrer uma mera reprodução do que acontece na modalidade presencial, vemos que muitas das teorias utilizadas no presencial para se compreender o aprendizado podem, também, ser utilizadas na educação a distância.

Por uma concepção integradora da Educação

Essa forma de dicotomisar as diferentes concepções educacionais apresentada por Saviani e por tantos outros, oferece a vantagem de simplificar e tornar mais claro o debate, ainda que nem sempre permita que se classifique devidamente as concepções epistemológicas de ensino e de aprendizagem dos seus autores.

Consideramos importante analisar as teorias do ponto de vista do seu eixo principal, ensino ou aprendizagem, embora esses aspectos não sejam excludentes, mas ao contrário, se complementem. Sendo assim, busca-se hoje uma concepção de educação que integre diferentes aspectos cognitivos, emocionais e psicosociais.

Grinspun afirma que

[...] mais do que nunca vivemos um tempo em que o intelecto e espírito, razão e emoção se integram, numa 'grande aventura' de conciliar todas as áreas externas e internas da pessoa humana. Isto porque 'há uma tentativa de se vislumbrar o sujeito como um todo, sem fragmentá-lo. Ao se dar importância à razão, ao conhecimento, reservamos, também, o espaço para a emoção e o sentimento' (GRINSPUN, 1999 apud MEBIUS, 2005, p.55).

Concordamos com ela nessa visão de enxergar o indivíduo como um todo, incluindo a emoção e o sentimento na sua formação como sujeito e reforçamos que na EaD essa necessidade é, ainda, maior devido às distâncias existentes (professor X aluno, aluno X aluno, aluno X instituição etc.). Torna-se necessário trabalhar a integração desse aluno à instituição, fornecendo mecanismos que viabilizem o seu processo de aprendizado, que promovam a socialização, o sentimento de pertença a um grupo e a uma instituição e a motivação para continuidade no curso. E o tutor a distância se insere como mediador desse processo.

Mebius (2005) destaca a importância de se trabalhar de forma interdisciplinar para unir a educação e a tecnologia, o que não objetiva dividir os saberes ou hierarquizá-los, mas, ao contrário, trabalhá-los como um todo capaz de integrar uma rede – conhecimento, razão e emoção – em benefício de um desenvolvimento pessoal e social do homem. Segundo Silva (2006), o interdisciplinar se refere a um tema, objeto ou abordagem em que duas ou mais disciplinas intencionalmente se relacionam para alcançar maior abrangência de conhecimento.

Várias questões podem ser minimizadas ao se trabalhar de forma interdisciplinar: Possibilita que assuntos não sejam repetidos ou “esquecidos”; que os professores planejem suas disciplinas e atividades em conjunto; que os alunos as enxerguem como peças interligadas de um universo maior e não como partes desconexas entre outros.

Se para a educação presencial esse casamento entre disciplinas traz maiores possibilidades de aprendizado para o estudante, na EaD o trabalho interdisciplinar torna-se mais imperativo. Como exemplo, imaginemos uma instituição que trabalhe com cursos a distância, mas cujas avaliações principais sejam presenciais. Se as atividades presenciais não forem muito bem planejadas, em conjunto entre coordenadores e professores, a instituição corre o risco de exigir que o aluno esteja presente na instituição ou no polo de apoio presencial uma quantidade muito grande de vezes, a ponto de ferir a flexibilidade buscada pela EaD e essencial para que o aluno consiga prosseguir com o curso. Poderia ocorrer, também, de vários professores marcarem atividades presenciais nos mesmos dias, o que acarretaria uma sobrecarga ou mesmo uma impossibilidade para os alunos.

Para que a interdisciplinaridade ocorra, porém, os tutores a distância devem não apenas conhecer os conteúdos, atividades, avaliações e a metodologia das disciplinas em que irão tutorar, como também devem estar inteirados sobre essas interseções com as demais disciplinas, especialmente as que ocorrerem simultaneamente. Devem ainda estar abertos à comunicação com os respectivos tutores, para que a interdisciplinaridade possa efetivamente ser trabalhada. Caso contrário, o planejamento da equipe de coordenação e dos professores pode ser perdida. Imaginemos, por exemplo, um tutor a distância mediando e avaliando os alunos em uma atividade interdisciplinar, se ele não tem o mínimo conhecimento da outra disciplina e do propósito da atividade para ela. Os alunos podem não conseguir separar exatamente o que é de uma e o que é de outra e se os tutores conhecerem unicamente o universo da disciplina no qual estão tutorando, podem não dar aos alunos as orientações adequadas. Afinal, cada um conhece sua parte, mas quem conhece o todo e as interseções?

Finalizamos esse breve relato com a pedagogia libertadora de Paulo Freire. Indo contra um modelo produtivista, ele afirma que “[...] ensinar não é transferir conhecimento,

mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1999, p.25). O educador deve trabalhar com uma pedagogia da autonomia, que segundo Freire (1999, p.121) “tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade”. Esse professor tem, por fim, que ser problematizador, pois assim os educandos: “[...] em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (FREIRE, 1987, p.80).

Um ponto importante que vemos aqui e com o qual concordamos é o fato do homem ser tratado como ator do seu próprio aprendizado e não de forma passiva como na educação tradicional. Ele é um ser inacabado que vai em busca de conhecimento para que possa entender o mundo, criar novas possibilidades e mudar sua realidade. O professor, no caso o tutor a distância, é o mediador que dá as condições necessárias para favorecer a aprendizagem dos alunos. Mas ele, também, é sujeito do seu próprio aprendizado e, assim, deve estar aberto não apenas a ensinar e mediar, mas também a aprender sobre os conteúdos os quais leciona e sobre questões inerentes à sua prática.

Sem querer esgotar a discussão sobre o assunto, concluímos que o conceito de educação que adotamos envolve o ensino e a aprendizagem, mas vai além. Perpassa diversas áreas de conhecimento, implicando na formação de um sujeito com espírito crítico e criativo, onde razão e emoção se completam. Enfim, a educação de que falamos é aquela que enxerga os humanos como seres ativos, que podem transformar a realidade e se emancipar.

Dessa forma, ao longo de todo o projeto temos utilizado preferencialmente a expressão “educação a distância” em detrimento de “ensino a distância” ou “aprendizagem a distância”, mesmo que algumas vezes possamos estar nos referindo, mais especificamente, a um ou outro.

2.1.2 Por uma escola reflexiva

O conceito de educação problematizadora, crítica, que vê aluno e professor como sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem é o retrato da sociedade da aprendizagem. Segundo Isabel Alarcão,

Esta era começou por se chamar a **sociedade da informação**, mas rapidamente se passou a chamar **sociedade da informação e do conhecimento** a que, mais recentemente, se acrescentou a designação de **sociedade da aprendizagem**. (ALARCÃO, 2008, p. 15, grifos da autora)

Nessa sociedade, novas competências são exigidas. Valoriza-se a curiosidade, a capacidade de utilizar e recriar o conhecimento, de questionar, de ter um pensamento próprio,

de desenvolver mecanismos de autoaprendizagem. É valorizada, também, a capacidade de se adaptar sem deixar de ter a sua própria identidade, de se sentir responsável pelo seu desenvolvimento constante, de lidar com situações que fujam a rotina, de decidir e assumir responsabilidades, de resolver problemas, de trabalhar em colaboração, de aceitar os outros, de ter compreensão sistêmica dos acontecimentos, de ser capaz de se comunicar e interagir, e de desenvolver a **capacidade de autoconhecimento** e autoestima (ALARCÃO, 2008, p. 24).

Ao tratarmos do tutor a distância, essas novas competências são vistas sob duas óticas. A primeira é a sua responsabilidade em propiciar que elas sejam desenvolvidas pelos alunos e a segunda é em ele próprio as compreender e desenvolver.

A importância da reflexão sobre a prática é o que Alarcão chama de **escola reflexiva**:

[...] organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO, 2001 apud ALARCÃO, 2008, p.25)

A escola, em sua missão de educar, “[...] pensa-se e organiza-se para saber como desempenhar essa missão num dado contexto temporal e sociocultural. Quer saber se está no bom caminho e para isso investiga-se e avalia-se a si própria” (ALARCÃO, 2008, p. 82). A avaliação é vista como caminho para o autoconhecimento, em busca de melhorias.

Os estudos de Isabel Alarcão sobre a escola reflexiva, apesar de terem sido desenvolvidos no contexto da educação presencial, parecem se adequar muito bem à educação a distância e à proposta desse trabalho. Ela vê a escola como um organismo vivo, em constante desenvolvimento e aprendizagem, que é constituída por alunos e professores, que também estão passando por esse mesmo processo de construção. Obviamente, ela cita que não é fácil nem para os professores, nem para os alunos, de repente pensar e agir dessa maneira reflexiva, em busca de novas competências.

Para Alarcão (2008), o grande desafio para os professores será ajudar a desenvolver nos alunos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo e, também, o espírito crítico. Algo que se faz no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, e também de se ouvir a si próprio e se autocriticar. Desafio que, em nosso contexto, recai sobre os tutores a distância.

E da mesma forma que o professor deve ajudar os estudantes a se tornarem **alunos reflexivos**, também ele deve estar em um constante processo de autoformação e identificação profissional. A noção de **professor reflexivo** se baseia na: “[...] consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2008, p. 41).

Assim, ela reforça que os professores devem ser seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Da mesma forma, a escola deve questionar a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional. Essa constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que escola e professores desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas (ALARCÃO, 2008, p. 46).

Na EaD, o tutor a distância assume o papel de mediador do processo de aprendizagem, e com ele a necessidade de reflexão e autoavaliação sobre sua prática. Poderíamos acrescentar à teoria de Alarcão o papel do **tutor reflexivo**, sujeito extremamente importante, especialmente porque novas atribuições, não existentes na educação presencial, foram incorporadas em suas funções e precisam, portanto, ser bem compreendidas, questionadas e talvez até reconstruídas.

O professor como profissional do humano (como insisto em chamar-lhe), tem uma especial responsabilidade sobre a sua atuação pelo que o conhecimento de si mesmo no que é, no que faz, no que pensa e no que diz, ou o autoconhecimento, que abrange a dimensão metacognitiva e metaprática, é mola impulsionadora do seu desenvolvimento pessoal e profissional (ALARCÃO, 2008, p. 62).

2.1.3 Por uma escola participativa

Construir uma escola reflexiva não é tarefa fácil, não apenas pelas suas dificuldades intrínsecas, mas também pelas resistências que podem existir no grupo. Como cita Dalmás (2010), se de um lado se tem, com frequência, um grupo criativo e participativo, encontra-se de outro, pessoas ‘mornas’, nem a favor e nem contra. Há, ainda, as arraigadas em suas mentalidades centralizadoras e individualistas, fazendo constante resistência e o grupo dos que encaram a educação apenas como “bico”, que vendem seu trabalho em troca de salário, não considerando ser da sua responsabilidade a reflexão sobre sua ação e a busca de melhorias. Na EaD, como, por exemplo, nos programas atuais financiados pelo governo, isso se intensifica quando pensamos no baixo valor das bolsas de tutoria e na falta de vínculo da maioria dos tutores com a instituição.

Assim, Alarcão (2008) destaca que, para se construir uma escola reflexiva, essa tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. O professor não pode ser um sujeito isolado na sua escola, mas tem de construir, com seus colegas, a profissionalidade docente. Segundo ela, a supervisão pedagógica tem o papel de auxiliar e proporcionar essa autoconstrução. Visa o desenvolvimento profissional dos professores, no nosso caso dos tutores, na sua dimensão de conhecimento e de ação, desde uma situação pré-profissional até o acompanhamento no exercício da profissão e sua inserção na escola.

O supervisor pode ajudar a construir o conhecimento pedagógico “[...] pela sua presença e atuação, pelo diálogo propiciador da compreensão dos fenômenos educativos e das potencialidades dos professores, pela monitoração avaliativa de situações de desempenhos” (ALARCÃO, 2008, p. 66).

Apesar de não adotarmos aqui o termo supervisão, o papel descrito tem relação direta com a **coordenação de tutoria**, ao tratarmos do tutor reflexivo. Como já citado, tal função é exercida pela presente pesquisadora no curso analisado nesse projeto. A coordenadora de tutoria seria, então, essa facilitadora do processo de construção da identidade do tutor reflexivo. E a avaliação da tutoria pretende ser um caminho para se chegar a tal objetivo.

Não podemos esquecer, porém, que a coordenadora de tutoria é parte da equipe de coordenação e, dessa forma, tem função de gestão e liderança no grupo, que como cita Lück (2010, p. 17), “[...] se constitui na capacidade de influenciar positivamente pessoas, para que, em conjunto, aprendam, construam conhecimento, desenvolvam competências, realizem projetos, promovam melhoria em alguma condição [...]”.

Lück (2010) traz algumas dimensões de liderança que podem existir em uma instituição: transformacional (visão transformadora de processos sociais e da organização como um todo), transacional (focaliza as interações entre as pessoas como forma de realização dos objetivos), liderança compartilhada (no contexto da gestão democrática, em que a tomada de decisões é compartilhada pelos participantes da comunidade escolar), coliderança (exercida pelos profissionais da equipe de gestão da escola), liderança educativa (centrada na formação de organizações de aprendizagem) e liderança integradora (o trabalho educacional se realiza numa teia dinâmica de eventos inter-relacionados).

Para Dalmás (2010, p.28) a liderança deve ser exercida de forma participativa, onde todos têm sua palavra a dizer: “Será eficaz na medida em que for comunitário e criativo, aproveitando o conhecimento e o discernimento do grupo, bem como as soluções que o mesmo apresenta”. Sua visão, porém, é mais radical, pois considera que todas as decisões e o rumo da escola devem ser decididos em conjunto pela comunidade escolar.

Na PIE, estudo de caso desse trabalho, a equipe de coordenação atua em uma dimensão de **coliderança** e, parcialmente, com uma **liderança compartilhada e participativa**. As decisões são tomadas em conjunto pela equipe de coordenação, cuja coliderança permite, como bem cita Lück (2010), que os espaços vazios deixados por uma pessoa sejam legitimamente ocupados por outra a partir do princípio de gestão compartilhada e responsabilidade conjunta.

Porém, quando tratamos dos outros membros da equipe (professores, tutores etc.) e dos alunos, a abertura para participação, no sentido de escutá-los e compreender seus problemas e necessidades, se dá continuamente, mas para a tomada de decisões, ocorre apenas em alguns momentos. Em outros, as decisões são tomadas pela equipe de coordenação, especialmente quando há pontos de vista diferentes, conflitos de interesse ou quando as perspectivas vão de encontro aos objetivos do curso e da instituição. Concordamos com Lück:

A liderança, portanto, não nega a necessidade de controle, uma vez que se reconhece que, na medida certa e sob a forma adequada, deve ser exercido, de preferência mediante a realização de autocontrole. Porém, a liderança se situa para além dele, garantindo que o mesmo seja exercido de forma aberta, sem diminuir o potencial criativo e participativo de todos que participam do processo educacional (LÜCK, 2010, p. 62).

E ela complementa: “Vale dizer que é possível haver liderança com controle quando os envolvidos na ação são também envolvidos na análise de desempenho e decisões a respeito dele, dessa forma, tornando-se capazes de manter o autocontrole” (LÜCK, 2010, p. 61).

Nesse projeto temos sempre em vista envolver equipe e alunos nas avaliações de tutoria, professor e disciplina, buscando, assim, a participação na melhoria e na tomada de decisões. Mas temos em vista, também, como desafio, que essa liderança possa se tornar uma “liderança educativa”, orientada não apenas para promover a aprendizagem dos profissionais, como, também, para acompanhar de perto o próprio processo de aprendizagem dos alunos, que se constitui no objetivo de todas as ações da escola. Como cita Lück (2010, p. 53): “[...] neste espaço ocorre o foco mais importante da ação dos gestores escolares, demandando, por conseguinte, deles a presença, a observação, o acompanhamento e o *feedback* aos processos pedagógicos que aí ocorrem”. Esperamos, com esse trabalho, dar um passo nessa direção.

2.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

"Diz-me e eu esquecerei, ensina-me e eu lembrar-me-ei, envolve-me e eu aprenderei."

Provérbio chinês

As questões sobre educação e uma escola reflexiva e participativa abordadas na Seção 2.1 deste trabalho e da qual fazem parte todos os sujeitos do processo educativo, inclusive os alunos e os tutores a distância, trazem embutidas certa concepção a respeito da construção do conhecimento, que é de natureza epistemológica, e convém desde já ser explicitada.

Adotamos como pressuposto a visão de um sujeito construtor do seu próprio processo de aprendizagem, que tem autonomia na organização do seu conhecimento, o qual sofre a influência de seu meio físico, cultural e social. Esse sujeito precisa ter instigada sua

curiosidade, para interagir com os objetos e com outras pessoas, experimentar, vivenciar, de forma não passiva, mantendo sempre o espírito crítico.

Diferentes teorias adotam tais pressupostos. Optamos por destacar aqui aspectos das teorias de Jean Piaget, Paulo Freire e Lev Vygotsky, que poderão nos auxiliar na tarefa de construção de um processo avaliativo.

O foco central desse trabalho é o tutor a distância. Sendo assim, interessa-nos compreender o como este sujeito pode afetar os alunos em um processo de mediação da construção de seu conhecimento. Interessa-nos, também, compreender o como o tutor a distância, sendo igualmente sujeito em aprendizado, constrói o conhecimento sobre sua função na educação a distância, que para a maioria é nova e repleta de desafios.

2.2.1 Assimilação, Acomodação, Tomada de Consciência, Adaptação e Reestruturação

Alguns estudiosos têm buscado categorizar as tradições cognitivas. Segundo Pozo (1998) existem duas: uma, dominante, de natureza mecanicista e associacionista, que é representada, atualmente, pelo processamento de informação, e outra, de caráter organicista e reestruturalista, que remonta à psicologia europeia de entre-guerras, quando autores como Piaget e Vygotsky, dentre outros, propõem uma concepção antiassociacionista a respeito do acesso ao conhecimento.

Para o associacionismo clássico, a aprendizagem consiste basicamente em formar e reforçar associações entre duas unidades verbais. Essa concepção é considerada elementista, pois entende que uma totalidade pode ser decomposta em unidades mínimas, que convém examinar. Já os estruturalistas partem de unidades mais molares, nas quais o todo não é simplesmente a soma de seus componentes, como podemos ver na seguinte frase de Vygotsky, em que afirma que o enfoque elementarista do associacionismo:

[...] pode ser comparado à análise química da água que a decompõem em hidrogênio e oxigênio, nenhum dos quais tem as propriedades da totalidade, e cada um deles tem qualidades que não estão presentes na totalidade. Os estudiosos que aplicarem este método para buscar a explicação de alguma propriedade da água, por exemplo, por que ela apaga o fogo, descobrirão com surpresa que o hidrogênio o acende e o oxigênio o mantém [...]. A chave para a compreensão das qualidades da água não se encontra em sua composição química, mas na interconexão de suas moléculas. (VYGOTSKY, 2002, p.10).

Para Piaget, o modelo de aprendizagem associacionista é limitado, uma vez que é preciso explicar como procede o sujeito para construir e inventar e não simplesmente como repete e copia. O progresso cognitivo não seria uma consequência de somas de pequenas aprendizagens pontuais, obtidas por processos associativos (em função da contiguidade,

temporalidade, reforço externo etc.), mas estaria regido por um processo de **equilíbrio**, o qual se dá por meio de dois processos complementares: a assimilação e a acomodação.

A **assimilação** é uma integração de elementos exteriores e estruturas em evolução ou já acabadas no organismo, pois “[...] o funcionamento do organismo não o destrói, mas conserva o ciclo da organização e coordena os dados do meio de forma a incorporá-los neste ciclo” (PIAGET, 1986, p.18). Logo, é o processo pelo qual o sujeito interpreta a informação que provém do meio, em função dos seus esquemas ou estruturas conceituais disponíveis.

A **acomodação**, por sua vez, é a “[...] modificação dessa estrutura em função das modificações do meio”. É, também, uma nova assimilação ou reinterpretação dos dados ou conhecimentos anteriores, em função dos novos esquemas construídos. Ou, em outras palavras, uma assimilação nunca é pura porque: “[...] ao incorporar os elementos novos aos esquemas anteriores, a inteligência modifica sem cessar estes últimos para ajuntá-los aos novos dados” (PIAGET, 1986, p.19).

É nos desequilíbrios entre esses dois processos (assimilação e acomodação) e na tendência de busca por um novo equilíbrio que ocorre a aprendizagem ou mudança cognitiva, por meio de uma **adaptação**. Assim, segundo Piaget (1986, p. 20) a adaptação intelectual “[...] é uma equilibração progressiva entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar [...]. Mas a adaptação só se consegue levar a um sistema estável, (...) quando há um equilíbrio entre acomodação e assimilação.”

Segundo Piaget (1975, apud POZO, 1998)⁶ haveria dois tipos globais de respostas às perturbações ou estados de desequilíbrios. As respostas **não adaptativas** estariam representadas na ausência de tomada de consciência do conflito existente, isto é, em não levar em conta a contradição. Nesse sentido, a resposta não é adaptada, já que não produz nenhuma acomodação e, portanto, nenhuma aprendizagem, não ajudando a superar o conflito latente entre os esquemas e os objetos assimilados. Já as respostas **adaptativas** seriam aquelas nas quais o sujeito é consciente da perturbação e tenta resolvê-la. Podem ser de três tipos:

1. A regulação não se traduz em uma mudança do sistema de conhecimento, ou porque a perturbação pode ser corrigida sem modificar o sistema ou porque foi ignorada (resposta do tipo alfa).
2. O elemento perturbador integra-se ao sistema de conhecimento como um elemento a mais na estrutura (resposta beta).

⁶ Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. Paris: P.U.F. Trad. Cast. De E. Bustos. *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI, 1978.

3. Há variações de condutas que geram transformações do próprio sistema (resposta gama).

As respostas adaptativas podem ser vistas na relação do aluno com um novo objeto de conhecimento e, da mesma forma, quando se trata do tutor a distância perante novas informações e atividades inerentes à sua função, e mesmo diante do processo de avaliação.

Com relação ao processo avaliativo, por exemplo, um tutor pode inicialmente ignorá-lo, não participando do mesmo (resposta não adaptativa); posteriormente, pode passar a realizá-lo unicamente como meio de cumprir uma responsabilidade, ignorando seu objetivo de melhoria contínua (resposta alfa). Com o passar do tempo, analisando resultados das suas avaliações, pode perceber que alguns itens, por exemplo, sempre são citados e, com isso, entender que há necessidade de melhorar sua prática, mesmo que ainda não se pré-disponha a realizá-la ou mesmo não saiba como o fazer (resposta beta); e, por fim, o tutor pode efetivamente utilizar o processo avaliativo para reestruturar sua forma de atuação, com base nas sugestões apontadas e, inclusive, participar das melhorias no processo (resposta gama).

O conceito de **tomada de consciência** permite, assim, passar da situação de “ter êxito” em um problema ao de “compreender” porque houve êxito ou fracasso. No primeiro caso, as ações do sujeito dirigem-se, unicamente, ao objeto; no segundo, quando tenta compreender, visa conhecer e modificar seu próprio conhecimento. Mas como afirma Piaget,

[...] a tomada de consciência representa algo de diferente e que vai além de uma ‘tomada’, isto é, de uma incorporação a um campo dado de antemão com todos os seus caracteres e que seria a ‘consciência’: trata-se, na realidade de uma verdadeira construção, que consiste em elaborar, não ‘a’ consciência considerada como um todo, mas seus diferentes níveis enquanto sistemas mais ou menos integrados (PIAGET, 1977, p. 9).

Piaget relata que para muitos psicólogos a tomada de consciência consiste apenas em uma espécie de esclarecimento que não modifica e nem acrescenta nada, a não ser oferecendo visibilidade ao que já existia. Mas que, ao contrário, a passagem do inconsciente (ou de um baixo grau de consciência) para o consciente (ou um grau mais elevado) exige reconstruções e não se reduz simplesmente a um processo de iluminação. Assim, “[...] a tomada de consciência de um esquema de ação o transforma num conceito, essa tomada de consciência consistindo, portanto, numa conceituação” (PIAGET, 1977, p. 197).

E ele vai além quando afirma que se trata “[...] muito mais de graus de integração do que de passagens bruscas da inconsciência para à consciência” (PIAGET, 1977, p. 203). Por exemplo, o que se define como uma “percepção inconsciente” poderia acompanhar-se de certa consciência no instante em que ela se produz, mas permanecendo momentânea porque não seria integrada nos estados seguintes. O caso do relógio, citado por ele, explica bem essa

situação: uma pessoa olha o relógio e logo depois precisa olhar novamente porque não lembra que horas eram. Mas quando olha reconhece que tinha visto hora semelhante anteriormente, mesmo que antes não tenha tido nenhuma lembrança. Ele cita, então, que é muito provável que a primeira percepção já tenha sido consciente (já que depois houve um vago reconhecimento), mas houve imediatamente depois um desaparecimento dessa consciência, por falta de integração nos estados ulteriores.

Ao admitir que os conceitos não sejam simples listas de características acumuladas, mas fazem parte de teorias ou estruturas mais amplas, a aprendizagem de conceitos seria, principalmente, o processo pelo qual essas estruturas se transformam. Portanto, o processo fundamental de aprendizagem seria, segundo Piaget, a **reestruturação** das teorias nas quais se inserem os conceitos (POZO, 1998).

Neste trabalho, quando tratarmos de aprendizagem, abordaremos fundamentalmente essa concepção da psicologia entre guerras, apoiando-nos nas visões de Piaget, porém adotando certos conceitos de Vygotsky, como será mostrado. Mas isso não quer dizer que desmereçamos certas contribuições das teorias associacionistas para a compreensão do fenômeno da aprendizagem humana. Consideramos que as aprendizagens por associação e por reestruturação vistas no passado como excludentes, podem, ao contrário vir a se integrar em novos modelos explicativos, como também argumenta Albernaz (1998, 2010) ao analisar, com ajuda inclusive de um *software*, as representações internas de alunos (crianças e adultos) a respeito de formas geométricas básicas e as dificuldades que estes apresentam para transformar seus conceitos espontâneos em científicos, em situações de instrução escolar, o que vem a ocorrer por uma combinação de processos indutivos e dedutivos, associações e reestruturações.

A teoria de Piaget nos ajuda a pensar o aluno como sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Um aluno, que, como dizia Paulo Freire, não é um banco, onde o professor pode depositar conhecimentos. Assim, as metodologias educacionais devem criar situações de desequilíbrio nos conhecimentos prévios dos alunos, seja lançando problemas, desafios, instigando com questões, respondendo às suas perguntas com outras perguntas ou outras maneiras de tirá-los de uma posição coadjuvante e passá-los a protagonistas do seu aprendizado. Funções estas que, na nossa metodologia de EaD, são de responsabilidade do tutor a distância e que são fundamentais na construção de um processo que os avalie, com o objetivo de auxiliá-los no aprimoramento da sua atuação.

Obviamente, todos os recursos do curso, tanto os materiais didáticos, suportes tecnológicos, como a equipe de apoio (professores, tutores, pedagogos etc.) devem ser

trabalhados pensando-se nesse aluno ativo. Devem dar subsídio que possibilitem que o aluno tome consciência do seu processo de aprendizado e, assim, vá gradativamente adaptando seus esquemas com os novos conhecimentos e reestruture suas teorias. Como consta na epígrafe dessa seção, trata-se de criar mecanismos para envolver o aluno, com o objetivo de que ele alcance o aprendizado, não no sentido de obter ou chegar a algo externo, mas de usar os objetos externos para suas construções internas.

Da mesma forma, a instituição deve pensar em seus profissionais, professores e tutores, por exemplo, como sujeitos em constante formação e aprendizado. Sujeitos que também precisam conhecer mais da sua prática, especialmente na EaD com novos papéis, ainda não interiorizados e até mesmo não bem delineados e estabelecidos em alguns aspectos. Precisam, assim, tomar consciência do seu papel e das suas atribuições nas disciplinas, no curso e na instituição. O que faz um tutor a distância? Qual a diferença entre ele e o professor? Como ele deve atuar para possibilitar ao aluno construir o seu conhecimento?

Como citado anteriormente, a escola precisa enxergar o quanto é importante ser reflexiva e propiciar que seus tutores a distância sejam, também, reflexivos em um processo contínuo de tomada de consciência e de reconstrução da sua função. Como dizia Freire:

A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando [...]. Por isso, não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. (FREIRE, 1989, p.14)

Assim, os processos de construção de conhecimento entendidos por nós como essenciais para os alunos, são da mesma forma essenciais para a equipe do curso, inclusive e especialmente, no caso desse projeto, para o tutor a distância.

2.2.2 A curiosidade humana

Essa concepção de envolvimento do aluno, de problematização, para levá-lo a refletir sobre sua prática, de torná-lo sujeito do seu aprendizado também marcou muito, dentre outros, o educador brasileiro Paulo Freire.

Dewey (1959, p.13) define que a melhor maneira de pensar é chamada “pensamento reflexivo: a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. Segundo ele, o pensamento reflexivo engloba duas fases: um estado de dúvida ou perplexidade, que origina o pensar; e um ato de pesquisa, busca e investigação que encaminhe uma solução à dúvida posta.

Mas o que efetivamente nos leva ao estado de dúvida e nos estimula a buscar uma solução para certo problema? Segundo Dewey: é a **curiosidade**. Ela é um dos fatores

essenciais para a ampliação da experiência e aquisição dos elementos que formarão o ato de pensar reflexivo.

Piaget, também, cita que: “Em todos os níveis, a ação supõe um interesse que a desencadeia, podendo-se tratar de uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual” (PIAGET, 1993, p. 12). E complementa dizendo que:

O interesse é o prolongamento das necessidades. É a relação entre um objeto e uma necessidade, pois um objeto torna-se interessante na medida em que corresponde a uma necessidade. Assim sendo, o interesse é a orientação própria a todo ato de assimilação mental (PIAGET, 1993, p. 38).

Para ele, o **interesse** é um regulador de energia, já que sua intervenção mobiliza as reservas internas de força, bastando que um trabalho interesse para parecer fácil e para que a fadiga diminua. Assim, por exemplo, os escolares alcançam um rendimento muito melhor quando se apela para os interesses dos alunos e quando os conhecimentos propostos correspondem às suas necessidades (PIAGET, 1993).

Freire (2000, p.47) corrobora dessas opiniões e considera a curiosidade como própria da existência humana, algo que nos deixa inquietos e nos impulsiona na busca de um conhecimento novo: “[...] espanto ante o desconhecido, ante o mistério, desejo de conhecer, de desvelar o escondido, de procurar a explicação dos fatos, de averiguar, de investigar para constatar, que possibilita a curiosidade é o motor do processo de conhecimento”.

Assim, Freire coloca a curiosidade como algo que deve ser estimulado e não tolhido, como na maior parte das vezes acontece. Em suas palavras:

Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1999, p.33).

Para tal, Freire considera que a curiosidade deve evoluir no indivíduo, iniciando na forma ingênua, passando à crítica e chegando, enfim, a uma **curiosidade epistemológica**.

A curiosidade ingênua de que resulta indiscutivelmente um saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito.

Não há para mim, na diferença ou na ‘distância’ entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura mas uma superação.

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então curiosidade epistemológica, metodicamente rigorizando-se na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 2000, p.48).

Vale, ainda, ressaltar a importância da curiosidade frente à criatividade: “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1999, p.15).

Como dissemos anteriormente, queremos nossos alunos da educação a distância ativos na construção do seu conhecimento. Queremos lhes causar desequilíbrios e possibilitar a tomada de consciência, para que novos conhecimentos sejam efetivamente adaptados e teorias sejam reestruturadas. Enxergamos a curiosidade pregada por Freire como um poderoso recurso para incentivar tais desequilíbrios.

Por exemplo, o tutor pode contextualizar os conteúdos de certa disciplina com a realidade ou aspirações dos alunos. A partir do momento que o aluno não está aprendendo algo simplesmente por aprender, como na tão ouvida frase: “Aprenda isso que você precisará mais tarde”, mas ao invés disso, é levado a refletir sobre a utilização do novo conceito na sua prática (sua vida pessoal, seu trabalho etc.), isso pode efetivamente estimulá-lo, pode torná-lo curioso para saber como resolver o problema e quais os caminhos deve percorrer. Pode levá-lo a querer se envolver com o problema e não simplesmente ficar como espectador.

Outro exemplo, que poderíamos citar é o tutor não dar sempre respostas diretas ao que o aluno perguntou. Muitas vezes dar a resposta significa falar algo que será no momento seguinte esquecido. Se a intenção é que o aluno chegue à resposta a partir de construções próprias, para que esse conhecimento seja verdadeiramente aprendido, o que devemos fazer é lhe dar os caminhos para isso. Isso significa dar pistas, fazer novas perguntas, aguçar sua curiosidade epistemológica.

Porém, apesar da defesa à curiosidade, concordamos com Freire, quando afirma que:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de resposta a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve (FREIRE, 1999, p. 33).

2.2.3 O caráter social do aprendizado

*"O homem, ser de relações, e não só de contatos,
não apenas está no mundo, mas com o mundo"*

Paulo Freire

Durante toda sua obra Paulo Freire cita o diálogo como essencial para haver a verdadeira educação. Segundo ele, essa dialogicidade não deve ocorrer apenas quando

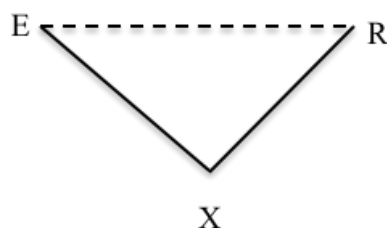
educador e educando se encontram, mas antes, quando o educador se pergunta em torno do que vai dialogar com seus educandos, o que gera uma inquietação em torno do conteúdo programático da educação. Assim, para o educador problematizador,

[...] o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1987, p.47).

Outro teórico que sempre se destacou na busca das origens sociais das capacidades humanas foi Lev Vygotsky. Para ele, as mudanças que ocorrem em cada um de nós têm sua raiz na sociedade e na cultura. Ou seja, a aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. Não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornecem os significados que permitem pensar o mundo a nossa volta (BOCK et al., 2008).

Baseando-se na concepção de Engels sobre a atividade e tentando rebater a análise clássica de associações E-R (estímulo-resposta), Vygotsky propôs um novo modelo (Figura 2), introduzindo um elo intermediário (signo) entre o estímulo e a resposta. Este processo é “um ato complexo, mediado”, que considera que o homem não se limita a responder aos estímulos, mas atua sobre eles, transformando-os (VYGOTSKY, 2007, p. 33).

Figura 2 – Organização dos processos psicológicos superiores



Fonte: Vygotsky (2007)

Vygotsky cita que: “[...] esse signo possui, também, a característica importante de ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente)”. Assim, “[...] confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, *controlar seu próprio comportamento*” (2007, p. 34, grifo do autor).

Pozo (1998) destaca que o elemento mediador introduzido por Vygotsky é diferente do adotado no condicionamento mediacional⁷. Enquanto para o último os estímulos e respostas mediadoras são simples cópias não observáveis dos estímulos e respostas externas,

⁷O Behaviorismo clássico postulava que todo comportamento poderia ser modelado por conexões E-R. Entretanto, vários comportamentos não puderam ser modelados dessa maneira. Assim, alguns psicólogos propuseram modelos behavioristas diferentes, introduzindo um organismo mediador entre o estímulo e a resposta.

os mediadores vygotskianos são mais complexos, pois transformam a realidade em vez de imitá-la, o que tornaria seu conceito próximo do conceito piagetiano de adaptação.

A **mediação** por meio de instrumentos e signos é muito marcante na teoria Vygotskyana. A grande diferença entre estes é que as ferramentas atuam diretamente sobre os estímulos, modificando-os, enquanto os signos modificam o próprio sujeito e, por meio dele, os estímulos, como mostra o seu modelo.

Segundo Vygotsky (2007, p. 56) os instrumentos de mediação são proporcionados pela cultura, pelo meio social. Posteriormente, “[...] estes estímulos auxiliares são emancipados de suas formas externas primárias”, o que ele chama de **internalização**. Trata-se da “[...] reconstrução interna de uma operação externa”, que consiste em uma série de transformações. Um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal. Assim, as funções do desenvolvimento aparecem duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual. Como cita Oliveira (2009), a partir dessa internalização é que será possível para o indivíduo atribuir significados às suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir de mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural.

Podemos dizer que a formação de significados como um processo de interiorização pressupõe, conforme destaca Pozo (1998), uma posição teórica mediadora entre a ideia associacionista de que os significados se adquirem do exterior e a teoria piagetiana, segundo a qual o sujeito constrói seus significados de maneira autônoma. Além disso, a posição vygotskiana, ainda que mais próxima das ideias de Piaget, também incorpora a influência do meio social. Para ele, o sujeito não imita os significados, como seria o caso do condutivismo, nem os constrói, como em Piaget, mas literalmente os **“reconstrói”**.

As constantes reconstruções possibilitam o desenvolvimento do indivíduo e a escola surge, então, como lugar privilegiado para esse desenvolvimento, pois é o espaço onde o contato com a cultura é feito de forma sistemática, intencional e planejada. O desenvolvimento tem, assim, seu ritmo acelerado no ambiente escolar, em que professores e colegas formam um conjunto de mediadores da cultura (BOCK et al., 2008).

Para Vygotsky (2007), um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança. Entretanto, tem-se atentado para o fato de que não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado.

Ele afirma que as pessoas sempre deram muita importância ao que uma criança consegue fazer sozinha, o que chamou de **nível de desenvolvimento real**, ou seja, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Entretanto, se a criança resolvesse um problema depois de lhe fornecerem pistas, ou se o professor iniciasse a solução e a criança a completasse, ou, ainda, se ela resolvesse o problema em colaboração com outras crianças - em resumo, se por pouco a criança não fosse capaz de resolver o problema sozinha - a solução não era vista pelo senso comum como um indicativo do seu desenvolvimento mental. Ele afirma, ainda, que isso não ocorria apenas com o senso comum, mas que muitos pensadores nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo do seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha (VYGOTSKY, 2007).

Dessa forma, ele estabelece um importante conceito – a **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Segundo ele, a ZDP provê psicólogos e educadores de um instrumento pelo qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Assim, “[...] podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver” (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

É na ZDP que a interação com outros indivíduos é mais transformadora. Assim, o professor, ou o tutor no caso da EaD, tem o papel explícito de interferir nessa zona, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Da mesma forma, os colegas de turma, também, têm papel fundamental.

Entretanto, a capacidade de se beneficiar da colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes, o que se refere ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que, depois, se tornarão funções consolidadas.

A mediação se torna, então, extremamente importante, uma vez que “[...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 2007, p.98).

A teoria de Vygotsky mostra-se, assim, muito importante para a área educacional, uma vez que considera a aprendizagem como um processo social, que ocorre na interação com outras pessoas (sejam elas professores, tutores, colegas etc.), valorizando a mediação e colocando a escola como o local privilegiado para essa estimulação.

Baseando-se no caráter social e mediacional da aprendizagem de Vygotsky, na educação problematizadora, crítica, dialógica e que valoriza a curiosidade de Freire e na perspectiva construtivista de Piaget, percebemos que o papel do professor vai muito além de mero repassador de informações, sendo um ator muito importante no processo de aprendizagem do aluno. Alguém que deve promover não apenas atividades individuais, mas também atividades em grupo e colaborativas; alguém que deve utilizar métodos e recursos diversos com o intuito de envolver e motivar o aluno, aguçar a sua curiosidade; alguém que além de educar para uma profissão, possa educar para que o indivíduo se torne um cidadão crítico, capaz de desenvolver a sua autonomia e transformar a realidade. Esse professor deve, enfim, ser um mediador e apoiar o aluno na construção dos seus conhecimentos e no seu desenvolvimento como indivíduo.

Na educação a distância, que acima de tudo é educação, a necessidade dessas teorias permanecem. Porém, nela outros papéis surgem com enorme relevância, em especial nos processos de mediação, como é o caso o tutor a distância, foco desse trabalho. Dessa forma, nossas discussões sobre aprendizagem, mediação, construção do conhecimento, educação, avaliação etc., terão em vista a figura do tutor a distância e do seu trabalho na EaD.

2.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Segundo Lèvy (2001, p 29): “A mudança sempre foi um dado fundamental da vida humana. Vivemos em uma época na qual essa mudança se acelera constantemente, o que significa mais riscos e inseguranças, mas também mais possibilidades e possibilidades”.

A Educação a Distância (EaD) é, certamente, uma forte representação dessa mudança. Ela tem evoluído muito nos últimos anos, tanto na sua forma de planejamento e execução, como na definição dos papéis e responsabilidades, nos modos de interação e na utilização de recursos tecnológicos, cada vez mais sofisticados. Nunes (1994) e Belloni (2001), inclusive, apresentam as diferenças na forma como ela tem sido conceituada ao longo do tempo.

Hoje, no Brasil, de acordo com o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que revoga o Decreto 2.494/98, que, por sua vez, regulamenta o Art. 80 da Lei 9394/96 (LDB), a educação a distância é caracterizada como:

[...] 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, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Para Moore e Kearsley (2008, p.2):

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Com a popularização dos computadores e o acesso facilitado à Internet, a EaD passa a focar mais na mediação e na utilização de recursos tecnológicos, visando a encurtar barreiras. Assim, deixa a posição de periferia para assumir posições de maior relevância dentro das instituições de ensino. Projetos governamentais, não governamentais e privados cada vez mais têm sido criados para apoiar essa implantação e/ou sedimentação no Brasil e no mundo.

E essa adesão à EaD, ao longo das últimas décadas, tem se dado por uma série de razões diferentes. Os interesses envolvidos diferem quando se trata de instituições públicas ou privadas, se a oferta de cursos é para empresas ou para pessoas comuns, se visa lucro ou não etc. Mas se fosse possível resumir os principais motivos em uma frase, possivelmente ela seria algo semelhante a: possibilitar oportunidades de aprendizado a pessoas que moram em regiões afastadas ou não têm disponibilidade de tempo para frequentar cursos presenciais.

Como cita Moore e Kearsley (2008), à medida que a utilização da educação a distância se disseminar, populações anteriormente em desvantagem, como os alunos de áreas rurais ou de regiões no interior das cidades, poderão fazer cursos nas mesmas instituições e com o mesmo corpo docente que, anteriormente, estavam disponíveis apenas para alunos em áreas privilegiadas. Da mesma forma, alunos com deficiência física, também, poderão ter acesso aos cursos, permanecendo em suas residências ou instituições. Adultos que precisarem de treinamento especializado para melhorar seu desempenho profissional ou obter aptidões básicas poderão fazer cursos sem se afastar de casa ou do trabalho. Além dos alunos passarem a ter a possibilidade de aprender com professores e colegas de outras nações.

Acreditamos nas várias utilizações que a EaD pode ter e nas diversas vantagens que pode trazer para instituições, empresas e para população de uma forma geral. Mas acreditamos, especialmente, no seu papel social, na possibilidade de levar educação a pessoas que de outra forma não a teriam, possibilitando que saiam de uma posição de inferioridade e exclusão e passem a fazer parte da sociedade, como cidadãos críticos e transformadores.

A nossa forma de conceber a EaD está intimamente relacionada a nosso conceito de educação, que como já explanado, visa à formação do homem como cidadão crítico e ativo na construção de seu conhecimento. Em que o aprendizado não é encarado como algo que

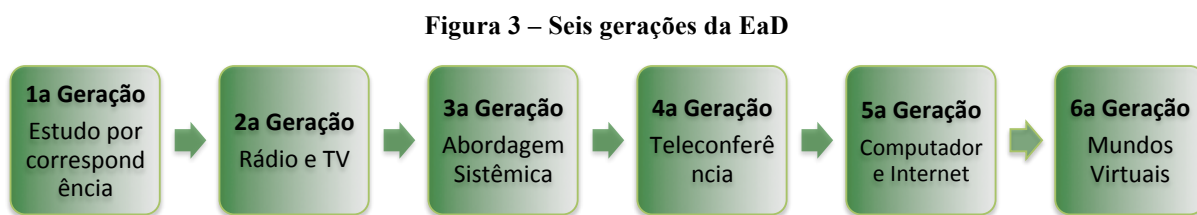
acidentalmente se encontra ou aprende, mas é algo planejado, por meio do uso de diversas tecnologias, no intuito de minimizar as distâncias físicas e temporais existentes.

Nessa educação, o tutor é fundamental, pois ele é o centro do processo educativo, é a referência para o aluno da instituição e do curso, a quem pode recorrer para pedir auxílio ou caminhos para seu aprendizado. Como cita Hope (2001), é o facilitador, mediador ou suporte para o processo de aprendizado do estudante.

Porém, antes de tratarmos especificamente sobre o tutor, é necessário compreender as mudanças pelas quais a EaD tem passado e em que momentos e como a mediação se insere.

2.3.1 Breve histórico da educação a distância no mundo

Diversos trabalhos têm mostrado a evolução da EaD ao longo do tempo, como é o caso de Preti (1998). Focaremos aqui, porém, na divisão de Moore e Kearsley (2008), que mostram a EaD ao longo de cinco gerações, identificáveis pelas tecnologias e comunicação empregadas, e na sexta geração acrescentada em Ziede (2008), conforme a Figura 3.



Fonte: A autora (2012), com base nas classificações de Moore e Kearsley (2008) e Ziede (2008).

Vale destacar que em muitos países a EaD não seguiu, necessariamente, esta sequência ou, o que é mais comum, pode-se ter num mesmo país uma diversidade de combinações de abordagens, de acordo com as escolhas e possibilidades de cada instituição. Porém, essa divisão simplifica a forma de compreender sua evolução.

Primeira geração: Estudo por correspondência

Ivônio Nunes (2009a) cita como primeiro registro da educação a distância um anúncio de aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips, em 1728, na Gazette de Boston – EUA, que enviava suas lições todas as semanas para os alunos inscritos. Serviços postais baratos e confiáveis popularizaram essa prática. Os cursos, em geral, eram de curta duração, com temas vocacionais, como o curso de datilografia, individuais e autodirigidos.

Porém, havia muitas limitações tecnológicas e relacionadas a interação do aluno com o professor e entre os próprios alunos. Algumas instituições permitiam o envio de dúvidas por

correio, mas a resposta demorava. Outras tinham um telefone de contato, mas era um meio caro ou inexistente para muitos alunos.

No momento em que os cursos começaram a se expandir para outras realidades, como os cursos superiores das universidades, viu-se a necessidade de se fazer uso de outras tecnologias e fornecer mais mecanismos de comunicação. Afinal, se os alunos se sentissem sozinhos, poderiam abandonar seus cursos ou realizá-los sem a dedicação necessárias.

Segunda geração: Transmissão por rádio e televisão

Com o surgimento do rádio no início do século XX, educadores vislumbraram a sua utilidade na área da educação. Assim, em 1921 foi autorizada a primeira emissora educacional dos EUA (*Latter Day Saint's* da *University of Salt Lake City*). E, em 1934, iniciaram-se as transmissões através da televisão educativa, cuja expansão se deu após a Segunda Guerra Mundial (MOORE; KEARSLEY, 2008).

O rádio e a televisão forneceram novos mecanismos de aprendizagem aos alunos, pois além da leitura e da escrita, eles dispunham de recursos visuais e sonoros. Porém, as dificuldades de comunicação, ainda, persistiam, já que a transmissão era unilateral.

Terceira geração: Abordagem sistêmica

A educação a distância passou por uma grande transformação entre as décadas de 1960 e 1970, resultado das experiências com novas modalidades de organização de tecnologia e recursos humanos, conduzindo a novas técnicas de instrução e teorizações sobre a educação. Ela passa a ser vista como uma série de processos, que utilizam várias ferramentas e recursos materiais e humanos, inclusive especialistas, organizados no intuito de ofertar cursos de qualidade. As duas experiências mais importantes foram o Projeto *Articulated Instructional Media Project* (AIM) ou Projeto Mídia de Instrução Articulada da *University of Wisconsin* e a Universidade Aberta do Reino Unido (MOORE; KEARSLEY, 2008).

Porém, as respostas ao quesito de interatividade entre aluno e professor e entre os próprios alunos foi pouco abrangente.

Quarta geração: Teleconferência

Surgiu nos Estados Unidos na década de 1980, atraindo um grande número de educadores e formuladores de políticas públicas. A primeira tecnologia usada foi a audioconferência, que consistia em aparelhos de telefone e um dispositivo que reunisse um

grande número de participantes (ponte). Alunos e professores podiam interagir, assim, em tempo real, mesmo que em locais diferentes (MOORE; KEARSLEY, 2008).

A partir dos anos 1990, a tecnologia de satélites, também, passou a ser utilizada, permitindo a transmissão de imagens, além da interação em tempo real. Logo depois surgiu a videoconferência, permitindo vídeo e voz nos dois sentidos.

A educação a distância se aproximou, assim, da convencional no sentido de diminuir os limites temporais de comunicação, ainda que mantendo os limites geográficos. Porém, seu alto custo, tornava-a muitas vezes inviável para muitas instituições.

Quinta geração: Aulas virtuais baseadas no computador e na internet

O ensino por meio da informática tem suas raízes em máquinas, como a de ensinar de Skinner⁸, do início dos anos 1950. Mas uma revolução maior começou a ocorrer após o surgimento dos computadores. No início dos anos 1960 surge a instrução auxiliada por computador ou "*computer-aided instruction*" (CAI). Na versão brasileira esses programas foram conhecidos como Programas Educacionais por Computador (PEC) (VALENTE, 1991).

Porém, os computadores eram de grande porte, caros e seu uso muito restrito. A partir de 1975 a indústria da computação deu um salto, quando foi lançado o primeiro computador pessoal – o Altair 8800 (FONSECA FILHO, 2007). O surgimento da Internet e o barateamento dos custos computacionais mudaram a situação. A *World Wide Web* (WWW) permite o acesso a documentos, vídeos, figuras etc., que estejam em computadores de qualquer lugar do mundo, inclusive utilizando *softwares*, sistemas operacionais e equipamentos diferentes. Ela traz, ainda, outra solução: a da **interatividade**. Com a popularização da Internet, as “distâncias” tornam-se cada vez menores, dado o número crescente de pessoas *online*. Surgem ferramentas de comunicação síncronas (salas de bate-papo ou *chats*) e assíncronas (*e-mail*, fóruns, *wiki* etc.) e outros mecanismos de comunicação e socialização, como os *blogs*, *fotologs* e as redes sociais (*Orkut*, *Facebook*, *Twitter* etc.).

Surgem também os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) constituídos de uma diversidade de ferramentas de comunicação, autoria e aprendizado, que funcionam como salas de aula virtuais. Alguns exemplos são (NUNES, 2011): *Moodle*, *Blackboard*, *Teleduc*, *E-proinfo*, *Rooda* etc. Como cita Santos (2003) é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem potencializando a construção de conhecimentos. Além da interação do aluno com o conteúdo, por meio da sala de aula virtual, a comunicação

⁸ Para mais detalhes, ver: SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Edusp, 1972.

com outros sujeitos se dá em formas variadas de interação (um-um, um-todos e todos-todos). Como pode ser visto nos trabalhos de Nunes e outros (2009b) e Nobre e outros (2008), esses ambientes favorecem, inclusive, a interação entre os membros da equipe e de gestão do curso.

Dados esses avanços, a educação a distância passou a ser muito utilizada não apenas por instituições de ensino, mas também no meio empresarial, para treinamento e aperfeiçoamento dos funcionários. Algumas empresas, inclusive, têm montado suas próprias universidades, as chamadas universidades corporativas.

Sexta geração: Modelo de mundos virtuais

Segundo Ziede (2008), essa geração, ainda recente, aparece no estudo dos mundos virtuais - programas como o *Second Life* e outros simuladores de realidade. Segundo Mattar (2007 apud Ziede, 2008), “[...] esses ambientes virtuais trazem uma sensação de proximidade que dificilmente é obtida por outros métodos a distância. Além disso, oferecem uma série de ferramentas, como *chats* de texto, de voz, em grupo, e também permitem que as aulas fiquem mais práticas”. É, porém, ainda pouco utilizado.

2.3.2 Breve histórico da educação a distância no Brasil

No Brasil, o primeiro curso a distância foi de datilografia, oferecido por meio de anúncio de jornal, em 1891 (ALVES, 2009). Em 1923, foi fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, uma iniciativa privada que transmitia programas de literatura, radiotelegrafia e telefonia, línguas, literatura infantil e outros de interesse comunitário. O Instituto Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941) voltaram-se para o mercado de trabalho no seguimento da educação profissional básica.

A televisão para fins educacionais recebeu vários incentivos no Brasil, especialmente entre as décadas de 1960 e 1970. A Fundação Roberto Marinho criou programas de sucesso, como os telecursos, que continuam até hoje e atendem a um grande número de pessoas (PIMENTEL, 2006; ALVES, 2009). Outras iniciativas foram: a Televisão Educativa - TVE do Ceará (desde 1974), a TV Cultura (desde 1978), e o programa Um Salto para o Futuro, uma parceria do Governo Federal, das Secretarias Estaduais de Educação e da Fundação Roquette Pinto, para formar professores (RODRIGUES, 1998).

Segundo Erbs (2004), um grande problema da EaD no Brasil decorreu da criação de Centros de Ensino Supletivo (CES) na Década de 70, como alternativa à educação básica, considerando-os como uma modalidade educativa de "segunda categoria", dirigida às classes mais pobres, o que produziu um sentimento de discriminação em relação à EaD.

Com os anos, porém, o Ministério da Educação passou a investir mais na EaD, sobretudo para a universalização do acesso ao ensino superior. Na década de 1990, a maior parte das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras mobiliou-se para a EaD, com o uso de novas tecnologias da comunicação e da informação (TICs). Com efeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a partir do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005 estabelece em seu artigo 80 a possibilidade de uso da educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino.

Uma política mais recente foi a criação da **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**, instituída pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. Outra ação semelhante foi a instituição do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), institucionalizado pelo Decreto nº 6301, de 12 de dezembro de 2007, que tem por objetivo a expansão e interiorização da oferta de educação profissional de nível médio na modalidade de educação a distância.

O curso de Pós-Graduação em Informática na Educação, estudo de caso desse projeto, é financiado pela UAB, que era administrada pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) e a partir de 2011 passou a ser responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), após a extinção da primeira.

2.3.3 A EaD hoje

Conforme cita Litto (2009), a explosiva expansão da EaD nos últimos anos leva a crer que muitos dos seus profissionais não tiveram uma formação “formal” na área. Observam-se muitas iniciativas pontuais, mas que estão longe de um campo de estudo que possa ser considerado “científico” no sentido clássico do termo. Porém, esse cenário está mudando, uma vez que muitas pessoas estão buscando uma qualificação mais profunda na área e as instituições, empresas e governos estão investindo mais pesado em projetos de pesquisa.

Outra mudança que temos visto ocorrer com frequência é a proliferação de recursos tecnológicos para apoio à EaD. Vimos uma evolução da correspondência, para o rádio, a televisão, as tele e videoconferências, o computador, a Internet e essa evolução continua. Temos hoje a TV Digital interativa⁹, na qual o aluno pode não apenas assistir uma aula na

⁹ Para saber mais sobre este assunto, pode-se consultar o TCC, por mim orientado no Ifes, intitulado “Proposta de integração do Moodle com a TV Digital Brasileira para apoio à Educação à Distância”, de Eduardo da Silva e Thiago Felipe de Lima Mattos, 2009 ou o artigo referente ao trabalho (SILVA, 2010).

televisão, mas pode interagir com ela, fazer exercícios, enviar respostas, escolher as lições que deseja estudar etc.; temos a aprendizagem móvel, na qual o aluno pode estudar mesmo quando está em um ônibus ou em outro local, pelo seu celular, *palmtop*, *smartphones* etc.; temos os simuladores ou ambientes de realidade virtual entre outros.

Se antes, distância física e temporal eram quase sinônimos, hoje essa situação é bem diferente. Alunos e professores/tutores estão muitas vezes a “um clique” de distância. Ou seja, independente do local do mundo em que estejam, as ferramentas tecnológicas atuam de forma que eles possam se comunicar em tempo real, muitas vezes podendo inclusive se ver e se ouvir, como se estivessem num mesmo local. A distância temporal está diminuindo.

Outro ponto que merece destaque é que antes o aluno era considerado um ser passivo e o professor/tutor era um mero repassador de conhecimentos. Hoje, muitos cursos a distância, como é o nosso caso, concebem o aluno como um sujeito autônomo, capaz de construir seu próprio caminho de aprendizado e, assim, seu conhecimento. Portanto, aspectos de mediação passam a ser fundamentais.

Mas se as instituições não se prepararem adequadamente, podem não conseguir atingir esses propósitos. Pode-se gerar uma discriminação para com os alunos da EaD, não ofertando a eles os mesmos serviços e não provendo os mesmos direitos de alunos do presencial. Podem ocorrer, também, resistências para se atuar nessa modalidade, seja por parte dos professores, do corpo administrativo e mesmo dos gestores, algo que pode desacreditar e até inviabilizar a educação a distância. Outro ponto comumente observado é a tentativa de deslocamento de funções do presencial para a EaD. Assim, o professor não quer preparar uma disciplina para a modalidade a distância, ele quer simplesmente pegar o material e as atividades que ele sempre usou nas suas aulas do presencial e transpor para a EaD.

Fica claro que, no decorrer dos anos, foi necessária não apenas uma evolução no uso de tecnologias, mas também na forma de conceber e implementar a EaD. Várias propostas metodológicas têm sido discutidas, porém, conforme cita Litto (2009), ainda não há indicação se haverá um ou mais modelos mais “acertados” para a EaD, uma vez que a combinação de fatores culturais, financeiros, regulamentares e da qualidade de liderança dos responsáveis parecem ter um papel determinante.

Assim, se antes, um grande problema consistia em ter os recursos e tecnologias necessários para o ensino-aprendizado e para a comunicação, hoje temos novos desafios. São tantos os recursos, que selecionar os que melhor atendem a cada situação, inclusive

considerando as diferentes tecnologias de acesso (*notebooks*, celulares, *tablets* etc.), não é algo trivial. E um maior desafio, ainda, é saber utilizar esses recursos de maneira adequada, para favorecer o aprendizado do aluno e o sentimento de pertença à instituição.

Alcançamos um grande aperfeiçoamento dos recursos tecnológicos, porém sem que essa oferta garanta a melhoria da qualidade dos processos educacionais em EAD, em geral centrados em modelos de treinamento ou modelos transmissivos [...]. a ausência de percepção das condições fundamentais à mudança tem favorecido as pseudo-inovações, reduzindo as novas possibilidades a simples otimizações das práticas tradicionais (NEVADO et al., 2009, p.374)

A questão é que à medida que novidades surgem e soluções são dadas para determinadas situações, novas lacunas são abertas. Assim, várias questões ainda se colocam e outras se colocarão como desafios para a educação a distância.

Uma vez que não é objetivo desse trabalho aprofundar nessa discussão, finalizamos com a visão de Petters (2010) da universidade do futuro: aberta a todas as pessoas, sem local e horários de estudo compulsórios, que emprega componentes do ensino presencial e do ensino a distância, com vistas a uma grande flexibilidade, em que os alunos poderiam optar pela forma como desejam estudar e os tipos de materiais que desejam utilizar, podendo inclusive cursar disciplinas em instituições diferentes.

2.3.4 Estrutura dos cursos a distância

Existem diversas formas de se ofertar cursos a distância, mas em qualquer uma delas a tecnologia tem sido uma grande aliada. Podemos destacar os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e suas diversas ferramentas que apoiam o acesso a materiais de cursos *online* e à comunicação síncrona (ao mesmo tempo), como o *Chat* (bate-papo), e a assíncrona (em tempos diferentes), como Fórum, Atividade, *E-mail*, Questionário, Glossário, *Wiki* etc.

A comunicação pode ser estabelecida na perspectiva *one-to-one* (de um indivíduo para outro), *one-to-many* (de um para muitos) ou *many-to-many* (entre muitos indivíduos), apoiando inclusive atividades colaborativas (com a interação entre os sujeitos) e cooperativas (com a construção coletiva) (SARTORI, 2005).

Nesse contexto, Gomes e outros (2008) destacam quatro elementos básicos da EaD: os procedimentos administrativos, os materiais didáticos, os sistemas de comunicação e a tutoria.

Procedimentos Administrativos: A gestão acadêmica de um curso a distância deve estar integrada aos demais processos da instituição, para dar aos estudantes as mesmas condições e suporte que o presencial, oferecendo acesso aos mesmos serviços, como: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria etc. A logística que envolve a EaD e os processos de tutoria, produção e distribuição de material

didático, acompanhamento e avaliação do estudante – é complexa e precisa ser rigorosamente gerenciada e supervisionada, sob pena de desestimular o estudante levando-o ao abandono do curso, ou de não permitir devidamente os registros necessários para a convalidação do processo de aprendizagem. Estão presentes aqui vários profissionais do corpo técnico-administrativo, tais como o coordenador de curso, o coordenador do polo de apoio presencial, os profissionais da secretaria, da biblioteca, dos laboratórios entre outros (MEC/SEED, 2007)

Materiais didáticos: A extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED) descreveu, nos Referenciais para Elaboração de Material Didático para EaD, algumas características importantes, dos quais podemos destacar: equilíbrio entre a formação profissional e humanística; desenvolvimento da afetividade, cidadania e ética; caracterização de diversidade étnica e cultural; ergonomia (presteza, usabilidade e acessibilidade); além de estar disponíveis em diferentes mídias: material impresso, audiovisual (vídeo, videoconferência, teleconferência entre outros) e para ambientes virtuais de aprendizagem (MEC/SEED, 2007). Uma característica importante é que esses materiais não podem ser uma mera transposição do presencial. Como cita Piaget (2006), ao se referir às máquinas de ensinar de Skinner, se não formos além, vamos continuar a reproduzir inclusive os problemas do ensino presencial:

[...] costuma-se apenas transpor, em termos de programação mecânica, o conteúdo dos manuais correntes, os piores manuais que existem! Pelo menos se poderia esperar que o método de SKINNER conseguisse libertar-nos da influência exagerada dos manuais escolares, já que se sabe bastante sobre os graves problemas que eles costumam criar (PIAGET, 2006, p. 86).

Sistemas de comunicação: Vemos claramente que a EaD exige o pensar sobre o papel da comunicação no contexto de trabalho das equipes multidisciplinares, sobre a utilização de meios de comunicação e a eficácia da comunicação entre os atores, sejam eles alunos, professores, tutores ou coordenadores (SARTORI, 2005), (SOARES, 2002). Sendo assim, cresce a necessidade de maior planejamento e controle da comunicação entre esses agentes (NOBRE et al., 2008). A comunicação e interação são extremamente necessárias para não tornar o ensino-aprendizagem enfadonho e, ao mesmo tempo, suprir a ausência física do professor, do coordenador de curso e dos demais atores da educação.

Tutoria: O desempenho da ação tutorial é fundamental na qualidade do processo de ensino-aprendizagem da EaD, uma vez que representa o elo mais forte entre o alunado e a apreensão de seus conhecimentos (GOMES et al., 2008). O tutor deve possuir competência tecnológica para que ele possa agir com naturalidade, agilidade e aptidão no ambiente virtual. Caberá a ele atuar de uma forma muito mais presente, como uma espécie de arquiteto cognitivo, projetando os caminhos para que os alunos, mais ativos e autônomos, tenham a opção de escolher a melhor trajetória na grande rede hipertextual (REIS, 2005).

A tutoria, especialmente a tutoria a distância, como foco desse trabalho, será tratada em maior profundidade e detalhamento a seguir e ao longo de todo o texto

2.4 A TUTORIA NA EAD

Apesar de a palavra tutor ser atualmente muito associada à Educação a Distância, o seu uso vem de muito mais tempo. O termo tutor vem do latim *tutore* e é definido, de acordo com o dicionário Aurélio, como “s.m. Indivíduo que exerce a tutela de um menor ou de um interdito. / Fig. Defensor, protetor.”. Ou, em outras palavras, é o responsável legalmente por proteger e orientar alguém. Quando estudamos História, por exemplo, ouvimos dizer que José Bonifácio foi tutor de D. Pedro II e que Aristóteles foi tutor de Alexandre, o Grande.

No século XV, a tutoria passou a ser concebida como método na universidade, onde foi usada como orientação de caráter religioso aos estudantes, com o objetivo de infundir a fé e a conduta moral. Posteriormente, no Século XX, o tutor assumiu o papel de orientador e acompanhante dos trabalhos acadêmicos e é com este mesmo sentido que foi incorporado aos programas de educação a distância (SÁ, 1998).

Porém, inicialmente, com uma concepção tradicional da educação, em que “ensinar” era sinônimo de transmitir informações, a tarefa do tutor consistia em assegurar o cumprimento dos objetivos, servindo de apoio ao programa. O ensino ficava a cargo dos materiais, “pacotes” autossuficientes, sequenciados e pautados, cujo desenvolvimento concluía-se com uma proposta de avaliação semelhante em sua concepção de ensino. O tutor dirigia, orientava, apoiava a aprendizagem dos alunos, mas não ensinava (LITWIN, 2001).

Posteriormente, as pesquisas da psicologia da aprendizagem que substituíram a ênfase na transmissão de informação e cumprimento de objetivos de conduta para focar na construção do conhecimento e nos processos reflexivos, influenciaram diretamente nos projetos e programas de educação a distância (LITWIN, 2001). Obviamente, isso teve implicação direta na concepção do tutor.

O professor na função de tutor se coloca hoje muito mais como um mediador no processo de ensino aprendizagem. Ele deve promover a realização de atividades e apoiar sua resolução, e não apenas mostrar a resposta correta; deve oferecer novas fontes de informação e favorecer sua compreensão; deve entender a estrutura do assunto que ensina, os princípios da sua organização conceitual e os princípios das novas ideias produtoras de conhecimento na área; deve guiar, orientar e apoiar (PIMENTEL, 2006). Enfim, os atos que competem ao tutor são muito semelhantes aos dos docentes do ambiente presencial na concepção renovadora.

Entretanto, a existência da figura do tutor não significa a extinção do professor na EaD, mas sim que esse passa a ter nova função. O professor na EaD é aquele que produz o material instrucional e as atividades relacionadas à disciplina e a gerencia durante sua execução. O tutor, por sua vez, vem a ser o professor que atua diretamente com os alunos, presencialmente ou a distância, sanando suas dúvidas, avaliando-os, tentando identificar as dificuldades de cada um e mediando o processo de aprendizagem.

Porém, Andrade (2007) ressalta que não se pode atribuir ao tutor o mero papel de animador, de facilitador do processo. Certamente, ele é muito mais que isso. Segundo os referenciais de qualidade do MEC/SEED (2007, p. 21)

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.

Pode-se dizer que a função do tutor é “[...] mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender [...], concentrando-se na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem” (PERRENOUD, 2000, p. 139). É atuar como mediador, facilitador e incentivador no processo de aprendizagem individual e em grupo. É ser ativo no processo de construção do conhecimento do aluno. Como cita Vygotsky em relação aos mestres, podendo-se transpor aos tutores:

É por isso que no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para eles realizarem a tarefa de que ele, o mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles (VYGOTSKY, 2001, p. 72).

Apesar das semelhanças entre a função do tutor na educação a distância e a dos professores na educação presencial renovadora, não podemos nos esquecer de que a EaD difere muito, em sua organização e desenvolvimento, do mesmo tipo de curso oferecido de forma presencial. Na EaD, existe uma distância física e temporal entre alunos e tutores, e a tecnologia está sempre presente como instrumento de mediação, sendo preciso contar com uma infraestrutura organizacional complexa (técnica, pedagógica e administrativa). Isso exige uma nova postura tanto na parte do aluno como na parte do tutor. Dessa forma, o tutor é visto como um professor, mas com características peculiares às necessidades da EaD.

Dar uma explicação presencialmente, falando, escrevendo no quadro e olhando nos olhos não requer as mesmas habilidades que fazer isso por meio de um computador, por exemplo. Aqui o tutor precisa usar os mais diferentes recursos (texto, som, vídeo, fórum, *chat*, videoconferência etc.) para se fazer compreender e o aluno precisa manipular com certa facilidade o instrumento computacional disponibilizado. Como citado em Ined (2003), o tutor

deve inclusive, planejar e orientar debates entre alunos quer presencial quer por meio das tecnologias de conferência.

As instituições de EaD devem, então, ter a preocupação de formar o tutor por meio de cursos de capacitação e averiguar o seu desempenho. É importante que se ofereçam permanentemente cursos para que eles conheçam o funcionamento dessa modalidade de ensino, as tecnologias que serão utilizadas e as novas competências e habilidades necessárias. Para tal, é importante que a instituição defina qual a função do tutor dentro de seus cursos.

Trataremos aqui sobre a função do tutor a distância na EaD; sobre dois diferentes papéis que, em geral, podem assumir nas instituições (tutor a distância e presencial); sobre o importante conceito de Distância Transacional, diretamente relacionada com a atividade tutorial; e alguns outros aspectos fundamentais (diálogo, autonomia do aluno e afetividade).

2.4.1 A função do tutor na EaD

Falamos brevemente de uma evolução no significado do papel do tutor na EaD e de sua importância, mas isso não significa que hoje todas as instituições concebam o tutor da mesma forma. Na verdade, esse papel atribuído ao tutor tem relação com uma série de aspectos, como a abordagem teórico-metodológica utilizada, a política da instituição, a tecnologia disponível, sua condição financeira, a quantidade de alunos entre outros.

Citaremos aqui algumas funções que têm sido atribuídas ao tutor, porém uma discussão mais detalhada será apresentada posteriormente no item: 5.4.3 - Análise de trabalhos correlatos, do Capítulo 5 - Construção e Reconstrução do Processo de Avaliação.

A Tabela 1 mostra as características e habilidades de tutores atribuídas por alguns autores, que estão elencadas em Pimentel (2006):

Tabela 1 – Atribuições de tutores citadas em Pimentel (2006)

<p>Hanna (2003 apud Pimentel, 2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • conhecer sua fundamentação pedagógica; • determinar sua filosofia de ensino e aprendizagem; • ser parte de uma equipe de trabalho com diversas especialidades; • desenvolver habilidades para o ensino online; • conhecer seus aprendizes; • conhecer o ambiente <i>online</i>; • aprender sobre os recursos tecnológicos; • criar múltiplos espaços de trabalho, de interação e socialização; • estabelecer o tamanho de classe desejável; • criar relacionamentos pessoais <i>online</i>; • desenvolver comunidades de aprendizagem; • definir as regras vigentes para as aulas <i>online</i>; e • esclarecer suas expectativas sobre os papéis dos aprendizes.
---	---

Gutiérrez e Prieto (1994 apud Pimentel, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de uma boa comunicação; • possuir uma clara concepção de aprendizagem; • dominar bem o conteúdo; • facilitar a construção de conhecimentos, por meio da reflexão, do intercâmbio de experiências e informações; • estabelecer relações empáticas com o aluno; • buscar as filosofias como uma base para seu ato de educar; e • constituir uma forte instância de personalização.
Niskier (1999 apud Pimentel, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> • comentar os trabalhos realizados pelos alunos; • corrigir as avaliações dos estudantes; • ajudá-los a compreender os materiais do curso por meio das discussões e explicações; • responder às questões sobre a instituição; • ajudar os alunos a planejarem seus trabalhos; • organizar círculos de estudo; • fornecer informações por telefone, <i>fac-símile</i> e <i>e-mail</i>; • supervisionar trabalhos práticos e projetos; • atualizar informações sobre o progresso dos estudantes; • fornecer <i>feedback</i> aos coordenadores sobre os materiais dos cursos e as dificuldades dos estudantes; e • servir de intermediário entre a instituição e os alunos.

Fonte: Pimentel (2006).

A Tabela 2 mostra as competências do tutor citadas em INED (2003), que foram divididas em quatro grupos:

Tabela 2 – Atribuições de tutores citadas em INED (2003)

Apoio: ajudar os alunos a lidarem com questões não relacionadas com o conteúdo, que possam afetar a sua aprendizagem, o que requer um contato personalizado. Essas competências incluem:	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação - inclui escutar, responder, manter contato e usar eficientemente os meios de comunicação. Capacidade de ver as questões sob a perspectiva dos alunos e de identificar potenciais barreiras, tais como diferenças culturais, conhecimento incompleto da língua de ensino, deficiência que impeça os alunos de falar ou escrever fluentemente etc.; • Motivação - é uma competência importante na tutoria, porque os alunos da EaD enfrentam muitos desafios e poderão precisar de um incentivo extra para enfrentá-los; • Resolução de problemas - incluem a capacidade de clarificar problemas, identificar qual o tipo de ajuda que é necessária, determinar se o tutor pode e deve ajudar.
Orientação: ajudar os alunos a compreender o conteúdo e sua relação com os seus objetivos de aprendizagem:	<ul style="list-style-type: none"> • usar conhecimentos do conteúdo para dar uma orientação; • dar <i>feedback</i> aos alunos no seu trabalho; • familiarizar os alunos com as convenções da disciplina; • estabelecer elos de ligação; • resolução de problemas acadêmicos.
Capacitação da aprendizagem: ajudar os alunos a desenvolverem e	<ul style="list-style-type: none"> • ajudar os alunos a desenvolverem as suas competências na organização de conceitos, permitindo estruturar a sua aprendizagem de uma maneira que faça sentido para eles;

aplicarem processos de aprendizagem com eficiência:	<ul style="list-style-type: none"> • ajudar os alunos a articularem as suas ideias por escrito ou verbalmente; • fomentar a capacidade dos alunos de atingirem objetivos de aprendizagem através de interações com colegas; • definir tópicos estimulantes para debate entre os alunos; • moldar estratégias de aprendizagem eficazes para os alunos, mostrando métodos alternativos para um tópico e fornecendo exemplos de caminhos diferentes para a aprendizagem; • resolução de problemas, ajudando os alunos a identificarem e lidarem com métodos de aprendizagem ineficientes, ou com déficit de competência que dificultem a sua aprendizagem.
Administrativas: servir de ligação entre os alunos e a administração em questões administrativas, para:	<ul style="list-style-type: none"> • comunicação – assegurar que os alunos serão informados sobre os prazos e procedimentos relativos a candidaturas, exames, desistência de cursos, preenchimento de requerimentos etc.; • resolução de problemas – ajudar os alunos a entrarem em contato com os responsáveis, para resolverem problemas específicos; • planeamento – ajudar os alunos a identificarem as suas necessidades de aprendizagem para além do curso específico, e a planearem a forma mais apropriada de ir ao encontro delas; • gerir e transmitir informações dos alunos, manter registos, comunicar notas e demais informações às pessoas certas; • assegurar a familiarização dos alunos com as práticas académicas e identificar qualquer possível violação, de uma forma que seja justa para todos a quem diz respeito.

Fonte: INED (2003).

Porém, as funções assumidas por um tutor podem variar de acordo com seu papel no curso. Alguns cursos, como é o caso da PIE, fazem uma distinção entre ao menos dois tipos de tutor: o tutor a distância e o tutor presencial, próximo ponto a discutirmos.

2.4.2 Tutor a distância e tutor presencial

Segundo os referenciais de qualidade do MEC/SEED (2007), um sistema de tutoria necessário ao estabelecimento de uma educação a distância de qualidade deve prever a atuação de profissionais que ofereçam tutoria a distância e tutoria presencial:

A **tutoria a distância** atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes. Sua principal atribuição é o esclarecimento de dúvidas por meio de fóruns de discussão pela Internet, mensagens, *e-mail*, pelo telefone, participação em videoconferências entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. Tem, também, a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes.

A **tutoria presencial** atende os estudantes nos polos de apoio presencial, em horários pré-estabelecidos. Esse profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso e o material didático, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas específicas, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Deve participar de momentos presenciais, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam, e se manter em permanente comunicação com os estudantes e com a equipe pedagógica do curso.

As funções atribuídas a tutores a distância e presenciais podem variar de acordo com o modelo de EaD adotado. Em qualquer situação, o domínio do conteúdo é imprescindível para o exercício das funções e deve estar aliado 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 (MEC/SEED, 2007).

Além disso, algumas particularidades inerentes à EaD afetam ou são afetadas diretamente pela tutoria e, portanto, merecem ser destacadas.

2.4.3 Distância Transacional

A primeira particularidade da EaD e a mais óbvia é que tutores e alunos estão, na maior parte do tempo, em locais e tempos distintos, o que torna mais complexo o processo de ensino e aprendizagem.

Para Michael Moore, esta distância é um fenômeno pedagógico e não simplesmente uma questão de distância geográfica, uma vez que apesar de alunos e professores estarem afastados em termos de tempo e/ou espaço, o importante para eles é o efeito que essa distância geográfica exerce no ensino e no aprendizado, na elaboração do currículo e do curso e no gerenciamento do programa educacional (MOORE; KEARSLEY, 2008).

Assim, Moore diferencia a distância geográfica de outro tipo de distância, a que deu o nome de **distância transacional**, referindo-se da seguinte forma:

A transação a que chamamos Ensino a Distância ocorre entre indivíduos, mestres e aprendentes, num ambiente que possui característica especial de ambos estarem separados um do outro. Esta separação física conduz a lacunas de ordem psicológica e comunicacional originando frequentemente um espaço potencial para a existência de situações de ruído na comunicação professor-aluno (MOORE, 1993 apud GROF et al., 2009).

Ou dito de outra forma, a distância transacional é “o hiato da compreensão e comunicação entre professores e alunos causado pela distância geográfica que precisa ser suplantada por meio de procedimentos diferenciadores na elaboração da instrução e na facilitação da interação” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 240).

Dessa forma, a distância transacional influencia os comportamentos, assim como a comunicação dos agentes envolvidos no processo, conduzindo a padrões especiais de comportamento, diferentes dos padrões existentes no ensino presencial. Para que o sucesso seja atingido na Educação a Distância, é importante ultrapassar esta barreira, a que Moore chama de "psicológica" e "comunicacional" (GROF et al., 2009).

Para o autor, a distância transacional é uma função de duas variáveis: diálogo e estrutura. O **diálogo** está relacionado com a capacidade de comunicação entre o professor/tutor e o aluno, enquanto que a **estrutura** é uma medida da resposta de um programa às necessidades individuais do aluno.

Como citam Moore e Kearsley (2008), um curso pela televisão é excessivamente estruturado e o diálogo entre professor/tutor e aluno não existe. Isso significa que a distância transacional é grande. Em um curso por correspondência, há um pouco mais de diálogo e um pouco menos de estrutura, se comparado com o exemplo anterior, portanto, a distância transacional é menor. Em programas de áudio ou videoconferência, em geral há muito diálogo e pouca estrutura predeterminada, o que leva a uma distância transacional ainda menor. Ou seja, em cursos com mais diálogo e menos estrutura temos uma menor distância transacional.

A estrutura diz respeito aos elementos na elaboração de uma disciplina ou curso, conforme já citado na Seção 2.3.4. Moore e Kearsley (2008) citam alguns exemplos que a compõem: objetivos de aprendizado, temas do conteúdo, apresentações das informações, estudos de caso, ilustrações gráficas, exercícios, projetos, avaliações etc. Segundo eles, a sua qualidade depende do cuidado com que esses elementos são compostos e estruturados. Alguns cursos podem ter uma estrutura mais rígida, com critérios padronizados, enquanto outros podem ser mais flexíveis e explorar mais a mediação do tutor. Em virtude dessa rigidez ou flexibilidade, a estrutura descreve até que ponto os componentes do curso podem se adaptar ou atender às necessidades individuais de cada aluno.

Assim, com o objetivo de diminuir a distância transacional, o professor deve preparar sua disciplina focando na flexibilidade, para que os alunos possam fazer utilizações diferentes dos conteúdos aprendidos, de acordo com suas necessidades ou interesses.

O diálogo é um termo que ajuda a focalizar a inter-relação de palavras e ações e quaisquer outras interações entre professor/tutor e aluno. A natureza e extensão do diálogo podem, obviamente, variar de acordo como alguns fatores, como: as personalidades de tutor e alunos; seu estado emocional; a matéria/conteúdos da disciplina; o número de alunos pelos quais o tutor está responsável e, conseqüentemente, terá que se comunicar; o meio de comunicação utilizado entre outros (MOORE; KEARSLEY, 2008).

Visando diminuir a distância transacional, o tutor deve estar em permanente diálogo com os alunos, buscando meios para ajudá-los a compreender o conteúdo e a respectiva relação com os objetivos de aprendizagem (INED, 2003). Para isso precisa identificar como eles estão reagindo aos materiais instrucionais, às atividades propostas e ao aprendizado em si e estar atento às dificuldades encontradas, respondendo às suas dúvidas, traçando mecanismos adequados de mediação e de recuperação e, fornecendo ajuda adicional, com materiais auxiliares. Destacamos, também, a necessidade de fornecer *feedbacks* constantes e que sejam realmente úteis ao processo de construção de conhecimento do estudante.

Fica clara a importância do professor e do tutor para diminuir a distância transacional. O professor com o papel de criar uma estrutura de disciplina flexível, que utilize variados recursos para interações entre alunos e tutores. E os tutores, que devem efetivamente interagir com seus alunos, criando, assim, diálogos facilitadores para o processo de aprendizado.

A teoria da distância transacional de Moore indica, ainda, que suas duas variáveis básicas (estrutura e diálogo) estão relacionadas à autonomia do aluno. Ou seja, quanto maior a distância transacional, maior a necessidade de autonomia por parte do aluno.

Uma vez que já discutimos anteriormente sobre a estrutura de cursos a distância, vamos agora focar no diálogo e, em seguida, na autonomia do aluno na EaD.

2.4.4 Interação e Diálogo na EaD

O diálogo aparece como aspecto fundamental em todo o processo educativo, como já discutimos brevemente na Seção 2.2.3. Mas na educação a distância, ele deve ser analisado de forma especial, devido às limitações de contato presencial.

Conforme cita Moore:

O termo diálogo é empregado para descrever uma interação ou uma série de interações tendo qualidades positivas que outras interações podem não ter [...]. Cada participante de um diálogo é um ouvinte respeitoso e ativo; cada um contribui e se baseia na contribuição de outro(s) participante(s) [...] (MOORE, 1993 apud MOORE & KEARSLEY, 2008, p. 241).

Vemos assim que o diálogo pressupõem uma postura ativa dos seus participantes. Logo, como o próprio Moore cita, diálogo não é o mesmo que interação, mas as interações são necessárias para se estabelecer um diálogo.

Dada a importância das interações ou da interatividade para que os membros de um curso a distância possam estabelecer um diálogo, vamos, então, discutir sobre tais assuntos.

Para Lévy (1999, p.79), “o termo “interatividade” em geral ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação”. Porém, ele destaca que “um receptor de informação, a menos que esteja morto, nunca é passivo”. Logo, mesmo quando estamos

sentados à frente de uma televisão estamos decodificando, interpretando, mobilizando nosso sistema nervoso de várias formas. Mas, por outro lado, é claro que uma pessoa conversando ao telefone ou jogando um vídeo game terá um nível de interatividade muito maior. Ou seja, a questão não é identificar se há ou não interatividade e sim em se definir o seu grau.

E esse grau é, para Lévy (1999), função de alguns eixos, dos quais destaca: as possibilidades de apropriação e de personalização da mensagem; a reciprocidade da comunicação (“um-um”, “um-todos”, “todos-todos”); a virtualidade da informação (cálculo da mensagem em tempo real em função do modelo e dados de entrada); a implicação da imagem dos participantes nas mensagens e a telepresença.

Mattar (2009) elenca alguns autores e os significados atribuídos por eles para os termos “interatividade” e “interação”. Basicamente, há o grupo dos que tratam os dois termos de forma indiscriminada, sem diferenciar seus significados, e outro grupo que trás definições precisas e distintas para cada conceito. Por exemplo, alguns consideram a interação associada às pessoas enquanto a interatividade seria a relação do ser humano com as máquinas.

Nesse mesmo trabalho, Mattar (2009) ilustra alguns autores que também relacionam níveis de interatividade, mas para o caso específico da EaD. Por exemplo, o trabalho de Sims, que fez uma revisão das teorias sobre os níveis de interatividade, que vão desde níveis mais reativos (em que o aluno possui pouco controle sobre o conteúdo e a estrutura do curso) até níveis mais proativos (em que o aluno tem maior controle). O de Francis Kretz, que apresenta a gradação: grau zero (livros, rádio, televisão, que permitem apenas acesso), linear (mídias que permitem avanço ou retrocesso, menus), linguística (acesso por palavras-chave, formulários etc.), criação (permite que o usuário componha mensagens) e comando contínuo (o usuário pode modificar os objetos). Assim como outros: De Holz-Bonneau, Silva e Primo.

No presente trabalho, consideraremos interatividade e interação como sinônimos e denotando qualquer relação seja entre pessoas, seja entre pessoas e máquinas. Concordamos com Lévy que em qualquer relação sempre existe alguma interatividade e a questão é então o grau em que ela se apresenta. Na EaD queremos que esse grau seja maximizado, gerando um efetivo diálogo e visando diminuir a distância transacional e, assim, permitir que o aluno, mesmo distante física e temporalmente, esteja “próximo” da instituição, dos seus colegas, professores e tutores e se sinta pertencente a ela.

Tipos de interação

Um ponto crucial para se pensar na interação é definir os tipos existentes. Moore (1989) cita as três relações principais na EaD: aluno/professor, aluno/aluno, aluno/contéudo.

Várias discussões surgiram com base neste artigo e novas interações foram identificadas. Citaremos aqui um resumo delas, oriundo do trabalho de Mattar (2009)¹⁰.

Aluno x Tutor

A interação com o tutor, de forma síncrona ou assíncrona, é uma das relações mais importantes na EaD e fornece motivação aos alunos, auxiliando seu aprendizado.

O tutor atua como mediador da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, auxiliando os alunos, por meio dessa interação, para que esses possam aprender conceitos que estavam com dificuldade de desenvolver sozinhos. Destacamos aqui a necessidade de *feedback* rápido, preciso e que realmente tenha informações que auxiliem os alunos a construir seus conhecimentos, ao invés de respostas diretas que não levem os alunos a situações de desequilíbrio e tomada de consciência. Em outras palavras, dessa interação deve-se chegar a um efetivo diálogo entre aluno e tutor.

Aluno x Conteúdo

Com o apoio de tecnologias, é possível desenvolver conteúdos de diversas formas: som, texto, imagens, vídeo, realidade virtual etc. O aluno pode interagir com eles de várias maneiras: navegando, explorando, selecionado, personalizando, construindo, respondendo etc.

O professor deve, então, estar atento para criar conteúdos o máximo flexíveis, que possam, assim, permitir um nível maior de interação. Partindo de uma perspectiva construtivista, o conteúdo deve permitir a construção e não ser apenas expositivo. Além disso, deve favorecer à pergunta, à dúvida e possibilitarem ao aluno uma postura crítica e não passiva, perante sua presença.

Aluno x Aluno

Assim como ocorre na relação dos alunos com os tutores, a relação entre os próprios alunos, seja ela presencial ou não, gera motivação e diminui a sensação de isolamento da educação a distância. Essa interação, também, desenvolve o senso crítico, a capacidade de trabalhar em equipe e cria a sensação de pertencimento a uma comunidade.

É importante destacar que essa relação coloca os próprios alunos como possíveis mediadores do processo de aprendizagem, atuando também na Zona de Desenvolvimento Proximal. Além disso, favorece ao aprendizado colaborativo e cooperativo.

Tutor x Tutor

¹⁰ No trabalho de Mattar (2009) não é feita distinção entre o papel do professor e do tutor. Assim, ele usa sempre o termo “professor”. Porém, como essa distinção é importante para o presente trabalho, utilizaremos as duas nomenclaturas nos locais adequados.

As tecnologias são úteis não apenas para as comunicações que envolvem os alunos, mas para interações entre outros membros da equipe de EaD, tais como entre os próprios tutores. Eles encontram nos colegas fontes de assistência e *insights* pedagógicos, constituindo comunidades físicas e virtuais. Assim, os tutores, também, são mediadores, na ZDP, de seus colegas tutores em seu processo de aprendizado a respeito das suas funções, dos conteúdos abordados ou referentes à metodologia do curso e específicas da modalidade a distância.

Tutor x Conteúdo

Apesar de ser o professor o responsável pela elaboração do material instrucional na EaD, o tutor também deve interagir com tal material. Ele deve conhecer o que os alunos estarão estudando, pode fazer sugestões ao professor com base na sua experiência ou em decorrência do contato com os alunos, pode sugerir fontes de consulta adicionais, propor atividades, sugerir a adição de recursos, a modificação do currículo entre outros.

Conteúdo x Conteúdo

Esse modelo de interação sugerido por Anderson (2003 apud MATTAR, 2009) se refere a programas semiautônomos, proativos e adaptativos, que utilizam recursos de inteligência artificial. Eles podem recuperar informações, operar outros programas, tomar decisões e monitorar recursos na rede, como os recursos de *feeds* e RSS, bastante utilizados hoje em dia.

Aluno x Interface

Na EaD, maior parte da comunicação dos alunos, seja com os tutores, colegas ou material didático, se dá pela tecnologia. Dessa forma, a interação aluno/interface diz respeito às interações que ocorrem entre o aluno e a tecnologia para permitir tal comunicação.

É importante destacar que a tecnologia gera, também, a necessidade de um aprendizado. Dessa forma, os cursos devem preparar os alunos o seu uso. Os referenciais de qualidade de EaD do MEC/SEED (2007), por exemplo, sugerem que seja criado um módulo introdutório antes de iniciar as disciplinas de qualquer curso, justamente para atender a esta questão.

Outro ponto é que aprender tecnologia é algo altamente valorizado no mercado. Dessa forma, esse aprendizado que a EaD proporciona é, também, uma forma de inclusão digital.

Outras interações

Citamos aqui apenas alguns tipos de interações existentes na EaD. Vários outros podem ser identificados, como: a interação do aluno consigo próprio, o que Mattar (2009) chama de “autointeração”, o que está relacionado a reflexões sobre o conteúdo e seu próprio

processo de aprendizado; a “interação vicária”, que se trata de uma interação passiva, onde o aluno observa os debates sem deles participar; as interações de imersão em mundos virtuais, por meio de avatares, como acontece no *Second Life*; a interação entre alunos e demais membros da instituição, assim como desses membros com todos os outros.

Outros tipos de interação particulares da PIE e que envolvem mais diretamente a tutoria serão citados posteriormente, no Capítulo 4.

Da interação ao diálogo

Se estabelecer mecanismos de interação é fundamental para o diálogo, por outro lado não é suficiente. Vários aspectos estão envolvidos, como a filosofia educacional dos indivíduos envolvidos, do grupo que elaborou o curso, da instituição entre outros. Moore e Kearsley (2008) citam, ainda, os fatores ambientais. Por exemplo, pessoas que utilizam uma língua estrangeira costumam interagir menos com os tutores e colegas.

Outro fator fundamental para o sucesso do diálogo é, obviamente, ter meios de comunicação que o facilitem, de preferência pela utilização de recursos variados. Ainda assim, alguns alunos podem, por exemplo, residir em áreas muito remotas e não ter acesso a esses recursos (como computador e Internet de alta velocidade) regularmente.

Mas se uma instituição se empenha em fornecer os meios e os recursos adequados de comunicação e em estabelecer as formas de interação, um passo muito importante terá sido dado. A partir daí, é buscar envolver essas pessoas e conscientizá-las da importância do diálogo para o aprendizado do aluno e para o desenvolvimento pessoal dos que atuam na EaD, como é o caso particular dos tutores. Obviamente, isso não é algo trivial. Nas palavras do grande educador Paulo Freire,

Se a educação é dialógica, é óbvio que o papel do professor, em qualquer situação, é importante. Na medida em que ele dialoga com os educandos, deve chamar a atenção destes para um ou outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre (FREIRE, 1983, p.35).

O processo de avaliação pode, também, ser um mecanismo que favoreça ao diálogo, uma vez que pode fornecer subsídios, por meio de seus *feedbacks*, para que falhas na comunicação sejam detectadas, alertadas e corrigidas.

Por outro lado, é sabido que alguns alunos necessitarão menos desse diálogo, por serem suficientemente autônomos, nosso próximo tópico de discussão.

2.4.5 Autonomia do aluno

A **pedagogia** (do grego *paidós* – criança – e *agogus* – guiar, conduzir, educar), considerada a arte e a ciência de ensinar a crianças e jovens, originou-se na Europa, no século

VII e se manteve até o início do século XX como base da educação formal contemporânea. Foi estruturada para atender alunos de certa faixa etária, em lugares, tempos e com conteúdos a serem transmitidos, previamente determinados (ALMEIDA, 2009).

No entanto, conforme já discutimos, a partir de conceitos como interação, reflexão, construção do conhecimento, educação problematizadora, crítica e outros, emanados das ideias de diversos pensadores como Piaget, Vygotsky e Freire, surgiram outras abordagens educacionais, agora centradas na aprendizagem do aluno e nas relações que esse estabelece com seu meio, englobando as pessoas e suas experiências em um contexto.

Algumas dessas concepções passavam a se preocupar não apenas com a aprendizagem das crianças, mas também com as características peculiares da aprendizagem dos adultos. Assim, entre o final do século XIX e início do século XX surgiu o conceito de **andragogia** (do grego *andros* – adulto – e *agogus* – guiar, conduzir, educar), que segundo Knowles (1973 apud ALMEIDA, 2009) é a arte e a ciência de orientar adultos em seu processo de aprendizagem com foco em suas experiências de vida.

A andragogia se mostra, assim, interessante para a educação a distância, uma vez que os alunos da EaD são em grande maioria adultos. Alunos que vivem cada qual em seu contexto, que têm experiências de vida diferentes, que têm aspirações, compromissos sociais estabelecidos (família, trabalho etc.), que podem influenciar diretamente em seu aprendizado.

Vemos, também, a necessidade dos alunos da EaD desenvolverem a autoaprendizagem, quando cada um se volta para seu mundo em busca de significações para os novos conceitos aprendidos, e a interaprendizagem, quando eles se agrupam, com a finalidade de atingir certo objetivo e cada um tem seu processo de aprendizagem afetado pelo outro. Conforme cita Almeida (2009), esse movimento evidencia um processo ativo de autogestão e cogestão da aprendizagem que se aproxima do conceito de **heutagogia** (*heuta* – auto, próprio – e *agogus* - guiar), que é o estudo da autoaprendizagem, na perspectiva do conhecimento compartilhado.

A heutagogia envolve a ação, a reflexão sobre a ação, como na tomada de consciência de Piaget, necessária para que o aluno seja capaz de construir o seu conhecimento. Ela acentua, como diria Vygotsky (2002), os processos de desenvolvimento e aprendizagem que se concretizam em situações interdiscursivas, mediadas por ações intencionais entre sujeitos que vivenciam cotidianamente o ato de aprender no contexto histórico-cultural. Então, como cita Freire (1999), o professor deve pensar em como ter uma prática educativa que respeite a autonomia e as experiências desses alunos.

Na EaD, em especial, é primordial que a autonomia dos alunos seja estimulada e as tecnologias utilizadas para apoio, como os ambientes virtuais, trazem muitas contribuições para isso. Porém, conforme cita Almeida (2009), ainda que tais ambientes potencializem tanto a autoaprendizagem como a interaprendizagem, são as intenções, a concepção epistemológica e a abordagem pedagógica adotadas no curso que indicam para qual eixo se direciona o sentido dos processos educativos e se há flexibilidade para romper com a unidirecionalidade.

Assim, segundo Moore e Kearsley (2008), os cursos, ao invés de serem altamente estruturados, devem incluir maior colaboração entre alunos e professores/tutores. O que levará a diminuir a distância transacional.

Vale destacar que a autonomia não pode ser confundida com isolamento, como temos visto em muitas instituições, que deixam os alunos “se virarem sozinhos”. Conforme Piaget,

A autonomia da pessoa opõe-se ao mesmo tempo à anomia, ou ausência de regras (o eu) e à heteronomia, ou submissão às regras impostas do exterior. Neste sentido, a pessoa é solidária com as relações sociais que mantém e produz. (PIAGET, 1993, p. 65)

Quando falamos no aluno autônomo na EaD, falamos de um aluno que seja ativo na construção do seu conhecimento, que consiga relacionar o seu aprendizado com sua prática e suas expectativas, e que esse processo se dê tanto em momentos individuais como em momentos sociais, com a mediação dos colegas e tutores. O que obviamente acarreta a responsabilidade da instituição em fornecer cursos flexíveis, para permitir tal autonomia.

Porém, Moore e Kearsley (2008) destacam que não são todos os alunos que conseguirão se tornar completamente autônomos, nem que todos os programas devem tratá-los assim. Conforme observa Moran (2005, p.7),

Muitos alunos têm dificuldade de trabalhar sozinhos só com o computador, sem interação. Quanto mais adulto e avançado no nível de aprendizagem, mais o aluno está pronto ou para a aprendizagem individualizada ou para a colaborativa [...]. Outros alunos são extremamente dependentes, precisam de monitoramento constante, de sentir um orientador por perto. Outros aprendem melhor juntos, física e virtualmente.

Concordamos com ele e entendemos que a presença constante do tutor pode ser o grande diferencial para o caso de alunos mais dependentes. Mas acreditamos que seja fundamental mesmo para aqueles mais independentes, pois quando tratamos de cursos de longa duração, falamos de um período de anos, em que muita coisa pode ocorrer: problemas pessoais, dificuldades de aprendizado, medo, solidão, enfim, uma diversidade de situações que podem prejudicar o desempenho do aluno e o tutor pode ser vital para ajudá-los a superá-los.

Entramos, assim, em outra questão: de que não apenas a estrutura e o diálogo afetam o aprendizado de um aluno, mas também questões de nível afetivo, próximo assunto abordado.

2.4.6 Afetividade

Há muitos anos, diversos pensadores postularam uma dicotomia entre razão e emoção, como é o caso de Descartes, com sua famosa afirmação “Penso, logo existo”, que não apenas sugere a possibilidade de separação entre razão e emoção, como dá valor de excelência ao pensamento. E essas premissas permanecem vivas até os dias atuais, muitas vezes traduzidas sob metáforas que ouvimos frequentemente: "não aja com o coração", "coloque a cabeça para funcionar", "seja mais racional". Nessa perspectiva, parece que para uma pessoa tomar decisões corretas é necessário que ela se desvincule dos sentimentos (ARANTES, 2003).

Essa dicotomia se alastrou pela psicologia, onde pesquisadores estudavam separadamente os processos cognitivos e os afetivos, seja por dificuldade em estudá-los de forma integrada, seja por realmente acreditar nessa separação. Podemos citar os cientistas comportamentais, que centravam seus estudos apenas nos comportamentos externos dos sujeitos, relegando a segundo plano experiências mais subjetivas, como a das emoções. Da mesma forma, outras teorias privilegiavam os aspectos afetivos e/ou inconscientes nas explicações dos pensamentos humanos, dedicando um papel secundário aos aspectos cognitivos. Porém, alguns trabalhos, como os citados em Arantes (2003), questionam esse dualismo e vão na direção da integração entre cognição e afetividade, razão e emoção.

Um dos primeiros autores a questionar as teorias que tratavam afetividade e cognição como aspectos separados foi Jean Piaget. Ele enfatiza que: “Afetividade e inteligência são, assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana” (PIAGET, 1993, p. 22). Ou seja, nossas ações são permeadas por características tanto cognitivas como afetivas, mesmo que em níveis diferentes:

Em toda conduta, as motivações e o dinamismo energético provêm da afetividade, enquanto que as técnicas e o ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo (senso-motor ou racional). Nunca há ação puramente intelectual (sentimentos múltiplos intervêm, por exemplo: na solução de um problema matemático, interesses, valores, impressão de harmonia, etc.), assim como também não há atos que sejam puramente afetivos (o amor supõe a compreensão). Sempre e em todo o lugar, nas condutas relacionadas tanto a objetos como a pessoas, os dois elementos intervêm, porque se implicam um no outro. Existem apenas espíritos que se interessam mais pelas pessoas do que pelas coisas ou abstrações, enquanto que com outros se dá o inverso. Isto faz com que os primeiros pareçam mais sentimentais e os outros mais secos, mas trata-se, apenas, de condutas e sentimentos que implicam necessariamente ao mesmo tempo a inteligência e a afetividade. (PIAGET, 1993, p. 38)

Quando falamos de aprendizagem, sob a perspectiva piagetiana fica-nos claro que a afetividade está relacionada ao interesse da pessoa em aprender, em buscar a solução para um problema. E esse interesse pode estar relacionado ao sentimento momentâneo do indivíduo, assim como pode ser profundamente marcado por situações que tenham ocorrido na sua vida

e tenham gerado os famosos “sentimentos de inferioridade” ou superioridade. Segundo ele, todos os sucessos ou fracassos se registram em uma espécie de escala permanente de valores, os primeiros elevando as pretensões do sujeito e os segundos abaixando-as com respeito às ações futuras. Esses julgamentos que o indivíduo faz de si mesmo pouco a pouco podem ter grandes repercussões sobre todo o seu desenvolvimento. Certas ansiedades, em particular, resultam de fracassos reais e, sobretudo, imaginários (PIAGET, 1993).

Na abordagem psicanalítica, o aprender envolve a relação professor-aluno, pois aprender é aprender com alguém. A importância que Freud dava a essa relação fica bem expressa no artigo “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar”:

É árduo decidir se o que nos afetou mais e foi de maior importância foi nosso interesse pelas ciências que eram ensinadas ou pelas personalidades de nossos professores. É verdade, pelo menos, que este segundo interesse constituiu uma perpétua corrente oculta em todos nós e que, em muitos de nós, o caminho às ciências passava apenas através de nossos professores [...].

O professor pode, assim, abrir o caminho para a aprendizagem, se responder satisfatoriamente à expectativa da criança ou pode bloquear-lhe o caminho despertando na criança medo e ódio dele e, deste modo, do conhecimento a ser adquirido (FREUD apud PESSOA, 2000).

Essa opinião é corroborada por Piaget (1993) quando afirma que a palavra de alguém pode excitar a necessidade de imitar, de simpatizar ou, por outro lado, pode levar a reserva e oposição quando entra em conflito com suas tendências. Isso porque, como regra geral, há simpatia em relação às pessoas que respondem aos interesses do sujeito e que o valorizam e, inversamente, a antipatia nasce da ausência de gostos comuns e da escala de valores comuns.

Outro teórico que trabalhou com a integração entre afeto e cognição foi o psicólogo Lev Semenovich Vygotsky, que menciona, explicitamente, que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos e afetivos, de outro. Ele afirma que:

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com nossos pensamentos. (VYGOTSKY, 1996, p.57)

Oliveira (1992) cita que, para Vygotsky, o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nessa esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva.

Uma das ideias mais difundidas de Vygotsky é a que os processos mentais superiores são mediados por sistemas simbólicos, como a linguagem. O significado ocupa lugar central em suas análises, uma vez que proporciona a mediação entre o indivíduo e o mundo real e

constitui-se no filtro pelo qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele. Vygotsky distingue dois componentes do significado da palavra: o "significado" (sistema de relações objetivas que se formam no processo de desenvolvimento da palavra) e o "sentido" (significado da palavra para cada pessoa). O último está relacionado às experiências individuais, em que residem as vivências afetivas. Assim, pode-se ver que no próprio significado da palavra encontra-se uma concretização de sua perspectiva integradora dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano (OLIVEIRA, 1992).

Um dos teóricos que mais contribuiu na questão da afetividade foi Henri Wallon. Para ele, uma pessoa completa é constituída pela integração de três subconjuntos funcionais: motor, afetivo e cognitivo. A atividade emocional é vista como complexa e paradoxal: “[...] ela é simultaneamente social e biológica em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social” (DANTAS, 1992, p. 85).

Na sua Teoria das Emoções, Wallon aborda a emoção como a exteriorização da afetividade, um fato fisiológico nos seus componentes humorais e motores e, ao mesmo tempo, um comportamento social na função de adaptação do ser humano ao seu meio. São instantâneas e diretas e podem expressar-se como verdadeiras descargas de energia.

Conforme cita Dourado e Prandini (2001), a afetividade walloniana evolui conforme as condições maturacionais de cada pessoa e com formas de expressões diferenciadas, que se configuram como um conjunto de significados que o indivíduo adquire nas relações com o meio, com a cultura, ao longo da vida. A afetividade corresponde, assim, à energia que mobiliza o ser em direção ao ato, enquanto a inteligência corresponde ao poder estruturante que o modela a partir dos esquemas disponíveis.

Assim como esses autores, enxergamos a afetividade integrada à cognição. E apesar de não podermos classificar concretamente nossos sentimentos e emoções, podemos vislumbrar dois aspectos: o primeiro (positivo) é o caráter prazeroso proporcionado pela afetividade, o que nos dá motivação, interesse, nos impulsiona à descoberta, nos faz agir visando o desenvolvimento, o crescimento e não a destruição. E o segundo aspecto (negativo), que é o poder que a afetividade tem de se sobrepôr ao raciocínio e ao conhecimento em diversas situações, especialmente nas situações novas e difíceis.

Quando tratamos de educação, estamos preocupados com o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, em como a afetividade o afeta de forma positiva ou negativa. Mas no ambiente escolar a aprendizagem não ocorre de forma individualizada e sim a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas (alunos, professores, tutores,

coordenadores, pessoal da limpeza etc.). Como cita Vygotsky (2007), o outro tem grande importância não apenas na construção do conhecimento, mas também na constituição do próprio sujeito e na sua forma de agir.

Mas para que a aprendizagem ocorra, é necessário haver um ambiente favorável. Segundo Tassoni (2000), as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito, compreensão, aceitação e valorização do outro. Esses sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto do conhecimento, como, também, afetam a sua autoimagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões. A escola deve, então, desenvolver uma prática em que tanto os aspectos intelectuais quanto os aspectos afetivos estejam presentes.

Na EaD, é o professor quem produz o material e as atividades da disciplina e a gerencia durante sua execução, cabe a ele criar um ambiente no qual os alunos aprendam a relacionar os materiais às suas próprias vidas, transformando-os em conhecimento pessoal. Ele deve criar atividades em grupo, que incentivem a socialização, a colaboração e a cooperação (MOORE; KEARSLEY, 2008).

O tutor, por sua vez, é o principal mediador do processo de ensino-aprendizagem, atuando diretamente com os alunos, ainda que a distância, sanando suas dúvidas, avaliando-os, tentando identificar as dificuldades de cada um e auxiliando-os sempre que necessário. Assim, conforme destaca Gonzalez (2004), ele deve estar presente de modo afirmativo e marcante, mesmo não estando fisicamente ao lado do aluno. Espera-se que ele, além de possuir domínio da política educativa da instituição e conhecimento atualizado das disciplinas sob sua responsabilidade, exerça uma sedução pedagógica adequada no processo educativo, como forma de cumprir a contento a nobre missão de educar a distância.

O tutor deve investir na construção de uma relação de respeito e confiança, buscando despertar o amor para o conteúdo, visando a superação dos obstáculos encontrados pelo aprendiz. É essencial que ele exerça sua práxis em duas direções: valorização das necessidades do aluno tanto quanto aos conteúdos de ensino (GONZALEZ, 2004). Deve, assim, estimular momentos afetivos positivos, visando ao interesse e à motivação dos alunos nas atividades escolares. O reconhecimento pelo esforço do aluno, o elogio pelo seu trabalho, a adequação das tarefas às suas possibilidades, o fornecimento de meios alternativos de aprendizagem, a atenção às suas dificuldades, o respeito pelas suas ideias constituem-se formas positivas de vinculação afetiva.

Da mesma forma, o tutor deve saber lidar com os momentos de tensão, angústia, preocupação, raiva, tentando minimizar seu impacto negativo. Deve saber ouvir e encaminhar

os alunos na busca de soluções das suas dificuldades, amenizando ansiedades, transmitindo segurança e tranquilidade e encorajando-os a investir nas suas atividades. Segundo Moore e Kearsley (2008), ele deve ser capaz de identificar emoções e lidar com elas, além de buscar maneiras para proporcionar apoio motivacional para aqueles que precisam, mantendo contato regular com os alunos durante todo o curso.

Além disso, o tutor deve atuar como estimulador para que a socialização efetivamente possa ocorrer, para que os alunos consigam trabalhar em grupo, mesmo espacial ou temporalmente separados. No momento em que os alunos despertam afeto e consideração pelo outro, as relações interpessoais tendem a se tornar mais estruturadas e colaborativas. Isso propicia a construção de comunidades de aprendizagem, que se mostram cada vez mais fundamentais na educação à distância, e em que o tutor “[...] torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo” (LÉVY, 1999, p. 171).

Se o aluno não sentir confiança no tutor, se ele se sentir desamparado ou se o tutor não lhe der os caminhos necessários para seu aprendizado, poderá ficar desestimulado, o que pode ocasionar um desempenho ruim e até mesmo a evasão.

Tratamos mais detalhadamente sobre a afetividade na tutoria em cursos a distância e seus impactos na aprendizagem em Nunes e outros (2011).

2.5 AVALIAÇÃO

O ato de avaliar é tão rotineiro na vida do homem como respirar, estando presente em todas as nossas atitudes, que envolve componentes cognitivos, motores e afetivos, ligados a juízos de valor, que são o resultado de avaliações (OLIVEIRA et al., 2007). Por exemplo, ao matricular o filho em um curso, fazemos avaliação de várias escolas; ao comprar uma roupa, um carro ou um apartamento, fazemos avaliação das opções disponíveis no mercado; ao sentar em frente à televisão, fazemos uma avaliação para decidir qual programa assistir.

Apesar disso, conforme afirma Machado (2002), a avaliação é um tema desafiador, pleno de armadilhas e, apesar de permanentemente em evidência, está longe de uma abordagem consensual. E na EaD a problemática se agrava ainda mais. Ao se incorporarem recentes recursos tecnológicos à forma de ensinar e aprender e com os novos atores que surgem, é preciso repensar a maneira de avaliar o processo educativo, escolhendo e elaborando métodos e instrumentos que melhor atendam à nova proposta. Nesse contexto se insere a avaliação dos tutores a distância, foco desse trabalho.

Iniciaremos essa seção abordando alguns conceitos gerais de avaliação. Os trabalhos de Isaura Belloni e José Dias Sobrinho, mesmo que relativos à avaliação institucional,

ajudaram-nos nessa conceituação. Passamos a seguir para uma visão mais direcionada à educação a distância, tendo a contribuição de Santiago Arredondo com as fases para elaboração de um processo avaliativo. A seguir, recorreremos à área de Administração para uma discussão sobre avaliação de pessoas, com grande contribuição de Germano Reis sobre a avaliação 360 graus. Durante toda a discussão, buscaremos clarificar as concepções que adotaremos nesse trabalho para a avaliação de tutores a distância, finalizando na última seção.

2.5.1 Alguns conceitos de avaliação

Citaremos resumidamente aqui alguns conceitos de avaliação que surgiram ao longo dos anos e tentaremos extrair algumas contribuições para o presente trabalho, mesmo sem concordar integralmente com algumas visões adotadas por seus autores. Apesar de marcarmos alguns momentos históricos, não temos a pretensão de realizar um estudo mais aprofundado¹¹.

Pela classificação de Stufflebeam e Shinkfield (1987 apud DIAS SOBRINHO, 2003), o primeiro período da avaliação centrou-se na aplicação de testes. Segundo Luckesi (1996), teve origem na escola moderna entre os séculos XVI e XVII e estava alicerçado nas ameaças ao aluno e no autoritarismo docente, deixando em segundo plano a aprendizagem significativa.

Posteriormente, entre os anos 1930 e 1970, predominou no Brasil a concepção de avaliação da aprendizagem como mensuração. Esse modelo quantitativo valorizava o uso de instrumentos e tecnologias diversas para a mensuração do desempenho do aluno em termos de alcance de objetivos comportamentais, tendo como principais representantes os norte-americanos Tyler, Popham e Bloom (OLIVEIRA et al., 2005).

Nesse contexto, o *Joint Committee on Standards for Evaluation* (1981 apud VERSIEUX, 2004) define o processo avaliativo como “[...] uma investigação sistemática do valor e do mérito de algum objeto”. Para Ralph Tayler (1950 apud VERSIEUX, 2004), “[...] a avaliação é um processo para determinar até que ponto os objetivos educacionais foram realmente alcançados”.

Segundo Dias Sobrinho (2003), este segundo período trouxe importantes contribuições ao campo da avaliação, já que ao invés de se limitar à aprendizagem dos alunos, passou a se preocupar, também, com o desenvolvimento curricular e das instituições. Tyler foi considerado o fundador da avaliação de currículos e o “pai” da avaliação educativa.

¹¹ Sobre a história da avaliação e referências a outros trabalhos correlatos, vide Dias Sobrinho (2003).

O terceiro período foi considerado por Stufflebeam e Shinkfield como uma era de descrédito não só à avaliação, mas também à própria educação (DIAS SOBRINHO, 2003).

Já o quarto período trouxe grande efervescência à avaliação. No âmbito escolar, passou-se a avaliar também os professores, a escola, os conteúdos, as metodologias etc. Além disso, a concepção positivista e quantitativa começou a ser duramente criticada ao final da década de 1970. Segundo Franco (1995), a simples mensuração de comportamentos observáveis não era capaz de atingir a dinâmica psicológica e social dos indivíduos.

Segundo Dias Sobrinho (2003), a teorização mais consistente da avaliação veio no quinto período, em que além de ser uma área de muitas práticas, passou a ser objeto de estudo, com uma vasta produção teórica.

A partir dos anos 90, emergiram visões mais qualitativas, destacando-se as seguintes abordagens: emancipatória, sociológica, mediadora e diagnóstica (ALVARENGA, 1999). Surgiu nessa época o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que concebia a autoavaliação como etapa inicial de um processo que se estendia a toda a instituição e se completava com a avaliação externa (SINAES, 2004).

A nosso ver, as avaliações qualitativas são extremamente necessárias e trouxeram uma nova forma de conceber a avaliação, mostrando outras dimensões pouco visíveis anteriormente, além de permitir ultrapassar a dicotomia do acerto e erro. Porém, acreditamos que a avaliação quantitativa não pode ser desconsiderada, em especial quando um grande número de pessoas ou objetos está sendo avaliado. A quantificação, também, pode ser necessária para se ter uma ótica resumida da situação. Por exemplo, em uma empresa, os funcionários podem fazer avaliações minuciosas de diversas características do seu setor, porém, precisam passar para os gestores informações consolidadas, que lhes permitam tomar decisões estratégicas. Outro exemplo são as avaliações de desempenho de instituições feitas pelo Ministério da Educação que têm aspectos quantitativos e qualitativos.

Ao falarmos da avaliação dos tutores a distância, essas duas maneiras de avaliar se complementam. As avaliações quantitativas nos dão uma visão mais geral, que podem nos apontar aspectos a serem analisados de forma mais específica, qualitativamente. Assim, nesse trabalho, procuraremos abordar a avaliação de forma quantitativa e qualitativa, integrando as duas dimensões, de forma a provocar as melhorias almejadas na tutoria a distância.

Dias Sobrinho (1995) cita que “[...] a avaliação institucional é um empreendimento sistemático que busca a compreensão global da universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas dimensões”. Belloni e outros (2007, p. 15) corroboram desta opinião quando afirmam que faz-se necessário um processo avaliativo “[...] com possibilidades de

compreender todas as dimensões e implicações da atividade, fatos ou coisa avaliada”, o que eles chamam de **avaliação formal** ou **sistemática**.

Consideramos que a sistematização da avaliação é extremamente relevante, uma vez que permite encará-la não como uma atividade informal, estanque e alheia às demais atividades da instituição, mas como um processo que deve ser planejado e executado, objetivando compreender o universo que está sendo avaliado e o efeito de cada parte sobre as demais. É nesse sentido que ao pensar na avaliação dos tutores a distância nos foi necessário refletir sobre um processo contínuo, contemplando não simplesmente suas atividades intrínsecas, mas também as que a cercam. Assim, como se verá no Capítulo 5, apesar do foco ser o tutor a distância, o processo avaliativo construído neste trabalho foi bem mais amplo.

Sobrinho (2003) destaca, também, que o centro das avaliações se deslocou dos objetivos para a tomada de decisões. Como cita Stufflebeam (1983 apud VERSIEUX, 2004), a avaliação é o “estudo orientado para a tomada de decisões. Seu uso deve ser proativo (para aperfeiçoar um programa) e também retroativo (para julgar o seu valor)”. E complementa, dizendo que são “estudos realizados para determinar se uma dada instituição e seus atores estão aptos a desempenhar as funções sociais para as quais foram designados”.

Um dos aspectos dessa definição é que ela faz alusão à questão da classificação, uma vez que será feito julgamento de valor, que será informado se alguém está apto ou não para determinada função. Por mais que esse seja um ponto por vezes criticado, não há como negar que as classificações são necessárias em muitos momentos das nossas vidas. Se constantemente fazemos avaliações sem muitas vezes perceber, da mesma forma também fazemos classificações. Avaliamos a escola dos filhos, para depois classificar e escolher a que julgamos mais adequada; avaliamos diversos modelos de carros, pra classificá-los, dentro de nossas possibilidades financeiras, para posteriormente elege o que compraremos.¹²

Porém, a avaliação é mais do que classificação. Concordamos com Moretto (2007) quando destaca que a escola deve cumprir seu papel social de ajudar a formar gerentes de informação e não meros acumuladores de dados. O próprio Stufflebeam, em sua definição, deixa claro que a avaliação não se resume à classificação e destaca outro ponto que consideramos bastante importante, que é a preocupação com a melhoria do que está sendo avaliado, ou seja, não basta informar a situação de algo ou alguém, mas também dar apoio à tomada de decisões para que mudanças sejam implantadas na expectativa de melhorias.

¹² Belloni e outros (2007) chamam esse processo natural, instintivo e assistemático de **avaliação informal**. Mas pregam, como já citado, a importância das instituições terem um processo avaliativo formal e sistemático.

Assim, há alguns anos tem sido reforçada a perspectiva de avaliação inovadora, crítica e reflexiva, como um ato de inclusão, acolhedor e integrativo. Propõe-se a criação de uma “cultura avaliativa”, uma mudança de atitude frente à avaliação, que inclui a postura de avaliação constante, flexível e democrática (OLIVEIRA et al., 2007). Nesse sentido, segundo Santos (2006b), a avaliação deve cumprir, basicamente, três funções didático-pedagógicas: diagnóstica, formativa e somativa.

A **avaliação diagnóstica** refere-se à identificação do nível inicial de algo ou alguém. Em geral é realizada no início de unidades de ensino, para constatar se os discentes possuem os conhecimentos necessários para as novas aprendizagens.

A **avaliação formativa** é aplicada no decorrer do processo e está muito ligada ao mecanismo de retroalimentação (*feedback*) que permite identificar deficiências e reformular seus trabalhos, visando aperfeiçoá-los em um ciclo contínuo e ascendente. Segundo Oliveira (2007), a avaliação formativa estimula a aprendizagem e o sucesso do aluno, favorece-lhe a autoconfiança, já que é informado durante todo o tempo sobre o próprio progresso.

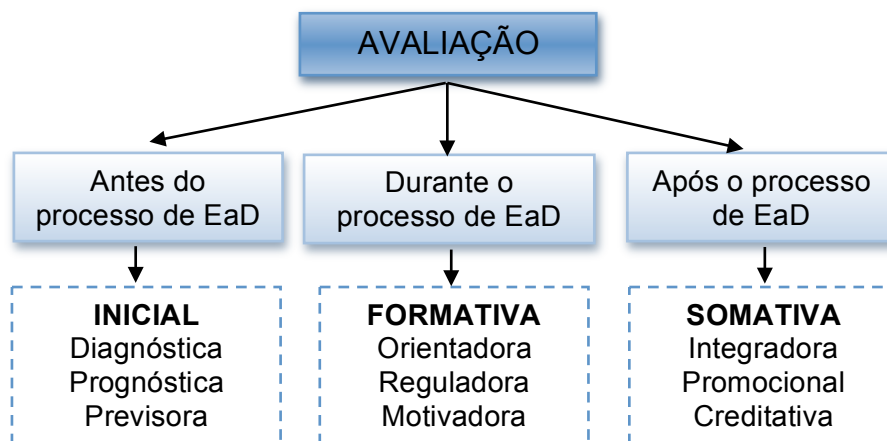
A **avaliação somativa** visa classificar os objetos ou pessoas que estão sendo avaliados. Como, por exemplo, a avaliação dos discentes segundo níveis de aproveitamento, dentro de critérios previamente impostos ou negociados, e geralmente tem em vista a promoção de um grau para outro (HAYDT, 2002).

Embora distintas, as funções da avaliação são interdependente. Assim, a avaliação diagnóstica seria uma ação inicial, a ser constantemente retroalimentada pela avaliação formativa e, finalmente, para classificar, pela avaliação somativa. Infelizmente, como cita Santos (2006b), essa forma de avaliar é raramente empregada em nossa realidade educacional, tendo a avaliação, geralmente, um caráter meramente classificatório e descontextualizado.

2.5.2 Avaliação na EaD

Quando falamos em avaliação na EaD, somos levados a discussões muito semelhantes às tratadas anteriormente. Assim, ela deixa de ser meramente classificatória e “[...] passa a ser um instrumento para modificação de práticas, redefinição de estratégias de aprendizagem, replanejamento de metas e objetivos [...]” (POLAK, 2009, p. 153). Além disso, as três funções didático-pedagógicas amplamente conhecidas na educação presencial são também utilizadas na educação a distância, como podemos verificar na Figura 4.

Figura 4 – Momentos de avaliação



Fonte: Arredondo (2002).

Vale destacar que essas funções não se referem unicamente à avaliação da aprendizagem dos alunos, mas podem ser extensivas aos demais tipos de avaliação, inclusive a avaliação dos tutores a distância, foco desse trabalho. Por exemplo:

A **avaliação diagnóstica** poderia ser uma verificação inicial da formação dos tutores, experiências prévias e interesses, a fim de alocá-los a disciplinas com maior afinidade.

A **avaliação formativa** permite que os mesmos detectem problemas e dificuldades em sua atuação, visando melhorá-los, assim como aspectos positivos que devem permanecer.

A **avaliação somativa** permite identificar os tutores que melhor atendem o curso e, assim, poderiam ser mais alocados quando do surgimento de novas demandas e, da mesma forma, os que têm desempenho insatisfatório, sendo menos alocados ou desvinculados.

Assim, a avaliação dos tutores a distância deve ser: diagnóstica, formativa e somativa. Porém, nesse trabalho daremos ênfase ao caráter formativo, ou seja, a avaliação é vista como caminho para a melhoria contínua.

[...] deve ser contínua e capaz de captar os acertos e erros, as facilidades e dificuldades para cada grupo particular de professores, tutores, alunos, conteúdos etc. Desse modo, é desejável que se considere a possibilidade de avaliação em processo, orientada por instrumentos que permitam identificar e caracterizar essas variações tão cedo quanto possível, para desencadear os necessários procedimentos de reorientação dos trabalhos, sem prejuízo do andamento do curso (CARLINI E RAMOS, 2009. p.161).

Belloni (1995, p.45) cita que a avaliação institucional

[...] é um empreendimento que busca a promoção da tomada de consciência sobre a instituição. Seu objetivo é melhorar a universidade. A autoconsciência institucional constitui importante subsídio para o processo de tomada de decisão, tanto em nível individual, como em nível coletivo, da instituição como um todo, com vistas a seu aperfeiçoamento, e tem como ponto de fundamental importância a intensa participação de seus membros tanto na forma de encaminhar a avaliação na identificação de critérios e procedimentos, como na avaliação dos resultados.

De modo similar, vemos a avaliação dos tutores como meio para tomada de consciência das suas funções, de identificar aspectos que não estão bem desenvolvidos,

possibilitando que realizem ações visando melhorar suas práticas ou estabelecer novas. O que envolve o engajamento de todos os atores do processo avaliativo.

Mas elaborar um processo avaliativo não é trivial. Arredondo¹³ (2002) descreve cinco fases necessárias relativas à avaliação da aprendizagem, mas que podem ser utilizadas na avaliação dos tutores a distância e em outros tipos de avaliação:

- **Conceptivo-construtiva:** É nessa fase que se constrói o sentido educativo da ação avaliativa que se pretende realizar. É o momento de reflexão que antecede a toda ação, em que buscamos responder perguntas como: Qual é nosso conceito de avaliação? O que queremos fazer com a avaliação? Esse Capítulo de revisão de literatura é o reflexo dessa fase, em que buscamos responder essas perguntas para o presente projeto relativo à avaliação dos tutores a distância.
- **Antecipativo-previsora:** É o momento de se pensar nas estratégias que serão utilizadas, de definir os objetivos concretos da ação avaliativa, de selecionar os instrumentos, de definir os critérios que serão seguidos, o cronograma etc. É uma etapa imensamente trabalhosa na avaliação dos tutores a distância e corresponde à construção do processo avaliativo que será explanado no Capítulo 5.
- **Organizativo-procedimental:** Diz respeito à organização do processo, contando agora com pessoas concretas. Serão informados aos envolvidos os critérios de avaliação e os demais aspectos relevantes, permitindo que tomem conhecimento do que o processo representa, sua implicação no curso e a atitude que devem ter, buscando, assim, o comprometimento do grupo. Nesse trabalho, definições relativas a essa fase, também, constam no Capítulo 5.
- **Executivo-operacional:** É nessa fase que se concretiza o que foi planejado anteriormente, mediante a realização das avaliações e sua posterior análise. As análises relativas às avaliações dos tutores a distância realizadas nesse trabalho constam no Capítulo 6.
- **Reflexivo-meta-avaliativa:** É quando finaliza o processo e se faz uma retrospectiva do vivenciado, com a finalidade de revisar, confirmar ou redefinir o valor dos resultados. Nesse trabalho, essa fase foi realizada durante o seu percurso e relatada nas quatro versões do processo avaliativo, no Capítulo 5, especialmente na seção relativa à melhoria do processo e dos instrumentos (Seção 5.4).

¹³ Santiago Castillo Arredondo é diretor da *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED), da Espanha, onde é professor titular de disciplinas ligadas à avaliação pedagógica.

Esse caráter sistematizado ajuda no planejamento, na execução, e principalmente nas reflexões acerca da avaliação, dos seus resultados e da sua implicação no processo educativo.

Conforme cita Dias Sobrinho, a avaliação se torna ativa

Ela não se restringe a somente descrever os resultados obtidos, mas também passa a avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos [...]. Além disso, com base no conhecimento obtido, procura melhorar o processo enquanto ele se desenvolve, agindo sobre cada uma de suas etapas, a fim de garantir maior efetividade educacional [...] (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 24).

Ele cita, ainda, que muitos projetos se preocupam em avaliar se os objetivos foram alcançados, mas não questionam o valor desses objetivos. É que a avaliação se torna mais complexa à medida que reclama a consideração de aspectos humanos psicossociais, culturais e políticos, onde não há consensos prévios e entendimentos precisam ser construídos, o que requer uma postura democrática, com os instrumentos e as metodologias adaptados à realidade em que é aplicada. Assim, consideramos que o processo avaliativo não deve apenas ser construído, mas constantemente reconstruído e vivido, com a participação de todos os sujeitos do processo avaliativo, o que pode favorecer no seu engajamento, no entendimento de suas práticas e do próprio processo avaliativo, como veremos nos Capítulos 5 e 6.

2.5.3 Avaliação de pessoas

A avaliação de que tratamos nesse projeto é a do tutor a distância. Assim, foi necessário visitar alguns conceitos relativos à avaliação de pessoas, assunto mais comumente discutido na área de Administração, com vistas a avaliar o desempenho profissional.

Como cita Reis (2010), sua origem remete ao movimento de relações humanas dos anos 50 e 60 e à prática do desenvolvimento organizacional. Um dos instrumentos mais utilizados é o *survey feedback* – questionário de avaliação para identificar e discutir discrepâncias entre percepções dentro de determinado grupo, buscando soluções de melhoria. Trata-se de um instrumento de intervenção na dinâmica interpessoal de um grupo.

A partir da década de 50, pesquisas na área de motivação tentaram estabelecer uma relação entre o *feedback* recebido e a produtividade/satisfação com o trabalho, o que impulsionou práticas de reuniões de *feedback* de desempenho, envolvendo supervisor e empregado. Entre os anos 60 e 70, as experiências tiveram como principal preocupação melhorar a amplitude das informações do *feedback*, o que levou a tentativas que incluíam as percepções dos subordinados com relação às ações dos seus superiores. Algo que nos anos 80 foi expandido para um *feedback* por múltiplas fontes. Nos anos 90, intensificavam-se experiências com a técnica e buscavam compreender seus impactos no ambiente

organizacional. Do ano 2000 em diante novos estudos têm reforçado a importância dos *feedbacks* com múltiplas fontes e apresentado resultados promissores (REIS, 2010).

Uma dessas iniciativas é conhecida como **Avaliação 360 Graus**.

Trata-se de uma técnica na qual os participantes do programa recebem simultaneamente *feedbacks* estruturados de seus superiores, pares, subordinados e outros *stakeholders*. Em geral, tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de liderança demandados pela organização que a utiliza (REIS, 2010, p. 1).

Nas últimas décadas, artigos a respeito deste assunto têm surgido de forma crescente, assim como sua utilização no meio empresarial. Pode ser útil, inclusive, em outros meios, como em instituições de ensino, para avaliação de seus profissionais.

Segundo Bandura (1986 apud REIS, 2010), pesquisadores de influência da psicologia social-cognitiva argumentam que o processo promove ganhos relacionados ao autoconhecimento dos participantes, ou seja, propicia incremento na consistência entre autopercepção e percepção dos outros. Pontes (2010, p. 38) cita, também, que “[...] como a avaliação advém de várias fontes, o instrumento é enriquecido, tornando mais fidedignas as informações em relação ao desempenho do avaliado”. Algumas pesquisas realizadas apontam, inclusive, que em uma segunda situação de *feedback* com múltiplas fontes, há maior congruência entre as autoavaliações e os *feedbacks* dos outros.

Será que o mesmo pode ser observado com os tutores a distância de um curso? Ou seja, será que a partir do momento que o tutor tiver a oportunidade de se autoavaliar e receber *feedbacks* de outras pessoas, constantemente, eles passarão a compreender melhor suas práticas, suas habilidades e suas limitações? Será que com o passar do tempo, existe uma tendência de que suas autoavaliações se aproximem dos resultados das avaliações de outros? Acreditamos que sim e estivemos em busca dessas respostas ao longo desse trabalho.

Segundo London e Smither (1995 apud REIS, 2010), essa consistência tem relação positiva com o desempenho profissional. Ou seja, pessoas cuja autoavaliação é congruente com a avaliação das outras pessoas tendem a apresentar melhores resultados no trabalho. O que podemos encarar como um processo de aprendizagem, de reflexão sobre a prática ou mesmo de tomada de consciência.

Da mesma forma, acreditamos que com o tutor a distância isso também tende a ocorrer, uma vez que os tutores cujas autoavaliações se aproximem mais das avaliações de outras pessoas, em geral são os que têm mais consciência das suas limitações e aptidões.

Porém, se para algumas pessoas há de se visualizar grandes mudanças comportamentais, para outras essas mudanças serão lentas ou até mesmo não ocorrerão. Dependem de vários fatores, como as características individuais da pessoa, como ela encara o

processo avaliativo, o quanto está disposta a se autodesenvolver, o suporte recebido pela chefia, a finalidade com que a avaliação é utilizada dentro da organização, se a remuneração da pessoa é condizente com sua função entre outros.

Segundo Dalton e Hollenbeck (1996 apud REIS, 2010), o comprometimento do receptor com os resultados dos *feedbacks* depende de alguns fatores: de que as fontes têm competência para avaliá-lo; de que os atributos que guiam o processo são úteis para o seu desenvolvimento; e de que os comportamentos requeridos podem ser desenvolvidos.

Reis (2010) destaca, ainda, que há uma reação emocional natural frente aos *feedbacks* e que também é comum certo grau de racionalização, em que o participante tentará encontrar justificativas e explicações que o afastam da oportunidade de aprendizagem e melhoria. Entrevistas individuais podem ser úteis para contextualizar os *feedbacks*, deixando claro seu objetivo e oportunizando a identificação de pontos fortes e a melhorar.

Como os tutores a distância veem o processo avaliativo? Como o coordenador de tutoria se insere nesse contexto? Como os tutores percebem e lidam com os *feedbacks* recebidos das múltiplas fontes? Será que é possível ver efetivamente mudanças de práticas nos mesmos? São outras questões que buscamos responder nesse trabalho.

Outro ponto destacado por Reis é com relação ao anonimato. Ele afirma que “[...] as informações tendem a ser mais honestas quando a confidencialidade é assegurada” (2010, p. 53). Por outro lado, observa que as diferentes fontes estarão naturalmente sujeitas a erros: as pessoas podem ser excessivamente rigorosas ou benevolentes em suas respostas em função da expectativa sobre como serão utilizados os *feedbacks* (por exemplo, o processo avaliativo pode estar relacionado à remuneração e à promoção dos envolvidos); podem concentrar suas respostas apenas na alternativa média (ou na boa), evitando assumir um posicionamento; ou estender a avaliação de um atributo aos demais (“erro de similaridade”). São dificuldades que tivemos que lidar no decorrer desse trabalho, especialmente ao optar pelo anonimato.

Assim, como afirma Pontes (2010, p. 39) “[...] a maior limitação da avaliação 360 graus é a subjetividade. Um mesmo fator ou competência pode vir a ser interpretado de forma totalmente diversa por duas ou mais pessoas”. Apesar disso, Reis (2010) destaca, e concordamos com ele, que dispersões nos resultados não significam necessariamente erros, mas devem ser encaradas como informações complementares, já que indivíduos situados em diferentes ângulos do cenário organizacional apresentam distintas expectativas e padrões de relacionamento com o receptor da avaliação.

Por essa razão, consideramos que avaliações que se restringem ao uso de instrumentos, como questionários, não são suficientes para detectar a real situação de algo. No

nosso caso, seria dizer que não são necessárias para avaliar os tutores a distância e permitir que os mesmos tenham subsídios suficientes que os auxiliem na melhoria da sua atuação. Assim, formas complementares de avaliação são extremamente necessárias, a nosso ver, especialmente as de caráter mais qualitativo.

Reis (2010), também, reforça que não é possível imaginar a avaliação 360 graus isolada de práticas de gestão de pessoas, como os processos de seleção, remuneração etc. Do contrário, corre-se o risco de comunicar a importância de um dado comportamento e remunerar outro. Porém, outros trabalhos, como é o caso de Pontes (2010), consideram que essa vinculação direta traz resultados negativos, uma vez que as pessoas tendem a ponderar mais suas respostas, por medo ou interesses diversos.

Apesar de parecerem duas posturas contrárias, perante o processo avaliativo, consideramos fundamental haver certo equilíbrio entre ambas. Ou seja, durante a condução do processo, a liderança (no caso, o coordenador de tutoria) não deve abordar os tutores, especialmente no que se refere a condutas negativas, de forma intimamente ligada à classificação dos mesmos, à continuidade deles na equipe. Assim, os tutores não devem se sentir coagidos e sim como partes integrantes de um processo que busca a melhoria da sua atuação. E o coordenador de tutoria atuaria como facilitador desse processo participativo. Por outro lado, os resultados obtidos ao longo de todo o percurso devem sim servir de subsídio para futuras tomadas de decisão da equipe de gestão.

Outro aspecto muito importante citado por Reis (2010) diz respeito à necessidade de avaliações constantes e de acompanhamento dos participantes por um *coach*, com vistas a aprimorar comportamentos relacionados aos objetivos organizacionais e individuais. Um plano de ação deve, então, ser elaborado e monitorado, de forma que os resultados alcançados possam ser analisados sistematicamente ao longo do percurso.

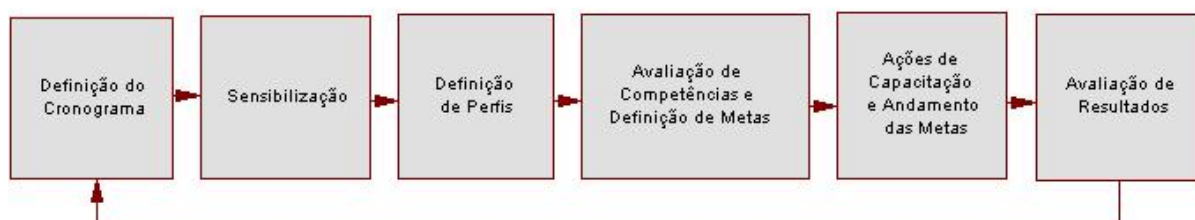
A avaliação 360 graus é, então, um levantamento das percepções que as pessoas têm a respeito de comportamentos da pessoa avaliada. Esses comportamentos são previamente escolhidos pela organização, em função das suas atribuições. Os *feedbacks* recebidos em geral servirão de base para a construção de um plano de desenvolvimento pessoal ou para outras atividades, como treinamentos nas habilidades enfatizadas (REIS, 2010).

Mostra-se, assim, uma boa opção estratégica para se pensar a avaliação de tutores a distância e demais membros da equipe de um curso a distância, pela participação de pessoas com funções e olhares distintos, dando maior amplitude ao processo avaliativo e pela possibilidade dos *feedbacks* oportunizarem tomadas de consciência sobre sua função e sua atuação, com vistas à melhoria contínua. A função de realização das avaliações, de

acompanhamento dos participantes e *feedback*, realizada por um *coach* no meio empresarial, pode ser atribuída ao coordenador de tutoria, quando tratamos da avaliação dos tutores.

Reis (2010), porém, destaca a importância da elaboração de um plano de ação ou de desenvolvimento pessoal, que consideramos diferir da proposta do presente trabalho. Essa abordagem pregada por ele é também citada em outros tipos de avaliações empresariais, como os que focam a avaliação como parte da gestão de competências. Esse é o exemplo do trabalho de conclusão de curso, desenvolvido por um ex-orientando (COSTA JUNIOR, 2008), que concebia um processo de gestão de competências mostrado na Figura 5 e uma ferramenta associada ao mesmo.

Figura 5 – Processo de Gestão de Competências Proposto



Fonte: Costa Junior (2008).

Apesar do foco da ferramenta em questão ser a avaliação de funcionários pelos seus chefes imediatos, o processo definido traz semelhanças com o que tem sido muitas vezes realizado na avaliação 360 graus: definição de cronograma (datas de início e fim para cada fase do processo); sensibilização (divulgação do processo); definição de perfis (definição dos papéis/atribuições das funções que serão avaliadas e o que é esperado de cada uma); avaliação de competências e definição de metas (avaliação propriamente dita, em que se faz o levantamento do nível de cada funcionário para cada competências definida para o seu perfil e são traçadas metas para as que estiverem abaixo do esperado); ações de capacitação e andamento das metas (etapa em que os funcionários têm a chance de aprimorar suas competências e os gestores acompanham o seu desenvolvimento); e, por fim, avaliação dos resultados (em que é feita uma nova avaliação dos funcionários, buscando-se comparar os resultados anteriores com os atuais) (COSTA JUNIOR, 2008).

Esse modo sistemático traz como benefícios a organização do processo avaliativo, a importância de que seja contínuo e a possibilidade de se identificar pontos que precisam ser trabalhados. Mas para aplicação na tutoria a distância, alguns aspectos devem ser considerados. Por exemplo, estabelecer ações para um funcionário aprimorar certa competência (como comunicar-se mais e de forma espontânea) parece natural para uma empresa, que pode, inclusive, fazer a sua parte nesse processo, como oferecer ao funcionário

um treinamento relacionado a esse aspecto. Fazer um acompanhamento implicaria verificar se o funcionário realizou o curso e o desempenho no mesmo. Na educação a distância isso não é trivial, pelo fato da presença física ser limitada e pela ruptura da continuidade da função dos tutores. Um tutor pode estar hoje atuando em uma disciplina e amanhã em outra e seu desempenho pode variar muito de uma pra outra. Algo bem diferente de um funcionário em uma empresa que, de forma geral, tem contato diário com seus colegas e superiores e tem certa continuidade no tipo de trabalho que desenvolve.

Outra questão é que em um ambiente empresarial a participação no processo avaliativo pode ser solicitada pela direção da empresa e ser acatada pelos funcionários, uma vez que deixar de participar já seria por si só um aspecto negativo na sua avaliação. Assim, os funcionários provavelmente fariam o esforço necessário para se adaptar ao processo definido e às ferramentas utilizadas. Em uma instituição de ensino, especialmente pública, a situação não é a mesma. Com as avaliações de desempenho sendo anônimas, alunos e equipe não têm obrigação de responder. Assim, qualquer dificuldade encontrada pode ser um fator desmotivador que os faça não realizar as avaliações.

Apesar dessas limitações, a avaliação 360 graus nos pareceu adequada. É uma oportunidade de reflexão sobre o papel de um profissional em uma organização, no caso do tutor a distância, de forma sistematizada. Os múltiplos *feedbacks* explicitam a importância e o impacto de seu trabalho para outras pessoas e podem contribuir significativamente para identificação de necessidades de melhorias ou de manutenção de aspectos positivos. Porém, vale lembrar que não é uma solução mágica e rápida, mas pode trazer bons resultados se trabalhada de forma contínua e gradativa. Deve-se levar em consideração a cultura da instituição, as diferenças individuais e ter uma compreensão crítica das suas reais potencialidades, limitações e riscos. No caso da avaliação de tutores, deve-se considerar também as especificidades da EaD. Assim, algumas adaptações se fazem necessárias.

2.5.4 Concepção de avaliação adotada

Arredondo (2002) cita que a primeira etapa do processo avaliativo é a “Concepcivo-constructiva”, em que se constrói o sentido educativo da ação avaliativa que se pretende realizar, o que temos feito ao longo dessa seção de avaliação e pretendemos fechar aqui.

Segundo Belloni e outros as concepções de avaliação podem ser agrupadas, considerando diferentes critérios. A primeira distinção a ser feita é entre os dois tipos básicos de avaliação no campo da educação: a avaliação educacional, “[...] que se refere à avaliação de aprendizagem ou de desempenho escolar ou profissional, bem como à avaliação de

currículos”; e a avaliação institucional, “[...] que se destina a avaliação de políticas de planos ou projetos e de instituições” (2007, p. 16).

Esse projeto está inserido no contexto da **avaliação educacional**, uma vez que trata da avaliação dos tutores a distância, especificamente, no que se refere à avaliação do desempenho no exercício de uma atividade profissional (a tutoria). Vale destacar, que maioria dos trabalhos publicados sobre avaliação educacional não refere a esse tipo de avaliação de desempenho e sim à avaliação da aprendizagem dos alunos. Dessa forma, recorreremos à abordagem da avaliação de pessoas (360 graus), explanada anteriormente. Menos trabalhos ainda tratam especificamente da avaliação de tutores. Falaremos sobre alguns no Capítulo 5.

Outra forma de agrupar as avaliações é de acordo com a sua concepção: (1) para comparação entre uma situação dada e um modelo predefinido; (2) avaliação como comparação entre proposto e realizado, ou seja, se as metas foram atendidas; (3) processo de aferição de eficiência e eficácia; (4) **avaliação como instrumento de identificação de acertos e dificuldades com vistas ao aperfeiçoamento** (BELLONI et al., 2007). Consideramos que o presente projeto se encaixe melhor na última opção, uma vez que a avaliação da tutoria a distância é entendida por nós como meio para melhoria contínua.

Corroboramos, assim, com a opinião de Belloni e outros (2007, p.14) quando afirmam que a avaliação é “[...] um instrumento fundamental para conhecer, compreender, aperfeiçoar e orientar as ações de indivíduos ou grupos. É uma forma de olhar o passado e o presente, sempre com vistas ao futuro”.

Quanto ao momento em que se realiza o processo avaliativo, a avaliação pode ser: (1) diagnóstica, quando realizada antes da ação; (2) **processual**, quando desenvolvida durante a implementação da ação avaliada; (3) global, quando se realiza ao final da implementação do execução (BELLONI et al., 2007). Essa classificação é muito semelhante às funções didático-pedagógicas difundidas na educação e já citadas, ou seja, a diagnóstica corresponderia à de mesmo nome, a processual à formativa e a global à somativa. Como também já mencionado, nesse projeto usamos um pouco das três. A primeira é útil, por exemplo, para identificar os tutores e fazer uma alocação inicial dos mesmos em disciplinas; a terceira é útil para verificar quem continua na tutoria, quem será desvinculado, a quem será dada uma chance, os que serão mais ou menos alocados etc.; e a segunda, por fim, é a principal pra nós, pois trata de um processo sistemático com vistas à melhoria na atuação dos tutores.

Com relação aos sujeitos do processo avaliativo, Belloni e outros (2007) citam que a avaliação pode ser: (1) interna ou autoavaliação, quando o processo é conduzido por sujeitos participantes das ações avaliadas; (2) externa, quando conduzida por sujeitos externos; (3)

mista, quando envolve esses dois grupos; (4) participativa, que é um tipo de autoavaliação apropriada a processos nos quais a população-alvo participa tanto da formulação quanto da implementação da ação avaliada.

Belloni e outros (2007) destacam que os sujeitos externos possuem a vantagem de ter maior independência e autonomia em relação às ações desenvolvidas, alcançando maiores chances de objetividade, e a desvantagem do menor conhecimento sobre o objeto avaliado. Enquanto os sujeitos internos têm um maior conhecimento e mais contextualizado, todavia, suas limitações decorrem do grau de envolvimento com os processos, o que pode levar a uma redução no nível de objetividade e isenção. Assim, consideram interessante uma abordagem mista. Porém, na impossibilidade de se adotar as duas abordagens, alguns autores defendem a avaliação por sujeitos internos, como é o caso de Saul (1988 apud BELLONI et al., 2007): “[...] o avaliador, preferencialmente, deve fazer parte integrante da equipe de planejamento e desenvolvimento do programa”.

Consideramos esse projeto mais próximo da última categoria (**participativa**), uma vez que os tutores, assim como alunos e outros membros da equipe, participam não apenas do processo avaliativo, mas da própria construção e reconstrução do mesmo. Além disso, a avaliação é aplicada, tabulada e analisada pela coordenadora de tutoria, que compõe a equipe do curso. Porém, entendemos ser necessário, também, realizar afastamentos.

Concordamos com Saul ao conceber a avaliação emancipatória: “o compromisso principal dessa avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua ‘própria história’ e gerem as suas próprias alternativas de ação” (1988 apud BELLONI et al., 2007, p. 18). E também corroboramos com Belloni e outros (2007, p. 45): “[...] a avaliação tem o duplo objetivo de *autoconhecimento* e de *formulação de subsídios* para a tomada de decisão institucional”.

De forma resumida, poderíamos dizer que a avaliação do tutor a distância concebida por nós é um processo sistemático; interno e participativo; qualitativo e quantitativo; que deve ser realizado continuamente e por diversas fontes; que tem caráter diagnóstico, somativo e principalmente formativo ou processual, uma vez que busca identificar falhas e acertos, mas pretende, especialmente, levar o tutor à reflexão, à tomada de consciência sobre sua ação, com vistas ao aperfeiçoamento e à melhoria contínua. Uma avaliação que deve ser realizada por meio de recursos diversos e sob diferentes óticas (pelo aluno, professor, tutor presencial, coordenação, sua autopercepção) e, assim, buscamos o autoconhecimento por parte dos tutores a distância, aliado à visão dos demais. Em muitos momentos essa avaliação terá caráter de acompanhamento.

2.6 TRABALHOS CORRELATOS

Para realização desse trabalho foi necessário analisar materiais teóricos sobre tutoria, especialmente a tutoria a distância, e sobre avaliação da tutoria. Para isso, fizemos pesquisas em livros e em diversos repositórios digitais em busca de teses, dissertações e artigos relacionados ao tema. A palavra-chave utilizada nas buscas foi “tutor”, pelo fato desse termo ser o mesmo em português, inglês e espanhol, e por estar contida na palavra “tutoria”. Os principais locais pesquisados foram (Tabela 3):

Tabela 3 – Bases de pesquisa.

No Brasil	
Domínio público	http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp
Google Acadêmico	http://scholar.google.com.br/
MCT	http://bdtd.ibict.br/
USP	http://www.teses.usp.br/
UERJ	http://www.bdtd.uerj.br/
Unicamp	http://libdigi.unicamp.br/
UNB	http://bdtd.bce.unb.br/teedesimplificado/
PUC-RS	http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/biblioteca/Capa/BCEPesquisa/BCETesesDiss
UFMG	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/
UFRGS	http://www.lume.ufrgs.br/
UFSC	http://www.ead.ufsc.br/trabalhos/
UNESP	http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/
UFPR	http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/
UFC	http://www.teses.ufc.br/
Biblioteca pública do Paraná	http://www.bpp.pr.gov.br/
Revista Educação & realidade	http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealid
Informática na educação: teoria & prática	http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica
RENOTE - Revista Novas Tecnologias na	http://seer.ufrgs.br/RENOTE
Scielo	http://www.scielo.org/php/index.php
ANATED - Associação nacional dos tutores da educação a distância	http://www.anated.org.br/
No exterior	
Repositório da Universidade do Minho (Portugal)	http://repositorium.sdum.uminho.pt/
Stanford University (EUA)	http://highwire.stanford.edu/
OpenDOAR (The Directory of Open Access Repositories)	http://www.opendoar.org/
RCAAP (Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal)	http://www.rcaap.pt/
ROAR (Registry of Open Access Repositories) - University of Southampton (UK)	http://roar.eprints.org/

DSPACE (*Open-source solution for accessing, managing and preserving scholarly works*) –
Repositório desenvolvido pelo MIT
(*Massachusetts Institute of Technology*)

<http://www.dspace.org/>

Repository66.org - Mapa de repositórios
institucionais de acesso livre, mantido por
Stuart Lewis - Aberystwyth University (UK)

<http://maps.repository66.org/>

Fonte: A autora (2011).

Para organizar os materiais encontrados criamos uma planilha com algumas informações referentes aos principais assuntos discutidos em cada um, especificamente os assuntos de maior interesse nesse projeto. Alguns materiais que não se encaixavam no nosso contexto foram descartados, como sobre tutores de alunos com necessidades especiais (não tinham relação com a EaD). Outros pareciam estar dentro do contexto, mas não foi possível baixar os arquivos (marcados em vermelho). A Figura 6 mostra uma parte da planilha criada. O arquivo com os demais trabalhos encontra-se no Apêndice G.

Figura 6 – Extrato da planilha dos trabalhos pesquisados de tutoria

Trabalho	Autor	Tipo	Ano	Área	Instituição	Nacional	Palavras-chave	Tutoria é foco	Avaliação da tutoria é foco	Ensino Superior é foco	Assuntos abordados					
											Papel do tutor	Mediação	Seleção do tutor	Formação do tutor	Avaliação da tutoria	Melhoria
A mediação na tutoria online: o entrelace que confere significado à aprendizagem	Jaqueline Barbosa Ferraz De Andrade	Dissertação	2007	Comunicação	UFC / UNOPAR	Sim	Comunicação, mediação, interação, aprendizagem mediada	Sim	Não		X	X				
A tutoria no ensino a distância do Exército Brasileiro: uma avaliação do desempenho	Ubiratan Sardinha Guedes	Dissertação	2007	Administração	IBMEC	Sim	EaD, tutoria, avaliação do desempenho	Sim	Sim		X				X	
Ambiente multimídia para educação mediada por computador na perspectiva da investigação-ação: tutorial e curso a distância	Tatiani Elenusa Silva De Oliveira	Dissertação	2007	Engenharia de Produção	UFESM	Sim										
A construção da autonomia na aprendizagem: a visão de alunos e tutores de curso online	Adriana Conde Rocha	Dissertação	2008	Educação	UNESA	Sim	EaD, Autonomia na aprendizagem	Não	Não			X				

Fonte: A autora (2011).

Foram selecionados 139 trabalhos. Inicialmente foi realizada uma leitura exploratória em cada um desses materiais, especialmente focando em seu resumo, introdução e índice. O objetivo era ter uma visão superficial dos mesmos e preencher na planilha as informações que julgamos relevantes: nome do trabalho, autores, tipo (dissertação, tese, artigo, livro etc.), instituição, se é nacional ou não, palavras-chave, se o foco é tutoria, se o foco é avaliação da tutoria, se o foco é ensino superior e se aborda os seguintes assuntos (papel do tutor, mediação, seleção do tutor, formação do tutor, avaliação da tutoria e melhoria). A planilha possuía, ainda, um campo de resumo e outro de comentários, que não é possível visualizar na figura anterior. Na medida do possível, preenchemos as informações, mas nem sempre conseguimos fazer isso com exatidão, dadas as características de alguns trabalhos.

Itens que aparentavam contribuir mais com o presente trabalho foram marcados em azul claro e os que aparentavam ser os de maior contribuição foram marcados em azul escuro. Os demais permanecerem em branco. Vários aspectos foram levados em consideração, como o ano do trabalho (buscamos os mais recentes), se a tutoria se referia a cursos superiores (como no presente trabalho), se tratava das atribuições ou avaliação dos tutores, entre outros.

Dos 139 trabalhos, 62 tratavam, de alguma forma, do papel e das atribuições dos tutores, tendo referências teóricas variadas. Desses, 38 trouxeram contribuições mais relevantes. Contudo, apenas 14 tratavam de avaliação da tutoria, sendo alguns referentes a trabalhos iguais. Assim, podemos reduzir as contribuições para 10. Muitos tinham abordagem mais quantitativa e voltada à área de Administração. Apenas um tinha maior relação com as propostas do presente trabalho. Vemos, assim, uma carência de pesquisas nessa área.

A análise dos trabalhos pesquisados foi realizada durante a construção e reconstrução do processo de avaliação e, por isso, será apresentada em detalhes no capítulo 5.

3 METODOLOGIA

Ao longo desse projeto, discutimos nossos pressupostos sobre educação, construção do conhecimento, EaD, tutoria e avaliação, relacionando esses assuntos ao nosso tema de investigação e ao objetivo central do trabalho: **analisar o processo de avaliação da tutoria a distância, no curso de pós-graduação em Informática na Educação do CEAD/Ifes, e refletir sobre mudanças de condutas ocorridas.**

Visando atingir esse objetivo, descrevemos aqui a metodologia adotada.

3.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esse projeto foca amplamente no **estudo de caso**, que segundo Gil (2002, p.54) é uma abordagem qualitativa que “[...] consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Como cita André (2009), uma questão fundamental nessa abordagem “[...] é o conhecimento derivado do caso, ou melhor, o que se aprende ao estudar o caso”.

O nosso estudo de caso é, então, a **tutoria a distância no curso de pós-graduação em Informática na Educação do CEAD/Ifes**. Mais especificamente, referente às turmas ingressantes em 2010 e 2011.

Stake (1994 apud ANDRÉ, 2009) distingue três tipos de estudo de caso: o intrínseco, quando o pesquisador tem um interesse intrínseco naquele caso particular; o instrumental, quando o foco não é o caso em si, mas os *insights* que o estudo exaustivo daquela unidade podem ajudar a elucidar; e o coletivo, quando o pesquisador não se concentra em um caso, mas em vários, com finalidade intrínseca ou instrumental. Nessa pesquisa nos aproximamos mais do estudo de caso instrumental, uma vez que a tutoria a distância da PIE nos traz *insights* que podem posteriormente ser adaptados a outras realidades.

A execução desse projeto ocorreu em duas fases, com abordagens metodológicas, por vezes, distintas: (1) *Construção do processo avaliativo da tutoria a distância* e (2) *Análises das avaliações e reflexões sobre mudanças de conduta dos tutores a distância*.

Vale destacar, porém, que apesar da divisão nessas duas fases e da descrição das atividades de forma sequencial, muitas destas atividades foram realizadas paralelamente, numa perspectiva interativa e incremental, e não, necessariamente, uma após a outra. Ou seja, em vários momentos percorremos diversas atividades, atingimos certos objetivos e por meio de novos estudos e refinamentos sucessivos fomos avançando para os demais objetivos, que perpassaram, inclusive, parte das duas fases.

Falaremos agora dos procedimentos técnicos específicos utilizados em cada fase.

1a fase - Construção do processo avaliativo da tutoria a distância

Inicialmente, recorreremos aos procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica para buscar informações sobre esse assunto na literatura e em trabalhos correlatos; e de pesquisa documental, para coletar dados referentes ao curso de Pós-graduação em Informática na Educação do CEAD/Ifes, especialmente os relativos à tutoria a distância. Foram utilizados documentos como: projeto do curso, calendários de execução das disciplinas nas duas turmas analisadas, informações sobre a seleção e capacitação dos tutores etc. Em alguns momentos, também, foi necessário aplicar questionários para obter informações como relativas ao perfil dos tutores, sua opinião sobre as capacitações realizadas etc.

Nessa fase, uma das atividades realizadas foi analisar ferramentas computacionais que poderiam apoiar o processo avaliativo, o que será apresentado no Capítulo 5.

Durante a construção e reconstrução do processo de avaliação, sempre foram consideradas e analisadas as sugestões dadas pela equipe do curso e pelos alunos, o que gerou as quatro versões do processo. Ou seja, as definições e ações adotadas eram estabelecidas com a participação dos sujeitos envolvidos no curso de Pós-Graduação em Informática na Educação, como será discutido no Capítulo 5. Para isso, fizemos uso, também, de algumas técnicas da Pesquisa-Ação. Como cita André Morin, a pesquisa-ação:

[...] designa em geral um método utilizado com vistas a uma ação estratégica e requerendo a participação dos atores. É identificada como nova forma de criação do saber na qual as relações entre teoria e prática e entre pesquisa e ação são constantes. A pesquisa-ação permite aos atores que construam teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida, são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática (MORIN, 2001, p, 56).

Consideramos muito importante essa aproximação com as pessoas diretamente afetadas pela pesquisa, por trazer à tona questões que não seriam visíveis apenas na teoria, uma vez que fazem parte da práxis dos sujeitos envolvidos. Assim, nesse projeto, a técnica de levantamento, muito utilizada na pesquisa-ação, como reuniões, discussões (em fóruns) e sugestões por meio de instrumentos específicos, propiciaram a participação dos sujeitos na construção do processo avaliativo. Segundo Gil, a técnica de levantamento se trata da:

[...] interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para (...) obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados (GIL, 2002, p. 50).

Isso possibilitou uma reflexão autocrítica por parte dos tutores a distância e de outros membros da equipe sobre sua função no curso, já que muitas das suas atribuições não estavam

bem entendidas e necessitavam de um tempo para serem interiorizadas e amadurecidas. E isso era necessário para se estabelecer os itens pelos quais os tutores seriam avaliados no processo avaliativo, que estava sendo construído.

Apesar da constante participação dos membros da equipe e dos alunos, em alguns momentos as ações tinham caráter mais interventivo por parte da equipe de coordenação, composta pela coordenadora de curso, coordenadora de tutoria, pedagoga, coordenadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e *designer* instrucional. O principal motivo é o fato de se tratar de um processo avaliativo, em que aspectos psicológicos, como inibições e inseguranças, podem afetar as decisões a serem tomadas e os instrumentos criados.

Enfim, como já citado, as atividades dessa fase ocorreram segundo uma abordagem interativa e incremental. Esse aspecto foi frisado para destacar o seu grande benefício: uma vez que atividades foram realizadas e seus resultados foram aplicados no curso durante o seu desenvolvimento, tivemos um retorno constante quanto à sua pertinência e adequação. Assim, foi possível fazer adaptações e melhorias nos próprios processos e instrumentos definidos, que serão explicados em maiores detalhes no Capítulo 5.

2a fase - Análises das avaliações e reflexões sobre mudanças de conduta dos tutores a distância

Esta fase foi trabalhada em dois grandes momentos: (1) a aplicação do processo avaliativo e a realização das respectivas análises, que ocorreu durante a execução das duas turmas da PIE; (2) análises e reflexões sobre a tutoria a distância, realizadas posteriormente, contando, inclusive, com entrevistas com um grupo de tutores selecionados, que visava identificar mudanças na forma de conceber a tutoria e das suas condutas, ao longo do tempo, e as contribuições do processo avaliativo para isso.

Aplicação do processo avaliativo e realização das respectivas análises

A aplicação do processo de avaliação ocorreu desde a implantação da sua primeira versão e durante a execução das duas turmas da PIE (de 2010 e 2011), assim como as tabulações e análises dos dados coletados. Nesse projeto, estamos considerando todas as disciplinas da turma 2010 e as sete primeiras disciplinas da turma 2011.

À medida que o processo passava por modificações e outras abordagens eram integradas, gerando novas versões do processo, as análises tornavam-se mais completas. Como veremos no Capítulo 5, as análises da primeira versão eram **quantitativas** e baseadas em instrumentos do tipo questionário (técnica de levantamento), enquanto na última versão

contemplavam, também, análises **qualitativas** e outras formas de acompanhamento e avaliação dos tutores, de forma virtual e presencial, utilizando-se, assim, técnicas de reuniões individuais e em grupo, e de observação.

As análises realizadas com base nos resultados do processo avaliativo buscavam identificar dificuldades, casos de sucessos, necessidades de melhorias e outros aspectos com relação à tutoria a distância da PIE. Uma vez que objetivo maior do projeto é formativo, ou seja, visa possibilitar, de alguma forma, recursos para a melhoria da atuação dos tutores, as análises tiveram maior cunho qualitativo.

Como cita André (2009), abordagens qualitativas permitem “[...] uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. Abordagens quantitativas são muito úteis quando se dispõe de uma gama enorme de dados que precisam ser trabalhados. Assim, ambas são muito úteis e se complementam. Concordamos, assim como Demo, quando afirma que:

Não se trata, no entanto, de estabelecer entre qualidade e quantidade uma polarização radical e estanque, como se uma fosse a perversão da outra. Cada termo tem sua razão própria de ser e age na realidade como uma unidade de contrários. Ainda que possam se repelir, também se necessitam. A quantidade não é uma dimensão inferior ou menos nobre da realidade, mas simplesmente uma face dela. E a qualidade não precisa inevitavelmente significar enlevo, espiritualidade, divindade (DEMO, 2008, p.3).

As análises qualitativas foram realizadas com base nas informações provenientes dos instrumentos de avaliação (especialmente das questões abertas), dos acompanhamentos virtuais (como a atuação dos tutores a distância nos fóruns das disciplinas, retornos por *e-mail*) e dos acompanhamentos presenciais (por observações nas reuniões individuais, de disciplina e nos encontros de equipe e análises das respectivas atas).

Os dados utilizados nas análises quantitativas foram obtidos dos questionários de avaliação, realizados por atores distintos (professores, tutores, alunos) e também de observações realizadas no ambiente *Moodle* (como a quantidade de acessos ou ausências no ambiente virtual, a quantidade de pessoas envolvidas etc.).

Nessas análises, criamos diversas tabelas para consolidação dos dados e gráficos (colunas, barras, linha e pizza), e realizamos algumas estatísticas simples, como contabilizações totais, cálculo de médias aritméticas e porcentagens. Como muitas dessas análises eram enviadas aos envolvidos (*feedbacks* das avaliações), tentamos utilizar cálculos e formas de exibição simples, para facilitar o entendimento pelos mesmos.

Para realizar análises das comunicações subjetivas, sejam elas oriundas de respostas às questões abertas, discursivas, dos questionários de avaliação ou mesmo provenientes das

entrevistas, reuniões e encontros realizados, utilizamos a técnica de **análise de conteúdo**, que, conforme Laurence Bardin é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Para ela, a análise de conteúdo é um método empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Em suas palavras: “Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento” (BARDIN, 2011, p. 36).

O procedimento básico da análise de conteúdo refere-se à definição de categorias pertinentes ao propósito da pesquisa. Conforme cita Vergara (2005), a categorização pode ser realizada de três formas: grade aberta (identificam-se as categorias conforme vão surgindo), grade fechada (as categorias são definidas a priori) e grade mista (as categorias são definidas preliminarmente, mas podem ser alteradas no decorrer da análise).

No presente projeto, de forma geral, a categorização é do tipo grade aberta, em que as categorias são criadas conforme a realização da análise dos dados coletados. Optamos por criar categorias ou subcategorias mais completas, para não perder algumas especificidades que são importantes de serem preservadas, uma vez que tem o propósito não apenas para esse projeto de pesquisa em si, mas também de comunicação (*feedback*) aos envolvidos. Por exemplo, um tutor receberá o retorno das suas avaliações com apontamentos das questões que foram relatadas de forma aberta sobre ele. Se as categorias constantes nesse *feedback* estiverem muito sucintas, ele pode não compreender o que foi apontado e, assim, não atingir o objetivo da reflexão, com vistas a melhorias na sua atuação.

Bardin (2011) cita, ainda, que a categorização comporta duas etapas: o inventário (que se trata do isolamento de elementos, categorias) e a classificação (uma forma de repartir e organizar os elementos, contabilizando-os). Assim, por exemplo, nesse projeto, não apenas citamos que foi dito que um tutor a distância “precisava mediar mais os fóruns das disciplinas”, mas é, também, comunicada a quantidade de vezes que isso foi citado.

Dispúnhamos, assim, de uma série de informações, provenientes de fontes diversas (questionários de avaliações, observações virtuais e presenciais) e de visões distintas (alunos, professores, tutores a distância, tutores presenciais e coordenação), que foram analisadas de forma quantitativa e qualitativa. Como cita Vergara (2005), trabalhar com todas essas informações, de forma complementar, traz à tona a ideia de **triangulação**. Conforme Gil,

A triangulação é reconhecida como a mais importante estratégia adotada na análise e interpretação dos resultados do estudo de caso. Consiste basicamente em confrontar informações obtidas por uma fonte com outras, com vistas a corroborar os resultados da pesquisa (GIL, 2009, p.114).

Vergara (2005, p. 257), também, reforça que a triangulação pode ser definida nas ciências sociais como “[...] uma estratégia de pesquisa baseada na utilização de diversos métodos para investigar um mesmo fenômeno”. Poderíamos dizer que, em nosso caso, seria a utilização de diferentes métodos, por vários olhares, para a avaliação dos tutores a distância.

Assim, por exemplo, ao analisar as avaliações de um tutor a distância, por instrumentos, realizadas pelos alunos, pelo professor, pelo tutor presencial, sua autoavaliação, e com base, também, em observações virtuais e presenciais, temos uma boa base para realização de uma triangulação. Dispomos, ainda, de outros instrumentos de avaliação, como de disciplina e de professor, que nos permitem olhar, também, ao redor da tutoria a distância. Por exemplo, um tutor pode ter tido uma avaliação negativa, e a disciplina em que atuou ter sido mal ou bem avaliada, o que pode impactar diretamente na observação por parte dos alunos. Essa visão mais global, por diversas óticas, nos permite perceber se os resultados estão sendo corroborados ou onde está havendo divergências.

Análises e reflexões sobre a tutoria a distância

De posse das análises de todos os tutores a distância de todas as disciplinas da turma 2010 e das sete primeiras da turma 2011, realizadas sob diversas óticas e por meios e recursos distintos, vimos a necessidade de realizar uma análise geral, visando identificar alguns aspectos: a constituição do sujeito tutor, se ele passava a ter maior consciência de suas atribuições no curso, as mudanças em sua atuação, os itens frequentemente mais citados negativamente ou positivamente entre outros.

Em muitos momentos nos deparamos com uma gama enorme de dados e pessoas envolvidas e precisamos dispor de métodos quantitativos para análises das informações coletadas. Essa abordagem nos permitiu observar aspectos que talvez não teriam sido observados em uma análise puramente qualitativa. E, além disso, nos evidenciou outros aspectos que deveriam ser analisados em maiores detalhes, agora qualitativamente.

Dessa forma, primeiramente, foi necessário realizar algumas análises quantitativas e, inclusive, analisar a significância de certas mudanças observadas. Como veremos no Capítulo 6, fizemos uso de um método estatístico chamado **Qui-quadrado de aderência**, segundo a proposta de Levin (1987), que se trata de um teste não-paramétrico de significância.

Com base nos resultados dessa análise quantitativa, buscamos evidências que corroborassem com os mesmos e que, preferencialmente, mostrassem maior tomada de consciência dos tutores a distância em relação às suas funções e melhorias na sua atuação. Essas evidências foram obtidas em diversos meios: fóruns do *Moodle*, questões abertas nos formulários de avaliação, *e-mails*, atas de reuniões etc., permitindo a realização das análises qualitativas. Como cita Stake (2011, p. 132): “[...] a evidência não torna nossa afirmação verdadeira, mas ela nos deixa seguros de que nosso pensamento está correto”. Cita, ainda, que essas evidências se tornam cada vez mais fortes conforme se realizem triangulações.

Outra análise realizada foi por tutor, analisando seu desempenho durante toda sua trajetória no curso, ou seja, em todas as disciplinas em que atuou. Com base nessa análise, pudemos escolher um grupo a ser analisado em maiores detalhes.

Com esse grupo selecionado, além de recorrermos às suas avaliações por instrumentos e as decorrentes das observações virtuais e presenciais, foram realizadas, também, entrevistas individuais. Essas entrevistas foram gravadas (áudio) e, posteriormente, transcritas. Objetivávamos identificar as mudanças de percepção dos tutores ao longo do tempo quanto à atividade de tutoria, mudanças de condutas e a forma como o processo avaliativo era visto por eles e suas contribuições geradas.

Para a construção do processo avaliativo e realização das análises recorreremos aos teóricos nos quais nos baseamos, especialmente: Piaget (tomada de consciência), Vygotsky (mediação na ZDP), Freire (diálogo e afetividade), Moore (distância transacional), Reis (avaliação 360 graus), Alarcão (escola reflexiva), Belloni (avaliação educacional) e Lück (gestão participativa).

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

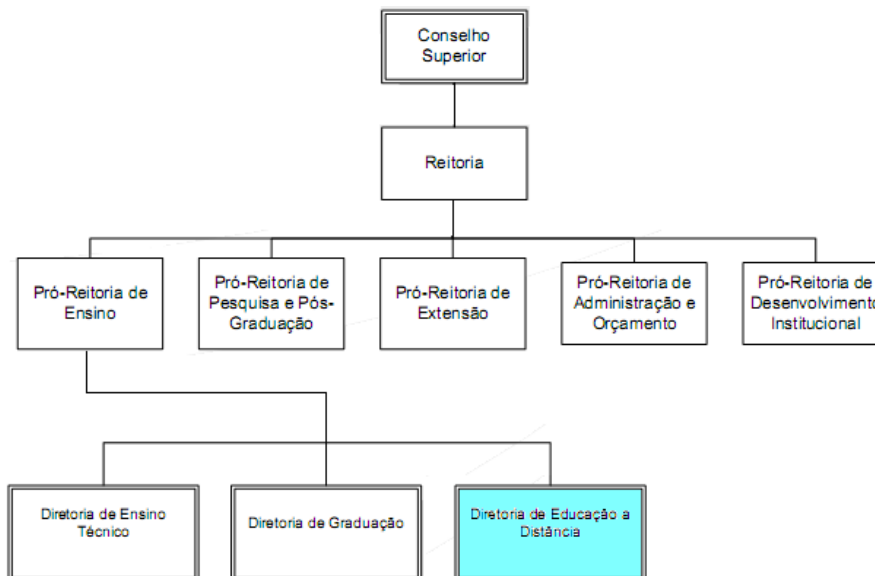
O curso de Pós-Graduação em Informática na Educação (PIE) do CEAD/Ifes é o contexto no qual se insere a tutoria a distância tratada nesse trabalho e convém ser explanado.

O **Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes** iniciou sua atuação na EaD por meio do projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TADS), em 2007.

Posteriormente, com a oferta de novos cursos, aumentou a demanda de trabalho e foi necessário montar uma estrutura capaz de planejar e gerir os cursos desta modalidade. Surgiu, então, o **Centro de Educação a Distância (CEAD)**.

A Figura 7 mostra parte do organograma do Ifes, com destaque para a Diretoria de Educação a Distância, que gere o CEAD.

Figura 7 – Parte do organograma do Ifes



Fonte: <http://www.ifes.edu.br/>.

Hoje o CEAD conta com diversos profissionais, como: diretor (responsável por gerir o CEAD); equipe de infraestrutura e do ambiente virtual de aprendizagem (responsáveis por garantir o funcionamento dos equipamentos e recursos e pelo gerenciamento do AVA, que no Ifes é o *Moodle*), equipe de produção de materiais (responsáveis pela produção dos materiais instrucionais, tais como *designer* gráficos, animadores, produtores e editores de vídeo e programadores *web*), revisores de texto, pessoal administrativo, pessoal da secretaria acadêmica, responsáveis pelos processos de seleção e capacitação etc. (BALDO et al., 2008).

Atualmente, o CEAD oferta um curso técnico, três cursos de graduação e quatro de pós-graduação *lato sensu*, dentre eles a PIE.

O curso de Pós-Graduação em Informática na Educação do Ifes (PIE)

O curso de Pós-graduação Lato Sensu em Informática na Educação é ofertado no CEAD/Ifes com fomento do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que visa a formação continuada de professores da educação básica e demais níveis. O principal objetivo do curso é capacitar profissionais/professores quanto ao uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, de forma multi, inter e transdisciplinar (NOBRE et al., 2011).

O planejamento do curso começou a ser realizado em 2009¹⁴, assim como a seleção de professores e tutores, tendo sua primeira turma iniciado em 2010. Em 2011, quando ainda estava sendo executada a turma 2010, deu-se início à segunda turma.

A carga horária total do curso é de 480 horas, sendo 360 horas destinadas ao desenvolvimento dos conteúdos e outras 120 horas para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como mostra a Tabela 4. Primeiro os alunos fazem a disciplina de ambientação ao *Moodle* e à modalidade de educação a distância. A seguir, as disciplinas são realizadas duas a duas. Na primeira turma, as últimas três disciplinas foram realizadas ao mesmo tempo, porém, devido a problemas de adaptação dos alunos em fazer as três disciplinas e o TCC, na segunda turma optou-se em fazer duas e depois uma isoladamente.

Tabela 4 – Matriz de disciplinas da PIE

NÚCLEOS DE ESTUDOS	DISCIPLINAS	CH
Módulo I - Conhecimentos Básicos	Educação a Distância e Ambientes Virtuais de Aprendizagem	30
	Teorias de Aprendizagem e a Docência no Contexto Digital	40
	Introdução a Informática: computador ferramenta	30
	Introdução a Organização de Computadores	40
	Metodologia e Pesquisa Científica	20
Módulo II - Conhecimentos Específicos	Software Educacional e Objetos de Aprendizagem	40
	Projetos de Aprendizagem baseada no uso de novas tecnologias	40
	Produção de Material Digital	30
	Uso de Mapas Conceituais como ferramenta de aprendizagem	20
Módulo III – Conhecimentos Avançados	Acessibilidade e Informática na Escola Inclusiva	30
	Comunidades Virtuais de Aprendizagem	20
	Informática em Gestão Escolar	20
Total de Disciplinas		360h
Módulo IV	Monografia - ARTIGO	120h
Total do Curso		480h

Fonte: Projeto do curso da Pós-Graduação em Informática na Educação do Ifes (2009).

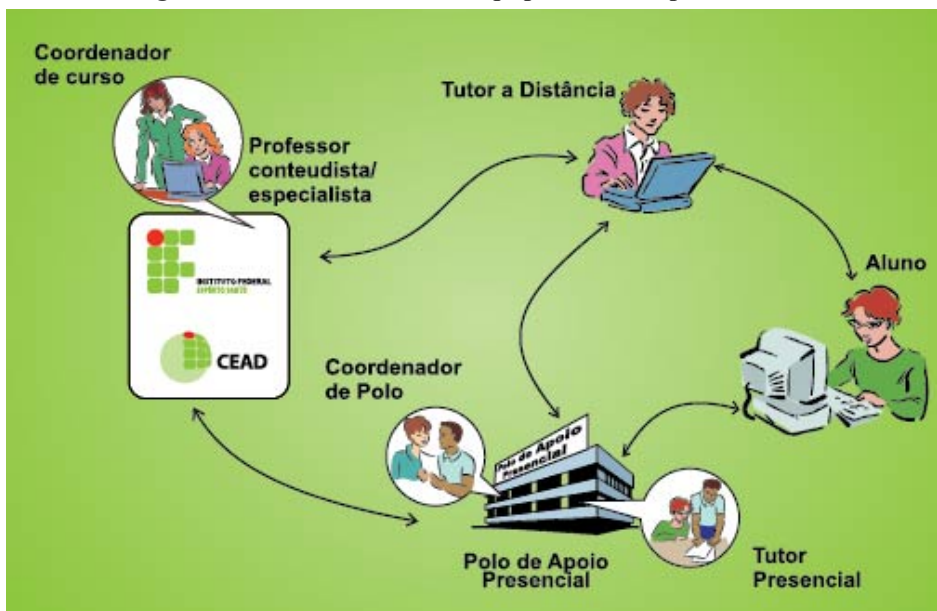
Os métodos e instrumentos de avaliação se diferenciam conforme a natureza do componente curricular, bem como do momento da realização da avaliação, se presencial ou a distância. No momento à distância são utilizados principalmente: solução de problemas, participação nos fóruns de discussão, atividades cooperativas e relatórios. No momento presencial são utilizados, principalmente, métodos e instrumentos como: prova/testes, realização de exercícios dirigidos, desenvolvimento de projetos e apresentação de trabalhos,

¹⁴ Informações sobre o processo de planejamento do curso podem ser obtidas em: Nobre et al. (2011) e em Carneiro et al. (2010).

individuais ou em grupo. Os resultados são traduzidos em notas, em uma escala de 0 a 100, estando aprovado o estudante que obtiver média final igual ou superior a 60 pontos.

Para a execução da PIE, existe uma equipe multidisciplinar, responsável por planejar, organizar e orientar o processo de ensino-aprendizagem, exibida sucintamente na Figura 8.

Figura 8 – Visão resumida da equipe multidisciplinar da PIE



Fonte: <http://cead.ifes.edu.br/index.php/educacao-a-distancia/equipe-multidisciplinar.html>

A equipe multidisciplinar da PIE é composta por:

- Coordenador de curso – gerencia a implantação e execução do curso.
- **Coordenador de tutoria** – é responsável pela comunicação, acompanhamento e avaliação dos tutores e apoia a seleção e capacitação dos mesmos.
- Coordenador de orientação acadêmica – acompanha as orientações de TCC.
- Pedagogo – acompanha o processo de ensino-aprendizagem quanto ao desempenho do aluno, do professor e do tutor.
- Secretário – desempenha atividades administrativas e relativas ao acesso ao *Moodle*.
- *Designer* instrucional - tem a função de garantir que o material didático e os recursos utilizados estejam adequados ao projeto pedagógico do curso.
- Professor conteudista – elabora o material didático e as atividades da disciplina.
- Professor formador (também chamado de especialista) – planeja e gerencia o desenvolvimento da aprendizagem da sua disciplina, além de ser o responsável por esclarecer dúvidas, acompanhar e orientar os seus tutores a distância.

- **Tutor a Distância** – realiza funções de mediação, acompanhamento e avaliação no processo de aprendizagem do aluno, esclarecendo suas dúvidas e estimulando a autoaprendizagem, *online*, pelo ambiente colaborativo de aprendizagem.
- Tutor Presencial – atua no polo municipal, acompanhando os alunos, presencialmente, e os orientando quanto à administração do tempo, a utilização do ambiente *Moodle*, aplica as avaliações presenciais etc.
- Orientador acadêmico – responsável por orientar alunos nos trabalhos de TCC.
- Coordenador de Polo – profissional da prefeitura, responsável por gerenciar a implantação e gestão acadêmica do curso no polo municipal.

Na PIE, o acompanhamento dos alunos ocorre, principalmente, de forma não presencial (pelos tutores a distância). Os encontros presenciais não são obrigatórios, com exceção das avaliações das disciplinas, porém são estimulados.

Esses momentos presenciais são realizados nos polos municipais com a mediação do tutor presencial. Os polos devem garantir espaços equipados de forma que permitam a interação entre os alunos e destes com o tutor presencial, atividades práticas, debates, avaliação dos conteúdos, uso de ferramentas e tecnologias necessárias nas disciplinas (como o *Moodle*, *webconferência* e *softwares* específicos) entre outros. A organização e a aplicação de atividades e avaliações presenciais nos polos são de responsabilidade do tutor presencial.

Os momentos não presenciais ocorrem por meio do autoestudo e da realização de atividades, especialmente pelas salas das disciplinas no ambiente virtual *Moodle*. Os tutores a distância atuam como mediadores do processo de ensino-aprendizagem das disciplinas que tutoram. Acompanham a realização das tarefas pelos alunos, fornecem *feedbacks*, incentivam a participação nos fóruns, interagem por meio de recursos síncronos e assíncronos, esclarecem dúvidas, avaliam as atividades entre outros.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Na primeira fase desse projeto (Construção do processo avaliativo da tutoria a distância), todos os alunos da turma 2010 e os membros da equipe que atuavam nessa turma participaram ativamente, tornando-se, assim, sujeitos da pesquisa.

Na primeira etapa da segunda fase (*Aplicação do processo avaliativo e realização das respectivas análises*), foram sujeitos todos os alunos e membros da equipe das duas turmas (2010 e 2011). São eles:

- Tutores a distância – 31 (sendo que a turma 2010 teve 19, dentre os quais seis não atuaram na turma 2011; outros 18 iniciaram na 2ª turma. Seis tutores a distância atuaram, também, como professores)
- Tutores presenciais – 14 (sendo 4 da primeira turma, em que houve uma substituição, e 10 da segunda turma)
- Alunos – 370 (120 da primeira turma e 250 da segunda, que foram reduzidos no decorrer do curso por conta de evasões e reprovações)
- Professores – 12 (sendo que quatro da primeira turma não atuam mais como professores do curso e três entraram na segunda turma)
- Coordenação – 5 (coordenadora de curso, coordenadora de tutoria, coordenadora de TCC, pedagoga, *designer* instrucional)

Na segunda etapa da segunda fase (Análises e reflexões sobre a tutoria a distância), o foco recaiu sobre os tutores a distância das duas turmas, sendo esses, efetivamente, os sujeitos de pesquisa desse momento, ou seja: os 31 tutores a distância que atuam e/ou atuam no curso.

Vale lembrar que em certo momento dessa etapa foi necessário delimitar um grupo de seis tutores a distância, que representassem os demais, para uma análise mais aprofundada de sua atuação. Esses tutores serão apresentados no Capítulo 4.

É importante, ainda, destacar que a coordenadora de tutoria do curso foi quem aplicou as avaliações, assim como deu os *feedbacks* e realizou reuniões com os tutores a distância.

3.4 PERFIL DOS SUJEITOS

Os tutores a distância são o foco desse trabalho. Dessa forma, falaremos sobre eles no próximo Capítulo, inclusive sobre seu perfil. Nessa seção trataremos do perfil dos demais sujeitos dessa pesquisa, com atenção especial aos alunos, uma vez que são com eles que os tutores a distância mais interagem e dialogam em sua atuação.

3.4.1 Perfil dos Professores

Ao longo desta pesquisa lidamos com 12 professores, alguns dos quais não atuam mais na PIE. Destes, 10 moram na Grande Vitória, um em outro estado e outro no interior.

Quanto à atuação profissional, todos atuam no magistério, sendo 10 professores e dois administrativos. Nove são efetivos do Ifes e os outros três são professores da rede pública.

Com relação à sua formação, como podemos ver na Tabela 5, a Graduação envolve as duas grandes áreas da PIE, tendo cinco professores formados em Pedagogia ou Licenciatura e quatro em Informática. Os outros três são graduados em Administração ou Psicologia. Nove professores possuem especialização, sendo quatro em Informática, e todos possuem mestrado, sendo seis em Educação. Vale destacar que apesar de haver apenas uma professora com doutorado, em Educação, oito estão em doutoramento, sendo cinco em educação.

Tabela 5 – Formação dos professores da PIE

Formação	Graduação	Pós-Graduação	Mestrado	Doutorado
Informática	4	4	3	0
Educação / Licenciatura / Pedagogia	5	3	6	1
Outra	3	1	3	0
Não tem	0	4	0	11

Fonte: A autora (2012). Dados coletados de currículos dos professores da PIE.

Sobre a experiência prévia em EaD, a maioria (nove) tinha alguma, sendo cinco com mais de três anos, dois entre um e três anos e outros dois com menos de um ano. Ainda assim, antes de atuar na PIE, todos foram capacitados.

3.4.2 Perfil dos Tutores Presenciais

Os tutores presenciais que atuaram nas turmas 2010 e 2011 foram selecionados por meio de edital público. Porém, nos casos de não preenchimento das vagas, era por convite. A maioria (69%) tem graduação em pedagogia ou licenciatura, 23% em Informática e 8% em outro curso. Todos possuem especialização, sendo que novamente, a maior percentagem é na área de Educação (46%), sendo que desses 15% são especificamente em Informática na Educação. Apenas quatro tutores têm mestrado, sendo um em Educação e três em outra área.

Quanto à atuação profissional, a maioria (62%) é professor, porém apenas três destes trabalham com ensino superior. A experiência prévia, também, reflete isso: 92% tinham experiência na educação básica e 62% tinham alguma experiência na educação superior.

Com relação à experiência prévia em EaD, a maioria não tinha (69%). Já o nível de conhecimento/utilização de recursos tecnológicos, antes de atuar na PIE, pode ser visto na Tabela 6. Muitos não dominavam ferramentas do *Moodle*, *webconferência*, *wiki* e fóruns.

Tabela 6 – Nível de conhecimento/utilização de ferramentas pelos tutores presenciais antes da PIE

Nível de conhecimento/utilização	Email	Fórum	Chat/Bate-papo, MsN, Skype etc.	Wiki, Googledocs etc	Webconferência, videoconferência	Moodle	Outro AVA (Eproinfo, Teleduc etc.)	Redes sociais (Facebook, Twitter, Orkut etc.)
Não utilizava	0%	8%	0%	23%	23%	15%	38%	0%
Usuário Iniciante	0%	23%	8%	15%	8%	31%	8%	15%
Usuário Intermediário	15%	15%	15%	38%	23%	8%	15%	15%
Usuário Frequente	85%	54%	77%	23%	46%	46%	38%	69%

Fonte: A autora (2012). Dados obtidos do formulário de perfil aplicado aos membros da equipe da PIE.

Sobre as capacitações, maioria as realizou, sendo que os únicos dois tutores presenciais que não a fizeram foi devido a terem entrado como substitutos de outros tutores, em um momento em que não estava sendo ofertada nenhuma capacitação.

3.4.3 Perfil da Coordenação

As cinco pessoas da equipe de coordenação que são sujeitos desse trabalho têm graduação em Informática (três) e Pedagogia (duas). Destas, uma está cursando mestrado em Educação, duas são mestres em Informática e estão cursando doutorado em Educação, uma é mestre em Educação e outra é doutora em Elétrica, cuja tese teve foco educativo.

Todas as cinco atuam no magistério, sendo quatro professoras (três do Ifes) e uma pedagoga (do Ifes). Todas com mais de três anos de experiência no ensino superior. Destas, três tinham, também, experiência de mais de três anos em EaD, mas as outras duas tinham experiência ainda incipiente, inclusive no uso de algumas ferramentas tecnológicas.

Com exceção das coordenadoras de curso e de tutoria, que realizaram as capacitações em outra instituição, as demais a realizaram no próprio CEAD/Ifes.

3.4.4 Perfil dos Alunos

O ingresso de alunos na PIE se dá por meio de processo seletivo. No edital de seleção da turma de 2010 foram ofertadas 120 vagas, distribuídas em quatro polos municipais do Espírito Santo e os alunos foram selecionados por prova escrita e de títulos. Já no edital da turma de 2011 foram ofertadas 250 vagas distribuídas em cinco polos e a seleção foi apenas por análise de currículo. A Tabela 7 mostra a distribuição dos alunos por polo em cada turma.

Tabela 7 – Alunos da PIE por polo nas turmas 2010 e 2011

Turma 2010		Turma 2011	
Polos	Qtde alunos	Polos	Qtde alunos
Colatina	30	Aracruz	50
Linhares	30	Cachoeiro de Itapemirim	50
Venda Nova do Imigrante	30	Conceição da Barra	50
Vila Velha	30	Piúma	50
		Santa Leopoldina	50
Total	120	Total	250

Fonte: A autora (2012). Dados obtidos dos editais de seleção da PIE.

Turma 2010

Dos 120 alunos ingressantes, após uma evasão inicial, restaram 98. Destes, 90 responderam a essa pesquisa. A maioria é do sexo Feminino (65%); não possuem

necessidades especiais; a grande maioria (93%) reside em área urbana; a maioria vai ao polo de carro (46%) ou de ônibus (25%) e leva menos de 30 minutos para chegar. Como podemos ver no Gráfico 1, a grande maioria tem entre 20 e 40 anos (87%).

Gráfico 1 – Faixa etária alunos PIE - turma 2010



Fonte: Resultado do questionário de perfil aplicado aos alunos da PIE (turma 2010).

A maioria é casada (45%), sendo que 33% têm filho(s). 39% moram com os pais, 9% moram sozinhos e 11% com parentes. A maioria (65%) ganha mais de três salários mínimos, 21% entre 2 e 3, 9% entre 1 e 2 e 2% até 1 salário mínimo. A grande maioria (82%) tem um espaço próprio para estudos em sua residência e possui maior disponibilidade à noite.

Com relação à escolaridade, 38% já possuem Especialização e 4% Mestrado, sendo que a maioria cursou graduação em instituição privada. Além disso, 33% fazem algum outro curso simultaneamente a esta Pós-graduação (11%), especialização (11%), mestrado (2%) e extensão (9%). A maioria diz já ter participado de algum curso a distância.

Quanto a principal atividade que desempenha: 40% são efetivos da rede pública, 22% são contratados da rede pública, 32% trabalham no setor privado e 5% não trabalham. A carga horária semanal de trabalho de 56% deles está é acima de 30h, sendo: até 20h (18%), de 20h a 30h (20%), de 30h a 40h (27%), mais de 40h (29%) e não trabalham (4%).

A grande maioria diz utilizar os recursos de informática em casa e no trabalho, sendo que a maioria (71%) possui computador e (55%) possuem *notebook*. Além disso, a grande maioria possui conexão com a Internet através de Banda larga (*Velox*, rádio, GVT, cabo etc.) (82%) ou Banda larga móvel (3G, *Wi-fi*) (14%).

Os principais motivos (múltiplas respostas) de ingresso no curso são, dentre outros: o fato do curso ser do Ifes (89%), para ampliar conhecimentos em Informática (84%), de ser um gratuito (68%), falta de disponibilidade para locomoção até uma instituição presencial (51%).

A Tabela 8 mostra o que eles consideram mais importante em um curso a distância. Como se pode ver, os aspectos mais citados se referem aos recursos tecnológicos utilizados, à tutoria e aos materiais didáticos.

Tabela 8 – Aspectos considerados mais importantes em um curso a distância

Qual aspecto você imagina que seja mais importante em um curso a distância	%
Recursos tecnológicos utilizados (Ambientes virtuais de aprendizagem, videoconferência, <i>chats</i> etc.)	(31%)
Corpo docente (formação acadêmica e experiência profissional)	(9%)
Tutoria (responsável por acompanhar os alunos, sanar suas dúvidas, avaliá-los etc.)	(29%)
Materiais didáticos (tanto impressos como virtuais)	(28%)
Infraestrutura física e tecnológica do polo	(1%)

Fonte: Resultado do questionário de perfil aplicado aos alunos da PIE (turma 2010).

Em relação às dificuldades para realizar o curso (Tabela 9), a grande maioria (85%) cita que imagina que teria problemas relativos ao seu tempo disponível. Mas outros indícios de problemas, também, merecem atenção, como a ausência presencial do professor (29%) e ter disciplina para realização de atividades, dentro dos prazos (33%).

Tabela 9 – Possíveis dificuldades para a realização do curso

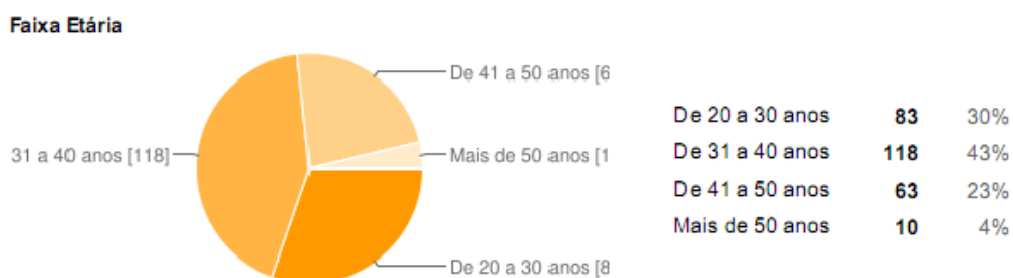
Cite as dificuldades que você imagina ter para realizar este curso:	%
Ter tempo suficiente para realizar todas as atividades	(85%)
Deslocar-se ao polo nos momentos em que for necessário	(33%)
Comunicar-se com tutores e colegas através de recursos tecnológicos	(7%)
Utilizar a tecnologia	(6%)
Ter disciplina para realizar as atividades e cumprir os prazos	(33%)
Ser autônomo	(11%)
Não ter professores expondo presencialmente todo o conteúdo das disciplinas	(29%)

Fonte: Resultado do questionário de perfil aplicado aos alunos da PIE (turma 2010).

Turma 2011

No total, 274 alunos responderam ao questionário. Vale destacar que apesar de terem entrado inicialmente 250 alunos, logo após foram chamados suplentes. É possível que alunos desistentes tivessem preenchido a avaliação, antes de sair do curso.

Novamente, maioria é composta por mulheres (67%). A grande maioria não possui necessidades especiais, porém três pessoas dizem ter alguma dificuldade visual e uma ter dificuldade auditiva. Com relação à faixa etária 43% estão entre 31 e 40 anos (Gráfico 2).

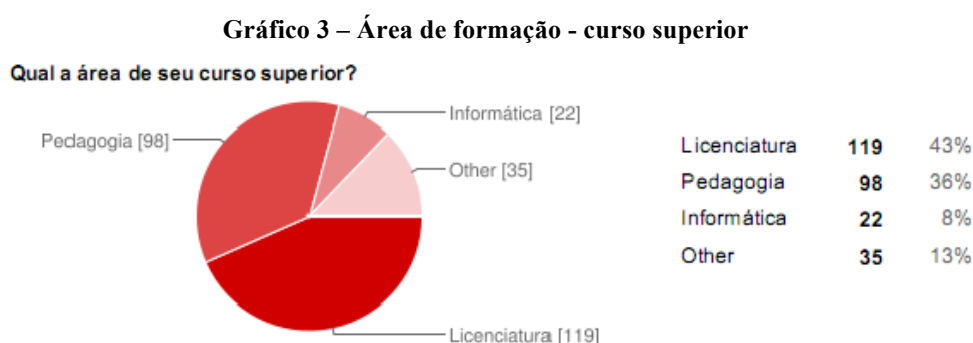
Gráfico 2 – Faixa etária dos alunos da PIE - turma 2011

Fonte: Resultado do questionário de perfil aplicado aos alunos da PIE (turma 2011).

A grande maioria dos alunos (93%) reside em área urbana, a maioria vai ao polo de carro (53%) ou de ônibus (28%) e 34% gastam mais de uma hora para chegar ao polo.

A maioria é casada (62%), sendo que 39% têm filho(s). 28% moram com os pais ou parentes e 7% moram sozinhos. 53% residem com três a quatro pessoas e 37% com uma ou duas. Para 76% dos alunos, no máximo duas pessoas do seu grupo familiar têm atividades remuneradas, sendo que a maioria (71%) ganha mais de 3 salários mínimos, 23% entre 2 e 6% entre 1 e 2 e apenas uma pessoa até 1 salário mínimo. A grande maioria (85%) tem um espaço próprio para estudos na residência e possui maior disponibilidade para estudar a noite (72%).

Com relação à escolaridade, a maioria (55%) já possui Especialização e 3% Mestrado, sendo que a maioria (71%) cursou graduação em instituição privada. Além disso, 45% fazem algum outro curso simultaneamente a esta Pós-graduação (10%), especialização (20%), mestrado (4%), doutorado (1%) e extensão (10%). A maioria diz já ter participado de algum curso a distância (64%). Quanto ao curso superior, como pode ser visto no Gráfico 3, 43% fizeram licenciatura, 36% pedagogia, 8% informática e 13% outros.



Fonte: Resultado do questionário de perfil aplicado aos alunos da PIE (turma 2011).

Quanto a principal atividade que desempenha: 55% são efetivos da rede pública (sendo que a maioria é da rede municipal), 27% são contratados da rede pública, 14% trabalham no setor privado e 4% não trabalham. 74% trabalham com magistério ou outras atividades escolares e 12% trabalham com informática, sendo que 65% têm mais de cinco anos de experiência na principal atividade que exercem. A carga horária semanal de trabalho de 60% deles é acima de 30h, sendo: até 20h (19%), de 20h a 30h (17%), de 30h a 40h (28%), mais de 40h (32%) e não trabalham (4%).

A grande maioria diz utilizar os recursos de informática em casa (93%) e no trabalho (62%), sendo que a grande maioria (97%) possui algum computador (*desktop, notebook, netbook, tablet* etc.). Além disso, a grande maioria possui conexão com a Internet através de Banda larga (*Velox, rádio, GVT, cabo* etc.) (83%) ou Banda larga móvel (3G, *Wi-fi*) (15%).

Com relação ao uso que fazem no computador, a grande maioria (93%) disse navegar na Internet, acessar *e-mails* e fazer pesquisas de conteúdos; 65% usam para fazer *downloads* e utilizar editores de texto; 58% para fazer apresentações; 56% para acessar redes sociais e sites de relacionamento, tais como *Orkut, Facebook, Twitter, MSN* etc., sendo que o mais utilizado é o *MSN*; 39% usam para ouvir músicas ou ver filmes; 37% usam planilhas eletrônicas.

Quanto aos principais motivos que trouxeram os alunos ao curso, novamente o mais citado foi por ser um curso do Ifes (86%), 81% disseram para ampliar conhecimentos em informática, em educação e para explorar o uso de tecnologias na educação; apenas 32% citam a falta de disponibilidade de tempo para locomoção diária até uma instituição com curso presencial e apenas 7% citam a falta de curso presencial onde moram/trabalham.

Em relação aos aspectos que imaginam ser mais importante em um curso a distância, novamente podemos ver na Tabela 10, que os mais citados se referem aos recursos tecnológicos utilizados, à tutoria e aos materiais didáticos.

Tabela 10 – Aspectos considerados mais importantes em um curso a distância

Qual aspecto você imagina que seja mais importante em um curso a distância	%
Recursos tecnológicos utilizados (Ambientes virtuais de aprendizagem, videoconferência, <i>chats</i> etc.)	(45%)
Corpo docente (formação acadêmica e experiência profissional)	(9%)
Tutoria (responsável por acompanhar os alunos, sanar suas dúvidas, avaliá-los etc.)	(22%)
Materiais didáticos (tanto impressos como virtuais)	(21%)
Infraestrutura física e tecnológica do polo	(2%)

Fonte: Resultado do questionário de perfil aplicado aos alunos da PIE (turma 2011).

Quanto às dificuldades para realizar o curso (Tabela 11), a maioria (70%) cita que imagina que teria problemas relativos ao seu tempo disponível. Outros indícios de problemas, também, merecem atenção, como dificuldades em se deslocar ao polo (39%) e realizar atividades no prazo (40%).

Tabela 11 – Possíveis dificuldades para realizar o curso

Cite as dificuldades que você imagina ter para realizar este curso:	%
Ter tempo suficiente para realizar todas as atividades	(70%)
Deslocar-se ao polo nos momentos em que for necessário	(39%)
Comunicar-se com tutores e colegas através de recursos tecnológicos	(12%)
Utilizar a tecnologia	(20%)
Ter disciplina para realizar as atividades e cumprir os prazos	(40%)
Ser autônomo	(6%)
Não ter professores expondo presencialmente todo o conteúdo das disciplinas	(12%)

Fonte: Resultado do questionário de perfil aplicado aos alunos da PIE (turma 2011).

Comparando as duas turmas, que se tratam de polos diferentes, percebemos uma série de semelhanças, como: os alunos, em sua maioria, são mulheres, casados, moram em área urbana, ganham mais de três salários mínimos mensais, possuem computador com acesso a Internet, consideram muito importantes no curso os recursos tecnológicos, a tutoria e a os materiais didáticos etc. A segunda turma, porém, é um pouco mais velha que a primeira (possivelmente devido à seleção desta com apenas análise de currículo), mais pessoas moram distantes do polo, possuem especialização e são efetivos na rede pública. Parecem ter menor necessidade de um professor presencial e ter maior dificuldade com o uso de tecnologias. Mas as duas turmas destacam a dificuldade relacionada ao tempo para realização das atividades.

3.5 COMITÊ DE ÉTICA

O presente projeto foi submetido ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)** do Ifes, obtendo aprovação do mesmo para execução, sob o parecer consubstanciado do protocolo 005-2011-CEP-Reitoria-Ifes. O projeto conta com autorização da direção do CEAD/Ifes para pesquisas documentais em suas bases e realização de levantamentos com membros da equipe. O documento de aprovação consta no Anexo A.

O CEP-Ifes tem a missão de proteger a integridade dos indivíduos participantes de pesquisas, sejam eles pertencentes ou não ao Ifes e está devidamente registrado para funcionar conforme Ofício nº 2080/2009/CNS/GM/MS, autorização emitida pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), órgão vinculado ao Conselho Nacional de Saúde (CNS) e ao Ministério da Saúde (MS).

4 A TUTORIA A DISTÂNCIA NO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CEAD/IFES

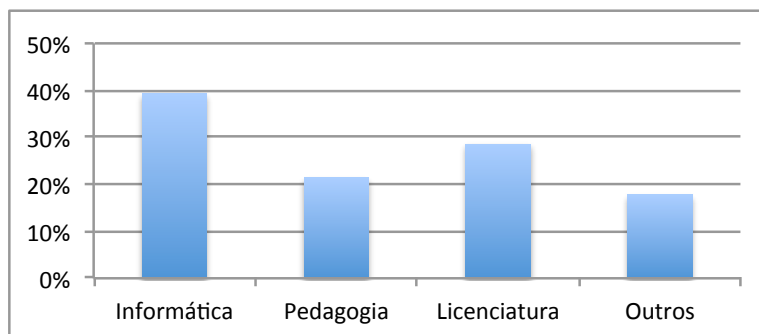
A tutoria a distância no curso de Pós-Graduação em Informática na Educação (PIE) do CEAD/Ifes é o estudo de caso desse trabalho. Sendo assim, de posse dos resultados das análises documentais e alguns levantamentos que realizamos no curso, vamos esclarecer quem são esses tutores: seu perfil, como foram selecionados e capacitados para atuar no curso. Falaremos, também, dos principais recursos tecnológicos utilizados da tutoria e alguns processos de comunicação e interação que lhe perpassam.

4.1 PERFIL DOS TUTORES A DISTÂNCIA DA PIE

Dos 31 tutores a distância, 28 responderam ao formulário de perfil (90%). Destes, 23 (82%) residem da Grande Vitória e cinco moram em cidades do interior, mais próximas.

Com relação à sua Graduação (Gráfico 4), 39% são formados em um curso da área de Informática, 50% têm formação na área educacional (Pedagogia ou Licenciatura) e 18% em outras áreas, como Engenharia ou Administração.

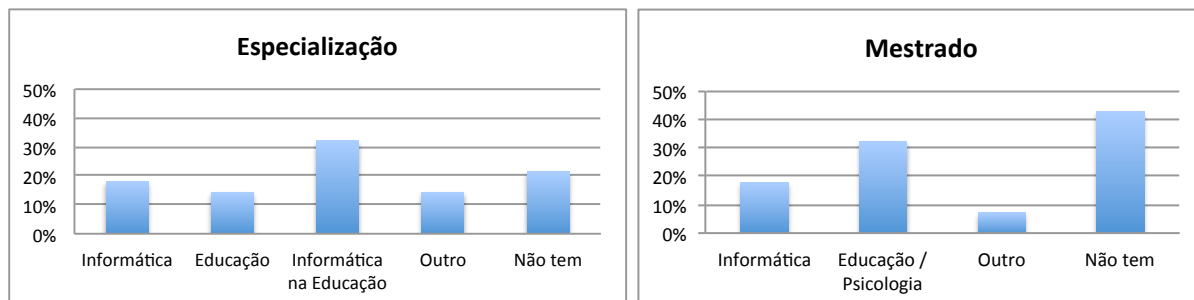
Gráfico 4 – Graduação dos tutores a distância da PIE



Fonte: A autora (2012). Dados obtidos do formulário de perfil aplicado aos membros da equipe da PIE.

Quanto à Pós-Graduação, 32% têm Especialização em Informática na Educação, 18% em Informática, 14% em Educação, 14% têm outra especialização e 21% não têm. 32% têm Mestrado em Educação ou Psicologia, 18% têm em Informática, 7% em outra área e 43% não têm (Gráfico 5). Apenas uma tutora tem Doutorado, em Educação. Vale destacar que os tutores que não possuem especialização possuem mestrado.

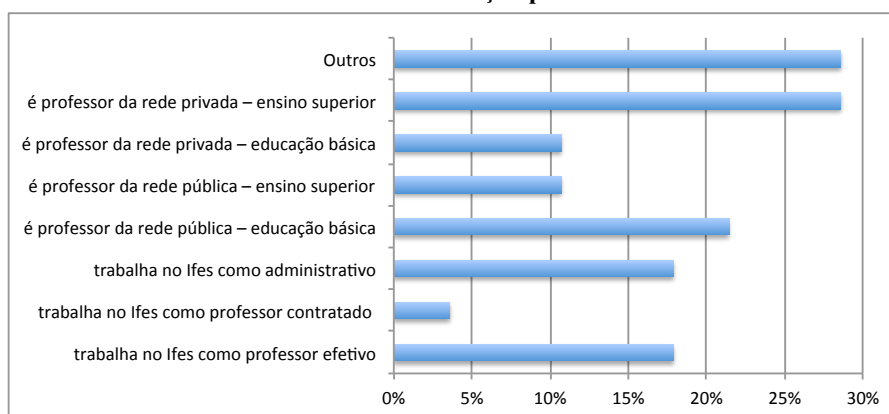
Gráfico 5 – Pós-Graduação dos tutores a distância da PIE (Especialização e Mestrado)



Fonte: A autora (2012). Dados obtidos do formulário de perfil aplicado aos membros da equipe da PIE.

Sobre sua atuação profissional (permitia múltiplas respostas), como se pode ver no Gráfico 6, 40% dos tutores a distância trabalham no Ifes, sendo 18% professores efetivos, 4% contratados e 18% administrativos. 32% são professores da rede pública, sendo 21% da educação básica e 11% da superior. 40% atuam na rede privada, 11% na educação básica e 29% no ensino superior. E 29% exercem outras atividades, como na área de Informática.

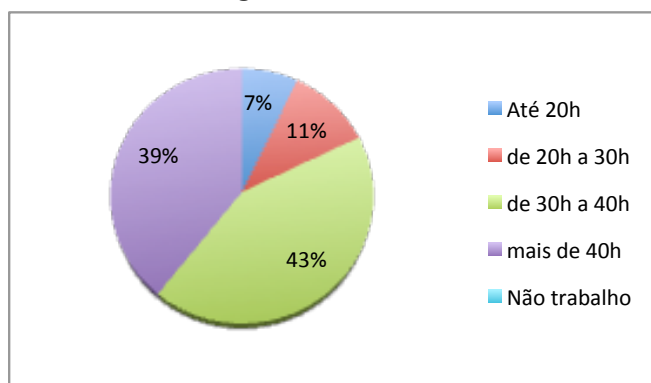
Gráfico 6 – Atuação profissional



Fonte: A autora (2012). Dados obtidos do formulário de perfil aplicado aos membros da equipe da PIE.

Em relação à carga horária semanal de trabalho, como se pode ver no Gráfico 7, a grande maioria (82%) trabalha mais de 30h semanais.

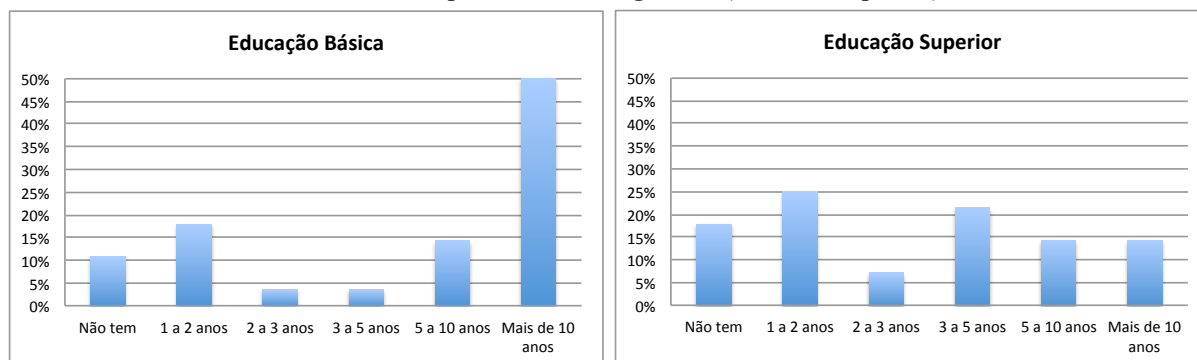
Gráfico 7 – Carga horária semanal de trabalho



Fonte: A autora (2012). Dados obtidos do formulário de perfil aplicado aos membros da equipe da PIE.

Quanto à sua experiência no magistério, como se pode ver no Gráfico 8, a maioria (64%) tem mais de cinco anos de experiência na educação básica, sendo que destes, 50% têm mais de 10 anos. A experiência na educação superior é menor, sendo que 18% não têm e 25% têm experiência inicial (de um a dois anos).

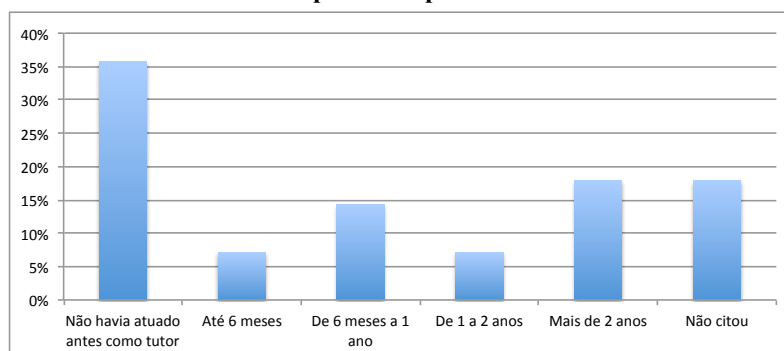
Gráfico 8 – Experiência no Magistério (Básico e Superior)



Fonte: Presente projeto. Dados obtidos do formulário de perfil aplicado aos membros da equipe da PIE.

O Gráfico 9 mostra a experiência em tutoria antes de atuarem na PIE. 36% não haviam tutorado, 18% não responderam essa questão (aberta) e os demais 46% tiveram alguma experiência. Destes que haviam atuado como tutor, 33% foram em disciplinas relacionadas à tecnologia, 19% relacionadas à educação, 24% foram especificamente sobre informática educativa e outros 24% haviam tutorado outro tipo de disciplinas.

Gráfico 9 – Experiência prévia em tutoria



Fonte: A autora (2012). Dados obtidos do formulário de perfil aplicado aos membros da equipe da PIE.

A Tabela 12 traz os níveis de conhecimento e utilização dos tutores a distância nos vários recursos tecnológicos, antes de atuar na PIE. Como se pode ver, a grande maioria era de usuários frequentes de *e-mail* (96%) e muitos também eram de *Chat/bate-papo* (82%) e Fórum (68%). O maior percentual de ferramentas não utilizadas ou de uso inicial era relativo outros AVAs (46%), *Web* ou videoconferência (40%) e *Moodle* (32%), sendo que de forma geral, as pessoas que tinham experiência nessas ferramentas são as que já haviam atuado em cursos a distância anteriormente.

Tabela 12 – Nível de conhecimento/utilização de recursos tecnológicos antes da PIE.

Nível de conhecimento/utilização	Email	Fórum	Chat/Bate-papo, MsN, Skype etc.	Wiki, Googledocs etc	Webconferência, videoconferência	Moodle	Outro AVA (Eproinfo, Teleduc etc.)	Redes sociais (Facebook, Twitter, Orkut etc.)
Não utilizava	0%	11%	4%	7%	11%	11%	32%	7%
Usuário Iniciante	4%	4%	4%	21%	29%	21%	14%	0%
Usuário Intermediário	0%	18%	11%	32%	36%	21%	29%	14%
Usuário Frequente	96%	68%	82%	39%	25%	46%	25%	79%

Fonte: A autora (2012). Dados obtidos do formulário de perfil aplicado aos membros da equipe da PIE.

Como se pode ver, o perfil dos tutores a distância da PIE é diversificado, tendo alguns formação mais tecnológica, outros formação mais pedagógica e alguns outros mais específica para Informática na Educação. A maioria (71%) trabalha na rede pública, sendo que 93% são professores e possuem experiência maior com educação básica. Além disso, poucos haviam atuado anteriormente como tutor e algumas ferramentas, como as do *Moodle* e *webconferência* eram pouco conhecidas antes da PIE.

4.2 SELEÇÃO DOS TUTORES A DISTÂNCIA

No decorrer do planejamento e da elaboração das disciplinas pelos professores e equipe de coordenação, os tutores a distância foram selecionados e capacitados.

A seleção dos tutores a distância é composta de duas etapas:

- Prova de Títulos (0 a 100 pontos)
- Curso de Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA (0 a 100 pontos)

Apenas são classificados os candidatos que atingem no mínimo 60 pontos no curso de AVA. O resultado final se dá pela média aritmética das duas notas. Os aprovados são chamados para realizar a capacitação, de acordo com a quantidade de vagas, sendo chamados, também, suplentes. Porém, em muitos dos casos não se consegue preencher o total de vagas.

Na **turma de 2010**, maioria dos professores, também, atuou como tutor a distância. Assim, era necessário selecionar os tutores restantes (foram solicitados 10 – cinco da área de educação e cinco da área de Informática). O edital de seleção dos tutores a distância da turma de 2010 foi o 06/2009 (<http://cead.ifes.edu.br/index.php/tutor2009/70-tutor-edital-062009-ept-proeja-gpm-e-informatica-na-educacao.html>). No decorrer do curso, houve necessidade de novos tutores, pois alguns haviam saído. Foram chamados todos os suplentes do edital 06/2009, mas outros, ainda, eram necessários. Assim, alguns foram selecionados dentre os orientadores de TCC do curso que se inscreveram por meio de um formulário *web*.

Na **turma de 2011**, maioria dos tutores a distância permaneceu (alguns, porém, saíram do curso e outros passaram a se dedicar apenas a outras funções), porém eram necessários muito mais tutores, dado que a quantidade de alunos era mais que o dobro. Como a próxima

seleção demoraria e não havia mais suplentes do edital 06/2009, alguns tutores foram novamente selecionados dentre os orientadores de TCC. Isso compôs a equipe inicial de tutores a distância do curso. Outros foram selecionados posteriormente, pelo edital 10/2011 (<http://cead.ifes.edu.br/index.php/tutor2011/117-tutor-edital-102011-ept-gpm-e-proeja.html>).

4.3 CAPACITAÇÃO DOS TUTORES A DISTÂNCIA

O avanço contínuo da ciência e da tecnologia leva à necessidade de atualização permanente dos equipamentos e dos conteúdos didáticos. Mas não se pode falar em mudanças se os mediadores desse processo (professores e tutores) não estiverem adequadamente preparados para o desenvolvimento de qualquer ação educativa. Esse fato merece especial atenção no caso específico do trabalho com a EaD, cuja metodologia apresenta-se diferenciada da presencial e em que a falta de preparação de um profissional pode gerar maior impacto para o desenvolvimento e formação dos estudantes.

Vale destacar que no estado do Espírito Santo há carência de pessoal qualificado nessa área. Quando foi constituído o CEAD em 2006, inicialmente foram contratadas capacitações de instituições de fora do estado. Porém, viu-se que elas não atendiam a contento, pois se precisava de algo mais próximo à realidade do CEAD/Ifes, a sua metodologia, às características da instituição, ao seu modo de produção de material, de tutoria etc. Assim, houve a necessidade de criação de um curso de capacitação próprio, tanto para os professores quanto para os tutores, mesmo sem experiência suficiente na área. Hoje, a capacitação se encontra em estágio mais maduro, mas ainda necessita de ajustes.

Assim, os profissionais do CEAD, incluindo os da PIE, antes de exercerem suas atividades, passam por uma capacitação. Os módulos de tutores constam na Tabela 13.

Tabela 13 – Capacitação de Tutores da PIE

MÓDULOS	EMENTA	CH
Ambiente Virtual de Aprendizagem	Definição de ambiente virtual de aprendizagem. Recursos disponíveis: lições, tarefas, questionários, fóruns, <i>chat</i> , <i>wiki</i> e glossário. Utilização do <i>Moodle</i> na visão de aluno e tutor.	40h
Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)	Definições gerais. Comunicação síncrona e assíncrona. Principais TIC. Importância das TIC na EaD.	20h
Fundamentos Pedagógicos da Tutoria	Definições Gerais e o papel do tutor. Histórico da EaD. Estratégias e dinâmicas de ensino. Legislações relacionadas à EaD. Equipe Multidisciplinar. Avaliação em EaD. Metodologia de EaD do Ifes.	40h
TOTAL DA CARGA HORÁRIA		100h

Fonte: Dados fornecidos pela equipe de capacitação do CEAD/Ifes (2011).

A capacitação de tutores conta, ainda, com um encontro presencial para que os participantes se conheçam, conheçam a instituição, a metodologia adotada e realizem uma troca de experiências.

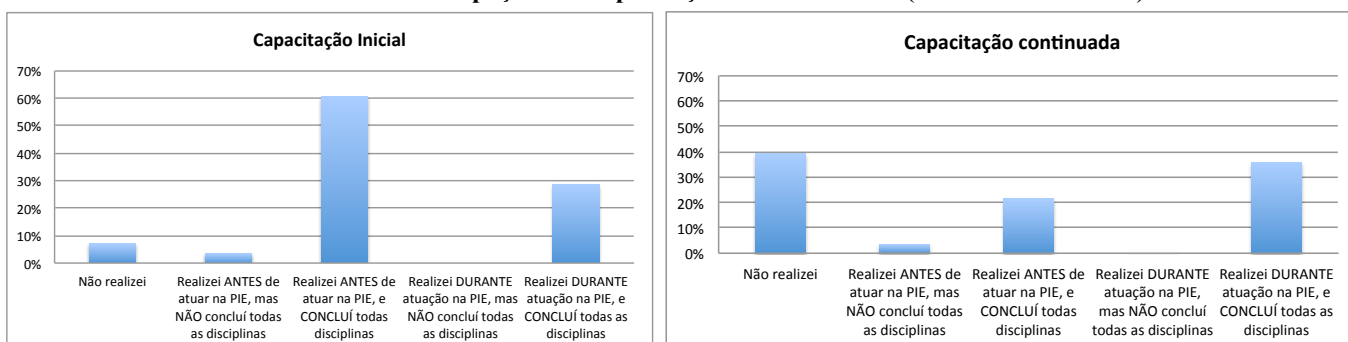
O CEAD/Ifes oferta também **capacitações continuadas**, com temas diversos. Alguns assuntos discutidos são: Ética nas relações de EaD, avaliação em EaD, tópicos avançados em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), papel do tutor na EaD, práticas pedagógicas aplicada a EaD, espaço para troca de experiências, estudos de caso sobre EaD, mesa redonda com representantes da equipe multidisciplinar, desafios na comunicação na EaD entre outros.

4.3.1 Participação dos tutores a distância nas capacitações

No formulário de perfil dos tutores a distância, ao questioná-los sobre as capacitações relativas à EaD em que haviam participado, antes ou durante sua atuação na PIE, 50% responderam que não havia realizado capacitação fora do CEAD, antes da PIE.

Quanto às capacitações ofertadas pelo CEAD/Ifes, como se pode ver no Gráfico 10, a maioria dos tutores (61%) havia realizado a capacitação inicial e concluído todas as disciplinas antes de atuar na PIE. Porém, 4% não cumpriram algumas disciplinas. Outros tutores entraram em um momento que não havia capacitações ocorrendo e, assim, realizaram-nas posteriormente, durante a execução do curso. Vale destacar que os 7% que citaram não haver realizado a capacitação inicial do CEAD, no geral se tratavam de tutores que haviam recebido capacitação em outra instituição e, posteriormente, realizaram uma capacitação continuada no CEAD/Ifes. Vemos, ainda, que 39% dos tutores não participaram de formações continuadas.

Gráfico 10 – Participação nas capacitações do CEAD/Ifes (inicial e continuada)



Fonte: A autora (2012). Dados obtidos do formulário de perfil aplicado aos membros da equipe da PIE.

Com relação às contribuições que as capacitações lhes trouxeram, os itens mais citados, após análise de conteúdo, foram: melhoraram a atuação como tutor (61%); proporcionaram conhecer ferramentas e recursos utilizados, ou aprimorar o conhecimento

(39%); propiciaram compreender sobre EaD e os aspectos pedagógicos envolvidos (25%); e possibilitaram a troca de experiência com outros tutores (21%).

4.3.2 Formulário para melhoria das capacitações

Em 2011, a equipe de capacitação necessitava realizar mais uma adaptação dos seus cursos e estava aberta para sugestões. Era, também, interesse nosso, no presente projeto, saber a opinião dos tutores a respeito das capacitações realizadas, agora que eles estavam atuando na prática. Assim, expandimos essa ideia para os demais membros da equipe PIE e elaboramos um formulário (Apêndice A) visando obter deles essas opiniões.

Das cerca de 35 pessoas da equipe na época (entre professores, tutores presenciais e tutores a distância), apenas 12 (34%) responderam o questionário, sendo destes seis tutores a distância, alguns dos quais atuaram, também, como professor.

Com relação à metodologia e os materiais didáticos utilizados, maioria disse estar satisfeita. Uma sugestão dada foi que os materiais ficassem disponíveis para futuras consultas.

Com relação à carga horária dos cursos a distância, quatro pessoas consideraram adequado como estava; uma pessoa sugeriu reduzir; e todas as demais sugeriram aumentar pelo menos alguma das disciplinas. Uma sugestão que chamou a atenção foi de aumentar a carga horária de “Fundamentos Didáticos e Pedagógicos da Tutoria” para os formados em Informática e aumentar a de “Tecnologias da Informação e Comunicação” para os formados em Educação. Isso nos indica uma necessidade de complementaridade, ou seja, parece-nos que as pessoas tendem a precisar mais, em sua atuação, da formação que não tiveram.

Com relação ao encontro presencial, a maioria (nove pessoas) sugere que permaneça como está. Duas pessoas sugerem ter mais encontros, sendo que uma cita a possibilidade de um deles ser via *webconferência*. Cabe destacar aqui, que as capacitações mais recentes já disponibilizam conteúdos e prática de *webconferência*.

Quando perguntado se a capacitação abrangeu os conteúdos necessários para atuar em sua função, se faltou alguma coisa ou teve algo em excesso, apenas três responderam que todos os conteúdos foram necessários e abrangentes. Os demais deram alguma sugestão, das quais destacamos: necessidade de um treinamento de *webconferência* (que hoje existe); mais atividades práticas; que os problemas levantados no curso sejam passados para os tutores como um agregador de experiências; ter alguma disciplina como “Fundamentos Didáticos e Pedagógicos da Tutoria Avançada”, para as pessoas com formação em informática e dificuldades nos aspectos pedagógicos; algum componente que trate melhor da relação

interpessoal, pois tem percebido que alguns colegas não intervêm em momentos necessários ou fazem abordagens que geram tensões desnecessárias.

Um ponto interessante aqui foi a sugestão de trabalhar mais as formas de mediação, aspecto tão importante na tutoria a distância. As sugestões de ter mais atividades práticas e aprofundar certos tópicos de discussão podem ser vistas como relativos a momentos possivelmente vivenciados pelos profissionais em sua prática, mas que não haviam recebido o suporte adequado na capacitação para lidar com eles.

Quanto ao que a capacitação lhe permitiu ou não atingir, três pessoas citaram que permaneceram algumas dificuldades com o *Moodle*; quatro pessoas citaram que não ficou claro o processo de comunicação envolvendo o seu papel; duas pessoas não acharam clara a sua função no curso; dois citaram não ter adquirido os requisitos necessários para mediar discussões; dois também consideraram que não tiveram instrução suficiente quanto a atitudes pró-ativas para mediação do processo de aprendizagem dos alunos.

Novamente a mediação é citada aqui como ponto de dificuldade e que não foi suficientemente trabalhada na capacitação. Outra questão que merece destaque foi relativa à dificuldade de entendimento, por parte dos profissionais, de seu papel no curso e das relações de interação e comunicação com os demais.

Quanto aos temas sugeridos para a formação continuada, esses esboçam, de alguma forma, as dificuldades que têm encontrado no curso. Destacamos aqui as sugestões relativas à tutoria: Interação tutor presencial x tutor a distância; o papel do tutor; a avaliação na EaD; uso do computador e *Moodle*; problemas ocorridos em cursos a distância do CEAD / troca de experiências; continuação das disciplinas da capacitação, mas de forma avançada; Fundamentos Didáticos e Pedagógicos da Tutoria Avançada englobando os principais pensadores da educação e suas contribuições; relação interpessoal em contexto digital.

Infelizmente, aplicamos esse formulário em um momento em que a equipe estava sobrecarregada, pois muitos que atuavam na segunda turma estavam também orientando trabalhos de TCC da primeira turma, que se encontrava em fase de conclusão. Mas como a equipe de capacitação necessitava das informações naquele momento, não havia como adiar.

Apesar de terem sido levantadas algumas questões interessantes, imaginávamos obter maiores contribuições. Percebemos, por exemplo, que muitas respostas foram sucintas, o que também, deve ter sido reflexo do momento da aplicação, já que as pessoas estavam com pouco tempo e, assim, não realizaram reflexões mais profundas, como se almejava.

Mas de qualquer forma, foi possível identificar algumas preocupações dos tutores, como: em relação a sua função no curso, o que temos percebido não ficar claro para maioria

logo no início; em relação aos processos de comunicação, ou seja, a quem deve se reportar em cada situação, o que também está intimamente ligado a conhecer o papel de cada um no curso; em relação a como se comunicar com os alunos, os momentos de intervir, os momentos de motivar, de instigar e, principalmente, como fazer isso; em relação à mediação do processo de aprendizagem, como ser pró-ativo, como de fato auxiliar o aluno a construir o seu conhecimento.

Consideramos, contudo, que mesmo que a equipe de capacitação se esforce para ofertar cursos que busquem abarcar o máximo possível as questões citadas pelos tutores, ainda assim, nunca será o suficiente. Isso porque acreditamos que algumas especificidades apenas serão percebidas na prática e que é nesse momento que será possível efetivamente construir uma solução para ela. Buscamos nesse projeto, justamente, uma avaliação formativa que possibilite aos tutores a distância essa construção do ser tutor.

4.4 O MOODLE E OUTROS RECURSOS UTILIZADOS NA TUTORIA

O *Moodle* foi o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) escolhido para ser usado nos cursos a distância do Ifes, devido à recomendação da UAB, na época de estabelecimento do CEAD. Foi desenvolvido por Martin Dougiamas, em uma abordagem construtivista e é utilizado por milhões de pessoas em mais de 73 idiomas. É um ambiente livre e dispõe de desenho modular, que possibilita a evolução rápida das funcionalidades. Possibilita a ubiquidade da sala de aula, ou seja, desde que haja conexão com a Internet o aluno pode estar na escola em qualquer momento, mesmo estando fisicamente fora dela (LEGOINHA, 2006).

O *Moodle* possui uma diversidade muito grande de ferramentas, tais como: fórum, tarefa, *chat*, mensagem, glossário, teste, questionário, *wiki*, lição etc. Além disso, possui componentes de avaliação em cada uma dessas ferramentas.

Seus usuários possuem um perfil com fotografia e podem se comunicar uns com os outros por meio de ferramentas de comunicação **síncrona** (que possibilitam que as pessoas se comuniquem em tempo real) e **assíncrona** (onde o receptor recebe a informação num tempo posterior ao envio).

Na PIE, assim como nos demais cursos do CEAD/Ifes, cada disciplina é uma sala virtual no *Moodle*. Nessa sala, o professor disponibiliza recursos e desenvolve atividades para os alunos. Além disso, é utilizado o conceito de “grupos” do *Moodle*, para facilitar a organização. Os alunos são organizados por grupos, sendo que cada grupo corresponde ao seu polo. Assim, um aluno apenas enxerga os seus colegas de polo, os tutores presenciais de seu

polo e os tutores a distância que atendem a seu polo. A não ser no recurso “Mensagem” ou em atividades específicas que o professor deixe abertas para todos, sem separação por grupo.

Citaremos a seguir algumas das funcionalidades do *Moodle* utilizadas na PIE, especialmente, os que envolvem mais diretamente a tutoria. Porém antes, vale destacar que o tipo de distribuição adotado nos cursos do CEAD, apesar de ter um lado muito positivo de organização, traz algumas dificuldades de comunicação entre os integrantes da equipe multidisciplinar. Podemos destacar a dificuldade em estabelecer troca de experiências: entre os vários tutores a distância, nas diversas disciplinas, que trabalhem com um mesmo grupo de alunos, para identificar, por exemplo, possíveis problemas de aprendizagem; entre tutores a distância em uma mesma disciplina; entre tutores a distância e professores, buscando esclarecer dúvidas pontuais; entre tutores a distância e tutores presenciais, efetivando o acompanhamento do aluno como um todo, avaliando também a sua participação e interesse demonstrado nos encontros presenciais entre outras. A simples tarefa do coordenador de curso ou de tutoria de enviar uma mensagem a todos os tutores presenciais ou a distância, aos professores ou alunos do curso demandaria o esforço de entrar em cada uma das salas onde esses estivessem presentes (NUNES et al., 2009c).

4.4.1 Salas virtuais de coordenação no *Moodle*

Além de se utilizar como meio de interação e comunicação as reuniões presenciais, as ferramentas de *webconferência* e o *e-mail*, utilizam-se na PIE salas virtuais do *Moodle* com propósitos específicos. Destacaremos aqui as salas destinadas à interação e troca de experiências entre os membros da equipe multidisciplinar e entre eles e os alunos. Além dessas salas, a PIE tem ainda uma “sala de coordenação de TCC” (para acompanhamento da realização dos trabalhos de TCC) e as “salas de desenvolvimento” (onde os professores elaboram suas disciplinas conjuntamente com a equipe de produção de materiais).

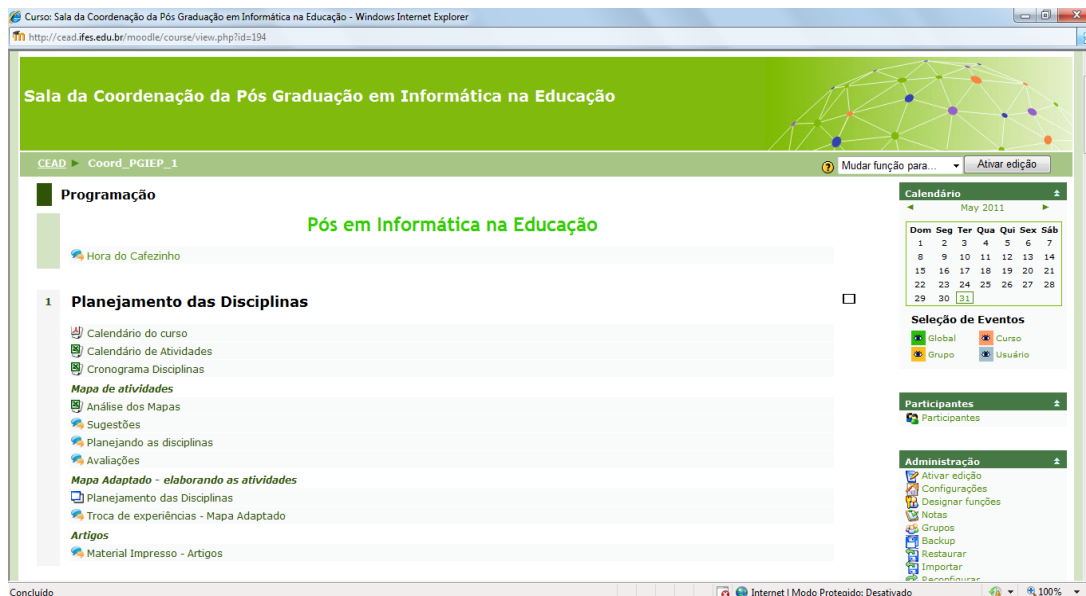
Sala de coordenação da equipe

Para favorecer a troca de experiências entre os membros da equipe e uma melhor gestão dos cursos foi criada uma sala virtual de coordenação da equipe, como mostra a Figura 9. Nela estão presentes todos os integrantes da equipe multidisciplinar do curso.

Nessa sala são disponibilizados fóruns de discussão e trocas de experiências e outros recursos como enquetes e arquivos para *download* (projeto do curso, regimentos, atas de reuniões, calendários, planilha de contatos com a equipe etc.). A disponibilidade de material em um local único e a possibilidade de estabelecer troca de informações e compartilhar

problemas e soluções é de grande valia como uma forma de garantir uma mesma metodologia em polos geograficamente distribuídos (NOBRE et al, 2008).

Figura 9 – Sala Virtual de Coordenação – Equipe



Fonte: <http://cead.ifes.edu.br/moodle>

Como citamos em Nunes e outros (2009c), “[...] esta sala funciona como as reuniões de professores que ocorrem no ensino presencial, em que se debatem os comportamentos e rendimentos dos alunos, a situação dos polos, os problemas encontrados etc.”. Por meio dessa sala, o coordenador de tutoria tem acesso a todos os tutores a distância e pode disponibilizar formulários de avaliação, instruções para tutoria entre outros.

Sala de coordenação de alunos

Para favorecer uma melhor interação entre a equipe de coordenação e os alunos foi criada a sala virtual de coordenação de alunos. Nessa sala participam: a equipe de coordenação (coordenadora de curso, coordenadora de tutoria, pedagoga, *designer* instrucional, coordenador de orientação de TCC e secretária) e todos os alunos do curso. Para favorecer maior liberdade de comunicação, professores e tutores não participam dessa sala.

Fazendo um comparativo com a modalidade presencial, é como a sala de coordenação de portas abertas, em que o aluno entra, pede um documento que precisa, tira uma dúvida, reclama de algo e ao mesmo tempo o trabalho do coordenador de entrar de sala em sala para dar os recados. A diferença é que aqui tudo é feito em um único local virtual (NUNES et al., 2009).

Nessa sala de coordenação são disponibilizados documentos como: projeto do curso, calendário, código de ética, regimentos etc. Além disso, ela tem por objetivo estimular a participação dos alunos em algumas discussões, até mesmo contribuindo acerca de

metodologias adotadas em algumas das disciplinas. Ela é muito importante, também, para o coordenador de tutoria, que tem acesso a todo o grupo de alunos e pode, por exemplo, sondar problemas relacionados aos tutores.

4.4.2 Algumas ferramentas do Moodle

A seguir são mostradas algumas ferramentas do *Moodle* (NUNES et al., 2009c) e exemplos de como são utilizadas na PIE.

Fórum:

O fórum é uma ferramenta de comunicação assíncrona muito utilizada na Educação a Distância, já que permite expressar, elaborar e reconduzir o aprendizado pela interação entre os participantes, sob a mediação dos tutores e/ou professores. Permitem a comunicação a qualquer momento, de qualquer lugar onde haja um computador com acesso à Internet. No *Moodle*, os fóruns podem ser estruturados de formas diferentes, exibindo imagens e arquivos anexados, permitindo avaliações dentre outros.

O uso tradicional do fórum é para estabelecer conversação entre os alunos do curso, permitindo assim que se conheçam melhor, troquem experiências, discutam acerca dos diversos assuntos, fazendo trabalhos em grupos, dentre outros. Destaca-se o uso de fóruns para apoiar a aprendizagem, possibilitando a comunicação e interação aluno-aluno e tutor-aluno. Além disso, são utilizados, na sala de coordenação de equipe para comunicação e interação entre os integrantes da equipe multidisciplinar.

Encontramos na PIE os seguintes fóruns:

- Fórum de notícias – fórum em que o professor e/ou tutores disponibilizam notícias acerca da disciplina.
- Fórum hora do cafezinho – para interação livre entre os alunos e entre alunos e tutores.
- Fórum de dúvidas da semana - Ao fim de cada semana de uma disciplina há um fórum de dúvidas, em que os alunos postam seus questionamentos e os tutores, ou mesmo os próprios alunos, respondem. Esse espaço favorece, ainda, que seja criada uma base de problemas e soluções das disciplinas, muito úteis, também, para as próximas turmas.
- Fóruns da sala de coordenação - tutores e professores – Vários são os fóruns criados nesta sala, entre os quais podem ser citados os de troca de experiência e de materiais entre tutores e professores especialistas. Outra utilização para esses fóruns é que tutores de disciplinas que ainda não iniciaram podem, por meio dos relatos dos colegas

nas disciplinas em execução, tomar medidas preventivas para evitar problemas futuramente, no momento da sua atuação como tutor.

Questionário:

Consiste em um instrumento de composição de questões e de configuração de questionários para exercício ou avaliação. As questões são arquivadas por categorias em uma base de dados e podem ser reutilizadas em outros questionários e cursos. Alguns tipos de questões são automaticamente avaliados, tais como verdadeiro-falso, múltipla escolha e associação. As questões discursivas devem ser corrigidas pelo tutor a distância, que deve fornecer, ainda, um *feedback* da questão.

Na PIE, os questionários são, também, utilizados para outros propósitos. Por exemplo, podem ser disponibilizados questionários nas salas de coordenação a respeito de diversos aspectos do curso, para serem respondidos pelos alunos, tutores ou professores, tais como: sobre a infraestrutura e a equipe dos polos, o processo seletivo, aproveitamento das disciplinas, processo das avaliações presenciais etc.

Mensagem:

É uma ferramenta do *Moodle* para comunicação assíncrona que permite o envio de informações a um ou mais destinatários, de forma privada, semelhante ao *e-mail*. Sempre que uma nova mensagem é enviada, o destinatário a receberá tanto pela caixa de mensagens do *Moodle*, como pelo seu *e-mail*, se configurado para tal, podendo assim respondê-la. Esse recurso permite que sejam enviadas mensagens a quaisquer usuários cadastrados no *Moodle* e não apenas aos de uma sala específica.

Na PIE esse recurso é utilizado em todos os níveis de interação como entre os próprios alunos, entre alunos e tutores, entre os próprios tutores, entre tutores e professores formadores, entre coordenador de tutoria e tutores entre outros. Uma das suas vantagens é que as mensagens ali armazenadas dizem respeito apenas ao curso, diferentemente de quando elas vão para uma caixa postal de *e-mail* e ficam misturadas com outras mensagens pessoais. Outra vantagem é que pessoas com maior poder de acesso ao ambiente *Moodle* podem visualizar as mensagens trocadas. Por exemplo, um professor pode ver as mensagens trocadas entre os tutores e os alunos. Deve-se, porém, ter cuidados aqui relativos à ética. Por esse motivo, evitamos utilizar este poder de acesso.

Bate Papo (Chat):

Permite aos participantes uma interação síncrona. É uma maneira útil para promover a troca de ideias e discussões sobre os assuntos apresentados no curso em tempo real, sem ter que esperar pelas respostas, como em um fórum ou por mensagem. Nesse recurso, o tutor a distância atende aos seus alunos, semanalmente, para esclarecimento das dúvidas, de forma síncrona. Ele, também, é usado para comunicação entre os tutores ou com o professor.

Os *chats* disponibilizados nas salas das disciplinas, porém, ficam abertos para todos daquela sala ou de certo grupo/polo. Sendo assim, não permitem privacidade, por exemplo entre dois alunos ou entre um aluno e seu tutor a distância. Além disso, possuem recursos limitados, diferentemente de outras ferramentas de chat externas.

Wiki:

Um *wiki* é uma página *web* que pode ser editada colaborativamente, ou seja: qualquer participante insere, edita e apaga textos. As versões antigas são arquivadas e podem ser recuperadas a qualquer momento. É um ótimo recurso para trabalhos em grupo. Os tutores a distância conseguem analisar tanto os resultados parciais ou finais gerados pelo grupo, como as contribuições individuais de cada componente.

Na PIE, a *wiki* tem também outras utilizações. Na sala de coordenação da equipe podem ser criados arquivos com a colaboração de todos os membros da equipe (por exemplo, uma apresentação que será realizada pela equipe aos alunos).

Escolha:

Esta ferramenta funciona como uma enquete, que permite elaborar uma pergunta com diversas opções de resposta para aplicar aos participantes. Tradicionalmente, é utilizada para os alunos escolherem dentre as opções dadas, por exemplo, de qual grupo querem participar, qual assunto gostariam de discutir ou estudar etc.

Na PIE, a escolha tem sido utilizada, também, das seguintes formas: na sala da disciplina, o professor pode criar uma enquete sugerindo possíveis dias/horários em que os tutores a distância ficarão disponíveis para atendimento aos alunos. Os alunos marcam a opção desejada até o prazo estipulado e, de acordo com o critério, previamente estabelecido, a data/horário é definida. De forma análoga, na sala de coordenação da equipe, a enquete pode ser utilizada para saber em que dia os tutores desejam realizar certa reunião presencial. Na sala de coordenação de alunos, a coordenadora de tutoria pode questionar os alunos de o porquê poucos estarem respondendo as avaliações entre outros.

4.4.3 Outros recursos externos ao *Moodle*

Utilizar recursos internos ao *Moodle* tem a grande vantagem das informações ficarem armazenadas em um ambiente educacional específico e que permite posterior acesso, por exemplo, pelos professores e pelo coordenador de tutoria para acompanhamento dos tutores.

Apesar disso, alguns recursos externos mostram-se interessantes de serem utilizados, seja pela sua praticidade, seja por apresentarem mais opções que os correspondentes no *Moodle* ou mesmo por já serem utilizados pelos sujeitos envolvidos no processo educativo em outros contextos. Apresentaremos aqui alguns mais comumente utilizados na PIE.

E-mail

É uma ferramenta muito utilizada para comunicação de forma assíncrona, cujo correspondente no *Moodle* é a Mensagem. Tem a grande vantagem de já ser comumente utilizada pela maioria das pessoas que ingressam no curso e de ser diariamente acessada por muitas delas. O que permite detectar novas solicitações e resolvê-las com maior rapidez.

O *e-mail* tem a desvantagem de não ser específico ao ambiente de aprendizagem e, assim, mensagens recebidas por meio desse recurso ficarão misturadas com outras que não dizem respeito ao curso. Porém, alguns alunos, tutores e professores têm utilizado a solução de criar uma conta específica para o curso, o que, a princípio resolveria essa questão.

Outro problema é que, por ser externo, não possibilita o acesso para acompanhamento por outros profissionais, como é o caso do coordenador de tutoria e do professor.

Ferramentas de bate-papo

Devido às limitações e falta de privacidade do *chat* do *Moodle*, muitos alunos, tutores e professores fazem uso de bate-papos externos, como o *MSN* (<http://br.msn.com/>), *Skype* (<http://www.skype.com/>) e *Google Talk* (<http://www.google.com/talk/>). Estas ferramentas disponibilizam várias opções para interação por meio de texto, áudio e vídeo, o compartilhamento de arquivos, a possibilidade de comunicações individuais e em grupo etc.

A desvantagem aqui é que as interações ocorridas não são armazenadas como no *chat* do *Moodle* (ou são em um ambiente externo e não acessível pela coordenação), não permitindo, assim, o acompanhamento pela equipe de coordenação e pelos professores.

Webconferência

A *webconferência* é muito utilizada na PIE em situações que envolvem uma quantidade maior de pessoas, quando é importante utilizar recursos de áudio e vídeo e

também quando se deseja realizar apresentações síncronas. Por exemplo, é utilizada quando um professor ou tutor a distância quer passar algumas informações a todos os alunos da turma ou polo sobre certo conteúdo ou atividade. Outro uso é quando os alunos de um polo farão uma apresentação de trabalho e o tutor a distância estará acompanhando, questionando e os avaliando, de um local diferente dos alunos.

Porém, o recurso utilizado, da RNP (<http://www.rnp.br/>), possui apenas uma sala disponível para o CEAD/Ifes, necessitando, assim, de agendamento prévio. Isso acaba por limitar seu uso e, assim, outras ferramentas são também utilizadas, como é o caso do *Hangout* do *Google* (<https://plus.google.com/hangouts>).

Google Drive

Google Drive (<https://drive.google.com>) é uma ferramenta do *Google* que incorpora o recurso anteriormente conhecido como *Google Docs*. Entre outras coisas, permite a criação de um disco virtual, o compartilhamento de arquivos e a edição colaborativa de documentos texto, planilhas, apresentações, formulários etc.

Na PIE tem sido muito utilizada pelos membros da equipe de coordenação e outros membros da equipe para construção conjunta de apresentações, relatórios, artigos, atas de reuniões entre outros. Esse é, também, o recurso utilizado para criação de formulários de avaliação, como será melhor explanado no Capítulo 5.

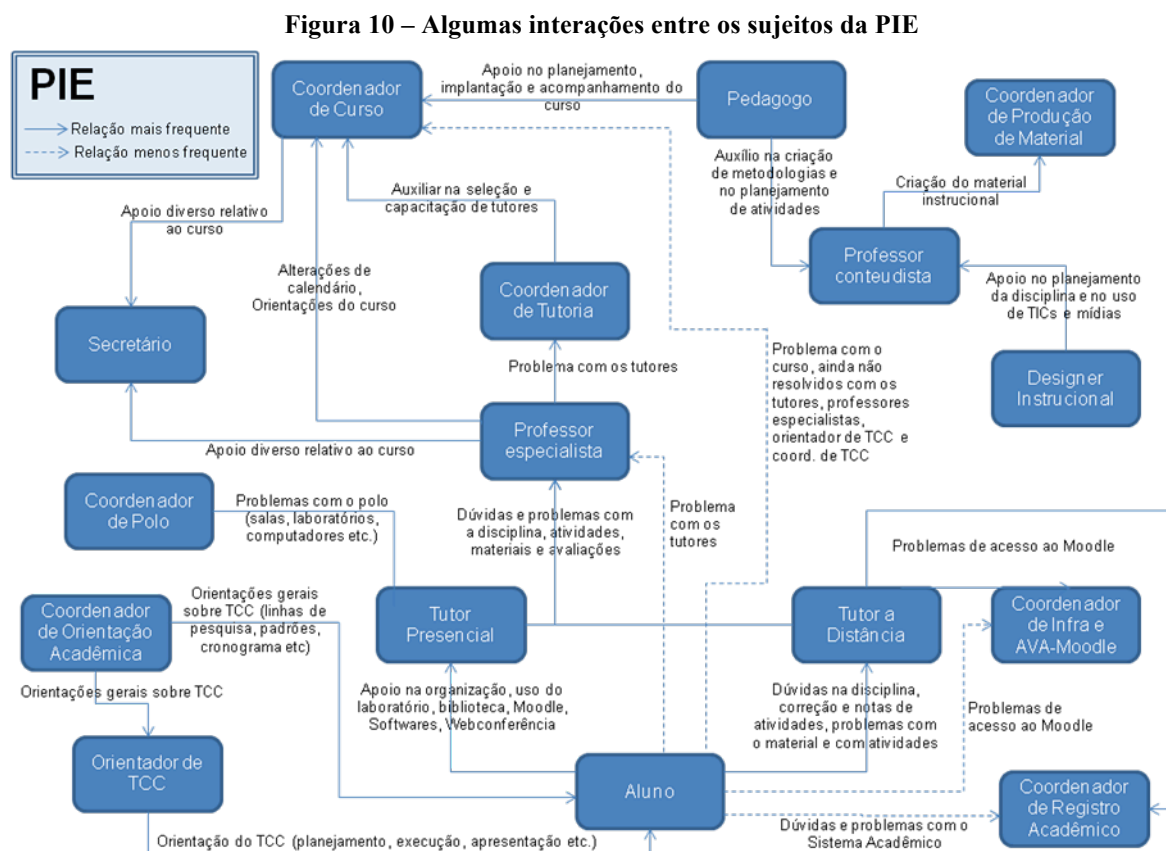
Redes Sociais

Apesar de um uso ainda incipiente na PIE e livre, alguns professores e/ou tutores têm interagido com seus alunos por meio de redes sociais, como o *Facebook*, *Twitter*, *Google+*, entre outros, o que pode contribuir na socialização.

4.5 COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO DA TUTORIA NA PIE

Comunicação e interação são aspectos extremamente importantes na Educação a Distância, uma vez que os encontros presenciais são limitados, mas a interação deve existir, utilizando-se os mais diversos recursos tecnológicos, visando diminuir a distância transacional e estabelecer o diálogo, como vimos na Seção 2.4 do Capítulo 2. Ela deve permitir que tanto os alunos, como os membros da equipe, mesmo distantes fisicamente, sintam-se próximos e que seja desenvolvido um sentimento de pertencimento à instituição e ao curso.

A Figura 10 mostra algumas interações entre os sujeitos da PIE, mas muitas foram omitidas, pois seriam criados tantos vínculos que tornaria a figura ilegível.



Fonte: A autora (2011).

No artigo Nobre e outros (2008), relacionamos algumas interações que ocorrem na EaD, em especial no Ifes. Como nosso foco aqui é a tutoria a distância, vamos nos limitar a descrever algumas das importantes relações que a envolvem.

Tutor a distância X Alunos

A principal interação que envolve o tutor a distância é, certamente entre ele e os alunos, em que deve agir como sujeito mediador da construção do conhecimento desses e usar meios que favoreçam ao estabelecimento de um efetivo diálogo, conforme citamos em 2.4.4.

Na PIE, essa interação se dá de formas diversas, como por meio de ferramentas síncronas e assíncronas, internas e externas ao *Moodle*, como por exemplo: fórum, mensagem, *chat*, *webconferência*, *e-mail*, *Skype*, *Msn*, *Google Talk*, entre outros. Alguns tutores chegam a disponibilizar um número de telefone, apesar dessa prática não ser exigida por parte da coordenação. Assim, cabe ao tutor decidir se fará uso ou não.

Outras ferramentas do *Moodle* utilizadas para interação são: questionário, tarefa, *wiki* e demais ferramentas de cunho mais avaliativo. Apesar do seu foco não ser a interação, elas,

em geral, disponibilizam um campo de *feedback* que permite ao tutor comunicar aos alunos sobre problemas nas atividades desenvolvidas, fazer elogios, indicar pontos a melhorar etc.

Outra forma de interação são os encontros presenciais. Porém, uma vez que os alunos residem, em sua maioria, em cidades do interior do estado, e os tutores a distância, por sua vez, residem na Grande Vitória, esse tipo de interação é restrita. Ocorre, em geral, de forma não obrigatória, quando os tutores se dispõem a ir aos polos em que atuam para acompanhar avaliações presenciais, especialmente, quando se trata de apresentação de trabalhos.

Professor x Tutor a Distância

Na PIE, uma disciplina tem um único professor, porém tem uma quantidade de tutores a distância proporcional à quantidade de polos e de alunos. Por ser o gestor do processo de aprendizagem, o professor formador, muitas vezes chamado de especialista ou gestor, é o responsável pela realização e pela qualidade da mediação do processo de ensino-aprendizagem entre tutor a distância e aluno, em uma determinada disciplina. É ele quem define as atividades que serão realizadas, as avaliações, os critérios. Por outro lado, cabe ao tutor a distância mediar o processo, uma vez que é ele quem interage com os alunos, corrige suas avaliações e esclarece suas dúvidas. Assim, para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra adequadamente, a PIE adota uma forte interação entre professor e tutor a distância.

Essa interação ocorre por meio de reuniões presenciais ou a distância, de forma síncrona, ou pela sala virtual de coordenação, uma vez que cada professor tem um espaço, em fóruns específicos, para interagir com seus tutores, trocar materiais, passar informações sobre a disciplina etc. Os tutores ficam a par do que está sendo elaborado pelo professor e assim se preparam para a disciplina. Além disso, os tutores trocam ideias para a correção de questões, citam problemas encontrados, compartilham experiências entre outros.

No decorrer das disciplinas, o professor gestor acompanha o andamento dos alunos por meio de relatórios entregues pelo tutor a distância, sobre o grupo de alunos de sua responsabilidade, quando os solicita. É possível, também, acompanhar o trabalho do tutor pelos relatórios de acesso no ambiente *Moodle*, uma vez que esse acesso deve ser diário. O professor pode, ainda, fazer amostragens nas turmas acompanhadas pelo tutor para verificar, por exemplo, o tempo de resposta do mesmo aos questionamentos dos alunos, a qualidade das respostas e o seu grau de acerto, a forma de expressão, o português utilizado etc.

Tutor Presencial x Tutor a Distância

Na PIE, o tutor a distância é um gestor da aprendizagem para uma dada disciplina, de certo polo. O tutor presencial, por sua vez, é de determinado polo, mas não de uma disciplina específica. Assim, é o tutor a distância que possui o conhecimento necessário na disciplina para atendimento aos alunos, mas é o tutor presencial que está no polo e encontra os alunos presencialmente. Assim, é grande também a necessidade de interação entre esses dois atores.

O tutor a distância e o tutor presencial podem interagir para tentar evitar ou solucionar os problemas que venham ocorrer. O tutor a distância pode, por exemplo, informar datas de atividades e avaliações e os recursos do polo que serão necessários; repassar comunicados do professor gestor; sugerir a montagem de grupos de estudos para temas mais complexos etc. O tutor presencial pode informar ao tutor a distância sobre as condições do polo, o perfil dos alunos, os que não estão comparecendo ao polo, os que apresentam maior dificuldade, os que não se dedicam o suficiente, os que estão passando por problemas pessoais etc.

Coordenador de Tutoria X Tutor a distância

Na PIE, o coordenador de tutoria, juntamente com os professores, são responsáveis pelo gerenciamento da tutoria. A interação entre coordenador de tutoria e tutores a distância ocorre em vários momentos e de formas diferentes. Uma das formas é por meio das reuniões presenciais, para relato dos problemas e soluções, assim como compartilhamento das experiências entre tutores. Obviamente, apesar de ser uma solução bem efetiva, ela apenas pode ser realizada esporadicamente devido à necessidade de deslocamentos.

Outra opção é por meio das reuniões virtuais, com o uso de ferramentas como *Skype* ou *webconferência* e, de forma assíncrona, por *e-mails*, telefone etc. Porém, como os recursos externos tem o agravante de dificultarem o acesso futuro e sua utilização como histórico, outra forma de interação é por meio da “Sala de Coordenação de equipe”, conforme já citado.

Tutor a distância X Tutor a distância

A comunicação entre os tutores de uma mesma disciplina pode ocorrer presencialmente, em reuniões dessa disciplina, ou virtualmente, seja por *e-mail*, mensagem do *Moodle*, *webconferência* e por meio dos fóruns específicos na sala de coordenação de equipe.

A interação com os demais tutores, de outras disciplinas, também, pode se dar utilizando-se esses mesmos recursos e outros. Mas também ocorre nas reuniões de trocas de experiências da equipe, em que estão presentes não apenas tutores a distância, mas também tutores presenciais, professores e equipe de coordenação.

4.6 O ACOMPANHAMENTO DO TUTOR A DISTÂNCIA

É muito importante compreender o papel do tutor e lhe dar condições adequadas de trabalho e de interação com os alunos e com a equipe. Porém, assim como ocorre com os professores na educação presencial, é possível encontrar tutores que se empenharão em cumprir bem o seu papel e encontrar outros que não terão o mesmo engajamento. Outros, ainda, que atuarão de forma exemplar, mas encontrarão alguns obstáculos ou terão certas resistências e limitações que os impedirão de enxergar o que não está indo bem e precisa ser melhorado. E há, ainda, os que podem estar falhando por não terem compreendido bem sua função. Assim, é necessário fazer um acompanhamento sistemático do trabalho dos tutores.

Na PIE, esse acompanhamento é realizado, primeiramente, pelos professores que têm condições de analisar o tipo de suporte que está sendo dado pelos tutores aos alunos, a forma de se expressarem, seu nível de conhecimento, a adequação à disciplina, se o atendimento está ocorrendo dentro do tempo previsto, os critérios na correção das atividades entre outros.

Outro ator importante, presente na PIE e em muitos cursos a distância é o coordenador de tutoria, conforme já citado. Ele acompanha todos os tutores do curso, auxiliando inclusive no seu processo de seleção e de capacitação. Mas, obviamente, o nível de detalhamento nessa atividade de acompanhamento é menor se comparado aos professores, uma vez que ele lida com um número muito maior de pessoas, ao contrário dos professores que lidam, especificamente, com os tutores que atendem à sua disciplina.

Porém, o coordenador de tutoria pode identificar pontos que perpassem as disciplinas. Pode, ainda, identificar deficiências quando existe um problema com relação ao professor, por exemplo, que não dê suporte necessário aos tutores, ou que não faça um acompanhamento adequado da atuação dos mesmos. E, principalmente, pode contribuir para os tutores compreenderem melhor sua função no curso e o buscarem maneiras de melhorar sua prática.

Como já citado, acreditamos que um mecanismo eficiente para esse acompanhamento é um processo de avaliação, visando, principalmente, auxiliar na melhoria da atuação dos tutores, mas também para fornecer subsídios para suas próximas alocações em disciplinas ou mesmo para, em último caso, desvinculação dos que não responderem a contento.

Apesar da sua importância, este é um tema complexo, especialmente, porque em geral, as pessoas não gostam de ser avaliadas e, muitas vezes, têm medo ou restrições em avaliar, em apontar os problemas detectados e em como agir para minimizá-los.

No próximo Capítulo abordaremos o processo de avaliação que construímos na PIE, para o acompanhamento da tutoria de forma sistematizada, visando sua melhoria.

5 CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Discutimos na Seção 2.5 do Capítulo 2 sobre nossa concepção de avaliação nesse trabalho. Que consideramos necessária a criação de um processo avaliativo sistemático, participativo, qualitativo e quantitativo, que seja realizado continuamente e por diversos atores, que tenha caráter principalmente formativo, que vise levar os sujeitos, nesse caso, os tutores a distância, a uma reflexão sobre sua ação, a uma tomada de consciência sobre sua função no curso e de como pode atuar com vistas ao aperfeiçoamento e à melhoria contínua. Como cita Sobrinho (2003, p. 158): “[...] a avaliação formativa é, pois, uma relação de ensino e de aprendizagem, não uma simples relação de controle”.

Para alcançar esse objetivo havia a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre o tema, o estabelecimento de pressupostos teóricos que embasariam nossas decisões (visto no Capítulo 2), a pesquisa bibliográfica por trabalhos correlatos (a ser apresentada neste Capítulo), e, principalmente, um trabalho conjunto, envolvendo alunos e membros da equipe, em um processo de construção coletiva com esses sujeitos que seriam afetados pela pesquisa.

Porém, tratava-se de um trabalho árduo e que levaria um bom tempo para ser realizado e, por outro lado, o curso estava iniciando e não queríamos perder esse momento. Até porque, sabe-se que as pessoas esquecem muito do que ocorreu, conforme o tempo passa. Assim, conforme discutido, optamos por uma abordagem interativa e incremental, iniciando os trabalhos com um processo e instrumentos preliminares de avaliação (estudo piloto), como um ponto de partida, e seguindo com refinamentos e modificações, contando com a participação da equipe e dos alunos nesse processo de reflexão contínua, para a construção do processo avaliativo. Como destaca Alarcão (2008, p. 46), “[...] a reflexão, para ser eficaz, precisa ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes”.

Nesse momento, o processo avaliativo era limitado, contemplando apenas a avaliação por instrumentos, não sistemática e apenas quantitativa, sem dispor de outros mecanismos, como de acompanhamentos virtuais e presenciais.

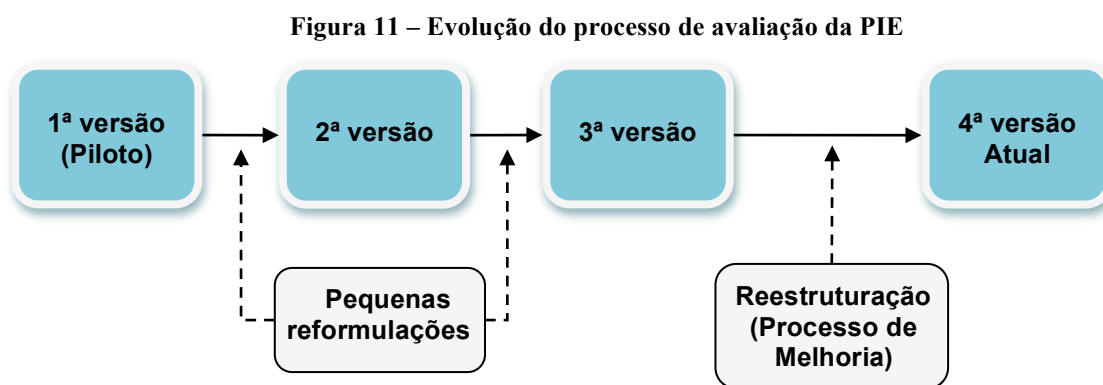
Após essa primeira versão do processo de avaliação e de posse das sugestões de alunos e membros da equipe foi elaborada uma versão, ligeiramente modificada em relação à primeira (segunda versão). Após nova análise, itens foram ajustados, novos instrumentos criados e, então, gerada a terceira versão. Enquanto isso, os estudos prosseguiram e outras perspectivas começavam a ser implantadas, como os acompanhamentos presenciais, por meio

das reuniões de disciplina, individuais e os encontros de equipe. As análises passaram a ser, também, mais qualitativas, contando, inclusive, com a análise de conteúdo.

Por fim, foi feito um trabalho de melhoria do processo e dos instrumentos de avaliação, que envolveu tanto um estudo minucioso com base em pesquisas bibliográficas, como um trabalho com os alunos e a equipe da Pós-Graduação em Informática na Educação, por meio de levantamentos específicos. Como resultado, houve uma grande reformulação do processo, métodos e instrumentos de avaliação, gerando a quarta e atual versão dos mesmos.

Nesse momento, o processo avaliativo contemplava as avaliações por instrumentos; os acompanhamentos presenciais, por meio de reuniões diversas (individuais e em grupo); e também os acompanhamentos virtuais, realizados, principalmente, no ambiente *Moodle*.

A Figura 11 ilustra a evolução do processo de avaliação da PIE até a versão atual.



Fonte: A autora (2011).

Mostraremos aqui os resultados a que chegamos, os caminhos percorridos e os aprendizados que nos levaram à melhoria do processo e dos instrumentos de avaliação. A evolução – da primeira à terceira versão – será mostrada sem o detalhamento dos seus instrumentos, uma vez que o objetivo aqui é o processo. Detalharemos os instrumentos apenas na 4ª versão, a atual.

Vale destacar, que apesar de nosso foco ser a tutoria a distância, optamos por construir um processo mais amplo, uma vez que, olhar outros aspectos, como por meio de avaliações de tutores presenciais, disciplinas e professores, pode possibilitar uma visão ainda mais abrangente, evitando, por exemplo, alguns enganos, como atribuir a responsabilidade de certa situação a um tutor a distância, quando o professor não o havia instruído a contento.

Assim, em muitos momentos nos apoiaremos na visão processual da avaliação 360 graus (Reis, 2010), que envolve o levantamento das percepções de atores distintos. Porém, com as devidas adaptações ao contexto educativo.

5.1 PRIMEIRA VERSÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO (PILOTO)

A primeira versão do processo e dos instrumentos de avaliação começou a ser elaborada no primeiro semestre de 2010, já que a primeira disciplina da PIE tinha início em maio daquele ano. Tratava-se da disciplina – Educação a Distância e Ambientes Virtuais de Aprendizagem – que era uma ambientação dos alunos ao ambiente *Moodle* e à modalidade de educação a distância.

Como citado na Seção 3.3, nessa turma tivemos quatro polos de apoio presencial e cerca de 30 alunos por polo, totalizando aproximadamente 120 alunos¹⁵. Cada polo contava com um tutor presencial, totalizando quatro. Para cada disciplina, tínhamos um professor e quatro tutores a distância, cada um responsável por atender virtualmente os alunos de um polo. Essa configuração foi um dos fatores considerados para a elaboração do processo e dos instrumentos de avaliação.

Relembramos, novamente, que o objetivo nesse momento era não perder a oportunidade (1) de colher dados, que seriam muito importantes para o projeto, visando a melhoria da tutoria e (2) de obter *feedbacks* dos alunos e da equipe, que também apoiariam as novas versões de todo o processo avaliativo. Dessa forma, tratou-se de um processo piloto.

Como cita Arredondo (2002), uma vez definidos os conceitos e objetivos da avaliação, o próximo passo (“Antecipativo-previsora”) é pensar nas estratégias que serão utilizadas, de selecionar os instrumentos, de definir o cronograma etc., o que será apresentado a seguir.

5.1.1 Estabelecimento das atribuições dos tutores a distância

O primeiro passo foi estabelecer as atribuições dos tutores a distância. Isso foi feito com base em alguns instrumentais teóricos adotados; a partir de uma pesquisa bibliográfica superficial de alguns materiais; da análise documental das características específicas da instituição, do curso, do sistema UAB e do MEC/SEED; dos modelos anteriores adotados na instituição e de contribuições iniciais da equipe, por meio de fóruns e em reuniões.

Alguns teóricos estudados até aquele momento deram base para definição das principais concepções sobre educação, construção do conhecimento, tutoria e avaliação, como visto no Capítulo 2, que foram fundamentais para se estabelecer as atribuições desejáveis em cada função, como: teóricos do construtivismo (Piaget); sócio-interacionismo (Vygotsky);

¹⁵ Diferenças no quantitativo inicial de alunos se deram em decorrência de alguns polos terem chamado mais suplentes que outros, que não tinham mais alunos aprovados na lista de suplência.

educação crítica e dialógica (Freire); concepções de EaD (Michael Moore, José M. Moran, José Armando Valente); e concepções e métodos de avaliação (Belloni e Reis).

A pesquisa bibliográfica foi baseada em livros, como Moore e Kearsley (2008); Litto e Formiga (2009), em materiais de outras instituições, publicados em artigos, dissertações etc., como é o caso do INED (2003), assim como outros trabalhos, que tratavam direta ou indiretamente de avaliações na tutoria a distância, como Morgado (2008) e Ziede (2008).

A análise documental baseou-se em leis e nas orientações do MEC/SEED (2007), especialmente, no que diz respeito às atribuições dos tutores; nas atribuições sugeridas pela UAB (2010); nos documentos de atribuições da equipe multidisciplinar do CEAD/Ifes; e no projeto de curso da PIE, em que constam as atribuições pensadas para toda equipe.

Foi, também, tomado como base o instrumento criado antes do ingresso no doutorado, que foi utilizado por mim, então na função de professora gestora da disciplina de Lógica e Matemática Discreta, do curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, do CEAD/Ifes. O instrumento desenvolvido na época era simplesmente para avaliação dos tutores a distância pelo professor gestor da disciplina. O instrumento, assim como os resultados de sua aplicação, encontram-se em Nunes e outros (2009b).

Além disso, foi realizado um trabalho com a equipe (coordenação, professores e tutores), em uma espécie de gestão participativa (LÜCK, 2010), por meio de três fóruns disponibilizados na sala de coordenação de equipe, para discussão dos papéis dos tutores a distância, presenciais e do professor, respectivamente. As contribuições dadas, também, foram importantes para o estabelecimento das atribuições de tais papéis e para proporcionar o envolvimento da equipe na definição do processo e dos instrumentos de avaliação.

O envolvimento da equipe é considerado extremamente importante, uma vez que avaliações são vistas por alguns com repulsa ou medo, o que pode limitar sua participação e a eficácia do processo. Podendo participar da construção dos instrumentos e observando sua evolução, as pessoas passam a perceber que o propósito das avaliações não é punir e sim permitir melhorias na atuação dos tutores a distância, demais profissionais e nas disciplinas.

No caso específico dos tutores a distância significa envolvê-los na constituição do ser tutor, é criar um espaço para essa discussão, em que possam questionar ao curso ou a si mesmos sobre as atividades que lhe são atribuídas.

5.1.2 Estabelecimento dos itens de avaliação dos tutores a distância

Com base nas atribuições elaboradas foram estabelecidos 30 itens de avaliação dos tutores a distância. Foi definido, em conjunto com a equipe de coordenação do curso, que os tutores a distância seriam avaliados:

- Pelo professor da disciplina
- Pelo tutor presencial do polo em que atendeu
- Por ele mesmo (autoavaliação)
- Pelos alunos (no instrumento de avaliação de disciplina, citado posteriormente)

Apesar de serem os mesmos itens em todas as avaliações, a quantidade difere em relação a quem as realiza, devido ao fato de que papéis diferentes podem conseguir analisar aspectos distintos. Por exemplo, um aluno pode analisar um tutor a distância em relação à qualidade do *feedback* que lhe é dado, mas não consegue avaliá-lo em relação à participação nas reuniões com o professor da disciplina. Assim, o primeiro item citado constaria na avaliação pelos alunos, mas o segundo não.

O fato da avaliação dos tutores a distância ser realizada por pessoas que ocupam papéis diferentes dentro do curso permite, como cita Reis (2010) no contexto da avaliação 360 graus, uma compreensão mais completa e clara dos impactos das suas ações e comportamentos nas demais pessoas, aliada a sua própria percepção. Análise esta feita em um processo de triangulação das várias visões (GIL, 2009).

5.1.3 Estabelecimento dos itens de avaliação de disciplina

Nesse mesmo período, estabelecemos os itens de avaliação de disciplina. Os documentos anteriormente citados, utilizados como base para criação dos itens de avaliação dos tutores a distância, também foram utilizados aqui.

Como citamos, apesar da avaliação da disciplina não ser o foco direto desse trabalho, ela pode ser útil para podermos, de certa forma, ponderar as avaliações dos tutores a distância. Por exemplo, poderíamos, por meio das avaliações dos tutores a distância, verificar que muitos foram mal avaliados pelos alunos em certa disciplina, mas ao analisar a avaliação de tal disciplina, perceber que ela também foi mal avaliada. Ou seja, será que os tutores efetivamente atuaram mal ou o professor não preparou e conduziu a disciplina como deveria, levando a problemas, que acabaram sendo percebidos pelos alunos na atuação dos tutores?

Foi acordado com a equipe de coordenação que nesse primeiro momento, apenas os alunos fariam a avaliação da disciplina. Assim, foram estabelecidos 32 itens a serem

avaliados, contemplando: uma breve autoavaliação dos alunos, avaliação da disciplina, do professor conteudista e do tutor a distância.

5.1.4 Validação dos itens de avaliação com a coordenação de curso

Estabelecidos os itens de avaliação de tutores a distância e de disciplina, o próximo passo foi levá-los para discussão e posterior validação pela equipe de coordenação, que, conforme citado, atua em uma espécie de coliderança (LÜCK, 2010). Os itens foram enviados por *e-mail*, analisados e validados em uma das reuniões de equipe, que ocorrem semanalmente. Os itens, também, foram posteriormente, disponibilizados para toda a equipe opinar.

5.1.5 Definição de uma ferramenta para a criação dos instrumentos de avaliação

De posse dos itens de avaliação já validados pela coordenação, a próxima etapa era definir uma ferramenta para criação e aplicação dos instrumentos de avaliação.

Devido a limitações de tempo, naquele momento não foi possível realizar uma análise de opções disponíveis em busca da que melhor atendesse. Foi decidido, então, utilizar a ferramenta “Questionário” do *Moodle*, uma vez que seu uso era relativamente fácil e os alunos e a equipe já estavam ambientados a seu uso tradicional – em que os professores criavam exercícios e atividades a serem resolvidos pelos alunos.

5.1.6 Definição do local virtual de aplicação das avaliações

Durante a criação dos instrumentos de avaliação, outra questão que teve de ser definida foi o local em que alunos e equipe acessariam os instrumentos. Foi, então, definido, em conjunto com a equipe de coordenação, que:

As avaliações a serem realizadas pelos alunos ficariam disponíveis na **sala de coordenação dos alunos**, em uma área virtual específica chamada “Avaliações”. Como citado no Capítulo 4, nessa sala estão presentes apenas os alunos e a equipe de coordenação.

As avaliações a serem realizadas pelos tutores e professores ficariam disponíveis na **sala de coordenação de equipe**, em uma área virtual específica chamada “Avaliações”. Nessa sala estão presentes os professores, os tutores e a equipe de coordenação.

Porém, nos momentos de avaliações, também seriam enviadas mensagens aos alunos e à equipe reforçando os *links* dos questionários.

5.1.7 Definição da quantidade de avaliações e do cronograma

Também foi necessário definir a quantidade de avaliações a serem realizadas. Como, naquele momento, a primeira disciplina já havia finalizado e as duas seguintes estavam em andamento, foi decidido realizar apenas a avaliação final para essas três disciplinas.

Nessa ocasião, tínhamos como objetivo que as avaliações fossem úteis para melhoria do desempenho dos tutores durante sua atuação nas disciplinas. Assim, julgamos que a avaliação, apenas após a sua conclusão não atenderia a contento. Estabelecemos, então, que para as disciplinas seguintes, seriam realizadas **duas avaliações**: uma no meio da disciplina (**avaliação intermediária**), visando à melhoria naquela disciplina, e outra após sua conclusão (**avaliação final**), visando contribuições para as próximas atuações dos tutores.

A escolha das duas avaliações (intermediária e final) se deu pelo fato de que as disciplinas da PIE nessa turma de 2010 seriam realizadas em sete ou oito semanas (com exceção da primeira disciplina, de ambientação, realizada em apenas três semanas). Dessa forma, vislumbramos que duas avaliações apoiariam a melhoria e ao mesmo tempo não se tornariam tão cansativas para os alunos e equipe preencherem e para a coordenação de tutoria tabular e analisar. Posteriormente, vimos porém, que essa não foi uma boa solução.

As avaliações intermediárias seriam realizadas na terceira ou quarta semana de execução da disciplina e as avaliações finais, cerca de duas semanas após a sua conclusão. Isso se deve ao fato de no final da última semana da disciplina os alunos realizarem as avaliações presenciais, que seriam enviadas pelos polos ao CEAD, na semana seguinte, para serem corrigidas pelos tutores. Assim, apenas cerca de duas semanas após a conclusão da disciplina os alunos teriam as suas notas finais, ou seja, teriam as informações necessárias para responder algumas questões relativas à avaliação final da disciplina.

5.1.8 Construção dos instrumentos de avaliação

Com as definições anteriores e de posse dos itens de avaliação foi possível partir para a criação dos instrumentos de avaliação de tutores a distância pelos diversos papéis e o de avaliação de disciplina pelos alunos, na ferramenta “Questionário” do *Moodle*. A Figura 12 mostra uma parte do instrumento de avaliação de disciplina pelos alunos, onde se pode ver alguns de seus itens. As de tutores a distância eram semelhantes.

Como é possível ver, a maioria das questões objetivas tinha como opções de resposta: “Sim”, “Às vezes” e “Não”.

Figura 12 – Parte do instrumento de avaliação de disciplina pelos alunos

Fonte: A autora (2010). Formulário criado na ferramenta “Questionário” do Moodle.

5.1.9 Elaboração e envio das instruções para realização das avaliações

Segundo Arredondo (2002) este momento (“Organizativo-procedimental”) diz respeito à organização de todo o processo, contando agora com alunos, tutores e professores concretos, que serão informados do processo avaliativo.

As instruções para a realização das avaliações foram elaboradas e enviadas, solicitando que os diversos atores (alunos, professores, tutores a distância e tutores presenciais) as realizassem no prazo definido (uma semana).

5.1.10 Realização das avaliações

Durante o prazo estabelecido, alunos e equipe realizaram as avaliações referentes à primeira disciplina – Educação a Distância e Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

É a fase que Arredondo (2002) chama de “Executivo-operacional”, em que se concretiza o que foi planejado anteriormente, por meio da aplicação das avaliações.

5.1.11 Tabulação dos resultados

Encerrado o prazo, os resultados das avaliações são exportados do *Moodle* para quatro planilhas: (1) avaliação da disciplina pelos alunos, (2) avaliação dos tutores a distância pelo professor, (3) pelos tutores presenciais e (4) autoavaliação dos tutores a distância

Para a tabulação dos dados, integramos as informações, criando as seguintes planilhas:

- Avaliação da disciplina pelos alunos – que seria enviado apenas à professora da disciplina e à equipe de coordenação.
- Avaliação do tutor a distância – uma para cada tutor a distância, que seriam enviadas aos respectivos tutores, à professora e à equipe de coordenação.

Uma observação importante é que o processo de tabulação foi extremamente penoso, pois as informações geradas pela ferramenta “Questionário” do *Moodle* não estavam adequadas para o que precisávamos. Isso será discutido em maiores detalhes posteriormente.

5.1.12 Análise dos dados

Com relação à avaliação da disciplina, de posse das planilhas tabuladas, os dados foram, então, analisados. Buscamos identificar pontos positivos e a melhorar. Assim, atenção especial foi dada a itens mais elogiados e aos com maior incidência de “Às vezes” e “Não”.

A seguir, foi feita uma análise de conteúdo das questões subjetivas, mantendo, no entanto, numerosas questões, para garantir que algumas especificidades fossem informadas à professora. Foram criadas, assim, várias subcategorias para inserir os tipos de respostas, com contabilização da quantidade de vezes em que apareceram nas avaliações. Foi criada uma nova aba na planilha de avaliação de disciplina (“Sugestões curso”) para essas informações.

A Figura 13 apresenta a planilha enviada à professora da disciplina.

Figura 13 – Sugestões dos alunos relativas à disciplina e ao curso

	A	B
1	Sugestões para o curso	
2	Total de sugestões:	
3	49	
4	Sugestões para o curso dadas pelos alunos	
5		Qtde
6	Ter mais conteúdo escrito e menos links a materiais fora do Moodle (muitos não funcionam e há muito conteúdo redundante)	11
7	Ter mais conteúdo escrito e menos links a materiais fora do Moodle (muitos não funcionam e há muito conteúdo redundante)	8
8	Diminuir a quantidade de atividades (ser coerentes com o tempo disponível)	5
9	Necessidade de maior tratamento individualizado	4
10	Menos fóruns e exigir menos interações nos mesmos	4
11	Menos textos e que não sejam exaustivos e grandes	4
12	Expor conteúdos em mídias mais atraentes como vídeos, animações etc.	4
13	Levar em consideração que muitos não tem experiência em informática	4
14	Avaliações e atividades mais coerentes com o material disponibilizado	4
15	Maior participação dos tutores (postagens em fóruns, incentivo, alerta de prazos, esclarecimento de dúvidas etc.)	3
16	Agenda estar atualizada em relação às datas e os tutores bem informados das alterações	3
17	Materiais melhor organizados dentro das semanas	2
18	Retorno mais rápido das correções de exercícios e avaliações	2
19	Ter somente uma disciplina por módulo	2
20	Webconferência mais organizada e objetiva e marcada com antecedência	2
21	Encontros presenciais mais frequentes no início do curso	2
22	Mais dias/horários de atendimento com o tutor presencial no polo	2
23	Tutores mais éticos e simpáticos	1
24	Fóruns sem objetivos e critérios definidos	1
25	Outros	1

Fonte: A autora (2010). Obtido dos resultado das avaliações da disciplina EaD AVA da PIE.

Pode-se observar três abas, a primeira “Geral”, com informações gerais da disciplina, como nome da disciplina, do professor, dos tutores etc. A aba “Avaliação EaD AVA Alunos”, que contém a avaliação dos alunos na disciplina e a aba “Sugestões curso”, que é a aba exibida, com as sugestões dos alunos com relação à disciplina e ao curso.

Por limitações de tempo, aqui na primeira versão do processo a análise de conteúdo foi realizada apenas nas avaliações das disciplinas. Os resultados das avaliações dos tutores a distância, portanto, contavam unicamente com uma visão quantitativa.

5.1.13 Retorno (*feedback*) das avaliações

No encontro de equipe com a coordenação, professores, tutores presenciais e a distância, realizado algumas semanas após o término da disciplina, foi dado um retorno geral das avaliações, sem detalhes de nomes. O destaque era para alguns problemas identificados.

Por meio do *e-mail*, foram dados outros retornos de forma individualizada:

- Para a professora foi enviada tanto a avaliação detalhada da disciplina pelos alunos como as avaliações dos tutores a distância, que atuaram na mesma.
- Para cada tutor foi enviada apenas a sua avaliação detalhada.
- A equipe de coordenação recebeu todas avaliações detalhadas.

Em nenhum dos retornos eram informados os nomes dos avaliadores.

5.1.14 Reflexões sobre a primeira versão do processo de avaliação

Esse é o momento chamado por Arredondo (2002) de “Reflexivo-meta-avaliativa”, quando finaliza o processo e se faz uma retrospectiva do vivenciado, com a finalidade de revisar, confirmar ou redefinir os processos.

Como citado, o último item dos instrumentos de avaliação era um campo aberto para sugestões sobre o próprio instrumento. As poucas sugestões dadas constam na Tabela 14.

Tabela 14 – Sugestões para melhoria dos instrumentos de avaliação

Sugestões para melhoria dos instrumentos de avaliação	Qtde
Em cada questão, inserir a opção “Não se aplica” ou “Não sei”	1
Aumentar as opções de respostas (por exemplo, para 5)	3
Aplicar os questionários com maior frequência	2
Incluir um campo de comentário para cada questão	4
Utilizar mais o recurso de múltiplas respostas	1
Ter menos perguntas	1
Ter um questionário de perfil dos alunos antes de cada disciplina	1
Incluir itens para avaliação de professor e coordenação	1

Fonte: A autora (2010). Obtido dos resultado das avaliações da disciplina EaD AVA da PIE.

Após analisar as sugestões dadas, pudemos separá-las em dois grupos:

- As que poderiam ser prontamente implementadas (três primeiros itens, em verde).
- As que deveriam ser analisadas posteriormente, com maior cuidado, pois interferiam mais no processo e nos instrumentos atuais (itens em amarelo).

No caso do item “Aplicar os questionários com maior frequência”, já havia sido decidido implementá-lo a partir do 3º bloco de disciplinas.

Durante o processo avaliativo, realizamos uma reflexão sobre como tudo decorreu e os ajustes que seriam necessários. Como cita Isabel Alarcão,

A reflexão na ação acompanha a ação em curso e pressupõe uma conversa com ela. Refletimos no decurso da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realiza-lo Alarcão (2008, p. 50).

A principal questão identificada foi que as planilhas geradas pela ferramenta “Questionário” do *Moodle* não nos atendiam a contento. Esse gerava apenas planilhas consolidadas, com dados já consolidados, agrupando as respostas de todos que haviam preenchido os questionários de avaliação. Por exemplo, poderíamos verificar que X% dos alunos disseram que os tutores a distância não respondiam suas dúvidas dentro do prazo, mas não era possível identificar quais eram efetivamente os tutores que mais receberam essas avaliações negativas. Não se tinha como saber qual polo teve maior quantidade de reclamações em certo item; se o aluno que criticou o tutor X também criticou a disciplina etc.

Como era possível entrar na avaliação de cada participante no *Moodle*, para que pudéssemos obter as informações desejadas, foi necessário realizar um processo manual de anotação dos dados para tabulação, para posteriores análises individuais do desempenho dos tutores a distância. Obviamente, esta tarefa demandou muito tempo, uma vez que havia 120 alunos, quatro tutores a distância, quatro tutores presenciais e um professor. Isso mostrou que a ferramenta era inadequada para esse tipo de estudo.

Outro ponto que merecia ajustes diz respeito à forma de escrever alguns itens de avaliação dos tutores a distância. Eles eram os mesmos em todas as visões (alunos, professor, tutores presenciais e autoavaliação). A única diferença é que alguns itens não constavam para certos tipos de atores, como já explicado. Porém, julgamos interessante ter uma escrita mais personalizada. Por exemplo, o item “Estimula os alunos, de forma agradável, por meio de comentários completos e construtivos”, poderia permanecer assim para professores, tutores presenciais e autoavaliação dos tutores a distância. Mas para os alunos, poderia ser reescrito como: “Estimula-os, de forma agradável, por meio de comentários completos e construtivos”.

Foi, então, realizada uma primeira revisão dos instrumentos de avaliação, em que foram contempladas as sugestões citadas anteriormente, no primeiro grupo da Tabela 14, foi realizada a troca da ferramenta de avaliação adotada e os itens de avaliação foram reescritos para se adequar aos diferentes atores que a utilizavam, como será visto posteriormente na segunda versão do processo de avaliação.

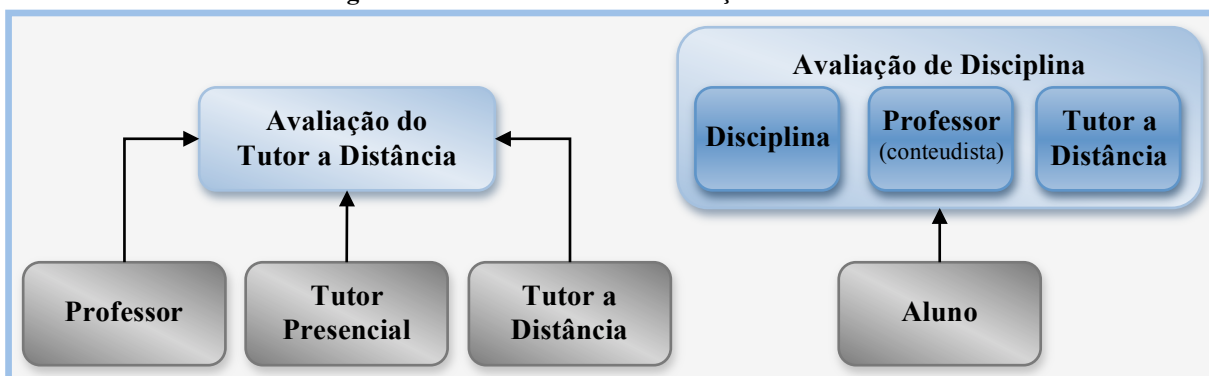
Vale destacar, que apesar dos problemas detectados e de se tratar de uma primeira experiência, algumas pessoas já demonstravam compreender a importância do processo avaliativo, como podemos ver no extrato¹⁶ abaixo, com a fala de uma tutora a distância, por *e-mail*, logo após receber o *feedback* de suas avaliações na primeira disciplina:

T1 (e-mail): *Todo profissional deveria ser avaliado por aqueles as quais interage e/ou trabalha, é claro que às vezes o feedback não é favorável, mas mesmo nesta situação é sempre bom, pois é a partir deste feedback que podemos verificar se precisamos redirecionar nossa forma de trabalho.*

5.1.15 Resumo da primeira versão do processo e dos instrumentos de avaliação (piloto)

A Figura 14 mostra em azul os instrumentos criados na versão piloto (avaliação de disciplina e de tutores a distância) e em cinza os atores que responderam a tais instrumentos.

Figura 14 – Instrumentos de avaliação da 1ª versão



Fonte: A autora (2011).

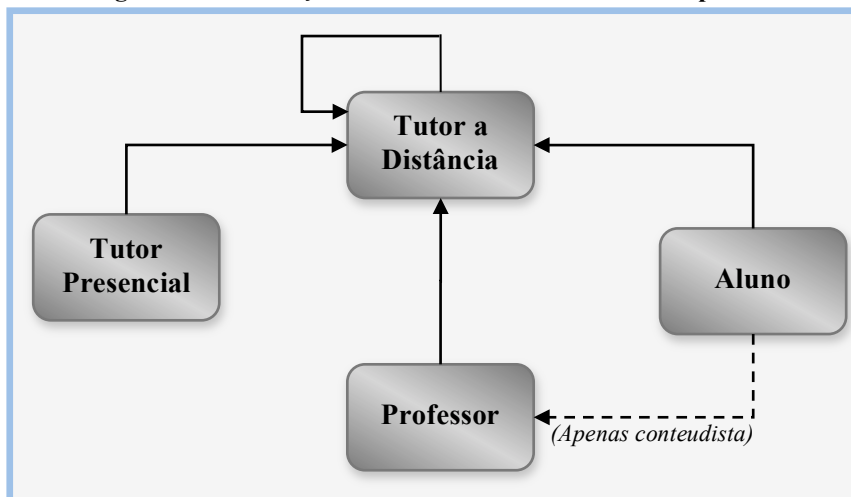
Os instrumentos foram criados na ferramenta “Questionário” do *Moodle*, que depois se mostrou inadequada devido aos resultados gerados, já consolidados. Foram aplicados para avaliação da primeira disciplina do curso.

Nessa versão, os atores são avaliados conforme a Figura 15. Ou seja, o professor (conteudista) é avaliado apenas pelos alunos (no formulário de avaliação de disciplina) e os

¹⁶ Utilizamos uma letra para designar o autor do diálogo (T = tutor a distância, A = aluno e P = professor, TP = tutor presencial, CT = coordenador de tutoria), seguido de um número sequencial; e a indicação de onde o extrato foi retirado (reunião de disciplina, fórum etc.). Ex.: A1 (fórum) é a fala de um aluno em um fórum.

tutores a distância são avaliados pelos alunos (também no formulário de avaliação de disciplina), pelo professor, tutores presenciais e por eles mesmos (autoavaliação).

Figura 15 – Avaliação entre os atores na 1ª versão do processo



Fonte: A autora (2011).

5.2 SEGUNDA VERSÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Com base nas sugestões dadas pelos alunos e membros da equipe e na própria autoavaliação do processo avaliativo, modificações foram realizadas, gerando-se, assim a 2ª versão do processo e dos instrumentos de avaliação.

Essa segunda versão foi utilizada nas duas disciplinas seguintes, que ocorriam concomitantemente: “Introdução a Informática – Computador Ferramenta” e “Introdução à Organização de Computadores”.

Apresentamos aqui apenas as alterações ocorridas.

5.2.1 Análise de ferramentas para criação dos instrumentos de avaliação

A primeira necessidade era analisar algumas ferramentas que poderiam ser utilizadas para as avaliações, para, assim, escolhermos a que melhor atendesse.

Selecionamos algumas, que foram estudadas e testadas, verificando-se os aspectos positivos e negativos em relação a uma possível adoção para o processo de avaliação.

(1ª) Ferramenta Questionário do Moodle

Ela foi a utilizada na primeira versão do processo de avaliação. É uma ferramenta do Moodle comumente utilizada pelos professores nas disciplinas para criação de exercícios e atividades avaliativas.

Alguns pontos positivos identificados:

- Já há uma adaptação dos alunos e membros da equipe na utilização do *Moodle*.
- Possui boa variedade de recursos para criação dos questionários, como: questões discursivas, questões objetivas com única resposta ou múltiplas, associação de colunas, V ou F, complete etc.
- Pelo fato do *Moodle* ser um *software* livre, permite adaptações no código e, conseqüentemente, algumas mudanças no ambiente.
- O *layout* é simples e agradável.
- As alterações nos questionários são realizadas de forma simples.
- Se a intenção é identificar as pessoas que realizaram a avaliação, torna-se uma boa opção. Porém, esse aspecto é também negativo, pois como as pessoas sabem que são identificadas, isso pode influenciar na sinceridade nas respostas.
- Tem a opção de não deixar os resultados das avaliações disponíveis para os alunos, para não expor os diferentes membros da equipe, por exemplo.

Alguns pontos negativos identificados:

- As alterações no código não são simples e podem gerar problemas para se migrar para novas versões do *Moodle*. Ou seja, dependendo da quantidade de alterações realizadas no ambiente, isso pode ocasionar um grande trabalho.
- A ferramenta não tem espaço disponível para apontar eventuais sugestões de melhoria nas disciplinas ou atuação dos tutores.
- Permite criar um questionário para ser utilizado por cada ator, mas não permite integrar diferentes visões (por exemplo, tutor a distância sendo avaliado pelo professor especialista, pelo tutor presencial, pelos alunos etc.).
- Se uma pessoa responder ao questionário mais de uma vez, a ferramenta considera que são várias tentativas de solução de tal questionário. Por exemplo, o professor de uma disciplina necessitaria responder ao questionário de avaliação para cada tutor a distância. Mas o *Moodle* mostraria que ele tentou responder o questionário X vezes (X é o número de tutores) e a última tentativa é considerada a final. Isso soa estranho a pessoas habituadas ao uso convencional da ferramenta.
- Como já citado, os dados são exportados para *Excel* já consolidados estatisticamente, impedindo que sejam feitas certas comparações, que são muitas vezes fundamentais. Por exemplo, você pode ter a informação de que 60% dos alunos estão insatisfeitos com a tutoria a distância (em determinado aspecto), mas não tem como saber quem são os principais tutores que geraram essa insatisfação.

(2ª) Ferramenta Banco de Dados do Moodle

É uma ferramenta do *Moodle* que pode ser utilizada para diversos fins, por exemplo, para se obter informações diversas dos alunos (como um questionário de perfil).

Alguns pontos positivos identificados:

- Já há uma adaptação dos alunos e membros da equipe na utilização do *Moodle*.
- Possui boa variedade de recursos para criação dos questionários (caixas de seleção simples, múltipla, caixas de texto, seleção em uma lista etc.).
- Pelo fato do *Moodle* ser um *software* livre, permite adaptações no código.

Alguns pontos negativos identificados:

- As alterações no código não são simples e podem gerar problemas quando são lançadas novas versões do *Moodle*.
- O *layout* não é agradável, desorganiza-se facilmente e leva muito tempo para ser reorganizado.
- A ferramenta não tem espaço para apontar sugestões de melhoria.
- Permite criar um questionário para ser utilizado por cada ator, mas não permite consolidar diferentes visões.
- Os dados exportados para *Excel* ficam muito bagunçados.
- As avaliações ficam visíveis para todos, o que pode expor as pessoas.
- Não é simples saber quem já realizou a avaliação e quem ainda não realizou.

(3ª) Sistema de avaliação de competências (COSTA JUNIOR, 2008)

Trata-se de um sistema construído em um trabalho de conclusão de curso (COSTA JUNIOR, 2008)¹⁷. O *software* construído tinha como objetivo a avaliação de pessoas pelos seus superiores. Foi inicialmente pensado para organizações em que os funcionários seriam avaliados pelos seus chefes imediatos, em um processo de gestão de competências. Porém, vimos posteriormente, as possibilidades de ampliar o leque de utilização da ferramenta. Por exemplo, era possível utilizá-la em ambientes educacionais para avaliação dos alunos pelo professor (COSTA JUNIOR; NUNES, 2008) e, no caso da EaD, para avaliação de tutores pelos professores (NUNES et al., 2009).

Alguns pontos positivos identificados:

¹⁷ Trata-se de um trabalho de um ex-orientando meu do Ifes, hoje funcionário efetivo do quadro do CEAD/Ifes.

- *Software* desenvolvido internamente na instituição, permitindo uso irrestrito e modificações.
- Além da avaliação dos membros da equipe, a ferramenta permite estabelecer metas e pontos de acompanhamento para depois verificar se elas estão ou não sendo atingidas.
- Pode-se delimitar o nível esperado para a função que está sendo avaliada (para cada item de avaliação).
- Pode-se fazer a avaliação inicial e comparar com o esperado.
- Podem-se traçar ações de melhoria para as competências cujo resultado na avaliação foi inferior ao esperado. No caso acima, pode-se estabelecer ações para o tutor desempenhar com o intuito de melhorar o seu conhecimento na disciplina.
- Podem-se registrar ações de acompanhamento. No decorrer do curso, o coordenador de tutoria poderia fazer algum tipo de verificação buscando identificar se o tutor estava melhorando naqueles itens ou não.
- Pode-se fazer a avaliação final e verificar a evolução do membro que está sendo avaliado, de forma geral, e para cada competência (item avaliado).

Alguns pontos negativos identificados:

- A ferramenta está com pequenos problemas, já que não foram implementadas todas as funcionalidades. Assim, ajustes são necessários, o que demanda tempo.
- Há poucos relatórios na ferramenta e os existentes não fornecem todas as informações necessárias para análise dos dados.
- A ferramenta não exporta os dados para *Excel*.
- A ferramenta apenas permite a avaliação de cada membro da equipe pelo seu superior (exemplo, do tutor a distância pelo professor especialista), não permitindo a avaliação por outros membros da equipe, como pretendido aqui (por exemplo, tutor a distância pelo tutor presencial, pelos alunos etc.).
- É externa ao *Moodle* e estranha a alunos e equipe. Como ela possui várias funcionalidades além da avaliação, a ferramenta se torna mais complexa e sua utilização deixa de ser natural e passa a exigir uma adaptação. Como as avaliações não são obrigatórias, qualquer dificuldade pode ser um fator desmotivador.
- Algumas funcionalidades muito adequadas para o ambiente corporativo (como o estabelecimento de metas) podem não se adequar tão bem ao universo educativo.

Assim, possivelmente muitas funcionalidades da ferramenta não seriam utilizadas, o que poderia gerar confusões nos avaliadores.

- As alterações necessárias para que a ferramenta funcionasse como esperado, para esse contexto em particular, seriam grandes e demoradas.
- De acordo com a categorização de Belloni e outros (2007), a ferramenta concebe o processo avaliativo como uma comparação entre uma situação avaliada (no caso, o desempenho dos tutores a distância) e uma definida previamente (o que é esperado deles), o que não é a proposta do presente trabalho, que o concebe como instrumento de identificação de acertos e dificuldades com vistas ao aperfeiçoamento. Essa diferença conceitual, também, nos afasta dessa ferramenta.

(4ª) Site Epesquisa (<http://www.epesquisa.com.br/>)

Trata-se de um site disponível na Internet em que é possível criar questionários para serem respondidos ou por quaisquer pessoas ou pelas pessoas definidas por quem os criou.

Alguns pontos positivos identificados:

- O site é simples de usar. Basta se cadastrar.
- É gratuito.
- Gera diferentes relatórios e já tabulados.
- Exporta para *Excel*.

Alguns pontos negativos identificados:

- Não é um *software* livre. Ou seja, não permite fazer alterações no código.
- Em nossa utilização, ocorreram alguns problemas, mas que foram resolvidos de forma relativamente rápida (cerca de dois dias).
- No momento testado, permitia apenas pesquisas simples, disponibilizando poucos recursos (apenas questões múltipla escolha com uma ou mais respostas e questões discursivas).
- A ferramenta não tem espaço disponível para apontar eventuais sugestões de melhoria nas disciplinas ou atuação dos tutores, já que não é seu foco.
- Permite criar um questionário para ser utilizado por cada ator, mas não permite consolidar diferentes visões (por exemplo, tutor a distância sendo avaliado pelo professor especialista, pelo tutor presencial, pelos alunos etc.).
- É um ambiente externo ao *Moodle*, que é o que os alunos e membros da equipe utilizam no curso e já estão adaptados.

- Para responder os questionários ou os alunos e os membros da equipe deveriam estar cadastrados no site ou terem sido previamente informados pelo criador do questionário, no caso, pelo coordenador de tutoria. Isso torna um tempo considerável do coordenador de tutoria, uma vez que a cada disciplina mudam os professores, tutores e, algumas vezes, até os alunos (reprovados, desistentes). Como todos os questionários criados ficam disponíveis na página inicial do site, é muito perigoso não ter esse controle de acesso, pois estaria muito visível a qualquer um que quisesse responder.

(5ª) Formulário *web* pelo *Google Drive*

O *Google Drive* (<https://drive.google.com/>) é uma das diversas ferramentas da empresa *Google*, bastando ter uma conta de acesso para poder utilizá-lo. É uma ferramenta para construção colaborativa de documentos, planilhas, apresentações etc. Uma das suas funcionalidades é a criação de formulários *web*.

Alguns pontos positivos identificados:

- É gratuito.
- A criação de formulários é bem simples.
- O *layout* é agradável e de simples utilização. Apesar de não ser no ambiente *Moodle*, podemos disponibilizar o *link* dos questionários no *Moodle* e os alunos e a equipe não sentem a mudança de ambiente. Assim, não requer treinamento.
- Possui boa variedade de recursos para criação dos questionários (questões discursivas, objetivas com respostas únicas e múltiplas, grades etc.)
- Alterações nos questionários, também, são realizadas de forma simples.
- Realiza exportação para o *Excel* ou outro tipo de formato.
- Após criar o formulário, um endereço *web* é disponibilizado para que as pessoas possam respondê-lo, sem necessidade de ter conta no *Google*.

Alguns pontos negativos:

- Não permite customizações além das fornecidas. Assim, deve-se ater a utilizar as opções que a ferramenta disponibiliza.
- Não é possível identificar quem realizou a avaliação, a não ser que se crie um campo chamado “Nome” e o coloque como item obrigatório. Porém, não há como garantir que quem respondeu é exatamente a pessoa cujo nome consta lá neste

campo. Além disso, perde-se o anonimato e muitos talvez não respondam exatamente o que pensam.

- Pelo fato dos formulários serem gerados em um site na Internet, sem controle de segurança (como por meio de *login* e senha), qualquer pessoa poderia respondê-los e, inclusive, responder mais de uma vez. Porém, como, diferentemente da ferramenta anterior, esses *links* não ficam disponibilizados abertamente, seu acesso, na prática, acaba sendo limitado aos envolvidos.
- Por ser um ambiente gratuito, não oferece garantias quanto à perda de dados ou à necessidades de manutenções. Porém, na nossa utilização nenhum problema ocorreu.
- A ferramenta não tem espaço disponível para apontar eventuais sugestões de melhoria nas disciplinas ou atuação dos tutores.
- Permite criar um questionário para ser utilizado por cada visão, mas permite consolidar diferentes visões (por exemplo, tutor a distância sendo avaliado pelo professor especialista, pelo tutor presencial, pelos alunos etc.).
- Os últimos dois itens podem ser contornados por meio dessas ações diretamente nas planilhas exportadas. Porém, haveria sempre esse trabalho após a realização das avaliações.

5.2.2 Definição da ferramenta utilizada

Num trabalho experimental (NUNES et al., 2009) utilizamos a ferramenta de gestão de competências (3ª) para avaliação dos tutores a distância de uma disciplina pela professora, função exercida por mim na época. Naquela ocasião a ferramenta atendeu a contento. Mas, quando se ampliou a necessidade de avaliação por outros atores (pelos tutores presenciais, alunos, autoavaliação etc.), a ferramenta se mostrou inadequada. Além disso, ela havia sido construída com base em uma concepção de avaliação comum no mundo empresarial, mas de pouca utilidade nesse trabalho.

Como já citado, na primeira disciplina da PIE foi decidido utilizar a ferramenta Questionário do *Moodle* (1ª). Na ocasião, ela nos pareceu adequada pois existia a opção de exportação dos dados para o *Excel*. Após sua utilização percebemos que ela fornecia apenas os dados consolidados estatisticamente e a busca das informações individuais era manual e muito lenta. Assim, percebemos que a ferramenta não atenderia.

Analisamos, então, outras três ferramentas. A ferramenta Banco de Dados do *Moodle* (2ª), o *site* Epesquisa (4ª) e os formulários do *Google Drive* (5ª). As primeiras foram abandonadas devido às limitações apresentadas.

Os formulários web do *Google Drive* mostraram-se os mais adequados, por serem simples de serem criados, utilizados e modificados. Os dados exportados permitem que sejam feitas (manualmente) as mais diversas consolidações e que sejam criadas abas específicas para os diversos atores e para se tratar de sugestões de melhoria. Dessa forma, essa foi a ferramenta escolhida.

Outras ferramentas pesquisadas na Internet neste período não aparentavam atender melhor do que os formulários do *Google Drive*.

5.2.3 Outras alterações no processo de avaliação

Como discutido, outras alterações se faziam necessárias de imediato. As primeiras dizem respeito às opções de respostas das questões objetivas: foi inserida a opção “Não sei” e foram criadas mais opções de respostas, que antes se limitavam a “Sim”, “Às vezes” e “Não”. Essas opções passaram a ser: “Sempre”, “Na maioria das vezes”, “Às vezes”, “Ocasionalmente” e “Nunca”.

Outra alteração foi em relação à escrita dos itens de avaliação, em que foram necessários pequenos ajustes para tornar mais adequada a leitura, de acordo com quem está avaliando. Por exemplo, o item “Incentiva a formação de grupos de estudos, conjuntamente com o tutor presencial?” aparece na avaliação do tutor a distância pelos alunos, pelo professor a na sua autoavaliação. Na avaliação pelo tutor presencial, o item ficou como: “Incentiva a formação de grupos de estudos, conjuntamente com você?”.

Por fim, foi necessário criar os instrumentos de avaliação como Formulários do *Google Drive*.

5.2.4 Tabulação dos dados

A forma de tabulação dos dados também teve que ser alterada, uma vez que agora ela seria feita em cima dos arquivos exportados pelo *Google Drive* para o *Excel*. Similarmente à primeira versão, para que cada tutor a distância recebesse apenas suas avaliações, integramos as informações dos arquivos, criando as seguintes planilhas:

- Avaliação da disciplina pelos alunos – contendo as avaliações referentes à tal disciplina, com base no arquivo exportado pelo *Google Drive* de mesmo nome.

- Avaliação do tutor a distância – é criada uma planilha para cada tutor a distância, contendo quatro abas, relativas a cada tipo de ator que o avaliou. Ou seja, uma aba contendo a avaliação pelos alunos (cujos dados foram extraídos da avaliação de disciplina pelos alunos), outra aba contendo a avaliação pelo professor, outra contendo a avaliação pelo tutor presencial e outra contendo a sua autoavaliação.

Nesses novos arquivos criados, foram feitas contabilizações com relação a cada item de avaliação, a fim de identificar os percentuais em cada opção de resposta (Sempre, Na maioria das vezes, Às vezes, Ocasionalmente, Nunca e Não sei). Os itens que possuíam avaliação como “Ocasionalmente” ou “Nunca”, ou seja, os que demonstravam maior insatisfação, eram destacados com a cor amarela, para chamar a atenção do tutor em questão.

Foi feita, também, uma contabilização dos itens marcados como “Às vezes”, “Ocasionalmente” e “Nunca”, que mostravam que não estavam satisfeitos ou estavam apenas parcialmente satisfeitos, devendo assim ser olhados com maior cuidado. Eram destacados em amarelo os que apresentavam mais de 30%.

A Figura 16 mostra o exemplo de uma planilha que era enviada ao tutor a distância, com a sua avaliação. É possível verificar na parte inferior as quatro abas, referentes aos atores que o avaliaram (Aluno, Professor, Tutor Presencial e Autoavaliação). É exibida a avaliação referente aos alunos, em que cada linha da planilha corresponde a avaliação de um aluno.

Figura 16 – Exemplo de planilha de retorno ao tutor a distância (aba Alunos).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	Tutor a distância que está sendo	O tutor a	O tutor a	Estimulou-os, por	Procurou	Colocou-se à	Esclareceu pontos	Incentivou-os a	Auxiliou-os a
2	Tutor X	Na maioria das	Ocasionalmente	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
3	Tutor X	Na maioria das	Na maioria das	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Na maioria das	Sempre	Ocasionalmente
4	Tutor X	Às vezes	Na maioria das	Às vezes	Na maioria das	Na maioria das	Às vezes	Na maioria das	Às vezes
5	Tutor X	Na maioria das	Às vezes	Às vezes	Nunca	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Às vezes	Ocasionalmente
6	Tutor X	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Na maioria das	Na maioria das	Na maioria das	Na maioria das	Nunca
7	Tutor X	Na maioria das	Na maioria das	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes
8	Tutor X	Sempre	Na maioria das	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Nunca	Nunca
9	Tutor X	Na maioria das	Na maioria das	Às vezes	Na maioria das	Na maioria das	Às vezes	Na maioria das	Na maioria das
10	Tutor X	Sempre	Na maioria das	Na maioria das	Às vezes	Na maioria das	Às vezes	Nunca	Às vezes
11	Tutor X	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
12	Tutor X	Sempre	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Às vezes	Na maioria das	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Às vezes
13	Tutor X	Sempre	Sempre	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Sempre	Sempre	Na maioria das	Ocasionalmente
14	Tutor X	Às vezes	Às vezes	Nunca	Ocasionalmente	Nunca	Ocasionalmente	Nunca	Nunca
15	Tutor X	Na maioria das	Às vezes	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Nunca	Às vezes	Às vezes
16	Tutor X	Sempre	Não sei	Nunca	Sempre	Na maioria das	Sempre	Ocasionalmente	Não sei
17									
18	Sempre	33%	7%	0%	7%	7%	13%	7%	0%
19	Na maioria das vezes	40%	40%	7%	20%	40%	13%	27%	7%
20	Às vezes	20%	27%	40%	27%	13%	27%	20%	33%
21	Ocasionalmente	0%	13%	27%	27%	20%	27%	13%	20%
22	Nunca	7%	7%	27%	20%	20%	20%	33%	33%
23	Não sei	0%	7%	0%	0%	0%	0%	0%	7%
24									
25	Às vezes, ocasionalmente e Nunca	27%	47%	93%	73%	53%	73%	67%	87%

Fonte: A autora (2010).

Vemos, também, as contabilizações anteriormente citadas, referentes às respostas (Sempre, Na maioria das vezes, Às vezes, Ocasionalmente, Nunca, Não sei), à contabilização dos itens de maior insatisfação (Às vezes, Ocasionalmente, Nunca) e, também, os itens que foram destacados em amarelo, que no caso acima indicavam descontentamento com o tutor.

Como se pode notar, essas planilhas, que eram enviadas de *feedback* aos envolvidos, não tinham, ainda, um visual agradável e poderiam ser de difícil compreensão para muitos.

5.2.5 Reflexões sobre a segunda versão do processo de avaliação

A Tabela 15 mostra as sugestões dadas pelos alunos e equipe no espaço aberto para tal em cada instrumento de avaliação. Novamente, os itens marcados em verde seriam prontamente atendidos, enquanto os em amarelo seriam analisados em outro momento, em uma reformulação maior do processo de avaliação.

Tabela 15 – Sugestões para melhoria dos instrumentos na 2ª versão do processo avaliativo

Sugestões para melhoria dos instrumentos de avaliação	Qtde
Gostou do questionário	3
Fazer novas perguntas	2
Agrupar itens de avaliação por áreas	1
Incluir item de comentários para cada questão	1
Fazer avaliações intermediárias e não apenas após o término da disciplina	1
Inserir questões para avaliar as atividades presenciais (como é aplicada e material elaborado)	1
Revisar item com relação ao tutor e material que fica sem opção	1
Criar questões específicas para cada disciplina.	1
Incluir a opção "outros" quando perguntados sobre as dificuldades listadas. Muitas vezes nenhuma delas é a ideal.	1
Inserir questão subjetiva para avaliar a forma como o tutor trata os alunos	1

Fonte: A autora (2010). Dados obtidos nos resultados dos instrumentos de avaliação.

Após envio do *feedback* das avaliações, um tutor a distância enviou um *e-mail* em que destacamos o seguinte trecho:

T2 (e-mail): Não concordo com a avaliação do professor especialista. Gostaria de ter o mesmo direito de avaliar o professor especialista

Assim, era agora destacado por um tutor algo que já era desejado desde o início – a necessidade de criar outros instrumentos de avaliação: dos professores (pelos alunos, tutores a distância, tutores presenciais e por eles mesmos) e dos tutores presenciais (pelos alunos, pelos tutores a distância, pelos professores e por ele mesmo).

Em nossa autoavaliação identificamos, ainda, outros pontos a serem melhorados:

- Precisávamos iniciar a aplicação das avaliações, também, no decorrer da disciplina, visando melhorias durante sua realização. Inclusive recebemos sugestões de alunos e de membros da equipe para isso.
- O campo aberto para considerações gerais em relação ao tutor a distância precisaria ser trabalhado por meio da análise de conteúdo.

- De forma geral, os tutores verificavam a sua avaliação, alguns de forma mais profunda e outros mais superficialmente. Mas vimos que era necessário externar a eles a análise realizada pela coordenadora de tutoria em sua avaliação.

5.2.6 Resumo da segunda versão do processo de avaliação

Nesse momento, os instrumentos de avaliação eram basicamente os mesmos da primeira versão, apenas com pequenas diferenças textuais e de opções de respostas.

A maior diferença aqui é que os instrumentos passaram a ser criados na ferramenta “Formulário” do *Google Drive*. Ajustes, também, foram necessários na tabulação dos dados.

5.3 TERCEIRA VERSÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Com base nas sugestões dadas por alunos e membros da equipe e na própria autoavaliação do processo avaliativo, modificações foram realizadas, gerando-se a 3ª versão.

A característica mais importante dessa versão é que ela passou a contemplar não apenas os instrumentos de avaliação, mas também os acompanhamentos presenciais, especialmente dos tutores a distância, por meio de reuniões individuais, de disciplina e os encontros de equipe.

Além disso, processo avaliativo ganhou amplitude com os novos papéis avaliados – professor e tutor presencial. Olhar esses outros sujeitos permite enxergar o processo de forma mais abrangente e fazer certas ponderações nas avaliações dos tutores a distância.

Essa versão foi utilizada no restante das disciplinas da primeira edição do curso.

5.3.1 Estabelecimento das atribuições dos tutores presenciais e professores

As atribuições dos tutores presenciais e dos professores foram estabelecidas com base nas atribuições dos tutores a distância; a partir de uma pesquisa bibliográfica superficial de alguns materiais; da análise documental das características específicas da instituição, do curso, do sistema UAB e do MEC/SEED; e dos modelos anteriores adotados na instituição. Nossos pressupostos teóricos, também, foram fundamentais aqui.

5.3.2 Estabelecimento dos itens de avaliação dos tutores presenciais e professores

Com base nas atribuições elaboradas, foram estabelecidos os itens de avaliação dos tutores presenciais e dos professores. Foi definido, em conjunto com a equipe de coordenação, que eles também seriam avaliados: pelos alunos, tutores a distância, presenciais e professores.

5.3.3 Definição da quantidade de avaliações e do cronograma

Como já citado, tínhamos estabelecido que a partir desse momento realizaríamos as avaliações das disciplinas e tutores a distância em dois momentos: uma no meio da disciplina (**avaliação intermediária**), visando à melhoria contínua, e outra após sua conclusão (**avaliação final**), visando contribuições para as próximas atuações dos tutores e disciplinas.

No primeiro bloco de disciplinas as avaliações intermediárias foram realizadas na 3ª semana, uma vez que as disciplinas, em sua maioria, possuíam sete semanas. Porém, posteriormente, alguns alunos sugeriram que as avaliações intermediárias fossem realizadas após a avaliação presencial (que em geral era na 3ª ou 4ª semana), pois em alguns momentos o período das avaliações intermediárias estava coincidindo com a semana em que eles estavam estudando pra prova, fazendo com que muitos não as respondessem. Assim, isso foi acatado para os demais blocos de disciplinas.

Essas definições, também, serviram para a avaliação dos professores, que seriam avaliados nos mesmos momentos da avaliação de disciplina e dos tutores a distância.

As avaliações dos tutores presenciais, por sua vez, apenas seriam realizadas esporadicamente, devido ao fato que nesse curso há rotatividade de professores e tutores a distância, de acordo com a disciplina, mas o mesmo não ocorre em relação aos tutores presenciais, que permanecem os mesmos durante todo o curso.

5.3.4 Reuniões individuais

Diferentemente das versões anteriores, nessa 3ª versão do processo, as avaliações passaram a contar, também, com reuniões individuais, para acompanhamentos dos tutores a distância, além dos instrumentos.

Essas reuniões eram realizadas pela coordenadora de tutoria e, sempre que possível, havia a participação da pedagoga do curso. Elas eram realizadas esporadicamente e não necessariamente com todos os tutores, mas especialmente quando se desejava discutir alguns pontos da sua avaliação, ouvir os problemas enfrentados, as soluções adotadas e tentar aflorar no tutor possibilidades de ações para melhoria da sua tutoria. Tutores que estavam continuamente tendo avaliação negativa em certos itens, por exemplo, eram convidados.

Vale destacar aqui que a coordenação de tutoria já tinha como função no curso fazer o acompanhamento dos tutores por meio de reuniões e de outras formas, como será discutido posteriormente. Porém, isso não estava sistematizado no processo avaliativo, de forma que as ações e acompanhamentos muitas vezes eram realizados de forma isolada e não integradas ao processo, dialogando em um contexto único. Assim, em geral, serviam apenas como

momentos de orientações, informes ou solução de problemas pontuais e não como um processo orientado para apoiar efetivamente o tutor visando a melhoria da sua atuação.

5.3.5 Reuniões de disciplina

Outro tipo de acompanhamento que passou a ser realizado pela equipe de coordenação da PIE é por meio de reuniões presenciais referentes às disciplinas, com seus respectivos professores e tutores a distância, antes, durante e após a sua realização.

Vale destacar que, desde o início, os professores eram orientados pela coordenação de curso a realizar as reuniões com seus tutores a distância, periodicamente. Porém, após algumas disciplinas verificou-se que isso nem sempre ocorria, o que acabava gerando uma série de transtornos como, por exemplo, os tutores não terem informações necessárias sobre a disciplina ou sobre os critérios de avaliação das atividades.

Assim, viu-se a necessidade de sistematizar essas reuniões, que passariam a ter objetivos específicos, seriam registradas por meio de atas, cujos modelos foram construídos, e seriam acompanhados por um membro da equipe de coordenação.

Para o presente trabalho, esse acompanhamento por parte da equipe de coordenação permitiu um novo olhar sobre os membros da equipe, especialmente os tutores a distância.

Porém, essas reuniões não estavam, ainda, suficientemente estruturadas nesse momento. No início, as reuniões ficavam muito “soltas”, sem objetivos bem definidos, o que causava dispersão e não gerava resultados que possibilitassem uma melhoria, seja na condução das disciplinas, por parte do professor, seja na atuação dos tutores a distância. As atas, também, não existiam e apenas a partir de certo momento começaram a ser adotadas. Ainda assim, sem um modelo previamente definido que orientasse as reuniões. As definições de objetivos específicos para cada reunião e a produção dos respectivos modelos de ata foram gerados apenas no fim da primeira turma.

O objetivo principal da **reunião inicial** é o professor passar aos tutores a distância todas as orientações necessárias com relação à disciplina, como a metodologia utilizada, o calendário, as atividades e avaliações que serão realizadas, a bibliografia e o material didático utilizado, entre outros. Essa reunião passou a ser acompanhada pela pedagoga do curso, com vista a dar também um enfoque mais pedagógico para o início da disciplina.

A **reunião intermediária** conta com a presença da coordenadora de tutoria e tem como objetivo o acompanhamento do andamento da disciplina e trocas de experiência com os tutores. O momento do encontro, também, é apropriado para se efetuar a correção das

avaliações presenciais, uma vez que o professor pode instruir os tutores, de forma a utilizarem critérios uniformes. A discussão é registrada no modelo de ata mostrado no Apêndice B.

A **reunião final** é um fechamento da disciplina, em que devem ser relatados os aspectos positivos e os que devem ser melhorados em futuras aplicações da mesma. Essa reunião conta com a presença do coordenador do curso.

5.3.6 Encontros de equipe

Estes encontros são realizadas esporadicamente com a presença de toda equipe. Inicialmente, tinham o propósito de informar sobre assuntos diversos do curso, porém, nessa 3ª versão do processo avaliativo, ganhou nova roupagem, quando passou a conter, também, trocas de experiência ou dinâmicas de grupo, objetivando o aprimoramento profissional.

Passaram a ser feitos alguns registros das condutas dos profissionais e das suas falas sobre dificuldades e aprendizagens. No caso desse projeto, atenção especial foi dada às falas dos tutores a distância e aos dizeres de outros membros relativos à tutoria.

5.3.7 Tabulação dos resultados (dos instrumentos)

Os novos instrumentos de avaliação (de professor e de tutores presenciais) foram, então, criados como formulários do *Google Drive*, as instruções para realização das avaliações foram elaboradas e enviadas e, por fim, as avaliações foram realizadas.

Encerrado o período de avaliação, os resultados das avaliações foram exportados para planilhas. Além dos arquivos que já eram gerados (disciplina e tutores a distância), tivemos nesse momento novos arquivos: relativos a professores e tutores presenciais.

Para a tabulação dos dados referentes às avaliações dos professores e dos tutores presenciais, integramos as informações dos arquivos, criando as seguintes planilhas: Avaliação do tutor presencial e Avaliação do professor.

5.3.8 Análise dos dados

Análises passaram a ser realizadas, também, nas avaliações dos tutores presenciais e dos professores.

Outras mudanças ocorreram na planilha referente aos tutores a distância, que também foram realizadas nas dos professores e dos tutores presenciais. A primeira foi a criação de uma aba chamada “Comentários Gerais” contendo itens oriundos das questões abertas nas diversas avaliações, após análise de conteúdo, semelhante ao que já havia para avaliação de disciplina.

Outra aba criada foi a “Geral”, contendo informações gerais sobre a avaliação e comentários e sugestões da coordenadora de tutoria, que passaram a contemplar não apenas as análises dos instrumentos, mas também outras oriundas dos acompanhamentos presenciais nas reuniões individuais, de disciplina e de equipe. A Figura 17 mostra como exemplo esta aba na planilha de retorno da avaliação de um tutor a distância, cujo nome foi omitido.

Figura 17 – Aba “Geral” da planilha de retorno da avaliação do tutor a distância.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
2													
3		Disciplina	X										
4		Professor Especialista	Y										
5		Tutor a Distância	Tutor a Distância Z										
6		Polo	Colatina										
7		Período da avaliação	Intermediária										
8			Sempre										
9			Na maioria das vezes										
10			Às vezes										
11		Texto das respostas	Ocasionalmente										
12			Nunca										
13			Não Sei										
14													
15		Comentários do coordenador de tutoria											
16		Tutor bastante elogiado por alunos, professores e pela coordenação do curso. Porém, comparece pouco as reuniões e trabalhos colaborativos e de trocas de experiências com a equipe. Alguns alunos reclamam do tempo para corrigir as atividades.											
17		Sugestões da coordenação de tutoria											
18		Fazer uma análise das avaliações, refletindo sobre a atuação como tutor. Como você já foi tutor antes, sugiro ainda a comparação com as avaliações das outras disciplinas. Refletir sobre o porquê das pontuações atribuídas pelos alunos, professores, tutores. Pensar no que poderia melhorar. Listar ações a serem desempenhadas por você visando a melhoria da tutoria. Tentar corrigir com rapidez as atividades. Sabemos que isso nem sempre é possível. Talvez, neste caso, uma opção seria avisar aos alunos de quando as atividades serão corrigidas para evitar a ansiedade deles. Sabemos que você tem vários outros compromissos, mas pedimos que faça um esforço para participar das nossas reuniões e encontros da equipe.											
19													

Fonte: A autora (2010).

5.3.9 Retorno das avaliações

O retorno geral das avaliações (sem detalhes e nomes) continuou sendo dado nos encontros de equipe. Os retornos individualizados, por *e-mail*, foram dados da seguinte forma:

- Para cada professor – enviadas as avaliações detalhadas da sua disciplina, dos tutores a distância que atuaram na mesma e da sua atuação como professor.
- Para cada tutor (presencial ou a distância) foi enviada apenas a sua avaliação detalhada.
- A equipe de coordenação recebeu todas as avaliações detalhadas.

Para os alunos, passaram a ser dados retornos, porém esporádicos e não ao fim de cada disciplina. O retorno era uma visão bem geral com o intuito de informar ações que estavam sendo realizadas. Vale destacar que não expomos aos alunos os resultados individuais dos profissionais do curso e das disciplinas, por questões éticas. Mas deixamos claro que problemas identificados têm sido tratados em reuniões individuais com os envolvidos.

5.3.10 Reflexões sobre a terceira versão do processo de avaliação

A Tabela 16 mostra as principais sugestões dadas pelos alunos e pela equipe no espaço aberto para tal em cada instrumento de avaliação, no decorrer das demais disciplinas da 1ª turma da PIE. Diferentemente das versões anteriores, aqui nenhum dos itens foi prontamente atendido. Todos foram analisados posteriormente, junto com a análise dos resultados do processo de melhoria, a ser explicado mais a frente.

Após esse processo, os itens marcados em verde seriam atendidos, o item em amarelo seria analisado em outro momento e o item em laranja não seria atendido.

Tabela 16 – Sugestões para melhoria dos instrumentos das demais disciplinas da 1ª turma da PIE.

Sugestões gerais	Qtde
Ter menos perguntas / Ser menor / Há perguntas desnecessárias	19
Mais espaço para questões abertas / Espaço de comentários para cada questão	18
Permanecer com as avaliações paralelas a disciplina corrente e não só ao término da mesma.	6
Ser preenchido apenas após a disciplina terminar	2
Avaliar quantitativamente (em notas) o professor especialista e o tutor	2
Questão para avaliar a coordenação de curso	1
Os resultados serem enviados sem que fosse especificado quem avaliou.	1
Continuar sendo opcional e não obrigatório	1
Sugestões para avaliação de disciplina	Qtde
Poderia ter questões específicas para cada disciplina / Mais voltadas para aquilo que no decorrer do curso os alunos fizeram mais: fóruns, questionários etc.	8
Questões para avaliar a atividade presencial, como é aplicada e material elaborado.	2
A pergunta do tempo destinado aos estudos poderia ser suprimida	1

Fonte: A autora (2010).

Podemos destacar que o item mais citado foi a necessidade de reduzir o tamanho dos instrumentos de avaliação. Outro ponto foi a necessidade vista por alguns de se inserir mais questões abertas, já que predominavam nos formulários as questões objetivas. Alguns reforçaram a importância de continuar com as avaliações intermediárias, enquanto outros achavam cansativo, e que bastaria uma no fim das disciplinas.

Quanto à avaliação das disciplinas, gostariam de avaliar mais especificamente as atividades ou recursos, o que no formulário de avaliação se restringia a questões bem gerais.

Outra questão interessante foi citada por uma professora na avaliação:

P1 (instrumento de avaliação): *Gostaria que os resultados somente fossem enviados sem que fosse especificado quem avaliou.*

Na verdade, todos os *feedbacks* eram dados sem citar os nomes, porém no caso de um retorno aos tutores a distância, por exemplo, mesmo não dizendo quem foi o professor que avaliou, isso ficava evidente, já que a disciplina tem apenas um professor. O mesmo ocorria

em relação ao tutor presencial. Aliado a isso, percebemos, no decorrer do curso, que justamente as avaliações dos professores e tutores presenciais eram muito boas em relação às dos alunos. Algumas pareciam não refletir a realidade. O que poderia ser reflexo da exposição da sua avaliação aos tutores a distância. Assim, optamos por ocultar as avaliações da equipe no retorno aos tutores na próxima versão do processo. Os aspectos importantes seriam citados, sem nomes, em outro espaço que não permitisse a associação a quem o respondeu.

Por fim, uma tutora a distância se queixou do formato de envio dos *feedbacks*:

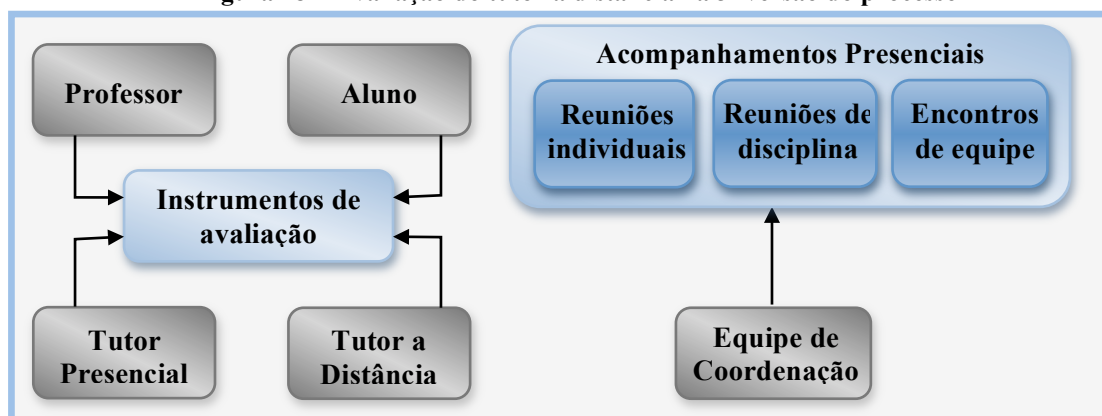
T3 (instrumento de avaliação): *No que diz respeito a avaliação dos alunos, [...] é bem detalhada e podemos notar em que ponto falhamos ou não foi possível o aluno perceber aquele aspecto. Quanto às demais avaliações, achei confusa a forma como foi apresentada, pois não é explicitado os itens avaliados pelo professor. Somente são informados porcentagens que não indicam qual aspecto está sendo analisado.*

Vemos, assim, a necessidade de melhorar a estética e a forma de apresentação das informações aos envolvidos, pois elas, muitas vezes, não estavam suficientemente claras ou estavam em locais em que o tutor não as conseguia identificar com facilidade. Vemos, também, a importância de realizar mais análises qualitativas, que ofereçam outros subsídios aos tutores a distância para compreender as deficiências apontadas em sua atuação, pelos diversos atores.

5.3.11 Resumo da terceira versão do processo de avaliação

Uma importante mudança na terceira versão do processo avaliativo é a inclusão dos acompanhamentos presenciais, por meio das reuniões individuais, de disciplina e de equipe, que dão uma nova perspectiva para avaliação dos tutores a distância, pela ótica direta da equipe de coordenação (especialmente o coordenador de tutoria), como mostra a Figura 18.

Figura 18 – Avaliação do tutor a distância na 3ª versão do processo

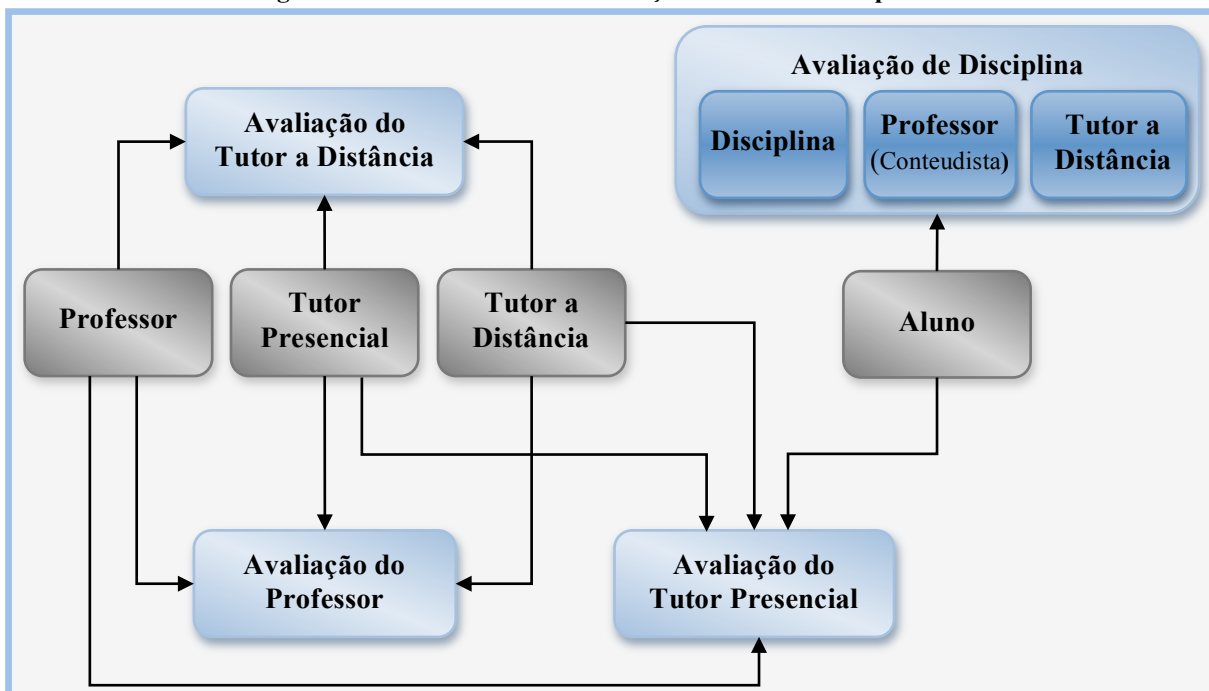


Fonte: A autora (2011).

Porém, as informações coletadas nos acompanhamentos virtuais só passaram a ser efetivamente integradas aos *feedbacks* das avaliações no fim da primeira turma, quando passaram a ser mais sistematizados, com objetivos específicos, e registrados em atas.

Quanto aos instrumentos da 3ª versão do processo de avaliação, a Figura 19 os mostra em azul e em cinza os atores que responderam a tais instrumentos. Como se pode ver, foram adicionados os instrumentos de avaliação do professor e do tutor presencial.

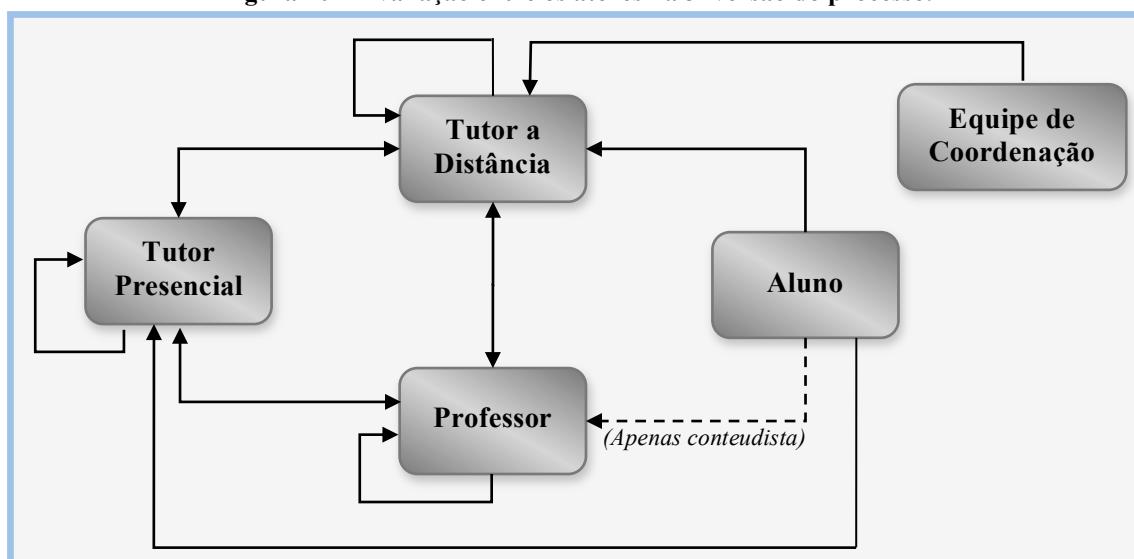
Figura 19 – Instrumentos de avaliação da 3ª versão do processo



Fonte: A autora (2012).

Nesta versão, os atores são avaliados como mostra a Figura 20.

Figura 20 – Avaliação entre os atores na 3ª versão do processo.



Fonte: A autora (2012).

Assim, tutores a distância, presenciais e professores avaliam uns aos outros e inclusive a si próprios (autoavaliação). Os alunos avaliam esses três atores, porém o professor continua sendo avaliado por eles apenas nos aspectos do conteúdo. Já o tutor a distância passa a ser acompanhado pela equipe de coordenação (principalmente pelo coordenador de tutoria).

Em relação ao retorno das avaliações, os alunos passaram a recebê-los, porém não da mesma forma que a equipe. Apenas tomavam conhecimento de algumas ações que estavam sendo realizadas com base nas avaliações.

Na planilha enviada aos tutores com a sua avaliação foi acrescentada uma aba com considerações e sugestões da coordenação de tutoria, após análise das avaliações por instrumentos e da observação da atuação do tutor nas reuniões presenciais.

5.4 MELHORIA DO PROCESSO E DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Como já citado, durante todo o curso sugestões para o processo de avaliação foram colhidas por meio do campo específico existente em cada instrumento. Além disso, foram feitas reflexões pela coordenadora de tutoria e pela equipe de coordenação e, também, foram ouvidas sugestões dos alunos e da equipe por outros meios, como pessoalmente, por meio de conversas informais, por mensagens, fóruns, *e-mails* etc. Tudo isso contribuiu para verificarmos a necessidade de uma análise mais profunda, visando melhorias no processo atual e talvez até uma reformulação.

Outro motivador para esse trabalho de melhoria foi o fato de termos percebido uma queda gradual na participação dos alunos e da equipe nas avaliações. No final de 2010 fizemos uma pesquisa com os alunos sobre a participação nas avaliações. Dos 98 alunos na época, apenas 38 responderam (39%), sendo as respostas mostradas na Tabela 17:

Tabela 17 – Opinião dos alunos quanto a participação nas avaliações da PIE.

Participação das avaliações	Qtde	%
Sempre responde	15	39%
Não responde sempre porque considera as avaliações muito extensas	3	8%
Não responde sempre porque há uma grande quantidade de avaliações	0	0%
Não responde sempre, por falta de tempo	11	29%
Não responde, pois não julga importante	1	3%
Não responde, pois acredita que as avaliações não geram melhorias	7	18%
Apenas responde quando tem reclamações ou sugestões	0	0%
Outros	1	3%

Fonte: A autora (2011). Dados obtidos na sala de coordenação de alunos da PIE, no Moodle.

Podemos ver que o maior percentual (39%) foi relativo àqueles alunos que sempre participam das avaliações, porém é ainda baixo comparado ao quantitativo total de alunos. O

motivo mais citado para não responderem às avaliações foi a falta de tempo (29%). Porém, sete alunos (18%) citaram que achavam que as avaliações não geravam melhorias e três (8%) que as avaliações eram muito extensas.

Vale citar que naquele momento ainda não havia sido dado nenhum retorno das avaliações aos alunos. Isso foi feito apenas algumas semanas depois, pois a coordenação de curso entendia que esse retorno deveria ser esporádico, para citar algumas ações realizadas. Isso pode ter gerado as respostas de não acreditar em melhorias, ou parte delas.

Apesar de apenas três alunos terem citado como problema a extensão dos instrumentos de avaliação, esse número se eleva se considerarmos que alguns dos que disseram que não respondem por falta de tempo podem também ter feito implicitamente a seguinte associação: questionário extenso como sinônimo de gasto maior de tempo. Vale citar, ainda, que durante todo o processo avaliativo, alunos e membros da equipe, também, se queixaram disso.

Dessa forma, já no primeiro semestre de 2011, que era o último semestre de execução das disciplinas da primeira turma, realizamos um trabalho mais detalhado em busca de melhorias no processo de avaliação, cujos resultados seriam utilizados na nova turma.

Nesse processo foram envolvidos: a equipe de coordenação, os alunos, os professores, os tutores a distância e os tutores presenciais. O envolvimento dessas pessoas vai ao encontro da ideia de liderança educativa de Lück (2010), uma vez que a instituição está em busca de aprendizados e melhorias, no caso, do processo avaliativo. Vai, também, ao encontro da escola reflexiva de Alarcão (2008, p. 38): “Considera-se uma instituição em desenvolvimento e aprendizagem. Pensa-se e avalia-se. Constrói conhecimento sobre si própria”.

Esperávamos, também, com o processo de melhoria, que as pessoas, ao analisarem os instrumentos de avaliação, fizessem uma reflexão sobre sua função e dos demais do curso. No caso dos tutores a distância, vislumbrando uma possibilidade de tomadas de consciência de sua função. Muitas vezes temos observado que algumas funções não são exercidas por eles, por exemplo, pois eles julgam não ser da sua responsabilidade e sim de outras pessoas (professor, tutor presencial etc.). Ao refletir sobre suas atribuições e dos outros, há a possibilidade de certos aspectos serem esclarecidos, ou mesmo novas dúvidas surgirem, em um processo de aprendizado que caracteriza o tutor reflexivo em uma escola reflexiva.

Para todos foi disponibilizado um questionário que buscava identificar mais especificamente onde o processo e os instrumentos poderiam ser modificados. A elaboração desse questionário foi realizada com base em nossas percepções durante todo o processo avaliativo e com base nas sugestões dadas, muitas das quais eram dúvidas, genéricas ou contraditórias. Por exemplo, alguns sugeriam que os instrumentos fossem menores. Mas o que

consideravam que podia ser suprimido ou agrupado? Alguns sugeriam aplicar as avaliações menos vezes e outros mais vezes. Mas o que a maioria pensava a respeito?

Além do questionário, para os alunos foi aberto um fórum para discussão dos aspectos que eles quisessem destacar. Esse fórum foi disponibilizado em uma disciplina (Informática na Gestão Escolar) e era pontuado, o que contribuiu para a grande participação. Contudo, não era anônimo. Mas como o objetivo aqui não era avaliar pessoas ou disciplinas e sim o próprio processo avaliativo e seus instrumentos, o anonimato não se fazia necessário.

5.4.1 Criação dos questionários de melhoria do processo de avaliação

Foram criados quatro questionários de avaliação – para alunos, professores, tutores a distância e tutores presenciais. Cada um faria um trabalho de reflexão do processo de avaliação e dos instrumentos por ele utilizados. As questões dos instrumentos criados encontram-se no apêndice C. A Figura 21 mostra, como exemplo, parte do formulário para melhoria do processo e dos instrumentos de avaliação que foi respondido pelos alunos.

Figura 21 – Formulário para melhoria do processo de avaliação - pelos alunos.

Pós-Graduação e Informática na Educação - Melhoria do Processo e dos Instrumentos de Avaliação - Visão do Aluno

Prezado aluno, a sua opinião é fundamental para que possamos melhorar continuamente nossas disciplinas, a atuação de nossos professores e tutores e o nosso curso como um todo.
Neste momento, precisamos de sua colaboração para a melhoria de nosso processo e dos instrumentos de avaliação. Esse é um passo muito importante pois algumas sugestões fornecidas por vocês e pela equipe nas avaliações não puderam ainda ser implantadas, uma vez que algumas sugestões não estavam claras o suficiente e outras eram contraditórias (alguns queriam algo e outros queriam exatamente o oposto).
Pedimos, assim, que responda este questionário com o máximo possível de detalhamento e sinceridade.
***Obrigatório**

Nome *

Polo *

PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Quanto tempo em média você estima que gasta para responder os questionários de avaliação? *

Menos de 5 min

Entre 5 e 10 min

Entre 10 e 20 min

Mais de 20 min

Quanto à participação nas avaliações, a opção em que você se encaixa melhor é: *

Sempre responde

Não responde sempre porque considera as avaliações muito extensas

Fonte: A autora (2011). Obtido do *Google Drive*.

5.4.2 Análise das sugestões

No Apêndice D é apresentado um resumo categorizado das sugestões dadas nos formulários e no fórum, relativos ao processo de melhoria. Tais sugestões foram cuidadosamente analisadas, mas tendo em mente que nem todas poderiam ser atendidas, primeiramente porque muitas eram contraditórias (uns sugeriam algo e outros o extremo oposto), mas também porque nem sempre as sugestões dadas faziam sentido ou eram convergentes com os objetivos do processo de avaliação e do curso.

A análise das sugestões dadas no processo de melhoria e as posteriores tomadas de decisão para a reformulação do processo de avaliação foram realizadas em conjunto com a análise das diversas sugestões colhidas durante todo o curso; com base em pesquisas documentais relativas ao curso e à instituição; e também em pesquisas bibliográficas de trabalhos correlatos, sempre à luz de nossos pressupostos teóricos. Assim, quando apontarmos decisões tomadas, subentenda-se que esses vários aspectos foram levados em consideração. O processo de análise e tomada de decisões foi muito trabalhoso, complexo, demorado e foi realizado em uma série de “vai e vem”, o que torna difícil expressar em um texto sequencial. Assim, na maior parte das vezes apenas apontaremos alguns aspectos analisados.

Outro ponto importante é que apesar de termos levado em consideração esses diversos fatores e, também, as quantidades de pessoas que sugeriam pontos similares, as decisões tiveram cunho subjetivo. Ou seja, para a decisão de certo item podemos ter nos apoiado no que a maioria desejava; para outro, podemos ter nos apoiado nos que estavam descontentes e, portanto, não estavam mais respondendo as avaliações; para outro, em apenas uma sugestão que foi um “*insight*” muito interessante que ninguém mais teve. Assim, não tivemos um critério geral definido para as decisões tomadas.

Em relação à participação, temos que maioria dos alunos e da equipe participou desse processo, como pode ser evidenciado na Tabela 18.

Tabela 18 – Participação dos alunos e da equipe da PIE no processo de melhoria.

Participantes da PIE	Qtde total	Qtde participantes	%
Alunos (apenas questionário)	84	61	73%
Alunos (questionário + apenas fórum)	84	78	93%
Tutores a distância	10	9	90%
Tutores presenciais	4	4	100%
Professores	6	5	83%
Total (apenas questionário)	104	79	76%
Total (questionário + apenas fórum)	104	96	92%

Fonte: A autora (2011). Dados obtidos dos formulários de melhoria no *Google Drive*.

Destacamos aqui que 61 alunos participaram do questionário, a maioria dos quais também participou do fórum de discussão. Porém, 17 alunos participaram apenas do fórum, não tendo respondido o questionário. Se somarmos os que responderam o questionário e os que participaram apenas do fórum, temos que 78 alunos (93%) contribuíram no processo de melhoria. Em relação à equipe, apenas um tutor a distância e um professor não participaram.

Nas análises a seguir, para os itens que se referem ao processo de avaliação, cujas informações foram obtidas por meio de questões objetivas no questionário, consideramos como total de participantes a quantidade referente apenas ao questionário (79). Ou seja, não são consideradas as opiniões dos alunos no fórum. Nas demais questões, porém, como eram abertas, consideramos como total de participantes tanto os que deram sugestões no questionário, como os que contribuíram no fórum (96). Nas questões abertas foi feita análise de conteúdo para categorizar as respostas dadas, sendo que muitas vezes optamos por frases maiores, para melhor entendimento dos itens em questão.

Destacamos que alguns alunos elogiaram esse espaço que foi aberto para que eles, e também a equipe, pudessem contribuir com a reconstrução do processo de avaliação.

5.4.2.1 Questões relativas ao processo de avaliação

Em relação ao tempo médio para responder as avaliações, temos que a grande maioria (77%) disse gastar entre cinco e 20 min. (Tabela 19).

Tabela 19 – Tempo médio para responder os questionários de avaliação

Quanto tempo em média você estima que gasta para responder os questionários de avaliação?	Qtde	%
Menos de 5 min	6	8%
Entre 5 e 10 min	35	44%
Entre 10 e 20 min	24	30%
Mais de 20 min	14	18%

Fonte: A autora (2011). Dados obtidos dos formulários de melhoria no *Google Drive*.

Passado algum tempo de termos perguntado sobre a participação nas avaliações, repetimos a pergunta aqui, com ligeiras diferenças. A maioria (51%) diz que sempre responde (Tabela 20). Porém, 37% informaram que não responde, principalmente, por falta de tempo ou por considerar as avaliações extensas, o que mantém certa aproximação com o resultado anterior, e que novamente nos mostra a necessidade de redução do tamanho dos instrumentos.

Por outro lado, percebemos que após os alunos passarem a receber alguns *feedbacks* das avaliações, o percentual dos que dizem não responder por não acreditar que elas gerem melhorias caiu significativamente: antes eram sete em 38 (18%) e agora apenas quatro em 79 (5%).

Tabela 20 – Participação nas avaliações

Quanto à participação nas avaliações, a opção em que você se encaixa melhor é:	Qtde	%
Sempre responde	40	51%
Não responde sempre porque considera as avaliações muito extensas	11	14%
Não responde sempre porque há uma grande quantidade de avaliações	4	5%
Não responde sempre, por falta de tempo	18	23%
Não responde, pois acredita que as avaliações não geram melhorias	4	5%
Apenas responde quando tem reclamações ou sugestões	2	3%

Fonte: A autora (2011). Dados obtidos dos formulários de melhoria no Google Drive.

Nas questões abertas, alguns alunos destacaram que gostariam de receber *feedbacks* mais detalhados das avaliações. Percebemos que eles não se contentavam com o retorno mais geral que recebiam e gostariam que lhes fosse explicitado os resultados mais detalhados e as ações tomadas em cada caso. Porém, isso implicaria em expor os membros da equipe a situações que não eram desejadas pela coordenação, uma vez que o objetivo das avaliações não era denegrir a imagem de ninguém, e sim servir como instrumento para melhoria da atuação dos tutores, dos professores, das disciplinas e do curso. Assim, optou-se por permanecer com o tipo de *feedback* dado, contudo seria feito com maior frequência.

Quanto à periodicidade de realização das avaliações de disciplina, até então aplicada apenas aos alunos, maioria (35 de 61 alunos, ou seja, 57%) considera importante manter a avaliação intermediária, mas uma parte significativa (34%) acha que as avaliações deveriam ser apenas após a conclusão das disciplinas (Tabela 21). O que nos mostra um impasse com o qual convivemos na primeira turma, evidenciado tanto aqui, como em sugestões recebidas nas avaliações das disciplinas: ter duas avaliações (intermediária e final) em disciplinas de apenas sete semanas se mostrou deveras cansativo, tanto para os alunos, como para a equipe, como para a coordenadora de tutoria. No caso da última, o trabalho na avaliação intermediária era penoso, uma vez que após a avaliação ser preenchida por todos, a coordenadora de tutoria precisava tabular, analisar e dar os *feedbacks*, ainda, durante a disciplina.

Tabela 21 – Frequência sugerida para a avaliação da disciplina.

A avaliação de disciplina deve ser aplicada de que forma:	Qtde	%
Uma vez - apenas no meio da disciplina	2	3%
Uma vez - apenas após a conclusão da disciplina	21	34%
Dois vezes - uma durante e outra após a conclusão da disciplina	35	57%
Mais de duas vezes para cada disciplina	3	5%

Fonte: A autora (2011). Dados obtidos dos formulários de melhoria no Google Drive.

Uma das observações mais importantes nas questões abertas diz respeito às avaliações intermediárias. Alguns sugeriram que elas fossem mais informais, talvez apenas com questões abertas, ou como uma espécie de “caixa de sugestões”, nas palavras de um aluno. E que, além

disso, fossem aplicadas mais no início da disciplina, mesmo que não contemplasse aspectos relativos à avaliação presencial, mas daria mais tempo para que melhorias fossem realizadas.

Vale destacar, porém, que mais no início do curso havia um fórum na sala de coordenação de alunos, em que eles poderiam postar sugestões, reclamações, elogios etc. O problema é que o fórum foi mal utilizado por alguns, que colocavam apenas reclamações, muitas vezes infundadas, e acabavam atraindo outros alunos a aumentar as discussões e criar um clima negativo e desnecessário, caluniando tutores, professores e o curso como um todo. O fórum era analisado pela pedagoga e pela coordenadora de curso, que não estavam dando conta de responder as postagens diariamente, o que agravava mais a situação. Em determinado momento, a coordenadora de curso se viu obrigada a fechar o fórum.

Acatamos a ideia de substituir as avaliações intermediárias por um espaço aberto para sugestões durante todo o curso, porém não queríamos cair no mesmo problema gerado com o fórum na sala de coordenação. Assim, optamos pela criação de um formulário no *Google Drive* (um espaço aberto), em que a coordenação teria acesso a todas as postagens, mas as demais pessoas não, evitando, assim, expor a equipe e se criar um clima de descontentamento desnecessário. Esse formulário poderia ser utilizado tanto pelos alunos, como pela equipe e visava à detecção e solução de problemas mais emergenciais.

Outro aspecto muito relevante aqui é que passamos a fazer um rodízio para análise das postagens, por toda equipe de coordenação. Como a equipe é composta de seis pessoas (coordenador de curso, coordenador de tutoria, coordenador de TCC, pedagogo, *designer* instrucional e secretário), cada um ficou responsável em analisar as postagens de um dia da semana, com exceção do domingo. Além de termos o benefício de esse espaço estar continuamente aberto e das soluções serem dadas de forma muito mais rápida, já que todos os dias alguém as analisa, temos ainda a vantagem de nenhum membro da equipe ficar sobrecarregado, já que analisa em apenas um dia da semana. Outro aspecto positivo diz respeito à coliderança (LÜCK, 2010). Como toda a equipe de coordenação está envolvida com as questões das disciplinas e do curso, há mais engajamento e um maior embasamento para as tomadas de decisões necessárias. Isso facilita, ainda, as ausências esporádicas dos seus membros, já que os que presentes estão a para assumir as decisões do curso.

Outra sugestão interessante foi relativa ao momento de aplicação da avaliação final. Foi sugerido realizá-la na “semana de parada obrigatória”, que é, na PIE, uma semana sem atividades, existente após o fim de certa dupla de disciplinas e antes do início das próximas. Assim, seria um período mais propício, pois os alunos não teriam atividades do curso para realizar. Lembrando, a avaliação final costumava ocorrer cerca de duas semanas após o fim da

disciplina, pois apenas naquele momento os alunos teriam as notas finais, o que poderia influenciar na resposta de alguns itens do formulário de avaliação. Porém, naquele momento eles já estavam envolvidos com outras disciplinas. Essa sugestão, também, foi acatada.

As mesmas considerações podem ser feitas para avaliação do professor (Tabela 22).

Tabela 22 – Frequência sugerida para a avaliação do professor

A avaliação de professor deve ser aplicada de que forma:	Qtde	%
Uma vez - apenas no meio da disciplina	4	5%
Uma vez - apenas após a conclusão da disciplina	26	33%
Duas vezes - uma durante e outra após a conclusão da disciplina	44	56%
Mais de duas vezes para cada disciplina	5	6%

Fonte: A autora (2011). Dados obtidos dos formulários de melhoria no Google Drive.

E, também, para as avaliações de tutores a distância (Tabela 23). Era de se esperar certa convergência, uma vez que tais avaliações devem ser realizadas juntas. Ou seja, ainda que possível, não faz muito sentido avaliar, por exemplo, a disciplina com certa periodicidade e avaliar o professor e os tutores a distância em períodos diferentes.

Tabela 23 – Frequência sugerida para a avaliação do tutor a distância

A avaliação de tutores a distância deve ser aplicada de que forma:	Qtde	%
Uma vez - apenas no meio da disciplina	3	4%
Uma vez - apenas após a conclusão da disciplina	24	30%
Duas vezes - uma durante e outra após a conclusão da disciplina	47	59%
Mais de duas vezes para cada disciplina	5	6%

Fonte: A autora (2011). Dados obtidos dos formulários de melhoria no Google Drive.

O mesmo não pode ser dito em relação à avaliação dos tutores presenciais (Tabela 24). Diferentemente dos professores e tutores a distância que variam a cada disciplina, os tutores presenciais permanecem os mesmos durante todo o curso, exceto em casos excepcionais.

Como podemos ver abaixo, maioria (66%) considera que tais avaliações devem ser aplicadas a cada grupo de disciplinas. Porém, outros (34%) sugerem uma periodicidade menor (trimestral ou semestral). Podemos observar que esse percentual se aproxima do relativo aos que não respondem as avaliações por falta de tempo ou por as acharem extensas (37%), como já citado. Assim, mesmo não representando a maioria, esse fato foi levado em consideração e optou-se por realizar as avaliações dos tutores presenciais em intervalos maiores.

Tabela 24 – Frequência sugerida para a avaliação dos tutores presenciais

A avaliação de tutores presenciais deve ser aplicada de que forma:	Qtde	%
A cada grupo de disciplinas concomitantes	52	66%
A cada trimestre	15	19%
A cada semestre	12	15%

Fonte: A autora (2011). Dados obtidos dos formulários de melhoria no Google Drive.

Diversos outros pontos relativos ao processo de avaliação foram citados nos questionários e no fórum. Destacaremos aqui alguns que nos chamaram mais a atenção.

Uma sugestão simples e interessante dada por alguns alunos é que se repetissem os *links* dos formulários de avaliação nas salas das disciplinas. Os *links* ficavam disponibilizados na sala de coordenação dos alunos e também eram enviados a esses, pela coordenadora de tutoria, nas mensagens solicitando para realizarem as avaliações. Porém, alguns argumentaram que nem sempre conseguiam responder a avaliação assim que recebiam a mensagem e depois acabavam achando trabalhoso entrar na sala de coordenação para buscar o *link*, ou simplesmente esqueciam. Dessa forma, se os *links* fossem repetidos nas salas das disciplinas, seria mais um local para lembrá-los de realizar as avaliações. Até porque nessas salas eles entravam com grande frequência. Assim, essa sugestão foi acatada.

Outras sugestões foram com relação à obrigatoriedade em responder às avaliações. Enquanto alguns alunos preferiam que elas permanecessem opcionais, outros sugeriam que fossem pontuadas, como fizemos nesse momento de melhoria do processo de avaliação, para garantir maior participação dos alunos. Porém, para que a avaliação seja pontuada ela, necessariamente, tem de ser identificada, o que não é nosso objetivo, pois o anonimato tende a tornar as respostas mais sinceras. Assim, elas permanecem anônimas e sem serem pontuadas.

5.4.2.2 Questões relativas aos instrumentos de avaliação

As questões relativas a cada instrumento de avaliação buscavam identificar mais especificamente o que deveria ser alterado na opinião dos alunos e da equipe. Era solicitado que, antes de preencherem o formulário (cujos *links* eram fornecidos), entrassem nos respectivos instrumentos de avaliação e os analisassem. As principais questões eram:

- Há questões pouco claras? Quais?
- Visando reduzir o tamanho do questionário, em sua opinião: que questões se mostram desnecessárias podendo, assim, ser suprimidas? Ou que questões poderiam ser agrupadas?
- Que outras questões você acha que deveriam ser inseridas no questionário?
- Há questões que necessitem ser desmembradas em mais de uma? Quais?

Como eram questões abertas, alguns não as respondiam ou apenas citavam algo como “nada a declarar”. Para as demais, foi feita análise de conteúdo, cujos principais pontos gerais citados foram (Tabela 25).

Como se pode ver, maioria considerava as questões claras e abrangentes, sendo que apenas 10% discordavam.

Tabela 25 – Sugestões para os instrumentos de avaliação.

Instrumentos de avaliação	Qtde	%
As questões são claras e abrangentes.	77	80%
Há questões não claras	10	10%
Todas as questões são necessárias	43	45%
Há questões desnecessárias (que deveriam ser excluídas ou agrupadas)	49	51%
Não há necessidade de incluir novas questões no questionário	53	55%
Há necessidade de incluir questões	28	29%
Não há necessidade de desmembrar questões	77	80%
Há necessidade de desmembrar questões	9	9%
Deveria ter mais questões abertas, discursivas	11	11%

Fonte: A autora (2011). Dados obtidos dos formulários de melhoria no *Google Drive*.

Em relação a incluir novas questões, a maioria não achava necessário, mas 29% deram alguma sugestão de inclusão. Apenas 9% citaram alguma questão que poderia ser desmembrada, sendo que 80% citaram, explicitamente, que não viu essa necessidade. Porém, em relação a questões desnecessárias, 51% citaram que havia questões que deveriam ser excluídas ou agrupadas. Novamente é citada a necessidade de “enxugar” os formulários de avaliação.

Algumas pessoas (11%), também, destacaram a necessidade de se ter mais questões abertas nos formulários de avaliação, já que havia apenas duas questões, sendo que apenas uma era relativa à disciplina, tutores etc. A outra era sobre o próprio instrumento de avaliação. Alguns sugeriam, inclusive, ter um espaço aberto para cada questão. Optamos em inserir mais campos abertos na nova versão dos instrumentos, mas não um a cada pergunta, e sim um para cada grupo de perguntas. Por exemplo, após discutir sobre material didático poderia ter uma questão aberta sobre isso. Depois dos itens relativos ao tutor a distância poderia ter uma questão geral para falar sobre sua atuação etc.

Vale lembrar que os dois últimos aspectos citados aqui, também, foram evidenciados nas sugestões dadas no decorrer das avaliações na primeira turma.

Diversas sugestões mais específicas foram dadas para cada instrumento, seja para inserir questões, agrupar, excluir, desmembrar etc. Como citado, todas foram cuidadosamente analisadas e serviram de base para a tomada de decisões. Destacaremos alguns aspectos:

Relativos à avaliação de disciplina

O aspecto que mais chamou a atenção aqui é que 30% dos alunos sugeriram retirar ao menos um item que necessitasse de uma autoavaliação, como a sua dedicação na disciplina, falta de base prévia etc. O que pode implicar que eles não gostem de se autoavaliar ou que os

instrumentos não tenham deixado explícita essa necessidade. Assim, podem ter concluído que aquelas questões não deveriam estar ali, como pode ser visto nas palavras de um aluno:

A1 (instrumento de melhoria do processo de avaliação): *Quem está sendo avaliado nesse caso eu ou a disciplina?*

Como a equipe de coordenação julgou importante permanecer com os itens autoavaliativos, decidimos, então, tornar isso mais explícito na próxima versão.

Relativos à avaliação do professor

Damos destaque às sugestões para inserção de itens relativos à metodologia utilizada e para avaliação do professor gestor da disciplina pelos alunos, uma vez que eles apenas avaliavam aspectos dos conteúdos.

Relativos à avaliação do tutor a distância

Um ponto que chamou muito a atenção aqui foi a reclamação de um professor por preencher os instrumentos várias vezes. Explicando melhor, aos professores era solicitado realizar as seguintes avaliações: avaliação para cada um de seus tutores a distância, um por vez (na primeira turma eram quatro tutores); avaliação de cada tutor presencial, um por vez (também eram quatro); e sua autoavaliação. Ou seja, ele precisava realizar nove avaliações. E no caso da avaliação dos tutores a distância e da autoavaliação isso era tanto durante a disciplina (intermediária) como após sua conclusão (final). E isso ficaria, ainda, pior na turma seguinte, em que teríamos 10 tutores presenciais e, em geral, 10 tutores a distância para cada disciplina. Assim, precisaríamos criar um novo formato de instrumento de avaliação pelos professores, de forma que eles pudessem realizar as avaliações de todos os seus tutores a distância de uma única vez e o mesmo para a avaliação dos tutores presenciais.

Outro ponto interessante foi que um tutor a distância citou como questão a ser incluída na sua autoavaliação as dificuldades que eles tiveram durante a tutoria. Acreditamos bastante pertinente e acatamos e, inclusive, resolvemos também inserir questão similar na autoavaliação do tutor presencial e na do professor.

Relativos à avaliação do tutor presencial

Além dos aspectos já citados na avaliação de tutor a distância, que também foram sugeridos aqui, outras sugestões interessantes, dadas pelos alunos, foram a inclusão de itens relativos à organização do espaço no polo para realização das atividades presenciais e sobre as condições físicas e de infraestrutura do polo.

5.4.3 Análise de trabalhos correlatos

Além de analisar as sugestões dadas pelos alunos e pela equipe no processo de melhoria e as colhidas nas avaliações no decorrer do curso, analisamos, também, alguns trabalhos correlatos, como parte desse aprendizado que caracteriza a escola reflexiva, conforme citado no Capítulo 2.

5.4.3.1 Análise das atribuições dos tutores nos trabalhos

Dos 139 trabalhos, 62 tratavam, de alguma forma, do papel e das atribuições dos tutores, porém, 38 trouxeram contribuições mais relevantes. Nestes 38 trabalhos obtivemos 64 sugestões de perfil, competências ou atribuições de tutores, sendo que alguns traziam, também, contribuições de outros trabalhos, além das suas. As referências teóricas desses trabalhos eram variadas. De todos os trabalhos, apenas 14 tratavam de avaliação da tutoria, com preocupações mais semelhantes as nossas.

Foi realizada uma análise de conteúdo das 64 sugestões das atribuições dos tutores. Optamos por manter um grande número de subcategorias para termos maior embasamento no momento de redefinição dos itens de avaliação, como mostrado na Tabela 26. O percentual de cada item foi calculado tomando como universo as 64 sugestões mencionadas.

Tabela 26 – Atribuições do tutor em diversos trabalhos.

Atribuições do Tutor	Qtde	%
Conhecimento		
Dominar e utilizar as tecnologias (como ferramentas síncronas e assíncronas)	25	39%
Conhecer fundamentos e metodologias da Educação a Distância / dominar técnicas pedagógicas de Tutoria	4	6%
Conhecer o conteúdo do curso , o projeto pedagógico, o calendário etc. /as disciplinas ministradas	20	31%
Atitudes		
Ser pró-ativo / incentivar os alunos a utilizarem os canais de interação para a tutoria e a fazerem perguntas / sondar dúvidas	19	30%
Ser flexível , receptivo, levar em consideração os compromissos e problemas dos alunos)	15	23%
Ser disponível / disponibilizar horários de atendimento à distância (tutores a distância) e presencialmente nos polos (tutores presenciais)	10	16%
Ser pontual e assíduo nos encontros virtuais ou presenciais	10	16%
Ser comprometido , dedicado / ter disciplina / ser motivado na sua função e na solução de problemas / gerar confiança	10	16%
Tratar os alunos com respeito, empatia e compreensão / ser ético / ser bem-humorado / ser paciente / ter bom relacionamento interpessoal / criar vínculos afetivos	32	50%
Assegurar o sigilo das provas e das chaves de correção, bem como os resultados das avaliações	3	5%
Orientação		
Orientar os alunos no início do curso sobre os novos métodos de estudo e a tecnologia adotada	9	14%
Orientar os alunos a conhecerem seus direitos e deveres dentro da instituição e do curso / criar sentimento de pertença / explicar sobre a função dos tutores / fornecer diretrizes	30	47%
Orientar os alunos a elaborarem um plano de estudos / sugerir atividades sistemáticas que criam hábitos de estudo e contribuem para o desenvolvimento do saber-aprender	13	20%

Estimular a colaboração, a cooperação e a construção de conhecimentos em conjunto / criar ambientes de estudo / promover a integração dos estudantes / estimular a criação de comunidades de aprendizagem / incentivar a interação dos alunos com os tutores presenciais	31	48%
Motivar (a participação, a aprendizagem, a reflexão crítica) / estimular o comprometimento dos alunos na resolução das atividades, provocar o desejo de aprender / acalmar os alunos frente os momentos de dificuldades	39	61%
Estimular autoconfiança , inovação, criatividade / contribuir para valorização individual	8	13%
Estimular a autonomia , independência na tomada de decisões, iniciativa, metodologia autônoma de estudo e liderança compartilhada do grupo	16	25%
Alertar os alunos quanto ao cumprimento da agenda, mantendo-os atentos aos prazos das atividades.	6	9%
Conscientizar os alunos sobre as diferenças de cultura e experiência que podem existir entre os membros do grupo	1	2%
Comunicação		
Manter contato com frequência com os alunos por e-mail, MSN, fóruns	21	33%
Entrar em contato com os alunos que demonstram desânimo , pouca participação / impedir que os alunos abandonem dos estudos	10	16%
Comunicar-se com clareza, de forma objetiva e gramaticalmente correta	15	23%
Dialogar com os alunos de igual pra igual / de forma menos hierarquizada	6	9%
Dirige-se aos alunos com formalidade	2	3%
Esforçar-se para compreender o aluno (escrita, fala)	3	5%
Conduzir e mediar discussões , para ficarem focadas no conteúdo das disciplinas e para conferir maior complexidade / ser o elo entre professor e aluno / elogiar participações	30	47%
Interferir nos casos de conflito ou divergências de ideias / lidar com alunos perturbadores	4	6%
Ensino-aprendizagem		
Estabelecer estratégias para solução dos problemas inerentes às atividades / apresentar ideias ou caminhos para a resolução de uma atividade / auxiliar os alunos a resolver questões pedagógicas que possam impedir o progresso no curso / mediar o processo de aprendizagem / respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno / Traduzir o discurso científico para forma narrativa, auxiliando o aluno na compreensão do conteúdo	42	66%
Formular perguntas estimulantes / criar situações problematizadoras /questionar o conhecimento adquirido pelo aluno numa atividade em outra, testando o seu raciocínio e sua criatividade / propor encaminhamentos que favoreçam o avanço / fazer intervenções didáticas	14	22%
Utilizar estratégias didáticas adequadas às diferenças individuais, culturais / valorizar as experiências dos alunos e os saberes constituídos na prática	7	11%
Auxiliar os alunos sempre que solicitado (na execução de atividades ou relativo ao material didático) / Responder os alunos, sanar dúvidas / Fornecer instruções	33	52%
Auxiliar os alunos a solucionar problemas técnicos / no desenvolvimento de habilidades tecnológicas / no uso de recursos tecnológicos	21	33%
Auxiliar os alunos a resolver questões administrativas	5	8%
Auxiliar os alunos a resolver questões pessoais , que possam impedir o progresso no curso	7	11%
Responder com rapidez as questões dos alunos	14	22%
Dar respostas corretas às perguntas dos alunos / que respondam completamente às dúvidas	4	6%
Sugerir / oferecer material adicional ao aluno, para complementar o conteúdo	14	22%
Estimular a pesquisa e o uso de biblioteca e laboratórios	11	17%
Interligar conhecimento à prática profissional dos alunos / fornecer exemplos práticos / incentivar os alunos a trazer exemplos reais para as disciplinas	8	13%
Promover o ensino / transmitir conhecimento	5	8%
Interagir com conteúdos e material didático , difundindo-os e dinamizando-os	5	8%
Conhecer os alunos , seu perfil sociocultural, expectativas, necessidades	10	16%
Acompanhar os alunos de forma individual / acompanhar a frequência / gerenciar as atividades / identificou as dificuldades de aprendizagem / valorizar contribuições individuais	31	48%
Dar feedback constante sobre o processo de aprendizagem aos alunos / fazer críticas construtivas	26	41%
Avaliar os alunos / participar da avaliação dos alunos / fornecer aos alunos critérios claros de avaliação / ser justo na avaliação dos alunos	26	41%
Atividades administrativas e interação com a equipe		
Encaminhar dúvidas e problemas dos alunos aos profissionais responsáveis (quando não for	16	25%

da competência do tutor) / intermediar as relações dos estudantes e outros membros da equipe		
Participar de atividades do curso e disciplinas , como reuniões, avaliações, aulas práticas etc.	8	13%
Executar as solicitações do professor ou da coordenação , como envio de relatórios, comunicação sobre problemas etc.	12	19%
Comunicar-se constantemente com tutores, professor, equipe etc.	11	17%
Participar das capacitações / atualizações contínuas	13	20%
Identificar falhas no material didático, nas atividades etc., antecipando as dúvidas dos alunos / Comunicar ao professor possíveis necessidades de ajustes	5	8%
Perceber a satisfação ou insatisfação na disciplina e no curso	4	6%
Avaliar o curso	2	3%
Autoavaliar-se / investigar e refletir sobre a própria prática	4	6%
Assegurar que os objetivos do curso estão sendo atingidos / assegurar que os alunos estão atingindo nível adequado	7	11%
Representar os alunos perante a administração	1	2%
Manter os recursos tecnológicos e físicos do polo em perfeito funcionamento para as atividades presenciais, como avaliações, vídeo e <i>webconferências</i> etc. / controlar a entrada e saída do material didático, avaliação, chaves de correção e material administrativo	4	6%
Encaminhar ao tutor a distância dúvidas específicas dos alunos	1	2%
Aplicar as avaliações , com lisura, cautela e vigilância (sem criar ambiente de medo).	7	11%
Registrar a frequência dos alunos	6	9%
Desconsideradas		
Matricular os cursistas	2	3%
Ter vocação para ensinar / ter sustentação psicológica	1	2%
Dirigir-se mais ao grupo do que ao indivíduo , para sanar dúvidas gerais	1	2%
Manter-se apenas como observador , acompanhando o aluno com um mínimo de interferência	1	2%
Preparar material didático e atividades / adequar o material às diversas culturas	9	14%
Gerir e administrar o curso	1	2%
Preparar as avaliações / adaptar as avaliações / definir as estratégias e os critérios de avaliação	4	6%

Fonte: A autora (2011).

Alguns itens foram marcados em azul, pois, no contexto do nosso estudo de caso, eles dizem respeito exclusivo ao tutor presencial. Os itens em vermelho, por sua vez, não foram considerados por não estarem de acordo com nossos pressupostos teóricos (por exemplo, não concordamos que o tutor deva se dirigir mais ao grupo do que ao indivíduo, nem que se deva manter apenas como observador) ou por não serem funções do tutor nesse estudo de caso (por exemplo, na PIE é o professor, e não o tutor, quem prepara os materiais e avaliações).

Os percentuais nos auxiliaram a enxergar as atribuições mais citadas nos trabalhos, como: ter atitude ética, ser motivador, estabelecer estratégias de aprendizagem, estimular trabalhos colaborativos e cooperativos, sanar dúvidas, mediar discussões entre outros.

Um dos pontos que nos chamou a atenção foi que das 64 contribuições, apenas quatro citavam a necessidade dos tutores refletirem sobre sua prática ou de se autoavaliar.

5.4.3.2 Análises de outros instrumentos de avaliação

Especificamente, nos materiais que tratavam de avaliação de tutores, observamos também outros aspectos, como quem realizava as avaliações, com que frequência e como

eram os instrumentos (por exemplo, a quantidade de itens de avaliação). A Tabela 27 mostra os trabalhos analisados e as considerações que fizemos sobre eles.

Dos 14 trabalhos, um era da própria doutoranda (o primeiro da lista), outro era apenas uma proposta inicial (de Nilvania Ziviani), dois se referiam a um mesmo trabalho (de Evandro Manuel Morgado), outros dois também se referiam a um mesmo projeto (Mariangela Lenz Ziede e Rosane Aragón de Nevado). Assim, podemos reduzir as contribuições para 10.

Tabela 27 – Trabalhos sobre a avaliação dos tutores.

Trabalho	Autor	Considerações da avaliação da tutoria
Avaliação de pessoas na EAD através de um processo e um sistema de gestão de competências relato de experiência na avaliação de tutores a distância no Ifes	Vanessa Battestin Nunes e outros	Avaliação dos tutores pelo professor gestor, após a conclusão da disciplina. (Trabalho da própria doutorando com outros colaboradores)
A tutoria no ensino a distância do Exército Brasileiro: uma avaliação do desempenho	Ubiratan Sardinha Guedes	Apenas autoavaliação dos tutores, mais focado no suporte que tiveram para a tutoria. Aplicado uma única vez no curso.
A avaliação do tutor	Roberto De Fino Bentes	Explanação superficial sobre a avaliação do tutor. Fala da importância dele ser avaliado pelo aluno, por ele mesmo (autoavaliação) e pela instituição (professor especialista), mas não diz como, apenas mostra os 19 critérios de avaliação do tutor pelo aluno da <i>Wright State University</i> .
Instrumento para avaliar as competências no trabalho de tutoria na modalidade EAD	Nilvania Aparecida Spressola Ziviani	Fala da necessidade de se avaliar os tutores, do ponto de vista dos alunos, do coordenador de curso e dele mesmo (autoavaliação). Mas trata-se de uma proposta de projeto, não tendo instrumentos criados.
Proposta de utilização de um modelo de avaliação de qualidade em ensino à distância, no que se refere à tutoria, utilizando o modelo <i>SERVQUAL</i>	Alessandra de Paula	Avaliação do tutor pelos alunos. Bem quantitativo, apoiado no Modelo Servqual. Apenas questões objetivas. Questionário aplicado apenas uma única vez aos alunos de um curso.
Auto-avaliação da atuação da tutoria no curso de licenciatura em pedagogia a distância de uma universidade brasileira	Lilian Schwab Gelatti	Autoavaliação do tutor. Foi aplicado uma única vez apenas aos alunos de um polo, a dois tutores presenciais e cinco tutores a distância.
AVALIAÇÃO DA TUTORIA NO ENSINO A DISTÂNCIA	Evandro Morgado e outros	Artigo relacionado ao trabalho seguinte.
Sistema de avaliação da tutoria (e-learning)	Evandro Manuel Campos Martins Morgado	Avaliação dos tutores pelos alunos e autoavaliação. Mostra um sistema de avaliação da tutoria com 259 questões , divididas em sete categorias.
Avaliação de Desempenho da Tutoria: uma experiência no Curso de Administração a Distância da UFRN	Matilde Medeiros de Araújo, Apuena Vieira Gomes	Avaliação dos tutores pelos alunos. Mostra os 10 itens de avaliação criados. O questionário de avaliação foi aplicado apenas uma vez aos alunos de um curso.
The role of the tutor in project-led education: the development of an evaluation instrument	Natascha van Hattum-Janssen e Rosa Vasconcelos	Avaliação dos tutores pelos alunos. Aplicado apenas uma vez a uma turma. Apresenta 7 categorias de avaliação bem resumidas (palavras-chave).

Reação ao desempenho do tutor em um curso a distância: validação de uma escala	Thaís Zerbini e Gardênia Abbad	Avaliação dos tutores pelos alunos. Aplicado apenas uma vez aos alunos de um curso. Mostra os 33 itens de avaliação .
Avaliação de Desempenho Humano: um estudo de caso no curso de graduação em Administração na modalidade a distância	Edivandro L. Tecchio, Marcos B. L. Dalmau, Pedro A. de Melo, Andressa S. V. Pacheco, Paola Azevedo, Thiago S. Nunes	Avaliação dos tutores pelos tutores-supervisores, alunos, colegas tutores e o próprio tutor. Avaliação semestral . São avaliados 97 indicadores , em 16 competências. Avaliação quantitativa .
A Formação Continuada dos Tutores do Curso de Pedagogia a Distância no modelo de Comunidades de Aprendizagem	Mariangela Lenz Ziede, Rosane Aragón de Nevado	Artigo relativo ao trabalho seguinte.
A construção da função dos tutores no âmbito do curso de graduação em pedagogia: licenciatura na modalidade a distância da Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mariangela Kraemer Lenz Ziede	Mostra a avaliação dos tutores por ele mesmo (autoavaliação), pelos pares (dois colegas tutores), pelos docentes e pelos alunos. Avaliações semestrais. O questionário de autoavaliação tem 114 perguntas.

Fonte: A autora (2011).

Com relação a quem realiza as avaliações, podemos ver que dos 10 trabalhos, oito tratam da avaliação dos tutores pelos alunos, cinco abordam a autoavaliação e apenas dois sobre a avaliação por outros tutores e pelos professores. Apenas dois trabalhos tratam esses quatro aspectos. Isso evidencia uma preocupação ainda pequena em termos nacionais com a avaliação dos tutores nas instituições de ensino, em especial as por membros da equipe.

Com relação à periodicidade, sete tratam de avaliações aplicadas uma única vez, dois são semestrais e o outro tinha foco na ferramenta de avaliação e não no processo e, assim, não definiu a periodicidade. Outra evidência aqui é o fato das instituições, de forma geral, não investirem nas avaliações como parte dos seus processos corriqueiros, tendo como objetivo a melhoria na tutoria. Novamente, apenas em dois trabalhos a avaliação era um processo contínuo (os mesmos dois que se preocuparam com as diferentes visões nas avaliações).

Posteriormente, analisamos alguns outros aspectos desses trabalhos, especialmente no que se refere à avaliação da tutoria e aos instrumentos de avaliação apresentados nos mesmos, cujo resumo se encontra na tabela apresentada anteriormente. Apesar dos itens de avaliação terem sido analisados em conjunto com as demais atribuições dos diversos outros trabalhos, conforme já discutido, o foco aqui era observar o todo, como eram organizados, qual o tamanho (quantos itens), em quais categorias foram divididos e se tinha alguma característica em especial que poderia nos ser útil no presente projeto, como, por exemplo, a forma de realização da análise dos dados levantados.

A dissertação de mestrado em Administração de Ubiratan Sardinha Guedes, intitulada “A tutoria no ensino a distância do Exército Brasileiro: uma avaliação do desempenho” (GUEDES, 2007) teve como objetivo avaliar se a administração da tutoria no Sistema de Ensino a Distância do Exército atendia aos requisitos exigidos no curso. Para isto, foi realizada uma autoavaliação dos tutores. Porém o foco não foi se os mesmos atingiram os objetivos da tutoria no curso e sim se eles julgam que tiveram suporte necessário para realização da tutoria. O trabalho era voltado à área de Administração e gestão de sistemas organizativos, com foco diferente da nossa proposta.

O artigo de Roberto F. Bentes, intitulado “A avaliação do tutor” (BENTES, 2009), por ser um Capítulo de livro, é bem resumido e apenas traz algumas ideias básicas para avaliação do tutor, como a importância dele ser avaliado pelo aluno, por ele mesmo (autoavaliação) e pela instituição (professor especialista). Porém, não diz como isso pode ser feito, apenas mostra os 19 critérios de avaliação do tutor pelo aluno propostos pela *Wright State University*.

A dissertação de mestrado em Engenharia de Produção de Alessandra de Paula, intitulada “Proposta de utilização de um modelo de avaliação de qualidade em ensino à distância, no que se refere à tutoria, utilizando o modelo SERVQUAL” (PAULA, 2009) tem uma abordagem quantitativa. Ela customizou um modelo de avaliação de qualidade de serviços chamado SERVQUAL, para avaliação dos tutores, exclusivamente pelos alunos, por meio de questões objetivas. A avaliação foi aplicada apenas uma vez e a análise foi realizada por métodos estatísticos. Este trabalho se distancia do nosso devido à sua abordagem puramente quantitativa e somativa, mas agrega em relação aos itens de avaliação.

O artigo de Lilian Schwab Gelatti, intitulado “Autoavaliação da atuação da tutoria no curso de licenciatura em pedagogia a distância de uma universidade brasileira” (GELATTI, 2009) analisa a autoavaliação dos tutores em um curso de Pedagogia a distância do PEAD/UFRGS. O instrumento de avaliação proposto aos tutores comportou cinco categorias, cada uma com um grupo de indicadores. O artigo, porém, ilustra apenas indicadores de três das cinco categorias, com algumas conclusões. O instrumento foi aplicado uma única vez: aos alunos de um polo, a dois tutores presenciais e cinco tutores a distância. As contribuições para o presente trabalho são: atribuições dos tutores e itens de avaliação.

Um trabalho que inicialmente nos chamou a atenção foi o de Evandro Morgado, intitulado “Sistema de avaliação da tutoria (*e-learning*)” (MORGADO, 2008), também relatado em (MORGADO et al., 2008). Trata-se de uma dissertação de mestrado, da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, focada na construção de uma ferramenta de avaliação da tutoria pelos alunos, com uma abordagem

bastante detalhada, com base no modelo desenhado por J. Willis – R2D2 (*Reflective, Recursive, Design and Development*). Foram elaborados 259 itens de avaliação (apenas questões objetivas), divididos em sete categorias. O foco é avaliar o tutor exaustivamente em uma série de características voltadas especialmente à interação em cada tipo específico de ferramenta (fórum, *chat*, videoconferência, *e-mail*, em aplicações de realidade virtual ou aumentada etc.). O sistema construído visa à avaliação dos tutores pelos alunos e a autoavaliação, mas não se preocupa com o processo de avaliação a ser utilizado e com as análises das avaliações, uma vez que o foco do projeto é efetivamente a ferramenta construída. Inicialmente, esse trabalho aparentava ser um dos que traria maiores contribuições, mas sua proposta se mostrou diferente da nossa, dado principalmente ao grande número de itens de avaliação da sua proposta, algo que pode ser útil para certos contextos, mas não para o nosso nesse momento.

O artigo de Matilde Medeiros de Araújo e Apuena Vieira Gomes, intitulado “Avaliação de Desempenho da Tutoria: uma experiência no Curso de Administração a Distância da UFRN” (ARAÚJO; GOMES, 2008) analisa a tutoria de tal curso, sob a ótica dos alunos. 271 dos 425 alunos avaliaram a tutoria em relação a 10 variáveis, que envolvem questões ligadas a afetividade, comunicação, conteúdo e aprendizado. A avaliação foi realizada uma única vez e teve análise quanti-qualitativa, porém sem maiores detalhes, por se tratar de um artigo e pelo fato das questões serem unicamente objetivas.

O artigo de Natascha van Hattum-Janssen e Rosa Vasconcelos, intitulado “*The role of the tutor in project-led education: the development of an evaluation instrument*” (HATTUM-JANSSEN; VASCONCELOS, 2008) trata da avaliação dos tutores por alunos dos cursos de *Design* e *Marketing* e de Engenharia de Produção da Universidade do Minho. A avaliação buscava identificar expectativas e opiniões dos alunos em relação aos tutores. O artigo fala de forma bem superficial das atribuições dos tutores e do questionário de avaliação criado, que era composto de 47 itens fechados e três questões abertas, agrupados em sete categorias. Porém, não mostra detalhes do instrumento, apenas os resultados bem gerais alcançados e analisados de forma estatística.

O artigo de Thaís Zerbini e Gardênia Abbad, intitulado “Reação ao desempenho do tutor em um curso a distância: validação de uma escala” (ZERBINI; ABBAD, 2009) traz um instrumento de avaliação dos tutores de um curso oferecido pelo SEBRAE pelos seus alunos. O instrumento é composto por 33 itens de avaliação, apenas questões objetivas, com opções de respostas de 0 a 10, segundo escala de Likert. Foi aplicado uma única vez e os dados foram analisados estatisticamente.

O artigo de Edivandro Luiz Tecchio e outros, intitulado “Avaliação de Desempenho Humano: um estudo de caso no curso de graduação em Administração na modalidade a distância” (TECCHIO et al., 2008) mostra o instrumento de avaliação de tutores criado para o Curso de Administração na Modalidade a Distância da UFSC. É proposta uma avaliação semestral e que seja realizada por tutores-supervisores, alunos, colegas tutores e pelo próprio tutor. O instrumento elaborado é composto por 97 indicadores divididos em 16 competências, porém apenas os indicadores de uma competência são apresentados. As questões eram unicamente objetivas e a análise proposta (e não realizada no artigo) seria quantitativa, com foco na pontuação final atingida pelo tutor e baseada no conceito de avaliação de desempenho por competências. Esse artigo se aproxima mais do nosso trabalho no sentido de pensar em diversos atores para avaliação do tutor e em um processo contínuo. Por outro lado, se distancia por ter foco unicamente quantitativo.

O trabalho que traz contribuições mais relevantes para nós é a dissertação de mestrado em Educação de Mariangela Kraemer Lenz Ziede, intitulada “A construção da função dos tutores no âmbito do curso de graduação em pedagogia: licenciatura na modalidade a distância da Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul” (ZIEDE, 2008), cujo conteúdo foi também abordado no artigo de Ziede e Nevado (2008). O trabalho tem abordagem teórica semelhante a nossa, e apesar de não focar na avaliação dos tutores, fala da mesma e mostra a necessidade de múltiplas visões. Assim, o tutor seria avaliado por ele mesmo (autoavaliação), pelos pares (dois colegas tutores), pelos docentes e pelos alunos. Além disso, as avaliações teriam uma regularidade de execução (semestrais). O questionário de autoavaliação elaborado é constituído por 114 perguntas, organizado em sete grupos (Identificação, função pedagógica 1, função social 1, função organizativa 1, função pedagógica 2, função Social 2 e função organizativa 2). O foco da dissertação é a construção da função dos tutores, fazendo uma análise qualitativa com base na teoria de Tomada de Consciência de Piaget, o que também é interesse do presente trabalho.

Uma primeira observação em relação aos trabalhos analisados diz respeito aos contextos diversos de estudo e, assim, de foco, muitas vezes influenciados pela formação ou área de atuação do autor. Alguns deixam clara a forte ligação com a Administração, um era da área de Engenharia de Produção e outros têm maior aproximação à área de educação.

Em relação aos instrumentos de avaliação, o de Morgado (2008) é bastante completo, com 259 itens de avaliação. Outros dois trabalhos, também, se mostram bem completos e com

muitos itens – o de Ziede (2008) com 114 e Tecchio e outros (2008) com 97. Os demais traziam bem menos (10, 19, 33 etc.).

Relembramos aqui que o tamanho dos formulários de avaliação propostos nesse trabalho (da primeira à terceira versão) foi o item mais criticado no processo de melhoria e no decorrer do curso. No caso da avaliação dos tutores a distância, eram 30 itens. Obviamente, esse fator é influenciado, também, pela frequência de avaliação. Como vimos, alguns instrumentos foram aplicados apenas uma vez, e talvez, nesse caso, ter um instrumento extenso não represente grandes problemas. Porém, na nossa proposta, as avaliações são constantes e uma mesma pessoa responde a mais de um formulário. Por exemplo, o professor se autoavaliava, avaliava seus tutores a distância e os tutores presenciais. Assim, a extensão do formulário se mostrou um complicador. Outra questão é que talvez em algumas instituições, como parece ser o caso da UFRGS, apresentado em (ZIEDE, 2008), os alunos e a equipe estivessem mais preparados para o processo de avaliação do ponto de vista formativo, algo incipiente em nossa instituição, que precisa ainda vencer uma série de desafios. Assim, tínhamos a missão de abarcar as características que se mostravam essenciais e, ao mesmo tempo, reduzir o tamanho dos formulários de avaliação atuais.

Com relação à abordagem teórica, o trabalho de ZIEDE (2008) foi o que mais se aproximou da nossa proposta, trazendo contribuições interessantes em relação à análise dos dados. Apesar de utilizarmos análises quali-quantitativas, vimos nesse trabalho uma preocupação maior com a melhoria do que nos demais, muitos dos quais faziam análises puramente estatísticas. No nosso trabalho, pelo fato das avaliações não serem obrigatórias, nem sempre conseguimos um quantitativo de pessoas que seja representativo do ponto de vista estatístico. Mas não consideramos que, por esse motivo, as informações fornecidas devam ser descartadas. Elas não podem ser consideradas tão rigorosamente, nem ser generalizadas, mas se olhadas em conjunto com outras avaliações, com observações e outros critérios, em um processo de triangulação, essas informações podem ser muitos úteis e dar indicativos de aspectos que precisam ser melhorados ou olhados com maior cuidado.

Dessa forma, de posse dos itens oriundos dos diversos trabalhos analisados e de todas as sugestões colhidas dos alunos e da equipe tanto no processo de melhoria como durante as avaliações nas disciplinas, fizemos um trabalho minucioso de escrita e reescrita dos itens de avaliação. Alguns itens foram inseridos, outros excluídos ou agrupados, sempre tentando nos manter fiéis a nossos pressupostos teóricos e às características da instituição e do curso.

5.5 O PROCESSO ATUAL DE AVALIAÇÃO DA PIE

Após termos apresentado os caminhos percorridos para se chegar ao processo atual, agora é momento de mostrar os resultados alcançados. Obviamente, não temos a pretensão de que ele esteja perfeito e atenda a todas as realidades, até porque, assim como precisamos mudar algumas das nossas previsões iniciais em decorrência do desenrolar do curso e das suas características intrínsecas, outros caminhos também poderiam ter sido seguidos por cursos em outros contextos e momentos históricos. E, também, não temos a pretensão de que esse processo esteja finalizado, já que a avaliação é encarada por nós como um processo contínuo e que vai se adequando conforme as necessidades, que também são variáveis.

Dividimos o processo em duas etapas: a definição do processo e sua execução.

5.5.1 Primeira etapa – Definição do processo

Essa etapa é realizada apenas no momento de definições do processo e dos instrumentos de avaliação. Ou seja, será realizada uma única vez enquanto estes não forem alterados. Como é uma etapa muito trabalhosa, esperamos contribuir com o presente trabalho com uma versão inicial do processo e dos instrumentos de avaliação, para que as instituições de ensino possam adaptá-los de acordo com sua realidade, sem sair no marco zero.

5.5.1.1 Estabelecimento das atribuições

Nesse momento são estabelecidas, junto com a equipe, as atribuições dos tutores a distância, presenciais e professores. Como já citado, vários aspectos devem ser levados em consideração, como os pressupostos teóricos da equipe, as características do curso e da instituição entre outros.

5.5.1.2 Estabelecimento dos itens de avaliação

Com base nas atribuições elaboradas foram estabelecidos os itens de avaliação dos tutores a distância, presenciais, professores e, também, para a avaliação das disciplinas.

A quantidade de itens difere em relação a quem realizará a avaliação, devido ao fato de que papéis diferentes conseguem analisar aspectos distintos. Além disso, há pequenas diferenças textuais, para tornar mais adequada a leitura, de acordo com quem está avaliando.

A Tabela 28 mostra os itens de avaliação dos tutores a distância, relativos à sua autoavaliação. Por ser o foco desse trabalho será tratado em maiores detalhes. O apêndice F mostra itens referentes à disciplina, professor, tutor a distância e tutor presencial da 4ª e atual versão do processo de avaliação.

Tabela 28 – Itens de avaliação do tutor a distância (4ª e atual versão do processo)

APOIO ACADÊMICO	
01	Domina o conteúdo da disciplina, seus objetivos, a metodologia de ensino adotada e seus critérios de avaliação?
02	Analizou os perfis dos alunos no início da disciplina?
03	Manteve registros acerca das atividades de cada aluno, incluindo trabalhos e provas, assim como de seus progressos e/ou regressos?
04	Procurou entender os interesses e dificuldades dos alunos, colocando-se à disposição para auxiliá-los, motivando a participação e incentivando-os a fazer perguntas?
05	Forneceu pistas ou estratégias ou elaborou perguntas estimulantes para que os alunos pudessem organizar suas ideias, fazer reflexões críticas e solucionar problemas relativos ao conteúdo e às atividades?
06	Esclareceu as dúvidas dos alunos por meio de comentários construtivos ou encaminhou-as aos profissionais responsáveis quando não eram de sua competência?
07	Sugeriu materiais adicionais, quando necessário, e estimulou a pesquisa e o uso de bibliotecas e laboratórios?
08	Auxiliou os alunos a compreenderem as potenciais aplicações do conteúdo às suas áreas de interesses?
AVALIAÇÃO	
09	Forneceu aos alunos <i>feedbacks</i> acerca das atividades realizadas, comunicando seus pontos fortes e a melhorar e contribuindo com o seu aprendizado?
10	Corrigiu as atividades virtuais e avaliações presenciais dentro de um prazo adequado, ou seja, que permitisse aos alunos identificar suas dificuldades e saná-las em tempo hábil?
COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO	
11	Manteve contato regular e adequado com os alunos durante toda a disciplina, comunicando-se de maneira clara, útil, respeitosa, amigável e gramaticalmente correta?
12	Respondeu aos alunos prontamente (mensagens, fóruns), no prazo máximo de 24h, exceto nos sábados após às 13h, domingos e feriados previstos no calendário acadêmico?
13	Disponibilizou e cumpriu horários de atendimento aos alunos através de comunicação síncrona (<i>chat, MSN, SKYPE, webconferência</i> etc.)?
14	Incentivou a integração dos alunos e a formação de grupos de estudos tanto no ambiente virtual como nos polos?
15	Mediou as discussões, enriquecendo o tema, interferindo nos casos de conflito ou ao se fugir do foco da discussão?
TAREFAS ADMINISTRATIVAS E DA EQUIPE	
16	Auxiliou na contínua revisão da sala virtual da disciplina, encaminhando sugestões ou críticas ao professor?
17	Compareceu às reuniões previamente agendadas?
18	Interagiu frequentemente com o professor sobre o desempenho dos alunos, atendeu às suas solicitações e lhe deu <i>feedbacks</i> rápidos e consistentes?
19	Interagiu frequentemente com os tutores presenciais para acompanhamento dos alunos?
20	Lançou as notas dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem e no sistema acadêmico, dentro dos prazos estipulados e auxiliando no fechamento das pautas?
21	Que dificuldades você encontrou durante a tutoria e que ações adotou com o objetivo de superá-las? (discursiva)
22	Com que nota você se autoavalia como tutor a distância? (de 1 a 10)
23	Comentários gerais a respeito da sua atuação (os principais pontos positivos, a melhorar etc.): (discursiva)
24	Tem alguma sugestão para melhorarmos esse questionário de avaliação? (discursiva)

Fonte: A autora (2011).

Em muitos cursos a distância, como é o caso da PIE, o tutor a distância não prepara a disciplina, seus materiais, atividades e avaliações, mas isso não o dispensa de conhecer profundamente todos esses aspectos relativos às disciplinas em que atuará. Assim, a questão 01 se fez necessária: “Domina o conteúdo da disciplina, seus objetivos, a metodologia de ensino adotada e seus critérios de avaliação?”.

Isabel Alarcão, cita que:

Sendo o aluno o elemento central da ação educativa, é imprescindível que o professor detenha conhecimento do aluno e das suas características, isto é, compreenda o seu passado e o seu presente, a sua história de aprendizagem, o seu nível de desenvolvimento, a sua envolvente sociocultural (ALARCÃO, 2008, p. 62).

Corroboramos com essa opinião e a transpusemos para a EaD, como fica explícito pelos itens de avaliação 02, 03 e 04. Consideramos essencial que o tutor a distância conheça seus alunos logo no início da disciplina: “Analisou os perfis dos alunos no início da disciplina?” (02) e que, ao longo dela, faça um acompanhamento do desenvolvimento de cada um: “Manteve registros acerca das atividades de cada aluno, incluindo trabalhos e provas, assim como de seus progressos e/ou regressos?” (03). E que isso contribua para o tutor compreender os interesses e dificuldades desses alunos: “Procurou entender os interesses e dificuldades dos alunos, colocando-se à disposição para auxiliá-los, motivando a participação e incentivando-os a fazer perguntas?” (04).

A questão 04 traz, ainda, a importância da ação proativa do tutor, buscando motivar os alunos e estabelecendo um canal que os deixe à vontade para fazer perguntas e sanar suas dúvidas. Esse caráter motivador do professor (no caso aqui, o tutor a distância) foi sempre muito destacado por Paulo Freire e tem relação direta com os aspectos afetivos, muito enfatizados, também, por Wallon, uma vez que ao se preocupar com o aluno, o tutor cria um vínculo que o aproxima mais e o torna mais aberto a questionar.

Outro aspecto marcante nas obras desses autores e que nos influenciou bastante diz respeito à mediação, às formas de auxiliar os alunos, que são sujeitos ativos, a construir o seu conhecimento, não fornecendo respostas prontas ou simplesmente expondo conteúdos, mas dando caminhos para isso. É a educação problematizadora, a pedagogia da pergunta de Freire; as associações, acomodações, reestruturações e tomadas de consciência de Piaget; é o trabalho ativo na Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygostky. A questão 05 evidencia esses aspectos: “Forneceu pistas ou estratégias ou elaborou perguntas estimulantes para que os alunos pudessem organizar suas ideias, fazer reflexões críticas e solucionar problemas relativos ao conteúdo e às atividades?”. Essa questão coloca, ainda, o tutor na posição de

colaborador do processo de aprendizagem do aluno, favorecendo à sua autonomia, aspecto também muito destacado por Piaget, Freire e Moore e Kearsley.

Na PIE, é função do tutor a distância sanar as dúvidas dos alunos: “Esclareceu as dúvidas dos alunos por meio de comentários construtivos ou encaminhou-as aos profissionais responsáveis quando não eram de sua competência?” (06). Mas muitas vezes, isso não basta e é necessário fornecer uma ajuda adicional. Por exemplo, alunos mais avançados, podem necessitar de materiais de aprofundamento, para não se sentirem desmotivados. Enquanto alunos com maior dificuldade podem necessitar de materiais mais básicos para proporcionar melhor entendimento dos conteúdos estudados: “Sugeriu materiais adicionais, quando necessário, e estimulou a pesquisa e o uso de bibliotecas e laboratórios?” (07).

Outro auxílio muito importante diz respeito às aplicações dos conteúdos, já que eles podem se mostrar muito abstratos ou sem sentido para os alunos, caso eles não vejam sua utilidade prática: “Auxiliou os alunos a compreenderem as potenciais aplicações do conteúdo às suas áreas de interesses?” (08). Essa relação teoria-prática foi marcante na obra de Paulo Freire, especialmente quando se trata da educação de adultos, como é o caso do trabalho em questão. A curiosidade epistemológica deve, então, ser estimulada.

Com relação às avaliações de aprendizagem, elas têm sido comumente utilizadas nas instituições para classificação dos alunos, ou seja, são-lhe atribuídas notas ou conceitos como meio de decidir quais alunos atingiram os requisitos necessários para obter aprovação e/ou progressão de uma série ou turma para outra. Na EaD, esse tipo de avaliação continua a existir e, apesar de serem planejadas pelos professores formadores, as correções são realizadas pelos tutores a distância. Porém, o tutor deve realizar essas correções o quanto antes, para permitir aos alunos identificar seus erros e saná-los a tempo. Caso contrário, corre-se o risco desse retorno não ser mais necessário, ou porque o aluno já superou sua dificuldade ou porque essa dificuldade gerou diversas outras, o que torna o aprendizado da disciplina mais complexo e pode, ainda, desmotivar o aluno: “Corrigiu as atividades virtuais e avaliações presenciais dentro de um prazo adequado, ou seja, que permitisse aos alunos identificar suas dificuldades e saná-las em tempo hábil?” (10).

Além disso, partimos do pressuposto que as avaliações não apenas servem para classificação dos alunos, mas também como mecanismo de detecção das dificuldades ou problemas de aprendizado. Como cita Esteban e outros (2008, p.21), “O erro, muitas vezes mais do que o acerto, revela o que a criança ‘sabe’, colocando este saber numa perspectiva processual, indicando também aquilo que ela ‘ainda não sabe’, portanto o que pode ‘vir a saber’”. O que mostra o papel de suma importância do tutor enquanto mediador, enquanto

agente ativo na Zona de Desenvolvimento Proximal, contribuindo para que o aluno tome consciência de seu saber e de suas dificuldades e possa encontrar os caminhos adequados para o aprendizado. Como diria Piaget, são momentos em que ocorrem equilibrações e reestruturações nos esquemas dos indivíduos. A questão 09 destaca esses aspectos: “Forneceu aos alunos feedbacks acerca das atividades realizadas, comunicando seus pontos fortes e a melhorar e contribuindo com o seu aprendizado?”.

Os trabalhos de Vygotsky e Pierre Lèvy dão grande importância à interação social, à relação com o outro e sua influência na forma de pensar, e, conseqüentemente, no aprendizado. Na EaD, essa relação deve ser muito bem trabalhada, uma vez que alunos, professores, tutores e demais pessoas encontram-se, na maior parte das vezes, distantes física ou temporalmente. Como citam Moore e Kearsley (2008), devem-se traçar estratégias que visem reduzir a distância transacional, ou seja, facilitar a comunicação de forma que a distância não pareça existir. Comunicação essa, seja entre alunos e tutores, seja entre os próprios alunos, ou entre quaisquer membros do curso e, que muitas vezes, ocorrerá por meio de recursos tecnológicos. As questões de 11 a 15 dão destaque à comunicação e interação.

A questão 11 reforça alguns aspectos na forma de comunicação dos tutores com os alunos. Essa comunicação deve ser clara, livre de ambigüidades, útil, para que efetivamente auxilie os alunos, e correta segundo as normas gramaticais. Deve, ainda, ser dirigida com respeito e afeto, buscando mais que a comunicação – o diálogo. “Manteve contato regular e adequado com os alunos durante toda a disciplina, comunicando-se de maneira clara, útil, respeitosa, amigável e gramaticalmente correta?”.

A disponibilidade e prontidão em responder os alunos pelos diversos meios de comunicação síncrona e assíncrona ficam evidentes nas questões 12: “Respondeu aos alunos prontamente (mensagens, fóruns), no prazo máximo de 24h, exceto nos sábados após às 13h, domingos e feriados previstos no calendário acadêmico?” e 13: “Disponibilizou e cumpriu horários de atendimento aos alunos através de comunicação síncrona (*chat, MSN, SKYPE, webconferência* etc.)?”.

Quando Vygotsky fala da mediação para o aprendizado, ele não se refere apenas ao professor (ou, em nosso caso, o tutor), mas também a que ocorre nas relações com os colegas. Interações essas também destacadas por Lèvy, Mattar, Moore, Moran e outros, a que se referem os itens 14 e 15. O item 14 coloca o tutor como um incentivador dessa comunicação, inclusive visando a formação de grupos de estudo e comunidades de aprendizagem: “Incentivou a integração dos alunos e a formação de grupos de estudos tanto no ambiente virtual como nos polos?”. E o item 15 se refere à mediação do tutor nas discussões e em

situações de conflito: “Mediou as discussões, enriquecendo o tema, interferindo nos casos de conflito ou ao se fugir do foco da discussão?”. Os conflitos podem, por exemplo, expor alunos ou membros da equipe, o que pode gerar problemas diversos, como o aluno ficar acuado e não querer mais participar, sentindo-se desmotivado. A intervenção é fundamental.

Apesar do foco do tutor ser o aluno, outras funções devem ser desempenhadas por ele, relativas ao professor da disciplina ou ao curso como um todo. As questões de 16 a 20 têm esse objetivo. O tutor deve, por exemplo, antes dos alunos, identificar se há algum conteúdo com problema, alguma data incoerente no calendário, alguma atividade que não esteja clara, se a metodologia está adequada e flexível o suficiente para favorecer a diminuição da distância transacional etc. e dar o *feedback* ao professor gestor: “Auxiliou na contínua revisão da sala virtual da disciplina, encaminhando sugestões ou críticas ao professor?” (16).

O tutor deve também comparecer às reuniões presenciais (e virtuais): “Compareceu às reuniões previamente agendadas?” (17). Elas são fundamentais, não apenas para estar a par de questões relativas à disciplina e conhecer melhor seus colegas de trabalho, como também porque são momentos que propiciam trocas de experiência e maior amadurecimento na função, algo essencial para as tomadas de consciência de um “tutor reflexivo”.

É, também, função do tutor a distância, na PIE, manter o professor informado a respeito da adequação da disciplina aos alunos e do desempenho dos mesmos, uma vez que este não tem um contato tão próximo com os alunos como aquele: “Interagiu frequentemente com o professor sobre o desempenho dos alunos, atendeu às suas solicitações e lhe deu *feedbacks* rápidos e consistentes?” (18).

A comunicação do tutor a distância com os alunos se dá, de forma geral, por meio de algum recurso de comunicação, ou seja, à distância, como o próprio termo da função do tutor já indica. Assim, quando o aluno fica ausente e não responde às suas comunicações, o tutor presencial surge como grande facilitador. Mas não apenas neste momento, os tutores presenciais podem contribuir ao longo de todo curso, pois eles possuem um contato mais próximo fisicamente dos alunos e contínuo (durante todo o curso), diferentemente dos tutores a distância, que variam de acordo com a disciplina. Chegamos a presenciar casos em que, como se tratavam de cidades do interior, os tutores presenciais conheciam as famílias dos alunos, onde moravam, trabalhavam. A questão 19 foi concebida com esse objetivo: “Interagiu frequentemente com os tutores presenciais para acompanhamento dos alunos?”.

O item 20 diz respeito às atividades de lançamento de notas e fechamento de pautas: “Lançou as notas dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem e no sistema acadêmico, dentro dos prazos estipulados, e auxiliando no fechamento das pautas?”.

Um item sugerido no processo de melhoria e que achamos muito interessante inserir na autoavaliação do tutor a distância foi relativa às dificuldades na sua atuação: “Que dificuldades você encontrou durante a tutoria e que ações adotou com o objetivo de superá-las?” (21). Questão semelhante foi inserida na autoavaliação do tutor presencial e na do professor. Essas sugestões demonstram certo amadurecimento de algumas pessoas em relação ao processo avaliativo, por já enxergarem como meio para detecção de dificuldades, que deverão ser posteriormente trabalhadas com vistas à melhoria. Está presente, então, o duplo sentido da avaliação citado por Belloni e outros (2007): o do autoconhecimento e o de formulação de subsídios para a tomada de decisão.

Outra sugestão de inserção atendida foi de uma questão para avaliação numérica dos tutores (e também dos professores): “Com que nota você se autoavalia como tutor a distância?” (22). A princípio ficamos receosos, mas depois consideramos que essa nota poderia balizar a avaliação. Por exemplo, na avaliação pelos alunos, talvez certo tutor tenha deixado a desejar em alguns aspectos, mas que não foram essenciais para o aluno que o estava avaliando, ou seja, aspectos que não o atrapalharam em seu processo de aprendizado, ou de outra forma, no que ele precisava o tutor o atendeu bem. Uma nota positiva dada ao tutor é uma forma de compensar uma possível distorção de entendimento que poderíamos ter quando fôssemos analisar item a item. O mesmo para o caso oposto daqueles tutores em que, item a item, parecem estar razoavelmente bem, mas como um todo o aluno não se sentiu suficientemente bem atendido.

Os dois outros itens já existiam (foram apenas reformulados): o item 23 é um espaço aberto para comentários gerais a respeito do tutor e o item 24 para sugestões para o presente instrumento de avaliação.

Análises semelhantes a essas foram realizadas para elaboração dos itens referentes às avaliações dos tutores presenciais, professores e de disciplina. Vale destacar, ainda, que conforme já citado, os instrumentos passaram a contemplar mais questões abertas, além das duas últimas: foi adicionada uma para cada bloco de questões, por exemplo, referente aos materiais e recursos didáticos, às atividades, às avaliações presenciais, ao professor e ao tutor.

Organização dos itens de avaliação

Nas três primeiras versões dos instrumentos de avaliação, apenas os alunos avaliavam a disciplina. Mas, na 3ª versão, os tutores a distância, presenciais e professores avaliavam

muitos dos itens de disciplina (referentes aos conteudistas), dentro da avaliação do professor, uma vez que ele é o responsável pela elaboração da mesma. Passamos a adotar a avaliação de disciplina por todos esses atores.

Assim como já ocorria na avaliação pelos alunos, a avaliação de disciplina passou a contemplar não apenas os itens relativos à disciplina, mas também relativos ao professor responsável e aos tutores a distância que nela atuaram. Ou seja, agrupamos os vários itens de avaliação, para posteriormente serem criados em um único instrumento para cada ator. Porém, o instrumento de avaliação do tutor presencial continuaria separado, uma vez que a frequência de avaliação desses não seria a mesma dos demais.

Foram, então, criados os instrumentos de avaliação de disciplina (com itens de disciplina, professor e tutor a distância) e de tutor presencial. Um para cada tipo de avaliador:

- Alunos
- Professor da disciplina
- Tutores a distância
- Tutores presenciais

Avaliação de Disciplina

Os itens da avaliação de disciplina pelos alunos foram agrupados em:

- Autoavaliação – 2 questões objetivas e 1 discursiva
- Ensino-Aprendizagem – 4 questões objetivas e 1 discursiva
- Materiais e recursos didáticos – 2 questões na forma de grade, que permitisse avaliar vários aspectos, e 1 discursiva
- Avaliações – 3 questões objetivas e 1 discursiva
- Professor – 1 questão objetiva e 1 discursiva
- Tutor a Distância – 13 questões objetivas e 1 discursiva
- Mais uma questão discursiva para sugestões para o instrumento de avaliação

Os itens da avaliação de disciplina pelos professores foram agrupados em:

- Organização da disciplina – 4 questões objetivas e 1 discursiva
- Materiais e recursos didáticos – 2 questões na forma de grade, que permitisse avaliar vários aspectos, e 1 discursiva
- Avaliações – 2 questões objetivas e 1 discursiva
- Professor (autoavaliação) – 6 questões objetivas e 2 discursivas

- Tutores a Distância – 18 questões objetivas e 1 discursiva (avaliaria de uma única vez todos os seus tutores a distância)
- Mais uma questão discursiva para sugestões para o instrumento de avaliação

Os itens da avaliação de disciplina pelos tutores a distância foram agrupados em:

- Organização da disciplina – 4 questões objetivas e 1 discursiva
- Materiais e recursos didáticos – 2 questões na forma de grade, que permitisse avaliar vários aspectos, e 1 discursiva
- Avaliações – 2 questões objetivas e 1 discursiva
- Professor – 5 questões objetivas e 1 discursiva
- Tutores a Distância (autoavaliação) – 21 questões objetivas e 2 discursivas
- Mais uma questão discursiva para sugestões para o instrumento de avaliação

Os itens da avaliação de disciplina pelos tutores presenciais foram agrupados em:

- Professor – 4 questões objetivas e 1 discursiva
- Tutores a Distância – 6 questões objetivas e 1 discursiva (avaliaria de uma única vez os seus tutores a distância que atendiam a seu polo naquela disciplina, que podiam ser um ou dois)
- Mais uma questão discursiva para sugestões para o instrumento de avaliação

Avaliação dos tutores presenciais

Os itens da avaliação dos tutores presenciais pelos alunos foram agrupados em:

- Apoio Acadêmico – 05 questões objetivas
- Avaliação – 02 questões objetivas
- Comunicação e Interação – 04 questões objetivas
- Questões gerais – 01 questão objetiva e 02 discursivas

Os itens da avaliação dos tutores presenciais pelos a distância foram agrupados em:

- Apoio Acadêmico – 05 questões objetivas
- Avaliação – 02 questões objetivas
- Comunicação e Interação – 02 questões objetivas
- Tarefas administrativas e da equipe – 01 questão objetiva
- Questões gerais – 01 questão objetiva e 02 discursivas

Os itens da avaliação dos tutores presenciais pelos professores foram agrupados em:

- Apoio Acadêmico – 05 questões objetivas
- Avaliação – 02 questões objetivas
- Comunicação e Interação – 03 questões objetivas
- Tarefas administrativas e da equipe – 04 questões objetivas
- Questões gerais – 01 questão objetiva e 02 discursivas

Os itens da autoavaliação dos tutores presenciais foram agrupados em:

- Apoio Acadêmico – 07 questões objetivas
- Avaliação – 03 questões objetivas
- Comunicação e Interação – 04 questões objetivas
- Tarefas administrativas e da equipe – 05 questões objetivas
- Questões gerais – 01 questão objetiva e 03 discursivas

5.5.1.3 Validação dos itens de avaliação com a coordenação de curso

Os itens de avaliação são validados pela equipe de coordenação. Pode-se solicitar também validação por outros membros da equipe.

5.5.1.4 Definição da ferramenta para a criação dos instrumentos de avaliação

Como citado, analisamos algumas ferramentas e optamos pelos Formulários do *Google Drive*, por serem simples de criar, usar e manter.

5.5.1.5 Definição do local virtual de aplicação das avaliações por instrumentos

Foi definido que os *links* das avaliações a serem realizadas pelos alunos ficariam disponíveis na **sala de coordenação dos alunos**, em uma área virtual específica chamada “Avaliações” e também nas salas das disciplinas, a pedido dos mesmos. Os *links* das avaliações a serem realizadas pelos tutores e professores ficariam disponíveis na **sala de coordenação de equipe**, também em uma área virtual específica chamada “Avaliações”.

Nos momentos de avaliações, seriam sempre enviadas mensagens aos alunos e à equipe reforçando os respectivos *links* dos questionários.

5.5.1.6 Definição da quantidade de avaliações e do cronograma

Como já citado, as avaliações intermediárias por instrumentos (no meio das disciplinas) foram substituídas por um espaço aberto para sugestões, por alunos e pela equipe, através de um formulário no *Google Drive*. Esse formulário, que foi chamado de

“**Acompanhamento das Disciplinas**”, fica aberto durante todo o curso e visa à detecção e solução de problemas mais emergenciais, relativos a quaisquer aspectos do curso, como sobre as disciplinas em andamento, professores, tutores a distância e presenciais etc.

As avaliações finais de disciplina por instrumentos (contemplando questões de disciplina, professor e tutores a distância) continuam sendo realizadas por meio dos questionários próprios de avaliação (agora utilizando a nova versão). Porém, passaram a ser aplicadas na semana de parada obrigatória, ou seja, na semana seguinte à finalização de uma dupla de disciplinas e antes da próxima, conforme sugerido no processo de melhoria.

As avaliações dos tutores presenciais são aplicadas de forma mais espaçada. Para a turma de 2011 foi acordado com a coordenação de curso aplicar nos seguintes momentos: após a primeira disciplina (09/2011); após os próximos dois blocos de disciplinas (12/2011); e após o restante das disciplinas (06/2012). Lembrando que ocorreu de 08/2011 a 12/2012.

Os acompanhamentos presenciais, que já haviam iniciado na 3ª versão, ainda que de forma embrionária, precisavam ser melhor trabalhados. Era necessário iniciar, também, a sistematização dos acompanhamentos virtuais. Isso será discutido mais à frente.

5.5.1.7 Construção dos instrumentos de avaliação

A Figura 22 mostra o formulário de “Acompanhamento das Disciplinas”.

Figura 22 – Formulário de acompanhamento das disciplinas

1.7765
08.47
11.12
14.56
19.00

Pós-Graduação em Informática na Educação - Acompanhamento das Disciplinas

Prezados alunos e membros da equipe da PIE,
Este espaço foi disponibilizado para que vocês possam fazer sugestões ou elogios, em qualquer momento, em relação à(s) disciplina(s) em andamento (material didático, recursos utilizados, atividades, avaliações), em relação à atuação dos tutores a distância, dos professores, dos tutores presenciais etc.
O principal objetivo é identificar e resolver questões mais emergenciais, visando à melhoria dessas disciplinas, e também identificar o que é interessante continuar.
Garantimos o anonimato para todos os participantes.

Sua participação é muito importante!
Equipe de coordenação
*Obrigatório

Qual sua função na PIE? *

Aluno

Enviar

Fonte: A autora (2011). Obtido do *Google Drive*.

Como se pode verificar nesse e nos demais instrumentos criados nessa versão atual do processo de avaliação, o aspecto estético foi melhorado.

A Figura 23 mostra uma parte do formulário de avaliação da disciplina pelos alunos.

Figura 23 – Parte do formulário de avaliação da disciplina pelo aluno

AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA PELO ALUNO

Prezado aluno,
 A sua opinião é muito importante para melhoria contínua de nossas disciplinas e da atuação de professores e tutores. Assim, pedimos que leia atentamente os itens listados e responda de acordo com o que melhor caracterizou a sua situação durante a realização da disciplina que acabou de ser finalizada.
 Preencha esta avaliação uma vez para cada disciplina.
 Garantimos o anonimato para todos os participantes da pesquisa.
 *Obrigatório

Polo *

Polo 1

Disciplina *

Educação a Distância e Ambientes Virtuais de Aprendizagem - Profa. Luiza

AUTOAVALIAÇÃO

Organizou suas atividades e seus horários e seguiu um plano de estudos para dedicação à disciplina? *

Sempre
 Na maioria das vezes
 Às vezes
 Ocasionalmente / Nunca
 Não se aplica / Não sei

Quantas horas semanais, em média, você dedicou à realização desta disciplina? *

0 a 5 horas
 5 a 10 horas
 10 a 15 horas

Fonte: A autora (2011). Obtido do *Google Drive*.

A Figura 24 mostra uma parte do formulário de avaliação da disciplina pelo professor, especificamente a parte relativa à avaliação dos tutores a distância. Agora o professor avalia, em cada questão, todos os seus tutores. Assim, ele realiza a avaliação da disciplina uma única vez e não mais necessita realizar a avaliação dos seus tutores a distância uma vez para cada.

O mesmo ocorre para a avaliação dos tutores presenciais pelos professores e pelos tutores a distância, ou seja, eles avaliam de uma única vez todos os tutores presenciais. Porém, enquanto os professores avaliam todos os tutores presenciais (de todo os polos), os tutores a distância avaliam apenas os dos polos com nos quais atuou.

Figura 24 – Parte do formulário de avaliação da disciplina pelo professor

TUTORES A DISTÂNCIA					
Para responder essa avaliação deve-se dispor de materiais que permitam maior objetividade. Por exemplo: verificar mensagens e fóruns do Moodle (data de respostas comparadas com as datas de envio dos alunos, conteúdo das mensagens quanto aos conceitos, motivação, português etc), verificar se foram dados feedbacks adequados nas atividades e avaliações, verificar nos relatórios do Moodle a frequência no ambiente, o tempo de acesso etc.), verificar as listas de frequência das reuniões, a participação nos fóruns de discussão entre os tutores da disciplina etc.					
Domina o conteúdo da disciplina, seus objetivos, a metodologia de ensino adotada e seus critérios de avaliação? *					
	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei
César - Polo 1 (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viviam - Polo 1 (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedro - Polo 2 (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Margarida - Polo 2 (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mário - Polo 3 (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samira - Polo 3 (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rosa - Polo 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Simone - Polo 5 (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiago - Polo 5 (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: A autora (2011). Obtido do *Google Drive*.

A Figura 25 mostra parte do formulário de avaliação do tutor presencial por ele mesmo. É interessante observar que, além do tutor presencial se autoavaliar, ele também avalia seu colega de polo, uma vez que na turma 2011 temos dois tutores presenciais por polo.

Figura 25 – Parte do formulário de avaliação do tutor presencial (autoavaliação e do seu colega de polo)

Autoavaliação do Tutor Presencial					
Prezado tutor presencial A sua opinião é muito importante para melhoria contínua do nosso curso. Assim, pedimos que faça a sua autoavaliação e também avalie o tutor presencial que é seu colega de polo. <i>*Obrigatório</i>					
Quem é você (tutor presencial que está se autoavaliando)? *					
<input type="text"/>					
Quem é o outro tutor presencial do seu polo? *					
<input type="text"/>					
APOIO ACADÊMICO					
Conhece os objetivos, a metodologia de ensino e os critérios de avaliação das disciplinas? *					
	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei
Tutor Presencial (você - autoavaliação)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tutor Presencial (seu colega de polo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: A autora (2011). Obtido do *Google Drive*.

5.5.1.8 Definição dos métodos de acompanhamento presencial

Como já foi citado, o processo de avaliação descrito não apenas recorreu à utilização de instrumentos, mas fez uso de observações e reuniões, presenciais e virtuais.

Os métodos utilizados de forma presencial envolvem reuniões individuais, de disciplina e encontros de equipe, como explicitado em 5.3.4, 5.3.5 e 5.3.6, respectivamente, e são registrados em atas. Como o curso é a distância, esse fator foi levado em consideração para definir os momentos presenciais, uma vez que muitas pessoas (como os tutores presenciais) se encontram em outras cidades. Assim, por exemplo, reuniões semanais com muitos membros da equipe se mostraram inviável nesse caso.

Como já citado, as **reuniões individuais** visam tratar de assuntos com um profissional específico, no caso o tutor a distância, relacionados à sua atuação no curso, às suas avaliações, buscando uma reflexão sobre sua ação e uma maior consciência das suas atribuições e do que pode fazer para melhorar sua atuação. Logo, não têm uma regularidade previamente definida.

As **reuniões de disciplina** têm o propósito de acompanhar o envolvimento e atuação dos professores e tutores a distância antes (reunião inicial), durante (reunião intermediária) e depois (reunião final) da oferta de certa disciplina. Nessa quarta versão do processo avaliativo, optou-se por realizar essas reuniões conjuntamente no caso das disciplinas concomitantes. Assim, a cada dupla de disciplinas, há as três reuniões.

Os **encontros de equipe** são realizados esporadicamente com a presença de toda equipe, visando informar sobre assuntos diversos e realizar trocas de experiência, objetivando o aprimoramento profissional. Em geral, há uma reunião antes de iniciar uma nova turma do curso e algumas durante a sua realização, mas sem uma periodicidade definida.

5.5.1.9 Definição dos métodos de acompanhamento virtual

Se em um curso a distância os momentos presenciais não são tão rotineiros, por outro lado a interação virtual ocorre com grande frequência, por meio de diversos recursos, internos ao ambiente de aprendizagem (mensagens, fóruns, *chats*, atividades etc.) e externos (*e-mail*, redes sociais, ferramentas de bate-papo, *webconferência* etc.). Daí a necessidade de realizar um acompanhamento dessas inúmeras informações.

Nesse trabalho, optou-se por observar basicamente os **acessos** de tutores a distância no ambiente de aprendizagem e suas interações em alguns **fóruns**. Outras evidências das sua atuação são oriundas de trocas de *e-mail* que envolviam diretamente a coordenadora de tutoria.

Essas observações se dão durante a execução das disciplinas e logo após sua conclusão, nos momentos de tabulação das avaliações por instrumentos.

5.5.1.10 Elaboração das planilhas modelo de feedback

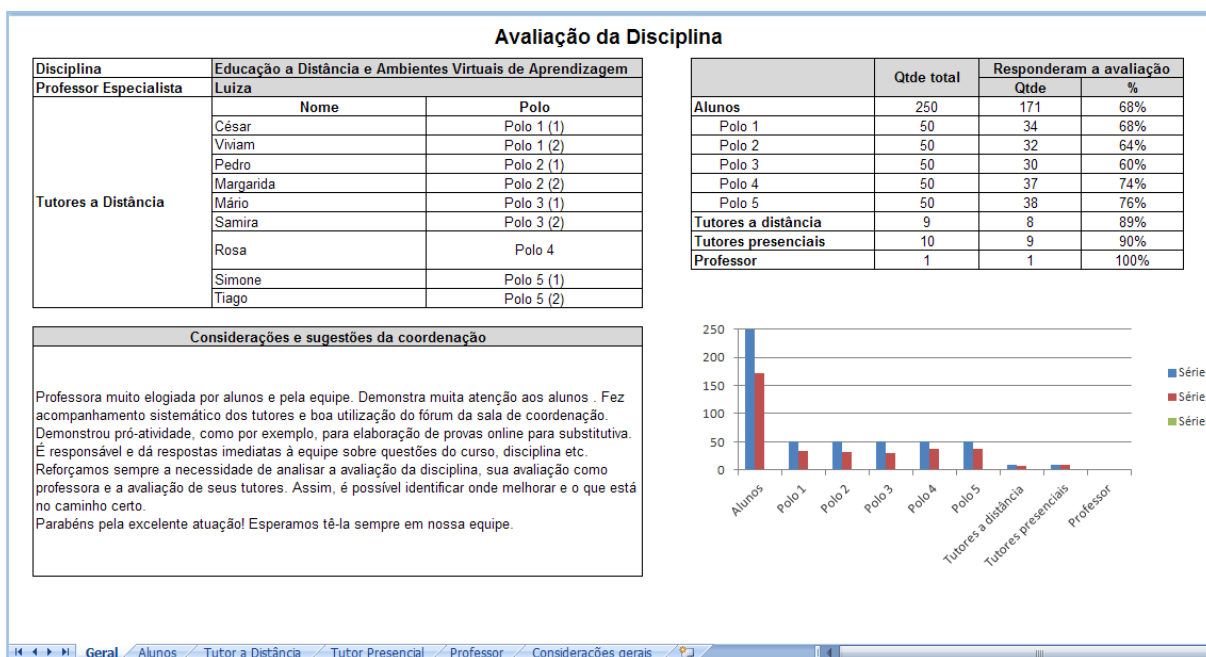
As planilhas que havíamos criado nas versões anteriores do processo de avaliação, para tabular os dados, analisar e, posteriormente, dar o *feedback* aos envolvidos, não eram atrativas e talvez não fossem tão bem compreendidas por alguns membros da equipe menos experientes com o uso de planilhas eletrônicas. Dessa forma, optamos por criar novas planilhas, que fossem mais simples e ao mesmo tempo de estética mais agradável que as anteriores, inclusive adicionando gráficos, para melhorar a compreensão.

Resultado das avaliações de disciplinas

Foi criado um arquivo chamado “Avaliação de disciplina”, com as seguintes abas:

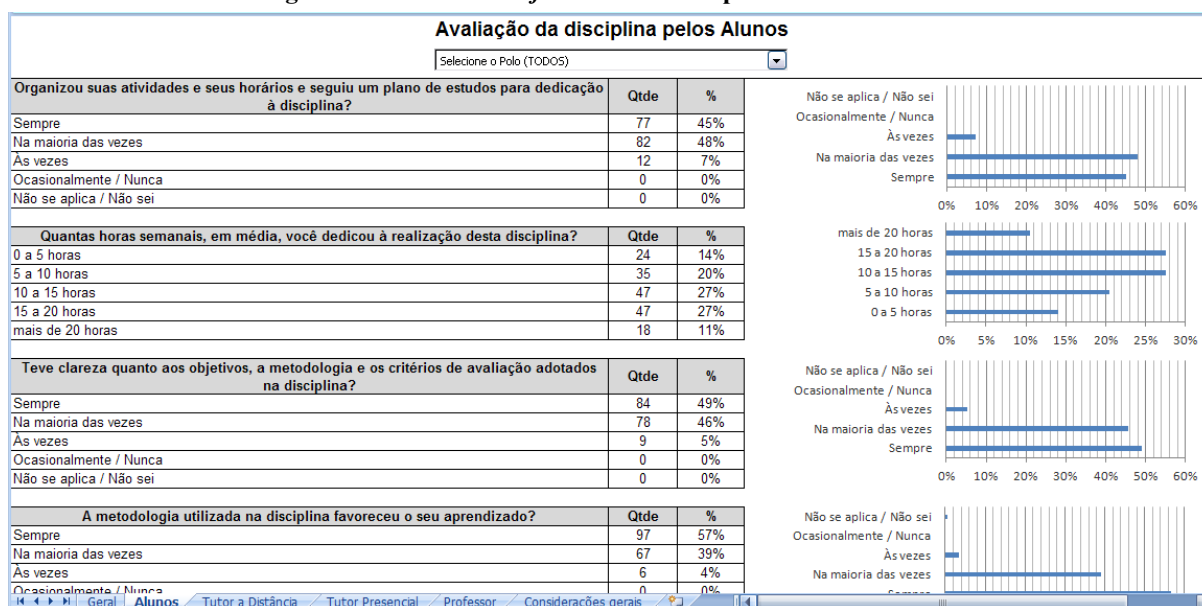
- Geral - informações gerais da disciplina, como: seu nome, professor, tutores a distância, quantidade de pessoas - total e que respondeu as avaliações etc.
- Alunos - avaliação pelos alunos. Pode-se analisar como um todo ou por polo;
- Tutor a distância - avaliação realizada pelos tutores a distância da disciplina;
- Tutor presencial - avaliação realizada pelos tutores presenciais;
- Professor - autoavaliação realizada pelo professor;
- Considerações gerais - oriundas das questões abertas, com sugestões diversas para a disciplina e professor, categorizadas após análise de conteúdo.

A Figura 26 mostra o exemplo de uma planilha de retorno de disciplina – aba “Geral”.

Figura 26 – Planilha de *feedback* de disciplina – aba “Geral”

Fonte: A autora (2011).

A Figura 27 mostra a aba “Alunos” da mesma planilha. Pode-se escolher um polo, para exibição dos valores nas tabelas e gráficos relativos a ele, ou deixar a opção padrão, como na figura, que exibe as informações de todos os polos. Essa é uma aba padrão (exceto o campo de seleção de polo) para avaliações realizadas por mais de uma pessoa.

Figura 27 – Planilha de *feedback* de disciplina – aba “Alunos”

Fonte: A autora (2011).

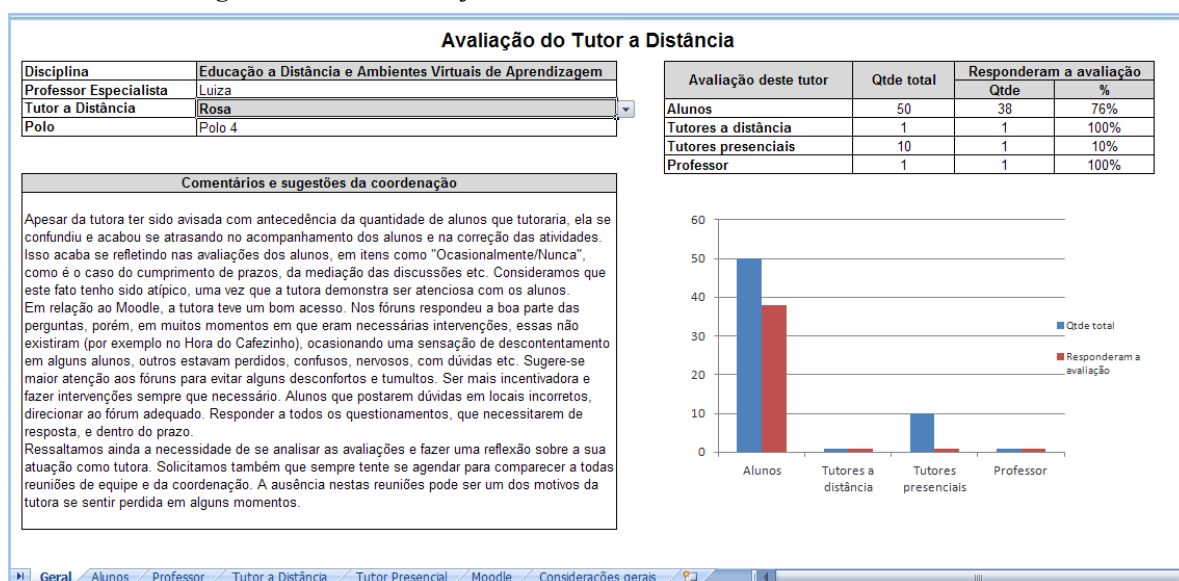
Resultado das avaliações dos tutores a distância

Foi criado um arquivo chamado “Avaliação do tutor a distância” para tabulação dos dados dos tutores a distância de uma disciplina, contemplando as seguintes abas:

- Geral - informações gerais do tutor, como nome, disciplina em que atuou, quantidade de pessoas – total e respondentes etc.;
- Alunos - avaliação feita pelos alunos;
- Professor - avaliação feita pelo professor;
- Tutor a distância - autoavaliação feita pelo tutor a distância;
- Tutor presencial - avaliação feita pelos tutores presenciais do polo em que o tutor a distância atendeu;
- Moodle – informações extraídas do Moodle (acesso e participação nos fóruns);
- Considerações gerais - oriundas das questões abertas, com sugestões para o tutor (das avaliações de todos os atores), categorizadas após análise de conteúdo.

A Figura 28 mostra o exemplo de uma planilha de retorno relativa aos tutores a distância de uma disciplina, sendo explicitada a aba “Geral”. O professor pode selecionar o tutor cujos dados se deseja visualizar. Porém, para o tutor a distância essa opção não aparece, ficando visível apenas a sua própria avaliação. Outro detalhe é que para ele, também, não são exibidas as abas “Professor” e “Tutores Presenciais”, para preservar o anonimato.

Figura 28 – Planilha de feedback dos tutores a distância – aba “Geral”



Fonte: A autora (2011).

A Figura 29 exibe a aba “Moodle”, com as informações do acesso do tutor à disciplina no ambiente e também informações relativas à sua atuação nos fóruns gerais da disciplina.

Figura 29 – Planilha de *feedback* dos tutores a distância – aba “Moodle”

Excel spreadsheet titled "Moodle" showing data for tutor Rosa. The spreadsheet is divided into two main sections.

Section 1: Tutor Access Statistics

Tutor	Qtde dias não acessados	Qtde dias acessados a mais	Acesso total	%	Qtde registros no Moodle	Observações
Rosa	3	6	29	112%	3156	Acessou bem. Os dias não acessados foram compensados.
Média	5,8	3,9	24,1	93%	2168	

Section 2: Forum Interaction Data

Fórum	Total de tópicos	Total de postagens	Tópicos criados pelo tutor	Respostas do tutor	Atuação	Observações
Rosa						
Hora do Cafezinho	82	187	1	4	A desejar	Os alunos iniciaram se apresentando, colocando que estavam com dúvidas, inseguros, e faltou respostas de motivação da tutora. Posteriormente, as mensagens demonstravam maior desespero, por dúvidas das atividades, erros com datas, dificuldades diversas etc. E a tutora continuava sem dar respostas. Até que em certo ponto, isso se tornou um descontentamento e repercutiu com alguns alunos revoltados. As respostas da tutora foram pouquíssimas, sendo que boa parte das postagens necessitavam algum tipo de intervenção do tutor.
Notícias	13	58	1	8	Boa	Interação foi de apresentação e Marcação de chat. Maioria das postagens eram da professora Renata. Não houve maior necessidade de interação.
Dúvidas da 1ª semana	37	104	0	37	Média	Respondeu a boa parte das perguntas (porém algumas ficaram sem respostas e outras foram respondidas pela professora). Em muitas não cumpriu o prazo de 24h. Porém, deve-se lembrar que a tutora teve o dobro de alunos dos demais.
Dúvidas da 2ª semana	19	55	1	12	Média	Respondeu a boa parte das perguntas (porém algumas ficaram sem respostas). Em boa parte não cumpriu o prazo de 24h. Porém, deve-se lembrar que a tutora teve o dobro de alunos dos demais.
Dúvidas da 3ª semana	18	25	0	17	Boa	Respondeu a boa parte das perguntas (porém algumas ficaram sem respostas). Em boa parte não cumpriu o prazo de 24h. Em uma inquietação de uma aluna, agiu como motivadora.
Total	169	429	3	78	Média	Em alguns fóruns a tutora teve de média a boa interação com os alunos, respondendo a boa parte das perguntas, muitas vezes dentro do prazo. Porém, em muitos momentos em que eram necessárias intervenções, essas não existiram (por exemplo no Hora do Cafezinho), ocasionando uma sensação de descontentamento em alguns alunos, outros estavam perdidos, confusos, nervosos, com dúvidas etc. Sugere-se maior atenção aos fóruns, não apenas aos de dúvidas da semana, mas a todos, para evitar alguns desconfortos e tumultos. Ser mais incentivadora e fazer intervenções sempre que necessário. Alunos que postarem dúvidas em locais incorretos, direcionar ao fórum adequado. Responder a todos os questionamentos, que necessitem de resposta, e dentro do prazo.

Fonte: A autora (2011).

Avaliação dos tutores presenciais

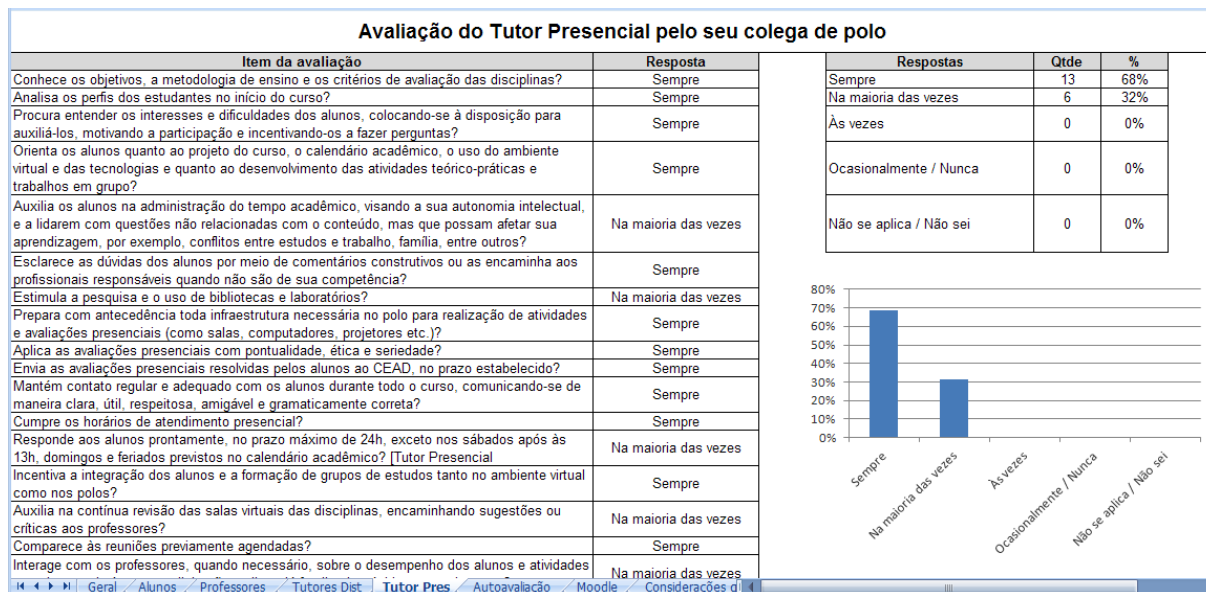
Foi criado um arquivo chamado “Avaliação do tutor presencial” para tabulação dos dados de tais tutores, contemplando as seguintes abas:

- Geral - informações gerais do tutor, como nome, polo em que atua, quantidade de pessoas – total e que respondeu as avaliações etc. e as considerações para o tutor da equipe de coordenação. Nessa aba pode-se selecionar o tutor cujos dados deseja visualizar, mas os tutores apenas têm acesso a sua própria avaliação;
- Alunos - avaliação realizada pelos alunos;
- Professores - avaliação realizada pelos professores;
- Tutores Dist - avaliação pelos tutores a distância que atenderam a seu polo;
- Tutor pres - avaliação realizada pelo outro tutor presencial que atende o polo;
- Autoavaliação – autoavaliação realizada pelo tutor presencial;
- Moodle – informações extraídas do Moodle relativas a acesso;
- Considerações gerais - oriundas das questões abertas, com sugestões diversas para o tutor, categorizadas após análise de conteúdo.

A Figura 30 mostra o exemplo de uma planilha de retorno relativa aos tutores presenciais, sendo explicitada a aba “Tutor Pres”. Esta aba é um modelo padrão de visualização para avaliações realizadas por uma única pessoa.

No retorno ao tutor presencial não são exibidas as abas “Professores”, “Tutores Dist” e “Tutor Pres”, para preservar o anonimato.

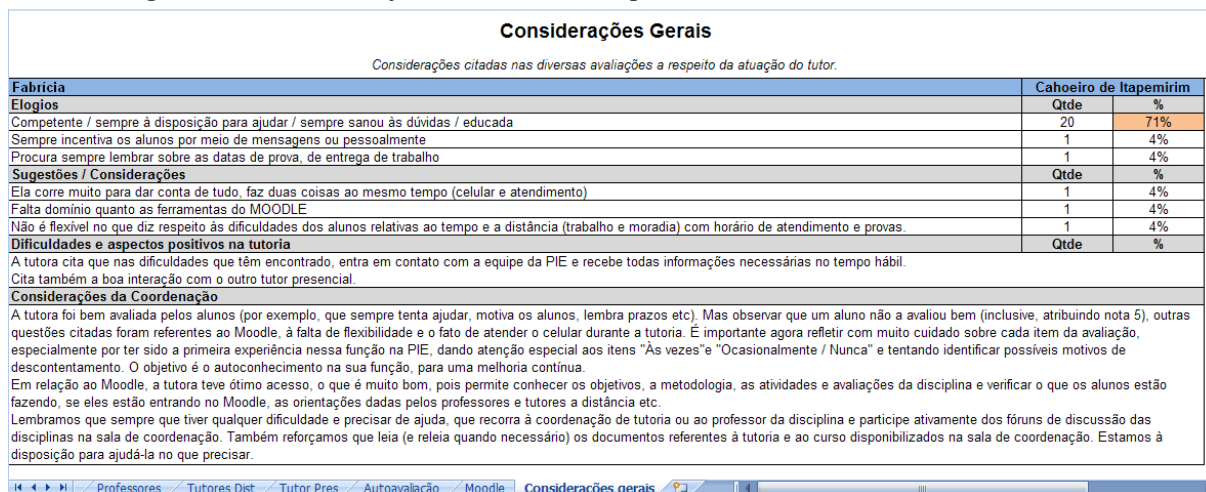
Figura 30 – Planilha de *feedback* dos tutores presenciais – aba “Tutor Pres”



Fonte: A autora (2011).

A Figura 31 mostra a aba “Considerações Gerais” da planilha, com elogios, sugestões etc., que é semelhante às encontradas nas planilhas de disciplina e de tutor a distância.

Figura 31 – Planilha de *feedback* dos tutores presenciais – aba “Considerações Gerais”



Fonte: A autora (2011).

5.5.2 Segunda etapa – Execução do Processo de Avaliação

Para que a avaliação tenha um caráter formativo, no sentido de busca da melhoria contínua, especialmente na atuação dos tutores, essa etapa deve ser corriqueira, com uma periodicidade definida por cada instituição, de acordo com as características de seus cursos.

5.5.2.1 Acompanhamento das disciplinas

No decorrer das disciplinas, a equipe de coordenação acompanha as sugestões, críticas e elogios enviados pelos alunos e pela equipe por meio do formulário de “Acompanhamento das disciplinas”. Como citado, esse acompanhamento é diário, por meio de um revezamento entre os membros da equipe de coordenação.

São feitos, na medida do possível, os encaminhamentos necessários. Por exemplo, problemas relativos a tutores ou professores são tratados com os mesmos; sugestões de melhorias no curso são analisadas para se verificar a viabilidade de serem implantadas; alunos que demonstram desmotivação recebem contato de algum membro da equipe de coordenação, especialmente da pedagoga etc. Nem sempre, porém, é possível executar as sugestões, seja por limitações técnicas, por não ser parte dos objetivos do curso, por ter informações vagas e imprecisas e a pessoa não ter se identificado, impedindo contato para maiores esclarecimentos entre outros.

5.5.2.2 Acompanhamentos presenciais

São realizados, e registrados, os acompanhamentos presenciais, conforme previamente definido em 5.5.1.8, ou seja, nas reuniões individuais, nas reuniões de disciplina (inicial, intermediária e final) e nos encontros de equipe. Nesse trabalho, o acompanhamento se refere especificamente à atuação dos tutores a distância.

5.5.2.3 Acompanhamentos virtuais

São realizados os acompanhamentos virtuais, no caso dos tutores a distância, no ambiente *Moodle*, verificando-se seu acesso e suas interações nos fóruns, assim como nas trocas de *e-mail* com a coordenação de tutoria, conforme definido em 5.5.1.9.

5.5.2.4 Elaboração e envio das instruções para realização das avaliações

São elaboradas as instruções solicitando que os diversos atores realizem as avaliações no prazo definido. Na PIE, as mensagens são encaminhadas pela coordenadora de tutoria e é estabelecido o prazo de cerca uma semana para os mesmos responderem às avaliações.

No caso da turma 2011, os instrumentos foram destinadas a: 250 alunos, cerca de 10 tutores a distância por disciplina (esse número pode variar, pois alguns tutores podem tutorar mais de um grupo), 10 tutores presenciais e um professor por disciplina.

5.5.2.5 Realização das avaliações

Durante o prazo estabelecido, alunos e equipe (professores, tutores a distância e presenciais) realizam as avaliações referentes às disciplinas que acabaram de ser concluídas. É a fase “Executivo-operacional” (ARREDONDO, 2002).

5.5.2.6 Tabulação dos resultados

Dos instrumentos de avaliação:

Encerrado o período de avaliação, os resultado das avaliações são exportados do *Moodle* para planilhas em *Excel*.

Avaliação da disciplina – arquivos com itens relativos às disciplinas em execução, aos seus professores e aos seus tutores a distância. São quatro arquivos:

- Avaliação das disciplinas pelos alunos
- Avaliação das disciplinas pelos professores
- Avaliação das disciplinas pelos tutores a distância
- Avaliação das disciplinas pelos tutores presenciais

Quando ocorre a avaliação dos tutores presenciais, são gerados os seguintes arquivos:

- Avaliação dos tutores presenciais pelos alunos de seu polo
- Avaliação dos tutores presenciais pelos professores
- Avaliação dos tutores presenciais pelos a distância que atenderam a seu polo
- Autoavaliação dos tutores presenciais (e avaliação do seu par)

Para a tabulação dos dados, esses arquivos são integrados às planilhas modelo de *feedback* (citadas em 5.5.1.10), gerando, assim, as seguintes planilhas:

- Avaliação da disciplina – para cada disciplina é criado um arquivo com as suas avaliações (apenas informações de disciplina e do professor), realizadas pelos alunos, professor, tutores a distância e presenciais.
- Avaliação do tutor a distância – uma planilha para cada disciplina, contendo as informações dos seus tutores a distância. Lembrando, apenas o professor e a

coordenação tem acesso à planilha completa. Cada tutor a distância recebe uma versão da planilha onde se podem visualizar apenas as suas avaliações e, ainda, ocultando as abas de professor e tutor presencial, pela questão do anonimato.

- Avaliação do tutor presencial – uma planilha contendo as informações de todos os tutores presenciais. Lembrando, apenas a coordenação tem acesso a essa planilha completa. Para cada tutor presencial é enviada uma versão da planilha onde se podem visualizar apenas as suas avaliações, e ainda ocultando as abas de professor e tutor a distância, pela questão do anonimato.

Na primeira aba (“Geral”) são inseridas informações gerais a respeito da disciplina, como nome, quantidade de pessoas - total e de participantes, considerações da coordenação (inseridas após análise dos dados) etc.

Do acompanhamento virtual:

Informações de acesso e de atuação dos tutores a distância nos fóruns são extraídas do *Moodle* e acrescentadas à aba específica existente na planilha de *feedback*. No caso dos tutores presenciais, também, são coletadas as informações de acesso.

Do acompanhamento presencial:

Quando necessário, é informado ao tutor a distância (ou outro membro da equipe), na aba “Considerações Gerais”, sobre algum aspecto observado nos acompanhamentos presenciais, como por exemplo, que ele pode estar faltando essas reuniões, pode não estar participando ativamente das trocas de experiências etc.

5.5.2.7 Análise dos dados

É realizada análise de conteúdo das respostas das questões abertas, nas visões dos diferentes atores, mantendo, como de costume, numerosas questões, para garantir que algumas especificidades sejam informadas de forma mais clara. Para cada item gerado é inserida a quantidade de vezes em que ele aparece nas avaliações e o percentual relativo à quantidade de pessoas que respondeu o questionário. Os dados são inseridos na aba “Considerações Gerais”, conforme planilha de modelo de *feedback*.

São analisados, também, os dados das questões objetivas, buscando identificar aspectos positivos e pontos a melhorar. Assim, atenção especial é dada tanto a itens muito elogiados como a itens com maior incidência de “Às vezes” e “Ocasionalmente/Nunca”.

Outra análise realizada, especificamente para os tutores, é com base nas informações coletadas do *Moodle*. Essas muitas vezes nos dão, direta ou indiretamente, indicativos em relação a itens diversos, como se os tutores estão se colocando à disposição para auxiliar os alunos; se estão respondendo no tempo adequado e seus comentários são construtivos; se estão fornecendo pistas ou estratégias para auxiliá-los na construção do conhecimento; se estão incentivando a integração dos mesmos e a formação de grupos de estudo; se estão mediando as discussões e interferindo quando necessário; se estão se comunicando de forma gramaticalmente correta e de forma ética e amigável entre outros.

Obviamente, apenas essas informações não são suficientes para se tirar conclusões fechadas, até mesmo porque muitas das comunicações entre alunos e tutores ocorrem por meios privados e algumas vezes externos ao *Moodle*, como é o caso de mensagens, *e-mails* e *chats*. Mas tratam-se de informações muito importantes, especialmente, quando analisadas em conjunto com as outras fontes, ou seja, com os resultados das avaliações, sob a ótica dos diversos atores; com as sugestões postadas no “Acompanhamento das disciplinas” e; as observações no decorrer das mesmas, pelos acompanhamentos presenciais e virtuais.

Nas reuniões semanais da equipe de coordenação, também, podem ser coletadas informações relevantes sobre a atuação de tutores e professores. São, também, consideradas as dificuldades, sucessos e problemas apontados pelos próprios sujeitos em suas autoavaliações.

Após essa análise casada, a coordenadora de tutoria insere na aba “Geral” as considerações para cada tutor (a distância e presencial) e para cada professor, com eventuais sugestões de melhoria, de itens de maior atenção ou mesmo de elogios. Algumas observações levam em consideração não apenas a atuação do tutor naquela disciplina, mas também no decorrer do curso, em que podemos notar a evolução em certos aspectos ou a manutenção ou piora em outros. Essas informações são compartilhadas com a equipe de coordenação, que as valida ou faz novas colocações.

As sugestões de melhoria, como o próprio termo indica, não têm sido postas em caráter de imposição e sim para favorecer ao avaliado (o tutor a distância, no caso) uma reflexão sobre sua atuação, sobre os problemas levantados em sua avaliação, assim como sobre os pontos em que obteve sucesso, para que ele mesmo seja capaz de elencar o que pode fazer para melhorar ou que o motive no que está indo bem e possa repetir em futuras tutorias.

5.5.2.8 Retorno das avaliações

O retorno das avaliações é dado aos envolvidos da seguinte forma:

A equipe de coordenação recebe, por *e-mail*, todas as avaliações detalhadas e participa da análise final das mesmas, em reuniões presenciais. Com base nessas avaliações, executa algumas ações como: reuniões presenciais com professores que necessitem maior acompanhamento; definição de novos procedimentos para evitar que problemas tornem a ocorrer; reuniões de integração com a equipe; maior acompanhamento da *designer* do curso em relação aos materiais produzidos nas disciplinas; maior acompanhamento da tutoria etc.

Os professores recebem, por *e-mail*, a avaliação detalhada da sua disciplina e a dos tutores a distância que atuaram na mesma. Em edições posteriores do curso, caso haja troca de professores, os novos professores recebem as avaliações das edições anteriores das suas disciplinas, para possibilitar que se antecipem a possíveis problemas e busquem evitá-los.

Os tutores a distância recebem, por *e-mail*, apenas a sua própria avaliação, detalhada. Reuniões presenciais individuais são agendadas com alguns tutores, quando necessário, com a presença da coordenadora de tutoria e da pedagoga do curso, para esclarecer pontos da avaliação, ouvir dele os problemas enfrentados, as soluções adotadas e favorecer à tomada de consciência da sua atuação e possíveis propostas de ações de melhoria. Afinal, como afirma Freire (1999, p. 12) “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.”

Os tutores presenciais recebem, por *e-mail*, apenas a sua própria avaliação, detalhada. Reuniões presenciais individuais são mais raras, uma vez que eles residem no interior.

A equipe como um todo (professores, tutores presenciais e a distância) recebe, nos encontros de equipe, uma visão geral das avaliações, sem detalhes. São reforçados alguns casos de sucesso e os principais problemas identificados, que exigem maior atenção, especialmente, a serem considerados pelas disciplinas que iniciarão. Observações mais emergenciais são compartilhadas por *e-mail* ou mensagens pelo *Moodle*.

Os alunos recebem retorno esporádico, limitado a algumas ações que estão sendo tomadas e reforçando a importância da participação deles para a tomada de decisões da equipe. Esse retorno tem sido dado muitas vezes no momento de solicitação de uma nova avaliação. Ou seja, informa-se de algumas ações adotadas em decorrência das avaliações anteriores e solicita-se a realização das novas avaliações.

Em nenhum dos retornos são informados os nomes dos avaliadores.

5.5.3 Resumo da quarta e atual versão do processo de avaliação

O processo de avaliação pode ser resumido, então, em duas etapas:

Primeira etapa – Definição do Processo de Avaliação

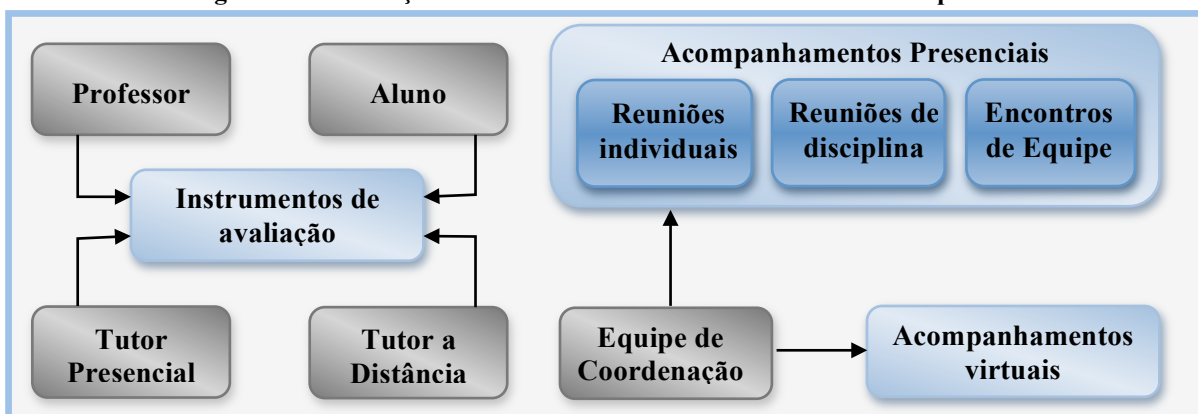
- Estabelecimento das atribuições
- Estabelecimento dos itens de avaliação
- Validação dos itens de avaliação com a coordenação de curso
- Definição da ferramenta para a criação dos instrumentos de avaliação
- Definição do local virtual de aplicação das avaliações
- Definição da quantidade de avaliações e do cronograma
- Construção dos instrumentos de avaliação
- Definição dos métodos de acompanhamento presencial
- Definição dos métodos de acompanhamento virtual
- Elaboração das planilhas modelo de *feedback*

Segunda etapa – Execução do Processo de Avaliação

- Acompanhamento das disciplinas
- Acompanhamentos presenciais
- Acompanhamentos virtuais
- Elaboração e envio das instruções para realização das avaliações
- Realização das avaliações
- Tabulação dos resultados
- Análise dos dados
- Retorno das avaliações

Lembrando que o processo avaliativo, nessa 4^a versão, especialmente a dos tutores a distância, conta com a avaliação por instrumentos (pelos vários atores) e, também, com os acompanhamentos virtuais e presenciais, como pode ser visto na Figura 32.

Figura 32 – Avaliação do tutor a distância na 4^a e atual versão do processo



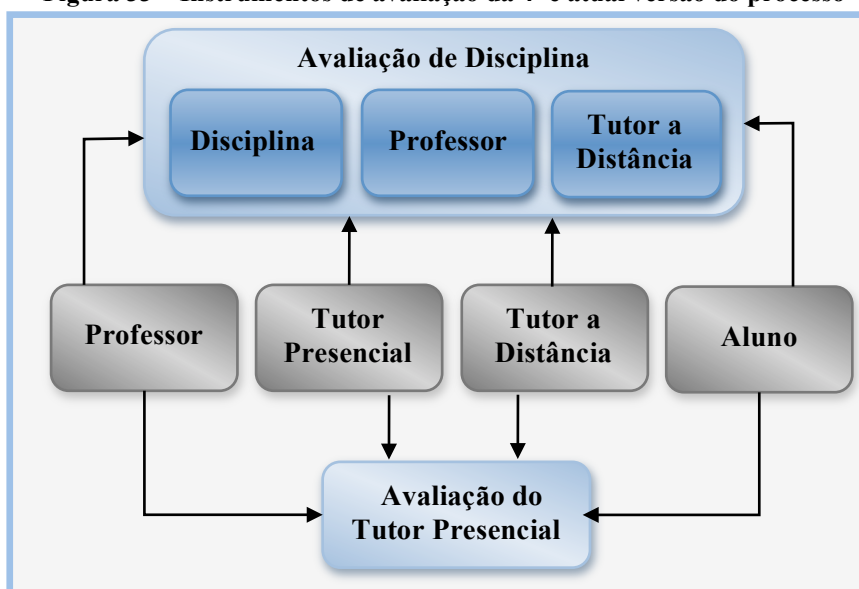
Fonte: A autora (2012).

Os **instrumentos de avaliação** e a **periodicidade** de aplicação são resumidos em:

- **Acompanhamento das disciplinas** (para solução de questões mais emergenciais)
 - durante a execução das disciplinas
- **Avaliação de disciplina** (em que são avaliados aspectos da disciplina em questão, seu professor e seus tutores a distância) – após a conclusão das disciplinas (na semana de parada obrigatória):
 - pelos alunos
 - pelo professor (autoavaliação nos itens de disciplina e de professor)
 - pelo tutor a distância (autoavaliação nos itens de tutor a distância)
 - pelo tutor presencial
- **Avaliação do tutor presencial** – esporadicamente (cerca de três a seis meses):
 - pelos alunos
 - pelo professor
 - pelo tutor a distância
 - pelo tutor presencial (autoavaliação e avaliação do seu par)

A Figura 33 mostra em azul os instrumentos de avaliação da atual versão e em cinza os atores avaliadores.

Figura 33 – Instrumentos de avaliação da 4ª e atual versão do processo



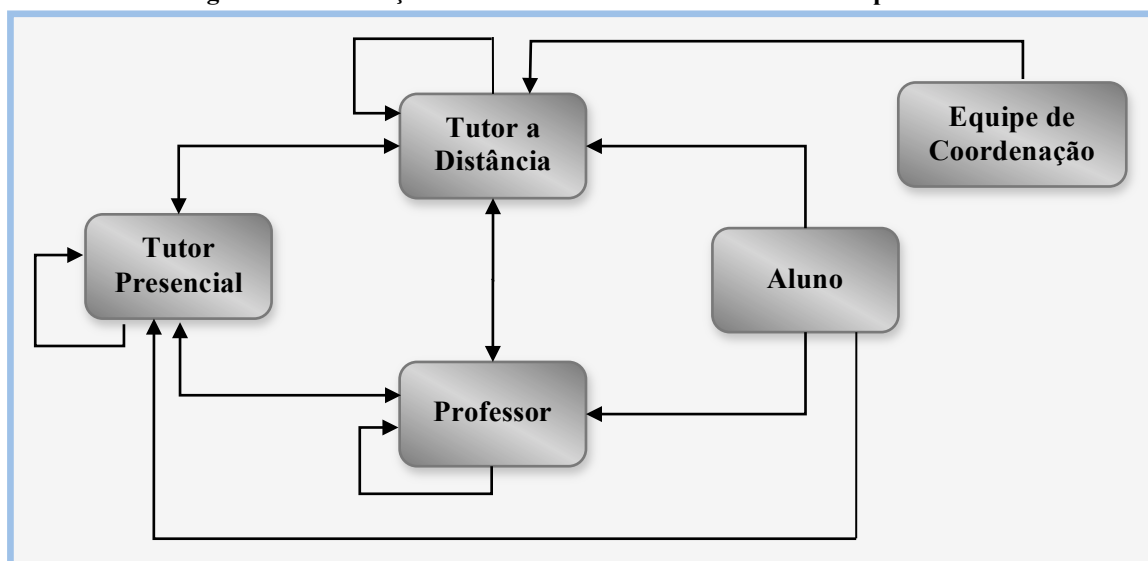
Fonte: A autora (2012).

Pode-se ver uma simplificação em relação à versão anterior, uma vez que os instrumentos de professor e de tutor a distância foram consolidados no de disciplina. Ressaltamos, ainda, a simplificação na forma de aplicação. Por exemplo, o professor, que antes realizava várias avaliações (autoavaliação e de cada tutor a distância), agora realiza tais

avaliações uma única vez no instrumento de avaliação de disciplina. Da mesma forma, professores e tutores a distância avaliam todos os tutores presenciais de uma única vez, no instrumento referente aos mesmos.

A Figura 34 mostra a avaliação entre os atores na atual versão. Os alunos passam a avaliar, também, aspectos do professor gestor (e não apenas do conteudista). Apesar da equipe de coordenação acompanhar, também, outros membros da equipe, um acompanhamento mais sistematizado foi realizado com os tutores a distância pela coordenadora de tutoria.

Figura 34 – Avaliação entre os atores na 4ª e atual versão do processo



Fonte: A autora (2012).

Os instrumentos são criados na ferramenta “Formulário” do *Google Drive*.

Os retornos são dados de forma detalhada aos diretamente envolvidos, por meio das planilhas de *feedbacks* tabuladas e analisadas, com considerações da coordenação. Enquanto o restante da equipe tem retorno mais geral e os alunos apenas de algumas ações executadas em decorrência das avaliações.

5.5.4 Algumas reflexões sobre a última versão do processo avaliativo

A quarta versão do processo de avaliação foi bem recebida na nova edição do curso, tanto pelos alunos como pela equipe. Isso ficou evidenciado por meio do campo de sugestões disponibilizado no fim de todos os instrumentos de avaliação, após a aplicação na primeira disciplina da turma de 2011. Ao contrário das versões anteriores, em que sempre recebíamos sugestões e críticas, dessa vez não tivemos nenhuma, nas 189 avaliações de disciplina.

Ao final das sete primeiras disciplinas dessa turma, analisadas nesse trabalho, recebemos algumas poucas sugestões, que constam na Tabela 29.

Tabela 29 – Sugestões para melhoria do processo de avaliação nas 7 primeiras disciplinas da turma 2011

Sugestões	Qtde
Que permaneça como está / Está adequado / Está ótimo.	28
Diminuir a quantidade de questões.	5
Poderia ter mais questões a respeito do professor.	1
Esta avaliação poderia ser particionada e aplicada ao final das atividades.	1
Poderia ter alguma questão sobre o andamento do curso	1
Poderia ter mais questões abertas do que objetivas	1

Fonte: A autora (2012). Dados obtidos nos instrumentos de avaliação.

Como se pode ver, foram poucos os comentários e a maior parte é de elogios (28). Apenas nove pessoas fizeram alguma sugestão, sendo que destas, cinco pediram para reduzir ainda mais o tamanho do questionário.

Com relação ao novo formato visual dos instrumentos de avaliação e das planilhas de *feedback*, também tivemos retornos positivos, como se pode ver nos extratos abaixo, respectivamente, de um tutor a distância, de um professor e de um aluno:

T4 (e-mail): *Vocês deram um upgrade no formato de apresentação dos resultados da avaliação! Ficou bem melhor para compreender as questões apresentadas.*

P2 (instrumento de avaliação): *Parabéns pelo novo questionário [...] houve melhora considerável pelo fato de respondermos um único questionário para todos os tutores.*

A2 (instrumento de avaliação): *Acredito que esta perfeito, é bom termos um espaço para avaliarmos, assim poderemos colocar nossas opiniões, críticas e elogios.*

O tutor a distância do extrato **T4**, também, nos falou, em um momento informal, que a melhoria na apresentação dos resultados não apenas tornava a compreensão mais fácil como também motivava mais a análise dos mesmos. O professor do extrato **P2** é justamente o que, no processo de melhoria, havia reclamado do fato dos professores terem que preencher as avaliações várias vezes (autoavaliação e uma vez para cada tutor).

Essa última versão do processo tem sido intensamente utilizada e os resultados obtidos em cada execução são analisados e enviados aos envolvidos, visando melhorias, especialmente na atuação dos tutores a distância. Obviamente, não tem sido um percurso fácil e, apesar de muitos terem se dedicado desde o início e de hoje o processo ser mais bem aceito, problemas surgiram no decorrer do trabalho, incluindo a resistência de alguns membros da equipe, especialmente os que estavam habituados em avaliar, mas não em ter seu trabalho avaliado; falta de comprometimento de outros com a atividade; algumas posturas defensivas etc. Isso dificultava a percepção das dificuldades em sua atuação e mudanças de postura.

As análises e reflexões com base nos resultados do processo avaliativo dos tutores a distância é o tema da discussão do próximo Capítulo.

6 RESULTADOS DO PROCESSO AVALIATIVO DA TUTORIA A DISTÂNCIA: REFLEXÕES E ANÁLISES

Ao longo desse trabalho, os instrumentos de avaliação foram continuamente aplicados na PIE, conforme a periodicidade definida no processo de avaliação, de forma anônima e opcional, assim como os demais métodos de acompanhamento (virtuais e presenciais). Tornou-se possível, então, fazer algumas análises mais gerais, quantitativas, sobre os dados obtidos em relação à tutoria. Com base nessas análises, alguns aspectos mereceram destaque e foram tratados com maiores detalhes, de forma qualitativa. Foram realizadas diversas triangulações entre as informações obtidas pelos diversos atores e por recursos distintos (instrumentos de avaliação, observações virtuais e presenciais).

Algumas análises apresentadas nessa seção são de cunho quantitativo e foram realizadas com base nas avaliações dos tutores a distância de todas as disciplinas da turma 2010 e das sete primeiras da turma 2011, uma vez que a última, ainda, estava em execução.

Para realizar as análises comparativas, deparamo-nos, porém, com obstáculos, alguns dos quais citados na Tabela 30.

Tabela 30 – Alguns obstáculos para comparações das avaliações dos tutores a distância

Alguns obstáculos para comparações das avaliações dos tutores a distância
Diferentes versões do processo e dos instrumentos de avaliação.
Diferentes quantidades de pessoas envolvidas em cada turma.
Troca de pessoal (alunos, professores, tutores a distância e presenciais).
Comportamentos diferentes das pessoas avaliadas e dos avaliadores, dependendo da situação.
Diferentes posturas ao responder as avaliações.

Fonte: A autora (2012).

O primeiro obstáculo, de cunho técnico, foi em decorrência das quatro diferentes versões do processo e dos instrumentos de avaliação. Na turma 2010 foram utilizadas as três primeiras e na turma 2011 apenas a última (quarta). Como as versões da turma 2010 não possuíam muita diferença em relação aos itens de avaliação, unir todas as avaliações não foi um grande complicador. Porém, havia diferenças substanciais para a versão da turma 2011.

Assim, antes de se proceder com qualquer análise foi necessário realizar um mapeamento entre os itens referentes à turma 2010 e os da turma 2011. O mapeamento entre os instrumentos de autoavaliação do tutor a distância encontra-se na tabela do Apêndice G, onde é possível verificar que: alguns itens da atual versão (turma 2011) foram mapeados diretamente em itens correspondentes da turma 2010; outros foram mapeados em dois e até três itens da versão da turma 2010; alguns itens da turma 2010 não possuíam correspondentes na turma 2011 e vice-versa. Esses foram marcados em vermelho e desconsiderados nas

análises comparativas. Mapeamentos similares foram realizados para os instrumentos de avaliação do tutor a distância pelos alunos, pelo professor e pelos tutores presenciais. No decorrer das análises desse Capítulo, quando nos referirmos a um item de avaliação por um número (por exemplo: item 4), estaremos tratando da numeração que consta nessa tabela.

Mas a maior dificuldade nas análises comparativas não foi técnica e sim devido à diversidade entre os contextos que estão sendo comparados, no caso entre a turma 2010 e a turma 2011. Diferença que existe tanto entre elas como dentro delas (entre as disciplinas).

Um primeiro aspecto é em relação a diferente quantidade de pessoas envolvidas em cada turma, exibida na Tabela 31.

Tabela 31 – Quantidade de pessoas na PIE, por turma

Função na PIE	Turma 2010	Turma 2011
Alunos	120	250
Professores	1 por disciplina	1 por disciplina
Tutores a distância	4 por disciplina	10 por disciplina
Tutores presenciais	4	10

Fonte: A autora (2012).

A turma 2010 possuía 120 alunos (no início do curso), distribuídos em quatro polos (30 alunos por polo). Cada polo tinha um tutor presencial (totalizando quatro) e cada disciplina contava com um tutor a distância para atender a cada polo (totalizando quatro por disciplina). A turma 2011 possuía 250 alunos (no início do curso), distribuídos em cinco polos (50 alunos por polo). Cada polo tinha dois tutores presenciais (totalizando 10) e cada disciplina contava com dois tutores a distância para atender a cada polo (totalizando 10 por disciplina). Turmas maiores significam maior possibilidade de problemas de comunicação e maior dificuldade de acompanhamento pelos professores formadores e pela coordenação.

Outro fator é quanto à troca de pessoal. Alguns professores e tutores a distância saíram ou mudaram de função no curso e outros entraram. No caso dos tutores presenciais, houve algumas trocas em cada turma e mudança completa de uma turma para outra, já que se tratavam de polos diferentes. O mesmo ocorreu com os alunos. Essa ruptura de continuidade traz alguns transtornos, pois um tutor que poderia estar se adaptando melhor às suas funções por vezes tem de deixar o curso, enquanto outro iniciante assume suas tarefas.

Além disso, os tutores a distância avaliados podem ter desempenho diferente dependendo da situação. Por exemplo, pode variar de acordo com a disciplina (em função de seu conhecimento, afinidade com o tema, instruções fornecidas pelo professor); de acordo com a condição dos alunos que estão avaliando (os de certo polo podem ter dificuldade de conexão com a Internet e outros problemas, cujos impactos negativos podem refletir na

avaliação do tutor); de acordo com o desempenho dos alunos (alguns tendem a ser mais severos quando suas notas na disciplina não são positivas, atribuindo parte da causa ao tutor); com a época (por exemplo, próximo ao fim do ano as pessoas costumam estar mais sobrecarregadas) etc.

Outra questão é que cada aluno, professor e tutor podem ter um comportamento diferente perante às avaliações. Enquanto alguns analisam cada item e respondem de forma condizente com o que vivenciou em certa disciplina, outros podem ser excessivamente severos com alguns tutores por não terem concordado com certa atitude, por exemplo, ou podem atribuir nota máxima ou mediana, sem qualquer critério. Reis (2010) cita, ainda, que têm os que tendem a estender a avaliação de um atributo aos demais e, também, o “erro de similaridade”, em que o avaliador concentra-se em analisar com maior cuidado e atenção os comportamentos que mais percebe em si próprio, ignorando outros.

Enfim, essas e diversas outras variáveis podem impactar nos resultados das avaliações dos tutores a distância, o que tornaria extremamente complexas ou até inviáveis algumas análises quantitativas. Isso não quer dizer que nenhum tipo de análise possa ser realizada. Ao contrário; é possível observar o todo e encontrar aspectos interessantes que posteriormente podem ser examinados de forma mais localizada, por meio de uma análise qualitativa.

Não restam dúvidas de que há um conjunto amplo de fatores que podem impactar a qualidade dos *feedbacks* emitidos e a forma como são compreendidos e utilizados por quem os recebe [...]. Embora um maior ou menor grau de subjetividade esteja sempre interferindo em um processo de intensa troca de *feedbacks* – tal como ocorre na Avaliação 360 Graus –, seria de estranhar se ocorressem apenas informações desencontradas e incongruentes (REIS, 2010, p. 132).

Assim, o objetivo das análises quantitativas foi dar uma visão geral das informações coletadas, buscando-se testar hipóteses e encontrar elementos que merecessem destaque.

Buscou-se verificar, em especial, se houve progressos nas avaliações dos tutores a distância, pelos diversos atores, de uma turma para outra. Além disso, se os tutores a distância passaram a ter maior consciência das suas limitações. E se as avaliações dos alunos e dos tutores a distância se tornaram mais próximas.

Diversas análises foram realizadas, com foco em aspectos diferentes. Destacaremos aqui análises de acordo com os itens de avaliação (6.1), por tutor avaliado (6.3) e algumas constatações gerais de cunho qualitativo, obtidas de outras atividades do processo de avaliação, como reuniões e observações virtuais e presenciais (6.2). Essas constatações e as triangulações efetuadas, muitas vezes esclarecem ou corroboram pontos citados nas avaliações por instrumentos. Mas como afirma Stake, mesmo que as evidências não confirmem o nosso pensamento, ainda assim há ganhos:

Se a verificação adicional confirma que percebemos o significado corretamente, nós ganhamos. Se a verificação adicional não confirma, pode significar que existem mais significados para descobrir, uma forma diferente de ganhar. [...] Com a triangulação nossa pesquisa pode ser melhorada de qualquer forma (STAKE, 2011, p. 139).

A avaliação por tutor a distância (item 6.3) deu base para escolha de um grupo, que representasse o todo, para ser analisado em maior profundidade. Apesar de todos os tutores terem sido acompanhados durante a execução do curso, com esses tutores a distância escolhidos pudemos observar certas particularidades e ainda obter sua opinião direta sobre vários assuntos, em entrevistas individuais (item 6.4). Um dos aspectos que buscávamos identificar era referente aos impactos e contribuições do processo avaliativo na atuação dos tutores a distância e na sua constituição enquanto tutor.

Diversas outras comparações e análises foram realizadas no decorrer desse projeto, mas não foram citadas aqui por limitações de espaço e tempo e, também, porque muitas não trouxeram informações que julgássemos dignas de nota. Por exemplo, ao comparar a atuação dos tutores com o desempenho dos alunos, não obtivemos conclusões interessantes. Às vezes, tutores que não atuavam a contento tinham efetivamente as turmas com os piores resultados. Outras vezes, porém, as turmas obtinham notas muito boas, talvez até porque o tutor, percebendo que não havia realizado um bom trabalho, não se sentiu à vontade de realizar uma avaliação mais rigorosa.

6.1 ANÁLISES POR ITEM DE AVALIAÇÃO

O objetivo aqui foi analisar conjuntamente as avaliações de todos os tutores a distância da turma 2010, por instrumentos, visando identificar itens que se destacassem: melhor avaliados, pior avaliados, alguma discrepância etc. Isso foi realizado para cada tipo de avaliador, ou seja, avaliações realizadas pelos alunos, professores, tutores presenciais e autoavaliações. O mesmo foi feito com as avaliações da turma 2011 (até a sétima disciplina).

Os resultados gerais, consolidados das avaliações dos tutores a distância das turmas de 2010 e 2011 encontram-se no Apêndice H.

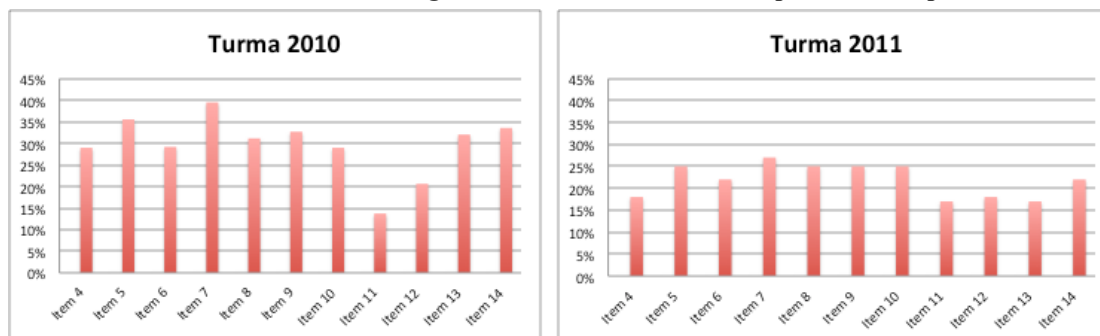
6.1.1 Avaliação dos tutores a distância pelos alunos

Inicialmente, fizemos uma análise de todos os tutores a distância que atuaram nas turmas 2010 e, ou 2011, ou seja, os que atuaram nas duas turmas, os que atuaram apenas em 2010 e depois saíram da equipe ou mudaram de função no curso e, também, os que entraram na turma 2011. Posteriormente, consideramos apenas os que atuaram nas duas turmas.

Avaliação de todos os tutores a distância, pelos alunos

O Gráfico 11 ilustra as avaliações dos tutores a distância realizadas pelos alunos, que demonstram descontentamentos, ou seja, os itens que eles enxergam como de deficiência nos tutores, tendo os avaliados com “Às vezes” ou “Ocasionalmente/Nunca”.

Gráfico 11 – Avaliações negativas dos tutores a distância pelos alunos, por item



Fonte: A autora (2012).

Como se pode ver, não encontramos alterações tão relevantes de um item para outro. Podemos destacar o item 11 que teve menor insatisfação na turma 2010 (Manteve contato regular e adequado com os alunos durante toda a disciplina, comunicando-se de maneira clara, útil, respeitosa, amigável e gramaticalmente correta?) e o item 7, que ao contrário, teve maior quantidade de reclamações (Sugeriu materiais adicionais, quando necessário, e estimulou a pesquisa e o uso de bibliotecas e laboratórios?). Na turma 2011, as variações entre os itens foram, ainda, menores que na turma 2010.

Em relação a questões abertas (discursivas), os instrumentos de avaliação da turma 2010 possuíam apenas uma, mas poucos alunos utilizaram esse espaço. Os itens mais citados em relação à tutoria são exibidos na Tabela 32, conjuntamente com a quantidade de vezes em que foram mencionados pelos alunos.

Tabela 32 – Itens mais citados pelos alunos da turma 2010 em relação aos tutores

Item (obtidos da questão aberta)	Qtde
Pontos positivos	17
Otimo tutor, presente e atuante	17
Pontos a melhorar	44
Deveria haver mais webconferências, especialmente antes de provas e atividades mais complexas	16
Tutor irônico, grosso, impaciente	6
Tutor ausente, dava poucas orientações sobre a disciplina e as atividades	6
Tutor respondia aos alunos de forma geral e não individualmente, sem se preocupar com as particularidades de cada aluno	4
Deveria haver maior promoção de interação entre a turma, propiciando um ambiente mais afetivo	4
Deveria dar mais feedback aos alunos	3
Tutor deveria ter escrita mais clara	2
Deveria corrigir as atividades e avaliações mais rápido	2
Tutor não assumia seu papel e colocava os problemas como sendo de responsabilidade do professor	1

Fonte: A autora (2012). Dados obtidos no campo aberto das avaliações.

Como se pode ver, alguns alunos aproveitaram o espaço para elogiar seu tutor a distância (17), enquanto outros fizeram reclamações (44): a necessidade de oportunizarem

mais momentos síncronos (como *webconferência*), de tratarem o aluno com respeito, de terem preocupação com suas dificuldades, estarem mais presentes e tentando ajudá-los etc.

Muitas dessas reclamações, como se pode ver, tem relação direta com o efetivo diálogo, que não é simplesmente o estabelecimento de uma comunicação, mas constitui-se, como dizia Freire, uma prática da liberdade

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1983, p. 15).

Na turma 2011, o instrumento de avaliação dispunha de mais questões abertas (uma para cada grupo de questões). A Tabela 33 mostra os itens citados em relação à tutoria, com as respectivas quantidade de vezes em que foram mencionados.

Tabela 33 – Itens mais citados pelos alunos da turma 2011 em relação aos tutores

Item (obtidos das questões abertas)	Qtde
Pontos positivos	86
Ótimo tutor, prestativo, atencioso, competente	86
Pontos a melhorar	84
Tutor ausente, deveria interagir mais com os alunos, criar um ambiente mais afetivo, motivar mais os alunos	16
Nem sempre responde as perguntas dos alunos e algumas vezes responde fora do prazo	15
Não auxiliou o suficiente na construção do conhecimento, ao sanar dúvidas, não era claro o suficiente, dava respostas muito sucintas, não dava <i>feedbacks</i> de onde os alunos precisavam melhorar	14
Deveria corrigir atividades e avaliações e dar <i>feedbacks</i> mais rápido	9
Deveria interagir mais com os tutores presenciais	7
Tutor grosseiro, arrogante / deveria tratar os alunos com mais respeito	7
Foi injusto nas avaliações	6
Deveria alertar mais os alunos sobre prazos, se faltam atividades a entregar, sintetizar conteúdos estudados etc.	4
Disponibilizava poucos horários de chat ou horários incompatíveis	4
Deveria interagir mais com o professor	2

Fonte: A autora (2012). Dados obtidos no campo aberto das avaliações.

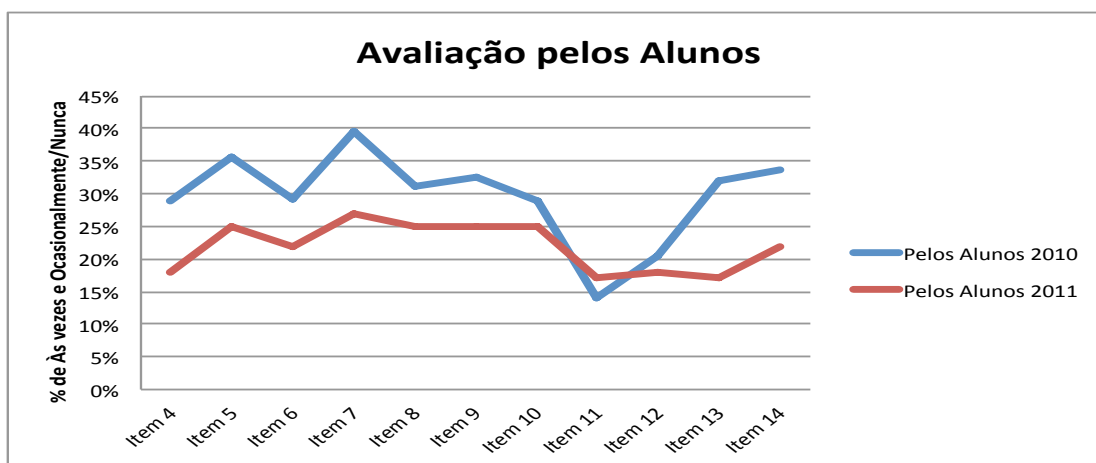
Novamente, na turma 2011, alguns alunos aproveitaram o espaço para elogiar seus tutores (86). Outros destacaram aspectos negativos em sua atuação (84), como: de que deveriam interagir mais com os alunos, motivando-os e criando um ambiente mais afetivo; que deveriam responder as dúvidas dos alunos e corrigir as atividades no prazo, de forma clara e dando *feedbacks* adequados, que efetivamente os auxiliassem na construção do conhecimento entre outros.

Notamos uma maior participação dos alunos da turma 2011, algo que se deve ao fato dessa turma ser maior do que a turma 2010 e, também, devido às alterações no instrumento de avaliação, permitindo mais espaços para eles se expressarem livremente. Além disso, diferentemente da turma 2010, em que a quantidade de pontos a melhorar citada foi bem superior a de pontos positivos, na turma 2011 os pontos positivos foram maioria, mesmo com a quantidade apenas ligeiramente superior a de pontos a melhorar.

Realizamos, então, uma análise comparativa entre as duas turmas em relação às avaliações negativas dos tutores a distância pelos alunos (itens avaliados com “Às vezes” e “Ocasionalmente/Nunca”). O Gráfico 12 mostra uma visão geral dessa comparação.

Podemos observar que a insatisfação dos alunos em relação aos tutores a distância caiu da turma 2010 para a turma 2011, com exceção de um item (11). Como cita Reis (2010, p.63), no contexto da avaliação 360 graus, “[...] o grupo como um todo tende a apresentar uma evolução positiva, no que diz respeito aos seus comportamentos (...), mesmo considerando-se que alguns têm avanços diferentes de outros”.

Gráfico 12 – Comparação entre as avaliações negativas dos tutores a distância pelos alunos nas turmas 2010 e 2011



Fonte: A autora (2012).

Realizamos uma análise estatística para verificar se a diferença alcançada pode ser considerada significativa. O método utilizado foi o Qui-quadrado de aderência, um teste não-paramétrico de significância (LEVIN, 1987). Este método é muito utilizado quando se deseja comparar dados experimentais, decorrentes de observação (por exemplo, coletados em uma pesquisa) com os resultantes de uma lei ou teoria, que pode ser, inclusive, oriunda de pesquisas ou experimentos anteriores. O objetivo do método é mostrar, por exemplo, que os dados experimentais seguem a lei referida ou se afastam dela.

Nessa etapa das análises, o objetivo era comparar os resultados das avaliações da turma 2010 com a turma 2011. Utilizou-se os dados da turma 2010 para estabelecer a “lei”. Estes dados, em percentuais, foram comparados com os dados brutos da turma 2011, em duas grandes categorias: uma representando as avaliações positivas (respostas “Sempre” e “Na maioria das vezes”) e outra com avaliações que demonstrem algum nível de descontentamento (respostas “Às vezes” e “Ocasionalmente/Nunca”). As respostas “Não sei /

Não se aplica” foram desconsideradas. As fórmulas utilizadas e os detalhes dos cálculos realizados constam no Apêndice I.

A hipótese nula era que não havia diferença significativa entre as turmas 2010 e 2011. Para rejeitá-la, seria necessário encontrar uma diferença significativa entre as avaliações das turmas, o que julgávamos que iria ocorrer.

A Tabela 34 resume, para cada item de avaliação, o valor do qui-quadrado de aderência (X_o^2) obtido da comparação das turmas 2011 e 2010 e a indicação de se a diferença foi significativa ou não.

Tabela 34 – Indicação de diferença significativa entre as avaliações negativas dos tutores a distância das turmas 2010 e 2011, por item de avaliação

Item de avaliação	Valor do qui-quadrado de aderência (X_o^2)	Houve diferença significativa ($X_o^2 \geq X_c^2$)?
Item 4	32,10	Sim, para nível de significância = 0,01
Item 5	28,64	Sim, para nível de significância = 0,01
Item 6	12,11	Sim, para nível de significância = 0,01
Item 7	39,96	Sim, para nível de significância = 0,01
Item 8	7,52	Sim, para nível de significância = 0,01
Item 9	14,43	Sim, para nível de significância = 0,01
Item 10	4,76	Sim, para nível de significância = 0,05
Item 11	3,54	Não há diferença significativa
Item 12	2,94	Não há diferença significativa
Item 13	68,76	Sim, para nível de significância = 0,01
Item 14	43,29	Sim, para nível de significância = 0,01

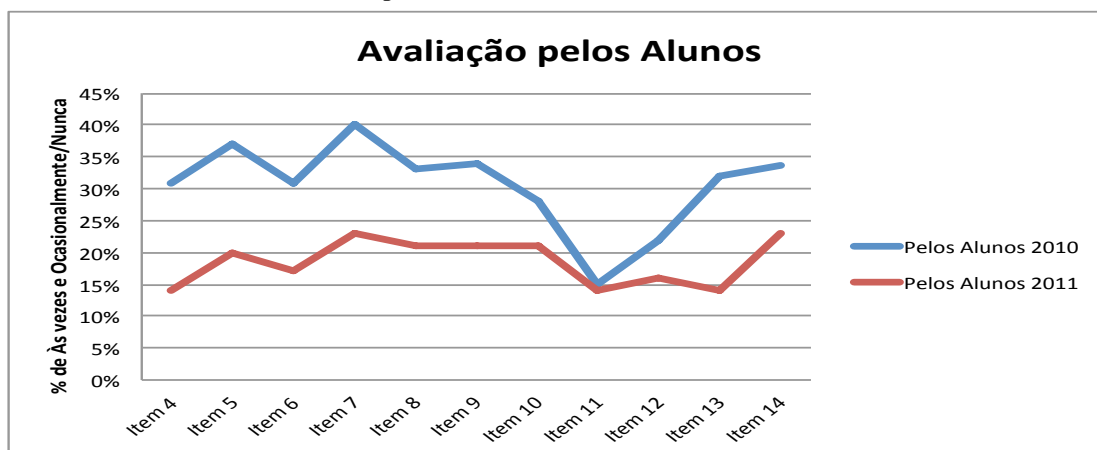
Fonte: A autora (2012).

Como se pode observar no Gráfico 12 e na Tabela 34, a turma 2011 apresentou melhoria significativa (ou seja, redução das insatisfações) em todos os itens, com exceção do item 11. Nesse item houve uma pequena piora, não significativa.

Avaliação dos tutores a distância que atuaram nas duas turmas, pelos alunos

De forma análoga, fizemos essas mesmas análises, mas agora observando apenas os 14 tutores que permaneceram no curso na função de tutoria nas duas turmas. Ou seja, os seis tutores que atuaram apenas na turma 2010 e os 11 que entraram na turma 2011 não foram considerados aqui. Como se pode ver, o Gráfico 13 apresenta semelhanças com o Gráfico 12, que contemplavam todos os tutores. Porém, aqui, quando analisamos apenas os que continuaram, percebemos que houve melhora em todos os itens.

Gráfico 13 – Comparação entre as avaliações negativas dos tutores a distância que permaneceram no curso, pelos alunos, nas turmas 2010 e 2011



Fonte: A autora (2012).

Da mesma forma, buscamos identificar se esses dados eram representativos estatisticamente e novamente recorremos ao método do qui-quadrado de aderência, como exibido na Tabela 35.

Tabela 35 – Indicação de diferença significativa entre as avaliações negativas dos tutores a distância das turmas 2010 e 2011, por item de avaliação.

Item de avaliação	Valor do qui-quadrado de aderência (Xo^2)	Houve diferença significativa ($Xo^2 \geq Xc^2$)?
Item 4	37,67	Sim, para nível de significância = 0,01
Item 5	34,32	Sim, para nível de significância = 0,01
Item 6	22,23	Sim, para nível de significância = 0,01
Item 7	33,50	Sim, para nível de significância = 0,01
Item 8	16,87	Sim, para nível de significância = 0,01
Item 9	19,64	Sim, para nível de significância = 0,01
Item 10	7,64	Sim, para nível de significância = 0,01
Item 11	0,08	Não há diferença significativa
Item 12	7,29	Sim, para nível de significância = 0,01
Item 13	50,33	Sim, para nível de significância = 0,01
Item 14	34,62	Sim, para nível de significância = 0,01

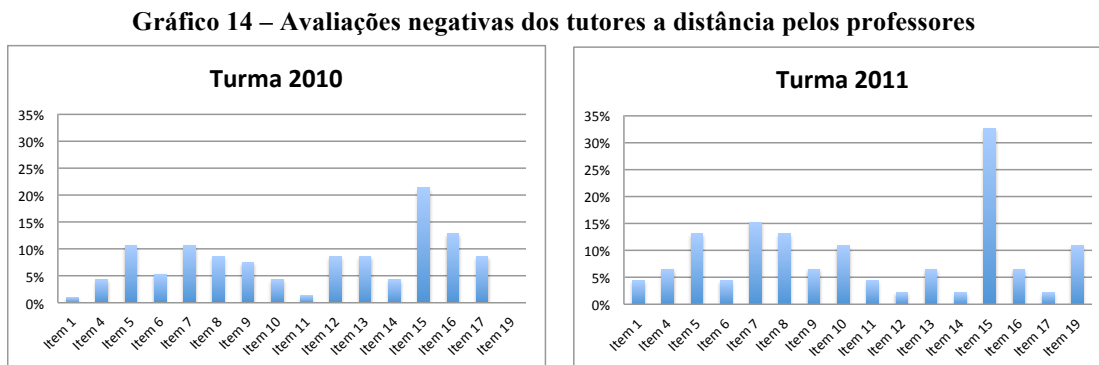
Fonte: A autora (2012).

Assim, verificamos que houve melhoria em todos os itens e esta foi significativa (a nível 0,01) para quase todos os itens. A exceção ocorreu novamente para o item 11, porém aqui houve melhoria e não piora como na comparação anterior, com todos os tutores.

Esses dados mostram, também, que as melhorias foram mais significativas para os tutores que permaneceram no curso. Ou visto de outra forma, que a pequena piora identificada na avaliação com todos os tutores se refere a tutores que saíram do curso ou que entraram recentemente.

6.1.2 Avaliação dos tutores a distância pelos professores

O Gráfico 14 mostra os resultados gerais das avaliações negativas (itens avaliados com “Às vezes” e “Ocasionalmente/Nunca”) dos tutores a distância, realizadas pelos seus professores formadores.



Fonte: A autora (2012).

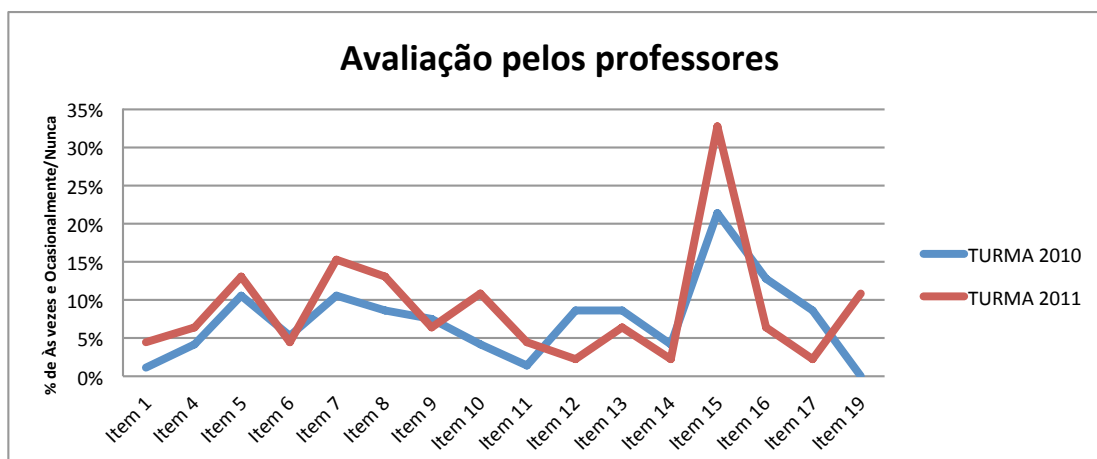
Como se pode ver, na turma 2010, os itens que os professores menos se queixaram dos tutores foram o item 1 (Domina o conteúdo da disciplina, seus objetivos, a metodologia de ensino adotada e seus critérios de avaliação?), e o item 11 (Manteve contato regular e adequado com os alunos durante toda a disciplina, comunicando-se de maneira clara, útil, respeitosa, amigável e gramaticalmente correta?). Sendo que o item 11 também é avaliado pelos alunos e, assim como na visão do professor, não foi alvo de grandes reclamações.

Na turma 2011, os itens menos reclamados pelos professores foram o 12 (Respondeu aos alunos prontamente (mensagens, fóruns), no prazo máximo de 24h, exceto nos sábados após às 13h, domingos e feriados previstos no calendário acadêmico?), o 14 (Incentivou a integração dos alunos e a formação de grupos de estudos tanto no ambiente virtual como nos polos?) e o 17 (Interagiu frequentemente com o professor sobre o desempenho dos alunos, atendeu às suas solicitações e lhe deu *feedbacks* rápidos e consistentes?). Os itens 12 e 14, também, são avaliados pelos alunos, porém estes não têm a mesma visão que os professores em relação ao item 14.

O item com a maior quantidade de reclamações nas duas turmas é o 15 (Auxiliou na contínua revisão da sala virtual da disciplina, encaminhando sugestões ou críticas ao professor?), sendo esse item bem discrepante em relação aos demais, na visão do professor.

No Gráfico 15 é possível constatar um fato interessante. Apesar de não haver diferenças tão acentuadas de uma turma para outra, de forma geral, a avaliação dos tutores a distância da turma 2010 foi melhor do que da turma 2011, na visão dos professores.

Gráfico 15 – Comparação entre as avaliações negativas dos tutores a distância pelos professores, nas turmas 2010 e 2011



Fonte: A autora (2012).

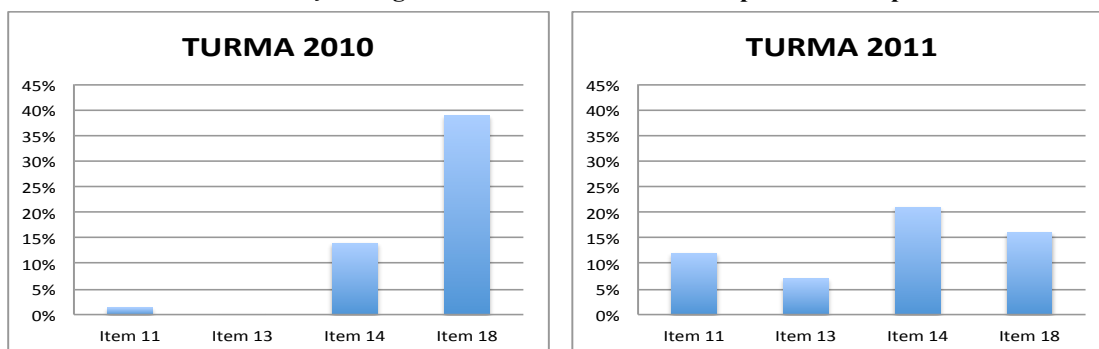
Mas isso, então, significa que os tutores pioraram na visão do professor? Não necessariamente. Um fator pode ter resultado nessa diferença. Nas avaliações da turma 2010, os tutores a distância recebiam o *feedback* de todos os avaliadores. Como citado no Capítulo anterior, apesar das avaliações serem anônimas, como havia um único professor formador em cada disciplina, o tutor conseguia identificá-lo. Isso levava muitos professores a serem mais omissos nas avaliações. Alguns citaram essa questão nas sugestões de melhoria do processo de avaliação. Por esse motivo, na versão utilizada na turma 2011, os tutores passaram a não receber as avaliações dos professores e esses se sentiram mais à vontade em se expressar. Afinal, como cita Reis (2010, p. 53): “[...] as informações tendem a ser mais honestas, quando a confidencialidade é assegurada”. Porém, alguns parecem, ainda, receosos de serem de identificados e continuam fazendo avaliações que não retratam completamente a realidade vivenciada em suas disciplinas.

6.1.3 Avaliação dos tutores a distância pelos tutores presenciais

O Gráfico 16 mostra os resultados gerais das avaliações negativas (itens avaliados com “Às vezes” e “Ocasionalmente/Nunca”) dos tutores a distância, realizadas pelos tutores presenciais dos polos aos quais atenderam.

O item 13 (Disponibilizou e cumpriu horários de atendimento aos alunos através de comunicação síncrona (*chat, MSN, SKYPE, webconferência* etc.)?) foi o menos reclamado nas duas turmas.

Gráfico 16 – Avaliações negativas dos tutores a distância pelos tutores presenciais

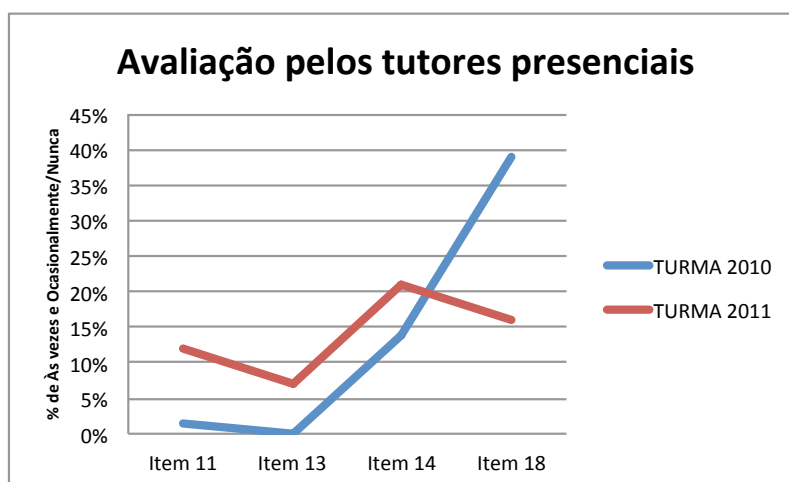


Fonte: A autora (2012).

Os tutores presenciais da turma 2010 demonstraram elevado descontentamento no item 18 (Interagiu frequentemente com os tutores presenciais para acompanhamento dos alunos?). Porém, estas reclamações em relação a comunicação entre tutores presenciais e a distância diminuíram consideravelmente na turma 2011.

No Gráfico 17, é possível verificar que, com exceção do item 18, os outros itens tiveram piora da turma 2010 para 2011.

Gráfico 17 – Comparação entre as avaliações negativas dos tutores a distância pelos tutores presenciais, nas turmas 2010 e 2011



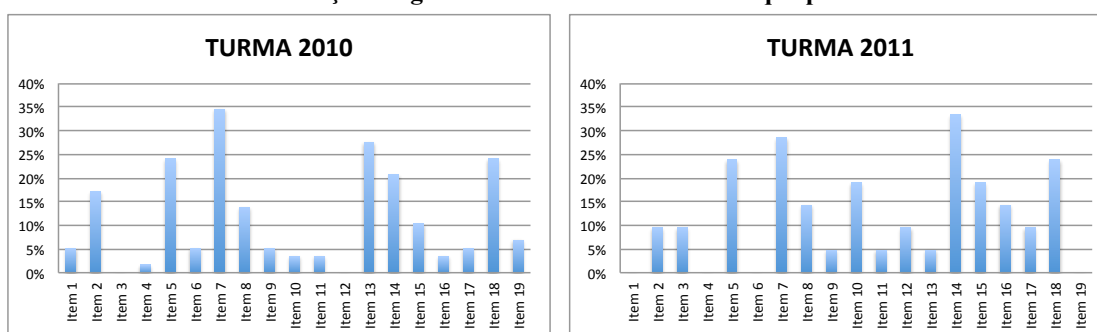
Fonte: A autora (2012).

Porém, com os tutores presenciais ocorreu a mesma situação que com os professores, ou seja, na turma 2010 havia um único tutor presencial por polo e o tutor a distância conseguia identificar quem era quando recebia o *feedback* da sua avaliação. Na turma 2011, além de se ter dois tutores presenciais por polo, o tutor a distância não recebia os *feedbacks* deles. Assim, podiam ficar mais à vontade de se expressar.

6.1.4 Autoavaliação dos tutores a distância

O Gráfico 18 mostra os resultados gerais das autoavaliações negativas (itens avaliados com “Às vezes” e “Ocasionalmente/Nunca”) dos tutores a distância que permaneceram no curso, tendo atuado nas duas turmas (2010 e 2011).

Gráfico 18 – Autoavaliações negativas dos tutores a distância que permaneceram no curso.



Fonte: A autora (2012).

Alguns pontos nos chamam a atenção. Na turma 2010, o item 7 (Sugeriui materiais adicionais, quando necessário, e estimulou a pesquisa e o uso de bibliotecas e laboratórios?) foi o que eles apontaram como de maior deficiência em sua atuação. Enquanto na turma 2011, o item mais citado foi o 14 (Incentivou a integração dos alunos e a formação de grupos de estudos tanto no ambiente virtual como nos polos?).

Outros itens que se destacaram negativamente foram: o 5, o 8 e o 10, que apontam dificuldades no apoio ao aluno na construção do seu conhecimento.

Item 5: Forneceu pistas ou estratégias ou elaborou perguntas estimulantes para que os alunos pudessem organizar suas ideias, fazer reflexões críticas e solucionar problemas relativos ao conteúdo e às atividades?

Item 8: Auxiliou os alunos a compreenderem as potenciais aplicações do conteúdo às suas áreas de interesses?

Item 10: Corrigiu as atividades virtuais e avaliações presenciais dentro de um prazo adequado, ou seja, que permitisse aos alunos identificar suas dificuldades e saná-las em tempo hábil?

O item que mostrou melhoria significativa na autoavaliação dos tutores a distância da turma 2010 para 2011 foi o 13 (Disponibilizou e cumpriu horários de atendimento aos alunos através de comunicação síncrona (*chat, MSN, SKYPE, webconferência* etc.)). Este item foi justamente o menos reclamado na avaliação pelos tutores presenciais. Já o item 18 foi apontado como de dificuldade nas duas turmas (Interagiu frequentemente com os tutores

presenciais para acompanhamento dos alunos?), algo também focado pelos tutores presenciais.

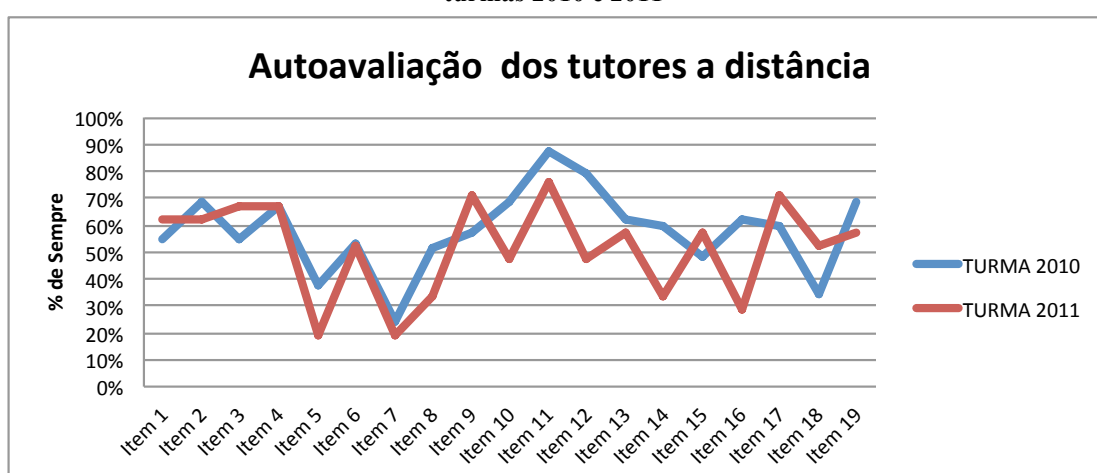
O item 15 (Auxiliou na contínua revisão da sala virtual da disciplina, encaminhando sugestões ou críticas ao professor?) foi apontado pelos tutores a distância e corroborado, de forma ainda mais negativa, na avaliação pelos professores.

Percebemos, porém, que muitos itens apresentaram baixos percentuais de respostas negativas. Em encontros presenciais, alguns tutores relataram que quando achavam que não atendiam bem a determinado item, escolhiam a opção “Na maioria das vezes”, ao invés de “Às vezes” ou “Ocasionalmente/Nunca”. Dessa forma, mostrou-se importante analisar também os itens marcados apenas com “Sempre”, que aparecem no Gráfico 19.

Como se pode ver, os itens 5 e 7 possuem percentuais mais baixos, sendo considerados por eles como de maior deficiência em sua atuação. O item 11, por outro lado, é considerado como o de menor dificuldade, algo também citado pelos alunos.

Outra constatação nessa figura é o fato de que dos 19 itens, na turma 2011 houve piora em 10, melhora em 6 e 3 permaneceram como na turma anterior. Consideramos que esta piora, porém, significa uma maior tomada de consciência da sua atuação. Estando mais conscientes, naturalmente se tornam mais rigorosos em sua autoavaliação, pois passam a perceber aspectos em sua conduta que antes poderiam não considerar como sendo da sua responsabilidade ou mesmo não perceber que estavam deixando a desejar.

Gráfico 19 – Comparação entre as autoavaliações dos tutores a distância marcadas como “Sempre”, nas turmas 2010 e 2011



Fonte: A autora (2012).

Poderíamos dizer que não existia nos tutores a distância, em um primeiro momento, uma tomada de consciência de algumas das suas funções, utilizando terminologia piagetiana

(PIAGET, 1977). Mas, conceituações ocorreram no percurso das atividades de ensino dos tutores, auxiliadas pelo processo avaliativo, o qual influenciou sua atuação ulterior.

No instrumento de autoavaliação do tutor a distância utilizado na turma 2011 foi inserido um campo para que ele informasse suas dificuldades na tutoria. A Tabela 36 mostra as dificuldades e as respectivas quantidades de vezes em que foram citadas.

Tabela 36 – Dificuldades na tutoria, apontadas pelos tutores a distância da turma 2011 em sua autoavaliação

Dificuldades na tutoria	Qtde
Deveria ser mais rápido nas correções de atividades e avaliações e nos feedbacks aos alunos / as atividades eram muito trabalhosas para corrigir, por isso demorava	12
Deveria ser mais pró-ativo, motivando mais o senso crítico dos alunos, indagando-os e expondo-as a situações-problema, sugerindo materiais adicionais	4
Deveria interagir mais com o tutor presencial	4
Teve dificuldades por ser a primeira experiência de tutoria, mas não disse quais.	4
Tinha pouco domínio sobre ferramentas utilizadas na disciplina	4
Devido a problemas pessoais, deixou as atividades acumularem / dificuldades em organizar seu tempo	3
Deveria criar um ambiente mais afetivo, interagir mais com os alunos	3
Deveria interagir mais com o professor	2
Dificuldade em tutorar uma grande quantidade de alunos	2
Dificuldade em mediar os trabalhos em grupo, como na organização dos mesmos, o que fazer quando um aluno não participava etc.	2
Deveria utilizar mais os fóruns da disciplina na sala de coordenação	1
Dificuldade em disponibilizar horários de chat que atendessem a todos os alunos	1
Dificuldade na transição da função de tutor presencial para tutor a distância	1
Dificuldade em auxiliar os alunos a interagirem entre si e a formarem grupos de estudos	1
Deveria contribuir mais nos fóruns avaliativos, buscando aprofundar as discussões	1
Deveria motivar mais os alunos a participar, a fazer perguntas.	1
Poderia ter solicitado entregas intermediárias, pois os alunos deixavam as atividades para o último dia, inviabilizando o esclarecimento de dúvidas	1

Fonte: A autora (2012).

O item mais citado foi que deveriam corrigir atividades e dar *feedbacks* mais rápido aos alunos. O segundo item foi que deveriam ter maior pró-atividade, auxiliando os alunos a pensarem mais criticamente e, também, que deveriam interagir mais com os tutores presenciais. Esses pontos raramente era apontados pelos tutores a distância na turma 2010, quando questionados sobre suas dificuldades em reuniões e momentos de trocas de experiência. Isso mostra uma tomada de consciência das falhas e dificuldades em sua ação e de que melhorias eram necessárias em sua prática como tutor. Como cita Piaget (1977, p.198),

Em caso de fracasso, trata-se de estabelecer por que ele ocorreu e isso leva à tomada de consciência de regiões mais centrais da ação (...) e, a partir do dado de observação relativo à ação (sua finalidade ou direção global), ele vai concentrar a atenção nos meios empregados e em suas correções ou eventuais substituições.

O item seguinte se refere a tutores novatos no curso, que sentiram dificuldades, mas aparentemente não sabiam expressar exatamente quais seriam elas. Outras dificuldades, também, citadas por esses novatos foram o pouco domínio das ferramentas utilizadas nas disciplinas, em organizar seu tempo etc.

6.1.5 Considerações sobre as avaliações dos tutores a distância

Os dados obtidos da comparação entre as avaliações dos tutores a distância realizadas pelos alunos das turmas 2010 e 2011 nos apontam um bom resultado. Quando analisamos apenas os tutores que permaneceram no curso, verificamos que houve melhoria em todos os itens de avaliação (sendo estatisticamente significativa em todos, menos no item 11). Ao analisarmos todos os tutores, incluindo os que saíram do curso, os que não exercem mais a atividade de tutoria e os que entraram, verificamos também melhoria significativa em quase todos os itens (exceto a pequena melhoria do item 12 e a pequena piora do item 11).

É interessante lembrar aqui, que a turma 2011 possui mais que o dobro de alunos (250) do que a turma 2010 (120) e em cada disciplina, também, atuavam mais que o dobro de tutores: 10 presenciais e 10 a distância na turma 2011 e quatro presenciais e quatro a distância na turma 2010. Esse aumento tende a ocasionar maiores dificuldades de comunicação, uma vez que são mais pessoas a serem gerenciadas pelos professores formadores e pela coordenação. Falhas na comunicação podem levar a diversos problemas, como por exemplo, o tutor tardar em comunicar ao professor sobre certo episódio o qual não saiba como agir e, conseqüentemente, atrasar em repassar aos alunos a orientação do professor, o que pode refletir em descontentamentos. Pode ocorrer, também, de mais tutores a distância faltarem às reuniões presenciais de disciplina e, posteriormente, o professor ter maior dificuldade em repassar aos ausentes as informações que perderam e que são essenciais para condução da disciplina. Muitas vezes, esse repasse acaba sendo realizado por *e-mail*, mas a compreensão de alguns aspectos pelos tutores fica, por vezes, comprometida.

Porém, o resultado em 2011 foi superior ao da turma anterior, ou seja, a atuação dos tutores, de forma geral, melhorou na percepção dos alunos. Essa melhora pode ter várias razões, mas acreditamos que o processo avaliativo seja uma delas, por permitir aos tutores refletir sobre sua prática, saber as opiniões de outros e buscar formas de aperfeiçoá-la, em uma ação contínua de formação de um tutor reflexivo. Reis (2010) cita, inclusive, algumas pesquisas que mostram a correlação entre o recebimento de *feedbacks*, por meio de um processo avaliativo sistemático, e a produtividade no trabalho.

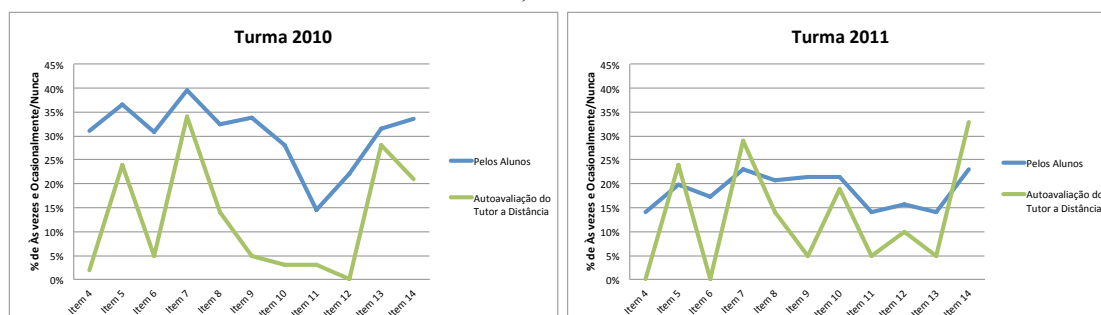
Apesar das avaliações realizadas pelos professores e tutores presenciais apresentarem piora da primeira para a segunda turma, não consideramos este um fator negativo. Como já explicado, o fato de na turma 2010 ter sido possível aos tutores a distância identificar os professores e tutores presenciais que haviam respondido suas avaliações, limitava a participação e a sinceridade desses. Como afirma Reis (2010, p. 53), referindo-se à avaliação 360 graus, “[...] uma das barreiras à implementação do processo é a ansiedade gerada pelas

dúvidas com respeito à forma como as informações serão utilizadas”. A partir do momento em que o processo se tornou realmente anônimo (na turma 2011), era de se esperar respostas mais sinceras e, conseqüentemente, que se apontassem mais aspectos negativos que antes.

Da mesma forma, não consideramos negativa a piora nos resultados das autoavaliações dos tutores a distância. Ao contrário, consideramos como positiva, uma vez que demonstram maior amadurecimento e tomada de consciência da sua função e das suas deficiências. Essa era outra das nossas hipóteses, ou seja, que à medida que tomassem mais consciência das suas limitações e qualidades, tornando-se tutores reflexivos, passariam a ser mais rigorosos em suas autoavaliações e, conseqüentemente, estas teriam resultados inferiores às anteriores.

Outra comparação que se mostrou interessante realizar foi entre as avaliações negativas (“Às vezes” e “Ocasionalmente/Nunca”) realizadas pelos alunos e as autoavaliações dos tutores a distância que permaneceram no curso. Nesse caso, consideramos apenas os itens avaliados por ambos grupos, como se pode ver no Gráfico 20.

Gráfico 20 – Comparação entre as avaliações negativas realizadas pelos alunos e as autoavaliações dos tutores a distância, nas turmas 2010 e 2011



Fonte: A autora (2012).

Na turma 2010 é bem discrepante, na maior parte dos itens, a diferença entre a avaliação dos alunos e a autoavaliação dos tutores a distância, como nos itens 4, 6, 9 e 10. Inclusive, a avaliação dos alunos foi pior que a autoavaliação dos tutores em todos os itens. Ou seja, os tutores a distância, em geral, não percebiam as deficiências apontadas pelos alunos.

Porém, essa diferença diminuiu na turma 2011 e em alguns itens a autoavaliação dos tutores foi pior que a avaliação pelos alunos. Ou seja, tanto a atuação dos tutores a distância melhorou na percepção dos alunos, como sua autoavaliação se tornou mais rigorosa, apontando mais deficiências que antes. Portanto, as avaliações realizadas pelos alunos passaram a se aproximar mais das autoavaliações dos tutores a distância, o que era outra de

nossas hipóteses. Isto é, a partir do momento que os tutores passam por um processo avaliativo no qual podem refletir sobre sua prática e receber *feedbacks* da sua atuação, eles se tornam mais críticos a ponto de perceber suas falhas e com isso tendem a buscar melhorar. Então, ao mesmo tempo em que aumentam o rigor em suas autoavaliações, tornam-se também melhores profissionais, uma vez que tomam consciência das funções que possivelmente não estavam internalizadas ou bem compreendidas.

Vale lembrar, ainda, que as comparações realizadas foram entre todas as disciplinas da turma 2010 e as sete primeiras da turma 2011. Como a maior parte dos problemas costuma ocorrer nas disciplinas iniciais, há a expectativa de que no momento em que for possível comparar com todas as disciplinas da turma 2011, os resultados obtidos serão, ainda, melhores.

6.2 ACOMPANHAMENTO NOS MOMENTOS PRESENCIAIS E VIRTUAIS

Como o processo de avaliação da PIE contempla, também, o acompanhamento das atividades virtuais e presenciais pelo coordenador de tutoria, diversas informações foram coletadas dessa forma, ou seja, por meio do ambiente virtual *Moodle*, em trocas de *e-mails*, em reuniões de disciplina, de equipe, individuais, em encontros não formais, além dos próprios instrumentos de avaliação.

Destacaremos aqui algumas evidências que mostrem o nível de consciência dos tutores ao longo do curso, nas turmas 2010 e 2011, em relação a alguns itens mais citados nas avaliações por instrumentos. Como citam Belloni e outros (2007), os dados quantitativos, resultantes de levantamentos estatísticos ou de outros produtos de trabalhos, quando são devidamente contextualizados e usados de forma integrada e complementar aos variados ângulos das informações qualitativas, possibilitam análises mais consistentes e significativas.

Os extratos apresentados aqui foram obtidos em diversos espaços e momentos do curso, mas procuramos obedecer a certa ordem cronológica dos eventos. Isso vai mostrar uma relativa evolução na percepção dos tutores de como eles podem atuar para ajudar o aluno na construção do conhecimento e em seu amadurecimento enquanto tutor.

6.2.1 Turma 2010

A turma 2010 foi a primeira oferta da PIE, sendo assim, o primeiro contato dos tutores a distância e demais profissionais com o curso. Vamos, então, iniciar a discussão apresentando algumas dificuldades no início da tutoria que corroborem com pontos levantados nas avaliações por instrumentos, apresentadas na seção anterior. A seguir

mostraremos algumas evoluções e, posteriormente, algumas evidências de maior consciência dos tutores a distância em relação à sua atuação.

(A) Dificuldades no início da tutoria

Como citam Moore e Kearsley (2008), a distância transacional é uma função de duas variáveis: a estrutura do curso e o diálogo, sendo elas, ainda, influenciadas pela autonomia dos alunos. Temos como objetivo diminuir essa distância transacional, buscando aproximar o aluno da instituição, dos seus colegas e professores-tutores, mesmo que estando fisicamente afastados. E para isso, é necessário uma estrutura mais flexível e um maior diálogo.

No formato adotado na PIE, a estrutura do curso é definida pelo professor, mas o diálogo com os alunos ocorre por meio dos tutores a distância. Neste diálogo, inclusive pode ser incentivada a autonomia do aluno. O diálogo entre tutor e professor pode, também, gerar mudanças no curso e, conseqüentemente, em sua estrutura. Dada a importância do diálogo, faremos a discussão das dificuldades dos tutores no início da sua atuação com base nas interações dos mesmos com outros sujeitos do curso.

Interação entre tutores a distância e alunos e o apoio à construção do conhecimento

Essa é, certamente, a relação de diálogo mais importante na EaD e, como cita Moran (2004), o tutor precisa aprender a gerenciar os vários espaços que a propiciam e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora.

Porém, em reuniões de disciplina, realizadas no decorrer do curso, os tutores a distância relataram diversas dificuldades em sua atuação, como as dos extratos abaixo:

T5 (reunião de disciplina): *Muitas mensagens que envio aos alunos, eles não têm respondido e eu não sei o que devo fazer.*

T6 (reunião de disciplina): *Alguns alunos postam mensagem que não tem a ver nos fóruns e com isso geram confusão na turma, pois outras pessoas começam a apoiar.*

T7 (reunião de disciplina): *Ninguém tem aparecido nos plantões virtuais. Os alunos estão muito sumidos.*

A tutora do extrato T5, que informou que os alunos não respondiam as mensagens, foi questionada por outro tutor se as mensagens eram muito gerais e ela confirmou. Ele, então, sugeriu que as mensagens fossem mais personalizadas. A tutora não parecia ter consciência de que os alunos não se sentiam acolhidos o suficiente para buscar o auxílio de que precisavam.

O tutor do extrato T6 reclamou da conduta de alguns alunos nos fóruns da disciplina, mas não percebeu sua omissão na mediação, que poderia ter evitado ou minimizado a situação relatada.

A tutora do extrato T7, também, não demonstrou consciência de como poderia agir para incentivar a participação dos alunos no *chat*. Outras falas indicavam que nenhuma ação fora tomada por ela em relação a isso.

Notamos aqui tomadas de consciência muito periféricas em relação às ações realizadas pelos tutores. Ou seja, eles enxergavam os problemas que estavam ocorrendo, mas não apresentavam consciência das ações necessárias que os levassem a solucioná-los.

Nas salas virtuais das primeiras disciplinas, no *Moodle*, também, percebemos pouca interação dos tutores com os alunos nos fóruns, praticamente nenhum diálogo e um deficiente apoio efetivo, como mostram os extratos abaixo. Mais raro, ainda, era constatar a iniciativa dos tutores nas discussões, que geralmente apenas respondiam às perguntas dos alunos.

A3 (fórum): *Trabalhar com este programa broffice planilha não foi nada fácil, posteí a atividade, mas não consegui fazer os gráficos pedidos, pois não consegui compreender os comandos pedidos pelo programa.*

T8 (fórum): *Além do material da disciplina busque outras fontes para enriquecer seu aprendizado.*

Nos extratos acima, pode-se perceber que o aluno A3 estava com dificuldades e o tutor T8 não soube prover ajuda necessária, como fornecer fontes extras de informação ou procurar entender melhor a dúvida. Em outros fóruns percebemos atitudes semelhantes, ou seja, quando os tutores ofereciam um *feedback* às perguntas dos alunos, não apresentavam problematizações que efetivamente os auxiliassem. Isso pode ter se dado porque eles, ainda, não haviam conceituado suficientemente as estratégias de intervenção e os seus resultados. A curiosidade epistemológica, como diria Freire, não estava sendo incentivada.

Nos acompanhamentos realizados pela coordenadora de tutoria no ambiente *Moodle*, foi detectado que muitos tutores não estavam respondendo os alunos no prazo e deixando muitas outras dúvidas sem respostas, como ilustra o extrato abaixo:

CT1 (e-mail): <nome do tutor omitido>, estou fazendo um acompanhamento das disciplinas e percebi alguns aspectos na sua tutoria. [...] No fórum de dúvidas da 2ª semana, alguns alunos postaram dúvidas no preenchimento da planilha e não houve resposta sua [...]. Reforço que é primordial responder a todos os questionamentos dos alunos dentro do prazo de 24h. [...]

Além disso, em algumas postagens vemos alunos desmotivados ou com medo etc. É importante dar apoio e motivação e se colocar a disposição para ajudá-los. [...]. Estamos à disposição para ajudá-lo no que precisar!

T9 (e-mail): Acaba que fiz o retorno para cada aluno via e-mail. [...] Todos os dias tenho acessado e enviado mensagens para os alunos [...].

A4 (fórum): Porque as dúvidas postadas não são respondidas? Na semana passada vários tópicos foram abertos e como eu possuo as mesmas dúvidas, estou aguardando as respostas que não aparecem. Não adianta postarmos novamente se não está havendo o retorno.

Como se pode ver, estava havendo dificuldades na comunicação entre tutor e alunos, identificado tanto pela coordenadora de tutoria como pelos alunos, mas o tutor não reconhecia tal limitação, informando que acessava todos os dias e respondia os alunos por *e-mail*. Como diria Piaget (1977, p. 202), algumas vezes as pessoas tendem a deformar os dados de observação e recalcar a fonte de conflito, ou seja, o sujeito se recusa a aceitar o dado de observação incômodo e acredita de boa fé ter executado a ação adequada.

Porém, mesmo sem intenção, a omissão ou demora do tutor em responder pode levar o aluno a se sentir sem o apoio necessário a ponto de, quando a resposta chegar, a dúvida já ter sido sanada de outra forma ou o aluno ter criado alguma resistência pelo acúmulo de tarefas e novas dúvidas. A atuação do tutor na ZDP se mostra fundamental no processo de aprendizado do aluno. Mas para isso, a mediação deve ocorrer no momento adequado. O tutor deve dar a ajuda necessária para favorecer os desequilíbrios cognitivos que venham a se reestruturar e constituir novo conhecimento.

Obviamente, sabemos que muitas vezes os tutores sanaram as dúvidas dos alunos por outros meios, como mensagens, *e-mail*, conversas no *chat* etc., o que foi, justamente, o relato do tutor, mas isso não dispensa as respostas nos fóruns. Até mesmo porque outros alunos recorrem aos fóruns para ver se uma dúvida semelhante à dele está lá, antes de repeti-la. Quando se depara com uma pergunta sem resposta, ele tende a julgar que o tutor agiu com descaso. Alguns alunos, ainda, acrescentam outras observações, inclusive reclamações, que, sem intervenção do tutor, podem levar a uma espécie de “efeito multidão”, em que outros alunos, até então satisfeitos com o curso ou neutros, se não tiverem a possibilidade de ver as argumentações dos tutores, podem “ser levados” a apoiar as críticas e entrar em um movimento que pode gerar transtornos desnecessários à disciplina e ao curso.

Como cita Dantas (1992, p. 88), referindo-se à teoria da emoção de Wallon, a função basicamente social do comportamento emocional explica seu caráter contagioso, epidêmico, o que “[...] resulta ainda na tendência em nutrir-se com a presença dos outros”. O que vemos muito na EaD e que exige adequadas intervenções e mediações dos tutores a distância.

Outro aspecto verificado nos fóruns é que poucos tutores agiam de forma pró-ativa, ou seja, estimulando os alunos a fazerem perguntas, postando dicas, informes, recomendações ou mesmo para estabelecer um vínculo mais afetivo com os mesmos. Freire, Moore, Piaget e outros destacaram a importância de incentivar a autonomia do estudante, o que não significa que ele deva estar desamparado. Mas ao contrário, ele precisa receber a ajuda necessária, inclusive, para aprender a questionar.

Nas avaliações dos tutores, também, havíamos identificado falas de alunos que não se sentiram bem atendidos e cujas dúvidas persistiram durante a disciplina:

A5 (instrumento de avaliação): *Eu estou muito triste com um comentário do tutor a distancia num fórum de dúvidas. Pois em nenhum momento me foi dito como deveria estar o meu blog [...].*

A6 (instrumento de avaliação): *O tutor é um grosso, parece desconhecer a matéria e assim não responde os questionamentos, não tira dúvidas, pelo contrário complica ainda mais, é muito ríspido, não fez nada para me auxiliar, somente criticou. Por Favor tirem esse tutor!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!*

A7 (instrumento de avaliação): *Tivemos dúvidas algumas vezes e parecia que o tutor apenas copiava e colava os comentários feitos para outras respostas. Algumas mensagens dele denotavam que havia perdido a paciência com o fato de que nós não estávamos entendendo alguns pontos. [...] Não senti empatia em vários momentos (por exemplo: "fulano, não entendo sua angústia...". Sim, mas e se a gente está angustiada porque não entendeu como fazer algo, o que fazer? Coloca a angústia no saco?*

Esses extratos mostram não apenas que a ajuda que esperavam do tutor não ocorreu, como, também, que aspectos afetivos e emocionais estavam envolvidos. Muitos teóricos, como Piaget, Freud e Wallon já trataram sobre as imbricações da afetividade na cognição e de como ela pode ser motivadora ou inibidora, dependendo de como se apresenta. No caso citado, ela se mostra de forma regressiva, pois como citado por Dantas (1992, p. 88): “[...] a emoção traz consigo a tendência para reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo”. Assim, os alunos se sentiam desamparados, com sentimentos negativos que atrapalhavam o seu aprendizado, para além das dificuldades cognitivas expressas por suas dúvidas.

Os extratos citados legitimam, assim, alguns itens pontuados negativamente pelos alunos nas questões objetivas e abertas, sobre a necessidade de maior contato dos tutores com

eles, visando estabelecer um ambiente mais afetivo, sanar dúvidas em tempo adequado e dar orientações que os auxiliem na construção do conhecimento.

Itens semelhantes, também, foram apontados negativamente nas autoavaliações dos tutores a distância, como o 5, o 8 e o 10.

Item 5: Forneceu pistas ou estratégias ou elaborou perguntas estimulantes para que os alunos pudessem organizar suas ideias, fazer reflexões críticas e solucionar problemas relativos ao conteúdo e às atividades?

Item 8: Auxiliou os alunos a compreenderem as potenciais aplicações do conteúdo às suas áreas de interesses?

Item 10: Corrigiu as atividades virtuais e avaliações presenciais dentro de um prazo adequado, ou seja, que permitisse aos alunos identificar suas dificuldades e saná-las em tempo hábil?

Em outra reunião de disciplina, uma tutora citou a seguinte dificuldade, após informar que precisava melhorar seu desempenho:

T10 (reunião de disciplina): *Devo melhorar a questão de sugerir materiais extras, porque nossos alunos não tem o habito do estudo. Eles já se sentem sobrecarregados e colocar mais material seria complicado.*

Suas reflexões foram decorrentes de *feedbacks* recebidos, em que ela não havia sido bem avaliada pelos alunos no item 7 (Sugeriu materiais adicionais, quando necessário, e estimulou a pesquisa e o uso de bibliotecas e laboratórios?). Lembrando, esse foi o item mais citado negativamente na avaliação pelos alunos e nas autoavaliações dos tutores a distância da turma 2010.

Percebemos que as críticas dos alunos lhe causaram perturbações, desequilíbrios, mas não a levaram a uma tomada de consciência do que poderia fazer para atendê-las, uma vez que considerava que os alunos já achavam excessivos os materiais fornecidos. Ou seja, ela tinha consciência do problema, mas não das estratégias que poderiam ser utilizadas.

Outra tutora, por *e-mail*, após receber *feedbacks* negativos de sua avaliação:

T11 (e-mail): *Penso que incentivei a autonomia dos alunos, pois esta disciplina é introdutória e é comum os alunos buscarem "ajuda" até para assuntos cuja solução já se encontra no Ambiente e/ou nos materiais recebidos. Se o tutor iniciar com dependência, certamente ele "cobrará" de outros colegas esta mesma "dedicação", o que não é bom para um curso à distância, onde o aluno precisa buscar construir seus conhecimentos.*

A tutora fala da importância da autonomia, mas parece não entender como agir. Nas avaliações, os alunos deixaram claro que muitas vezes se sentiram sem o apoio necessário.

Duckworth (1979 apud POZO, 1998) analisa o falso dilema da aplicação da obra de Piaget à sala de aula, que parece se aplicar bem a esse caso: “[...] ou ensinamos muito cedo, e não podem aprender, ou ensinamos muito tarde, e já o sabem”. A tutora, nesse extrato e em sua autoavaliação, considera que agiu de forma correta, incentivando a autonomia dos alunos. Ou seja, não tem consciência de que não é essa a forma de ajudar o aluno a alcançá-la.

Interação entre tutores a distância e presenciais

Outras dificuldades apontadas pelos tutores a distância em reuniões de disciplina explicitavam situações que resultavam de uma ausência de diálogo com os tutores presenciais. Quando foram questionados sobre a interação com os mesmos, as posturas variavam. Os extratos abaixo ilustram algumas delas:

T12 (reunião de disciplina): *Os tutores presenciais devem mandar informações aos tutores a distância sobre os alunos, mesmo que de ordem pessoal, e não apenas quando os tutores a distância perguntarem.*

T13 (reunião de disciplina): *Houve pouca troca porque o tutor presencial não respondia muito.*

T14 (reunião de disciplina): *Algumas disciplinas não precisam de maior interação com o tutor presencial, a não ser em questão mesmo de o manter informado.*

T15 (reunião de disciplina): *Que relação devo estabelecer com o tutor presencial?*

T16 (reunião de disciplina): *Vou manter o tutor presencial mais informado, pois ele pode estar se sentindo “fora do curso”.*

Os tutores T12 e T13 se defendiam, tentando justificar que a pouca comunicação era também responsabilidade dos tutores presenciais. É claro, que efetivamente também o é. Mas isso não isenta da responsabilidade dos tutores a distância. O tutor T14 disse não sentir necessidade dessa interação em algumas disciplinas e o tutor T15 nem sequer entendia o porquê desse contato. Mesmo o tutor T16 que demonstrou interesse em estabelecer essa comunicação, usou como argumento o fato de que o tutor presencial poderia se sentir “fora do curso”, sem apontar que benefícios desse diálogo poderiam advir para o aluno e o curso. Como disse o grande educador Paulo Freire,

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa [...]. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica, a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas (FREIRE, 1999, p.51).

Isso reforça o fato dos tutores presenciais da turma 2010 terem mostrado maior descontentamento, na avaliação dos tutores a distância, justamente no item 18 (Interagiu frequentemente com os tutores presenciais para acompanhamento dos alunos?).

Interação entre tutores a distância e professores

Uma queixa de alguns tutores a distância era que a abertura das salas das disciplinas, assim como as reuniões presenciais com os professores, estavam ocorrendo bem próximo ao seu início. Assim, os tutores acabavam não contribuindo com sugestões de melhoria e, muitas vezes, não se sentiam responsáveis por tal tarefa, enxergando-a como que, exclusivamente, do professor.

Vale lembrar aqui que na avaliação dos tutores a distância pelos professores, o item com a maior quantidade de reclamações nas duas turmas foi o 15 (Auxiliou na contínua revisão da sala virtual da disciplina, encaminhando sugestões ou críticas ao professor?). Este item, também, foi citado pelos tutores a distância em suas autoavaliações, mas de forma menos negativa.

Alguns tutores chegavam a atribuir ao professor responsabilidades que seriam suas. Nos extratos a seguir vemos diálogos de um tutor com alguns alunos, que não estavam compreendendo bem os conteúdos da disciplina:

T17 (fórum): *De acordo com o professor da disciplina é o material que temos no momento. Procure organizar seu tempo para leitura dos textos e vai dar tudo certo.*

A8 (fórum): *Vou fazer a mesma observação que já fiz anteriormente, mas você não me deu retorno [...].*

T18 (fórum): *Acontece que não entendi sua dúvida... não fui eu que preparei o material e sim o prof da disciplina... por favor fale sua pergunta de forma direta..*

A9 (fórum): *Acredito que a dúvida da colega e a de muitos de nós está muito clara. Realmente não foi você que preparou o material, mas você é o nosso tutor e por isso deve encaminhar a dúvida ao professor especialista e nos informar como têm feito outros tutores. Só dizer que não entendeu algo que está claro não é o suficiente. Estamos ficando sem as orientações devidas e necessárias para prosseguirmos nossos estudos.*

Por meio do acompanhamento virtual, vimos que o tutor demonstrou não compreender seu papel no curso ou ao menos se apoiou nisto para se eximir de suas responsabilidades, atribuindo-as ao professor, e não buscando compreender as dúvidas dos alunos. Mesmo com essas e outras postagens, o tutor não respondeu a contento, não encaminhou as dúvidas ao professor e não fez intervenções em momentos em que se fazia necessário. Os alunos desse polo passaram a postar mensagens cada vez com maior indignação, já que suas dúvidas não estavam sendo sanadas. Em disciplinas subsequentes esses alunos passaram a apresentar um

comportamento mais agressivo e exaltado, muitas vezes sem um motivo plausível, talvez reflexo desse momento em que não foram suficientemente atendidos.

Nas avaliações das disciplinas por instrumentos, esse tutor foi justamente o pior avaliado (tanto por alunos, como pelo professor), o que vai ao encontro das observações apontadas aqui referentes à sua atuação.

Orientações foram passadas a ele pela coordenação de tutoria, por *e-mail* e telefone, assim como agendadas reuniões presenciais, no decorrer das disciplinas em que atuou. O tutor, porém, faltou diversas vezes, sem ao menos justificar, e na única reunião em que compareceu, ficou na defensiva e atribuiu aos alunos a responsabilidade pelos fatos ocorridos e pelos resultados negativos das suas avaliações, como se pode ver no extrato abaixo em uma de suas colocações.

T19 (reunião individual): *Essa turma foi atípica. Os alunos faziam perguntas descabidas.*

Em suas autoavaliações, o tutor, novamente, mostrou não ter consciência das suas deficiências ou não quis admiti-las, uma vez que respondeu todos os itens com “sempre” ou “na maioria das vezes”.

Esse foi um tutor em que o processo avaliativo não surtiu efeito. De acordo com a concepção de Piaget, diríamos que o tutor teve uma resposta não adaptativa ao processo avaliativo. Ele não se mostrou aberto para compreender suas limitações e buscar melhorá-las e sua atuação continuou deixando a desejar. Por este motivo, não foi mais convidado para novas disciplinas e edições do curso. Conforme Dalmás (2010, p. 55), mesmo em uma gestão participativa, como se propunha no curso do estudo de caso do presente projeto, “sempre haverá aquele que é descompromissado, resistente, desanimado e alheio ao compromisso”.

Como vimos, alguns tutores tendiam a transferir parte das suas responsabilidades aos professores. Uma das causas é certamente um diálogo deficiente entre os envolvidos, como relatado no extrato abaixo, por uma professora:

P3 (reunião individual): *[...] você como professor formador não pode ficar em um pedestal, eu só fiz o currículo, coloquei no ambiente e não faço mais nada. Não, você pode fazer várias intervenções e tem que ter um diálogo realmente com o tutor. Os conflitos que eu já passei era porque o tutor não dialogava comigo.*

Interação entre os tutores a distância – trocas de experiências

Dadas as dificuldades até então apresentadas na tutoria pelos diversos tutores, buscamos verificar se, além dos momentos previstos no processo avaliativo, eles mantinham

outras formas de contato entre si, para troca de experiências. Afinal, essas trocas são fundamentais para se criar o que Alarcão (2008) chama de profissionalidade docente, ou seja, as dinâmicas de construção do saber pelos próprios professores.

No acompanhamento virtual nos fóruns da sala de coordenação, por exemplo, percebemos pouca interação entre eles na turma 2010, como mostra a Tabela 37.

Tabela 37 – Interação entre tutores nos fóruns da sala de coordenação – Turma 2010

Interação entre tutores na sala de coordenação	Qtde de disciplinas
Não houve	6
Baixa	2
Média	3
Alta	1

Fonte: A autora.

Porém, isso não significa que a interação não existiu de fato, mas apenas que este espaço não foi utilizado. Assim, em reuniões de disciplina, os tutores foram questionados quanto à colaboração entre eles. Alguns informaram que interagiam com os que tinham maior afinidade, mas eram poucos os que buscavam interagir com todos os tutores daquela disciplina e da disciplina concomitante. Algumas falas são exibidas no extrato abaixo:

T20 (reunião de disciplina): *Não interajo porque não conheço os outros tutores. Além disso, não estou tendo dificuldades pois já tenho experiência.*

T21 (reunião de disciplina): *Em geral a socialização das ideias é através do professor e não diretamente entre os tutores.*

P4 (reunião de disciplina): *As interações ocorrem mais via e-mail.*

T22 (reunião de disciplina): *Deveria haver mais trocas entre os tutores a distancia de uma mesma disciplina. Experiências, vivências, soluções de problemas.*

T23 (reunião de disciplina): *Poderia haver webconferências entre os tutores.*

T24 (reunião de disciplina): *Deveria haver uma forma de acesso a todos os polos de uma disciplina e mesmo às outras disciplinas, para que todos conheçam a prática dos colegas.*

É possível verificar as diferenças de percepção e consciência. Enquanto alguns não sentem necessidade de interação, outros destacam o oposto. Alguns, inclusive, dão sugestões, como de criar um vínculo entre eles, realizar *webconferências* e disponibilizar acesso ao que os colegas estão realizando com outros grupos de alunos.

Nesses breves extratos fica evidente que, muitas vezes, havia uma comunicação precária entre os tutores a distância e entre eles e os alunos, professores e tutores presenciais. Mostram, também, que muitos tutores não tinham, ainda, consciência de algumas das suas

atribuições no curso, ou o nível de consciência era bem incipiente, e consideravam os fatos ocorridos como externos e não relacionados à sua atuação.

(B) Início da tomada de consciência da sua atuação pelos tutores a distância

Avanços foram percebidos no decorrer do curso. Em reuniões subsequentes de disciplina, alguns tutores destacaram a importância de atuarem no mesmo polo, como meio de fortalecer o vínculo com os alunos e, assim, favorecer à comunicação com os mesmos e à motivação aos estudos.

T25 (reuniões de disciplina): *A tutora conhece mais os alunos. Você acaba sendo conselheira, cria um vínculo afetivo. A afetividade é muito positiva. Mas tem que ter o cuidado de não levar tudo para o lado da amizade. Tem que haver cobranças.*

T26 (reuniões de disciplina): *Sem dúvida aumenta a qualidade da tutoria. O tutor consegue falar coisas mais pontuais para certos alunos e isso o motiva.*

Uma tutora indicou, inclusive, o que fazia para conhecer melhor os alunos e acompanhar seu desenvolvimento:

T27 (reuniões de disciplina): *Imprimo a lista de alunos com os rostinhos dos mesmos. Ajuda a fazer um quadro de controle.*

Esses tutores demonstraram ter consciência dos benefícios da afetividade para favorecer a aprendizagem e de como esses dois aspectos são interligados. Como afirma Freire (1999, p. 54), “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade [...]. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna”.

Posteriormente, em um encontro de equipe da turma 2010, quando perguntado aos tutores a distância sobre suas dificuldades, alguns citaram a importância de momentos presenciais, como aquele, para estabelecer o entrosamento entre os tutores.

T28 (encontro de equipe): *A comunicação entre tutor presencial e a distância é facilitada quando eles tem contato presencial nos encontros da equipe, o que favorece à criação de um diálogo de forma natural.*

T29 (encontro de equipe): *Os tutores presenciais ajudam muito pois conhecem os alunos.*

As questões afetivas se mostram presentes, também aqui, envolvendo tutores a distância e presenciais. Ou seja, o como estar próximo, conhecer, criar laços pode contribuir para uma aproximação inclusive cognitiva, ao passo que o contrário, também, é verdadeiro, quando a falta de afetividade leva à falta de comunicação.

Outro início de tomada de consciência é percebido no *e-mail* enviado por uma tutora após receber os *feedbacks* da sua avaliação:

T30 (e-mail): *Notei através do questionário que preciso compreender melhor o perfil e estilo de cada aluno [...]. Além disso, percebi que devo auxiliá-los não só nas dificuldades com conteúdos da disciplina, como também na conciliação do curso com a vida do aluno. Fiz isso sutilmente em casos específicos, onde o aluno recorreu a mim, porém pela avaliação, notei que devo fazer um trabalho mais intenso e que envolva a todos.*

Tratava-se de uma boa tutora, de forma geral bem avaliada por alunos e professores, mas suas autoavaliações extremamente positivas mostravam que ela não tinha consciência da necessidade de melhoria em algumas ações. Os resultados das avaliações parecem ter servido para que ela fizesse uma reflexão sobre alguns desses aspectos, inclusive se prontificando a tentar melhorar.

Em uma reunião individual, a coordenadora de tutoria discutia com outro tutor sobre os itens em que o mesmo teve avaliação negativa pelos alunos. Ele fez uma reflexão e tentou identificar, para cada item, que ações poderiam ter ocasionado aqueles descontentamentos. Ao final, disse a seguinte frase:

T31 (reunião individual): *Os tutores devem resignificar o que é ser um tutor.*

Suas falas indicavam que as avaliações o ajudaram a tomar consciência de algumas das suas atribuições, que até então desconhecia ou não compreendia muito bem. Via, assim, a necessidade de resignificar, de apreender o que é de fato ser um tutor a distância. Como dizia Freire (1999, p. 39): “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Porém, de forma geral, apesar de vermos progressos, de alguns tutores passarem a refletir sobre sua prática e ver novas possibilidades de ação, ainda faltava um amadurecimento quanto às questões de “como” auxiliar de fato o aluno no seu processo individual de construção do conhecimento, de como atuar ativamente como mediador do aprendizado, fornecendo pistas ou caminhos que os levassem à reflexão e a teorizações.

(C) Algumas evidências de maior consciência dos tutores a distância em relação a sua atuação

Nas últimas disciplinas, alguns tutores demonstraram maior amadurecimento em relação ao apoio aos alunos e maior colaboração entre eles, como pode ser visto nos extratos abaixo, em que trocavam experiências sobre sua prática docente em reuniões de disciplina.

T32 (reunião de disciplina): *Tento contextualizar o que o aluno fez na atividade e valorizar, para argumentar a necessidade de certa alteração. Por exemplo, para uma aluna que valoriza sua empresa em um texto, posso falar de como valorizar a inserção de autores como referência.*

T33 (reunião de disciplina): *Faço uma tabela para acompanhar os fóruns e marcar quem fez, quem não fez, quem comentou as postagens dos colegas etc.*

T34 (reunião de disciplina): *Na nova disciplina procurei acompanhar os trabalhos tão logo eram postados e assim, poderia dar um feedback antes de finalizado o prazo e o aluno tinha a chance de corrigir eventuais erros.*

A tutora T32 citou um exemplo de *feedback* dado aos alunos durante a execução de atividades, relacionando com as expectativas e anseios dos mesmos. Esse é um aspecto muito importante quanto lidamos com adultos. Como diria Paulo Freire, a experiência de vida destes sujeitos não pode ser desconsiderada em seu processo de aprendizado. O tutor T33 citou sua forma de acompanhamento e o tutor T34 indicou uma das suas ações na tutoria.

Esses tutores superaram alguns obstáculos e suas reflexões abordam não apenas o “que”, mas “como” estão fazendo para melhorar sua prática.

Em fóruns nas salas das disciplinas, também, verificamos o amadurecimento de alguns tutores quanto à mediação das discussões, fazendo comentários enriquecedores e perguntas que estimulassem os alunos à reflexão:

T35 (fórum): *O excesso de controle não pode virar uma ferramenta contra a autonomia e o desenvolvimento da maturidade? Se "tudo" é proibido e esse "tudo" é definido mediante o conceito de certo e errado de outra pessoa, como aprender a ter discernimento?*

T36 (fórum): *Será que a nanotecnologia pode dar alguma contribuição na segurança de redes?*

Como cita Moran (2004), esta é uma postura necessária para que o tutor deixe de dar tudo pronto, “mastigado”, para ajudá-lo, de um lado, na organização do caos informativo, na gestão das contradições dos valores e visões de mundo, enquanto, do outro lado, o professor provoca o aluno, o “desorganiza”, o desinstala, o estimula a mudanças, a não permanecer acomodado na primeira síntese.

No entanto, as evoluções na atuação dos tutores não foram as mesmas para todos e muitos problemas, ainda, persistiam, porém havia perspectiva de melhorias na turma 2011, algo já vislumbrado nas análises quantitativas da seção anterior.

6.2.2 Turma 2011

Enquanto na turma 2010, o processo de avaliação estava sendo construído, na turma 2011, desde o início, foi usada a quarta e atual versão, contemplando não apenas os

acompanhamentos pelos instrumentos, mas também por meio dos momentos presenciais e virtuais, fornecendo um *feedback* mais completo e contínuo ao tutor.

Assim, buscamos centrar nossa análise aqui em aspectos que apresentaram melhorias substanciais na atuação dos tutores a distância que atuaram na duas turmas. Mas ao longo do texto, também, mostraremos evidências de boas práticas na atuação de alguns tutores novatos, após a tutoria em mais de uma disciplina, pois acreditamos que quando um profissional inicia sua jornada em um ambiente com o suporte necessário para seu desenvolvimento, ele tende a desempenhar melhor suas atividades. Nesse caso, isso significa exercer a tutoria de forma mais condizente com os objetivos da instituição e do curso, assim como utilizar as boas práticas aprendidas e apreendidas nos *feedbacks* das suas avaliações e nas trocas de experiências virtuais e presenciais com os colegas mais experientes.

Melhoria no apoio e acompanhamento dos alunos

Um primeiro ponto a ser destacado e de fundamental importância diz respeito à melhoria no apoio dos tutores aos alunos, assim como na forma de realizar o acompanhamento dos mesmos, como pode ser visto nos extratos abaixo oriundos de autoavaliações dos tutores a distância.

T37 (autoavaliação): *Faço anotações em um caderno de todas as atividades que são do curso para acompanhamento e vou anotando tudo sobre o que os alunos fazem para poder comentar sobre suas atividades e também para poder avaliar. Tenho uma planilha para acompanhar quem faz ou não as atividades e assim enviar mensagens a quem está devendo atividades. (tutora novata)*

T38 (autoavaliação): *Procurei ao longo da disciplina responder aos alunos no mesmo dia e corrigir as tarefas uma semana após o prazo de entrega para não acumular as correções e para não passar muito tempo para dar o feedback ao aluno. Enviei mensagens diárias aos alunos perguntando sobre o andamento das tarefas e me colocando à disposição sempre que necessário. Procurei estabelecer vínculos afetivos e o retorno foi muito positivo. Nesta disciplina interagi bastante com os tutores presenciais e foi muito bom, pois consegui ter uma visão geral da turma, tive conhecimento dos que iam ao polo e as principais dificuldades que os alunos estavam encontrando.*

Como se pode ver, os tutores passaram a ter um método mais sistemático de acompanhamento dos alunos, por meio de anotações em cadernos e planilhas, sobre as atividades desenvolvidas. Assim como criaram uma rotina de envio de instruções. No item T37 vemos o reflexo dessas novas posturas na atuação de uma tutora novata.

Foi citado também o maior vínculo com os tutores presenciais, algo muito reclamado na turma 2010 e que apresentou melhorias na turma 2011, como visto nos resultados das avaliações, por instrumentos, pelos tutores presenciais.

Maior comunicação e interação, também, foi percebida entre tutores a distância e professores, como citado no extrato abaixo. Outro fato mencionado é que passaram a incentivar mais os alunos e a elogiar as atividades bem cumpridas.

T39 (encontro de equipe): *Tento acompanhar individualmente todas as ações dos alunos, os que estão produzindo e os que não estão e intervir de forma positiva na construção do conhecimento; alertar sobre as tarefas da semana e o local correto onde devem ser realizadas; elogiar as tarefas bem cumpridas e incentivar as com menor desempenho; procurar solucionar e esclarecer todas as dúvidas; e estar sempre em constante contato com o professor especialista.*

A partir do momento em que os tutores passaram a se abrir para novas possibilidades de comunicação, um diálogo mais efetivo passou a ocorrer entre os envolvidos, possibilitando melhorias em diversos aspectos e a redução de mal-entendidos. Como cita Moore,

Um dos eixos das mudanças na educação passa pela transformação da educação em um processo de comunicação autêntica e aberta entre professores e alunos, principalmente [...]. Só vale a pena ser educador dentro de um contexto comunicacional participativo, interativo, vivencial. Só aprendemos profundamente dentro deste contexto (MORAN, 2009, p.14).

Nos extratos abaixo, citados em reuniões de disciplina, os tutores a distância mostram preocupação em identificar as dificuldades dos alunos e tentativas de ajudá-los.

T40 (reunião de disciplina): *Procuro acessar sempre o ambiente nos horários indicados, mais de uma vez ao dia, respondendo sempre aos questionamentos dos alunos, por e-mail ou no ambiente. Tenho recebido feedback dos alunos de que estão satisfeitos com a tutoria, sentindo-se motivados a prosseguirem no curso. Procurei sempre elogiar e incentivar os alunos que realizam as tarefas nos prazos e aqueles que não o fazem envio e-mail perguntando se estão com alguma dificuldade para realizarem a tarefa. Semanalmente envio avisos sobre as atividades referentes àquela semana de estudos.*

T41 (reunião de disciplina): *Nos fóruns de notícia e de dúvidas da semana alertei a todos frequentemente sobre as tarefas e a solução de questionamentos levantados e até em casos que o aluno não enviava a tarefa, buscava descobrir o motivo.*

T42 (reunião de disciplina): *Após a wiki e a avaliação presencial, fiz uma avaliação geral de todos os trabalhos e postei no fórum para que os grupos que estão com problema possam corrigi-los a partir de agora.*

Em T40, por exemplo, o tutor citou que após algumas tarefas encerradas, deu retorno aos alunos sobre os problemas que detectou, para evitar que aquelas deficiências acarretassem futuras dificuldades de aprendizagem nos novos conteúdos.

Com a maior tomada de consciência dos tutores sobre a sua função e de como exercê-la de modo a apoiar efetivamente os alunos, houve reflexo positivo imediato nas avaliações dos mesmos pelos alunos, o que já havia sido percebido nas avaliações exibidas na seção

anterior, inclusive nos campos abertos. Novas evidências foram identificadas, como nos elogios dos alunos aos seus tutores dos extratos a seguir:

A10 (e-mail ao tutor): *pedi que fosse incluído na minha fala um agradecimento aos meus tutores..., estava falando especialmente de vc e das tutoras presencias, vc que sempre me chateava quando me avaliava...as vezes achava que era ate pessoal...pensava...acho que esse cara não foi com a minha cara.... Mas vc assim, me fez que eu me auto avaliasse e observasse onde estava acontecendo os meus erros. Agradeço por me avaliar e te peço desculpas pelas mensagens mal criadas.*

A11 (instrumento de avaliação): *Excelente tutor, que contribuiu de forma significativa para a ampliação dos meus conhecimentos.*

A12 (instrumento de avaliação): *A tutora é excelente. É afetiva, mostra-se interessada no processo ensino aprendizagem do cursista é compreensiva e forneceu feedbacks acerca das atividades realizadas.*

Utilização de materiais auxiliares

Fornecer materiais extra aos alunos foi apontado como maior deficiência pelos tutores a distância em suas autoavaliações na turma 2010, tendo apresentado melhorias na turma 2011, como se pode ver nos extratos abaixo:

T43 (reunião de disciplina): *Percebo que os alunos não estão lendo o material, por isso postei vários exemplos para ajudá-los a construir o conhecimento.*

T44 (fórum): *Após ler as postagens de todos, busquei um vídeo que pode nós ajudar a pensar sobre o assunto: <http://www.youtube.com/watch?v=iybLXfxlvbY>. Nesse vídeo temos uma reflexão sobre Isaac Asimov [...].*

Quero aproveitar para discutir a reflexão de <nome omitido>. Realmente os robôs tem nos dias atuais um papel de auxiliar nas tarefas diárias, temos máquinas trabalhando da medicina até o alarme do carro. Estamos rodeados de máquinas é ainda assim temos dificuldade em aceitar essa realidade.

Parabéns a todos pela discussão e pelo envolvimento. Quero me colocar a todos como aprendiz, sempre sem medo de aprender com todos e trocar experiências e conhecimento.

T45 (encontro de equipe): *Indico artigos, livros e links na internet que podem auxiliar para o desenvolvimento das disciplinas e sanar dúvidas.*

Os tutores passaram a identificar os momentos em que podem contribuir, seja para auxiliar alunos em dificuldade ou para enriquecer e aprofundar uma discussão, atuando na sua Zona de Desenvolvimento Proximal.

Maior mediação nas discussões nos fóruns

Apesar de este ser um ponto que, ainda, está em fase de amadurecimento pelos tutores, pudemos ver no fim da turma 2010, e agora na turma 2011 algumas melhorias substanciais na

forma de mediar e intervir em fóruns livres ou avaliativos, como mostram os seguintes extratos de fóruns de disciplinas:

T46 (fórum): *Nossa, que maravilha!! Quem dera que todas as escolas pudessem seguir esse exemplo, assim todos os setores se comunicam, e como você falou, o tempo de espera de todos é bem menor, o que gera uma satisfação para todos os que precisam dos serviços oferecidos. (tutora novata)*

T47 (fórum): *Importante ponto você colocou, a capacitação de todo pessoal envolvido no processo educacional. Muitos gestores, pessoal que atua em secretaria e professores ainda tem resistência às tecnologias e continuam imunes a todas essas mudanças que estão ocorrendo na escola, não fazendo a utilização das mesmas e também não aderindo, participando das capacitações. E em todos os setores estão havendo algumas dessas capacitações.*

T48 (fórum): *E ai pessoal, gostaram dos simuladores? Brincaram bastante? Adorei a moto é o mapa. Qual seria mais interessante para seu aluno? Está na lista? Se não está coloque aqui, vamos compartilhar.*

T49 (fórum): *Nova York proíbe interação entre alunos e professores nas redes sociais (http://olhardigital.uol.com.br/jovem/redes_sociais/noticias/nova-iorque-proibe-interacao-entre-alunos-e-professores-nas-redes-sociais).*

*[...] O Departamento de Educação da cidade de Nova York (DOE) lançou sua primeira lei direcionada às redes sociais. O documento diz que professores e educadores não poderão manter nenhum tipo de contato com seus alunos em sites de relacionamento, como Facebook, Twitter, Youtube, Google+ e Flickr, por meio de seus perfis pessoais. [...] a comunicação deve ser feita através de alguma plataforma social da instituição de ensino. [...] O motivo da iniciativa é tentar manter a segurança dos alunos e a transparência em suas relações com os professores, segundo o Mashable [...].
Você acha que uma lei dessas funcionaria no Brasil?*

Ao invés de simplesmente responder às perguntas dos alunos, como muitos faziam antes, os tutores passaram a fazer contribuições nos fóruns, como por meio de perguntas que os estimulassem à reflexão do tema em discussão. O que, também, se pode verificar na fala de um tutor, que menciona que passou a “antecipar” as dúvidas dos alunos, ou seja, a formular questões, iniciando discussões pelos dos fóruns:

T50 (reunião de disciplina): *Nesta turma me comuniquei mais através dos fóruns, antecipando dúvidas e solucionando. As atividades são acompanhadas diariamente, intervindo quando necessário. Acompanho através dos relatórios de atividades e participação pela plataforma moodle e comunicando dos prazos e da falta na entrega das atividades pelo messenger da plataforma.*

Novamente, vemos o impacto do processo avaliativo na atuação dos tutores novatos, possibilitando reflexões sobre o trabalho realizado e gerando posteriores melhorias, como se pode verificar na fala de uma tutora após receber os *feedbacks* das suas avaliações:

T51 (e-mail): *Fiz uma análise crítica e realmente preciso trabalhar melhor essa questão da motivação e antecipação das dúvidas.
Posso colocar mensagens semanais de motivação para os alunos. Ao verificar as tarefas da semana já apontar possíveis dúvidas e saná-las de antemão.
Obrigada pelo feedback passado através da avaliação para que eu possa cada dia melhorar o meu trabalho. (tutora novata)*

Com esse trabalho mais efetivo de mediação, atuando na ZDP, os tutores têm percebido maior participação dos alunos:

T52 (reunião de disciplina): *Os alunos têm participado de um forma mais comprometida, [...] têm procurado de uma forma bem frequente para tirar dúvidas a respeito das atividades e dos assuntos abordados e tudo isso de um forma bem tranquila.*

Acreditamos que essa participação mais intensa seja resultado desse trabalho mais próximo que os tutores estão realizando, aguçando a curiosidade epistemológica dos alunos:

O processo de ensinar – no qual o ensinante desafia o educando a apreender o objeto para aprendê-lo em suas relações – implica o exercício da percepção crítica, de suas razões de ser. Implica o aguçamento da curiosidade epistemológica do educando que não pode satisfazer-se com a mera descrição do conceito de objeto (FREIRE, 2004, p. 58)

Outra fala interessante foi de uma professora que havia sido tutora a distância de algumas disciplinas e sentido a necessidade de maior diálogo com os alunos:

P5 (encontro de equipe): *[...] abri a disciplina com um fórum contando a minha experiência como professora, como aluna, como eu via as coisas, e solicitei que eles também fizessem isso e que os tutores também fizessem isso. E essa foi uma das atividades com melhores resultados, pelo menos, no que envolve o diálogo.*

A professora não apenas iniciou um diálogo, como também, estimulou os tutores a fazerem o mesmo. Vemos aqui um exemplo da inter-relação do trabalho dos professores e tutores. Que estabelecer o diálogo não é função apenas do tutor, mas também deve ser incentivado pelo professor.

Se estamos trabalhando com a ideia de termos um tutor reflexivo, que continuamente esteja repensando sua prática a fim de melhorá-la, da mesma forma temos que ter um professor¹⁸ reflexivo, que além de refletir sobre sua atuação, prepare a disciplina e a conduza de forma que permita aos tutores atuarem com maior dialogicidade.

Por exemplo, se um professor não levar esse aspecto em consideração, pode elaborar fóruns que ao invés de contribuir com o diálogo sejam meramente formais, em que os alunos apenas procurem obter pontuação. Isso foi observado em fóruns avaliativos de várias

¹⁸ Um trabalho mais específico sobre a atuação do professor na EaD, tendo a PIE como estudo de caso, está sendo desenvolvido em Nobre (2011).

disciplinas, em que professores solicitavam que cada aluno criasse um tópico sobre certo assunto e que depois comentasse o de um colega. Acabávamos vendo monólogos, com no máximo o comentário de alguém, ao invés de discussões e diálogos consistentes sobre o assunto abordado.

Em um encontro de equipe da turma 2011, outra professora falou justamente dos problemas na adoção do fórum desta forma e sugeriu mudanças para sua próxima disciplina:

P6 (encontro de equipe): *Na minha próxima disciplina, acho que ao invés de fazer fóruns gerais para cada aluno criar um tópico, já vou criar o tópico e os alunos podem discutir em cima dele.*

As melhorias observadas, tanto na postura de alguns tutores como na de professores, são um passo importante para sair de um estado de simples interação e comunicação para um efetivo diálogo, tanto entre alunos e tutores, como entre os próprios alunos.

Novas estratégias de utilização do chat

Outra queixa dos tutores na turma 2010 era que os alunos não participavam dos momentos de *chat*. Isso, também, foi discutido em um encontro de equipe da turma 2011, em que eles sugeriram repensar a utilização dos *chats*, como mostram os extratos:

T53 (encontro de equipe): *Os tutores poderiam oferecer mais horários diversificados de atendimento.*

T54 (encontro de equipe): *A participação no chat deveria ser atividade avaliativa, para estimular a participação. (tutor novato)*

T55 (encontro de equipe): *Não acho que deve valer nota, mas deve haver outros tipos de estímulo à participação.*

T56 (encontro de equipe): *O chat do Moodle é limitado. Por exemplo, ele não avisa quando alguém entra. O tutor pode estar com o chat aberto, mas como não tem ninguém na sala, ele aproveita par fazer outras coisas, mas acaba não sendo avisado quando um aluno entra no chat.*

T57 (encontro de equipe): *Mas o chat tem uma opção que se você marcar ele emite um som quando alguém posta alguma.*

Esse repensar esteve presente também no dia-a-dia dos tutores, o que foi possível observar em sua atuação. Por exemplo, no extrato seguinte, a tutora organizou os momentos de *chat* com objetivos específicos, para serem mais produtivos, ao invés de simplesmente estar presente em certo dia/horário e aguardar dúvidas dos alunos, como antes, o que mostra a postura de uma tutora mais consciente de como exercer suas funções com maior eficácia:

T58 (fórum): *Bom dia a todos.*

Chegamos a nossa penúltima semana nesta disciplina. Gostaria de combinar com todos o seguinte:

1º o chat online desta semana dia 23/05 é para tirar dúvidas sobre os conteúdos e para falarmos sobre o Scratch.

2º Vamos organizar a próxima semana de forma que, o grupo que quiser, eu faça um atendimento diferenciado, podemos organizar a semana toda com atendimento aos grupos. Para isto vou deixar aqui um esquema que cada grupo pode preencher de acordo com sua necessidade e disponibilidade:

2ª feira 28/05 : 20:00 às 21:00 – grupo

3ª feira 29/05 : 20:00 às 21:00 – grupo

4ª feira 30/05 : 20:00 às 21:00 – grupo

5ª feira 31/05 : 19:00 às 20:00 – grupo

5ª feira 31/05 : 20:00 às 21:00 – grupo

Novamente, essas mudanças de estratégia foram percebidas de forma positiva pelos tutores em relação à participação dos alunos e pelos próprios alunos:

T59 (reunião de disciplina): *Nesta disciplina, os alunos estão utilizando mais o chat. Sempre tem aluno para conversar e tem chat termina quase meia hora depois do previsto devido os assuntos abordados.*

A13 (instrumento de avaliação): *O tutor foi 100% em tudo, esteve sempre presente, se dedicou ao máximo para nos ajudar. No chat ele me ajudou muito, ele entendeu meus problemas, minhas dificuldades em algumas tarefas [...].*

Correções e *feedbacks* mais rápidos

Na turma 2011, o item mais citado no campo aberto de dificuldades das autoavaliações dos tutores a distância foi sobre a necessidade de corrigir as atividades e dar *feedbacks* mais rápido. Esse aspecto, também, foi muitas vezes citado pelos alunos. Ao refletir sobre os *feedbacks* das suas avaliações, alguns tutores procuraram realizar algumas mudanças em sua forma de atuar, como o tutor abaixo:

T60 (reunião de disciplina): *Geralmente corrijo as atividades assim que o prazo delas se acaba, porém corrijo o último fórum conforme os alunos foram postando.*

O tutor não apenas viu a necessidade de cumprir o seu prazo de correção, mas também de efetuar-la antes do prazo para os alunos encerrar. O intuito era dar aos alunos um *feedback* do que estavam realizando, para que eles pudessem fazer os ajustes necessários. Outros tutores também demonstraram essa mesma preocupação:

T61 (reunião de disciplina): *Procurei corrigir as atividades logo que são enviadas ao ambiente, para evitar acúmulo. Elogio sempre o aluno para mantê-lo motivado e recebo feedback deles quando ajo dessa forma. Tenho um caderno de registro dos alunos, com as atividades realizadas ou não. Acompanho diariamente as atividades, dúvidas e dificuldades.*

T62 (reunião de disciplina): *Incentivei a postagem prévias dos projetos de pesquisa no fórum e fui avaliando e postando os comentários. Todos os alunos tinham acesso às correções e acredito terem aproveitado e gerado um aprendizado coletivo.*

Em fóruns das disciplinas, pudemos observar essa atuação dos tutores de modo a fornecer *feedbacks* intermediários das atividades realizadas pelos alunos:

T63 (fórum): *O grupo 4 poderia ter se aprofundado no conteúdo da disciplina e enriquecer de maneira interdisciplinar a aula. O grupo esqueceu de colocar a referência bibliográfica para este plano de aula.*

T64 (fórum): *Acredito que este grupo poderia ter explorado melhor o Typewith para que todos os componentes desses suas contribuições e assim enriquecer a tarefa do grupo.*

T65 (fórum): *Gostaria de parabenizar o grupo 3. O plano de aula está bem elaborado e consegue aproveitar de forma adequada o software de aprendizagem. Senti falta da bibliografia de referência para construção deste plano de aula.*

T66 (fórum): *Você não delimitou a questão focal no seu mapa e poderia ter ampliado mais seu esqueleto e mapa. O mapa que você completou ficou muito bom, você utilizou todos os conceitos postados pelo colega e de acordo com o texto. A correção do mapa feito pela colega foi muito boa e com boas observações. (tutora novata)*

A mudança na forma de atuação dos tutores, novamente, trouxe melhorias perceptíveis, como pode ser observado na satisfação expressada por uma tutora e por uma aluna:

T67 (reunião de disciplina): *Apesar das dificuldades iniciais em relação ao uso dos softwares disponibilizados, os alunos se mostraram curiosos e persistentes. A evolução foi visível com a troca de experiência a partir dos feedbacks.*

A14 (fórum): *Ótima tutora, rápida no atendimento, muito educada e competente, parabéns ao Ifes por ter uma tutora tão capacitada.*

A importância de criar vínculos afetivos com os alunos

Na turma 2010, muitos tutores reclamavam que os alunos não participavam o suficiente. Porém, poucos ainda haviam percebido a importância de se estabelecer laços afetivos de forma a diminuir a distância transacional, a favorecer o diálogo de forma natural e, assim, colocarem-se à disposição para que os alunos se sentissem estimulados a participar.

Na turma 2011, diversas reflexões e iniciativas foram percebidas na atuação dos tutores no sentido de romper com essa estática da espera pelo aluno. Em um encontro de equipe, uma tutora citou que seu objetivo era:

T68 (encontro de equipe): *Ser uma tutora a distância que se faça presente na vida do aluno, para que ele se sinta amparado e saiba que pode contar com minhas orientações. (tutora novata)*

Nas salas de disciplina, diversas postagens entre tutores e alunos mostravam uma maior aproximação entre eles, como em conversas no fórum do “Cafezinho”, sobre assuntos fora do tema abordado na disciplina:

T69 (fórum): *Pessoal, Vamos torcer pelo Botafogo, rrsrrs. Sou flamenguista, mas torço hoje pelo vice. Abraços!!!*

T70 (fórum): *Adoro piadinha rápida, tipo... O que é um pontinho amarelo em cima da moto? Resposta: Ruffles, a batata da Honda! Outra... um aluno fez uma redação que parecia o time do Flamengo. Como? Sem título... rs E vc, tem uma piadinha rápida pra contar pra gente?*

Os vínculos afetivos, também, foram percebidos em outros momentos, quando tutores citaram a importância de terem ido ao polo, conhecer os alunos pessoalmente:

T71 (reunião de disciplina): *Penso que poder estar com os alunos em uma avaliação trouxe para eles um ânimo a mais para seguir o curso. Acredito que o contato com os alunos cria um vínculo maior e possibilita ao aluno compreender melhor intervenções realizadas em momentos da disciplina, para seu crescimento. (tutora novata)*

T72 (reunião de disciplina): *Achei muito válida a minha ida ao polo para acompanhar a avaliação [...]. Achei muito válida essa oportunidade, pois percebi o crescimento dos alunos e o envolvimento dos mesmos na realização das atividades propostas.*

T73 (fórum): *Boa noite a todos(as) Quero nesta oportunidade compartilhar minha alegria em estar presente no polo durante a avaliação do dia 02/06. Foi uma experiência maravilhosa. Obrigada aos tutores presenciais que me receberam com carinho e muita atenção e aos alunos que apesar do nervosismo que sei que causei, me trataram com respeito e carinho. Abraços a todos e nós vemos em breve...*

Percebemos que, de forma geral, as turmas cujos tutores tinham essa postura de aproximação dos alunos, criando vínculos afetivos, eram justamente as que mais participavam, postando dúvidas, dando contribuições, ajudando os colegas etc. Participando mais, a tendência é que aprendessem mais e, com isso, se sentissem mais satisfeitos com a tutoria, com a disciplina e com o curso. Isso pode ser percebido na fala da aluna abaixo:

A15 (instrumento de avaliação): *Excelente tutora, sempre disposta a sanar nossas dúvidas. Foi uma grande companheira nesta primeira disciplina de ambientação, sempre nos motivando. Muito atenciosa, companheira e extremamente preparada para estar conosco nesta jornada [...].*

Incentivo à formação de grupos de estudo

Na autoavaliação dos tutores a distância da turma 2011, o item mais citado negativamente foi o 14 (Incentivou a integração dos alunos e a formação de grupos de estudos tanto no ambiente virtual como nos polos?). Porém, após suas reflexões e os *feedbacks* recebidos relativos às suas avaliações, algumas iniciativas foram observadas em sua atuação, como as dos fóruns abaixo:

T74 (fórum): *Foi muito legal o chat. Sabe, vocês (alunos) podem se organizar para marcar outros chats para jogar conversa fora, troca ideias sobre tarefas, enfim, isto seria muito saudável. Abraços!*

T75 (fórum): *Procurem, sempre que necessário e possível, formar grupos de estudos e se deslocarem ao polo de apoio presencial para tirar dúvidas [...].*

T76 (fórum): *O melhor lugar para estudar é no polo. Vocês podem organizar grupos de estudo e sanar as dúvidas com o tutor presencial também. Detalhe a dificuldade cada uma que também ajudarei a distância, mas sempre perto de vocês.*

Em outro fórum, em um diálogo em que uma aluna demonstra dominar bem o conteúdo da disciplina, a tutora sugere:

T77 (fórum): *Se puder interagir com os alunos com dificuldades vai ser muito bom.*

Alguns tutores passaram a estimular mais os alunos a irem aos polos de apoio presencial, a formarem grupos de estudo e a ajudarem os colegas em dificuldade. Apesar das iniciativas ainda serem modestas, elas já refletiram positivamente na avaliação dos tutores a distância pelos alunos, como pode ser verificado na melhoria significativa dos resultados do item 14. Além disso, permitiram a constituição de algumas comunidades de aprendizagem.

Maior interação entre os tutores

A interação entre os tutores aumentou consideravelmente na turma 2011, tanto nos momentos presenciais, que passaram a ter acompanhamento sistemático da equipe de coordenação como parte do processo de avaliação, assim como virtualmente, especialmente nos fóruns específicos da sala de coordenação, como pode ser visto na Tabela 38.

Tabela 38 – Interação entre tutores nos fóruns da sala de coordenação – Turma 2011 (sete primeiras disciplinas)

Interação entre tutores na sala de coordenação	Qtde
Não houve	0
Baixa	2
Média	1
Alta	4

Fonte: A autora (2012).

Nesses fóruns, percebemos não apenas maior interação entre os tutores a distância, como também entre eles e os professores e os tutores presenciais, como se pode ver nos extratos abaixo, em que o professor abriu a discussão sobre um polo e os tutores presenciais e a distância passaram a trocar informações a respeito dos alunos:

P7 (fórum): *Tutores, usem esse espaço para trocarem informações sobre os alunos do polo <nome omitido>.*

TP1 (fórum): *Os alunos do Polo <nome omitido> tem acessado regularmente, e embora nós, tutores presenciais, não possamos acessar como o aluno para verificar como eles tem realizado as tarefas, creio que estejam realizando todas.*

Recebi algumas mensagens pela plataforma, e alguns alunos vieram sanar suas dúvidas aqui no polo, em especial os que residem aqui mesmo, pela facilidade de acesso. Gostaria de saber também o parecer dos tutores à distância, com relação à realização das atividades.

T78 (fórum): *Conforme fomos conversando no decorrer dessa semana, fui corrigindo aos poucos as tarefas e verificando quem estava pendente e disparando mensagens para eles junto com você. Assim que finalizar as correções informarei [...]. (tutor novato)*

T79 (fórum): *Mantive contato com o <nome omitido>, pois ele ficou muitos dias sem acessar. Ele me relatou que estava passando por problemas pessoais e chegou a levantar a possibilidade de desistir do curso. Orientei a não fazê-lo e coloquei-me a disposição. Quanto aos demais, farei contato e assim que tiver qualquer novidade repasso.*

Nos extratos seguintes vemos o diálogo entre dois tutores a distância, um com dúvidas sobre o critério de correção de uma atividade, e outro, que compartilha o método que usava.

T80 (fórum): *Olá, pessoal. Qual o critério que vocês estão utilizando para a correção da Wiki? Vocês estão observando a diferença entre o escrito anteriormente e o atual de cada aluno? Ou basta o aluno ter entrado na Wiki(e o Dif fica do mesmo jeito? Nesse caso de repente o aluno ficou apenas de dar uma lida geral e não conseguiu acrescentar mais nada). E os que não aparecem no histórico não são pontuados? Aguardo e obrigado. (tutor novato)*

T81 (fórum): *Eu estou vendo o texto que o aluno colocou e como ele se encaixa com o texto dos outros colegas, já escrito. Faço isso usando o diff e as vezes comparando o texto anterior.*

O maior diálogo entre os professores e tutores envolvidos no processo de aprendizagem do aluno traz uma série de benefícios e evita diversos problemas. Reis (2010) cita a importância de um método avaliativo sistemático como meio de motivar e possibilitar essas trocas constantes. Algo importante, inclusive, quando entram na equipe tutores novatos.

Auxílio ao professor na revisão da sala virtual da disciplina

Como já mencionado, o item o 15 (Auxiliou na contínua revisão da sala virtual da disciplina, encaminhando sugestões ou críticas ao professor?) foi o mais citado negativamente pelos professores na avaliação dos tutores a distância. Na turma 2011, porém, esse aspecto

passou a ser mais trabalhado, inclusive por meio dos fórum da sala de coordenação. Os extratos abaixo mostram alguns *feedbacks* de tutores a distância aos professores em relação aos materiais e atividades preparados para a disciplina:

T82 (fórum): *Há um problema com relação ao questionário do aluno. Os suplentes, que deveriam ter o prazo estendido, não conseguem mais respondê-lo, pois aparece a seguinte mensagem "Este questionário foi encerrado em quinta-feira, 8 setembro 2011, 23:55". Ainda será liberado, ou o prazo deles também já acabou? (tutor novato)*

T83 (fórum): *A tarefa glossário não ficou clara para mim. Por exemplo, não achei o termo ABED. Os alunos tem postado termos e não links. Como proceder?*

T84 (fórum): *Em Lição 7 - BrOffice Impress - Parte 1, temos um link que esta fora do ar [...]. Verifique para nós por favor. Se você tiver o arquivo poste em algum lugar para ser encaminhado aos alunos.*

Outro mecanismo que os tutores a distância passaram a utilizar para dar esses *feedbacks* foi o instrumento de avaliação de disciplina/professor. Lembrando que a versão utilizada na turma 2011 contemplava mais questões abertas, possibilitando ao tutor contribuir com sugestões, elogios e críticas. Os extratos a seguir trazem alguns exemplos:

T85 (instrumento de avaliação): *Alguns alunos sentiram uma certa dificuldade com relação a atividade 07 - wiki2, por não estarem divididos em grupo. Muitos ficaram perdidos e com medo de "perder" o que eles postariam e também como fariam uma conclusão baseado na ideia de vários colegas.*

T86 (instrumento de avaliação): *Observei que as atividades à distância que demandam configurações em softwares são difíceis de serem atendidas em sua plenitude. Percebi que por mais que estejam detalhadas as atividades, ainda assim muitos alunos não entendem, ou fazem de outro modo. Sugiro detalhes maiores, levando em conta:*

1 - Diferentes SO utilizados (Windows XP, Windows 7, Windows 2003, Windows Vista, Ubuntu, etc)

2 - As ferramentas de escritório (Office, Open Office) nem sempre vem com as barras de ferramentas no modo que utilizamos nos testes. Ou seja, às vezes pedimos para ir num item de menu ou atalho que nos nossos computadores está em um local e visível e nos deles isso não acontece (os ícones de atalho não aparecem do mesmo modo).

T87 (instrumento de avaliação): *Achei o conteúdo disponibilizado destoante do que foi proposto e avaliado, com extensos textos e sem uma direção ou objetivo traçado e ligado ao material de estudo.*

T88 (instrumento de avaliação): *Faltaram exemplo de projetos de pesquisa reais, templates para formatação de artigos, etc.*

T89 (instrumento de avaliação): *A sala ficou disponível muito em cima do início da disciplina, mesmo assim com muitos problemas [...]: Fórum descrito como não avaliativo era avaliativo, pontuações diferentes na descrição da tarefa e na grade de notas, etc. Também achei que o conteúdo ficou confuso, pois todos os textos utilizados foram de artigos de trabalhos prontos, inclusive a planilha que foi disponibilizada era para auxiliar a confecção de um trabalho final e isso confundiu muito os alunos [...].*

Como as avaliações eram anônimas, os tutores se sentiam mais à vontade em dizer abertamente sua opinião, especialmente quando se tratavam de críticas, como no extrato T89.

Nessa seção, mostramos diversos avanços percebidos na atuação dos tutores a distância como resultado de uma maior tomada de consciência das suas funções e da forma de exercê-las em sua prática docente. Quando ocorrem essas tomadas de consciência, eles constroem novas formas de interpretar e resolver problemas. Assim, não se limitam a uma ação imediata, mas chegam à consciência dos problemas a serem resolvidos, possibilitando a produção de novas soluções e o estabelecimento de relações até então inexistentes para ele.

6.3 ANÁLISES POR TUTOR A DISTÂNCIA E GRUPO SELECIONADO

O objetivo aqui era ter uma visão geral de cada tutor a distância ao longo das disciplinas em que atuou, visando identificar progressos, regressos e estabilizações. Para isto, foi realizado um agrupamento de todas as avaliações, por tutor a distância. Ou seja, para cada tutor buscou-se o resultado de todas as suas avaliações em todas as disciplinas em que atuou na turma 2010 e até a 7ª disciplina da turma 2011, realizadas pelos alunos, professores, tutores presenciais e autoavaliações.

Foram resgatados os resultados gerais de cada avaliação, ou seja, o percentual de “Sempre”, “Na maioria das vezes”, “Às vezes”, “Ocasionalmente/Nunca” e “Não sei/Não se aplica”, considerando-se todos os itens de avaliação. Na turma 2011, também, temos a nota média do tutor das diversas avaliações.

Vamos exemplificar como procedemos para analisar a atuação de cada um dos tutores a distância. A Tabela 39 mostra a avaliação de um tutor a distância.

Tabela 39 – Exemplo da avaliação de um tutor a distância nas várias disciplinas

Avaliações nas disciplinas	Pelos Alunos						Pelo Professor						Pelo Tutor a Distância						Pelo Tutor Presencial					
	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média
TA - Interm / 2010	44%	34%	11%	8%	3%		19%	77%	4%	0%	0%													
TA - Final / 2010	44%	33%	16%	8%	0%																			
PA - Interm / 2010	38%	20%	22%	6%	14%		81%	19%	0%	0%	0%		77%	19%	4%	0%	0%							
PA - Final / 2010	11%	44%	24%	18%	3%		85%	15%	0%	0%	0%		81%	15%	4%	0%	0%							
EaD AVA / 2011	76%	17%	4%	1%	2%	9,4	88%	12%	0%	0%	0%	10,0							100%	0%	0%	0%	0%	10,0

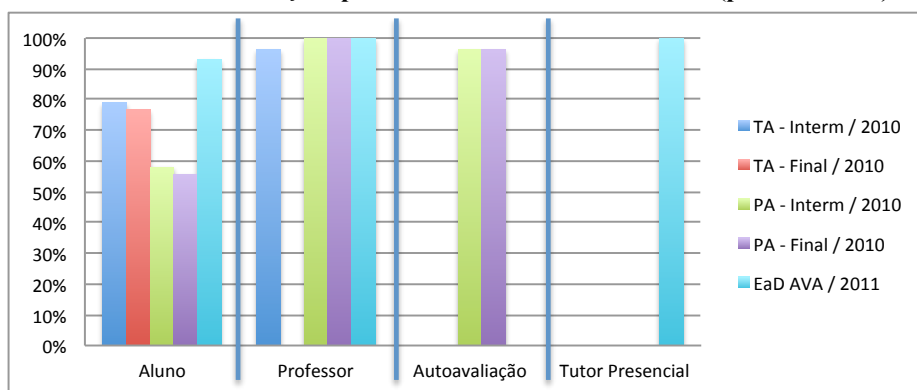
Fonte: A autora (2012).

Nas linhas se visualiza as disciplinas em que ele atuou (nas turmas 2010 e 2011) e nas colunas os resultados das suas avaliações, por tipo de avaliador (pelos alunos, pelo professor, pelo próprio tutor a distância = autoavaliação, pelo tutor presencial).

A seguir, foi realizado um somatório dos itens “Sempre” e “Na maioria das vezes”, que denotam maior satisfação e foram gerados gráficos para cada tutor, tornando possível visualizar os resultados das avaliações de forma mais rápida.

O Gráfico 21 mostra as avaliações positivas de um tutor, por cada avaliador. Aqui, por exemplo, pode-se verificar que o tutor apresentou quedas em sua avaliação seguida de uma melhoria, do ponto de vista dos alunos; que foi sempre bem avaliado pelos professores e que apenas em uma disciplina foi avaliado pelo tutor presencial.

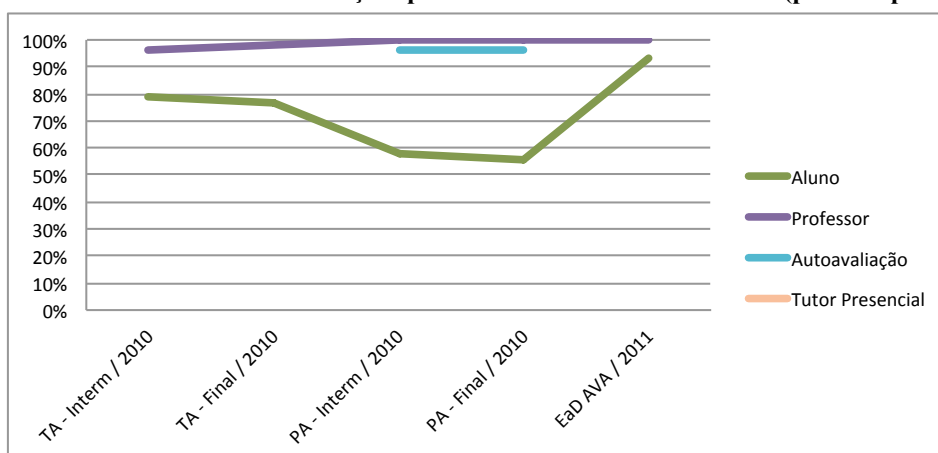
Gráfico 21 – Avaliações positivas de um tutor a distância (por avaliador)



Fonte: A autora (2012).

O Gráfico 22 mostra outra forma de visualizar as mesmas informações (por disciplina), em que é possível comparar as avaliações realizadas pelos diferentes atores. Por exemplo, é possível observar que as avaliações do referido tutor realizadas pelos professores foram sempre melhores do que as realizadas pelos alunos.

Gráfico 22 – Gráfico das avaliações positivas de um tutor a distância (por disciplina)



Fonte: A autora (2012).

Esse método permitiu uma avaliação individual de cada tutor, o que nos levou à criação de uma tabela única para todos os tutores a distância da PIE, resumida na Tabela 40.

Nessa tabela aparecem os resultados de todas as avaliações (completo) e os resultados filtrados, mantendo-se apenas as avaliações feitas por pelo menos 20% dos participantes, para aumentar sua confiabilidade (filtrado). A filtragem foi necessária, pois em momentos iniciais do curso a participação dos alunos é maior, diminuindo no decorrer do mesmo. Alguns alunos acham desnecessário tornar a avaliar o tutor quando o mesmo já os atendeu em outras disciplinas. Além disso, nas últimas disciplinas, os alunos já estão ambientados ao curso e à sua metodologia, assim como bastante envolvidos com o trabalho de conclusão de curso (TCC), o que acaba, também, por limitar a sua participação no processo avaliativo.

Tabela 40 – Comparativo geral entre resultado completo e filtrado dos resultados positivos dos tutores a distância, pelos alunos

Tutor	Completo	Filtrado (acima de 20%)	Diferença	Tutor	Completo	Filtrado (acima de 20%)	Diferença
Milton	86%	78%	8%	Hélio	56%	69%	13%
Rodolfo	43%	38%	5%	Carlos	73%	88%	16%
Lilian	96%			César	76%	76%	0%
Samira	35%	51%	16%	Bárbara	95%	95%	0%
Rosa	50%	39%	11%	Rogério	90%	90%	0%
Clarisse	85%			Hilda	74%	78%	5%
Simone	93%	93%	0%	Roger	82%	82%	0%
André	52%	52%	0%	Lorena	85%		
Margarida	72%	72%	0%	Marta	60%	66%	5%
Tiago	68%	68%	0%	Luiza	79%	74%	5%
Sônia	55%	55%	0%	Mário	75%	84%	9%
João	91%	91%	0%	Silvana	36%	36%	0%
Viviam	81%	87%	6%	Suzana	70%	76%	6%
Vitor	62%	62%	1%	Pedro	81%	81%	0%
Lucas	57%	53%	4%	Reginaldo	55%	55%	0%
Ana Clara	83%	60%	24%			Diferença média	5%

Fonte: A autora (2012).

Apesar disto, como mostra a Tabela 40, os resultados entre completo e filtrado de forma geral não tiveram muita diferença (5% na média). Apenas em poucos casos a diferença foi mais marcante. Os valores da tabela se referem a média de cada tutor a distância em todas as disciplinas em que atuou, quando foi avaliado com “Sempre” ou “Na maioria das vezes”, pelos alunos. Ou seja, trata-se da média das avaliações positivas de cada tutor.

Com base no conjunto de tabelas e gráficos gerados, tivemos um panorama geral que permitiu observar, por exemplo, os tutores mais bem avaliados, os que tinham avaliações mais

negativas, os que apresentaram melhorias no decorrer do processo, quedas de desempenho, tutores cujas autoavaliações eram mais distantes ou mais próximas das avaliações feitas pelos alunos, tutores que em geral não participavam do processo avaliativo (evidenciado quando não preenchiam sua autoavaliação) entre outros.

Além dessas informações, gostaríamos de conhecer um pouco mais a fundo sobre as mudanças nos tutores. O que eles pensavam antes sobre a sua função? O que pensam hoje? Como encaram o processo avaliativo? Será que esse efetivamente os ajudou na construção do “ser tutor” e na melhoria da sua atuação? Em que pontos?

Entretanto, dadas as limitações de tempo, nossas e dos próprios tutores, não teríamos condições de realizar esse trabalho mais profundo com todos. Optamos, assim, por eleger um grupo que representasse o todo, ou seja, o universo de tutores a distância que atendem ao curso. Para escolha desses tutores, levamos os seguintes aspectos em consideração:

- Resultado das avaliações do tutor no curso (por instrumentos e oriundas dos acompanhamentos virtuais e presenciais).
- Formação.
- Experiência prévia no magistério.
- Experiência em EaD e em tutoria.
- Vínculo com a instituição a qual pertence o curso (Ifes).
- Se possui outra função no curso, além da tutoria.
- Resistência ao processo de avaliação.

Buscamos escolher os tutores combinando esses fatores, de forma variada. Por exemplo, alguns com mais experiência no magistério, em EaD e tutoria, outros com menos; melhor e pior avaliados, e que tiveram progressos; resistentes ao processo avaliativo e participantes; alguns oriundos de área pedagógica, outros da área tecnológica e outros, ainda, com ambas formações etc. Chegamos, assim, aos tutores (nomes fictícios) da Tabela 41:

Tabela 41 – Tutores a distância da PIE escolhidos para o grupo focal

Tutor	Formação	Experiência Magistério	Experiência prévia em EaD e tutoria	Vínculo com o Ifes	Outra função no curso	Participação no processo avaliativo	Avaliações
Hilda	Pedagogia	Ed. Básica: +10 anos Ed. Superior: 5 a 10 anos	Sim. 4 anos Pedagogia, sem utilizar tecnologia.	Sim	Pedagoga	Participativa	Boas, com melhorias (pelos alunos), excelentes (pela equipe)
Marta	Matemática / Economia	Ed. Básica: +10 anos Ed. Superior: 3 a 5 anos	Não	Não	Orientadora de TCC	Média participação	Negativas, com melhorias
Simone	Pedagogia /	Ed. Básica:	Sim. 1 ano.	Não	Orientadora	Participativa	Excelentes

	Tecnologia Educacional	+10 anos Ed. Superior: 3 a 5 anos	TADS (CEAD/Ifes)		de TCC		
Mário	Administração / Informática / Educação	Ed. Básica: +10 anos Ed. Superior: 1 a 2 anos	Sim. Logística (NEAD/UFES)	Não	Não	Média participação	Boas, com melhorias
Pedro	Informática / Educação	Ed. Básica: +10 anos Ed. Superior: 5 a 10 anos	Sim. Em cursos de capacitação de AVA.	Sim	Professor	Resistente no início	Boas, com quedas e depois melhorias (pelos alunos), medianas (pela equipe)
César	Informática	Ed. Básica: 1 a 2 anos	Não	Não	Tutor presencial	Participativo	Medianas (alunos). Excelentes pela equipe

Fonte: A autora (2012).

Infelizmente, outros dois tutores que haviam sido previamente pensados para compor o grupo, por terem algumas características interessantes de serem analisadas, saíram do curso e não pudemos contar com os mesmos. Ambos eram efetivos do Ifes e com resultados negativos nas avaliações.

6.4 ANÁLISES DO GRUPO DE TUTORES SELECIONADO

O objetivo aqui foi analisar o percurso desses tutores selecionados no curso: as mudanças de percepção sobre sua função, as melhorias em sua atuação, o como encaram o processo avaliativo e se esse contribuiu para as melhorias apontadas.

As análises foram realizadas com base nas avaliações dos tutores nas disciplinas em que atuaram (por meio dos instrumentos de avaliação e dos acompanhamentos virtuais e presenciais) e também em uma entrevista, em um processo de triangulação.

No caso dos instrumentos, nas análises quantitativas foram consideradas apenas as avaliações que tiveram no mínimo 20% de participação (filtrado). Porém, para as análises qualitativas foram consideradas todas as avaliações.

Os acompanhamentos virtuais foram realizados por mensagens via *e-mail* e, principalmente, no *Moodle*, por meio de fóruns nas salas das disciplinas dos alunos e na sala de coordenação.

Os acompanhamentos presenciais foram realizados por meio de reuniões de disciplina, encontros de equipe e reuniões individuais. Nos dois primeiros, por meio das respectivas atas e no caso das reuniões individuais, por meio de registros escritos.

Vale destacar, porém, que algumas análises dos acompanhamentos virtuais e presenciais, relativas a turma de 2010, foram realizadas de forma retrospectiva, consultando registros em atas de reunião e no *Moodle*, pois naquela turma, o processo de avaliação

baseava-se apenas nos instrumentos (questionários). Somente no final da mesma passou a contemplar os acompanhamentos presenciais. Os acompanhamentos virtuais, por sua vez, passaram a ser executados apenas na turma 2011.

As entrevistas individuais, realizadas com cada tutor do grupo, foram registradas por meio de gravações, com posteriores transcrições. O Apêndice J traz o roteiro de entrevista elaborado e utilizado.

Como a quantidade de informações referente a cada tutor é extremamente grande e, por outro lado, algumas opiniões sobre certos assuntos ou formas de agir são semelhantes, optamos por mostrar os aspectos que julgamos mais relevantes para cada um.

6.4.1 Hilda

A tutora tem formação em Pedagogia (graduação e pós-graduação *lato sensu*), é servidora efetiva do Ifes e possui experiência em educação básica (mais de 10 anos) e superior (entre cinco a 10 anos).

Antes da PIE, havia atuado em dois cursos a distância: em um curso de pedagogia (três anos) e em um curso do CEAD. Na entrevista, citou que no curso de pedagogia ela tinha função semelhante a de tutor, uma vez que trabalhava unidades temáticas com os alunos, sanava dúvidas e os avaliava. Mas a interação ocorria presencialmente, sem auxílio de tecnologias. Já no CEAD, ela foi professora de uma disciplina, mas disse que foi uma experiência muito negativa, pois não estava preparada para assumir aquele papel, especialmente devido ao despreparo tecnológico. Ela citou que na ocasião era usuária iniciante de *e-mail*, usuária intermediária de vídeo/*webconferência* e que não utilizava fórum, *chats*, *wiki*, redes sociais e ambientes virtuais, como o Moodle.

Ela lembrou que inicialmente teve receio de atuar na PIE, devido à experiência negativa no outro curso do CEAD. Mas que depois se encantou com a proposta do curso, que tinha muitas disciplinas pedagógicas e, também, por conhecer boa parte da equipe.

Na entrevista, mencionou que sua formação e experiência profissional, assim como as capacitações que recebeu no CEAD, lhe ajudaram muito a iniciar os trabalhos de tutoria na PIE, com relação às questões pedagógicas. Porém, também, lembrou das dificuldades na apropriação tecnológica, como se pode ver nos seguintes extratos:

Hilda1 (entrevista): *na hora em que você está só na plataforma com o aluno, você já visualiza a situação de ensino-aprendizagem. Quem está do outro lado? Você com a experiência do aluno, da situação da escola, da sala presencial, você consegue visualizar no virtual. Que ela não é diferente, ela só têm estruturas diferentes. Mas ela acontece no mesmo processo, a dinâmica é parecida, os problemas são parecidos.*

Hilda2 (entrevista): *[...] eu acho que eu poderia ter contribuído mais na disciplina de PA, se eu tivesse mais conhecimento de tecnologia. Porque [...] naquele contexto, não exigia só de mim o conhecimento de produção de aprendizagem [...].*

Na PIE, ela atuou como tutora a distância em quatro disciplinas da turma 2010, por ocasião da saída repentina de alguns tutores, e como pedagoga nas duas turmas. Ela cita que ter assumido os dois papéis trouxe benefícios:

Hilda3 (entrevista): *Na minha função de pedagoga do curso, eu conhecia todos, então eu sabia onde estava dando problema. Até hoje isso é muito fácil para mim. Eu estou vendo lá umas encrencas acontecendo no polo <nome omitido>, eu já sei quem são os atores envolvidos. [...] então o fato de estar com a pedagoga do curso, me ajuda também na tutoria porque eu conheço as pessoas.*

A Tabela 42 mostra os resultados das avaliações, por instrumentos, da tutora a distância Hilda, nas disciplinas em que atuou, na turma 2010.

Tabela 42 – Resumo das avaliações da tutora Hilda (filtrado)¹⁹

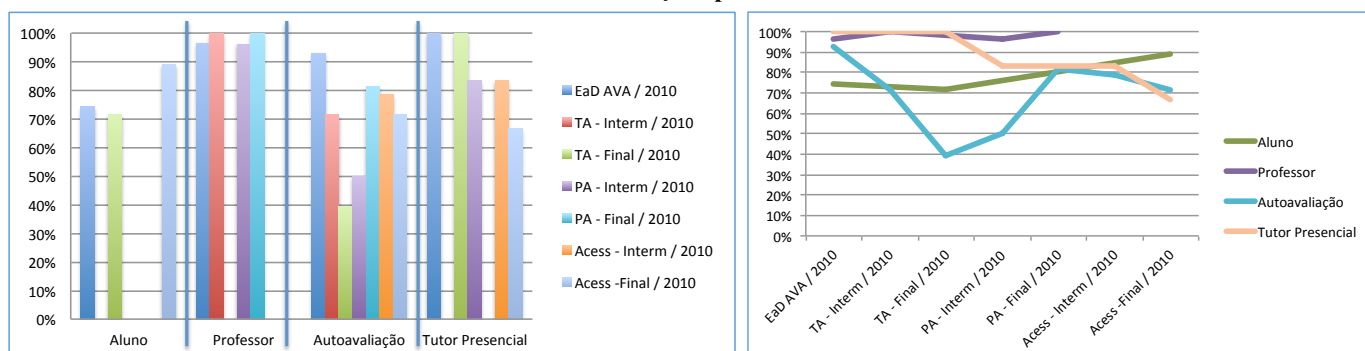
Avaliações nas disciplinas	Pelos Alunos					Pelo Professor					Pelo Tutor a Distância					Pelo Tutor Presencial								
	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média
EaD AVA / 2010	74%	0%	17%	6%	3%		96%	0%	4%	0%	0%		93%	0%	7%	0%	0%		###	0%	0%	0%	0%	
TA - Interm / 2010							85%	15%	0%	0%	0%		39%	32%	0%	0%	0%							
TA - Final / 2010	48%	24%	14%	11%	3%								4%	36%	0%	11%	0%		83%	17%	0%	0%	0%	
PA - Interm / 2010							69%	27%	4%	0%	0%		15%	35%	46%	4%	0%		50%	33%	0%	0%	17%	
PA - Final / 2010							81%	19%	0%	0%	0%		22%	59%	15%	4%	0%							
Acess - Interm / 2010													29%	50%	18%	4%	0%		83%	0%	0%	0%	17%	
Acess -Final / 2010	83%	6%	2%	7%	2%								29%	43%	29%	0%	0%		33%	33%	0%	0%	33%	

Fonte: A autora (2012).

O Gráfico 23 exibe as avaliações positivas (“Sempre” e “Na maioria das vezes”) da tutora. O primeiro, por avaliador e o segundo, por disciplina.

¹⁹ Filtrado: Apenas foram consideradas as avaliações respondidas por mais de 20% dos alunos.

Gráfico 23 – Avaliações positivas da tutora Hilda



Fonte: A autora (2012).

Iniciando a atuação na PIE

Na primeira disciplina (EaD AVA / 2010²⁰), a tutora foi muito bem avaliada pela professora e pela tutora presencial. Avaliações positivas foram, também, observadas nas demais disciplinas, como mostram a Tabela 42 e os extratos abaixo:

TP2 (instrumento de avaliação): *Procura ser clara nas explicações. É paciente e compreensiva com os alunos. Sempre muito elogiada pelos alunos nos momentos presenciais.*

P8 (instrumento de avaliação): *Tutora com muito carinho e cuidado com os alunos. Tem se esforçado em ser cada vez melhor.*

Deve-se lembrar, porém, que na época era possível ao tutor a distância identificar o professor e o tutor presencial que haviam lhe avaliado. Assim, os resultados das avaliações também diferiam de acordo com o perfil dos mesmos, ou seja, alguns avaliavam sempre de forma muito positiva e outros eram mais sinceros e realizavam as avaliações mais próximas das dos alunos, como fica visível no Gráfico 20.

Na percepção dos alunos, a tutora teve avaliação razoavelmente boa, levando-se em conta a quantidade de itens positivos e que os negativos se concentravam em “Às vezes”, com raros “Ocasionalmente/Nunca”.

Porém, a quantia considerável de itens avaliados com “Às vezes” (cerca de 30%), pelos alunos, merecia atenção. Os mais apontados diziam respeito: aos *feedbacks* dentro do prazo; à comunicação aos alunos de seus pontos fortes e fracos; ao incentivo à pesquisa; ao incentivo à formação de grupos de estudo e em relação a fornecer pistas e orientações sobre o conteúdo estudado.

Nos acompanhamentos virtuais, realizados retrospectivamente, percebemos que a tutora tinha ótimo acesso ao *Moodle*. Porém, sua atuação nos fóruns era limitada a responder

²⁰ Essa disciplina e sua professora formadora foram relativamente bem avaliadas por alunos e equipe.

aos questionamentos dos alunos e algumas postagens que necessitavam de respostas, motivação ou direcionamentos, não foram respondidas, como as dos extratos abaixo:

A16 (fórum): *Ei estou sentindo um peixe fora d'água. Será que vc poderia me ajudar? Alterei o meu perfil, coloquei foto e nunca minha foto aparece. O que devo fazer?*

A17 (fórum): *Pessoal, boa noite. Vamos participar das aulas presenciais para tirar dúvidas. Caso não seja possível vamos trocar informações a partir de nossos contatos pessoais/via chat do moodle.”*

Em **A16**, vemos uma aluna que precisava de auxílio no fórum e não o teve. E em **A17**, a tutora poderia ter incentivado a formação de grupos de estudo, mas não o fez. Não havia, assim, consciência de algumas atitudes que poderia desempenhar em sua função.

Suas primeiras impressões da tutoria

Na sua autoavaliação na primeira disciplina, a tutora se avaliou muito bem, atribuindo “Sempre” e “Na maioria das vezes” a quase todos os itens, exceto: disponibilizar horários de atendimento online e analisar os perfis dos alunos, marcados como “Às vezes”.

Após receber o *feedback* das suas avaliações (que na época consistiam apenas dos formulários), ela respondeu, por *e-mail*, que considerava como ponto positivo da sua atuação a boa interação com a professora e a tutora presencial, o que foi corroborado por elas nas avaliações. Citou, também, que as avaliações lhe permitiram observar alguns pontos que julgava positivos, mas que depois do *feedback* dos alunos, viu que eles não pensavam da mesma forma, uma vez que eles atribuíram “Às vezes” a alguns desses itens:

Hilda4 (e-mail): *Gostei da avaliação feita pelos alunos, me chamou atenção de pontos que avaliei como positivos.*

Segundo ela, esse *feedback* contribuiu para que começasse a buscar melhorias em sua forma de tutorar. Como citado em Reis (2010), o processo avaliativo possibilita o autoconhecimento dos sujeitos envolvidos, uma vez que permite uma reflexão comparativa entre sua autopercepção e a percepção dos outros.

Na entrevista, ao questioná-la sobre a visão que tinha da atividade de tutoria no início do curso, ela disse:

Hilda5 (entrevista): *A minha impressão, quando eu atuei pela primeira vez, era responder ao aluno. Tanto que a minha entrada na sala era para buscar o que que o aluno estava precisando. [...] Ao longo eu vi que não é só isso. Nas próprias disciplinas que eu atuei aqui da pós, eu vi como que a exigência e uma avaliação e o acompanhamento constante provoca no tutor uma mudança de postura.*

Vemos, assim, que a tutora tinha uma visão limitada da atividade de tutoria no início do curso, fazendo com que não atuasse conforme o esperado em algumas ocasiões, como por exemplo, na mediação nos fóruns e em outros itens citados pelos alunos nas avaliações.

Belloni e outros (2007) consideram que um dos principais objetivos da avaliação é o autoconhecimento e Reis (2010) destaca que as convergências ou discrepâncias entre o que se entende que está realizando em sua função e o como os outros percebem essas ações se trata de uma experiência de aprendizagem. Assim, as avaliações tendem a estimular a busca por novos conhecimentos, o que vimos aqui. A tutora cita como os *feedbacks* das avaliações foram importantes para o seu amadurecimento enquanto tutora, provocando, como ela disse, uma mudança de postura.

De acordo com os tipos de respostas que as pessoas apresentam às perturbações externas, da teoria de Piaget, poderíamos dizer que, em relação ao processo avaliativo, a tutora parecia estar no tipo beta, uma vez que recebia os *feedbacks* e os analisava na intenção de melhorar a sua atuação, mesmo que não soubesse o que fazer para isso.

O processo avaliativo e a formação de uma tutora reflexiva

Na segunda disciplina (TA/2010), a tutora foi bem mais rígida em sua autoavaliação e demonstrou estar refletindo sobre os aspectos citados negativamente pelos alunos na primeira disciplina. Por exemplo, na questão relativa a incentivar os alunos a buscar materiais auxiliares e ir a bibliotecas e laboratórios, ela citou:

Hilda6 (entrevista): *Eu entendi quando o aluno fala: “Não me instiga para ir à biblioteca.” Aquilo me incomodou. Falei: opa, eu não faço isso, de fato. Então muitas situações foram sinalizadas e eu fui tentando corrigir ao longo.*

Hilda7 (instrumento de avaliação): *Sinto nos alunos uma queixa bastante intensa, sobre a quantidade de atividades, o tempo curto. Com sinceridade, não me sinto a vontade de propor mais, pode ser uma falha grave, mas tenho que relatar essa limitação.*

Percebemos que ela estava refletindo sobre os pontos citados negativamente em suas avaliações pelos alunos, em um processo de autoformação e identificação profissional, que Alarcao (2008) chama de um professor reflexivo, transponível aqui para um tutor reflexivo. Contudo, a tutora não estava sabendo como agir, apresentando dificuldades para decidir sobre aspectos que lhe pareciam conflitantes.

Isso foi confirmado por ela na entrevista, quando foi questionada sobre o que achava dos resultados das suas avaliações:

Hilda8 (entrevista): *Algumas me surpreenderam. [...] Eu tinha uma visão de tutor e que na prática foi outra. E na hora que eu olhei a avaliação, me surpreendeu. E me chamou a atenção também, para o que eu deveria fazer para melhorar. Eu acho que a avaliação, ela é bastante significativa nesse sentido, que te dá um retorno e te aponta o caminho. Ah, beleza, não fui bem nisso aqui, então eu posso melhorar a tutoria e de que forma que eu posso fazer uma boa tutoria? Tomando como base essas pontuações que foram feitas em relação ao que eu posso melhorar. E sinalizando, o que foi legal? Permanece com aquilo.*

Ela disse refletir, inclusive, quando apenas poucos alunos respondiam a avaliação:

Hilda9 (entrevista): *Olhava assim mesmo. Porque eu sabia que quem preencheu sentiu necessidade de fazer. E se sentiu necessidade de fazer uma colocação, uma observação, eu acho que precisa ser olhado sim. E eu nunca olhei com esse olhar matemático. Uma fala já me chama muita atenção, em relação a algum aspecto. Para mim, a fala de correção é uma fala muito expressiva. Pode ser de um.*

Um dos pontos que a tutora não se avaliava de forma positiva era sobre analisar o perfil dos alunos. Na entrevista, ela citou:

Hilda10 (entrevista): *Porque eu descobri isso muito depois, que dentro da sala (de coordenação) tinha o perfil dos alunos. Daí, passei a olhar. Mas muito depois. Antes eu me perguntava: “Onde está isso?” Essa pergunta que eu fazia para mim mesma era porque eu não tinha olhado. Toda vez que eu ia responder (o questionário de avaliação) eu ficava intrigada.*

Percebemos que quando a tutora realizava sua autoavaliação, também, era um momento de reflexão sobre a sua prática.

A tutora sempre foi muito participativa no processo avaliativo, o que demonstra seu comprometimento. No decorrer do curso, sempre refletiu sobre diversos pontos da sua atuação e buscou melhorá-los continuamente, o que demonstra uma atitude de tutor reflexivo.

O processo avaliativo como apoio à tomada de consciência

Na terceira disciplina (PA/2010), a tutora pareceu ter maior consciência de alguns aspectos citados em suas avaliações e de como poderia melhorá-los. Por exemplo, um dos pontos citados negativamente nas avaliações das primeiras disciplinas era relativo ao apoio à formação de grupos de estudo. Na entrevista, ela fez a seguinte reflexão:

Hilda11 (entrevista): *Quando você pega uma disciplina de software ou material digital, [...] Então, essas disciplinas oportunizam nós estarmos fazendo essa condução, organizando o grupo, mais para poder ajudar aqueles que estão com dificuldade.*

Vemos que ela percebia que poderia contribuir formando grupos de estudo, o que mostra uma tomada de consciência dessa função e uma evolução, nessa e também em outras situações, do tipo de respostas às perturbações – de beta para gama. Nos fóruns das disciplinas, ela passou a ter atitudes mais proativas, como em relação a atividades que necessitavam formar grupos:

Hilda12 (fórum): *Vocês devem entrar em contato com os colegas e formar o grupo. Os grupos tem que ter até cinco componentes, contando com o coordenador. [...] Os demais grupos se não se apresentarem eu mesma formarei.*

Na entrevista, ao solicitarmos que citasse exemplos de ações que tenha passado a realizar após ideias que tenham surgido nas reuniões de disciplina e trocas de experiências da PIE, esse item foi um dos mencionados por ela:

Hilda13 (entrevista): *Essas atitudes já foram de uma tutora mais consciente do papel. Porque, até então, nós damos uma liberdade não é? Mas eu falei: “Eu não vou ser autoritária, mas eu vou usar de firmeza nas decisões. Como que eu fiz: eu dei um tempo para eles se organizarem e aí coloquei os grupos. Isso me ensinaram também. Tudo foi aprendido. [...] A <nome da tutora omitido> me falou: vai no fórum de notícias, e daí manda mensagem para eles. Foi um exercício que eu fiz, mas que não veio de mim, veio de uma prática de outros tutores que eu vi fazer e achei que deu certo.*

Percebemos aqui a interação com outros tutores, um compartilhamento de experiências, nos momentos presenciais, que a auxiliou em sua atuação. Com relação ao chat:

Hilda14 (entrevista): *Outra coisa que o <nome do tutor omitido> fez, que eu gostei, é de marcar reunião para tirar dúvida no chat. Nós tínhamos um horário, mas aquele horário nunca era compatível com todos. Então, eu disponibilizava aquele, mas passei a fazer outros encontros, a marcar. Ou, então, aquele aluno que eu via que estava demorando ou estava tendo muitas dúvidas, eu marcava de conversar no chat. E acontecia. Mas foi uma prática que eu aprendi do <nome do tutor omitido>.*

Na última disciplina (Acess – 2010), a tutora estava sempre muito atenta para intervir em momentos em que era necessário e respondia prontamente às dúvidas dos alunos. No extrato a seguir, ela tenta acalmar os alunos, angustiados com alguns problemas na sala da disciplina, antes que a situação se complicasse mais:

Hilda15 (fórum): *Calma pessoal! Deus com certeza está a frente de nossas vidas e nos ajuda também. De fato estamos revendo as questões colocadas. Tudo que vocês questionam, estamos atentos para responder. O fato de sumir algo na sala é justamente para se fazer os acertos e tornar a liberar para vocês. Assim que estiver corrigido informaremos das correções e o que deverá ser entregue como atividade.*

O próximo extrato mostra o agradecimento de uma aluna, após a tutora interceder por eles junto ao professor formador:

A18 (fórum): *Gostaria de agradecê-la pelo o seu desempenho em nossas solicitações de prorrogação de prazo, e frisar que neste momento toda e qualquer ajuda esticar a entrega deste material será bem vinda, e acredito que por todos os 23 cursistas, a nossa carga diária já é exaustiva, e com mais essas três disciplinas, Comunidade virtual, TCC, realmente está difícil. Obrigada por interceder por nós!*

Posteriormente, na entrevista, quando foi questionada se as avaliações contribuíram para ela enxergar seus pontos positivos e a melhorar, e para entender melhor sua função:

Hilda16 (entrevista): *Com certeza. A questão “Você foi orientado a ir buscar outros materiais...” Isso me instiga até hoje. Se eu não estivesse recebido aquela pontuação tão aquém nesse item, eu jamais despertaria.*

Vemos que ela reconheceu a importância do processo avaliativo. Ao questionarmos se a reflexão a fez mudar de atitude e melhorar sua atuação. Ela respondeu:

Hilda17 (entrevista): *Eu consegui, com Acessibilidade. [...] foi a última disciplina, e eu fui exatamente tutorar no polo mais complicado. E ali foi feito, depois dessa sinalização: “Vamos buscar site tal”. Eles criticaram o Moodle, que não era um site acessível. Então, já que esse não é, ótimo para crítica, para nós podermos melhorar, para sinalizar, para quem pode mudar isso. [...] Já que o nosso objetivo é a acessibilidade, então vamos buscar outros. E aí foi um resultado maravilhoso. Tanto a <nomes de alunas omitidos>, elas me adoraram. Saíram falando muito bem de mim. Elas sempre me elogiaram.*

De fato, o acompanhamento da disciplina mostrou que outros recursos relativos à acessibilidade foram consultados e utilizados. Mas como afirma Reis (2010), as mudanças para serem alcançadas dependem, também, da motivação individual e do envolvimento da pessoa, como foi o caso da tutora Hilda.

Outra questão, também, citada negativamente nas avaliações da tutora era que ela dava *feedbacks* muito gerais. Entretanto, percebemos outra mudança de postura:

Hilda18 (fórum): *Participem respondendo no fórum. Quero conhecer os trabalhos que estejam realizando. Sua participação é valiosa.*

Hilda19 (fórum): *Que bom saber que está com uma vivência significativa para colaborar com o desenvolvimento dessa disciplina, você poderá ajudar muito na construção de projetos e colaborar com os que não vivenciaram ainda essa experiência. Continue participando das discussões.*

No extrato **Hilda18**, ela incentiva os alunos a postarem versões incompletas dos trabalhos para dar *feedbacks*. E o extrato **Hilda19** mostra sua resposta à postagem de uma aluna que contribuía com sua experiência sobre jogos na aprendizagem.

Essa situação foi citada pela tutora na entrevista:

Hilda20 (entrevista): *Eles reclamavam que as minhas respostas, minhas comunicações, eram feitas permanentes, mas muito geral. E realmente, quando eu via um, dois, três, com a mesma coisa, eu fazia uma mensagem só para todo mundo [...]. Eu considerei um trabalho ótimo e fiz uma observação de ótimo, eu considerei um trabalho médio e fiz uma observação para todos os trabalhos médios. Então eu, de fato, fazia isso achando que isso era o correto. Mas na hora que eles (os alunos) sinalizaram “às vezes” na avaliação, daí eu falei: “Deve ser por isso”. [...] porque quando nós estabelecemos algum procedimento para dar feedback, é um pensamento muito simplista que na verdade, o que a pessoa quer é realmente você ir dentro do trabalho dela, dizendo onde é o ponto alto, o que pode melhorar. Isso foi um outro ponto sinalizado (nas avaliações) que eu busquei melhorar, passei a prestar mais atenção, porque a resposta pessoal era muito importante. Uma atividade, por exemplo, de entrega de arquivo, de tarefa, daí você vai dando feedback individualmente, caso a caso.*

Como pudemos ver no Gráfico 20, houve uma melhora considerável nas avaliações da tutora, pelos alunos. Além disso, suas autoavaliações se tornaram mais críticas, mais conscientes. Ao final, elas estavam mais próximas das avaliações pelos alunos e pelos tutores presenciais. Isso foi reflexo das diversas tomadas de consciência sobre sua função, da ressignificação do ser tutor, auxiliadas, muitas vezes, pelo processo avaliativo:

Hilda21 (entrevista): *Inicialmente, eu achei que a função do tutor era só responder a pergunta do aluno. Mas não é, é de acompanhar, é de direcionar, é de ver aqueles que não estão participando bem e falar: “O que que está acontecendo? Fulano, olha só, qual a sua dificuldade nessa disciplina? Sua prática está muito distante, você está encontrando qual dificuldade?”. Porque o aluno, às vezes não externa, mas você vê nas atividades propostas que ele têm dificuldade de fazer, na dinâmica, se é em grupo, ele têm resistência de trabalhar em grupo [...]. Não é só responder e acompanhar, é ir lá no tutor presencial e falar assim: “Fulano como é este aluno? Como ele responde a determinadas situações? Eu estou encontrando essa, essa e essa dificuldades.”*
Aí já muda. Você não está só respondendo, você está intervindo, você está indo lá para saber como fazer para melhorar o acompanhamento do aluno.
Esse perguntar, esse participar direto contribuiu muito para eu ver na avaliação como que eles estavam me vendo e os pontos importantes para eu melhorar na tutoria.

Outras questões

Ao questionar a tutora sobre quais eram pra ela os objetivos do processo avaliativo, se achava que deveriam continuar a ocorrer periodicamente e outras questões relacionadas, ela respondeu, respectivamente, sobre as avaliações por instrumentos, acompanhamentos virtuais e presenciais:

Hilda22 (entrevista): *Eles (professor, aluno...) não gostam. Eu vejo assim, é igual planejar. No presencial, fazer o professor planejar é uma luta. A mesma coisa avaliação, mas é necessário. [...] porque a avaliação é a forma que você tem, é o feedback de como está o processo. Se não tiver, você não consegue essas percepções todas, elas precisam estar sistematizadas. Eu vejo a avaliação, essa que o aluno faz, o tutor faz, o professor faz, ela é fundamental para sistematizar esse processo todo. Inclusive, tudo isso que se foi pensando ao longo, vamos botar o link de acompanhamento, fulano vai olhar cada dia, um dia para plantão para fulano, beltrano, tal.*

Hilda23 (entrevista): *Eu sempre me comuniquei com eles (equipe) via e-mail. Foi descuido mesmo de abrir outras salas, como a sala de coordenação. Essa sala eu ignorava. [...] Foi mais nesse sentido mesmo de dispersão. [...] Porque, pensando direitinho, o ideal é a sala mesmo. Porque daí você tem o controle da discussão.*

Hilda24 (entrevista): *Eu acho que tumultua os agendamentos. [...] Por exemplo agora dia 19, nós temos a reunião intermediária, nós temos o evento, daí chega no dia 2 de junho, nós temos a visita deles aos polos, ao mesmo tempo a reunião inicial para outra disciplina. Começa na verdade conflitar muitas atividades.*

Em relação à avaliação por instrumentos, a tutora cita no extrato **Hilda22** que apesar de achar que as pessoas não gostam de preenchê-los, é necessário que continuem, uma vez que eles fornecem *feedbacks* para e sobre o curso. É importante notar que ela cita, também, o “Acompanhamento de disciplina”, pelo qual a equipe recebe solicitações e/ou reclamações, diariamente, dado que as avaliações por instrumentos são realizadas agora apenas após a conclusão das disciplinas.

Os *feedbacks* sobre o acompanhamento virtual passaram a ser realizados apenas na turma 2011, quando não atuou como tutora. Entretanto, em **Hilda23** ela falou sobre a comunicação com a equipe: que se dava mais por *e-mail* e que pouco utilizava os fóruns específicos na sala de coordenação, apesar de ter concluído que esse seria o local ideal.

Em relação aos acompanhamentos presenciais, a tutora ressalta, em **Hilda24**, problemas para realizar os agendamentos, uma vez que o período de execução das disciplinas é curto e acabam ocorrendo conflitos de datas de reuniões. Porém, em extratos anteriores, ela citou diversos pontos que lhe trouxeram proveitos, oriundos desses momentos presenciais.

Perguntamos, também, sobre a importância do tutor a distância, o papel dele no modelo UAB, utilizado pela PIE, que conta com outros professores como os professores conteudistas, os professores formadores e os tutores presenciais. Como se pode ver, ela entende o tutor como um professor com atribuições distintas, mas que deveria ser mais valorizado:

Hilda25 (entrevista): *Eu vejo que não se dá (na UAB) nome de professor por uma questão até de cargos e salários, de repente. Para colocar um elemento com menos responsabilidade e isso não é real. Tanto que o tutor tem uma diferença do professor em bolsa, e uma diferença expressiva. [...] O tutor não administrou a sala, mas ele está ali para dar conta de um grupo de alunos, para ensinar muitas vezes, todas as funções que um professor exerce. [...] já o professor tem outras incumbências, que é pensar numa atividade [...], ele planeja, ele realiza e operacionaliza a disciplina e o tutor não tem esse compromisso, mas tem o de ensinar aquele conteúdo planejado. Não deveria ter um valor tão diferente, porque daria um caráter de função semelhante.*

Os demais tutores entrevistados emitiram uma opinião muito semelhante a esta, destacando que o tutor é um professor, que a bolsa deveria ser maior, mas que entendiam que deveria haver uma diferença de valor entre as bolsas de professor e tutor, uma vez que suas atribuições eram diferentes.

Como ela não atua mais na tutoria, foi perguntado o que a estimularia a voltar a atuar como tutora e o que a desestimularia:

Hilda26 (entrevista): *Tem mais que me estimulam. Porque, a oportunidade do contato com o aluno, eu sinto falta disso. Eu tenho uma veia de sala de aula. Eu não sei se isso veio na minha história, eu gosto de dar aula, eu gosto de aluno, eu gosto dessa convivência. [...] No dia da defesa dos alunos, foi tão legal eles te reconhecerem: “Puxa, você ajudou para caramba!” Essa compensação que o professor tem, que profissional nenhum tem.*

Por fim, ela faz um agradecimento:

Hilda27 (entrevista): *Na verdade, eu é que devo agradecer a vocês, porque hoje eu avalio que eu cresci muito profissionalmente, com pessoas mais pesquisadoras, com o olhar de pesquisa, o olhar de melhorias efetivamente, de debruçar e estudar. Então, vocês foram me mostrando isso. E hoje eu resolvo coisas que antigamente eu não fazia nem ideia. Eu acho que esse engajamento é que faz de fato a diferença. Eu acho que isso é a vivência e essa vivência foi oportunizada no curso e eu tenho que agradecer.*

O agradecimento da tutora deixa evidente o fato de que ter na equipe de coordenação duas alunas doutorandas (a presente pesquisadora – coordenadora de tutoria e a coordenadora de curso), pesquisando e aplicando a pesquisa no curso, trazem benefícios. De como esse olhar de pesquisa tem contribuído pra ela em busca de melhorias e de constantes atualizações.

6.4.2 Marta

É graduada em Economia e Matemática, com especialização em Informática na Educação e Desenvolvimento Humano e em Educação e Inclusão Escolar e está cursando

mestrado profissional em Ciências e Matemática. É professora de educação básica da rede pública, com mais de 10 anos de experiência e de ensino superior da rede privada, com experiência entre três a cinco anos, já tendo trabalhado em laboratório de informática na educação. É bastante ocupada, com carga horária semanal de trabalho superior a 40h.

Não tinha experiência em EaD antes de atuar na PIE, mas havia realizado duas capacitações, uma fora e outra no CEAD/Ifes. Com relação ao nível de conhecimento e utilização de ferramentas, era usuária frequente de *e-mail*, *Moodle* e redes sociais; usuária intermediária de fórum, *chat* e outro AVA; usuária iniciante de *wiki* e *webconferência*.

Na PIE, ela atuou como orientadora de TCC e como tutora a distância em disciplinas das turmas 2010 e 2011, cujos resultados das avaliações, por instrumentos (filtrado), são exibidos na Tabela 43.

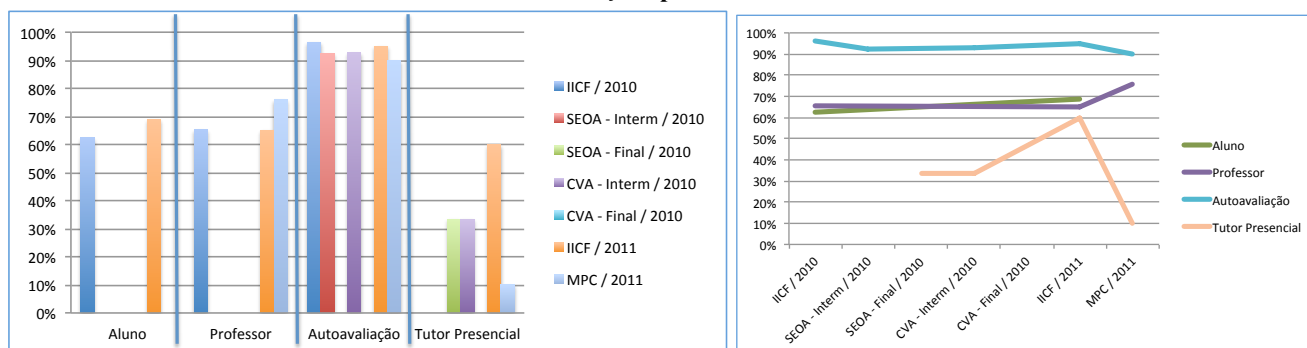
Tabela 43 – Resumo das avaliações da tutora Marta nas disciplinas em que atuou (filtrado)

Avaliações nas disciplinas	Pelos Alunos					Pelo Professor					Pelo Tutor a Distância					Pelo Tutor Presencial								
	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média
IICF / 2010	29%	34%	17%	20%	2%		8%	58%	8%	4%	23%		89%	7%	0%	0%	0%							
SEOA - Interm / 2010													48%	44%	7%	0%	0%							
SEOA - Final / 2010																			33%	0%	0%	33%	33%	
CVA - Interm / 2010													71%	21%	7%	0%	0%		33%	0%	0%	33%	33%	
CVA - Final / 2010																								
IICF / 2011	52%	17%	6%	13%	13%	8,5	0%	65%	24%	12%	0%	6,0	75%	20%	5%	0%	0%	9,0	20%	40%	40%	0%	0%	8,0
MPC / 2011							47%	29%	12%	6%	6%	8,0	85%	5%	0%	5%	5%	10,0	0%	10%	90%	0%	0%	8,0

Fonte: A autora (2012).

O Gráfico 24 exibe as avaliações positivas (“Sempre” e “Na maioria das vezes”) da tutora. O primeiro, por avaliador e o segundo, por disciplina.

Gráfico 24 – Avaliações positivas da tutora Marta



Fonte: A autora (2012).

Algumas avaliações omitidas, por terem sido respondidas por uma quantidade de alunos inferior a 20%, eram bem negativas nas disciplinas iniciais e melhoraram com o tempo, apesar de não terem atingido um nível de excelência.

Em relação a sua postura perante o processo avaliativo, ela não demonstrava resistências, mas baixo envolvimento, como se estivesse apenas cumprindo uma obrigação. A tutora parecia, assim, dar respostas adaptativas do tipo alfa às perturbações externas (*feedbacks* recebidos), uma vez que participava das avaliações, mas não as utilizava com o propósito de reflexão sobre as atividades desempenhadas, para um melhor entendimento das suas funções e em busca de melhorias na atuação.

Um caminhar de dificuldades

Na primeira disciplina (IICF 2010), os itens mais citados com “Às vezes” e “Ocasionalmente/Nunca” nas avaliações por alunos, corroborado pela professora, diziam respeito ao apoio à construção do conhecimento (incentivar a pesquisa, ajuda-los em suas dificuldade de aprendizagem, fornecer pistas e orientações, procurar entender interesses e dificuldades; motivar; sanar dúvidas; dar feedback útil, comunicar pontos fortes e fracos), e outros como: corrigir as atividades no prazo e incentivar a formação de grupos de estudo.

Sua atuação deixou a desejar nos fóruns: muitas perguntas ficaram sem resposta, não interveio em situações em que se fazia necessário, como em postagens de alunos que mostravam desespero com as atividades e não teve atitude pró-ativa. Em certos casos, os alunos pediram para adiar atividades e a tutora simplesmente disse que não era sua responsabilidade, sem se direcionar à professora. Algumas vezes dizia que iria verificar e depois daria a resposta, mas isso não ocorreu. Em outros casos, respondeu de forma muito técnica ou superficial, logo os alunos não entenderam, pois precisavam de mais detalhes, muitas vezes óbvios para a tutora, mas não para aqueles alunos que apresentavam várias dificuldades básicas de informática.

Vygotsky dizia que a capacidade do aluno se beneficiar da colaboração de outra pessoa, do tutor no caso, ocorre num certo nível de desenvolvimento, mas não antes. Ou seja, ele precisa ter certo amadurecimento naquele conteúdo específico para compreender as dicas do tutor e utilizá-las como meio para seu aprendizado. Algo que não estava acontecendo aqui e não foi percebido pela tutora Marta.

Seu resultado um tanto negativo na avaliação pelos alunos parece ter fundamento, uma vez que ela negligenciou, em muitos momentos, suas dificuldades. Outro ponto que merece destaque é que ela foi a tutora que recebeu menos “Sempre” na avaliação pela professora (8%) e que recebeu mais “Não sei” (43%). Essa quantidade de “Não sei” é reflexo da baixa interação da tutora com a professora, o que também foi verificado pela pouca participação da tutora nos fóruns da sala de coordenação e pelas ausências nas reuniões presenciais.

Após envio do *feedback* das suas avaliações, a tutora respondeu por *e-mail*:

Marta1 (e-mail): *A avaliação é uma ferramenta sempre bem vinda tanto na nossa vida profissional quanto na pessoal. Devemos estar sempre abertos a críticas para nosso aperfeiçoamento. Quanto aos itens que obtive menor desempenho, diziam respeito justamente a solicitação constante dos alunos em adiar a data da entrega das tarefas [...], que fugiam a minha alçada. [...] penso que a comunicação na plataforma deva ser melhorada no sentido da gentileza, precisamos estar atentos as demandas dos alunos e quando não pudermos atender a todas devemos fazê-lo de forma educada e gentil.*

Apesar de falar que reconhece a importância das avaliações e dos *feedbacks* recebidos, tentou justificar seu desempenho negativo como se os alunos fizessem solicitações que não podia atender. Essa mesma atitude foi percebida em uma reunião individual, em que a tutora também alegou outras questões, como:

Marta2 (reunião individual): *[...] não tinha chegado livros na biblioteca, muitas tarefas eram grandes, houve problemas com a utilização de um software necessário na disciplina, gerando diversas dificuldades nos alunos [...]. Outro ponto que me deixou bastante perdida foi a fusão das duas disciplinas [...] pois eram muitas dúvidas e algumas nem eu sabia responder. [...] Lamento não ter continuado a ter acesso às outras disciplinas, para poder acompanhar o crescimento da turma [...].*

Nas duas situações (*e-mail* e reunião), a tutora teve atitude defensiva, atribuindo a responsabilidade aos alunos e a outros acontecimentos. Isso, também, fica evidente em sua autoavaliação, a partir do momento que atribui “Sempre” ou “Na maioria das vezes” a todos os itens. Isso pode indicar pouca consciência das suas dificuldades. Parece apenas ter alguma consciência em relação a forma de falar com os alunos, quando cita no *e-mail* a importância de ser mais gentil e educada.

Um ponto interessante, foi que na reunião individual, a tutora citou dificuldades nas atividades interdisciplinares e que sentia não saber o que ocorria na outra disciplina. Dada a essa reclamação da tutora, foi criado um usuário padrão (acesso de leitura) para que todos os tutores pudessem usá-lo e examinar o que ocorria nas demais disciplinas. Isso se originou da constatação dessa tutora, ao refletir sobre suas dificuldades na disciplina.

Nas duas disciplinas seguintes (SEOA/2010 e CVA/2010), a tutora foi avaliada por menos de 20% dos alunos, porém estas avaliações foram bastante negativas, com a maioria dos itens marcados por eles com “Às vezes” ou “Ocasionalmente/Nunca”.

Em certo momento informal, ela disse não levar em consideração os resultados nesse caso, pois poucos alunos haviam respondido. E que alguns sempre reclamavam e já haviam criado certa implicância com ela.

No *Moodle*, constatamos muitos dias sem acesso e uma atuação precária nos fóruns, como havia sido observado na disciplina anterior.

Contudo, nas autoavaliações, a tutora passou a enxergar algumas necessidade de melhorias em sua atuação, manifestado pelos itens marcados como “Às vezes”, em especial sobre a necessidade de disponibilizar mais horários de atendimento *online* e lançar notas no prazo. Citou ainda:

Marta3 (instrumento de avaliação): *Tenho me empenhado bastante procurando atender prontamente as dúvidas e questionamento dos alunos. Preciso manter mais contato com o tutor presencial.*

Apesar de ter realizado uma pequena reflexão sobre sua atuação, ainda não parecia ter tomado consciência de muitos aspectos críticos citados pelos alunos nas avaliações.

Um início de mudanças

Na turma 2011, a tutora apresentou melhora nos resultados das avaliações. Mas alguns problemas persistiram na primeira disciplina (IICF/2011), também tutorada por ela na turma anterior, como citado abaixo por uma aluna e uma professora, respectivamente:

A19 (instrumento de avaliação): *A tutora demora um pouco para responder as perguntas via fórum. E quando responde, não a faz de maneira clara. Normalmente, ela é muito objetiva na sua resposta, não sanando a dúvida.*

P9 (e-mail): *Considero que atualmente ela está melhor que na edição passada, [...] porém, percebo que ela ainda precisa melhorar.*

Em sua autoavaliação, a tutora se avaliou bem (9), mas não colocou “Sempre” ou “Na maioria das vezes” em alguns pontos citados pelos alunos em disciplinas anteriores. Isso mostra uma tomada de consciência da sua atuação um pouco maior, pois muitos desses pontos eram negligenciados por ela, anteriormente. Sobre sua atuação, ela citou a importância em dedicar mais tempo *online* para comunicação com os alunos:

Marta4 (instrumento de avaliação): *Penso em dedicar mais tempo ao chat pois percebi que as alunas principalmente se interessam mais em compartilhar suas vidas particulares com as outras.*

Na última disciplina analisada (MPC/2011), apesar de poucos alunos terem respondido, a tutora foi bem avaliada e houve melhora, também, da sua avaliação pela professora, apesar de ter recebido, ainda, muitos “Às vezes” pelo tutor presencial. Alguns elogios da sua atuação passaram a ser percebidos, como o da aluna a seguir:

A20 (instrumento de avaliação): *A tutora atende prontamente quando questiono, tenho dúvidas, com sugestões e sempre pronta a solucionar eventuais problemas, como foi no caso do site que saía do ar ou não entrava, sugeriu que enviasse as atividades para o e-mail dela.*

Melhorias, também, foram percebidas em outras instâncias. Nas reuniões presenciais, a tutora passou a ser mais assídua e participativa e no ambiente virtual, além de estar mais presente, passou a mediar algumas situações, como os exemplos abaixo:

Marta5 (fórum): *<nome da aluna omitido>, boa noite, a colega <nome omitido>, já se prontificou a disponibilizar o arquivo em PDF [...] é muito bom ter pessoas com quem podemos contar.*

Marta6 (fórum): *peço a gentileza de enviar suas dúvidas e demandas pelo link de dúvidas da semana [...]. O fórum do cafezinho é mais aquele ambiente, da hora do recreio, [...] onde compartilhamos mensagens, informações, situações engraçadas, etc... Estou a disposição*

Marta7 (fórum): *Obrigada querida pela dica. Bjnhs.*

Tais mediações mostram avanços na sua relação com os alunos e contribuições para a construção do seu conhecimento, ainda que incipientes.

Em sua autoavaliação citou um ponto interessante sobre o contato com os alunos:

Marta8 (instrumento de avaliação): *Eles gostam de conversar quando estão conectados no facebook.*

Na entrevista, realizada alguns meses depois, ela novamente fala da maior aproximação com os alunos, citando as redes sociais e outros recursos fora do Moodle, como e-mail e MSN:

Marta9 (entrevista): *Eles não entram no chat, [...] acham que tem muita gente. [...] eles não sentem uma coisa muito particular, de estar conversando só com você, porque como é aberto, todo mundo vê a conversa. Então, eles não gostam, eles gostam do msn.*

Marta10 (entrevista): *<nome da tutora omitido> me deu a ideia do e-mail porque os alunos se sentem mais próximos e fica uma coisa mais íntima, mais particular. E essa ideia deu certinho. [...] também disse que tem a turma dela toda no facebook. [...] Aí eu comecei a usar também. [...] Mas eu não dou conta de colocar todo mundo não.*

É interessante observar que a tutora cita o problema do chat, mas não como algo insolúvel e sim junto com a solução que passou a adotar, por meio do MSN. Ou seja, passa a ter a consciência não apenas do problema em questão, mas de formas para solucioná-los, o que, certamente, é um nível maior de consciência do que demonstrava anteriormente.

Outro ponto que merece destaque é que ela cita que algumas mudanças em sua atuação foram decorrentes da contribuição de outros tutores, proporcionados pelos encontros presenciais que se tornaram mais sistematizados com o processo avaliativo.

Percepções do processo avaliativo na tutoria

Ao questioná-la sobre como enxergava a tutoria no início e como a vê hoje, ela citou novamente essa questão de maior aproximação e diálogo com os alunos:

Marta11 (entrevista): *Era uma tutoria fria, simples, era só responder, corrigir, e pronto. Aí, o que mudou foi justamente o relacionamento com os alunos na plataforma, que eu vi que eles precisavam de sentir gente, sentir algum calor humano. Então comecei a usar celular, tem aluno que eu ligo. Comecei a usar e-mail privativo, [...] eles se sentem mais acolhidos. [...] Se você vai demorar para corrigir uma atividade, você tem que lhe explicar: "Olha, já estou corrigindo, já vou ver". Há pouco tempo, eu tenho aumentado o contato com os tutores presenciais. Que estou mandando ir para o polo. [...] Isso foi falha também na primeira, que eu não mandava quase ninguém. Sabe quando você esquece? Que você está ali na plataforma, que você tem que responder tantos, que depois você até esquece [...].*

Ela cita, também, que há pouco tempo tem aumentado o contato com o tutor presencial e o incentivo aos alunos a irem ao polo, pontos reclamados pelos tutores presenciais nas avaliações da tutora. Vemos uma maior preocupação com os alunos e que sugestões dadas em suas avaliações foram interiorizadas e trabalhadas visando melhorar o suporte aos alunos.

Ao questioná-la sobre a que ela atribuía as mudanças em sua atuação, respondeu:

Marta12 (entrevista): *[...] compartilhando experiências com outros tutores, essas reuniões de final de disciplina são muito boas, aquelas nossas reuniões intermediárias, o feedback que vem dos alunos (avaliações por instrumentos) que você tem que interagir mais. É um conjunto, é isso tudo junto.. A questão do contato direto com os alunos, por exemplo. Eu vi que a <nome da tutora omitido> tinha muito contato com eles. Aí eu vi que eles gostam de contato individual, mesmo que você mande a mesma mensagem, mas você manda pra ele individualmente. [...] "Por que você não fez sua atividade ainda, fulano? etc." Isso eu passei a fazer depois dessa avaliação de falta de interação. A interação com eles melhorou muito. [...] Hoje em dia já estou até contando piada pra eles. As respostas não estão mais tão secas.*

Vemos que a tutora reconhece a importância do processo avaliativo na melhoria da sua atuação, tanto por instrumentos como os momentos de trocas com outros tutores. Ou seja, os *feedbacks* das avaliações têm atuado como perturbações, como diria Piaget, movendo o processo de reconstrução e de tomada de consciência. E os colegas tutores têm agido como mediadores em sua Zona de Desenvolvimento Proximal.

Ao questioná-la sobre qual seria no seu entender os objetivos do processo avaliativo por meio de instrumentos, ela fala da importância dos *feedbacks* para identificar possibilidades de melhoria:

Marta13 (entrevista): *É o feedback para todo mundo [...] pra professor, pra tutor [...]. E tem que ter esses feedback, tanto positivo, quanto negativo, não interessa, se for negativo, melhor ainda, que aí você vai ter que ver onde que você vai melhorar [...]. E tudo que é novo, queira ou não, a gente erra, e agente está ali pra ir concertando. [...] E olhar para dentro de você mesmo é difícil.[...]*

Porque no decorrer da disciplina se tiver algum problema, com qualquer um, com o tutor, ou seja com quem for, ou com a própria disciplina [...], que eles queiram reclamar [...] Então ali dá para vocês irem acompanhando, e no final, no fechamento da disciplina tem a avaliação.[...] Assim como está é o melhor.

A tutora diz concordar com a periodicidade das avaliações e fala, também, do “Acompanhamento de Disciplina”, que permite à equipe de coordenação receber solicitações e reclamações dos alunos no decorrer das disciplinas.

Sobre os resultados de suas avaliações e sua postura quando poucos respondem, citou:

Marta14 (entrevista): *Em geral, faz sentido. [...] Só fiquei meio assim uma vez, que só um aluno respondeu, disse que eu não dava feedback [...]. Mas depois, pensei: “É isso mesmo.”*

Marta15 (entrevista): *Tem que olhar, tem que analisar e ver até que ponto aquilo é verdade ou não pra você. Eu analiso.*

Em **Marta14**, ela relembra uma situação que sentiu surpresa na avaliação, mas depois percebeu que o aluno estava correto em sua colocação. Enquanto em **Marta15**, fala da importância de analisar as avaliações, mesmo quando poucos respondem, atitude contrária a que tinha no início do curso, quando dizia não as levar em consideração nesses casos. Essa atitude mostra nova postura da tutora frente ao processo avaliativo, encarado agora não como uma obrigação, mas como um meio para refletir e identificar onde precisa melhorar.

Em relação aos acompanhamentos virtuais e presenciais que também compõem o processo avaliativo, ela fala, respectivamente, sobre a sua importância:

Marta16 (entrevista): *É bom que desperta a pessoa. Porque às vezes a gente nem se toca que não acessou direito um fórum [...] Essa aba Moodle é um lembrete.*

Marta17 (entrevista): *São importantíssimos para o crescimento [...]. Todo mundo sai ganhando com essas reuniões, porque você consegue ver como seu colega trabalha. Por exemplo, um dia eu vi que uma colega tinha tudo anotadinho em um caderno. Fiquei impressionada com a organização dela. [...] São ideias que você vai tomando. Mas hoje eu faço no computador. [...] Eu não imprimo porque gasta muito papel. Então, nessas reuniões você vai dando ideias que deram certo pra você e você vê a forma como o outro colega trabalha.*

À frente, um longo caminho, mas com perspectivas positivas

Apesar de avanços, problemas persistem na atuação da tutora, como pode ser visto na fala de uma aluna, no acompanhamento de disciplinas, e nas da própria tutora:

A21 (Acompanhamento de disciplinas): *Gostaria de informar o meu desapontamento com a tutora Marta. [...] eu tive dificuldade para abrir o programa Ubuntu (ainda não consegui) e enviei uma dúvida para a tutora à distância no dia 26/09 e ela só me respondeu no dia 28/09, não me dando solução para o problema.*

Marta18 (entrevista): *[...] primeira coisa que veio a minha cabeça, que eu participei pouquíssimo dos fóruns. Eu entrava, olhava, lia o que ele estavam fazendo. [...] Mas eu devia ter respondido um pouco mais.*

Marta19 (entrevista): *Hoje eu vejo que tenho que dar mais feedbacks ainda pros alunos. Eles gostam de nota máxima e eles querem a correção certa da atividade deles. Você tem que pontuar todas as falhas. [...] Esse foi um dos pontos que eles falaram lá nas avaliações.*

De fato, por meio das avaliações por instrumentos e dos acompanhamentos virtuais e presenciais, verificamos que ainda há pontos que ela precisa desenvolver, como os citados por ela própria, referentes a mediação dos fóruns e *feedbacks* aos alunos.

Contudo, podemos apontar dois aspectos muito positivos: O primeiro é que ela efetivamente está buscando melhorar, mesmo que a passos lentos. O que coloca suas respostas ao processo avaliativo pelo menos no nível beta, indo para o gama. O segundo é que o processo avaliativo tem contribuído para isso. Inclusive, reconhecido pela própria tutora. E esse maior engajamento se deu, também, por se sentir como parte da equipe, que trabalha junto, ouvindo e levando em consideração as opiniões de todos os seus membros, algo que também é um resultado do processo avaliativo, dentro de uma gestão participativa.

Marta20 (entrevista): *Todas as decisões vocês tomam juntas. Ninguém é melhor do que ninguém, todo mundo está ali junto. [...] Tem que ser assim, isso que é a gestão democrática. Você participar junto com os outros, tomar decisão.*

6.4.3 Simone

É graduada em Pedagogia e especialista em Tecnologia Educacional. É professora de educação básica da rede pública, com mais de 10 anos de experiência, e de ensino superior da rede privada, com experiência de três a cinco anos, e atua com tecnologia educacional há 13 anos. Possui carga horária semanal de trabalho de mais de 40h e não tem vínculo com o Ifes.

Antes da PIE, foi tutora por um ano em um curso de tecnologia do CEAD/Ifes. Assim, seu nível de conhecimento e utilização de ferramentas era: usuária frequente de *e-mail*, *chat* e redes sociais; intermediária de fórum, *webconferência* e *Moodle*; iniciante de *Wiki*; e não utilizava outro AVA. Realizou capacitações iniciais do CEAD/Ifes para esse outro curso e para a PIE, antes de atuar e, também, fez capacitações continuadas no decorrer da PIE.

Ao questioná-la sobre como concebia a tutoria na época daquele curso, ela respondeu:

Simone1 (entrevista): [...] eu tinha uma visão como a maioria: “Ah, vai ser tutoria a distância, vai ser super tranquilo pra mim” e foi o inverso, porque era muito trabalho e como eu me cobro muito...

Eu tenho compromisso [...] com os meus alunos. Então, por exemplo, ficar uma semana sem acessar o ambiente, sem dar satisfação, eu fico preocupada com a minha relação com eles, é o compromisso com a aprendizagem.

Ela tinha uma percepção limitada da atividade de tutoria, porém percebemos que já havia um grande comprometimento com a função.

Na PIE, atuou como orientadora de TCC na turma 2010 e como tutora a distância em disciplinas das turmas 2010 e 2011, cujos resultados das avaliações, por instrumentos (filtrado), são exibidos na Tabela 44.

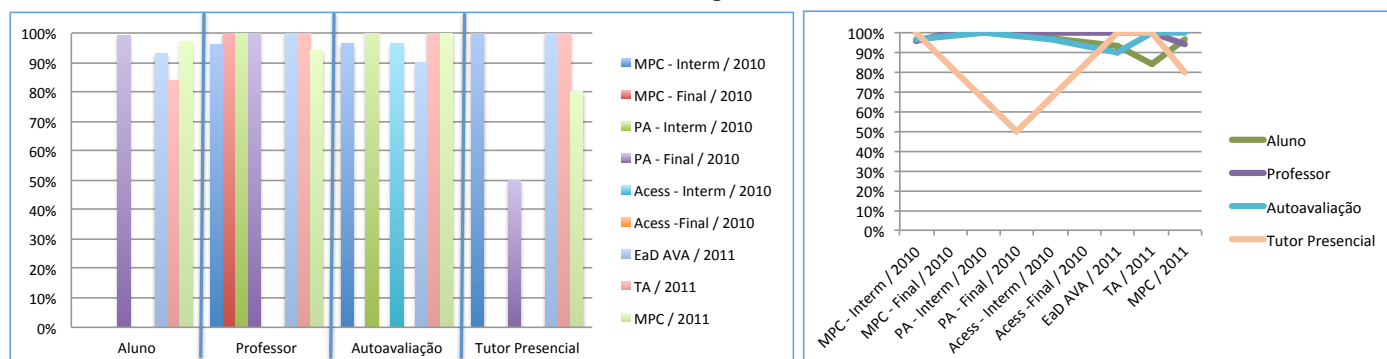
Tabela 44 – Resumo das avaliações da tutora Simone nas disciplinas em que atuou (filtrado)

Avaliações nas disciplinas	Pelos Alunos						Pelo Professor						Pelo Tutor a Distância						Pelo Tutor Presencial					
	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média
MPC - Interm / 2010							69%	27%	4%	0%	0%		75%	21%	0%	4%	0%		###	0%	0%	0%	0%	
MPC - Final / 2010							88%	12%	0%	0%	0%													
PA - Interm / 2010							77%	23%	0%	0%	0%		73%	27%	0%	0%	0%							
PA - Final / 2010	85%	14%	1%	0%	0%		81%	19%	0%	0%	0%								50%	0%	0%	33%	17%	
Access - Interm / 2010													82%	14%	4%	0%	0%							
Access - Final / 2010																								
EaD AVA / 2011	66%	27%	6%	0%	1%	9,3	88%	12%	0%	0%	0%	10,0	75%	15%	10%	0%	0%	9,0	80%	20%	0%	0%	0%	10,0
TA / 2011	61%	23%	13%	3%	0%	8,7	94%	6%	0%	0%	0%	10,0	75%	25%	0%	0%	0%	8,0	80%	20%	0%	0%	0%	10,0
MPC / 2011	94%	3%	3%	0%	0%	10,0	94%	0%	0%	0%	6%	10,0	80%	20%	0%	0%	0%	8,0	40%	40%	0%	0%	20%	8,0

Fonte: A autora (2012).

O Gráfico 25 exibe as avaliações positivas (“Sempre” e “Na maioria das vezes”) da tutora. O primeiro, por avaliador e o segundo, por disciplina.

Gráfico 25 – Avaliações positivas da tutora Simone



Fonte: A autora (2012).

Uma tutoria exemplar

Já na primeira disciplina (MPC/2010), Simone foi muito bem avaliada por alunos e pela equipe, como mostram os extratos abaixo. Os resultados dos alunos, porém, não constam na Tabela 44 e no Gráfico 25, pois foram respondidos por poucos (menos de 20%).

TP3 (instrumento de avaliação): [...] *é uma grande incentivadora dos alunos em um momento de muita desistência.*

A22 (instrumento de avaliação): *Estou gostando muito da tutora a distância, muito presente e participativa, mostrando sempre boa vontade em nos ajudar.*

No *Moodle*, teve ótimo acesso e boa participação nos fóruns, respondendo as perguntas no prazo, compartilhando dúvidas comuns e mediando, como se pode ver a seguir:

A23 (fórum): [...] *mais um semestre de alegria e raiva para nós enfrentarmos.*

Simone2 (fórum): *Olá pessoal! Tenho certeza que não passarão raiva nenhuma com esta disciplina. Terão apenas alegrias e uma imensa gama de conhecimentos. Contem comigo, estou aqui para esclarecer as dúvidas de vocês e "evitar a raiva"! Abraços!!!*

A tutora expressou motivação, já evitando possíveis postagens de reclamações em cima da mensagem da aluna. E mediações como essa, no momento adequado, fazem toda a diferença, por atuar nos processos afetivos, que são indissociáveis dos processos cognitivos.

Na autoavaliação, Simone se avaliou bem, mas considerou que não incentivava muito a formação de grupos de estudos. Sobre sua atuação, citou:

Simone3 (instrumento de avaliação): *Consigno criar um ambiente amigável com os alunos, com respeito mútuo e, procuro ao máximo, trabalhar de forma preditiva, evitando questionamentos que possam gerar tumulto.*

A tutora fala do ambiente amigável que estabeleceu com os alunos, o que foi constatado em todas as disciplinas em que atuou. Em um momento informal, inclusive, quando já estava tutorando outra disciplina nesse mesmo polo, ela citou que o vínculo afetivo com os alunos já tinha lhe rendido até convites para festas daquela cidade. E ela foi!

Outro aspecto interessante é que quando a tutora Marta citou em sua entrevista que teve ajuda de outra tutora para resolver questões relacionadas ao diálogo com os alunos, a tutora mencionada era justamente Simone.

Nas disciplinas seguintes, permaneciam as boas avaliações e, também, o comportamento positivo observado nos acompanhamentos virtuais e presenciais. Nos fóruns, sugeria materiais auxiliares e dava instruções para execução de atividades, como no extrato abaixo, que demonstra sua autonomia na tutoria, confirmada, posteriormente, na entrevista.

Simone4 (fórum): *Gente, eu elaborei um modelo de proposta de projeto de pesquisa com base nas considerações solicitadas na atividade e no Caderno de Normas. Eu acrescentei capa e folha de rosto para que vocês já se familiarizem com o modelo padrão e coloquei cada item em uma única página [...] Coloco aqui também, as orientações acrescentadas na atividade: [...]*

Em uma de suas autoavaliações, a tutora citou uma dificuldade e a solução adotada:

Simone5 (instrumento de avaliação): *Encontrei dificuldades com a formação de grupos utilizando a ferramenta Escolha. Apesar de muitas mensagens solicitando urgência na escolha, os alunos não se mostravam interessados. Como solução, encaminhei uma mensagem dizendo que eu mesma faria a escolha de quem não tinha feito.*

Dois aspectos são interessantes mencionar aqui. O primeiro é que a maioria dos outros tutores passou pelo mesmo problema, mas não teve uma atitude pró-ativa como Simone. Com isso, muitos alunos desses tutores acabaram sendo prejudicados por conta de outros alunos que não escolheram seus grupos em tempo hábil e, assim, não contribuíram nas atividades propostas. O outro ponto, é que nas reuniões de disciplina e discussões na sala virtual de coordenação, Simone compartilhou essa e outras experiências com demais tutores, como é o caso já citado de Hilda.

Na entrevista, a tutora citou que participava ativamente da sala de coordenação de equipe, mas criticou o fato dela não ter sido utilizada em algumas disciplinas:

Simone6 (entrevista): *Eu penso que quem tem que estimular mais este espaço é o professor. Teve disciplinas que eu entrei umas três ou quatro vezes e como ninguém tinha postado nada eu também não postei, acabei mandando mensagem. Talvez se tivesse alguma motivação maior, porque eu sempre entro pra ver se alguém postou alguma coisa na minha disciplina [...].*
Eu acho que este espaço vale à pena, porque por e-mail ficam vários assuntos misturados. Então, tendo espaço centralizado na sala de coordenação é útil, desde que bem utilizado. Porque é nosso espaço de discussão.

Na entrevista, ela falou, também, sobre a sua organização para o trabalho de tutoria, a importância de se colocar no lugar do aluno, sobre o como se empenha na avaliação da aprendizagem dos alunos e sobre fornecer *feedbacks* que os auxiliem:

Simone7 (entrevista): *[...] de sempre anteriormente ler, fazer todo o processo do aluno, ler toda agenda, realizar as atividades, como se eu fosse aluna, para eu ter a visão dele primeiro.*

Simone8 (entrevista): *O próprio processo de avaliação (da aprendizagem), pra mim o que importa é o aprendizado, não o prazo. Então, se tem um trabalho em pdf e ele postou em doc, não vou desconsiderar um ponto por pouca disso, a não ser se for naquela primeira disciplina. Mas não vou deixar de avaliar [...]. Então, esse tipo de coisa, especialmente na avaliação, que é algo muito sério e eu sempre tento fazer com muito amor, dou um feedback, escrevo ponto a ponto, mas por isso que eu demoro.*

Com o que foi observado em suas falas e em sua prática, vemos que o seu nível de amadurecimento na tutoria era superior ao da maioria dos demais tutores do curso, possivelmente em função da sua formação na área, experiência prévia como tutora de outro curso e comprometimento, também expresso no extrato abaixo, após *feedback* recebido:

Simone9 (e-mail): *Obrigada pelas sugestões, são muito pertinentes, pois a reflexão deve fazer parte da prática docente.[...] essa avaliação contribui para que todos nós possamos refletir sobre nossa ação prática e, assim, procurar melhorias. Ao ver a avaliação que eu mesma fiz, é reforçado ainda mais os pontos em que não respondi "Sempre", percebendo a importância de mudanças significativas em minha prática."*

Vemos aqui uma tutora reflexiva que, como diria Alarcão (2008) é um ser pensante capaz de gerir sua ação profissional. A tutora demonstrou compreender a importância do processo avaliativo para suas contínuas reflexões e valorizá-lo. Trata-se do tipo gama de respostas às perturbações externas (*feedbacks*). Suas ações futuras e seus depoimentos ao longo do curso e na entrevista, também, evidenciaram uma tomada de consciência de outras ações, como veremos a seguir. Conforme disse Piaget (1977, p. 199): “[...] uma tomada de consciência progressiva constitui-se mesmo sem nenhuma inadaptação, em outras palavras, mesmo quando o objetivo inicial da ação é atingido sem nenhum fracasso”.

Sempre é possível melhorar

Na disciplina de PA/2010, um tutor presencial, apesar de tê-la elogiado, citou que ela não incentivava muito a formação de grupos de estudo e que não entrava em contato com ele. Após esse *feedback*, percebemos que ela passou a ser mais crítica em suas autoavaliações e buscou intensificar a relação com os tutores presenciais. Este fato foi citado na entrevista:

Simone10 (entrevista): *A avaliação serve pra aquele processo reflexivo mesmo. Você para e pensa: "Realmente eu não estabeleci contato como deveria com o tutor presencial". [...] Hoje eu interajo bastante. [...] Pra <nome da tutora omitido>, por exemplo, sempre que acaba uma avaliação eu pergunto: "Quem faltou? Quem vai fazer substitutiva?"*

Ao questioná-la, na entrevista, sobre o processo avaliativo na PIE, ela respondeu:

Simone11 (entrevista): *[...] É importante não apenas para a coordenação estabelecer um paralelo, mas para contribuir para a reflexão do próprio tutor, porque tem perguntas que de fato, eu nunca coloco 10, 9, pra mim, porque você para e pensa: "Eu corriji as atividades no prazo? Não". Então, além de contribuir para as avaliações da coordenação, contribui muito pra avaliação do tutor a distância também. E penso que deve continuar a ocorrer periodicamente sim. No <nome do curso omitido>, não tinha esse tipo de instrumento de avaliação. Logo depois, na PIE, quando começou a ter esse instrumento, serviu pra aprimorar mesmo, pra aperfeiçoar o nosso trabalho.*

A tutora destaca a importância do processo avaliativo em suas reflexões e menciona um dos itens citados negativamente pelos alunos (correções no prazo). Esse ponto passou a ser, também, citado por ela nas autoavaliações, como necessidade de melhoria.

Ainda sobre o processo avaliativo, a tutora cita outro exemplo, também destacado por ela em algumas autoavaliações nas últimas disciplinas e citado como “Às vezes” pelos alunos:

Simone12 (entrevista): *Na última avaliação que eu fiz, tem uma pergunta que diz se você tem contribuído para estimular o conhecimento dos alunos, dando pistas etc., aí eu pensei: [...] algumas atividades deles, por exemplo, as avaliativas nos fóruns, eu nem sempre intervenho, nem sempre eu entro e comento para cada um. Eu refleti quanto a isso, porque eu acho que seria válido, que os estimularia mais, acho que isso é fundamental. [...] Tanto, que logo depois desse feedback eu comecei a comentar cada um. [...] Porque às vezes a gente acha que está tudo bom porque você responde às dúvidas, está sempre abrindo as semana na data, porque você manda sempre mensagem. Mas não é isso. É por isso que eu considero o tutor a distância como um professor também, porque a gente tem o papel de mediar a aprendizagem e como que eu vou mediar essa aprendizagem sem estar estimulando nada.*

É importante observar que, em sua fala, ela ressalta que o tutor é um professor, que tem a função de mediar a aprendizagem dos alunos. E mediar essa aprendizagem inclui os fóruns avaliativos, como prossegue na reflexão abaixo:

Simone13 (entrevista): *[...] Às vezes eu percebo que os fóruns avaliativos ficam meio banalizados. Um aluno meu, por exemplo, colocou um comentário de três linhas. Aí mandei uma mensagem pra ele desenvolver um pouco mais [...]. Mas eles colocam lá a atividade [...] e depois nem voltam mais. Talvez porque a gente não estimula [...]. Então, tem que começar a criar uma cultura deles voltarem, para o fórum realmente ser um bate-papo, uma discussão teórica mesmo. Porque está virando apenas uma atividade: "fui lá, postei, acabou". [...] E pro tutor a distância é muito fórum [...]. O fato de um por um criar o seu tópico, você não pode copiar e colar. Mas para você dar um embasamento teórico para cada colocação [...] Então, você elabora minitextos pra discutir, com base teórica, com aquele aluno. Então, são 35 alunos, aí você faz isso 35 vezes para cada assunto. Mas é um trabalho que tem que ser feito.*

A tutora citou pontos importantíssimos, como a banalização dos fóruns avaliativos, não apenas por parte dos alunos, que não o enxergam como momento de discussão teórica e sim como uma simples atividade, mas também pelos tutores, que negligenciam esse espaço, não fazendo as mediações necessárias e não estimulando o aprofundamento teórico. Os tutores, muitas vezes, encerrado o prazo da atividade, simplesmente acessam o fórum para efetuar a correção da mesma. Como já citamos anteriormente, esses fóruns avaliativos acabam sendo não um diálogo, mas monólogos, sem qualquer aprofundamento teórico ou mesmo relação com a prática cotidiana.

Por outro lado, a tutora cita, também, o desgaste em mediar e corrigir esses fóruns, uma vez que alguns professores os criam em quantidade excessiva. Com isso, os tutores, por não darem conta da mediação, optam apenas por efetuar a correção e o fórum acaba perdendo o seu principal propósito, que é um diálogo mais profundo, com fundamentação teórica. Pode-se inferir, portanto, que para que esse recurso seja eficazmente utilizado, deve ser repensando em conjunto entre professores e tutores. Afinal, como bem cita Moran (2001, p.4), “o conhecimento não se dá pela quantidade de acesso, se dá pelo olhar integrador, pela forma de rever com profundidade as mesmas coisas”. E são essas as posturas que devem ser trabalhadas pelos tutores com os alunos.

A tutora, também, destaca sobre sua mudança de percepção em relação aos fóruns livres (não-avaliativos), também influenciada pelas questões levantadas nas avaliações:

Simone14 (entrevista): [...] esse ponto me fez refletir que o fórum do cafezinho não é local só de colocar brincadeiras não: "vou aproveitar pra gente poder discutir alguma coisa". Nesta disciplina agora, por exemplo, eu coloquei: "Assista aquele filme - Como estrelas na Terra e fale o que você achou". Eu coloquei a minha opinião sobre o filme e como contribuiu pra mim. Teve 11 comentários sobre o filme.

Ao questioná-la se as avaliações têm refletido sua atuação, ela respondeu:

Simone15 (entrevista): Tem refletido sim. Geralmente os pontos que eu considero como negativos são os pontos mesmo que eles (os alunos) colocam e que a própria coordenação coloca. [...] Nessa disciplina passada de PA, eu estava numa loucura, numa correria [...] acho que foi a disciplina que eu mais tutei de maneira ruim. Eu viajei, acessava no hotel correndo, desesperada. [...] uma coisa vai refletindo na outra. [...] E isso também é apresentado em sua avaliação. Os pontos negativos ficam evidentes. [...] Eu me cobro muito. Eu faço acupuntura, eu corro na praia quatro vezes na semana, porque a minha situação é tensa. Eu me cobro muito, a ponto de vomitar. Eu fico muito nervosa quando eu vejo que não estou dando conta de finalizar tudo.

A tutora destaca a fidedignidade do processo avaliativo, que tem efetivamente refletido sua atuação e demonstra, novamente, o seu comprometimento com o mesmo e, principalmente, com a sua função de tutora e o quanto cobra de si mesma uma boa atuação. O que, também, fica evidente no extrato seguinte:

Simone16 (entrevista): [...] eu acredito em uma educação a distância de qualidade. [...] Nada me desestimula. Só a bolsa que poderia ser maior. Mas eu escolhi. [...] tem aquele discurso que eu acho paupérrimo: "professor ganha pouco e querem que faça um bom trabalho". Então eu falo: "nosso salário está estampado no edital do concurso quando sai, [...] se você está com este pensamento reducionista, procura outra coisa". [...] A educação é uma coisa que vai além. Você tem que acreditar. E eu acredito muito!

6.4.4 Mário

Graduado em Administração com ênfase em Análise de Sistemas e mestre em Educação. É professor de educação básica da rede privada, com mais de 10 anos de experiência, e de ensino superior, também na rede privada, com cerca de dois anos de experiência. Também, atua como *Web Designer*, tendo carga horária semanal de trabalho superior a 40h e não tem vínculo com o Ifes.

Teve uma experiência anterior com EaD em um curso a distância de outra instituição. Porém, considera que não foi uma experiência satisfatória, uma vez que não dominava o conteúdo da disciplina tutorada e a estrutura do curso não permitia maior engajamento.

As únicas capacitações que realizou foram as ofertadas pelo CEAD/Ifes, antes de atuar na PIE. Quanto ao nível de conhecimento e utilização de recursos tecnológicos, era: usuário frequente de *e-mail*, fórum, bate-papo, *wiki*, *Moodle* e redes sociais; e não utilizava *webconferência* e outro AVA.

Na PIE, atuou apenas como tutor a distância em disciplinas das turmas 2010 e 2011, cujos resultados das avaliações, por instrumentos (filtrado), são exibidos na Tabela 45. O tutor passou a não fazer mais parte da equipe após a restrição de vínculo público pela UAB.

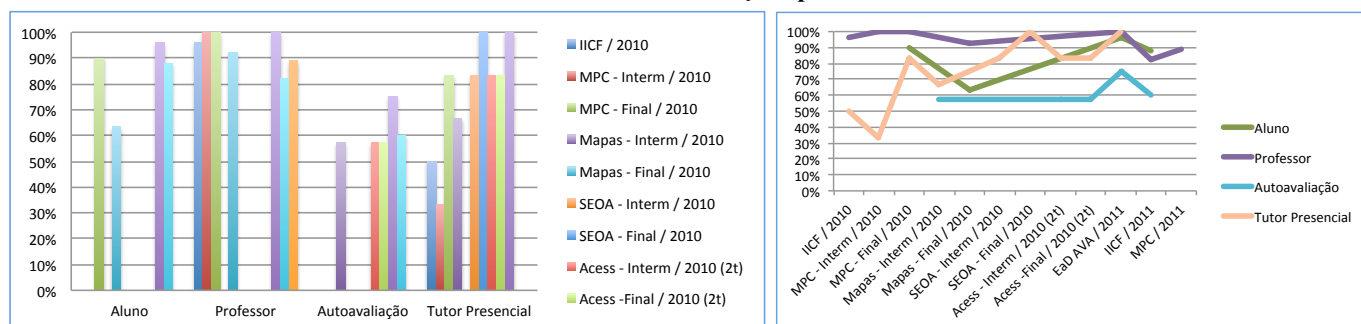
Tabela 45 – Resumo das avaliações do tutor Mário nas disciplinas em que atuou (filtrado)

Avaliações nas disciplinas	Pelos Alunos						Pelo Professor						Pelo Tutor a Distância						Pelo Tutor Presencial					
	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média	Sempre	Sempre + Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média
IICF / 2010							58%	38%	0%	0%	4%								50%	50%	17%	0%	17%	
MPC - Interm / 2010							62%	38%	0%	0%	0%								33%	33%	0%	0%	17%	
MPC - Final / 2010	64%	26%	3%	1%	7%		73%	27%	0%	0%	0%								50%	83%	0%	0%	17%	
Mapas - Interm / 2010													7%	50%	0%	25%	0%							
Mapas - Final / 2010	50%	13%	35%	2%	0%		88%	4%	4%	0%	4%								67%	67%	0%	0%	0%	
SEOA - Interm / 2010																			33%	83%	0%	0%	17%	
SEOA - Final / 2010																			###	###	0%	0%	0%	
Access - Interm / 2010													14%	43%	7%	36%	0%							
Access -Final / 2010													14%	43%	7%	36%	0%	50%	83%	0%	0%	17%		
EaD AVA / 2011	79%	17%	3%	1%	0%	9,4	88%	12%	0%	0%	10,0							5%	70%	25%	0%	0%	8,0	
IICF / 2011	73%	15%	13%	0%	0%	9,6	35%	47%	18%	0%	8,0	35%	25%	35%	5%	0%	7,0							
MPC / 2011							65%	24%	0%	6%	6%	10,0												

Fonte: A autora (2012).

O Gráfico 26 exibe as avaliações positivas (“Sempre” e “Na maioria das vezes”) do tutor. O primeiro, por avaliador e o segundo, por disciplina.

Gráfico 26 – Gráficos das avaliações positivas do tutor Mário



Fonte: A autora (2012).

A importância de criar um ambiente afetivo na tutoria

Na primeira disciplina (IICF/2010), poucos alunos responderam a avaliação, mas estes o avaliaram bem. Os itens marcados com “Às vezes” se referiam a fornecer pistas, comunicar os pontos fortes e fracos, corrigir no prazo e incentivar a pesquisa e o uso de laboratórios e bibliotecas. Foi muito bem avaliado pelo professor, mas o tutor presencial marcou com “Às vezes” o item sobre a comunicação entre eles e o incentivo aos alunos em formar grupos de estudo.

O tutor não fez sua autoavaliação, mas não demonstrou resistência ao processo. Segundo ele, não havia respondido por falta de tempo. Porém, demonstrou ter realizado uma análise crítica após receber os *feedbacks* das suas avaliações. Por *e-mail*, ele respondeu:

Mário1 (e-mail): [...] gostei da avaliação. É um retorno interessante que coloca alguns parâmetros para a nossa atividade de tutoria, possibilitando um momento de reflexão sobre a nossa prática. E os pontos negativos procurarei melhorar. [...] Me preocupo em acompanhar os alunos e deixo um pouco de lado a correção rápida das tarefas.

A equipe de coordenação relatou muitas ausências do tutor nos encontros de equipe, mas justificados, pois, em geral, coincidiam com seu horário de trabalho em outra instituição.

No *Moodle*, teve ótima participação nos fóruns da sala de coordenação, trocando experiências com outros tutores. Na sala da disciplina teve bom acesso (90%) e atuou intensamente nos fóruns, respondendo prontamente, iniciando discussões sobre os conteúdos, motivando e estabelecendo laços com os alunos, como podemos ver nos extratos a seguir:

Mário2 (fórum): *Olá pessoal, estarei registrando aqui as respostas para algumas perguntas recorrentes sobre a Tarefa 1: [...]*

Mário3 (fórum): *Parabéns, (nomes omitidos)! Essa ajuda mútua vale muito aqui no ambiente virtual de aprendizagem. Isso as tornam mais autônomas na busca pela aquisição de conhecimento e tem importância também em relação a possíveis avaliações de participação.*

Mário4 (fórum): *Vamos torcer virtualmente juntos pela nossa seleção? Sim! Mas como? Vamos movimentar a nossa sala com um desafio virtual. A proposta é trocar a foto do seu perfil por alguma que represente a sua torcida pelo Brasil. Vista-se com a camisa amarela, apresente a sua bandeira [...]. Ou seja, o que vale é integração através da brincadeira, além da criatividade, é claro! Abraços!*

Em **Mário2** foi pró-ativo, compartilhando dúvidas e respostas recorrentes. Em **Mário3** elogiou as contribuições de algumas alunas e em **Mário4** buscou um meio de criar uma aproximação com os alunos. Essas atitudes proporcionaram uma ampla participação dos mesmos, o que foi frisado pelo tutor em uma entrevista realizada posteriormente:

Mário5 (entrevista): *[...] a sua postura meio que impulsiona o aluno a ter uma resposta com a mesma postura de participação. Então, era nítido, quando você proporcionava este tipo de ambiente lá no Moodle e, por exemplo, marcava um chat. O primeiro chat, que às vezes você não tinha tido ainda oportunidade de ter essas trocas, era participação de dois, três. De repente quando você enturmava todo mundo, batia um papo, puxava um assunto de, sei lá, novela, nos fóruns, e marcava um chat, o resultado já era mais, você via 15, 16, 20 alunos participando. [...] Então, muitos alunos saíram ali do Moodle para marcar churrasco, marcar bate-papo. Então, com um ambiente mais leve, você proporciona até essa ponte entre os alunos e isso diminui evasão, eles ficam mais envolvidos com o curso, disciplinas, professor, com todo mundo. Isso reflete em todas as áreas.*

Vemos, então, a aproximação afetiva contribuindo como agente motivador para a participação dos alunos, para estimular a curiosidade epistemológica e, assim, chegar ao aprendizado. Isso foi citado quando questionado sobre como via a tutoria antes e hoje:

Mário6 (entrevista): *Quando eu pensava em curso a distância antes me remetia àqueles cursos por correspondência, que eram unilaterais e muito frios. Mas quando entrei neste curso e nessa função, eu percebi essas diferenças e isso me marcou. Ou seja, que o curso não é tradicional, não é um canhão de conteúdos sendo disparado pro aluno. E uma outra questão é a afetividade presente dentro do ambiente, em que a gente se preocupa, inclusive, com questões sociais. Eu acho que todos os alunos já tem um modelinho de ambiente virtual, de ser frio, meio pesado. Quando você começa a desmistificar um pouco a função do tutor a distância, quando você torna isso leve, faz brincadeiras, começa a ser parecido com a sala de aula [...]. E isso é bacana porque você traz o sujeito para ele ficar mais vivo ali no ambiente.*

Assim como Mário, consideramos o diálogo com um dos principais caminhos para uma efetiva educação, que permite aos alunos sair de uma posição passiva para se tornarem sujeitos autônomos, colaborativos e críticos. Como cita Alarcão,

O espírito crítico não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar (ALARCÃO, 2008, p. 32).

Algumas mudanças na atuação

Nas disciplinas seguintes teve alguns momentos de ausência no *Moodle*, que geraram atrasos nas respostas aos alunos e na correção das atividades, o que impactou em sua avaliação. Mas continuava sendo muito elogiado, como mostra a fala do tutor presencial:

TP4 (instrumento de avaliação): *Esteve um pouco ausente em determinados momentos, mas assim que comunicado, retornou aos contatos. [...] É um excelente tutor e muito elogiado pelos alunos [...]. Procura ser claro nas explicações. É paciente e compreensivo com os alunos.*

As reclamações do tutor presencial na primeira disciplina, no que se referia ao contato entre eles, parece ter surtido efeito. Foi observado no ambiente virtual e presencialmente um maior diálogo entre ambos. Em uma reunião individual, Mário citou, inclusive, a importância de tutorar o mesmo polo:

Mário7 (reunião individual): *Facilita a tutoria, ajuda a conhecer os alunos. E também facilita a integração com o tutor presencial.*

O tutor passou a realizar algumas autoavaliações e foi sempre mais crítico do que os alunos e a equipe. De forma geral, elas passaram a contemplar os itens apontados negativamente por esses. Outro aspecto interessante, é que nas últimas disciplinas, as avaliações pelos alunos, professores e tutores presenciais se tornaram mais convergentes.

Nas disciplinas da turma 2011, o tutor cita mudanças realizadas em função de problemas ocorridos na turma anterior, alguns que ele mesmo conseguiu detectar e outros em decorrência de alguns resultados negativos nas suas avaliações:

Mário8 (entrevista): *No início foi algo muito nítido: "nessa disciplina, eles vão ter problema". E isso se deve a nossa formação, de informática educacional, lidando com professor, com aluno. Depois, foi através da reclamação deles (nas avaliações), na primeira edição do curso, e isso tudo fez com que a segunda edição fosse diferente. [...] nem parece que foi a mesma disciplina da edição anterior [...] E a solução que eu vejo na prática, uma delas foi orientar os alunos a procurar o polo presencial [...] E eles se organizaram, marcaram idas ao polo em grupo [...] a partir dessas orientações [...].*

O tutor cita, também, críticas que recebia quanto aos prazos de correção das atividades e que passou a tentar equilibrar mais seus vários compromissos para evitar atrasos:

Mário9 (entrevista): *A principal que eu recebi de crítica é de não responder e corrigir em curto prazo. Então eu percebia isso, ficava incomodado e procurava mudar. [...] mas muitas vezes era por conta de outros compromissos. Como os salários e os rendimentos não são tão altos, a gente tem que se virar trabalhando em dois, três turnos. [...] Aí, com essas críticas a gente tentava equilibrar o trabalho entre essas instituições em que a gente atuava.*

As avaliações e os sentimentos antagônicos

Mário entendia que o objetivo do processo avaliativo seria assimilar as questões apontadas pelos alunos e corrigi-las. Quanto a sua periodicidade, respondeu:

Mário10 (entrevista): *Porque o conteúdo já é tão grande, as responsabilidades tão grandes também, aí vem mais um questionário pra responder e pra gente incentivar o aluno a responder. E de repente as disciplinas era tão curtas. Então, eu acho que foi um ganho ter apenas no final e deixar aberto para essas avaliações permanentes.*

O tutor cita que o processo atual é melhor que os anteriores, uma vez que durante as disciplinas se tem o que ele chama de avaliações permanentes (“Acompanhamento de disciplinas”) e as avaliações por instrumentos apenas são realizadas no final, tornando-se menos cansativo. O Gráfico 26 mostra que ele se tornou, de fato, mais participativo.

O tutor fala, ainda, da importância do processo no momento em que responde sua autoavaliação, no sentido de alertá-lo sobre suas funções:

Mário11 (entrevista): *[...] era uma espécie de um checklist completo do que gente tinha que fazer enquanto tutor.*

Sobre o que achava dos resultados das suas avaliações, citou o despertar de dois sentimentos antagônicos:

Mário12 (entrevista): *Muitas das avaliações no meu caso foram muito positivas, excelentes, então massageavam o ego e eram quase que uma bolsa a mais, uma recompensa desse trabalho nosso. E quando eu recebia críticas, eu ficava "p" da vida, e "p" da vida comigo mesmo, porque eu sabia onde estava errando. E às vezes eu não tinha, por um acúmulo muito grande de trabalho fora da instituição, eu não conseguia administrar muito bem algumas coisas. [...] eu queria mudar na próxima oportunidade, eu ficava incomodado.*

O tutor citou que acredita no processo avaliativo como mecanismo para proporcionar mudanças positivas no curso e em sua atuação e que analisava todas as avaliações, inclusive quando poucos alunos respondiam. Apesar de já ser um bom tutor e ter consciência de algumas das suas deficiências, outras foram efetivamente percebidas por meio do processo avaliativo, provocando mudanças visíveis em sua tutoria. O seu tipo de respostas ao processo avaliativo para ser, assim, o gama. Porém, sempre que se tumultuava com os afazeres e ficava

ausente, os reflexos disso eram visíveis em suas avaliações. Mas as turmas por ele tutoradas eram sempre as mais participativas, dado ao ambiente afetivo que criava com os alunos.

Por fim, ao questioná-lo sobre o que o estimularia a continuar atuando como tutor na PIE e o que desestimularia, caso isso fosse possível, ele respondeu:

Mário13 (entrevista): *A equipe é o que mais me estimula, porque é uma equipe muito boa, faz a gente ter vontade de estar junto para aproveitar um pouco mais do conhecimento e da experiência que a equipe já tem. Eu acho que a gente cresce muito. E o próprio ofício de ser tutor me agrada. Esse ambiente da educação a distância é muito prazeroso, eu gosto, e isso estimula. E o que desestimula ou até me faria optar por outra coisa é de fato a bolsa porque você se doa muito [...] e o valor da bolsa é muito pequeno e talvez é uma crítica que se você for parar pra fazer vai além, entra na área de educação. O profissional de educação é desvalorizado, enfim.*

Quanto ao que o desestimularia, o tutor destaca o baixo valor da bolsa considerando a importância desse profissional na educação e de como ele precisa se dedicar para estar preparado para exercer sua função. Uma crítica que leva a uma discussão mais ampla sobre a desvalorização do profissional da educação. Concordamos com o tutor e com Moran (2004, p. 3) quando cita que a escola “[...] precisa fundamentalmente de professores bem preparados, motivados, bem remunerados e com formação pedagógica atualizada. Isso é incontestável”.

6.4.5 Pedro

Graduado em Sistemas de Informação, mestre e doutorando em Educação. É efetivo do Ifes, com carga horária de trabalho entre 30 a 40h semanais. Tem experiência de mais de 10 anos na educação básica e entre cinco e 10 anos na educação superior.

Já havia atuado como tutor em cursos de capacitação AVA, ofertados pelo CEAD/Ifes, onde também realizou as capacitações de tutor e professor, todas antes de atuar na PIE. Na ocasião já era um usuário frequente das tecnologias utilizadas no curso: *e-mail, fórum, chat, wiki, webconferência*, Moodle e redes sociais.

Na PIE, atuou com tutor a distância e professor em disciplinas das turmas 2010 e 2011. Os resultados de suas avaliações enquanto tutor a distância, por instrumentos (filtrado), são exibidos na Tabela 46.

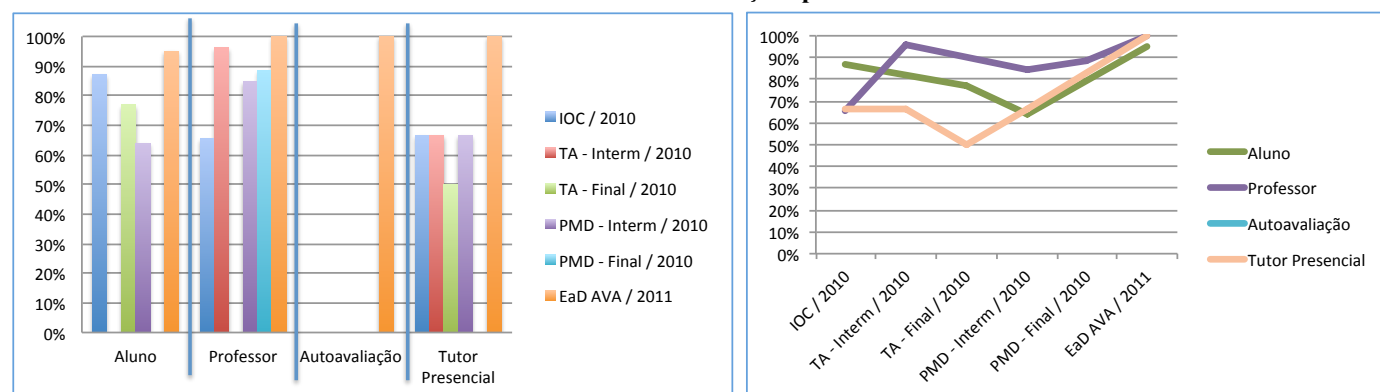
Tabela 46 – Resumo das avaliações do tutor Pedro nas disciplinas em que atuou (filtrado).

Avaliações nas disciplinas	Pelos Alunos					Pelo Professor					Pelo Tutor a Distância					Pelo Tutor Presencial								
	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média
IOC / 2010	63%	24%	4%	1%	8%		12%	54%	19%	0%	15%								50%	17%	17%	0%	27%	
TA - Interm / 2010							50%	46%	4%	0%	0%								67%	0%	17%	0%	17%	
TA - Final / 2010	54%	23%	8%	10%	6%														50%	0%	33%	0%	17%	
PMD - Interm / 2010	26%	38%	25%	11%	0%		85%	0%	8%	0%	8%								67%	0%	17%	0%	17%	
PMD - Final / 2010							58%	31%	0%	0%	12%													
EaD AVA / 2011	82%	13%	1%	0%	4%	9,7	88%	12%	0%	0%	0%	10,0	50%	50%	0%	0%	0%	0%	###	0%	0%	0%	0%	10,0

Fonte: A autora (2012).

O Gráfico 27 exibe as avaliações positivas (“Sempre” e “Na maioria das vezes”) do tutor. O primeiro, por avaliador e o segundo, por disciplina.

Gráfico 27 – Gráficos das avaliações positivas do tutor Pedro



Fonte: A autora (2012).

A resistência ao processo avaliativo

Na primeira disciplina (IOC/2010), o tutor foi bem avaliado pelos alunos. Isso por si só já foi muito positivo pelo fato da disciplina ser de cunho tecnológico (sendo maioria dos alunos da área de educação) e esta ter recebido diversas reclamações na avaliação. Os poucos itens citados, negativamente, em relação ao tutor diziam respeito a: comunicar os pontos fortes e fracos, dar feedbacks construtivos e incentivar a formação de grupos de estudos. O professor e o tutor presencial, também, o avaliaram bem, mas consideraram que deveria melhorar a comunicação com eles e o incentivo à formação de grupos de estudo.

No *Moodle*, teve acesso muito bom e ótima atuação nos fóruns, respondendo dentro dos prazos e tendo pró-atividade em muitas postagens, estimulando a reflexão, inclusive em fóruns avaliativos, algo que pouquíssimos tutores faziam. Os extratos a seguir são exemplos:

Pedro1 (fórum): *Acredito que a era do "Vigiar e Punir" já passou. As pessoas devem ser incentivadas a desenvolver sua autonomia, bom-senso e a construir seus conceitos de verdade respeitando o direito dos outros. As políticas de segurança devem ser pensadas no sentido de proteger informações e o ambiente, porém, nunca como ferramenta punitiva. Foucault define disciplina como métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade (Foucault, 1999, p. 118)*

Pedro2 (fórum): *Eu perguntaria: no nosso cotidiano usamos protocolos? Caso positivo, quais seriam?*

Entretanto, o tutor não fez a autoavaliação e mostrou resistência ao processo avaliativo durante boa parte do curso, como pode ser visto no *e-mail* após receber seu *feedback*:

Pedro3 (e-mail): *Infelizmente, pelo caráter quantitativo da avaliação, não sinto contribuição no processo. Acredito que muitos respondam sem compromisso, que assinalem respostas à erro. Algumas questões são muito subjetivas e podem ter vários olhares, o que corrompe a amostragem.*

Como cita Reis (2010), algumas pessoas não se sensibilizam com o processo avaliativo, manifestando certo ceticismo e menor compromisso com os *feedbacks* recebidos. Poderíamos dizer, também, que ele apresentava respostas não adaptativas ao processo avaliativo (considerando os tipos de respostas de Piaget), uma vez que o ignorava.

Vale destacar, porém, que nesse momento o processo de avaliação estava em construção e os *feedbacks* continham apenas resultados quantitativos. Ainda não era feita análise de conteúdo das questões discursivas e nem havia abas relativas ao *Moodle* e considerações da coordenação, relativas aos acompanhamentos virtuais e presenciais realizados. Essas questões podem ter contribuído na opinião negativa do tutor.

Ao questioná-lo sobre o que achava que poderia melhorar em sua atuação, respondeu:

Pedro4 (e-mail): *Não saberia sugerir nada, dado que ainda estou em processo de (re)conhecimento. A subjetivação ainda me impede de ditar um parecer sobre o qual possa garantir imparcialidade.*

Vemos que o tutor, além de não participar e não acreditar no processo avaliativo, também não parecia realizar outros tipos de reflexão sobre sua atuação, uma vez que não conseguia enxergar aspectos que poderia melhorar, não tendo, assim, consciência deles.

Nas disciplinas seguintes, o tutor teve boa avaliação, porém algumas quedas foram observadas em seu desempenho e os pontos citados negativamente, nas avaliações, pelos alunos, professores e tutores presenciais, permaneciam. Sua participação no ambiente virtual e

presencialmente, também, piorou. A equipe administrativa citou que o tutor tinha muitas faltas nas reuniões e participava pouco das atividades colaborativas e interativas da equipe.

Em uma reunião individual, naquele período, foram discutidas críticas feitas com frequência pelos alunos: (1) comunicar pontos fortes e fracos, (2) dar *feedbacks* construtivos e (3) incentivar a formação de grupos de estudos. As respostas foram, respectivamente:

Pedro5 (reunião individual): *Muitos alunos não aceitam a crítica negativa. Parece que às vezes eles querem a nota de qualquer jeito, mesmo sem ter atingido todos os objetivos.*

Pedro6 (reunião individual): *Tive pouco aporte do professor especialista. Assim, tinha dificuldade em dar retorno aos alunos. [...] não queria ter passado por cima do professor especialista.*

Pedro7 (reunião individual): *Nunca imponho porque não conhece a realidade dos alunos (podem morar longe do polo etc.).*

Como se pode ver, passado um tempo do início do curso e já tendo tutorado algumas disciplinas, ele ainda não parecia refletir sobre algumas questões, dando respostas evasivas sem buscar alternativas para os problemas apontados.

É importante destacar que os tutores que não resistiam ao processo avaliativo e refletiam sobre sua atuação, foram mostrando avanços, no decorrer das disciplinas. Enquanto Pedro parecia regredir um pouco, possivelmente pela ausência de reflexão sobre a sua prática.

Rompendo a resistência – o início do processo

Passadas algumas tutorias, chegou o momento de Pedro atuar como professor. Sua disciplina foi bastante elogiada pelos alunos e pela equipe. Posteriormente, na entrevista, ao questioná-lo se o fato de ter sido tutor antes contribuiu para ser professor, ele respondeu:

Pedro8 (entrevista): *Com certeza eu ter sido tutor antes de ter sido professor foi altamente positivo, porque eu tive a visão de dentro, a visão do link. [...] eu já tinha vivido o lado de cá também de aluno, nos cursos de treinamento a distância, mas depois que eu fui pro lado de professor, eu pude unir essas duas experiências pra poder aplicar na minha prática de professor conteudista e especialista. Até porque a gente vive as dificuldades do tutor a distância. Então, a gente já pensa como programar aquela tarefa de forma que o tutor dê conta de avaliar, [...] tarefas que o aluno tenha condições de fazer dentro do prazo estipulado. Tudo isso eu fui aprendendo a partir deste lugar do tutor. [...]*

No momento de realização da disciplina como professor, o processo de avaliação já havia sido expandido e estava na 3ª versão. Apesar de, ainda, não ser a versão atual, não era mais algo meramente quantitativo, mas também qualitativo, como parte de um acompanhamento mais global, e por muitos olhares, visando melhorias e contemplando, também, mesmo que de forma incipiente, os acompanhamentos presenciais. Além disso, ele pode analisar a atuação do tutor a partir de outra perspectiva.

Os *feedbacks* positivos das avaliações da disciplina foram enviados e ele respondeu:

Pedro9 (e-mail): *Muito boas as avaliações. Apesar de eu não acreditar muito em dispositivos, entendo que eles contribuem à medida que sistematicamente temos apontamentos convergentes. [...]*
Fiquei feliz com os comentários e por ter atingido meu objetivo [...] quando noto que 63% das pessoas elogiaram a questão dos [...].

Sua fala já mostra algum nível de aceitação do processo avaliativo. Outro ponto é que passa a usar um número do resultado quantitativo para afirmar que seu objetivo foi atingido, contrariando o que dizia antes sobre as avaliações.

Uma mudança de postura foi observada na disciplina seguinte em que foi tutor (EAD AVA/2011). Por exemplo, estimulou a autonomia dos alunos nos fóruns, buscou criar vínculos pelas redes sociais e passou a dar mais *feedbacks* sobre suas atividades, um dos pontos reclamados pelos alunos nas avaliações das tutorias anteriores:

Pedro10 (fórum): *Prezados alunos, No Aurélio, Autonomia significa substantivo feminino. I capacidade de governar-se pelos próprios meios [...]*
Onde essa palavra pode nos ajudar no ensino a distância? Vamos construir juntos essa resposta? Aguardo a participação.

Pedro11 (fórum): *<nome do aluno omitido>, vendo seu blog vi que não está incorporando os elementos, leia os posts sobre como incorporar áudio e vídeo em suas páginas: incorporação de áudio [...]*

Pedro12 (fórum): *Prezados alunos,*
As redes sociais vem se demonstrando um excelente espaço para a troca de informações e crescimento dos círculos de amizade. Sem contar que esses são novos locus de possibilidades de aprendizagem e troca de experiência em diversos assuntos. Assim, estou compartilhando o link de meu perfil no Facebook para aqueles que quiserem adicionar [...]. Se alguém mais quiser compartilhar o seu perfil, responda a essa mensagem com o link do mesmo. Forte Abraço.

Em relação ao estímulo ao uso do *Facebook*, ele citou, na entrevista realizada posteriormente, que o fez basicamente com o propósito de reduzir a distância com os alunos. No caso, diminuir a distância transacional por meio de uma aproximação que poderia levar a um maior diálogo. Porém, considera que nem sempre isso contribui para o aprendizado:

Pedro13 (entrevista): *Porque uma coisa é você ter aquela letra fria ali do Moodle. E quando você entra em uma rede social, você passa a conhecer um pouco melhor da vida daquela pessoa, [...] você começa a personificar o tutor [...].*
Eu acho que se essas redes sociais fossem utilizadas como eu penso que deveria ser, possibilitaria (o aprendizado), mas nem sempre é. Nem todo mundo te adiciona, nem todo mundo está disposto a isso, porque é mais tempo que você vai gastar, isso talvez é você se expor a quem você não quer [...].

Ele, também, citou na entrevista que estimulava reflexões nos fóruns e que, além de fazer uma pergunta: “e se fosse assim?”, ele também colocava um referencial teórico, porque talvez o aluno poderia não encontrar a resposta na Internet. Então, indo direto a um artigo, ele ganharia tempo e não acharia só lixo virtual. Isso vai ao encontro da ideia de Moran (2004), quando cita que o professor, aqui no caso o tutor, precisa adquirir a competência da gestão dos tempos a distância, especialmente na Internet, porque há muitos conteúdos que podem efetivamente ajudar a melhorar a aprendizagem e que mantêm a motivação, enriquecendo o repertório, porém, o aluno pode ficar perdido se não tiver orientações adequadas na busca.

E exatamente por ser o fórum um recurso tão útil para permitir essa mediação, o tutor citou que ficou decepcionado com a forma como alguns alunos e tutores o estavam utilizando:

Pedro14 (entrevista): *Eu acho o fórum uma das ferramentas mais importantes da educação a distância. [...] o tutor pode usar a resposta para influenciar outros alunos, pra provocar, pra motivar. Porém, [...] eu fiquei decepcionado com a forma como os fóruns estão sendo utilizados. Os alunos fazem um ctrl+c e ctrl+v da internet, postam uma coisa vaga, rasa, sem raciocinar em cima. Eu prefiro ler três linhas que o meu aluno criou do que 30 que ele copiou, porque não é o que ele pensa. [...] A ferramenta de fórum está subutilizada, tanto pelos alunos quanto pelos tutores.*

Na entrevista, Pedro citou que após receber críticas em várias avaliações de que não dava *feedback* aos alunos, ele passou a fazê-lo, não apenas em fóruns, mas principalmente no espaço específico para isso no *Moodle*, em cada atividade:

Pedro15 (entrevista): *[...] aquela caixinha de feedback é bom usar. Se o trabalho vale 10 e você deu 8, [...] o que tirou 10 tem que ter um feedback pra poder continuar, pra motivar. E o que tirou abaixo tem que entender porque tirou abaixo. E quando o aluno postava a avaliação e tirava nota abaixo, mas não estava no prazo da avaliação, faltava ainda 2, 3 dias. Ele perguntava: "Posso corrigir, mediante a sua crítica?" Eu falava: "Pode." Eu oportunizava. E aí o aluno cresce.*

Isso demonstra que passou a realizar reflexões sobre sua atuação e que estas geraram melhorias visíveis. Falou, ainda, sobre o contato com os tutores presenciais:

Pedro16 (entrevista): *[...] quando eu fui avaliado que eu não contatava os tutores presenciais... Eu não sabia que era pra contatar. Ignorância minha, desconhecimento, não tem culpado nisso. Mas a partir daquele momento a minha prática mudou completamente. Hoje, por exemplo, existem pouquíssimas coisa que eu não contato o tutor presencial.*

É interessante destacar que essa falta de comunicação já era citada constantemente nas avaliações, mas Pedro apenas passou a percebê-la a partir de certo momento, quando se abriu para ouvir a opinião do outro e passou a resistir menos ao processo avaliativo, tornando-se efetivamente um tutor reflexivo.

Como consequência, podemos ver na Tabela 46 e Gráfico 27, que sua avaliação pelos alunos foi muito positiva, com nota 9,7 e 95% dos itens marcados com “Sempre” ou “Na maioria das vezes”, assim como sua avaliação pelo professor e pelo tutor presencial.

Um aspecto ainda mais marcante foi que, pela primeira vez, ele realizou as avaliações!

Um novo olhar sobre o processo avaliativo

Diferentemente do momento inicial do curso, na turma 2011 vemos que o tutor demonstrou uma consciência maior das suas atribuições, especialmente de suas falhas, passou a participar do processo avaliativo e mostrou-se mais aberto a mudanças. Assim, o tipo de suas respostas ao processo passou de não adaptativas a gama.

Na entrevista, ao questioná-lo sobre como via a tutoria antes de atuar na PIE e como a enxerga hoje, ele deu uma resposta longa, mostrando que ampliara sua concepção de tutoria e entendia que o tutor deveria ser mais valorizado em termos financeiros.

Pedro17 (entrevista): *A princípio eu não tinha nenhuma ideia formada do que era tutoria. Foi oportunizado pra gente os treinamentos [...]. E depois veio o curso [...] E foi ali que comecei a construir a ideia do que é ser tutor. [...] essa construção foi gradual. Eu entendi que o papel do tutor não é só transmitir o conhecimento ou tirar dúvidas, mas também é provocar conhecimento, é não dar a resposta pronta, é fazer o aluno buscar essa resposta a partir de uma provocação sua. Hoje eu vejo a tutoria como um dos principais elementos da educação a distância. [...] O tutor está ali todos os dias [...], ele avalia as tarefas, é ele quem recebe as dúvidas [...] é a ligação entre o aluno e o professor especialista e entre o aluno e a disciplina. Então, ele tem um papel fundamental [...]. Por isso que eu acho que a bolsa dele tem que se maior, inclusive.*

Com relação ao processo avaliativo, vemos também mudanças expressivas em suas colocações, especialmente se compararmos com as do início da primeira turma:

Pedro18 (entrevista): *Eu acho que toda a avaliação é válida a partir do momento que nós precisamos ter feedback do que está ocorrendo. Eu entendo que o que vocês querem, na verdade, é traçar um perfil do curso, dos profissionais que estão trabalhando e saber se aquela metodologia foi bem aplicada, saber se ocorreu tudo certinho. Porém, os instrumentos são longos e não dá vontade de preencher. Só que eu vejo a importância do instrumento e continuo preenchendo.*

No momento da entrevista, Pedro já havia atuado em outras disciplinas e realmente estava participando ativamente do processo de avaliação e fazendo reflexões ao receber seus *feedbacks*, detectadas por meio de *e-mails*. Porém, disse que achava os instrumentos longos e isso o desestimulava a preencher. Vale destacar aqui, que a questão da extensão a que ele se refere não dizia respeito às avaliações que preenchia enquanto tutor, mas as da visão de

professor. O professor avalia sua disciplina, sua atuação e a de todos os seus tutores a distância e, com isso, efetivamente, trata-se de um instrumento mais extenso que os demais.

Nos extratos seguintes, o tutor fala, respectivamente, da sua postura perante as avaliações e do seu comportamento quando poucos alunos respondem:

Pedro19 (entrevista): *Eu analiso as minhas avaliações, percebo falhas. Eu sou muito crítico de mim mesmo.*

Pedro20 (entrevista): *Eu tento entender de onde veio aquela voz, aquela palavra. Eu tento me enxergar, o que eu fiz que pode ter sido passível daquele comentário. Eu faço essa autocrítica.*

Além de ter passado a enxergar no processo avaliativo uma fonte de *feedbacks* da sua atuação, sua próxima fala mostra que acredita, também, na fidedignidade do mesmo, e que os aspectos levantados podem gerar melhorias:

Pedro21 (entrevista): *Normalmente as avaliações refletem bem o que eu faço bem e o que eu faço mal. E o que eu faço mal eu tento melhorar. Nem sempre eu tenho êxito 100%, mas alguma mudança ocorre.*

Enfim, o tutor parece passar a compreender a função do processo avaliativo. Se antes o ignorava, agora o vê o como algo fundamental:

Pedro22 (entrevista): *Existem muitas coisas invisíveis na EaD. Dentro de uma sala de aula você consegue notar um aluno que te olha de cara enviesada, que te olha fazendo careta e na EaD você não sabe. E se não tiver esse feedback a gente vai continuar sem saber.*

6.4.6 César

É graduado em Processamento de Dados e pós-graduado em Gerencia em Tecnologias da Informação. É professor de educação básica da rede privada, com experiência de cerca de dois anos e assistente administrativo de outra instituição, tendo carga horária semanal de trabalho superior a 40h. Não possui vínculo com o Ifes.

Não teve experiências anteriores em cursos a distância, tendo unicamente recebido as capacitações iniciais e continuadas do CEAD/Ifes, antes e no decorrer do curso. Seu nível de conhecimento e utilização de ferramentas tecnológicas antes da PIE era: usuário frequente de *e-mail*, *chat* e redes sociais; usuário intermediário de *Wiki*; usuário iniciante de *Moodle* e não utilizava fórum e *webconferência*.

Atuou na PIE com tutor presencial da turma 2010 e como tutor a distância em duas disciplinas da turma 2011. O tutor, porém, passou a não fazer mais parte da equipe após a restrição de vínculo público pela UAB.

A tutoria presencial

Os resultados das suas avaliações enquanto tutor presencial, por instrumentos, são exibidos na Tabela 47. A primeira avaliação foi realizada em meados do curso, tão logo os instrumentos foram produzidos, e a segunda realizada após a conclusão da última disciplina. Lembrando que as avaliações dos tutores presenciais têm uma periodicidade diferente das demais pelo fato deles permanecerem no polo durante todo o curso.

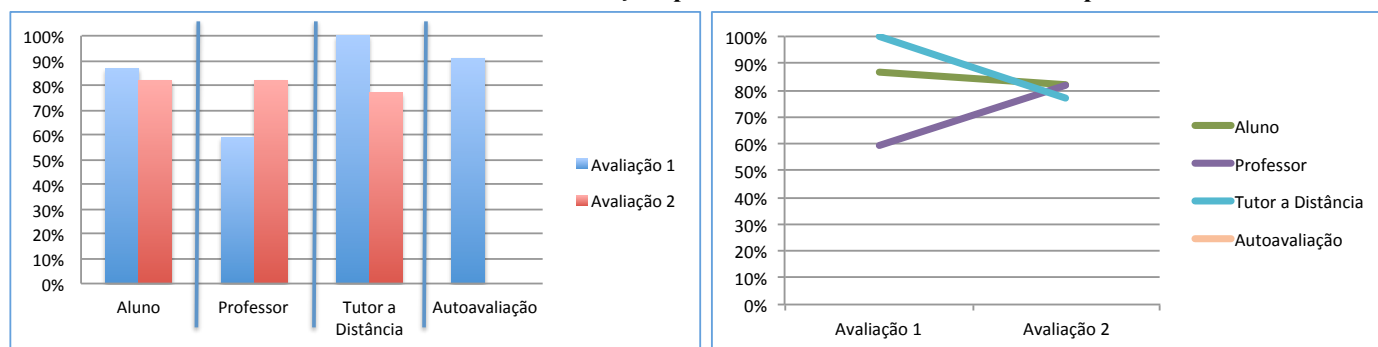
Tabela 47 – Resumo das avaliações do tutor César como tutor presencial

Avaliações nas disciplinas	Pelos Alunos						Pelo Professor						Pelo Tutor a Distância						Pelo Tutor Presencial					
	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média
Avaliação 1	66%	21%	12%	0%	1%		55%	5%	6%	2%	33%		100%	0%	0%	0%	0%		55%	36%	5%	5%	0%	
Avaliação 2	69%	13%	15%	1%	0%		82%	0%	5%	0%	14%		35%	42%	0%	0%	23%							

Fonte: A autora (2012).

O Gráfico 28 exibe as avaliações positivas (“Sempre” e “Na maioria das vezes”) do tutor. O primeiro, por avaliador e o segundo, por disciplina.

Gráfico 28 – Gráficos das avaliações positivas do tutor César como tutor presencial



Fonte: A autora (2012).

Sua boa atuação como tutor presencial da turma 2010 ficou visível em suas avaliações. Como se pode ver, na última, as visões dos alunos, professores e tutores a distância se aproximam mais. Ele foi continuamente elogiado, como mostram os extratos seguintes, respectivamente de um aluno, um tutor a distância e um professor:

A24 (instrumento de avaliação): *Trata-se de um profissional muito dedicado e totalmente comprometido com seu trabalho. Mantém contato constante [...]. É muito bem humorado e compreensivo, incentivando todos a prosseguirem apesar das dificuldades. Esclarece todas as dúvidas na medida do possível. É um ótimo profissional!!!*

T90 (instrumento de avaliação): *Estou tendo mais contato com ele agora [...], mas sempre que solicitei ele me respondeu prontamente com muita cordialidade. Parece conhecer bem os alunos e busca orientá-los no que for preciso.*

P10 (instrumento de avaliação): *Esse tutor é fantástico. Tem uma postura muito profissional e abraçou o time.*

Em sua autoavaliação, ele falou sobre comprometimento profissional e sua ótima relação com os alunos e equipe, algo tantas vezes verificado por outros meios:

César1 (instrumento de avaliação): *Os tutores presenciais de um curso a distancia tornam-se referencia do aluno ao curso/instituição. Nos somos o IFES perante ele e por este motivo, procurei ser o mais profissional possível. Cumpri os horários estabelecidos de atendimento no polo, além de atendimentos via MSN, e-mail, compareci nas reuniões, [...] criamos uma relação não só de tutor x aluno, mas sim amigo x amigo, o que acredito ter feito toda a diferença. [...] Muitas vezes os alunos não andam bem na disciplina e quando vou pesquisar o que esta acontecendo, o problema não esta no curso, mas no "pessoal", no dia a dia dele. [...] Não posso deixar de registrar a grande ajuda dos demais da equipe (coordenação IFES, tutores a distancia, especialistas, presenciais, demais envolvidos e também os alunos) que juntos me ajudaram durante estes meses.*

Dado que César tem formação tecnológica, buscamos entender os impactos da mesma em sua atuação como tutor, na entrevista realizada posteriormente. Como era esperado, ele disse ter sentido maior necessidade pedagógica:

César2 (entrevista): *[...] eu vi que a minha necessidade pedagógica era muito maior do que a minha informação tecnológica. Então, eu não tinha tanto conhecimento pedagógico, mesmo eu já tendo atuado em outras escolas, mas eu ainda tinha um caminho muito técnico. Quando eu cheguei lá, eu vi que a pedagogia pesava muito [...] você estava lá, você fazia o papel de amigo, de alguém da família, mais do que de orientador tecnológico.*

Ao questioná-lo sobre como via a tutoria presencial antes e suas mudanças de percepção, ele respondeu:

César3 (entrevista): *[...] quando eu cheguei eu pensei: vou ter que dar aula. O termo tutorar: eu não tinha muito certo essa questão. Então, com o passar do tempo, com o apoio dos professores, da equipe, eu comecei a perceber que era mais um facilitador.*

Ele citou, também, que se sentia à vontade em sua função, tinha ótima relação com a equipe e não se sentia limitado:

César4 (entrevista): *Como tutor presencial sempre me senti bem à vontade. [...] eu me sentia mais seguro por estar ali, vendo e sentindo a necessidade do aluno. [...] o meu relacionamento com a equipe, a nossa comunicação, a nossa conversa era bem fácil. Claro que às vezes tinha certas dificuldades, como eu senti com alguns professores. O meu contato maior era com o tutor a distância.*

O processo avaliativo como motivador

Na entrevista, ao questioná-lo sobre os objetivos do processo avaliativo e o que sentia com os resultados das suas avaliações, respondeu:

César5 (entrevista): *Melhoria contínua, sem sombra de dúvidas. Aí entra a questão do retorno do aluno. Ver onde que está legal, onde que precisa ser melhorado e vamos acertar o que está dando errado.*

César6 (entrevista): *O retorno que eu tive me dava mais motivação para continuar fazendo o trabalho que eu já fazia.*

Em César5, ele enxergou a proposta de melhoria contínua e em César6 fala de como os *feedbacks*, que eram positivos, lhe davam motivação em seu trabalho. Reis (2010) destaca, justamente, que os *feedbacks* recebidos, por exemplo, por meio de um processo avaliativo, são um dos principais fatores motivacionais no ambiente de trabalho e que afetam diretamente o desempenho sobre as atividades realizadas.

Em relação ao ambiente virtual, percebemos que os tutores presenciais o usavam muito pouco no início do curso, mas depois passaram a utilizar mais. César deu sua opinião:

César7 (entrevista): *No começo a nossa dificuldade de acessar, era realmente por não ter 100% ainda do domínio da ferramenta. Como eu estava com eles no presencial, eu usava a plataforma para ver o que os alunos iam fazer nas disciplinas e até mesmo entender os aplicativos que eles iriam utilizar. [...] eu mandava muitas mensagens, informação, mandava o calendário de provas, horários dos grupos... Eu usei muito pra me comunicar e até mesmo para deixar registrado aquilo que a gente tinha conversado na sala do polo presencial.*

César8 (entrevista): *A sala de coordenação me ajudou bastante com relação a documentos, a olhar qual era a função de um tutor a distância, de um tutor presencial. [...] Às vezes a gente conseguia trocar experiências [...].*

Ele cita que passou a utilizar mais o *Moodle* para contato com os alunos depois de conhecer melhor a ferramenta e que, também, utilizava a sala de coordenação para acessar documentos do curso e para trocas de experiências com a equipe, trocas que também ocorriam nos encontros presenciais:

César9 (entrevista): [...] quando eu encontrava os tutores a distância eu passava informação a eles sobre os alunos. [...] eu não sou apenas o tutor presencial do Ifes, eu sou o olho do tutor a distância, o olho do professor, pra eles aqui tentarem entender [...].

Ele também recordou que sempre ajudava os outros tutores presenciais, compartilhando as ações que desenvolvia em seu polo, e que em diversos momentos foi mediador de situações entre os alunos e tutores a distância. E afirmou que os encontros presenciais foram fundamentais em diversas situações.

Como se pode ver, César era bem ativo em sua função de tutor presencial, estava sempre próximo aos alunos, procurando ajudá-los, tinha iniciativa e compartilhava com a equipe as experiências mal ou bem sucedidas. Com isso, era bem avaliado e os *feedbacks* que recebia lhe davam mais motivação para continuar atuando daquela forma.

A tutoria a distância

Os resultados das suas avaliações enquanto tutor a distância, por instrumentos (filtrado), são exibidos na Tabela 48.

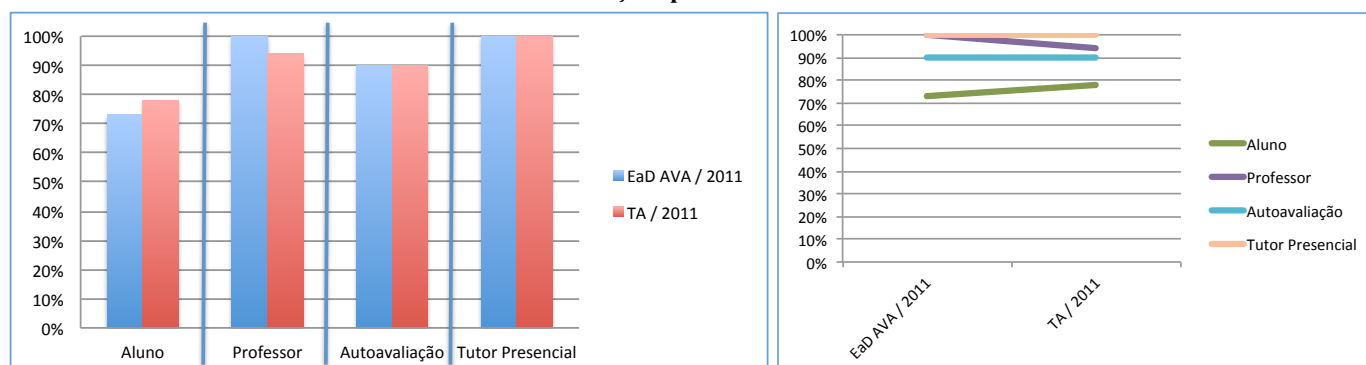
Tabela 48 – Resumo das avaliações do tutor a distância César nas disciplinas em que atuou (filtrado)

Avaliações nas disciplinas	Pelos Alunos						Pelo Professor						Pelo Tutor a Distância						Pelo Tutor Presencial					
	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei	Nota média
EaD AVA / 2011	43%	30%	20%	5%	2%	8,6	76%	24%	0%	0%	0%	10,0	45%	45%	10%	0%	0%	8,0	###	0%	0%	0%	0%	10,0
TA / 2011	63%	15%	14%	5%	2%	8,7	76%	18%	6%	0%	0%	10,0	45%	45%	5%	5%	0%	7,0	20%	80%	0%	0%	0%	10,0

Fonte: A autora (2012).

O Gráfico 29 exibe as avaliações positivas (“Sempre” e “Na maioria das vezes”) do tutor. O primeiro, por avaliador e o segundo, por disciplina.

Gráfico 29 – Gráficos das avaliações positivas do tutor César como tutor a distância



Fonte: A autora (2012).

Na primeira disciplina em que atuou como tutor a distância (EaD AVA/2011), César teve uma avaliação mediana pelos alunos, com 25% entre “Às vezes” e “Ocasionalmente/Nunca”, um desempenho inferior ao que obtinha enquanto tutor presencial. Foram citados itens relativos ao apoio à construção do conhecimento e a responder as dúvidas no prazo, como exemplificam os extratos a seguir:

A25 (instrumento de avaliação): *Acho que faltou mais assistência, incentivo e observações quanto as tarefas realizadas.*

A26 (instrumento de avaliação): *É importante enviar mensagens de incentivo como foi feito. Porém, é muito mais importante esclarecer as dúvidas que forem surgindo, e quanto a isso, deixou a desejar.*

Apesar disso, foi muito bem avaliado pelo professor e pelos tutores presenciais.

No *Moodle*, o acesso foi muito bom, mas a atuação nos fóruns foi um tanto passiva. Chegou a incentivar alguns alunos a irem ao polo, a motivar, reconhecer o trabalho realizado, porém, não realizou a mediação em situações em que era necessário e faltou pró-atividade em apoiar o aluno na construção do conhecimento, como nos seguintes exemplos:

A27 (fórum): *Olá caros colegas, estou iniciando o curso essa semana, e estou cheia de dúvidas. Estou ainda aprendendo a navegar no moodle. Como faço a tarefa 5? Espero que alguém possa me ajudar.*

César10 (fórum): *Boa Noite <nome da aluna omitido>, Não sei se você já recebeu a minha mensagem, mas esta postagem que você colocou tem que ser postada em outra ferramenta (a ferramenta MENSAGEM). Não pode ser postada aqui no "hora do cafezinho"!*

Em A27, uma aluna demonstra estar ansiosa e com dúvidas na disciplina, porém o tutor não a respondeu. Outros casos semelhantes foram detectados no Moodle. O que, como já citado, pode deixar a aluna desmotivada ou gerar um acúmulo de dúvidas.

Em César10, o tutor redirecionou uma aluna ao fórum adequado, o que foi uma ação positiva, uma vez que essa é a primeira disciplina do curso e, durante sua execução, os alunos estão passando por um processo de adaptação às ferramentas utilizadas, à metodologia de educação a distância, estranha a muitos, aos novos papéis até então não existentes na modalidade presencial, como é o caso dos tutores a distância e presencial entre outros. Isso pode fazer com que eles cometam equívocos como esse, cabendo ao tutor direcionar os alunos ao local correto, ao invés de deixá-los sem resposta ou mesmo responder sem corrigir o equívoco, o que poderia levá-los a cometerem os mesmos desvios no futuro.

Porém, a forma como o tutor fez a intervenção pode ter inibido a aluna, pois verificamos que ela passou muito tempo sem postar qualquer dúvida nos fóruns. Lembramos aqui das discussões de Vygotsky sobre o significado e o sentido das palavras. O sentido está

ligado a experiências individuais, sendo afetado pelas vivências afetivas. Na EaD, em especial, o aluno não vê o como o tutor está se expressando (se está brincando, alertando, brigando) e o sentido acaba assumindo uma dimensão maior do ponto de vista do receptor. O que exige um maior cuidado na forma de se comunicar e se expressar de forma escrita.

O tutor se autoavaliou bem (90% entre “Sempre” e “Na maioria das vezes”) e disse que teve dificuldade de se organizar diante das atividades e correções. Comentou também:

César11 (instrumento de avaliação): [...] *o mundo de um tutor a distância é bem diferente do que eu vivi e vivo como tutor presencial. Em alguns momentos fiquei um pouco sem saber o que fazer [...]. Pude identificar logo no início quais seriam os alunos que se destacariam e também os que estão apenas para tumultuar... procurei ser simples e objetivos com estes alunos e deixar claro a seriedade da instituição, de um curso a distância e da dedicação que cada um deverá ter. Alguns comentários/questionamentos procurei ignorar para não dar "corda" a um princípio de caos. Penso ter feito um bom trabalho, mas estou ciente de que posso melhorar bastante e conto com vocês neste meu processo de crescimento.*

César estava com dificuldades na nova função, mas não aparentou perceber algumas deficiências apontadas pelos alunos. Por exemplo, disse que ignorou alguns comentários, pensando que seria o melhor naquela situação, sem compreender seu impacto negativo para os alunos iniciantes, mesmo porque esta era a primeira disciplina do curso. Contudo, colocou-se aberto a aprender e melhorar, como mostra sua resposta após o *feedback* de suas avaliações:

César12 (e-mail): [...] *Pude perceber que o que para mim não tinha "tanta importância", para outros alunos fazia muita falta [...]. Eu não tinha a noção do quanto era importante participar dos comentários feitos pelos alunos nos fóruns. Antes eu pensava que só poderia intervir quando era uma questão de dúvida, ou algo parecido e mesmo assim, ainda esqueci ou deixei passar alguns. Muito obrigado pelo apoio e por favor, vou contar sempre com os seus e-mails tá! Eles me ajudam bastante a direcionar o trabalho!*

Ele começou a perceber que algumas de suas ações, ou a falta delas, não estavam sendo bem recebidas por alguns alunos, algo também alertado pela coordenadora de tutoria, nos acompanhamentos virtuais. Foi o início de uma tomada de consciência das atribuições da tutoria a distância. Parecia, assim, que suas respostas às perturbações externas (no caso, os *feedbacks* das avaliações) eram do tipo beta, uma vez que estava empenhado em um processo reflexivo, visando a melhoria da sua atuação, ainda que, em muitos momentos, não soubesse ainda o que fazer para atingir esse objetivo.

Na segunda tutoria (TA/2011), César teve uma ligeira melhora em sua avaliação pelos alunos. Mas sua participação nos fóruns, ainda, era pequena. Uma aluna chegou a postar uma

dúvida citando o nome do tutor da outra disciplina concomitante, que era Mário, um tutor muito comunicativo, como já visto. Ou seja, a aluna, ainda, não havia associado que César era seu tutor na disciplina TA, dada sua omissão em muitos momentos.

A professora o avaliou bem, mas citou que o tutor precisava sugerir mais materiais adicionais aos alunos e incentivar a pesquisa.

Em sua autoavaliação, atribuiu nota 7, com muitos “Na maioria das Vezes” e alguns “Às vezes” em relação a sugerir materiais adicionais e incentivar a pesquisa e “Ocasionalmente/Nunca” sobre analisar os perfis dos alunos. Essa autoavaliação já se aproxima mais dos itens levantados por alunos e pela professora.

O tutor sempre participava ativamente do processo de avaliação, comparecia às reuniões e participava das discussões na sala de coordenação.

Em uma reunião individual, no decorrer desta disciplina, o tutor citou que a maior dificuldade na transição da tutoria presencial para a distância era a ausência física, a falta do calor humano. Citou, ainda, que com os *feedbacks* que recebeu na primeira disciplina, percebeu que nem sempre conseguia expressar o que queria e precisou melhorar isto:

César13 (reunião individual): *Agora, o que eu faço na tutoria a distância: eu acabo pensando, repensando e reescrevendo várias vezes, porque [...] para poder colocar no a distância eu digito, aí eu paro e volto: ‘Não [...] acho que a pessoa não vai conseguir entender legal’. [...] eu não prestava tanta atenção nisso, porque é aquela questão, no presencial você está lá, você conversa com os alunos, você ri [...]. Esse é um ponto que eu digo que a tutoria a distância está me fazendo repensar muito.*

Ele, também, reforçou essas dificuldades na entrevista, dizendo que muitas vezes se sentia perdido por não saber como os alunos recebiam suas orientações, mas que houve crescimento. Chega a se questionar se o fato de ter sido tutor presencial antes pode o ter atrapalhado na função de tutor a distância:

César14 (entrevista): *[...] eu chegava a dar um certo caminho, baseado no conteúdo, mas eu não tinha noção direito do que o aluno estava pensando. [...] Então, eu me senti, muitas vezes, um pouco perdido [...] eu não tinha esse retorno visual do aluno. Então, eu acho que foi um crescimento bem mais interessante justamente por isso, porque eu tinha que me colocar no lugar do aluno. Com a minha resposta, tentar entender o que ele estava pensando, como ele receberia essa minha atitude aqui, distante dele.*

César15 (entrevista): *não sei se eu posso dizer que me atrapalhou ter sido tutor presencial primeiro do que tutor a distância, mas eu digo que senti muita falta deste contato, deste retorno visual, que eu tinha na tutoria presencial e que eu não tinha tanto na tutoria a distância. A nossa comunicação era um pouco fria.*

Outra dificuldade citada pelo tutor tem relação à integração com a equipe. Enquanto no presencial ele se relacionava muito bem com todos, no a distância o mesmo não ocorria:

César16 (entrevista): *No a distância, eu acho que eu tive mais o contato com a equipe pedagógica e com o professor do que com o tutor presencial. Eu tinha dificuldade em manter essa conversa [...]. E por já ter sido tutor presencial, eu não conseguia entender o que estava acontecendo. Se o problema era comigo, era com o meio de comunicação, se era no tutor presencial.*

Ele citou, também, que sempre entrava na sala de coordenação, lia os documentos, especialmente as instruções para a tutoria a distância, já que a função, ainda, não estava muito clara para ele. Porém, ao contrário de quando era tutor presencial, como tutor a distância quase não houve interação com os colegas, por meio da sala. Às vezes postava algo e não tinha retorno. Essa interação apenas ocorria com poucos tutores, seja pelo *Moodle* ou *MSN*.

E, ainda, outra dificuldade apontada foi com relação a autonomia:

César17 (entrevista): *[...] não vou dizer que eu estava limitado, mas eu tinha receio de dar um passo num caminho no qual o professor da disciplina não gostaria que eu seguisse. Então, não que ele tenha dito pra mim: "não siga", mas eu ficava com receio em seguir a diante, nessa questão da autonomia. Então, eu me limitava por conta disso.*

O processo avaliativo como meio de reflexão e mudança

Ao questioná-lo sobre o processo de avaliação na tutoria a distância, sua resposta foi bem diferente da que deu em relação a tutoria presencial:

César18 (entrevista): *[...] serviu para eu poder parar, repensar e seguir um outro caminho, fora daquilo que eu estava seguindo e achando que era um caminho bom. Mas na verdade, o retorno do aluno me direcionava a uma outra forma.*

César19 (entrevista): *Se você entende a sua função e como desempenhar, o retorno dessa avaliação vai ser um positivo. Agora se o retorno for para seguir outro caminho, pode ser que a minha função não havia sido bem entendida e isso me fez parar, repensar.*

Os *feedbacks*, especialmente dos alunos, serviam para saber o que precisaria melhorar. Mas, para além disso, ele fala da importância do processo avaliativo no amadurecimento de sua função, de fazê-lo repensar se o que estava desempenhando ou o que deveria desempenhar estava bem compreendido por ele. Permitia uma tomada de consciência das suas atribuições enquanto tutor e, a partir daí, uma mudança de postura.

O tutor fala que um dos pontos que foi alertado nas avaliações, citado por alunos e professores, foi em relação a sugerir materiais auxiliares, algo que não estava claro para ele como uma das suas atribuições, o como poderia agir, o quão tinha de liberdade para tal:

César20 (entrevista): *[...] eu ficava no receio, pensando no aluno, se o que eu fizesse não ia ser contra o que o professor tinha pensado. E mesmo tendo o contato maior com o professor, às vezes eu não tinha essa ideia de que eu poderia trocar essa informação com ele. [...] Muitas vezes eu não passava. Aí às vezes isso vinha à tona na própria avaliação. Aí eu pensava: "Poxa, deixei passar isso. Poderia ter feito melhor".*

Outra questão alertada pelos instrumentos de avaliação foi com relação ao retorno ágil aos alunos sobre suas atividades:

César21 (entrevista): *No meu entendimento, o meu feedback era satisfatório, mas alguns alunos cobravam que eu não dava um retorno tão rápido. Mas era a questão do tempo de ler cada atividade e não simplesmente dar nota. [...] eu parava, repensava: "Como eu posso melhorar isso?"*

Em relação ao acompanhamento virtual que a coordenação de tutoria realiza no Moodle e os *feedbacks* que lhe são passados, ele diz o quanto contribuiu em sua atuação, que o fez perceber diversos aspectos que talvez não os teria notado sem esse retorno:

César22 (entrevista): *[...] mesmo tendo feito a capacitação do Moodle, eu não tinha tanta noção como vocês que estavam há muito tempo nele. Aí vocês falavam: "Dá uma olhada no fórum X, no fórum Y". Aí quando eu ia lá, realmente tinha uma série de comentários. Então, o retorno de vocês ajudou muito. Porque às vezes eu estava focado mais no caminho de responder os alunos, que eu estou deixando um fórum, a hora do cafezinho, por exemplo, que era um momento que talvez eu poderia descontraír, [...] quebrar aquele gelo de professor, pra ser o amigo. [...] Realmente, esse retorno de vocês facilitou, porque a gente acaba evitando depois uma situação como essa.*

Os *feedbacks* negativos lhe permitiram uma reflexão e o início da tomada de consciência sobre suas ações e do que poderia fazer para diminuir a distância transacional com os alunos e aumentar a afetividade:

César23 (entrevista): *[...] isso eu tinha como tutor presencial, mas eu não tinha dado o start de que isso também poderia ser feito no a distância. De que ao invés de falar, de perguntar como foi o final de semana, eu podia escrever. [...] aí foi dando os starts: "poxa, eu não preciso estar lá cara a cara com o aluno para saber como ele estava, ter uma conversa e por aí vai, tonar aquele ambiente frio um pouco mais humano.*

Ele reforça, ainda, a importância dos momentos presenciais, cujo acompanhamento, também, faz parte do processo avaliativo:

César24 (entrevista): *[...] o contato que eu não tinha com o professor ou com os outros tutores na sala de coordenação, eu tinha no presencial. Então aqui eu conhecia quem era o tutor, e ali eu poderia conversar. Além da gente poder se conhecer, a gente trocava experiências.*

César25 (entrevista): *[...] quando teve o encontro e vieram os dois tutores presenciais do polo que eu tutorava, eu pude entender porque certo aluno fazia tanta revolta [...].*

É importante lembrar que César havia falado das dificuldades de comunicação com outros tutores pelo ambiente virtual, especialmente com os tutores presenciais. Esses encontros de equipe, então, supriam em parte essa barreira na comunicação, possibilitando que eles se conhecessem mais. O contato presencial pode, de fato, auxiliar para que, em um

momento posterior, os contatos virtuais venham a se estabelecer, diminuindo a distância transacional entre os envolvidos.

Outro ponto destacado por César em relação aos encontros presenciais foi sobre a correção das avaliações em conjunto com outros tutores e o quanto isso o ajudou:

César26 (entrevista): *[...] nas reuniões eu via a questão do avaliar, de você pensar e pesar determinadas situações no momento da correção, em que eu via que em determinados momentos você não tinha que ser tão rígido. Então, eu tinha muito a visão do é certo ou errado quando eu iniciei a tutoria a distância, e eu comecei a ver que tinha outras formas de avaliar, que eu poderia ser mais maleável, de me colocar no lugar do aluno, procurar entender o que ele colocou ali. E isso foi conversando com os próprios professores (tutores) na hora da correção.*

Interessante, também, ele lembrar que enquanto era tutor presencial, ele ajudava os colegas, compartilhando as ações que realizava. Já na função de tutor a distância, eram os colegas que o ajudavam:

César27 (entrevista): *[...] em uma disciplina, ficou aberto para os alunos montarem os grupos e eles não montaram e aí cheguei aqui e o pessoal falou: "Dá até tal dia, se até esse dia ele não juntou o grupo, monta você".
Uma liberdade dessa que eu tinha quando era tutor presencial, de dividir os grupos para fazer as provas, porque a gente não tinha um laboratório que cabia todo mundo. [...] Acabava sendo um start meu e eu chegava aqui e eu passava pro pessoal.*

Por fim, questionamos o que o estimularia a continuar no curso e o que o desestimularia. Sua resposta mostra seu comprometimento com a educação e a recompensa maior que enxerga na função docente:

César28 (entrevista): *[...] eu penso que não teria nada pra desestimular. [...] Eu acho muito gostoso estar na frente para passar um pouco do seu conhecimento, buscar o conhecimento que o aluno tem, ter esse contato direto com o aluno. Seria demagogia da minha parte falar que a bolsa não ajuda, lógico que ajuda. A gente trabalha também em prol do financeiro, a gente almeja coisas a mais, um doutorado, um curso, e acaba tendo despesa pra isso e a bolsa ajuda. Mas nada paga no final do curso você ver que aquele seu aluno entrou não sabendo de determinada coisa e você foi o facilitador, senão o responsável para ele estar ali naquele momento, entendendo aquilo tudo que foi passado. Então, eu acho que isso realmente não tem preço.*

César nos exemplifica bem o fato de que termos uma boa atuação em determinada área não implica, necessariamente, em termos também uma boa atuação em outra, mesmo que aparentemente correlata. Vygotsky já dizia que: “[...] o desenvolvimento de uma capacidade específica raramente significa o desenvolvimento de outras” (2007, p. 92), uma vez que o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidades para pensar, mas é a aquisição de

muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. Desta forma, “[...] a melhora de uma função da consciência ou de um aspecto da sua atividade só pode afetar o desenvolvimento de outra na medida em que haja elementos comuns a ambas as funções ou atividades” (2007, p. 93). Ou seja, nem sempre é possível fazer com eficiência uma “transferência” dos conhecimentos e habilidades adquiridos em uma atividade para outra, como foi o caso de César, ao passar da tutoria presencial para a tutoria a distância.

Porém, a postura aberta que demonstrou, de um ser em constante aprendizado, que aceite a opinião de terceiros e busque melhorias em sua atuação, isso sim, de fato, traz mudanças efetivas. Vale destacar, ainda, que César não apenas esperava os *feedbacks* oriundos do processo avaliativo, mas os buscava. Tinha uma iniciativa, visando a melhoria de sua atuação, visível em apenas poucos tutores, não apenas empenhados no processo avaliativo, mas realmente comprometidos com a missão educativa.

6.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS DO PROCESSO AVALIATIVO DA TUTORIA A DISTÂNCIA

Este Capítulo buscou trazer resultados das avaliações dos tutores a distância, obtidos por diversos meios (instrumentos, acompanhamentos virtuais e presenciais) e por diversos olhares (alunos e membros da equipe), permitindo análises quantitativas e qualitativas, e reflexões sobre as mudanças de condutas dos tutores, observadas no curso.

Na Seção 6.1, pudemos verificar uma melhoria significativa nas avaliações dos tutores a distância, sob o ponto de vista dos alunos, da turma 2010 para turma 2011, mesmo a turma 2011 contando com um número muito maior de alunos e tutores, o que tende a ocasionar maiores problemas de comunicação.

As avaliações observadas nos levaram a estabelecer uma correlação entre estas e a atuação dos tutores, uma vez o processo avaliativo possibilita que eles conheçam melhor sua função no curso e repensem suas práticas, por meio das autoavaliações e de reflexões sobre as avaliações realizadas por outros sujeitos. Entretanto, sabemos que a correlação não é necessariamente causalidade ou única variável que determinaria uma melhora na prática efetiva do tutor. Outros fatores, também, contribuem para essa melhoria, como a formação, a experiência profissional, trocas de informações e conhecimentos que os tutores adquirem no decorrer do curso. Sendo assim, tornou-se imperativo ampliar o campo de análise.

Ainda, na Seção 6.1, verificamos que as avaliações realizadas pelos professores e tutores presenciais pioraram na turma 2011. Isso poderia contradizer nossas hipóteses. Porém, como já citado, uma mudança fundamental no processo afetou os resultados: o fato dos

feedbacks das avaliações permitirem aos tutores a distância da primeira turma identificarem o que o professor ou tutor presencial respondera. Assim, estes acabavam sendo mais cautelosos e omissos em suas respostas que os da turma posterior, em que o anonimato foi garantido.

Outro ponto importante que buscamos observar foi como os próprios tutores a distância enxergavam sua atuação no curso. Como esperávamos, as autoavaliações referentes a turma 2011 foram piores que as da turma 2010. Mas como sabemos, os resultados dos alunos, ao contrário, apontavam para melhorias. Isso evidencia que os tutores não pioraram efetivamente a sua atuação, mas passaram a ser mais críticos sobre ela, pois as avaliações possibilitaram uma tomada de consciência das funções, que não sabiam ser da sua responsabilidade ou das deficiências que não percebiam em sua atuação.

As análises quantitativas nos propiciaram, assim, algumas constatações mais gerais e nos permitiram, inclusive, verificar que, com o tempo, as autoavaliações dos tutores a distância foram se aproximando das avaliações realizadas por outros atores. Mas para além disso, também, apontaram alguns aspectos que deveriam ser analisados em maiores detalhes, por meio de estratégia mais qualitativa. Buscamos, dessa forma, encontrar evidências em outros meios que corroborassem, preferencialmente, ou contradissem tais pontos. Os resultados foram apresentados na Seção 6.2, em que buscamos, na medida do possível, explicitá-los de forma cronológica, visando destacar os avanços ocorridos.

Buscamos, também, analisar os desempenhos individuais dos tutores a distância da PIE, seus avanços, regressos e estabilizações. Com isso, pudemos eleger um grupo de tutores a ser analisado em maiores detalhes (Seção 6.3).

Para a análise desses tutores (Seção 6.4), tornou-se necessário realizar uma entrevista semiestruturada que complementasse os dados obtidos pelo processo avaliativo (instrumentos e observações virtuais e presenciais). Um dos objetivos era analisar sua atuação no curso e as melhorias observadas, mas também objetivávamos identificar suas concepções de tutoria antes e durante o curso, sua postura perante o processo avaliativo e se esse, efetivamente, o apoiou ao exercer sua função.

6.5.1 Algumas melhorias na tutoria

Nas análises desse Capítulo pudemos observar avanços interessantes na tutoria, nos quais consideramos que o processo avaliativo contribuiu. Alguns são citados a seguir.

A constituição do ser tutor

Muitos tutores pareciam não conhecer bem parte das suas funções no início do curso, mesmo a grande maioria tendo realizado a capacitação. E da mesma forma, não conheciam certas funções desempenhadas por outros atores (tutores presenciais e professores, por exemplo). Isso gerava alguns problemas, como não buscar solucionar situações que lhes competiam por julgarem ser de responsabilidade de outros. Outras situações ocasionadas eram, por exemplo, referentes a não dar aos alunos um atendimento adequado por entenderem que bastava responder suas perguntas e corrigir suas atividades.

No momento em que os tutores realizavam suas autoavaliações, eles, de alguma forma, tinham que refletir sobre os itens nos quais eram avaliados. Essa reflexão permitia compreender aspectos que eram da sua responsabilidade. Como esses tutores a distância, também, avaliavam os professores e tutores presenciais, o processo permitia, ainda, a identificação das atribuições que competiam a outros sujeitos, tornando mais clara a distinção entre cada papel, as interseções e as funções de cada um.

Uma vez que o processo era contínuo, essas reflexões poderiam ser constantemente realizadas, ocasionando um resgate das funções necessárias à tutoria ou mesmo uma tomada de consciência de outras não compreendidas anteriormente. Conforme citou um tutor, era uma espécie de *checklist* de suas atribuições ou como citou outro é um passo para resignificar o que é ser um tutor.

Podemos dizer que o processo de avaliação da tutoria a distância passou a funcionar como uma espécie de formação em serviço desses tutores.

A formação de um tutor reflexivo

Para além de permitir aos tutores compreender sua função no curso, o processo avaliativo, também, propiciou aos mesmos uma reflexão sobre o “como” estavam atuando, seja nos momentos das autoavaliações, seja quando recebiam os *feedbacks* das suas avaliações, por meio dos instrumentos, ou decorrentes dos acompanhamentos virtuais e presenciais, pela coordenação, como mostra a fala de uma tutora:

<p>T91 (e-mail): <i>Vou comparar essa avaliação com a da disciplina anterior para identificar pontos de melhorias.</i></p>

Percebemos, assim, avanços de tutores que apresentaram, inicialmente, dificuldades tecnológicas ou pedagógicas. A reflexão sobre a ação os faz, em um primeiro momento, identificar suas falhas e, a partir daí, buscar melhorias, tornando-se, assim, tutores reflexivos.

Da mesma forma, passaram a perceber diversos outros aspectos referentes a tutoria que afetavam direta ou indiretamente o aprendizado dos alunos, como veremos a seguir.

O acompanhamento dos alunos

O processo avaliativo por instrumentos permitiu a muitos tutores identificar que não estavam realizando um acompanhamento adequado dos alunos, o que causou um desequilíbrio cognitivo. Porém, não permitiu, muitas vezes, que encontrassem soluções.

Por outro lado, nos momentos presenciais e virtuais, vimos uma série de trocas de experiências entre os diferentes atores, que geraram, posteriormente, mudanças de postura em muitos tutores. Foram formas de analisar o perfil dos alunos, estratégias para conhecê-los melhor, ferramentas e planilhas para organizar as atividades realizadas, meios de identificar dificuldades e aspirações, e métodos de avaliação da aprendizagem.

O diálogo com os alunos

A interação entre muitos tutores a distância iniciantes e alunos era, essencialmente, pelas respostas às suas dúvidas. Não havia, assim, um efetivo diálogo. Muitos começaram a perceber essas deficiências com o processo avaliativo, tendo, por vezes, nas trocas de experiências com outros colegas, encontrado soluções para romper essas barreiras e, assim, diminuir a distância transacional entre eles e os alunos.

Uma das formas foi a aproximação afetiva. Alguns tutores contavam como faziam para que seus alunos ficassem mais à vontade, como por exemplo, iniciando discussões fora do assunto das disciplinas, utilizando outros recursos, como redes sociais ou ferramentas de comunicação síncrona externas ao *Moodle* etc. Assim, tutores menos experientes puderam se beneficiar dessas estratégias de comunicação.

Houve os que verificaram que sua forma de se comunicar, por meio da escrita, transmitia aos alunos uma ideia diferente da pretendida, passando a alterá-la.

Outros tutores perceberam que os alunos não gostavam quando se recorria a eles de forma genérica, o que exigiu uma mudança de postura para tratá-los individualmente, como sujeitos únicos, com problemas e necessidades específicos.

Os acompanhamentos virtuais nos fóruns permitiram identificar outras situações relativas ao diálogo. Tutores puderam perceber, assim, que estavam deixando alguns alunos sem respostas; que outros estavam ansiosos ou até desesperados e o tutor não tentava acalmá-los; havia alunos que utilizavam o fórum de maneira inadequada, por exemplo, postando assuntos em locais impróprios ou gerando tumulto, e o tutor não fazia a intervenção

necessária etc. Mudanças de postura foram percebidas nos tutores, após os alertas da coordenação, trazendo resultados positivos, valorizados pelos alunos.

Da mesma forma, mudanças de postura foram notadas em outros meios, como nos *chats*, em que novas estratégias passaram a ser pensadas e executadas.

O apoio à construção do conhecimento

Muitos fóruns possibilitavam que os tutores instigassem os alunos, fazendo perguntas que os levassem à reflexão, aprofundando o tema, mas na maioria das vezes isso não era feito. Isso foi alertado tanto nas avaliações por instrumentos como nos acompanhamentos virtuais. Muitos tutores, realmente se incomodaram com a situação e buscaram ter uma atitude mais pró-ativa, passando a executar uma série de ações nesse sentido, seja para passar instruções, contextualizar o assunto estudado, antecipar possíveis problemas, sugerir materiais auxiliares, incitar novas discussões etc.

Outro problema comumente detectado pelo processo avaliativo dizia respeito a falta ou demora nos *feedbacks*, detalhando os pontos que necessitavam ser melhor trabalhados pelos alunos. Mudanças de postura foram percebidas. Alguns tutores passaram a pedir versões preliminares das atividades, para orientar os alunos que não estivessem conseguindo realizá-las ou se desviando dos objetivos propostos. Outros incentivavam os alunos a formarem grupos de estudo e, inclusive, marcavam encontros virtuais com esses grupos para orientá-los ou sanar dúvidas. Dessa forma, incentivavam a construção do conhecimento a nível individual, com uma mediação direta, e por meio da socialização, mediada pelos colegas.

O diálogo com outros membros da equipe

O formato sistematizado do processo avaliativo contribuiu para a realização de reuniões presenciais de forma mais frequente e com o acompanhamento da equipe de coordenação. Essas reuniões permitiam aos tutores a distância se conhecerem melhor e trocar experiências com professores, tutores presenciais, outros tutores a distância e com a equipe de coordenação. Além de criar um clima mais afetivo com a equipe, essas trocas propiciavam sanar dúvidas e aflorar sugestões de atividades que contribuíram diretamente em mudanças de postura dos tutores.

Da mesma forma, melhorou o diálogo entre esses sujeitos no ambiente virtual, especialmente nos fóruns da sala de coordenação de equipe.

O acompanhamento pela coordenadora de tutoria

O processo avaliativo contribuiu com que os aspectos relativos à tutoria fossem continuamente analisados e tratados pela coordenadora de tutoria, tendo novas formas de olhar para atuação dos tutores, os impactos gerados no aprendizado dos alunos e uma base para estabelecer estratégias que os ajudassem a perceber onde precisavam melhorar.

Uma sugestão dada por alunos e tutores foi que, em futuras disciplinas, os tutores a distância permanecessem nos mesmos polos, quando havia se estabelecido uma afinidade entre eles e, troca, em caso de conflitos. O processo avaliativo contribuiu para que a coordenadora de tutoria pudesse identificar essas situações, adotando algumas providências.

6.5.2 Melhorias gerais observadas

O processo avaliativo não apenas contribuiu para melhoria da tutoria a distância, como também para melhoria das disciplinas, da atuação dos professores, tutores presenciais, da equipe de coordenação e do curso como um todo. Trouxe, ainda, contribuições que perpassaram outras funções dos profissionais envolvidos, externas ao curso.

Melhorias nas disciplinas

Seja pelos instrumentos, no acompanhamento de disciplinas, nas reuniões presenciais ou em discussões virtuais, várias sugestões das disciplinas foram recebidas, analisadas pela equipe de coordenação e trabalhadas pela *designer* instrucional junto aos professores, gerando uma série de adaptações e melhorias nos materiais instrucionais e atividades desenvolvidos.

As falas, a seguir, da pedagoga do curso e da *designer* instrucional explicitam isso:

Pedagoga (e-mail): *A partir das avaliações, mudanças significativas aconteceram no planejamento das disciplinas e nos acompanhamentos realizados. Os tutores procuravam melhorar sua atuação e a equipe aproveitava para revisar os pontos fortes e fracos apresentados. No planejamento da disciplina essas anotações eram consideradas para revisar e melhorar. Os recursos utilizados que foram bem avaliados repetíamos na nova oferta os que precisavam melhorar ou mudar foram realizados a partir dessa avaliação.*

Designer instrucional (e-mail): *As disciplinas ficaram mais condizentes com a realidade dos alunos. [...] as vezes os alunos estavam se sobrecarregando com atividades picadas que não acrescentavam tanto como esperávamos. Resolvemos trazer a disciplina para mais perto da vida do aluno, buscando a transdisciplinaridade. [...] Outra questão que melhorou muito foi a interdisciplinaridade. Conseguimos fazer algumas atividades e até provas interdisciplinares. [...] E muita coisa foi mudando. os olhares foram se apurando, as disciplinas também, o grupo foi se aperfeiçoando, melhorou muito*

As mudanças realizadas foram bem recebidas pelos alunos:

A28 (mensagem no Moodle): *Boa noite. Realmente, tenho notado que principalmente a forma de avaliar os conteúdos tem melhorado e os prazos para entrega de tarefas estão possibilitando uma aprendizagem de mais qualidade.*

A29 (Acompanhamento de disciplinas): *Estou aqui somente para elogiar [...] só tenho a agradecer, pois, os tutores estão nos ajudando a todo momento, os conteúdos até agora ministrados estão sendo importantes para que nós possamos ter um bom desenvolvimento e conhecimento sobre esses novos meios de comunicação, e estou muito feliz por estar conseguindo atingir meus objetivos juntamente com pessoas responsáveis pelo que fazem.*

Melhorias na gestão do curso

O processo avaliativo, também, apontou necessidades de melhorias no curso, que foram analisadas e trabalhadas pela equipe de coordenação. Portanto, mudanças de postura também foram percebidas nos membros dessa.

É válido lembrar, também, das análises diárias, realizadas pela equipe de coordenação, no “Acompanhamento de disciplinas”, permitindo a detecção e solução de problemas, especialmente emergenciais.

Com todo o aparato dos resultados positivos e negativos das avaliações e os originados dos acompanhamentos presenciais e virtuais, a equipe de coordenação pode criar uma série de instruções a professores, tutores e outros membros da equipe, já pensando em minimizar e evitar possíveis problemas, o que foi chamado de “manual de procedimentos”.

As falas de membros da equipe de coordenação evidenciam algumas melhorias:

Pedagoga (e-mail): *Todas as atividades desenvolvidas no curso, principalmente os momentos de encontro com os tutores e professores, foi na perspectiva de avançar a partir dos feedbacks recebidos (nas avaliações). As reuniões foram inseridas nas nossas ações a partir dos resultados recebidos. Atualmente realizamos reflexões e revisão de nossa prática pelas ações avaliadas.*

Coordenadora de curso (e-mail): *Vejo que o fato de avaliarmos todo o processo de ensino-aprendizagem, quer seja o planejamento e a execução das disciplinas, com base nos vários instrumentos tem trazido um grande amadurecimento para todos nós. Tanto para os gestores, equipe de coordenação de curso, como para os professores e tutores. [...] todos os instrumentos utilizados tem sido muito válidos para trilharmos o nosso caminho, mas acredito principalmente, na efetividade das reuniões inicial, intermediária e final. Acredito que tenhamos dado um salto quando propusemos tais reuniões. É um momento para trocas de experiências, para busca de soluções em conjunto, enfim acredito que até mesmo o tutor se sinta mais participante do processo a partir dessas reuniões [...].*

Essas melhorias, também, foram perceptíveis aos alunos, como indicam a fala abaixo:

A30 (acompanhamento de disciplinas): *Gostaria de dizer que apesar de toda a dificuldade por conta da greve, a equipe de vocês tem feito um grande e excelente trabalho conosco nesta pós graduação. Encontrei na equipe (tutores, professores, etc) o suporte necessário para um excelente aprendizado [...] Nas vezes que precisei fazer algum questionamento fui atendida pela tutora em tempo suficiente e às vezes até antes do prazo que ela tinha para me responder.*

Repercussões na atuação em outros papéis

As discussões para melhoria da tutoria a distância, também, contribuíram para o caso de tutores que, posteriormente, iriam atuar como professores (como Pedro). Eles não apenas refletiam sobre sua atuação enquanto tutor, mas também no que teriam que fazer quando fossem professor para não causar certos problemas anteriormente percebidos quando ele próprio foi tutor. Isso permitia dosar melhor as atividades, adaptar os conteúdos ao perfil dos alunos daquela turma, criar estratégias para efetivar o diálogo entre tutores e alunos etc.

Vimos, também, contribuições em relação aos tutores que depois atuaram como orientadores de TCC e da tutora que atuava como pedagoga. A única exceção foi em relação ao tutor que atuou como presencial antes de atuar a distância. Ainda assim, foram as reflexões proporcionadas pelo processo avaliativo que o levaram a perceber certas falhas na sua atuação enquanto tutor a distância, o que o permitiu partir em busca de melhorias.

Repercussões em novos membros da equipe

Outra vantagem de se ter um processo de avaliação sistemático é que ele contribui para uma mudança cultural que afeta todo o grupo, especialmente, aqui, os tutores a distância. Assim, por exemplo, quando um novo tutor entra no curso, ele passa a captar as boas práticas já enraizadas na equipe e agir de acordo com elas, como pudemos ver em diversos extratos, na Seção 6.2. O mesmo ocorre quando outros atores ingressam no curso (como professores).

Essa sistematização contribui, também, aos professores e à equipe de coordenação no momento de acolher esse novo sujeito. Muitas vezes, esses profissionais estão totalmente envolvidos com as atividades desempenhadas e estas, por sua vez, já estão tão interiorizadas, que é possível, não raras vezes, esquecerem-se de informar aos novatos sobre aspectos fundamentais. Como já citado, os resultados dos processo avaliativo deram suporte à criação de instruções (manual de procedimentos), que se tornam muito úteis nesse momento.

Aos novatos que, ainda assim, não conseguirem se situar nesta nova função, o processo avaliativo cumpre sua função primária no sentido de alertá-lo sobre falhas em sua atuação que podem ser repensadas e melhoradas, como podemos ver no extrato a seguir:

T92 (e-mail): *Obrigado por me dar este retorno de avaliação. Ela ajuda muito, ainda mais em minha situação que sou tutor a distancia recentemente. [...] Verifiquei todas as abas e irei fazer o possível para ter uma pontuação melhor na próxima avaliação. Obrigado pelo apoio que sempre deu quando precisei.*

Melhorias em outras funções, fora do curso

Pudemos observar falas de alguns tutores a distância, de que as reflexões realizadas no decorrer do curso, em decorrência dos *feedbacks* recebidos nas avaliações, assim como dos momentos de compartilhamento de experiências presenciais e virtuais, haviam proporcionado melhorias não apenas em sua atuação no curso, mas também em outras funções desempenhadas fora dele, como podemos ver na fala de um tutor que trabalhava, também, em uma empresa de informática:

T93 (e-mail): *O retorno da avaliação [...] pode me auxiliar com outras funções também como feedback de outros serviços prestados sendo on-line ou não.*

6.5.3 As diferentes posturas durante o processo avaliativo

No decorrer do curso, os tutores apresentaram posturas diferentes perante o processo avaliativo. Conforme cita Reis (2010, p. 66), isso é natural, uma vez que “[...] receber *feedbacks* de múltiplas pessoas é sempre uma atividade acompanhada de intensa mobilização emocional. Nem todos podem estar preparados para recebê-los e utilizá-los produtivamente da mesma forma, com a mesma intensidade”.

Como havíamos discutido no Capítulo 2, podemos analisar essas diferentes posturas com relação as respostas dos sujeitos às perturbações externas, da teoria de Piaget. Assim, um tutor pode ignorar o processo avaliativo (resposta não adaptativa); pode realiza-lo apenas para cumprir sua função (resposta alfa); pode analisar os resultados das suas avaliações e entender que há necessidade de melhorar sua prática, mesmo que, ainda, não se pré-disponha ou saiba como fazê-lo (resposta beta); ou pode, efetivamente, utilizar o processo avaliativo para reestruturar sua forma de atuação (resposta gama).

Com relação a ignorar o processo avaliativo (resposta não adaptativa), vimos apenas um tutor nessa situação, que terminou por ser desligado do curso. Além de raramente participar, ele deixou claro, em vários momentos, que não refletia sobre os *feedbacks* dados, e não demonstrou qualquer intenção de melhorar sua atuação, mesmo tendo recebido avaliações bem negativas. Como cita Reis (2010), algumas pessoas simplesmente não irão mudar, já que essa mudança depende da sua motivação.

Em relação a demonstrar clara resistência ao processo (resposta não adaptativa), isso também só foi observado em um tutor (Pedro). Havia uma razão cognitiva para isto. Ele argumentava que as avaliações não traziam contribuições, o que era parcialmente verdadeiro naquele momento, pois o processo apenas se iniciava. Contudo, no início da turma 2011, essa resistência já havia diminuído consideravelmente e ele participava ativamente, refletindo sobre sua atuação e implementando melhorias, chegando ao que classificamos como respostas do tipo gama.

Alguns tutores não ignoravam o processo avaliativo, nem demonstravam resistência, mas aparentavam participar unicamente para cumprir uma responsabilidade, sem efetivamente utilizá-lo como mecanismo de reflexão (respostas do tipo alfa). Esse foi o caso da tutora Marta. Porém ela, assim como maioria dos outros, passaram, com o tempo, a refletir sobre sua atuação, em busca de melhorias, gerando condutas do tipo beta ou gama.

Outros tutores demonstravam um forte comprometimento moral, enxergando o processo avaliativo como um meio concreto para, principalmente, conhecer suas deficiências e buscar melhorá-las. Porém, aqui, identificamos duas situações. A primeira se refere aos que vão tomar consciência das suas falhas, mas sem saber ao certo o que fazer para resolvê-las (respostas do tipo beta). Aqui se encaixaram tutores como César e Hilda. E há, ainda, os que, além da tomada de consciência de “o que” é o problema, também passam a planejar e implementar melhorias na sua atuação (respostas do tipo gama), como Simone e Mário.

Apesar das diferentes posturas iniciais frente ao processo avaliativo, a grande maioria dos tutores a distância da PIE mudou sua forma de atuação, chegando na turma 2011 com condutas do tipo beta ou gama. Segundo Reis (2010), as mudanças de postura dependem do tipo de suporte que os sujeitos recebem durante o processo avaliativo. O que foi corroborado pela fala de uma tutora, após receber um *feedback* positivo:

T94 (e-mail): *Obrigada! Mas a boa atuação é graças ao bom suporte que temos. Tenho acompanhado uma amiga como tutora em outro curso e vocês estão de parabéns!*

6.5.4 O que pensam tutores de outros cursos com relação aos *feedbacks*

Em uma formação continuada do CEAD/Ifes fomos convidados a proferir uma palestra²¹ sobre tutoria. Aproveitamos para solicitar aos participantes que preenchessem um breve questionário, respondido por 99 tutores, sendo apenas três da PIE. O objetivo era

²¹ Palestra: Alguns desafios da comunicação na EaD – Vanessa Battestin Nunes.

identificar como os tutores do CEAD/Ifes recebiam *feedbacks* sobre sua atuação e se os achavam importantes, especialmente os tutores de outros cursos. A

Tabela 49 mostra os resultados quantitativos obtidos das questões objetivas. Havia, ainda, uma questão aberta para comentários gerais sobre a importância dos *feedbacks*.

Tabela 49 – Respostas do questionário sobre *feedbacks* da tutoria em uma capacitação do CEAD/Ifes

Total de tutores que respondeu o questionário:	99	Apenas 3 da PIE, pois muitos estavam em atividades nos polos			
Recebe algum tipo de feedback sobre sua atuação como tutor?	Sim	Não	Dúvida		
	68	23	8		
De que forma (múltiplas respostas)?	Questionários	Reuniões	Email	Outros	Branco
	11	29	57	37	1
De quem são os feedbacks (múltiplas respostas)?	Alunos	Professores	Coordenação	Outros tutores	Outros
	55	39	59	24	5
Você acha que os feedbacks são importantes?	Sim	Não			
	99	0			

Fonte: A autora (2012).

Como se pode ver, todos os respondentes (99) consideram que ter *feedbacks* sobre sua atuação é algo muito importante. Por meio de uma análise de conteúdo da questão aberta, verificamos que 67% consideram os *feedbacks* um meio para melhoria contínua da sua prática docente e 30% citam a sua importância para se saber se está agindo de acordo com o que é esperado. 17% citaram a importância de ter um momento para refletir sobre sua atuação e outros citaram, ainda, sobre saber o que os outros pessoas pensam do seu trabalho, promover trocas de experiência e ser valorizado.

Porém, quando perguntamos se eles recebiam algum tipo de *feedback* no curso em que atuavam, apesar de 68 tutores responderem sim, 23 disseram que não e oito não souberam o que responder, marcando as duas opções. Alguns citaram o quanto gostariam de ter esse retorno:

TCEAD1 (palestra): *Sem um retorno fica difícil sabermos quais pontos do nosso trabalho precisam ser revistos.*

TCEAD2 (palestra): *Sinto falta de feedbacks por parte da coordenação.*

TCEAD3 (palestra): *Recebo feedbacks apenas de alguns poucos professores.*

Ao questionar se recebiam um *feedback* formal, por meio de questionários de avaliação, ou por outros meios como reuniões, *e-mails* etc. (podendo indicar diversas opções), percebemos que apenas 11 recebiam *feedbacks* formais. Um tipo de *feedback* (não formal), citado, era quando um aluno ou professor, por exemplo, entrava em contato direto com o tutor, por *e-mail* ou telefone, reclamando de algum equívoco ou para fazer um elogio. Outros *feedbacks* eram gerais, fornecidos a todos os tutores, pela coordenação do curso ou por professores, nas reuniões de equipe. Como cita um tutor:

TCEAD4 (palestra): *Somente somos avaliados pela coordenação nas reuniões de curso, onde são expostas situações que ocorreram no curso.*

No entanto, alguns tutores demonstraram que gostariam de um retorno mais específico ou formal sobre sua atuação:

TCEAD5 (palestra): *Gostaria que este feedback existisse de maneira formal, para que eu possa avaliar minha prática e melhorar como tutor.*

TCEAD6 (palestra): *Gostaria de receber feedbacks sobre minha atuação nas disciplinas, com o intuito de aprimorar as interações, metodologias e tudo o mais que fosse necessário.*

Como vemos, os tutores de outros cursos do CEAD/Ifes enxergam a necessidade de receber *feedbacks* de modo sistemático e formal, como ocorreu com os tutores da PIE, mas poucos os recebem. Assim, muitas vezes, ficam privados de saber, com maiores detalhes e por olhares distintos, onde precisam melhorar em sua atuação.

6.5.5 Dificuldades e desafios que persistem na tutoria a distância:

Apesar das melhorias detectadas, ainda há muito a se vencer na tutoria a distância, especialmente no que se refere ao diálogo com os alunos, a boa utilização dos fóruns, *chats* e demais instrumentos de comunicação, para que os tutores possam efetivamente atuar como mediadores no processo de construção do conhecimento.

Ao longo do processo avaliativo, pudemos perceber, não raras vezes, conversas muito sucintas, sem aprofundamento, tanto por parte do aluno, como do tutor, reflexo também do momento em que vivemos. Nas próprias redes sociais, vemos discussões diversas, mas sem aprofundamento. As pessoas discutem de forma superficial e isso se reflete na sala de aula. Parecem querer discutir vários temas, mas sem se interessar por uma boa argumentação. Alguns tutores concordam com isso, como mostra o extrato T95. Os dois seguintes destacam limitações dos tutores em lidar com as discussões nos fóruns, especialmente os avaliativos.

T95 (reunião de disciplina): *Os alunos preferem não se aprofundar muito nas discussões dando sempre opiniões muito superficiais. Base teórica muito rasa.*

T96 (telefone): *Nós não somos orientados a fazer intervenção, a fazer comentários neste tipo de fórum. Cada um só se limita a acompanhar o que o aluno está fazendo e avalia.*

T97 (e-mail): *Acredito que a ferramenta é utilizada sem maiores explicações e sem a orientação para melhor utilizá-la. O tempo corrido dos alunos e das disciplinas deixam sem esclarecimentos das ferramentas que são utilizadas.*

Vemos, também, que muitos tutores, apesar de conscientes de algumas deficiências, ainda têm dificuldades em melhorar tais aspectos. Assim, por vezes, vemos um aluno sozinho,

isolado e sem apoio. Se não há mediação ou se essa não ocorre de maneira satisfatória, o aluno acessa conteúdos e atividades, mas falta o auxílio adequado à construção do conhecimento. Isso representa uma inversão de papéis: Se antes a educação era focada em um professor transmissor de conhecimentos, agora o aluno é o responsável pelo seu aprendizado, sendo os conteúdos transmitidos por ferramentas computacionais, o que não muda a visão de uma educação bancária, no sentido freiriano. Nos extratos seguintes, os tutores falam do desafio na orientação e *feedback* aos alunos.

T98 (autoavaliação): *Ainda tenho como desafio, orientar os alunos de tal forma a não dar a resposta exata, o que tenho buscado. [...] Dar o feedback não apenas na avaliação, mas antes para evitar erros.*

T99 (encontro de equipe): *Tenho que buscar antecipar as futuras dúvidas, com posições acerca do material estudado.*

Os tutores dos extratos a seguir citam a necessidade de contínua atualização na área e de limitações nas ferramentas que, muitas vezes, impactam seu trabalho.

T100 (encontro de equipe): *Necessito estar em constante atualização sobre a Informática Educativa.*

T101 (encontro de equipe): *Alguns fóruns não avisam por e-mail quando há uma nova postagem, mesmo quando configurado para dar esse alerta. Isso faz com que o tutor muitas vezes não perceba que um aluno postou um comentário em um fórum antigo, de uma semana passada, por exemplo. Assim, eles acabam tendo que perder muito tempo olhando os fóruns anteriores e os atuais.*

Alguns tutores citam, também, limitações em sua atuação geradas pela postura do professor ou mesmo pela ausências de certas instruções necessárias:

T102 (encontro de equipe): *Alguns professores às vezes atropelam o trabalho dos tutores, por exemplo, respondendo as dúvidas dos alunos antes do prazo deles de 24h.*

T103 (encontro de equipe): *O professor especialista deveria criar instruções para os tutores, de forma a estimular os alunos a serem mais críticos, a fazerem perguntas, gerar debates, caminhos para levar as respostas etc.*

Mas percebemos, também, que algumas vezes o professor fica sem saber se o que preparou para a disciplina foi adequado, por falta de retorno dos tutores. Isso o impede de efetuar melhorias para que a disciplina esteja mais próxima da realidade dos alunos.

Apesar de, ainda, termos estes e vários outros desafios pela frente, acreditamos que, da mesma forma que o processo avaliativo contribuiu para reflexões e melhorias na tutoria, nas disciplinas e no curso até o presente momento, ele também pode contribuir nas dificuldades e desafios que persistem e em novos que surgirão. Sabermos, porém, que alguns problemas dependem de outros fatores internos e externos e, assim, podem, inclusive, não ter solução.

7 REFLEXÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Neste capítulo faremos algumas reflexões finais sobre o trabalho realizado e, para isso, vamos primeiramente voltar a nossa questão investigativa: **Seria possível construir um processo avaliativo para ajudar os tutores a distância a compreender melhor sua função no curso e melhorar sua atuação? Como este pode ser concebido, aplicado e analisado?**

O presente trabalho mostrou que é possível construir um processo de avaliação aplicado continuamente. As análises indicaram que os tutores a distância passaram a compreender melhor sua função em decorrência das constantes reflexões realizadas durante o processo avaliativo. Ou seja, para realizar sua autoavaliação era necessário refletir sobre cada uma das suas atribuições. Isso contribuiu para os tutores lembrarem ou mesmo compreenderem aspectos necessários na sua atuação, permitindo, ainda, uma reflexão sobre como estavam atuando, onde estavam bem e onde precisavam melhorar, conforme eles relataram.

Ao receber os *feedbacks* das suas avaliações, oriundas de instrumentos preenchidos por alunos e membros da equipe e dos acompanhamentos presenciais e virtuais, os tutores tinham, novamente, a possibilidade de refletir sobre como estavam exercendo sua função. Isso contribuía para constatar se o que estavam fazendo correspondia a visão das outras pessoas e, mais uma vez, identificar os pontos que precisariam ser trabalhados nas tutorias seguintes. Assim, diversas evidências nos apontaram que o processo avaliativo criado contribuiu para que os tutores refletissem sobre sua atuação e a melhorassem continuamente.

O presente projeto trouxe, assim, contribuições teóricas e práticas para construção de um processo avaliativo da tutoria a distância em um curso de pós-graduação, que pode ser transponível a outras realidades. Vamos agora fazer as últimas considerações sobre o trabalho realizado e apontar algumas perspectivas futuras.

7.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO

Sair do zero exige um esforço muito grande de pesquisas, estudos teóricos-metodológicos e envolvimento da equipe, demandando um tempo de dedicação que muitas instituições podem não ter. Assim, uma das contribuições desse trabalho foi fornecer um arcabouço inicial, um marco a partir do qual uma instituição possa começar o trabalho avaliativo (Capítulo 5). Observando nossos pressupostos teóricos-metodológicos, os caminhos percorridos, os problemas encontrados e as soluções adotadas, podem trilhar seu próprio percurso, adaptando o processo, os instrumentos e demais recursos à sua realidade.

O processo avaliativo aqui proposto foi construído com base em pesquisas bibliográficas e documentais, em que diversos trabalhos foram analisados em busca de contribuições, assim como documentos referentes ao curso, à instituição, recomendações do Ministério de Educação e leis. Trabalhos que, muitas vezes, lidavam com teorias diversas. Apesar de ser difícil fazer uma justaposição de pressupostos epistemológicos diferentes, tentamos, na medida do possível, utilizar alguns resultados das pesquisas geradas que fossem coerentes com nossos próprios pressupostos teóricos, explanados no Capítulo 2, ou seja, com nossa visão de educação, de construção do conhecimento, de EaD, de tutoria e de avaliação.

Esse processo foi, também, construído a muitas mãos. Como vimos no Capítulo 5, alunos e toda equipe do curso participaram, em uma perspectiva de gestão participativa, com críticas, elogios e sugestões sobre o processo e os instrumentos, permitindo, assim, avançar de uma versão inicial até a quarta e atual versão do processo, em um caminho interativo e incremental. Ou seja, um trabalho em que a cada nova versão eram acrescentadas novas características, novos olhares, nos meios de se realizar a avaliação e de trabalhar os *feedbacks* que seriam enviados aos envolvidos.

O tutor a distância passou, assim, a ser avaliado por atores distintos: pelos alunos que tutorou, pelos professores das disciplinas em que atuou, pelos tutores presenciais dos polos aos quais atendeu. Nos momentos avaliativos, teve a oportunidade, também, de se autoavaliar e contou, ainda, com as sugestões e orientações da equipe de coordenação.

Além disso, o tutor passou a ser avaliado por diferentes meios e recursos: os instrumentos de avaliação, os acompanhamentos presenciais (reuniões individuais, de disciplina e encontros de equipe) e os acompanhamentos virtuais (especialmente pelo ambiente virtual *Moodle*). Lembrando, ainda, do espaço de “Acompanhamento de disciplinas”, analisado diariamente pelos membros da equipe de coordenação, em que os alunos e a equipe podiam, a qualquer momento, tecer elogios, críticas ou sugestões a respeito de quaisquer aspectos relativos ao curso, incluindo a tutoria a distância.

Consideramos que as três abordagens de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) são fundamentais no contexto educativo. Nosso foco, porém, sempre recaiu sobre as avaliações formativas. Mas é válido destacar o como as outras abordagens foram trabalhadas.

A avaliação diagnóstica foi sempre realizada na entrada de novos tutores a distância na equipe. A análise do perfil desses tutores (sua formação, experiência profissional, suas aptidões e preferências) nos dava base para sua alocação nas disciplinas que aparentavam ser as mais adequadas naquele momento, contanto, também, com a opinião dos mesmos.

A avaliação somativa foi realizada no sentido de favorecer à tomada de decisões da coordenação, como manter ou não um tutor, identificar necessidades (por exemplo, ao contratar novos tutores), selecionar os que seriam mais alocados em futuras disciplinas etc. Não tivemos, porém, a intenção de consolidar as várias visões, oriundas dos diferentes recursos do processo avaliativo, para se ter uma avaliação quantitativa final dos tutores. Ou seja, não desenvolvemos um método que ao final agregasse os vários aspectos analisados, gerando uma classificação dos tutores. Mas quando uma tomada de decisão se mostrava necessária, recorria-se às avaliações e se levava em conta os diferentes aspectos identificados.

Enfim, como citado, nosso foco era a avaliação formativa, pois o maior objetivo era promover a tomada de consciência dos tutores a distância sobre sua função no curso e sobre suas dificuldades e deficiências, para que, assim, eles pudessem, por si próprios e com o apoio dos colegas (outros tutores, professores) e da coordenação, estabelecer ações de melhoria. Trata-se, então, de um processo de reflexão ao mesmo tempo individual, em um diálogo consigo mesmo, e coletivo, em um diálogo com colegas de trabalho mais experientes. Como dizia Vygotsky (2007), a zona de desenvolvimento proximal define funções que, ainda, não amadureceram. Assim, os colegas podiam atuar na ZDP como mediadores, auxiliando os tutores a distância em seu processo de tomada de consciência.

Essa tomada de consciência pode ocorrer nos momentos em que o tutor estiver realizando sua autoavaliação, nos momentos de análise sobre os resultados obtidos das avaliações realizadas por outros atores, assim como nos diversos momentos virtuais e presenciais que permitem trocas com outros membros da equipe.

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebem me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com meu desempenho [...]. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo mas também de como o aluno entende como atuo (FREIRE, 1999, p.38).

Mas para que avaliação formativa atinja seus objetivos deve ser encarada como um processo sistemático, uma vez que, com o tempo, ela tende a se tornar hábito das pessoas envolvidas. Ou seja, não basta ser realizada ocasionalmente, mas sim periodicamente, visando não apenas uma, mas sucessivas tomadas de consciência, a serem integradas em diferentes momentos, fazendo com que esse processo de reflexão sobre a prática, sendo contínuo, torne-se hábito desses tutores. Afinal, como dizia Piaget (1977, p. 204) a tomada de consciência se trata “[...] muito mais de graus de integração do que de passagens bruscas da inconsciência à consciência”. O processo avaliativo, sendo sistemático e contínuo, pode permitir, assim, aos tutores a distância uma progressiva integração da consciência das suas funções, das suas limitações e das ações que podem ser realizadas para amenizá-las ou resolvê-las.

À medida que esse processo avaliativo, formativo e sistemático, contribui para que os tutores repensem constantemente sua prática, tornam-se tutores reflexivos. Como cita Alarcão:

Para que a dimensão formadora atinja um alto grau formativo e um valor epistêmico, resultando em aquisições de conhecimentos a disponibilizar em situações futuras, importa que esse processo seja acompanhado por uma meta-reflexão sistematizadora das aprendizagens ocorridas (ALARCÃO, 2008, p.50).

Essas reflexões levam os tutores a conhecer melhor sua função no curso, aprofundando a visão que tinham, a revisitar aspectos que estavam adormecidos ou até mesmo elucidar os que não eram conhecidos. Pode-se argumentar que não é necessário um processo avaliativo sistemático para isso, uma vez que esse objetivo pode ser buscado por outros meios, como formações iniciais e continuadas e trocas de experiência com a equipe. Percebemos no decorrer do curso, porém, que os tutores que mais se dedicavam às capacitações e que participavam mais ativamente nas trocas de experiência eram justamente os mais comprometidos e que já tinham um bom desempenho na tutoria. Dessa forma, uma abordagem complementar se fazia necessária. Consideramos, assim, que o processo avaliativo não vem para substituir, mas para agregar, tendo esse caráter complementar.

Os resultados do processo avaliativo, quando positivos podem motivar e mostrar aos tutores que estão no caminho certo. Por outro lado, quando negativos podem ser inesperados e causar perturbações que os levem à reflexão, algo que, talvez, não teria ocorrido por outros meios, como se pode ver na fala de um tutor, após receber os resultados da sua avaliação:

T104 (e-mail): *Li e fiquei muito triste pois a avaliação trouxe-me informações que até então não me chegavam diretamente [...].*

O processo avaliativo pode funcionar, assim, como mecanismo impulsionador para o tutor tomar consciência da sua atuação no processo de ensino-aprendizagem do aluno, permitindo identificar boas práticas e, principalmente, falhas, que precisam ser melhoradas.

Mesmo que em um momento inicial alguns tutores venham a oferecer resistência ao processo, não levem em consideração os resultados dos *feedbacks* ou busquem justificativas para contradizê-lo, isentando-se de sua responsabilidade, com um processo sistemático e contínuo é bem provável, como vimos nesse projeto, que a reflexão comece a ocorrer em algum momento. Isso ocorreu com a maioria dos tutores. As avaliações seriam, assim, um meio para tirar alguns tutores de sua “zona de conforto” e ajudá-los nesse processo de constituição de um tutor reflexivo, que frequentemente repensa suas funções e suas práticas e se abre para tomadas de consciência que visam à melhoria da sua atuação.

Um aspecto importante a considerar aqui com relação às avaliações é que devem ser realizadas com cautela, uma vez que nem sempre as pessoas são sinceras. Ou seja, elas podem ter um discurso e agir diferentemente na prática e, quando falam de outras pessoas, certos sentimentos podem aflorar, fazendo com que omitam fatos, distorçam ou mesmo criem situações imaginárias. Porém, é improvável, como afirma Reis (2010), que esta prática seja compartilhada por muitas pessoas. Isso nos levou a adotar duas medidas: A primeira foi considerar, nas análises quantitativas, apenas as avaliações respondidas por, no mínimo, 20% dos participantes. Outra medida foi realizar triangulações, analisando as visões de outros sujeitos e buscando evidências por outros meios.

Mas nos casos não raros de pouca participação, os resultados das avaliações foram desconsiderados? Não. Eles simplesmente não foram analisados quantitativamente, mas qualitativamente, em confronto com outras informações e evidências. Mesmo que, por exemplo, apenas um aluno responda a avaliação, sua opinião deve ser analisada pelo tutor, buscando identificar não “quem” pode a ter proferido, mas “por que” o fez e “o que” ele, tutor, deve fazer e “como” para evitar que isso ocorra novamente. Como vimos no Capítulo 6, os tutores parecem concordar com essa visão e realizar reflexões, mesmo nesses casos.

Um exemplo muito interessante nos foi relatado por uma tutora a distância, em uma reunião de disciplina. Ela disse que apenas um aluno respondeu sua avaliação e, ainda, a avaliou mal. Após ter esse *feedback*, buscou identificar o que ela poderia ter feito para ocasionar aquela reação. Lembrou, então, que em uma atividade alguns alunos não haviam compreendido seus objetivos e, assim, realizaram-na em dissonância com o mesmos. Consequentemente, a tutora os avaliou com uma nota negativa. Ela citou, ainda, que esses alunos não a haviam procurado para sanar dúvidas e apenas entregaram a atividade no último dia do prazo. Contudo, ela refletiu sobre o ocorrido e traçou ações para evitar que aquilo voltasse a ocorrer. Disse que, em trabalhos mais complexos, como era o caso, pediria aos alunos que lhe enviassem prévias dos mesmos, em uma data intermediária, para que ela desse direcionamentos e evitasse que eles cometessem equívocos por não terem entendido o que era para ser feito.

Ou seja, foi apenas um aluno que respondeu à avaliação. Ele não representava a totalidade da turma e sua avaliação negativa, a respeito da tutora, não podia ser generalizada. Porém, serviu para um *insight*, de uma ação que poderia executar no futuro para evitar que o problema voltasse a ocorrer. Caso ela não tivesse recebido esse *feedback*, talvez isso teria passado despercebido. Em outros casos, poderia ter vindo à tona por outros meios, como em uma conversa direta entre aluno e tutor, o que não ocorreu aqui. Porém, ainda assim, a

avaliação teve importância significativa, por permitir à tutora refletir sobre sua atuação e tomar consciência não apenas dos problemas ocorridos, mas das ações de melhoria.

Como foi discutido no Capítulo 6, apesar de algumas resistências ou posturas céticas no início da implantação do processo avaliativo, no decorrer do curso passamos a ter maior aceitação e uma participação mais ativa no sentido da formação de um tutor reflexivo, em busca de melhorias da sua atuação, muitas das quais também relatadas no Capítulo 6. Isso vai ao encontro da afirmação de Reis (2010) de que um processo avaliativo promove ganhos em relação ao desempenho profissional. O que, também, pode ser visto na fala de uma tutora, bem avaliada, após envio de seu *feedback*:

T105 (e-mail): *Sem dúvida a avaliação contribui para analisar meus pontos positivos e pontos a melhorar. É muito bom ter retorno dos alunos e saber que a minha atuação está atendendo às expectativas. Os pontos a melhorar já estou trabalhando na disciplina que estou tutorando atualmente [...]. Os pontos positivos busco constantemente me aprimorar para sempre manter um bom desempenho.*

Reis, também, cita que, com o tempo, as autoavaliações tendem a se aproximar mais das avaliações realizadas por outras pessoas e que “Essa congruência é interpretada como uma habilidade que viabiliza monitorar e ajustar continuamente, e com maior precisão, ações e comportamentos diante das demandas organizacionais” (2010, p. 43). Nesse projeto, também, pudemos observar essa congruência, como relatado no Capítulo 6, tanto nas análises qualitativas das seções 6.2 e 6.4, como nas análises quantitativas da Seção 6.1.

Porém, como já citado, é difícil estabelecer uma relação de causalidade entre o processo avaliativo e as mudanças percebidas na atuação dos tutores, uma vez que há inúmeras variáveis em jogo. Entretanto, tivemos evidências que mostram, pelo menos, a existência de uma correlação entre elas. Evidências que apontam que o processo avaliativo contribuiu não apenas para melhoria da tutoria a distância, mas também, das disciplinas e do curso, o que foi, inclusive, reconhecido pelos alunos, como mostram os extratos abaixo:

A31 (mensagem): *Fico feliz que vocês estejam se reunindo para discutir e buscar respostas para os problemas que surgem, pois, isto é bem difícil de admitir e de fazer. Pelo menos eu não conheço nenhum pós que aceite opinião de alunos. É uma forma bastante democrática de agir. Não quero que pense que estou "jogando confete" pois não preciso disso. É que já vivi um bocado e conheço muita gente que pouco liga para a opinião de alunos. Continuem assim e irão acertar cada vez mais, melhorando, assim, a qualidade dos futuros cursos.*

A32 (mensagem): *Penso ser uma ferramenta importante no processo de aprimoramento do trabalho que já está muito bom. Que ele permaneça.*

Além disso, o processo avaliativo envolveu toda a equipe em uma reflexão contínua sobre sua ação, em busca de melhorias contínuas. Podemos dizer que se trata de uma abordagem inicial dos atores do curso em uma liderança educativa, que segundo Lück é centrada na formação de organizações de aprendizagem e se expressa em:

i) *modelagem*, pela utilização do exemplo, segundo o princípio de que ‘as palavras movem, mas o gesto arrasta’; ii) *monitoramento*, pelo acompanhamento, a observação, a presença observadora e o *feedback* dado ao trabalho; e iii) *diálogo*, pela oportunidade de expressão, construção conjunta de significados, trocas de experiências e ideias (LÜCK, 2010, p. 52).

Desta forma, esse projeto contribuiu, também, para mostrar que o processo avaliativo pode ser muito útil em uma gestão participativa que visa a constituição não apenas de um tutor a distância reflexivo, mas de uma escola reflexiva, com projeto próprio, que segundo Alarcão é construído com a colaboração de seus membros, integra-se na comunidade e com esta interage. Assim, “Considera-se uma instituição em desenvolvimento e em aprendizagem. Pensa-se e avalia-se. Constrói conhecimento sobre si própria” (2008, p.38).

Por fim, vamos ressaltar algumas últimas considerações. Primeiramente, que esse trabalho fez *jus* ao nome, por ter sido realmente trabalhosa a construção de um processo que objetivava obter informações que efetivamente auxiliassem à melhoria da tutoria e do curso, mas ao mesmo tempo não fosse muito cansativo, considerando que os sujeitos envolvidos já têm diversas atribuições. A busca de um equilíbrio se fez necessária.

Da mesma forma, foram muitas as dificuldades para as análises dos dados coletados pelos diversos atores e diversas fontes, buscando-se evidências, em tempos distintos (ao longo de cerca de dois anos), e fazendo-se diversas triangulações, que nos ajudaram a refletir sobre a importância do processo avaliativo e seu impacto para os tutores a distância do curso.

Não se teve a pretensão de um processo de avaliação perfeito, que atenda a todas as realidades, mesmo porque, assim como foi preciso mudar algumas previsões iniciais no desenrolar do curso e em função das suas características, outros caminhos poderiam ter sido seguidos por outros cursos em outros contextos.

Algumas mudanças ocorreram, inclusive, em função de fatores externos. Por exemplo, em determinados momentos a UAB não havia liberado diárias, que permitissem aos tutores presenciais virem ao campus ou aos tutores a distância irem aos polos.

É válido destacar, ainda, que construímos um processo de avaliação da tutoria a distância e não um modelo avaliativo inteiramente formalizado, uma vez que nos preocupamos mais em atender às particularidades do curso envolvido do que com a busca de generalizações que pudessem atender a quaisquer realidades.

A avaliação é encarada aqui como um processo contínuo que vai se adequando às necessidades, que também são variáveis. Por exemplo, uma instituição pode necessitar a avaliação de outros aspectos, como: dos orientadores de TCC, da equipe de coordenação, do curso como um todo, incluindo a infraestrutura e outros, que não foram tratados nesse estudo.

Não se tem, ainda, a pretensão de que o processo construído tenha sido o único e exclusivo responsável pelas diversas melhorias apontadas na tutoria a distância e no curso. Mas os resultados das avaliações, os acompanhamentos virtuais e presenciais e as evidências obtidas por diversos meios nos dão fortes indícios de que ele efetivamente contribuiu para tal.

Porém, convém destacar que o bom resultado do processo avaliativo necessita de outras variáveis. Uma delas é o engajamento da equipe de implantação do processo, dos recursos utilizados e o comprometimento da instituição com os resultados.

Outra questão é a motivação da equipe, especialmente dos tutores, o que muitas vezes ultrapassa outras questões, inclusive externas. Um exemplo é a remuneração por bolsas. Além de poder receber apenas uma por mês, o valor da mesma é considerado baixo pela grande maioria dos tutores (hoje é R\$765,00), considerando a dedicação exigida (20h semanais).

Isso traz outras consequências, como a de o tutor ter outras atividades, dedicando menos tempo à tutoria. E experiências adquiridas se perdem, pois muitos abandonam o curso após certo tempo, devido ao baixo valor da bolsa. Algumas ações do governo e da UAB, por exemplo, geram limitações nesse processo, como a ocorrida no fim de 2011, que passou a restringir a tutoria apenas a funcionários públicos ou estudantes de pós-graduação, com a consequente perda de bons tutores já devidamente qualificados.

Esses e diversos outros fatores, que não estão no escopo desse trabalho, afetam diretamente seus resultados. O poder público precisa implantar medidas de valorização do tutor, pensar em estratégias de vinculação e em valores salariais que o tornem mais comprometido com as atividades, para aumentar sua dedicação e a qualidade do seu trabalho. Até porque “A EaD contribui para a intensificação do trabalho docente, na medida em que exige do profissional uma disponibilidade maior de tempo do professor, seja para dedicar-se à sua formação continuada, seja para o uso das TICs” (FIDALGO et al., 2008). Ou seja, mesmo que a instituição esteja comprometida em melhorar continuamente, as ações governamentais devem se abrir para permitir que isso ocorra. Devem sair de um modelo fechado e ampliar os horizontes, com novas possibilidades para melhoria do processo educativo. Nesse sentido, esperamos com esse projeto ter trazidos algumas contribuições de inovações na tutoria.

7.2 PERSPECTIVAS FUTURAS

O presente trabalho não é o fim, mas o início de uma discussão que pode levar a diversos outros caminhos. Apontaremos aqui algumas sugestões que decorrem desse trabalho.

Uma sugestão seria para a área tecnológica, no sentido de construir ferramentas computacionais complementares que apoiem as avaliações e o acompanhamento dos tutores.

Nesse estudo, utilizamos formulários do *Google Drive* e planilhas em *Excel*, para envio dos *feedbacks*. Houve um trabalho manual, tanto para gerar essas planilhas, como para obter informações do *Moodle* (quantidade de alunos por polo, quem é o tutor de cada polo, em certa disciplina etc). Assim, uma possibilidade seria de construir uma ferramenta de avaliação, integrada ao *Moodle*, para tornar essas atividades mais automatizadas. Ela poderia, ainda, fornecer um local de armazenamento centralizado das avaliações (hoje são enviadas por *e-mail*), favorecendo seu acesso futuro pelos envolvidos.

Os acompanhamentos virtuais também foram manuais, tendo sido necessário entrar em cada sala de disciplina, no *Moodle*, acessar o perfil de cada tutor e analisar as atividades realizadas. Poderia ser criada uma ferramenta integrada ao *Moodle* que fornecesse relatórios consolidados sobre os acessos de todos os tutores de certa disciplina, o que seria útil ao responsável pelo processo avaliativo e aos professores. Esse relatório poderia apontar os dias não acessados por cada tutor de acordo com as políticas do curso. Adicionalmente, o relatório poderia informar o tempo que eles permaneceram conectados, em média, ou a cada acesso.

Outra ferramenta poderia buscar nos fóruns de um grupo de alunos de certo tutor certas informações como: quantidade de dúvidas postadas pelos alunos, quantidade de respostas do tutor, quantidade de tópicos criados pelo tutor, tempo médio entre a pergunta de um aluno e a resposta do tutor, tamanho das postagens do tutor (quantidade de palavras) etc.

Poder-se-ia aprofundar ainda mais, utilizando-se outros mecanismos como recuperação de informação ou inteligência artificial, visando identificar termos ou expressões que possam indicar se o tutor está sendo amável, educado ou rude com os alunos; pode apontar uma tentativa de aproximação afetiva; ou que o tutor está tendo atitudes pró-ativas, estimulando o grupo a aprofundar em um tema, ou fornecendo materiais extras etc.

Finalmente, convém destacar que tratamos aqui da avaliação e acompanhamento dos tutores a distância por meio de um processo sistemático que envolve a utilização de instrumentos e acompanhamentos presenciais e virtuais. Outras abordagens poderiam ser usadas em trabalhos futuros, como formações continuadas, estratégias para trocas de experiências, dinâmicas de equipe etc.

Poder-se-ia aprofundar na prática dos tutores, visando explorar o sentido das suas falas, das suas dificuldades, os aspectos que estão por trás do que é eminentemente apresentado. Uma análise do discurso do que é falado, do que é pretendido falar e do que é compreendido pelo aluno. A busca pelo implícito: motivações, interesses, medos, resistências.

Outro foco poderia ser no suporte que os tutores recebem para exercer sua função e as condições para tal: se as capacitações são adequadas; se as ferramentas utilizadas propiciam um efetivo diálogo com os alunos e demais membros da equipe e o apoio à construção do conhecimento; se a equipe gestora e os professores dão as orientações adequadas para que eles realizem um bom trabalho; se a instituição investe na EaD e tem políticas para sua institucionalização; se o poder público oferece os recursos adequados etc.

Outra possibilidade, ainda, seria adentrar no universo do aluno, buscando identificar mais de perto suas necessidades e dificuldades, visando analisar o como a tutoria tem afetado seu aprendizado ou o que pode ser feito para que isso efetivamente ocorra. Como são realizados os diálogos, as mediações para construção do conhecimento, as avaliações de aprendizagem, como os recursos tecnológicos são utilizadas para tal entre outros.

O processo avaliativo pode focar, também, em outros atores ou aspectos do processo de ensino-aprendizagem: professores, tutores presenciais, orientadores de TCC, equipe de coordenação, disciplinas, produção de materiais etc. Novas perspectivas de avaliação educacional e institucional podem ser vislumbradas a partir desse trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALBERNAZ, Jussara M. **Categorização das formas geométricas: do protótipo ao conceito**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação do Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 1998.

_____. **Mundo Visual, Desenvolvimento e Aprendizagem: mudanças conceituais e novas abordagens teóricas**. Vitória: EDUFES, 2010.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. As teorias principais da andragogia e heutagogia. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel M. Maciel (org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 105-111.

ALVARENGA, Georfravia Montoz; MEZARROBA, Leda. A trajetória da avaliação educacional no Brasil. In: Alvarenga, G. M. (Ed.). **Avaliar: um compromisso com o ensino e a aprendizagem**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional. 1999.

ALVES, João Roberto Moreira. A história de EAD no Brasil. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel M. Maciel (org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

ANDRADE, Jaqueline B. F. de. **A mediação da tutoria online: O enlace que confere significado à aprendizagem**. Dissertação (Mestrado) – UFC/UNOPAR, Salvador, 2007.

ANDRE, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação. In: **VIDETUR**, n. 23. Porto, Portugal: 2003. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>>. Acesso em: 10 out. 2010.

ARREDONDO, Santiago Castillo (coord.). **Compromissos de La Evaluación Educativa**. Madrid: Pearson Education S.A., 2002.

BALDO, Yvina Pavan; MOURA, Elton Siqueira; CARNEIRO, Danielli Veiga; NOBRE, Isaura Alcina; NUNES, Vanessa Battestin. **O modelo de planejamento para desenvolvimento de curso a distância: A experiência do CEFETES-ES**. In: 14º Congresso Internacional de Educação a Distância. Santos, SP, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLONI, Isaura. **A avaliação institucional da UNB**. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, 1995.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BELLONI, M. L. **Educação à Distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BENTES, Roberto De Fino. A avaliação do tutor. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel M. Maciel (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 166-170.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de Psicologia**. 14. ed., São Paulo: Saravia, 2008.

CARLINI, Alda Luiza; RAMOS, Mônica Parente. A avaliação do curso. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel M. Maciel (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 161-165.

CARNEIRO, Danielli Veiga; COSTA JUNIOR, José Mário; NUNES, Vanessa Battestin; NOBRE, Isaura Martins; BALDO, Yvina Pavan. **Uma proposta de planejamento para criação de salas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) - MOODLE: Mapa de atividades adaptado**. In: 16o CIAED (Congresso Internacional ABED de Educação a Distância), Foz do Iguaçu, Paraná, 2010.

COSTA JUNIOR, José Mário; NUNES, Vanessa Battestin. **Processo, Ontologia e Ferramenta para Gestão de Competências em Instituições de Ensino**. In: XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE, Fortaleza, Ceará, 2008.

DALMÁS, Angelo. **Planejamento participativo na escola**. 16. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In: DE LA TAILLE et al.. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-100.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa: Polêmicas do Nosso Tempo**. 9. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

DEWEY, John. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Avaliação: Políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DOLLE, J. M. **Para compreender Jean Piaget**: Uma iniciação à psicologia genética piagetiana. 4. ed. Rio Janeiro: Zahar, 1981.

DOURADO, Ione C. Pacheco; PRANDINI, Regina Célia A. Rego. **Henri Wallon**: Psicologia e Educação. In: 24^a. Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2001.

ERBS, Rita Tatiana Cardoso. **O processo de avaliação na modalidade de Educação a Distância**. In: 14^o Congresso Internacional de Educação a Distância, Salvador, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano Escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008.

FIDALGO, Fernando S. R.; FARIA, Lidiane X.; MENDES, Eliandra C. Profissionalização docente e relações de trabalho. **Revista Extra-Classe**, n.1, v.2, agosto de 2008.

FONSECA FILHO, Clézio. **História da computação**: O Caminho do Pensamento e da Tecnologia. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: PRADO, C. (Ed.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **À sombra desta mangueira**. 4. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2004.

GELATTI, Lilian Schwab. Auto-avaliação da atuação da tutoria no curso de licenciatura em pedagogia a distância de uma universidade brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Estudos de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Apuena; MEDEIROS, Matilde. **Avaliação de Desempenho da Tutoria**: uma experiência no Curso de Administração a Distância da UFRN. In: V Congresso de Ensino Superior a Distância – ESUD e 6º Seminário de Educação a Distância. Gramado, RS, 2008.

GONZALEZ, Mathias. **A Arte da Sedução Pedagógica na Tutoria em Educação a Distância**. In: 11º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância (CIAED). Salvador, Bahia, 2004.

GROF, Luciana; LURDES, Maria de; LEAL, Maria; FREITAS, Marco; FERNANDES, Teresa. **A teoria da distância transaccional** – Michael Moore. Universidade Aberta de Portugal, 2009. Disponível em: <http://grupomoore.wikispaces.com/file/view/Trabalho_Final_Moore.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2009.

GUEDES, Ubiratan Sardinha. **A tutoria no ensino a distância do Exército Brasileiro**: uma avaliação do desempenho. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia e Finanças IBMEC, Rio de Janeiro, 2007.

HAYDT, Regina Célia C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

HATTUM-JANSSEN, Natascha van; VASCONCELOS, Rosa. **The role of the tutor in project-led education**: the development of an evaluation instrument. In: International Conference on Engineering and Technology Education. São Paulo, 2008.

HOPE, Arnie. Quality Assurance. In: GLEN, M. F. (ed.). **The changing faces of virtual education**. The Commonwealth of Learning Publisher, Capítulo 7, p. 125-140. Vancouver – Canada, 2001.

INED (Instituto Nacional de Educação à Distância). **Tutoria no EAD**: Um manual para Tutores. Commonwealth of Learning, Canadá, 2003.

LEGOINHA, Paulo; PAIS, João; FERNANDES, João. **O Moodle e as comunidades virtuais de aprendizagem**. In: VII Congresso Nacional de Geologia. Sociedade Geológica de Portugal, 2006. Disponível em: <http://dspace.fct.unl.pt/bitstream/10362/1646/1/o_moodle_e_as_comunidades_virtuais_de_aprendizagem.pdf>. Acesso em 01 jul. 2009.

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEVIN, Jack. **Estatística aplicada a Ciências Humanas**. 2ª ed. São Paulo: Harbra, 1987.

LÈVY, Pierre. **A Conexão Planetária**. ed. 34, São Paulo, 2001.

LITTO, Frederic Michael. O atual cenário internacional da EaD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel M. Maciel (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 14-20.

LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LITWIN, Edith (org). **O tutor na Educação a Distância: Temas para debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Ed. Cortez, 1996.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MATTAR, João. **Interatividade e Aprendizagem**. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel M. Maciel (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 112-120.

MEBIUS, Sonia M. C. Biscacio. **Educação a Distância via Web: A construção da práxis pedagógica através da teoria, do fazer dos “pioneiros” e da própria prática**. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 2005.

MEC/SEED – Ministério da Educação / Secretaria de Educação a Distância. **Indicadores de qualidade para cursos de graduação à distância**. Brasília, 2001.

_____. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2009.

MOORE, Michael. On a Theory of Independent Study. In: SEWART, D.; KEEGAN, D.; HOLMBERG, B. (ed.). **Distance Education: International Perspectives**, London: Croom Helm, 1983.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: Um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 7. ed. São Paulo: Lamparina, 2007.

MORAN, José Manuel. Educar o educador. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 16. ed. Campinas: Papirus,

2009, p.12-17. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/textos.htm>>. Acesso em 10 out. 2012.

_____. Tendências da educação online no Brasil. In: RICARDO, E. J. (org.). **Educação Corporativa e Educação a Distância**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/tendencias.htm>>. Acesso em 25 mar. 2010.

_____. Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias. In: ROMANOWSKY, Joana P. et al (Org). **Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação**. v. 2, Curitiba: Champagnat, 2004, p. 245-253.

_____. Novos desafios na educação: a Internet na educação presencial e virtual. In: PORTO, Tânia Maria E. **Saberes e Linguagens de educação e comunicação**. Pelotas: Editora UFPel, 2001, p. 19-44.

MORGADO, Evandro Manuel Campos Martins. **Sistema de avaliação da tutoria (e-learning)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2008.

MORIN, André. **Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade**. Cadernos de pesquisa, nº 113, p. 51-64, jul. 2001.

NEVADO, Rosane Aragón de; CARVALHO, Marie Jane Soares; MENEZES, Crediné Silva de. **Inovações na Formação de Professores na Modalidade a Distância**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.2, p.373-393, jun. 2009.

NOBRE, Isaura Alcina; NUNES, Vanessa Battestin; BALDO, Yvina Pavan; MOURA, Elton Siqueira; CARNEIRO, Danielli Veiga. **Comunicação e interação entre os atores responsáveis pela gestão EAD - experiência do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas em EAD – CEFETES**. In: 14º Congresso Internacional de Educação a Distância. Santos – SP, 2008.

NOBRE, Isaura A. Martins; NUNES, Vanessa Battestin; GAVA, Tânia B. Salles; ALBERNAZ, Jussara Martins. Desafios e Conquistas no Planejamento de um Curso Multi, Inter e Transdisciplinar a Distância. 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, **Anais...** Rio de Janeiro, 2011.

NOBRE, Isaura A. M. **Do ensino Presencial para a Educação a Distância: Desafios, rupturas e conquistas dos professores**. Projeto de doutorado qualificado (não publicado), 2011.

NUNES, Ivônio Barros. **Revista de Educação a Distância**. Brasília, Instituto Nacional de Educação a Distância, pp. 7-25. 1994. Disponível em: <http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=3>. Acesso em: 26/02/2010.

NUNES, Ivônio Barros. A história de EAD no mundo. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel M. Maciel (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009a.

NUNES, Vanessa Battestin. **Proposta de um modelo de qualidade de processo para avaliação de cursos à distância**. Seminário de 30 anos do PPGE, Vitória - ES, 2009b.

NUNES, Vanessa Battestin; ALBERNAZ, Jussara Martins; NOBRE, Isaura A. Martins. **Avaliação de Cursos a Distância**. In: VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – ESUD, São Luiz, Maranhão, 2009a.

NUNES, Vanessa Battestin; COSTA JUNIOR, José Mário; NOBRE, Isaura Alcina Martins. **Avaliação de pessoas na EAD através de um processo e um sistema de gestão de competências** – relato de experiência na avaliação de tutores a distância no Ifes. In: 15º Congresso Internacional de Educação a Distância. Santos, Fortaleza, Ceará, 2009b.

NUNES, Vanessa Battestin; NOBRE, Isaura Alcina Martins; BALDO, Yvina Pavan; CARNEIRO, Danielli Veiga. **Uso de ferramentas do Moodle como suporte à comunicação e interação entre os integrantes da equipe multidisciplinar responsável pela gestão de cursos EaD**. In: VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – ESUD, São Luiz, Maranhão, 2009c.

NUNES, Vanessa Battestin; NOBRE, Isaura A. Martins; ALBERNAZ, Jussara Martins; PINEL, Hiran. Afetividade na Tutoria em Cursos a Distância: Impactos na aprendizagem. 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, **Anais...** Rio de Janeiro, 2011.

NUNES, Vanessa Battestin. Avaliação da Tutoria na EaD. In: ALBERNAZ, Jussara Martins (org.). **Tecnologias Computacionais e Práticas Educativas Inclusivas**: perspectivas de trabalho em escolas e instituições acadêmicas. 1. ed. Curitiba: Ed. CRV, 2011, p. 249-274.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes; SANTOS, Lázaro; COSTA, Marly de Abreu; VILLARDI, Raquel Marques. **A Avaliação na educação a distância**: Reflexões e estratégias para o ensino universitário. In: 12º Congresso Internacional de Educação a Distância, Florianópolis, Santa Catarina, 2005.

OLIVEIRA, Eloiza S. G.; CUNHA, Vera L.; ENCARNAÇÃO, Aline P. da; SANTOS, L.; OLIVEIRA, R. A. de; NUNES, R. S. Uma experiência de avaliação da aprendizagem na educação a distância: O diálogo entre avaliação somativa e formativa. REICE - **Revista Ibero Americana sobre Qualidade, Eficácia e Mudança em Educação**, v.5, n.2e, 2007.

OLIVEIRA, Marta K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: DE LA TAILLE et al., **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Sipione, 2009.

PASSMORE, John. **O conceito de ensino**. Tradução de: Explanation in everyday life, in science, and in history, reprint in G. H. Nadel (ed.), Studies in the Philosophy of History. New York, 1965. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/ensinar/passmore.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2010.

PAULA, Alessandra de. **Proposta de utilização de um modelo de avaliação de qualidade em ensino à distância, no que se refere à tutoria, utilizando o modelo servqual**. Dissertação (Mestrado) – PUC-PR, Curitiba, 2009.

PESSOA, Vilmarise Sabim. **A afetividade sob a ótica psicanalítica e piagetiana**. Publicatio UEPG – Ciências Humanas: 97-107, 2000. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/12/9>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

PERRENOUD, P. Construindo Competências. **Revista Fala Mestre!**, 2000.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2010.

PESSOA, V. Sabim. **A afetividade sob a ótica psicanalítica e piagetiana**. UEPG – Ciências Humanas: 97-107, 2000. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/12/9>>. Acesso em: 20 jun 2010.

PHIPPS, R.; MERISOTIS, J. **Quality on the Line** – benchmarks for success in Internet-based distance education. Washington, DC: The Institute for Higher Education Policy, 2000.

PIAGET, Jean. **A tomada de Consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

_____. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 1ª ed., Lisboa: Dom Quixote, 1986.

_____. **Seis estudos de psicologia**. 19. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a distância**. Florianópolis: SEAD/UFSC, 2006.

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. A avaliação do aprendiz na EAD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel M. Maciel (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PONTES, Benedito R. **Avaliação de Desempenho: métodos clássicos e contemporâneos, avaliação por objetivos, competências e equipes**. 11. ed. São Paulo: LTr, 2010.

POZO, J. I. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PRETI, Oreste, **Educação a distância e globalização**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, pp.19-30. Brasília, Janeiro/Abril 1998.

RAPCHAN, Francisco José Casarim. **Um modelo de qualidade de processo para cursos a distância mediados pela internet**. Dissertação (Mestrado) – UFES, Vitória, ES, 2002.

REIS, Germano G. **Avaliação 360 graus**: um instrumento de desenvolvimento gerencial. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

REIS, Izabella Saadi Cerutti Leal. **Avaliação e o processo de ensino aprendizagem online**. In: 12º Congresso Internacional de Educação a Distância, Florianópolis, SC, 2005.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz. **Modelo de avaliação para cursos no ensino a distância**: estrutura, aplicação e avaliação. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção – UFSC, Santa Catarina, 1998.

SÁ, Iranita M. A. **Educação a Distância**: Processo Contínuo de Inclusão Social. Fortaleza: CEC, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: por Autorias Livres, Plurais e Gratuitas. In: **Revista FAEBA**, v.12, no. 18, 2003. Disponível em: <www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/home/ava.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2010.

SANTOS, João Francisco Severo. Avaliação no Ensino a Distância. **Revista Ibero-Americana de Educação**, 2006b.

SARTORI, Ademilde Silveira. **Inter-relações educação-comunicação na educação superior a distância**: a gestão de processos comunicacionais. In: 12º Congresso Internacional de Educação a Distância, Florianópolis, SC, 2005.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 18 mar. 2010.

SILVA, Maurina P. G. Oliveira da. Resenha do livro de SOMMERMAN, Américo (2006). Inter ou Transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus. Coleção Questões Fundamentais da Educação. 75 pp, ISBN 85-349-2453-8. **Revista E-Curriculum**, ISSN 1809-3876, v. 1, n. 2, jun. 2006.

SILVA, Eduardo; NUNES, Vanessa Battestin. **Uso da TV Digital na Educação a Distância**. In: XVI WIE (Workshop Sobre Informática na Escola) - XXX CSBC (Congresso da Sociedade Brasileira de Computação), Belo Horizonte, MG, 2010.

SINAES - **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 2. ed. ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

SOARES, Ismar de O. Gestão Comunicativa da Educação: Caminhos da Educomunicação. In: **Revista Comunicação e Educação**, p. 16 a 25. Editora Ano VII, jan/abr 2002.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis; revisão técnica: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

TASSONI, Elvira Cristina M. **Afetividade e aprendizagem**: a relação professor aluno. Gt Psicologia da Educação, Anped, 2000.

UAB – **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

VALENTE, José Armando. **Diferentes usos do Computador na Educação**. São Paulo: 1991. Disponível em: <<http://nied.unicamp.br/publicacoes/separatas/Sep1.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2010.

VALENTE, José Armando. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel M. Maciel (orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

VEIGA, C. D. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VERGARA, Sylvia C. **Métodos de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luiz Silveira Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**. eBooksBrasil, Edição Ridendo Castigat Mores, 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>. Acesso em 01 jun. 2010.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.


_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZERBINI, Thaís; ABBAD, Gardênia. Reação ao desempenho do tutor em um curso a distância: validação de uma escala. In: **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 9, N.2, p. 447-463, 2009.

ZIEDE, Mariângela Kraemer Lenz. **A construção da função dos tutores no âmbito do curso de graduação de Pedagogia** – Licenciatura na modalidade a distância da Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado) – UFRGS, Porto Alegre, 2008.

ZIEDE, Mariângela Kraemer Lenz; Nevado, Rosane Aragón de. A Formação Continuada dos Tutores do Curso de Pedagogia a Distância no modelo de Comunidades de Aprendizagem. Renote - **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 6, n. 1, UFRGS, 2008.

Apêndice A – Formulário para melhoria da capacitação



Formulário para melhoria da capacitação - CEAD

Com a sua experiência na PIE, tente identificar o quanto a capacitação tem contribuído para sua atuação e o que pode ser melhorado.

Lembrando, os cursos da capacitação são:

Capacitação de Professores

- Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle - 60h
- Fundamentos de Educação a Distância - 20h
- Tecnologias da Informação e Comunicação - 20h
- Planejamento de Material para Educação a Distância - 60h
- Mídias para Educação a Distância - 20h

Capacitação de Tutores

- Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle - 40h
- Fundamentos Didáticos e Pedagógicos da Tutoria - 40h
- Tecnologias da Informação e Comunicação - 20h

***Obrigatório**

Nome: *

Formação: *

Licenciatura

Pedagogia

Pós-graduação na área de educação

Outras

Que funções desempenhou no curso? – Marque quantas opções forem necessárias: *

Professor conteudista

Professor especialista

Tutor presencial

Tutor a distância

Orientador de TCC

Equipe de coordenação – (especifique a função)

Qual(is) capacitação(ões) você fez? *

Tutores

Professores

A metodologia, os materiais e recursos didáticos utilizados na capacitação foram adequados? O que poderia ser melhorado? *

Você considerou satisfatória a tutoria realizada na capacitação (exceto na disciplina de Moodle, que era parte da seleção)? Alguns aspectos da tutoria serviram de exemplo para você? *

Você considera que a carga horária / duração dos cursos realizados a distância foi adequada? Ou quais deveriam ter maior ou menor duração? *

Você considera que a carga horária e o momento de realização do encontro presencial foram adequados? Que outras sugestões você daria para melhoria do encontro? *

Você considera que a capacitação abrangeu os conteúdos necessários para atuar em sua função? O que não teve na capacitação e fez falta na sua atuação? Ou o que não agregou na sua função e poderia ser retirado? *

A capacitação lhe permitiu compreender: *

	Bastante	Bem	Razoavelmente	Pouco	Nada
A metodologia de EaD utilizada pelo CEAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As ferramentas do Moodle necessárias para sua função	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O seu papel dentro do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A diferença entre o seu papel e dos demais do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O processo de comunicação, de acordo com seu papel (por exemplo, em que momento o coordenador de curso deve ser comunicado, o coordenador de tutoria etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Para os que atuaram como professor, a capacitação lhe deu subsídios necessários para:

	Bastante	Bem	Razoavelmente	Pouco	Nada
Elaborar o mapa de atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Editar o mapa de atividades adaptado e preencher os formulários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produzir o material impresso da disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer uso de outros recursos, tais como animações, vídeos etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Editar atividades no Moodle (fóruns, questionários etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gerir a disciplina, durante sua realização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gerir o grupo de tutores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interagir com tutores e equipe através de ferramentas síncronas (chat, webconferência etc) e assíncronas (fóruns, mensagens etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Para os que atuaram como tutor, a capacitação lhe deu subsídios necessários para:

	Bastante	Bem	Razoavelmente	Pouco	Nada
Interagir com os alunos e mediar discussões através de ferramentas síncronas (chat, webconferência etc) e assíncronas (fóruns, mensagens etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanhar o desenvolvimento dos alunos (suas dificuldades, facilidades, progressos etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanhar e avaliar as atividades individuais e em grupo e dar feedbacks	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tutorar um grupo de alunos, com uma ação pró-ativa para mediação do seu processo de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Que temas você sugere para a formação continuada? *

Tem mais alguma sugestão para melhoria das capacitações? *

Enviar

Apêndice B – Modelo de ata para reunião intermediária de disciplina



PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO Reunião Pedagógica Intermediária de Disciplina

Data:

Componente Curricular:

Professor:

Tutores presentes (nome/polo):

Representante Equipe de Coordenação:

I – Considerações do Tutor presencial sobre a disciplina:

<A infraestrutura do polo tem atendido? Os alunos têm se queixado de algo? Etc.

O professor deve buscar essas informações antes da reunião.

Preencher abaixo as considerações para cada polo: Aracruz, Cachoeiro, Conceição da Barra, Piúma e Santa Leopoldina>

Considerações

II- Considerações do tutor a distância sobre a disciplina:

<Como está a disciplina? As atividades foram feitas e avaliadas corretamente até a data? Alguma necessidade de revisão de prazos ou adequação das atividades? Está havendo dificuldades com os trabalhos em grupo? Alguma consideração sobre as atividades e/ou avaliações interdisciplinares?etc.

Preencher abaixo as considerações para cada polo: Aracruz, Cachoeiro, Conceição da Barra, Piúma e Santa Leopoldina>

Considerações

III - Caracterização da turma/disciplina:

<Como pode se resumir a turma? Quais suas principais características?

Descrever a caracterização da turma e as sugestões para cada polo: Aracruz, Cachoeiro, Conceição da Barra, Piúma e Santa Leopoldina>

Caracterização da turma e Sugestões

IV- Quanto a aprendizagem dos alunos e outros aspectos observados:

<Citar os alunos com problemas de aprendizagem e as estratégias adotadas. Destacar também os alunos com excelente desempenho.

Isso deve ser feito para cada polo: Aracruz, Cachoeiro, Conceição da Barra, Piúma e Santa Leopoldina>

Aspectos relacionados a aprendizagem e Estratégias adotadas

V- Quanto a tutoria e outros aspectos observados.

<Responder com: P (Plenamente satisfatório), S (Satisfatório) e I (insatisfatório).
Os professores devem buscar antecipadamente as informações referentes aos tutores
presencias>

	Araçuz	Cachoeiro	Conc. Barra	Piúma	S. Leopold.
Nível de interação tutor a distância /aluno					
Nível de interação tutor presença /aluno					
Nível de Interação tutor a distância / tutor presencial					

<Como está sendo a tutoria? Os horários de atendimento estão sendo cumpridos? Os alunos estão buscando atendimento? Como esse atendimento pode ser mais eficaz? Situações em que essa interação deve ser ainda mais próxima? Formas de melhorar a interação com os alunos?

Descrever abaixo os aspectos relacionados a tutoria e as estratégias adotadas para cada polo: Aracruz, Cachoeiro, Conceição da Barra, Piúma e Santa Leopoldina>

Aspectos relacionados a tutoria e Estratégias adotadas

Considerações do coordenador de tutoria:

Breve Relato

VI - Relatos de experiências bem sucedidas – práticas de sucesso:

<O que deu certo para você e pode dar certo para seu colega? Como corrige as atividades? Como se comunica com os alunos? Como acompanha as atividades? Como mantém registros dos alunos? Etc.

Faça um breve relato para cada polo: Aracruz, Cachoeiro, Conceição da Barra, Piúma e Santa Leopoldina>

Breve Relato

VII – Outros problemas identificados e sugestões de melhorias (Espaço aberto):

Breve Relato

Apêndice C – Itens do formulário de Melhoria do Processo e dos Instrumentos de Avaliação

Pelo aluno

CÓD	PROCESSO DE AVALIAÇÃO
1	Quanto tempo em média você estima que gasta para responder os questionários de avaliação? <input type="checkbox"/> Menos de 5 min <input type="checkbox"/> Entre 5 e 10 min <input type="checkbox"/> Entre 10 e 20 min <input type="checkbox"/> Mais de 20 min
2	Quanto à participação nas avaliações, a opção em que você se encaixa melhor é: <input type="checkbox"/> Sempre responde <input type="checkbox"/> Não responde sempre porque considera as avaliações muito extensas <input type="checkbox"/> Não responde sempre porque há uma grande quantidade de avaliações <input type="checkbox"/> Não responde sempre, por falta de tempo <input type="checkbox"/> Não responde, pois acredita que as avaliações não geram melhorias <input type="checkbox"/> Apenas responde quando tem reclamações ou sugestões
3	A avaliação de disciplina deve ser aplicada de que forma: <input type="checkbox"/> Uma vez - apenas no meio da disciplina <input type="checkbox"/> Uma vez - apenas após a conclusão da disciplina <input type="checkbox"/> Duas vezes - uma durante e outra após a conclusão da disciplina <input type="checkbox"/> Mais de duas vezes para cada disciplina
4	A avaliação de tutores presenciais deve ser aplicada de que forma: <input type="checkbox"/> A cada grupo de disciplinas concomitantes <input type="checkbox"/> A cada trimestre <input type="checkbox"/> A cada semestre
CÓD	INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE DISCIPLINA
Para responder às questões a seguir, você precisará analisar o Questionário de Avaliação de Disciplina. Para tal, clique no link a seguir e o referido questionário será aberto em outra aba ou janela: https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dFJ5am45MFRBRGtWc0tzSHgyc2xIMVE6MQ	
5	Há questões pouco claras? Quais?
6	Visando reduzir o tamanho do questionário, na sua opinião: que questões se mostram desnecessárias podendo, assim, ser suprimidas? Ou que questões poderiam ser agrupadas?
7	Há questões que necessitem ser desmembradas em mais de uma? Quais?
8	Que outras questões você acha que deveriam ser inseridas no questionário?
9	Em relação ao professor, hoje vocês avaliam apenas o conteudista - referente à elaboração do material e das atividades. Você acha importante avaliar também o professor especialista (aquele que conduz a disciplina com os tutores a distância)? Se sim, que questão(ões) deveria(m) ser inserida(s)?
10	Tem mais alguma sugestão para melhoria da avaliação de disciplinas?
CÓD	INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO TUTOR PRESENCIAL
Para responder às questões a seguir, você precisará analisar o Questionário de Avaliação de Tutor Presencial. Para tal, clique no link a seguir e o referido questionário será aberto em outra aba ou janela: https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dHdBeGpWVGNUQzJUUGgtUURjaXNWSHc6MQ	
11	Há questões pouco claras? Quais?
12	Visando reduzir o tamanho do questionário, na sua opinião: que questões se mostram desnecessárias podendo, assim, ser suprimidas? Ou que questões poderiam ser agrupadas?
13	Há questões que necessitem ser desmembradas em mais de uma? Quais?
14	Que outras questões você acha que deveriam ser inseridas no questionário?
15	Tem mais alguma sugestão para melhoria da avaliação dos tutores presenciais?

Pelo Professor

CÓD	PROCESSO DE AVALIAÇÃO
1	Quanto tempo em média você estima que gasta para responder os questionários de avaliação? <input type="checkbox"/> Menos de 5 min <input type="checkbox"/> Entre 5 e 10 min <input type="checkbox"/> Entre 10 e 20 min <input type="checkbox"/> Mais de 20 min
2	Quanto à participação nas avaliações, a opção em que você se encaixa melhor é: <input type="checkbox"/> Sempre responde <input type="checkbox"/> Não responde sempre porque considera as avaliações muito extensas <input type="checkbox"/> Não responde sempre porque há uma grande quantidade de avaliações <input type="checkbox"/> Não responde sempre, por falta de tempo <input type="checkbox"/> Não responde, pois acredita que as avaliações não geram melhorias <input type="checkbox"/> Apenas responde quando tem reclamações ou sugestões
3	A avaliação de professor deve ser aplicada de que forma: <input type="checkbox"/> Uma vez - apenas no meio da disciplina <input type="checkbox"/> Uma vez - apenas após a conclusão da disciplina <input type="checkbox"/> Duas vezes - uma durante e outra após a conclusão da disciplina <input type="checkbox"/> Mais de duas vezes para cada disciplina
4	A avaliação de tutores a distância deve ser aplicada de que forma: <input type="checkbox"/> Uma vez - apenas no meio da disciplina <input type="checkbox"/> Uma vez - apenas após a conclusão da disciplina <input type="checkbox"/> Duas vezes - uma durante e outra após a conclusão da disciplina <input type="checkbox"/> Mais de duas vezes para cada disciplina
5	A avaliação de tutores presenciais deve ser aplicada de que forma: <input type="checkbox"/> A cada grupo de disciplinas concomitantes <input type="checkbox"/> A cada trimestre <input type="checkbox"/> A cada semestre
CÓD	INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PROFESSOR
Para responder às questões a seguir, você precisará analisar o Questionário de Autoavaliação do Professor. Para tal, clique no link a seguir e o referido questionário será aberto em outra aba ou janela: https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dDRjeXNDRXhxRFVvdEVvRkdPdnQtamc6MQ	
6	Há questões pouco claras? Quais?
7	Visando reduzir o tamanho do questionário, na sua opinião: que questões se mostram desnecessárias podendo, assim, ser suprimidas? Ou que questões poderiam ser agrupadas?
8	Há questões que necessitem ser desmembradas em mais de uma? Quais?
9	Que outras questões você acha que deveriam ser inseridas no questionário?
10	Tem mais alguma sugestão para melhoria da avaliação do professor?
CÓD	INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO TUTOR A DISTÂNCIA
Para responder às questões a seguir, você precisará analisar o Questionário de Avaliação do Tutor a Distância. Para tal, clique no link a seguir e o referido questionário será aberto em outra aba ou janela: https://spreadsheets1.google.com/viewform?formkey=dExTUXpic3dfVG04QWpGNWl3RmRsMHc6MQ	
11	Há questões pouco claras? Quais?
12	Visando reduzir o tamanho do questionário, na sua opinião: que questões se mostram desnecessárias podendo, assim, ser suprimidas? Ou que questões poderiam ser agrupadas?
13	Há questões que necessitem ser desmembradas em mais de uma? Quais?
14	Que outras questões você acha que deveriam ser inseridas no questionário?
15	Para responder as avaliações de tutores a distância, você costuma analisar arquivos, e-mails, ferramentas do Moodle etc. para embasar as suas respostas? Se sim, cite as ferramentas que utiliza e em que questões ela apoia responder.
16	Sente a necessidade de outras ferramentas ou recursos para lhe apoiar nas avaliações e no acompanhamento de seus tutores? Se sim, cite quais ou o tipo de funcionalidades que elas

	deveriam ter?
17	Tem mais alguma sugestão para melhoria da avaliação de tutores a distância
CÓD	INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO TUTOR PRESENCIAL
Para responder às questões a seguir, você precisará analisar o Questionário de Avaliação do Tutor Presencial. Para tal, clique no link a seguir e o referido questionário será aberto em outra aba ou janela: https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dDJnQUtmdVc5eFB2ZjFNYjV2SUtflVE6MQ	
18	Há questões pouco claras? Quais?
19	Visando reduzir o tamanho do questionário, na sua opinião: que questões se mostram desnecessárias podendo, assim, ser suprimidas? Ou que questões poderiam ser agrupadas?
20	Há questões que necessitem ser desmembradas em mais de uma? Quais?
21	Que outras questões você acha que deveriam ser inseridas no questionário?
22	Tem mais alguma sugestão para melhoria da avaliação de tutores presenciais?

Pelo Tutor a Distância

CÓD	PROCESSO DE AVALIAÇÃO
1	Quanto tempo em média você estima que gasta para responder os questionários de avaliação? () Menos de 5 min () Entre 5 e 10 min () Entre 10 e 20 min () Mais de 20 min
2	Quanto à participação nas avaliações, a opção em que você se encaixa melhor é: () Sempre responde () Não responde sempre porque considera as avaliações muito extensas () Não responde sempre porque há uma grande quantidade de avaliações () Não responde sempre, por falta de tempo () Não responde, pois acredita que as avaliações não geram melhorias () Apenas responde quando tem reclamações ou sugestões
3	A avaliação de professor deve ser aplicada de que forma: () Uma vez - apenas no meio da disciplina () Uma vez - apenas após a conclusão da disciplina () Duas vezes - uma durante e outra após a conclusão da disciplina () Mais de duas vezes para cada disciplina
4	A avaliação de tutores a distância deve ser aplicada de que forma: () Uma vez - apenas no meio da disciplina () Uma vez - apenas após a conclusão da disciplina () Duas vezes - uma durante e outra após a conclusão da disciplina () Mais de duas vezes para cada disciplina
5	A avaliação de tutores presenciais deve ser aplicada de que forma: () A cada grupo de disciplinas concomitantes () A cada trimestre () A cada semestre
CÓD	INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PROFESSOR
Para responder às questões a seguir, você precisará analisar o Questionário de Avaliação do Professor. Para tal, clique no link a seguir e o referido questionário será aberto em outra aba ou janela: https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dFVBMFIJWk1ER0syZmhkTDI4ZWdCX0E6MQ	
6	Há questões pouco claras? Quais?
7	Visando reduzir o tamanho do questionário, na sua opinião: que questões se mostram desnecessárias podendo, assim, ser suprimidas? Ou que questões poderiam ser agrupadas?
8	Há questões que necessitem ser desmembradas em mais de uma? Quais?
9	Que outras questões você acha que deveriam ser inseridas no questionário?
10	Tem mais alguma sugestão para melhoria da avaliação do professor?

CÓD INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO TUTOR A DISTÂNCIA	
Para responder às questões a seguir, você precisará analisar o Questionário de Autoavaliação do Tutor a Distância. Para tal, clique no link a seguir e o referido questionário será aberto em outra aba ou janela: https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dGxJSzJtMWZJSWJ3MzlkRENKRzZsY1E6MQ	
11	Há questões pouco claras? Quais?
12	Visando reduzir o tamanho do questionário, na sua opinião: que questões se mostram desnecessárias podendo, assim, ser suprimidas? Ou que questões poderiam ser agrupadas?
13	Há questões que necessitem ser desmembradas em mais de uma? Quais?
14	Que outras questões você acha que deveriam ser inseridas no questionário?
15	Tem mais alguma sugestão para melhoria da avaliação de tutores a distância
CÓD INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO TUTOR PRESENCIAL	
Para responder às questões a seguir, você precisará analisar o Questionário de Avaliação do Tutor Presencial. Para tal, clique no link a seguir e o referido questionário será aberto em outra aba ou janela: https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dDhyNkY4cEZCRnh0TXRnQ3ZZYU5XekE6MQ	
16	Há questões pouco claras? Quais?
17	Visando reduzir o tamanho do questionário, na sua opinião: que questões se mostram desnecessárias podendo, assim, ser suprimidas? Ou que questões poderiam ser agrupadas?
18	Há questões que necessitem ser desmembradas em mais de uma? Quais?
19	Que outras questões você acha que deveriam ser inseridas no questionário?
20	Tem mais alguma sugestão para melhoria da avaliação dos tutores presenciais?

Pelo tutor Presencial

CÓD PROCESSO DE AVALIAÇÃO	
1	Quanto tempo em média você estima que gasta para responder os questionários de avaliação? () Menos de 5 min () Entre 5 e 10 min () Entre 10 e 20 min () Mais de 20 min
2	Quanto à participação nas avaliações, a opção em que você se encaixa melhor é: () Sempre responde () Não responde sempre porque considera as avaliações muito extensas () Não responde sempre porque há uma grande quantidade de avaliações () Não responde sempre, por falta de tempo () Não responde, pois acredita que as avaliações não geram melhorias () Apenas responde quando tem reclamações ou sugestões
3	A avaliação de professor deve ser aplicada de que forma: () Uma vez - apenas no meio da disciplina () Uma vez - apenas após a conclusão da disciplina () Duas vezes - uma durante e outra após a conclusão da disciplina () Mais de duas vezes para cada disciplina
4	A avaliação de tutores a distância deve ser aplicada de que forma: () Uma vez - apenas no meio da disciplina () Uma vez - apenas após a conclusão da disciplina () Duas vezes - uma durante e outra após a conclusão da disciplina () Mais de duas vezes para cada disciplina
5	A avaliação de tutores presenciais deve ser aplicada de que forma: () A cada grupo de disciplinas concomitantes () A cada trimestre () A cada semestre
CÓD INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PROFESSOR	

Para responder às questões a seguir, você precisará analisar o Questionário de Avaliação do Professor. Para tal, clique no link a seguir e o referido questionário será aberto em outra aba ou janela: https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dHR1QXkycndqLXhvVElrXzNiTGhidGc6MQ	
6	Há questões pouco claras? Quais?
7	Visando reduzir o tamanho do questionário, na sua opinião: que questões se mostram desnecessárias podendo, assim, ser suprimidas? Ou que questões poderiam ser agrupadas?
8	Há questões que necessitem ser desmembradas em mais de uma? Quais?
9	Que outras questões você acha que deveriam ser inseridas no questionário?
10	Tem mais alguma sugestão para melhoria da avaliação do professor?
CÓD	INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO TUTOR A DISTÂNCIA
Para responder às questões a seguir, você precisará analisar o Questionário de Autoavaliação do Tutor a Distância. Para tal, clique no link a seguir e o referido questionário será aberto em outra aba ou janela: https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dC13NjdQemtkRE1pWVByejdJeHJUTnc6MQ	
11	Há questões pouco claras? Quais?
12	Visando reduzir o tamanho do questionário, na sua opinião: que questões se mostram desnecessárias podendo, assim, ser suprimidas? Ou que questões poderiam ser agrupadas?
13	Há questões que necessitem ser desmembradas em mais de uma? Quais?
14	Que outras questões você acha que deveriam ser inseridas no questionário?
15	Tem mais alguma sugestão para melhoria da avaliação de tutores a distância
CÓD	INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO TUTOR PRESENCIAL
Para responder às questões a seguir, você precisará analisar o Questionário de Autoavaliação do Tutor Presencial. Para tal, clique no link a seguir e o referido questionário será aberto em outra aba ou janela: https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dGo2Zmg4SjJIYkVPV2FtS2Q1UFozbFE6MQ	
16	Há questões pouco claras? Quais?
17	Visando reduzir o tamanho do questionário, na sua opinião: que questões se mostram desnecessárias podendo, assim, ser suprimidas? Ou que questões poderiam ser agrupadas?
18	Há questões que necessitem ser desmembradas em mais de uma? Quais?
19	Que outras questões você acha que deveriam ser inseridas no questionário?
20	Tem mais alguma sugestão para melhoria da avaliação dos tutores presenciais?

Apêndice D – Sugestões para melhoria do processo e dos instrumentos de avaliação

Sugestões Gerais

(que constam nas questões abertas dos vários atores)

Processo de avaliação	Qtde	%
As avaliações devem ser feitas em dois momentos (no meio e no fim da disciplina)	7	7%
As avaliações devem ser feitas em três momentos (inicial - diagnóstica, no meio e no fim da disciplina)	1	1%
As avaliações devem ser feitas apenas após o fim da disciplina	1	1%
As avaliações intermediárias devem ter no máximo quatro (ou cinco) abordagens, para se poder mudar ou melhorar algo	2	2%
As avaliações intermediárias devem ser feitas mais no início das disciplinas	2	2%
Ao invés de ter uma avaliação intermediária, poderia ser usado um fórum, como o da sala de coordenação	1	1%
As avaliações intermediárias poderiam ser mais informais, como uma espécie de "caixa de sugestões/críticas" virtual	1	1%
Aplicar as avaliações nas semanas de parada obrigatória (os alunos estão mais livres)	2	2%
Diminuir a frequência das avaliações - talvez ser semestral	1	1%
Aumentar a frequência das avaliações	1	1%
As avaliações (ou links para as avaliações) deveriam estar dentro das disciplinas.	3	3%
As avaliações das disciplinas poderiam ser aplicadas presencialmente	2	2%
Os alunos deveriam ter mais retorno das avaliações respondidas, explicando o que foi tomado de providência e o que não foi possível ser alterado.	5	5%
Os alunos deveriam ser chamados para esclarecer sugestões que não tenham sido compreendidas.	1	1%
Acabam não preenchendo às vezes pois tem pouco tempo e priorizam outras atividades (avaliativas, vida profissional e pessoal etc.)	5	5%
Elogio ao espaço para melhorias do processo e dos instrumentos de avaliação	2	2%
Equipe de coordenação ir mais ao polo para os cursistas sugerir mudanças no curso	2	2%
Equipe de coordenação monitorar o desempenho de professores e tutores	2	2%
Avaliações devem ser opcionais	1	1%
As avaliações devem ter pontuação para que todos a realizem	2	2%
É preciso pensar numa identificação para o preenchimento destes questionários avaliativos pois qualquer um responde para qualquer um, ate mesmo sem conhecer, algo que pode acontecer por distração no momento de selecionar o candidato a ser avaliado.	1	1%
Instrumentos de avaliação	Qtde	%
As questões são claras e abrangentes.	77	80%
Há questões não claras	10	10%
Todas as questões são necessárias	43	45%
Há questões desnecessárias (que deveriam ser excluídas ou agrupadas)	49	51%
Não há necessidade de incluir novas questões no questionário	53	55%
Há necessidade de incluir questões	28	29%
Não há necessidade de desmembrar questões	77	80%
Há necessidade de desmembrar questões	9	9%
Deveria ter mais questões abertas, discursivas	7	7%
Deveria ter questões abertas abaixo de cada grupo de questões. Por exemplo, abaixo das questões de tutor, um item sobre sua opinião sobre o tutor.	1	1%
Deveria haver um espaço para comentários após cada pergunta (não obrigatórios).	1	1%
Ter apenas algumas questões abertas: Pontos positivos, pontos negativos e sugestões	1	1%
Se tiver apenas questões abertas pode tornar mais difícil a tabulação	3	3%

Em cada pergunta com a opção "OUTROS", ter um campo para resposta pessoal.	1	1%
Deveria ser reduzido o nº de alternativas na resposta	1	1%
Ter um relatório conclusivo e avaliativo e não questionário.	1	1%
Questões mais objetivas poderiam ser agrupadas em um relacione colunas por exemplo.	1	1%
Enumerar as questões para se tornar mais fácil referenciá-las quando necessário.	1	1%
Algumas questões deveriam ser opcionais	1	1%
As alternativas de respostas são redigidas com advérbios como "nunca", "sempre", que podem gerar respostas extremistas, pois a tendência dos seres humanos é, quando ficam irritados com alguém, agir no extremo e a avaliação fica contaminada. As respostas precisam traduzir o "estado psicológico". Assim, quem responde se identifica mais e fica mais propenso a continuar respondendo.	1	1%
Avaliação intermediária: dificuldades, atuação dos tutores, visando fazer mudanças.	7	7%
Avaliação intermediária: com cinco questões objetivas abordando o básico como: - conteúdos estudados; significação para a profissão; dificuldades mais difíceis de contornar; aplicabilidade na sua vida prática; Autores escolhidos pelo especialista. Acrescentar de três a cinco discursivas abordando: - Tutor presencial e especialista (atuação); Conflitos de opiniões entre Instituição e alunos; Qualidade dos textos para estudo; Links sugeridos (qualidade na apresentação e conteúdo); Apresentação de trabalhos e avaliações presenciais (qualidade da elaboração, significação, etc).	1	1%
Avaliação intermediária: Vocês estão entendendo o objetivo da disciplina? Está tendo clareza na explicação das atividades? O tutor está respondendo com clareza as suas dúvidas?, O tutor está demorando muito para te dar um retorno? O tutor está explicando o motivo da sua nota? (a maioria não explica o que você errou)	1	1%
As perguntas referentes ao tutor a distancia e presencial, poderiam ser reduzidas a 3: Atende ao que se espera do um tutor? Em caso negativo, um pergunta de múltipla escolha com vários itens onde poderia ter tido falha. Uma questão complementar caso se queira escrever mais alguma coisa que não tenha sido contemplada.	1	1%
Avaliação final: Depois das sugestões dadas por vocês, ocorreu mudanças? Quais?	1	1%
Avaliação final - perguntas como: O Tutor a distancia ou especialista respondeu todos seus questionamentos durante o período da disciplina? Qual o seu grau de dificuldades nesta disciplina?	1	1%
Avaliação final - apenas esta teria a preocupação de gerar gráficos	1	1%
Criar um instrumento para avaliação final do curso com questões como: O curso superou suas expectativas? Você indicaria para outra pessoa? O que mais gostou no curso? () fóruns () material didático () chat ...	1	1%
A avaliação pode ser dividida em avaliação e autoavaliação	1	1%
O que pode melhorar são as alternativas de respostas. Às vezes nenhuma das alternativas corresponde ao que a gente deseja expressar.	1	1%

Sugestões para avaliação da disciplina

(que constam nas questões abertas dos vários atores)

Questões que poderiam ser suprimidas ou agrupadas	Qtde	%
Retirar: Organizou suas atividades e seus horários e seguiu um plano de estudos para dedicação à disciplina ?	11	14%
Retirar: Quantas horas semanais, em média, você dedicou à realização desta disciplina ?	12	15%
Retirar: Sentiu falta de base prévia para compreender os conteúdos da disciplina ?	5	6%
Retirar: Acredita que as notas que obteve expressam sua aprendizagem na disciplina	2	3%
Eventualmente: Colocar apenas uma vez a cada semestre: Organizou suas atividades e seus horários e seguiu um plano de estudos para dedicação à disciplina ? E Quantas horas semanais, em média, você dedicou à realização desta disciplina ?	1	1%
As questões: "Quantas horas semanais, em média, você dedicou à realização desta disciplina?" e "Organizou suas atividades e seus horários e seguiu um plano de estudos para dedicação à disciplina?" deveriam ser feitas apenas na primeira avaliação para se	1	1%

ter uma estatística para o sistema de ensino.		
Questões que poderiam ser inseridas	Qtde	%
Como você enquanto aluno avalia sua aprendizagem ao final da disciplina? / Como você avalia o seu próprio conhecimento após vencida esta etapa da disciplina?	3	4%
Avaliar como a determinada disciplina se integra com as demais	1	1%
Sobre dificuldades encontradas e retornos dados às mesmas.	1	1%
Como você avalia o conhecimento adquirido na sua vida profissional?	1	1%
Que perfil deveria ter o seu orientador de TCC?	1	1%

Sugestões para avaliação do professor (que constam nas questões abertas dos vários atores)

Questões pouco claras	Qtde	%
Deixa claro os objetivos, a metodologia de ensino, os critérios de avaliação e outros aspectos significativos referentes à disciplina e ao curso.	1	1%
Se responder positivamente a pergunta : "O material didático é de qualidade, de fácil compreensão e favorece à aprendizagem ? " não há necessidade da obrigatoriedade de responder a próxima: " Quais os possíveis motivos que podem ter lhe causado dificuldade com este material ? "	1	1%
Teve clareza quanto aos objetivos e os critérios de avaliação adotados na disciplina ?	1	1%
As atividades (exercícios, tarefas, trabalhos etc.) foram factíveis com os prazos solicitados (para que colocar palavras difíceis?, só confundiu...)	1	1%
As atividades favoreceram o trabalho colaborativo e cooperativo ? *(o que você quer dizer com isso, se a maioria do trabalho foi individual?)	1	1%
Questões como as que perguntam se as atividades foram corrigidas dentro do prazo. Que prazo? Isso não nos é informado. Ele é único pra todas as tarefas? As do ambiente como questionários são automáticas.E quanto às avaliações presenciais?	2	2%
Questões que poderiam ser suprimidas ou agrupadas	Qtde	%
Retirar: Deixa claro os objetivos, a metodologia de ensino, os critérios de avaliação e outros aspectos significativos referentes à disciplina e ao curso.	1	1%
Retirar: Teve clareza quanto aos objetivos e os critérios de avaliação adotados na disciplina ?	2	2%
Retirar: As atividades favoreceram o trabalho colaborativo e cooperativo?	2	2%
Retirar: O material didático é de qualidade, de fácil compreensão e favorece à aprendizagem	3	3%
Retirar: Quais os possíveis motivos que podem ter lhe causado dificuldade com este material. / Deveria ser discursiva	2	2%
Retirar: Qual a característica que mais lhe agradou no material e nos recursos utilizados na disciplina, ajudando assim no seu aprendizado	3	3%
Retirar: Incentiva a interação entre os tutores e à troca de experiências ?	2	2%
Retirar: Os critérios de avaliação estão claros e a distribuição da pontuação é coerente? Será que os alunos estão preparados para avaliar isso?	1	1%
Retirar: As atividades são factíveis com os prazos? Os alunos se sentirão tentados a responder que o tempo não é suficiente. A disciplina ocorre em um tempo curto e as atividades precisam ser realizadas com rapidez. Seria importante dar outras pistas.	1	1%
Retirar: As atividades e avaliações são bem formuladas e coerentes com os objetivos da disciplina e do curso	1	1%
Agrupar: Não vejo necessidade de avaliar o material didático em três perguntas.	1	1%
Agrupar: As atividades e avaliações são bem formuladas e coerentes com os objetivos da disciplina e do curso? *Os critérios de avaliação estão claros e a distribuição da pontuação é coerente?	1	1%
Agrupar: As atividades foram factíveis com os prazos solicitados ? As atividades e avaliações são bem formuladas e coerentes com os objetivos da disciplina e do curso? Os critérios de avaliação estão claros e a distribuição da pontuação é coerente?	2	2%

Agrupar: questões relativas ao material didático. O principal objetivo nesse aspecto é que o material seja claro e bem elaborado.	1	1%
Agrupar: Mantém contato regular com os tutores e faz reuniões para acompanhamento da disciplina? e Incentiva a interação entre os tutores e à troca de experiências?	1	1%
Na questão: "Quais os possíveis motivos que podem ter lhe causado dificuldade com este material ?", retirar a opção: "Falta de profundidade do tema". (As vezes há profundidade até demais).	1	1%
Questões que poderiam ser inseridas	Qtde	%
Avaliação da quantidade de trabalhos em grupos numa pós à distância.	1	1%
Sobre a quantidade de atividades, incluindo as leituras, e os prazos solicitados?	3	3%
Sobre a metodologia utilizada.	2	2%
Quais tipos de atividades que você tem melhor aproveitamento de aprendizagem?	1	1%
Você observou que as questões das provas foram elaboradas com coerência e clareza?	1	1%
Sobre a linguagem utilizada no material didático, pois algumas disciplinas apresentam linguagem voltada a profissionais da área de informática.	1	1%
O professor elaborou a disciplina fazendo uso de informações atuais que condizem com a realidade?	1	1%
Os conteúdos da disciplina X atenderam às expectativas?	2	2%
As questões deviriam focar mais os aspectos metodológicos do curso. Exemplos: Em relação aos fórum. As explicações estavam claras? A utilização de wikis contribuiu para a aprendizagem da disciplina? A web conferência foi produtiva? O trabalho em grupo?	2	2%
Incluir uma questão que avalie se o tempo para realização das leituras solicitadas pela disciplina foi coerente com o tempo de estudo semanal proposto	1	1%
Quanto tempo em média você estima gastar para responder este questionário.	1	1%
Você acredita que este questionário poderá contribuir com melhorias no curso?	1	1%
Perguntas reflexivas sobre o artigo que o professor escreveu.	3	3%
Poderia acrescentar uma questão sobre a adequação do conteúdo ao nível de ensino, à disciplina em questão e à expectativa do aluno.	1	1%
Questões para que o tutor possa sugerir (de forma discursiva) ou apontar problemas em determinadas tarefas da sala.	1	1%
Com relação as reuniões (com os tutores a distância)	1	1%
Quais as maiores dificuldades encontradas pelo profissional (tutor a distância).	1	1%
Verificar a dedicação de cada professor	1	1%
Deveria ter mais perguntas sobre o Apoio Acadêmico.	1	1%
Questões que poderiam ser inseridas em relação ao professor especialista	Qtde	%
Sim. Uma questão aberta sobre o especialista, para descrevê-lo e sugerir pontos sobre sua atuação. / Sim, mas não sabe qual.	18	19%
Sim. Mas apenas ao final da disciplina quando estas visarem o resultado do processo de ensino-aprendizagem.	1	1%
Sim. Alguma pergunta que trate da interação do professor com os tutores, relacionada à aprendizagem dos alunos	3	3%
Sim. Talvez incluir como opção de resposta das falhas do tutor a distancia, se elas podem ser pela condução da disciplina pelo especialista.	1	1%
Sim. Se houve intervenção apropriada do professor especialista nos momentos de necessidade. / O <i>feedback</i> do professor é pertinente e no tempo esperado.	5	5%
O professor especialista conduziu adequadamente a disciplina, interagindo com tutor presencial e até mesmo com a turma diretamente, quando necessário?	1	1%
Confundiu a atuação do professor especialista com o tutor a distância.	4	4%
Não entende a diferença entre professor conteudista e especialista.	8	8%
Questões que necessitem ser desmembradas	Qtde	%
As atividades e avaliações são bem formuladas e coerentes com os objetivos da disciplina e do curso? Uma coisa é avaliar as atividades da disciplina através do Moodle, outra coisa é avaliar as avaliações presenciais. / Deveriam questionar mais sobre as formas de avaliação, pois existem várias reclamações nas avaliações,	2	2%

principalmente em relação à clareza das mesmas.		
Sim, a questão que diz respeito a avaliação do professor não fica claro se é a avaliação feita pelos tutores ou pelos alunos (pelos tutores presenciais)	1	1%
Sim. Questiona se o material é bom, mas houve disciplinas que não forneceram material	1	1%
Outras sugestões	Qtde	%
As atividades e avaliações são bem formuladas e coerentes com os objetivos da disciplina e do curso? Nessa questão, talvez, fosse importante colocar o link com os objetivos da disciplina disponível. Eles não costumam ler essas informações.	1	1%
As atividades favorecem o trabalho colaborativo e cooperativo ? Talvez dar exemplo do que sejam atividades que favorecem esse tipo de trabalho.	1	1%

Sugestões para avaliação do tutor a distância

(que constam nas questões abertas dos vários atores)

Processo de avaliação	Qtde	%
Como são 4 tutores para serem avaliados, o preenchimento deste questionário, por parte do professor, se torna muito cansativo e enfadonho. É preciso, para se ter um resultado mais efetivo, que se faça uma síntese com o agrupando de questões com o mesmo foco.	1	1%
A quantidade de questionários respondidos pelos alunos deve ser levada em consideração para que o <i>feedback</i> para o tutor não se torne injusto e desmotivador. Há de se considerar o contexto do momento e os alunos que respondem ao questionário.	1	1%
Questões pouco claras	Qtde	%
Tutor a distância que está sendo avaliado: *(poderia já vim com o nome do tutor)	1	1%
Auxiliou-os a lidarem com questões não relacionadas com o conteúdo [...]?	1	1%
Esclareceu pontos que não foram entendidos ou corretamente aprendidos anteriormente?	1	1%
Na questão "Comunicou seus pontos fortes e fracos em seus trabalhos e faz encaminhamentos, objetivando atender necessidades específicas?" não consegui compreender que tipo de encaminhamentos se refere.	1	1%
Incentivou a interação entre vocês estudantes e entre vocês e os responsáveis [...]?	1	1%
A questão "Incentivou-os a terem interesse pela investigação e uso de bibliotecas e laboratórios ?" parece inadequada, porque não junta bibliotecas, laboratórios e investigação. Creio que estaria melhor resolvida se referenciasse apenas investigação.	1	1%
A questão sobre a disponibilização e cumprimento de horários de atendimento aos alunos através de comunicação síncrona - o professor não tem como avaliar.	1	1%
Mantém registros acerca das atividades de cada aluno, incluindo trabalhos e provas, assim como de seus progressos e/ou regressos ? - o professor não tem como avaliar.	1	1%
O que pode melhorar são as alternativas de respostas. Às vezes nenhuma das alternativas corresponde ao que a gente deseja expressar.	1	1%
Questões que poderiam ser suprimidas ou agrupadas	Qtde	%
Retirar: O tutor a distância domina o conteúdo da disciplina ?	1	1%
Retirar: O tutor a distância conhece os objetivos, a metodologia [...]?	2	2%
Retirar: Estimulou-os, por meio de comentários completos e construtivos ?	1	1%
Retirar: Procurou entender seus interesses e dificuldades [...]?	1	1%
Retirar: Esclareceu pontos que não foram entendidos ou corretamente aprendidos [...]?	1	1%
Retirar: Incentivou-os a terem interesse pela investigação e uso de bibliotecas [...]?	3	3%
Retirar: Auxiliou-os a lidarem com questões não relacionadas com o conteúdo [...]?	4	4%
Retirar: Forneceu pistas para que vocês possam organizar as suas ideias [...]?	1	1%
Retirar: Mantém registros acerca das atividades de cada aluno [...]?	1	1%
Retirar: Manteve contato regular e adequado desde o início da disciplina [...]?	2	2%
Retirar: Comunica-se com os alunos de maneira clara, útil e gramaticamente correta	1	1%
Retirar: Comunicou-se de maneira respeitosa e amigável ?	4	4%
Retirar: Disponibilizou e cumpriu horários de atendimento através de comunicação síncrona (MSN, SKYPE, webconferência etc.) ?	3	3%

Retirar: Incentivou a interação entre vocês e entre vocês e os responsáveis pelo curso?	2	2%
Retirar: Auxilia os alunos a compreenderem as potenciais aplicações do conteúdo [...]?	1	1%
Retirar: Coloca-se a disposição para auxiliar e encorajar um aluno em dificuldade ?	1	1%
Retirar: Incentiva a formação de grupos de estudos, com o tutor presencial?	1	1%
Retirar: Interage frequentemente com você (professor) sobre o desempenho dos alunos?	1	1%
Retirar: Interage (tutor a distância) frequentemente com o tutor presencial?	1	1%
Agrupar algumas perguntas do tópico de tutor a distância	3	3%
Agrupar: Comunicação/interação e apoio acadêmico se complementam. Se ocorre um o outro está implícito.	1	1%
Agrupar: Incentiva a formação de grupos de estudos, com o tutor presencial? e Incentivou a interação entre vocês e entre vocês e os responsáveis pelo curso?	2	2%
Agrupar: "Procurou entender seus interesses e dificuldades, incentivando-os a formular perguntas?", "Colocou-se à disposição para auxiliar nos momentos de dificuldade?" e "Auxiliou-os a lidarem com questões não relacionadas com o conteúdo?"	1	1%
Agrupar: "Procurou entender seus interesses e dificuldades, incentivando-os a formular perguntas ? e Colocou-se à disposição para auxiliar e encorajá-los nos momentos em que tinham dificuldade?"	1	1%
Agrupar: O tutor a distância domina o conteúdo da disciplina ? E O tutor a distância conhece os objetivos, a metodologia de ensino, os critérios de avaliação da disciplina ?	4	4%
Agrupar: “Colocou-se à disposição para auxiliar nos momentos de dificuldade ?” e “Auxiliou-os a lidarem com questões não relacionadas com o conteúdo?”	1	1%
Agrupar: “Comunicou seus pontos fortes e fracos e faz encaminhamentos?” e “Forneceu um <i>feedback</i> justo, dentro do prazo e útil, acerca das atividades ? ”	1	1%
Agrupar: Esclareceu pontos que não foram entendidos ou corretamente aprendidos anteriormente? e Esclareceu suas dúvidas prontamente, no prazo máximo de 24h, exceto nos sábados após às 13h, domingos e feriados previstos no calendário acadêmico?	1	1%
Agrupar: Estimulou-os, por meio de comentários completos e construtivos? Procurou entender seus interesses e dificuldades? Colocou-se à disposição para auxiliar nos momentos de dificuldade? Talvez: Estimulou-os, procurando entender seus interesses e dificuldades, e auxiliando-o nos momentos adversos?	2	2%
Agrupar: Forneceu um <i>feedback</i> justo, dentro do prazo e útil, acerca das atividades ? E Comunicou seus pontos fortes e fracos em seus trabalhos e faz encaminhamentos, objetivando atender necessidades específicas ?	1	1%
Agrupar: Comunicou-se de maneira clara, útil e gramaticamente correta ? E Comunicou-se de maneira respeitosa e amigável ?	1	1%
Agrupar: “Manteve contato regular e adequado desde o início da disciplina”; "Comunicou-se de maneira clara, útil e gramaticamente correta" e “Comunicou-se de maneira respeitosa e amigável”	1	1%
Agrupar: questões relativas ao material didático. O principal objetivo nesse aspecto é que o material seja claro e bem elaborado.	1	1%
Agrupar: Auxiliou-os a compreender as potenciais aplicações do conteúdo às suas áreas de interesses ?	1	1%
Agrupar: Auxiliou-os a lidarem com questões não relacionadas com o conteúdo, mas que possam afetar a sua aprendizagem...?	1	1%
Eventualmente: Quanto aos Tutores a Distância que se repetem durante o curso, esses deveriam ser avaliados a cada semestre, ou anualmente.	1	1%
Em relação ao apoio dado pelo tutor à distância, deveria fazer uma única pergunta, do tipo: "Auxiliou-o no seu desenvolvimento acadêmico, motivando-o a realizar as atividades, colocando-se a disposição para sanar possíveis dúvidas, e esclarecendo-o os pontos e assuntos que não foram entendidos e/ou corretamente aprendidos?"	1	1%
As perguntas referentes ao tutor a distancia, poderiam ser reduzidas a 3: 1-Atende ao que se espera de um tutor? / 2-Em caso negativo, um pergunta de múltipla escolha com vários itens onde poderia ter tido falha. / 3-um espaço para escrever mais alguma coisa.	1	1%
Questões que poderiam ser inseridas	Qtde	%

Se o tutor tem equilíbrio para administrar conflitos, pois, alguns tutores não estão preparados para essa difícil tarefa.	1	1%
Se gostaríamos do tutor avaliado nas próximas disciplinas. Junto a pergunta um espaço para justificarmos a resposta dada.	2	2%
Você tem ficado satisfeito com o <i>feedback</i> das avaliações das disciplinas?	1	1%
Quais as dificuldades encontradas (pelo tutor a distância).	1	1%
Avaliar melhor a dedicação e participação	1	1%
O tutor esta em sincronia com o professor conteudista?	1	1%
Nos atendimentos o tutor deixa claro os objetivos de aprendizagem da disciplina	1	1%
Questões que necessitem ser desmembradas	Qtde	%
"O tutor a distância conhece os objetivos, a metodologia de ensino, os critérios de avaliação da disciplina?"	1	1%
Desmembrar a avaliação do prazo de resposta dos tutores, atualmente presente nas questões: Esclareceu suas dúvidas prontamente [...] Corrigiu todas as atividades presenciais e enviadas através do ambiente virtual de aprendizagem, dentro do prazo estipulado? Forneceu um <i>feedback</i> justo, dentro do prazo e útil, acerca das atividades ?	1	1%

Sugestões para avaliação do tutor presencial

(que constam nas questões abertas dos vários atores)

Processo de avaliação	Qtde	%
O preenchimento deste questionário, por parte do professor, pode-se tornar cansativo pela quantidade grande de tutores presenciais. É preciso, para se ter um resultado mais efetivo, que se faça uma síntese com o agrupando de questões com o mesmo foco.	1	1%
Questões pouco claras	Qtde	%
Auxilia-os a lidarem com questões não relacionadas com o conteúdo, mas que possam afetar a sua aprendizagem, por exemplo, conflitos entre estudos e trabalho e/ou estudos e família, gestão do tempo, entre outros ?	1	1%
Orienta-os sobre questões relativas à administração acadêmica do curso ? Precisa ser melhor esclarecida. Poderia ser citado um exemplo.	3	3%
Algumas questões parecem não ter muito a ver com a função deles. "Mantém contato regular com vocês durante todo o curso ?"	1	1%
Manteve contato regular e adequado desde o início da disciplina? A expressão "regular e adequado" é muito relativa, pois pessoas com dificuldades podem necessitar de muitas mensagens, enquanto para pessoas ocupadas isso vai encher a caixa de e-mail.	1	1%
Questões que poderiam ser suprimidas ou agrupadas	Qtde	%
Deixar apenas algumas discursivas, permitindo que cada aluno expresse seu sentimento geral quanto à disciplina ou tutor...	2	2%
As perguntas referentes ao tutor presencial, poderiam ser reduzidas a 3: 1-Atende ao que se espera de um tutor? 2-Em caso negativo, um pergunta de múltipla escolha com vários itens onde poderia ter tido falha. 3-um espaço para escrever mais alguma coisa.	1	1%
Ter apenas algumas questões abertas: Pontos positivos, pontos negativos e sugestões / Não ter questões objetivas	1	1%
Algumas perguntas são de difícil avaliação pelo professor pelo fato do tutor presencial não usar o ambiente com muita frequência ou o professor ter pouco contato com ele.	2	2%
Retirar: Incentiva-os a terem interesse pela investigação e uso de bibliotecas e laboratórios ? *	2	2%
Retirar: Auxilia-os a lidarem com questões não relacionadas com o conteúdo, mas que possam afetar a sua aprendizagem, por exemplo, conflitos entre estudos e trabalho e/ou estudos e família, gestão do tempo, entre outros ?	2	2%
Retirar: Auxilia-os no planejamento e na administração do tempo acadêmico, visando a sua autonomia intelectual ? *	4	4%
Retirar: Realiza o primeiro encontro presencial com vocês, fornecendo todas as informações necessárias para início do curso ?	4	4%

Retirar: Mantém contato regular com vocês durante todo o curso ? (pois não é papel do tutor presencial)	4	4%
Retirar: Aplica as avaliações presenciais com pontualidade, ética e seriedade ? (é de difícil verificação pelo tutor a distância)	2	2%
Retirar: Comunica-se de maneira respeitosa e amigável ?	3	3%
Retirar: Esclarece as dúvidas prontamente nos dias de atendimento no polo ?	2	2%
Retirar: Orienta-os no desenvolvimento das atividades teórico-práticas e trabalhos em grupo?	1	1%
Retirar: Orienta-os sobre questões relativas à administração acadêmica do curso ? *	1	1%
Retirar: Interage frequentemente com a coordenação sobre o desempenho dos alunos no curso ? (pelo professor e pelo tutor presencial)	2	2%
Retirar: Interage frequentemente com o tutor a distância sobre o desempenho dos alunos no andamento da disciplina ? (pelo professor)	1	1%
Retirar: Interage frequentemente com você (professor) sobre o desempenho dos alunos no andamento da disciplina ?	1	1%
Retirar: Incentiva a interação entre vocês estudantes e entre vocês e os responsáveis pelo curso ? (pelos alunos e pelo professor)	3	3%
Retirar: Cumpre os horários de atendimento presencial ? (pelo aluno e pelo tutor a distância)	2	2%
Retirar: Envia as avaliações presenciais resolvidas pelos alunos ao CEAD, no prazo estabelecido? (pelo tutor a distância)	1	1%
Agrupar: Comunicou-se de maneira clara, útil e gramaticamente correta ? E Comunicou-se de maneira respeitosa e amigável ?	1	1%
Agrupar: Esclareceu suas dúvidas prontamente, no prazo máximo de 24h, exceto nos sábados após às 13h, domingos e feriados previstos no calendário acadêmico ? E Manteve contato regular e adequado desde o início da disciplina ?	1	1%
Agrupar: Incentivou a interação entre vocês estudantes e entre vocês e os responsáveis pelo curso? Incentiva a formação de grupos de estudos, com o tutor presencial?	1	1%
Agrupar: COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO UNIR AS QUATRO PRIMEIRAS EM UMA ÚNICA QUESTÃO.	4	4%
Agrupar: As questões onde envolvem Apoio acadêmico podem ser inseridas com comunicação e interação.	1	1%
Questões que poderiam ser inseridas	Qtde	%
Inserir: Condições físicas do polo	1	1%
Inserir: Preparação do tutor com a disciplina	1	1%
Inserir: Definição e preparação dos espaços para a realização das provas presenciais.	1	1%
Inserir: Se o tutor também é amigável com os alunos em outros locais (fora do Moodle)	1	1%
Inserir: Se o estudante utiliza com frequência o polo para tirar dúvidas.	1	1%
Inserir: Pontualidade, compromisso	2	2%
Inserir: Na sua percepção, o tutor presencial encontra-se plenamente motivado?	1	1%
Inserir: como o tutor ajudou no processo de ensino-aprendizado.	1	1%
Inserir: Se auxilia no desenvolvimento das atividades.	1	1%
Inserir: Se o mesmo conhece e domina o conteúdo da disciplina, se há interação entre os tutores presenciais e a distancia, facilitando o entendimento e o que se pede e o objetivo do mesmo, principalmente nas avaliações e tarefas que precisam do tutor presencial.	1	1%
Ao se referir ao contato do tutor presencial com o a distancia, a pergunta deveria estimular um prazo. Exemplo: mantém contato semanalmente com o tutor a distância das disciplinas em andamento?	1	1%
Com relação a participação	1	1%
As dificuldades encontradas. Como analisa seu próprio percurso profissional.	1	1%

Apêndice E – Trabalhos envolvendo tutoria

Constam aqui apenas as primeiras colunas, por limitações de espaço.

Itens que aparentavam contribuir mais com o presente trabalho foram marcados em azul claro; os que aparentavam ser os de maior contribuição foram marcados em azul escuro e os demais permanecerem em branco. Não foi possível obter os itens em vermelho.

Trabalho	Autor	Tipo	Ano
Avaliação de Cursos a Distância	Vanessa B. Nunes et al.	Artigo	2009
Avaliação de pessoas na EAD através de um processo e um sistema de gestão de competências relato de experiência na avaliação de tutores a distância no Ifes	Vanessa Battestin Nunes et al.	Artigo	2009
Proposta de um modelo de qualidade de processo para avaliação de cursos à distância	Vanessa Battestin Nunes et al.	Artigo	2009
Uso de ferramentas do Moodle como suporte à comunicação e interação entre os integrantes da equipe multidisciplinar responsável pela gestão de cursos EaD	Vanessa Battestin Nunes et al.	Artigo	2009
Processo, Ontologia e Ferramenta para Gestão de Competências em Instituições de Ensino	José Mário Costa Junior e Vanessa Battestin Nunes	Artigo	2008
Comunicação e interação entre os atores responsáveis pela gestão EAD - experiência do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas em EAD CEFETES.	Isaura A. Nobre et al.	Artigo	2008
A mediação na tutoria online: o entrelace que confere significado à aprendizagem	Jaqueline Barbosa Ferraz De Andrade	Dissert	2007
A tutoria no ensino a distância do Exército Brasileiro: uma avaliação do desempenho	Ubiratan Sardinha Guedes	Dissert	2007
Ambiente multimídia para educação mediada por computador na perspectiva da investigação-ação: tutorial e curso a distância	Tatiani Elenusa Silva De Oliveira	Dissert	2007
A construção da autonomia na aprendizagem: a visão de alunos e tutores de curso on-line	Adriana Conde Rocha	Dissert	2008
A formação em serviço do tutor de educação a distância sob a ótica do pensamento complexo: a construção de uma identidade	Valéria de Almeida Furtado	Tese	2009
A formação por um fio: o tutor na EAD no estado do tocantins	Angela Noletto da Silva	Dissert	2009
A avaliação do tutor	Roberto De Fino Bentes	Livro	2009
A representação do tutor presencial sobre si: uma identidade holográfica	Giovana Cristina da Silva	Dissert	2010
Apoiando o trabalho dos Tutores e a aprendizagem dos Professores Cursistas (texto de apoio AGF)	Ministério da Educação	Outros	
As funções do tutor online: análise da interatividade tutor/aluno no Projeto Piloto do Curso de Administração de Empresas da Universidade Federal do Piauí	Gilmar Pereira Duarte	Dissert	2008
Competências dos tutores para atuação em Programas de Educação à Distância Mediados pela Internet: o caso do curso de graduação em Administração da EA/UFRGS	Mario Cesar dos Santos de Carvalho	Dissert	2009
Avaliação da aprendizagem na prática da tutoria de educação a distância: a experiência na formação pedagógica de enfermeira(o)s	Zídia Rocha Magalhães	Tese	2008
Construção de conhecimento em um curso a distância: a tomada de consciência do tutor de sede	Denise Severo	Dissert	2010
Eletrotutor III: uma abordagem Multiagente para o Ensino à Distância	Francine Bica	Dissert	2000
Estratégia de elaboração de projetos de Engenharia em Sistema Tutor Inteligente	Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho	Tese	2008
Explicitação gráfica de habilidades de tutoria em cursos mediados por tecnologias de informação e comunicação	Claudio Luiz Barão	Dissert	2005
Formação de facilitadores de educação permanente em saúde: percepções de tutores e facilitadores	Fernanda De Freitas Mendonca	Dissert	2008
Gestão do sistema tutorial, à luz do imaginário do tutor e do	Elisa Maria De Assis	Dissert	2007

aluno			
Geosimulação tutorada: um estudo de caso na segurança pública	José Eurico de V. Filho	Dissert	2006
Gestão na tutoria da educação a distância: um estudo de caso de um grupo educacional	Cláudia Patrícia Garcia	Dissert	2010
Instrumento para avaliar as competências no trabalho de tutoria na modalidade EAD	Nilvania Aparecida Spressola Ziviani	Dissert	2010
Metodologia de ensino/aprendizagem de conceitos de Probabilidade e estatística através de um sistema tutor inteligente	Endineia Pichler	Dissert	2005
Manual do tutor PROFORMAÇÃO	Ministério da Educação	Outros	2000
Livro do tutor	Amaliair C. Atallah et al	Livro	2005
Modelagem e implementação de uma ferramenta de autoria para construção de tutores inteligentes	Emílio Eiji Yamane	Dissert	2006
Novas relações virtuais: Um estudo de caso da interação tutor-aluno no ambiente A.V.E. (Aula Virtual de Espanhol)	Wagner Eduardo R. Belo	Dissert	2006
O papel pedagógico do tutor na formação de professores primários em exercício: um estudo de caso	Suzete Lourenço Buque	Dissert	2006
O processo de construção de identidades individuais e coletivas do ser-tutor no contexto da EAD, hoje	Marinilson Barbosa da Silva	Tese	2008
O tutor na educação a distância: uma visão de tutores	Maria I. Chao Cabanas	Dissert	2007
O tutor na formação de professores a distância: saberes que fundamentam prática tutorial na experiência do curso de pedagogia a distância da UNIRIO	Angela Maria Rebel de Carvalho	Dissert	2007
O uso das tecnologias de informação e comunicação na educação a distância pelos tutores do Projeto Veredas na AFOR UFJF	Verônica Mendes Vieira	Dissert	2007
Os caminhos e descaminhos da Avaliação no Projeto Veredas: a percepção dos tutores da AFOR UFJF	Josie Costa Barbosa	Dissert	2007
Paped - "Estratégias de aprendizagem, reações aos procedimentos de um curso via internet, reações ao tutor e impacto do treinamento no trabalho"	Thais Zerbini	Dissert	2003
Paped - A Formação de Formadores na Educação a Distância: redescobrimo o papel do professor-tutor	Edinéia Aparecida Blum	Dissert	2004
Paped - A prática dos tutores do "curso de formação pedagógica em educação profissional - enfermagem" do PROFAE	Maria de Fátima Souza de Oliveira Barbosa	Dissert	2004
Paped - Javal: modelo de ambiente de avaliação remota multiagente baseada em tutores embarcados	Jose Pereira Emiliano	Dissert	2002
Possibilidades de aprendizagens significativas na área de Matemática em EAD no Mato Grosso: um estudo sobre tutoria no Ensino Médio	Geraldo Antonio De Oliveira	Dissert	2008
Proposta de utilização de um modelo de avaliação de qualidade em ensino à distância, no que se refere à tutoria, utilizando o modelo servqual	Alessandra de Paula	Dissert	2009
Projeto veredas, desenvolvimento profissional e exercício da docência: ouvindo professoras cursistas e seu tutor	Jussara Maria de Pinho Magalhães	Dissert	2006
Reflexão e ação pedagógica do tutor no Projeto Veredas: um estudo à luz das idéias de Dewey	Pedro Gabriel Perissinotto	Dissert	2008
Sistema tutor inteligente baseado em aprendizado por reforço	Ulisses Rodrigues Afonseca	Dissert	2007
Sistema tutor monitorado por rede neural artificial	Mauricio C. de Almeida	Dissert	2006
Tutoria e relação dialógica em ambientes de aprendizagem online	Janine Cristina Coutinho de Souza Dutra	Dissert	2008
Um modelo de autoria para sistemas tutores adaptativos	Luciana Bolan Frigo	Tese	2007
Um modelo para suporte ao aprendizado em grupo em sistemas tutores inteligentes	Eliane Pozzebon	Tese	2008
Uma análise exploratória da jornada flexível de trabalho sob a perspectiva de tutores na educação a distância	Elvia Florencio Torres	Dissert	2009
Uma investigação sobre paradigmas tecnológicos e abordagens pedagógicas dos tutores inteligentes nos sistemas de ensino-aprendizagem	Fabiola Maria Monaco	Tese	2008
Uso da FAQ como base de casos em um sistema tutor inteligente	Demetrius Ribeiro Lima	Dissert	2004
Uso de sistemas tutores inteligentes na compreensão de leitura	Fabrcia Neres Borges	Dissert	2009

A TUTORIA NA GRADUAÇÃO E EM DISCIPLINAS A DISTÂNCIA DE UNIVERSIDADES CATARINENSES	Carlos Alberto de Souza et al.	Artigo	2007
AFETIVIDADE, APRENDIZAGEM E TUTORIA ONLINE	Carmen L. A. P. Oliveira	Artigo	
Aprendizagem dialógica em serviços de tutoria pela internet: Estudo de caso de uma tutora em formação em uma disciplina a distância	Sílvia Dotta	Tese	2009
Auto-avaliação da atuação da tutoria no curso de licenciatura em pedagogia a distância de uma universidade brasileira	Lilian Schwab Gelatti	Artigo	2009
AVALIAÇÃO DA TUTORIA NO ENSINO A DISTÂNCIA	Evandro Morgado et al.	Artigo	2007
Sistema de avaliação da tutoria (e-learning)	Evandro M. C. M. Morgado	Dissert	2008
Avaliação de Desempenho da Tutoria: uma experiência no Curso de Administração a Distância da UFRN	Matilde M. de Araújo, Apuena Vieira Gomes	Artigo	2008
Uma Arquitetura de tutor utilizando estados mentais	Lucia Maria M. Giraffa	Tese	1999
Aprendendo matemática à distância : a circulação do conhecimento em um curso de formação de professores das séries iniciais	Maria Antonia Leite Monteiro Chiarato	TCC	2005
Tutoria na formação de professores: um vasto campo de investigação	Ursula Belarmino Valente Coelho		
O papel pedagógico do tutor de EAD : uma abordagem bibliométrica baseada no banco de teses da CAPES	Leila Aparecida Corte Volpini Furquim	Dissert	2010
ESPECIFICAÇÃO DE UMA SOCIEDADE DE AGENTES PARA UM SISTEMA DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA À DISTÂNCIA	YONARA COSTA MAGALHÃES	Dissert	2003
Prática pedagógica do professor-tutor em educação a distância no curso Veredas - Formação Superior de Professores	Zeila Miranda Ferreira	Tese	2009
Análise da prática de tutores em cursos de educação a distância para adultos: Identificando requisitos para ambientes virtuais de ensino	Wilson Martins da Silva	Dissert	2007
Interações tutor-aluno analisadas através de seus estados mentais	Neila Maria Moussalle	Dissert	1996
FA_PorT : um framework para sistemas portfólio-tutor baseado em agente	Fábio Nicácio de Medeiros	Dissert	2006
Modelo de apoio ao tutor na avaliação formativa mediada por agentes de software	João Batista D Albuquerque Fonseca Filho	Dissert	
Análise das interações tutor/participantes: um ponto de partida para avaliação de cursos de desenvolvimento profissional à distância	Regina Célia Alem Jorge Socolowski	Dissert	2006
Em direção a agentes pedagógicos com dimensões afetivas	Magda Bercht	Tese	2001
A construção da função dos tutores no âmbito do curso de graduação em pedagogia : licenciatura na modalidade a distância da Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mariangela Kraemer Lenz Ziede	Dissert	2008
A educação a distância e o papel do tutor : contribuições da ergonomia	Camila Costa Torres	Tese	2007
Metodologia para acompanhamento de cursos de EAD e avaliação de competências - A2 COMP	LANEVALDA PEREIRA C. DE ARAUJO PRIMO	Dissert	2004
Análise de uso de sociedade de tutores inteligentes com aplicação em sistemas de e-Gov	Ekler Paulino de Mattos	Dissert	2007
O diálogo professor-aluno em interações mediadas pela internet: contribuições para a gênese de um processo de tutoria dialógico	Luciana Caixeta Barboza	Dissert	2008
Uma proposta de arquitetura de sistema tutor inteligente baseada na teoria das experiências de aprendizagem mediadas	Andre Luis Alice Raabe	Tese	2005
A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO: Estudo realizado sobre o professor tutor nos cursos de graduação, na modalidade a distância da Umesp, sob a ótica da multirreferencialidade	MARCOS MUNHOZ DA COSTA	Dissert	2008
Uma dimensão contemporânea de EAD: discussões monográficas de conclusão de curso a distância para tutores	Renilze de Barros A. dos Santos Ferreira	Dissert	
Uso de sistemas tutores inteligentes na compreensão de leitura	Fabírcia Neres Borges	Dissert	2009
Feedback em curso superior de formação de professores das	Vanusa Alves Rodrigues	Dissert	2010

séries iniciais na modalidade a distância			
O processo de construção intersubjetivo do conhecimento em educação a distância	Rute Nogueira de Moraes Bicalho	Dissert	2010
Sentidos para a docência nos discursos oficiais sobre educação à distância	Patrícia Simone de Almeida Garcia	Dissert	2008
Socrates : sistema de ensino-aprendizado inteligente para internet com adoção dinamica de estratégias de ensino hibridas usando MBTI	Rodrigo de Oliveira	Dissert	2004
Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia	Daniel Ribeiro Silva Mill	Tese	2006
O intercâmbio do saber: um estudo de caso sobre tutoria da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI	Marlei Pereira Cassol	Dissert	2002
Metodologia para a construção de interfaces adaptáveis em sistemas tutores inteligentes	Gloria Millaray J. Saldias	Tese	2002
Proposta de modelagem da avaliação da aprendizagem em sistemas tutores inteligentes através da teoria das inteligências múltiplas	Neiva Larisane KUYVEN	Dissert	2003
Professor pesquisador/reflexivo: o olhar de tutores da educação a distância	Adriana Fátima MENEGHETTI	Dissert	2004
Interação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: footings e preservação de faces em e-fóruns educacionais	Eliúde Costa Pereira	Dissert	2009
Chats e e-fóruns na Ead virtual: links entre mediação pedagógica e hipertextualidade	Francisca Monica da Silva	Dissert	2008
Uma abordagem de redes quantizadas e objetos multiformes para modelagem de domínio em sistemas de tutoria inteligentes	Ricardo Ramos Fragelli	Tese	2010
Avaliação de treinamentos a distância em uma organização pública	Vinicius Pinto Corrêa	Dissert	2007
Estratégias de interação entre tutor e estudantes em educação a distância	Querte Teresinha Conzi Mehlecke et al.	Artigo	2005
Em busca de um novo olhar na educação a distância : o papel do orientador acadêmico : uma reflexão e análise no curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul	Schana Castilho Cercato	Dissert	2006
O papel do e-formador	Eloy Rodrigues	Artigo	
A interação entre professor/tutor e aluno nas modalidades presencial e a distância do curso IPGN-SEBRAE	Edgar Powarczuc	Dissert	2002
Relato de experiência sobre Tutoria para Cursos de Complementação de Estudos e Cursos presenciais reconhecidos da Faculdade Integrada da Grande Fortaleza	Paulo Roberto Melo de Castro Nogueira	Artigo	2007
Ser Presença como Educador, Professor e Tutor	Maria do Socorro J. Emerenciano et al.	Artigo	
TUTORIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: AVALIAÇÃO E COMPROMISSO COM A QUALIDADE	Eloiza da Silva Gomes de Oliveira et al.	Artigo	2004
Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa	Edith Litwin (organizadora)	Livro	2001
Educação a Distância: o estado da arte.	Frederic Michael Litto e Manuel M. Formiga (orgs.).	Livro	2009
Tutoria no EAD: Um manual para Tutores	INED (Instituto Nacional de Educação à Distância)	Livro	2003
Referenciais de qualidade para a educação superior a distância	MEC/SEED	Outros	2007
Educação a Distância: uma visão integrada	Michael G. Moore e Greg Kearsley	Livro	2008
Fundamentos da tutoria em Educação a distância	Mathias Gonzalez	Livro	2009
CONFLICTOS VIRTUALES, PROBLEMAS REALES Caracterización de situaciones conflictivas en espacios formativos online	Gustavo Daniel Constantino y Guadalupe Álvarez	Artigo	2010
The role of the tutor in project-led education : the development of an evaluation instrument	Natascha van Hattum-Janssen e Rosa Vasconcelos	Artigo	2008
Como atingir a interação, visando à construção do conhecimento	Renata Cristina dos Reis	Dissert	2009

e à aprendizagem de Língua Portuguesa em AVAs			
Práticas docentes na educação online - a tutoria no programa de formação continuada em mídias na educação	Carmen Lúcia de Araújo Paiva Oliveira	Dissert	2009
A experiência na formação do professor que atua em ambientes virtuais	Rosangela Del Vecchio	Dissert	2007
Contribuições da tutoria no ensino-aprendizagem dos professores cursistas do Proformação	Alice Virgínia Brito de Oliveira	Dissert	2008
O perfil do professor/tutor em cursos online	Ana Margarida Henriques Gonçalves	Dissert	2008
Working with student expectations of tutor support in Distance Education Testing an expectations-led quality assurance model	Keith Stevenson, Kay MacKeogh, Paul Sander	Artigo	2006
Formação do tutor para a EaD - fundamentos epistemológicos	Edith Gonzalez Bernal	Artigo	2008
Reação ao desempenho do tutor em um curso a distância: validação de uma escala	Thais Zerbini e Gardênia Abbad	Artigo	2009
Estratégias de interação entre tutor e estudantes em educação a distância	Querte Teresinha Conzi Mehlecke et al.	Artigo	2005
Learner's perceived roles and competencies of tutors in a distance education program of a public university in Malaysia	Chang Yee Yar	Dissert	2008
A IMPORTÂNCIA DO TUTOR PRESENCIAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	Francisléia Giacobbo dos Santos	Artigo	2009
A Formação de Tutores da Educação a Distância	Shirleny Sá de Souza	Artigo	2010
Funções do Tutor em EaD (Um texto Colaborativo em Wiki)	Marcos Mendes et al.	Artigo	2010
Primeiras Considerações sobre o Perfil e o Papel do Tutor no Programa Pró-Licenciatura Música	Clarissa G. Menezes; Helena de Souza Nunes	Artigo	2009
Estratégias de interação entre tutor e estudantes em Educação a Distância	Querte Mehlecke, Alda Pereira, Liane Tarouco	Artigo	2005
COMPREENDENDO A MEDIAÇÃO DO TUTOR A DISTÂNCIA	Ana Vilma Tijiboy, Mára Lúcia F. Carneiro e outros	Artigo	2009
Avaliação de Desempenho Humano: um estudo de caso no curso de graduação em Administração na modalidade a distância	Edivandro L. Tecchio e outros	Artigo	2008
Os desafios de ser tutor num Curso a Distância	Vanderleia Leitzke e outros	Artigo	2008
Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD	Mary Konrath, Liane M. R. Tarouco, Patricia A. Behar	Artigo	2009
Relação entre o Perfil do Usuário e a Escolha do Perfil do Tutor	Adriana Kampff e outros	Artigo	2005
A Formação Continuada dos Tutores do Curso de Pedagogia a Distância no modelo de Comunidades de Aprendizagem	Mariangela Lenz Ziede, Rosane Aragón de Nevado	Artigo	2008
A tutoria no Programa de Capacitação a Distância de Gestores Escolares – PROGESTÃO	Danielle Xabregas Pamplona Nogueira	Artigo	2007
O Sistema de Tutoria no CLMD	Thais N. Philipsen e outros	Artigo	2006
Fatores que afetam a performance da comunicação mediada por computador	Adelina Mezzari e outros	Artigo	2008
INTERAÇÃO COM AFETO: APRENDIZAGEM EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM	Vilma Tijiboy, Eliane Pereira, L. Woiciechowski	Artigo	2009
GESTÃO DE TUTORIA: o papel do Supervisor de Tutoria	Thiago S. Nunes e outros	Artigo	2010

Apêndice F – Itens de avaliação da 4ª versão do processo de avaliação

Itens da avaliação de disciplina pelo aluno

(Contemplando questões de autoavaliação, disciplina, professor e tutor a distância)

AUTOAVALIAÇÃO:

- 3 Organizou suas atividades e seus horários e seguiu um plano de estudos para dedicação à disciplina?
- 4 Quantas horas semanais, em média, você dedicou à realização desta disciplina?
- 5 Sentiu falta de algum conhecimento prévio para compreender os conteúdos dessa disciplina? Em caso afirmativo, como buscou superar as dificuldades encontradas?

ENSINO-APRENDIZAGEM:

- 6 Teve clareza quanto aos objetivos, a metodologia e os critérios de avaliação adotados na disciplina?
- 7 A metodologia utilizada na disciplina favoreceu o seu aprendizado?
- 8 As atividades virtuais foram bem formuladas e coerentes com os objetivos da disciplina e do curso, favorecendo o seu aprendizado?
- 9 Em momentos oportunos foram propostas atividades que favoreceram um trabalho colaborativo e cooperativo entre os alunos?
- 10 Tem mais alguma consideração em relação ao processo de ensino-aprendizagem, à metodologia adotada ou às atividades da disciplina?

MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS:

- 11 Os recursos utilizados na disciplina contribuíram para seu aprendizado?

	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei
Material escrito					
Fóruns					
Vídeos					
Animações					
Questionários					
Wiki					
Chat ou webconferência					

- 12 De forma geral, os recursos e materiais utilizados na disciplina possuem:

	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei
Clareza / objetividade					
Profundidade adequada					
Atratividade					

- 13 Tem mais alguma consideração em relação ao material e aos recursos didáticos utilizados?

AVALIAÇÕES:

- 14 As atividades e avaliações (exercícios, tarefas, trabalhos, provas etc.) foram compatíveis com os prazos estipulados e com a carga horária da disciplina?

- 15 As avaliações presenciais foram bem formuladas e coerentes com os objetivos da disciplina?
- 16 Acredita que as notas que obteve expressam sua aprendizagem na disciplina?
- 17 Tem mais alguma consideração em relação às avaliações?

PROFESSOR:

- 18 Considerando que o professor é o responsável pela produção do material, dos recursos da disciplina, pela elaboração das atividades e avaliações e pelo acompanhamento dos tutores, que nota você daria a ele? (de 1 a 10)
- 19 Tem mais alguma consideração em relação à disciplina ou ao professor (os principais pontos positivos, a melhorar etc.)?

TUTOR A DISTÂNCIA:

Tutor a distância que está sendo avaliado:

- 20 Procurou entender seus interesses e dificuldades, colocando-se à disposição para auxiliá-lo, motivando a sua participação e incentivando-o a fazer perguntas?
- 21 Forneceu pistas ou estratégias ou elaborou perguntas estimulantes para que você pudesse organizar suas ideias, fazer reflexões críticas e solucionar problemas relativos ao conteúdo e às atividades?
- 22 Esclareceu suas dúvidas por meio de comentários construtivos ou encaminhou-as aos profissionais responsáveis quando não eram de sua competência?
- 23 Sugeriu materiais adicionais, quando necessário, e estimulou a pesquisa e o uso de bibliotecas e laboratórios?
- 24 Auxiliou-o a compreender as potenciais aplicações do conteúdo às suas áreas de interesses?
- 25 Forneceu feedbacks acerca das atividades realizadas, comunicando seus pontos fortes e a melhorar e contribuindo com o seu aprendizado?
- 26 Corrigiu as atividades virtuais e avaliações presenciais dentro de um prazo adequado, ou seja, que lhe permitisse identificar suas dificuldades e saná-las em tempo hábil?
- 27 Manteve contato regular e adequado durante toda a disciplina, comunicando-se de maneira clara, útil, respeitosa, amigável e gramaticamente correta?
- 28 Respondeu suas dúvidas prontamente (mensagens, fóruns), no prazo máximo de 24h, exceto nos sábados após às 13h, domingos e feriados previstos no calendário acadêmico?
- 29 Disponibilizou e cumpriu horários de atendimento através de comunicação síncrona (chat, MSN, SKYPE, webconferência etc.)?
- 30 Incentivou a integração dos alunos e a formação de grupos de estudos tanto no ambiente virtual como nos polos?
- 31 Mediou as discussões, enriquecendo o tema, interferindo nos casos de conflito ou ao se fugir do foco da discussão?
- 32 Que nota você daria ao tutor a distância, responsável por esclarecer suas dúvidas, avaliar e mediar o seu processo de aprendizado? (de 1 a 10)
- 33 Comentários gerais a respeito da atuação do tutor a distância (os principais pontos positivos, a melhorar etc.):
- 34 Para finalizar, tem alguma sugestão para melhorarmos este questionário de avaliação?

Itens da avaliação de disciplina pelo tutor a distância

(Contemplando questões de disciplina, professor e tutor a distância - autoavaliação)

ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA:

1. Estão claros os objetivos, a metodologia e os critérios de avaliação adotados na disciplina?
2. A metodologia utilizada na disciplina favoreceu o aprendizado do aluno?
3. As atividades virtuais foram bem formuladas e coerentes com os objetivos da disciplina e do curso, favorecendo o aprendizado do aluno?
4. Em momentos oportunos foram propostas atividades que favoreceram um trabalho colaborativo e cooperativo entre os alunos?
5. Tem mais alguma consideração em relação ao processo de ensino-aprendizagem, à metodologia adotada ou às atividades da disciplina?

MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS:

6. Os recursos utilizados na disciplina contribuíram para o aprendizado dos alunos?

	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei
Material escrito					
Fóruns					
Vídeos					
Animações					
Questionários					
Wiki					
Chat ou webconferência					

7. De forma geral, os recursos e materiais utilizados na disciplina possuem:

	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei
Clareza / objetividade					
Profundidade adequada					
Atratividade					

8. Tem mais alguma consideração em relação ao material e aos recursos didáticos utilizados?

AVALIAÇÕES:

9. As atividades e avaliações (exercícios, tarefas, trabalhos, provas etc.) foram compatíveis com os prazos estipulados e com a carga horária da disciplina?
10. As avaliações presenciais foram bem formuladas e coerentes com os objetivos da disciplina?
11. Tem mais alguma consideração em relação às avaliações?

PROFESSOR:

12. Manteve contato regular com os tutores, fez reuniões para acompanhamento da disciplina e forneceu todas as informações necessárias para uma boa tutoria?
13. Respondeu prontamente, no prazo máximo de 24h, exceto nos sábados após às 13h, domingos e feriados previstos no calendário acadêmico?
14. Incentivou a interação entre os tutores e à troca de experiências?
15. Fez adequações na sala virtual da disciplina em decorrência de sugestões ou críticas recebidas dos alunos e tutores?
16. Que nota você daria ao professor? (de 1 a 10)

17. Considerações gerais sobre o professor (os principais pontos positivos, a melhorar etc.):

TUTOR A DISTÂNCIA:

18. Domina o conteúdo da disciplina, seus objetivos, a metodologia de ensino adotada e seus critérios de avaliação?
19. Analisou os perfis dos alunos no início da disciplina?
20. Manteve registros acerca das atividades de cada aluno, incluindo trabalhos e provas, assim como de seus progressos e/ou regressos?
21. Procurou entender os interesses e dificuldades dos alunos, colocando-se à disposição para auxiliá-los, motivando a participação e incentivando-os a fazer perguntas?
22. Forneceu pistas ou estratégias ou elaborou perguntas estimulantes para que os alunos pudessem organizar suas ideias, fazer reflexões críticas e solucionar problemas relativos ao conteúdo e às atividades?
23. Esclareceu as dúvidas dos alunos por meio de comentários construtivos ou encaminhou-as aos profissionais responsáveis quando não eram de sua competência?
24. Sugeriu materiais adicionais, quando necessário, e estimulou a pesquisa e o uso de bibliotecas e laboratórios?
25. Auxiliou os alunos a compreenderem as potenciais aplicações do conteúdo às suas áreas de interesses?
26. Forneceu aos alunos feedbacks acerca das atividades realizadas, comunicando seus pontos fortes e a melhorar e contribuindo com o seu aprendizado?
27. Corrigiu as atividades virtuais e avaliações presenciais dentro de um prazo adequado, ou seja, que permitisse aos alunos identificar suas dificuldades e saná-las em tempo hábil?
28. Manteve contato regular e adequado com os alunos durante toda a disciplina, comunicando-se de maneira clara, útil, respeitosa, amigável e gramaticamente correta?
29. Respondeu as dúvidas dos alunos prontamente (mensagens, fóruns), no prazo máximo de 24h, exceto nos sábados após às 13h, domingos e feriados previstos no calendário acadêmico?
30. Disponibilizou e cumpriu horários de atendimento aos alunos através de comunicação síncrona (chat, MSN, SKYPE, webconferência etc.)?
31. Incentivou a integração dos alunos e a formação de grupos de estudos tanto no ambiente virtual como nos polos?
32. Mediou as discussões, enriquecendo o tema, interferindo nos casos de conflito ou ao se fugir do foco da discussão?
33. Auxiliou na contínua revisão da sala virtual da disciplina, encaminhando sugestões ou críticas ao professor?
34. Compareceu às reuniões previamente agendadas?
35. Interagiu frequentemente com o professor sobre o desempenho dos alunos, atendeu às suas solicitações e lhe deu feedbacks rápidos e consistentes?
36. Interagiu frequentemente com os tutores presenciais para acompanhamento dos alunos?
37. Lançou as notas dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem e no sistema acadêmico, dentro dos prazos estipulados, e auxiliando no fechamento das pautas?
38. Que dificuldades você encontrou durante a tutoria e que ações adotou com o objetivo de superá-las?
39. Com que nota você se autoavalia como tutor a distância? (de 1 a 10)
40. Comentários gerais a respeito da sua atuação (os principais pontos positivos, a melhorar etc):
41. Tem alguma sugestão para melhorarmos este questionário de avaliação?

Itens da avaliação de disciplina pelo tutor presencial
(Contemplando questões de disciplina, professor e tutor a distância)

PROFESSOR:

- 1 Deixou claro os objetivos, a metodologia e os critérios de avaliação adotados na disciplina?
- 2 Manteve contato regular com os tutores e forneceu todas as informações necessárias para uma boa tutoria e para realização das atividades e avaliações presenciais?
- 3 Respondeu prontamente, no prazo máximo de 24h, exceto nos sábados após às 13h, domingos e feriados previstos no calendário acadêmico?
- 4 Incentivou a interação entre os tutores e à troca de experiências?
- 5 Que nota você daria ao professor? (de 1 a 10)
- 6 Considerações gerais sobre a disciplina ou sobre o professor (os principais pontos positivos, a melhorar etc.):

TUTORES A DISTÂNCIA:

Indique um tutor a distância que atendeu a seu polo nessa disciplina (Tutor a distância 1):

Indique o outro tutor a distância que atendeu a seu polo nessa disciplina (Tutor a distância 2):

(Caso o seu polo tenha sido atendido por um único tutor a distância nessa disciplina, marque a opção "Não teve o tutor a distância 2". Neste caso, para as questões seguintes responda "Não se aplica / Não sei" para o tutor a distância 2.)

(Grade com: Sempre, Na maioria das vezes, Às vezes, Ocasionalmente / Nunca, Não se aplica / Não sei, para tutor 1 e tutor 2, em todos os itens abaixo)

- 7 Manteve contato regular e adequado com os alunos durante toda a disciplina, comunicando-se de maneira clara, útil, respeitosa, amigável e gramaticamente correta?
- 8 Disponibilizou e cumpriu horários de atendimento aos alunos através de comunicação síncrona (chat, MSN, SKYPE, webconferência etc.)?
- 9 Incentivou a integração dos alunos e a formação de grupos de estudos tanto no ambiente virtual como nos polos?
- 10 Demonstrou estar sintonizado com o professor, através de comentários e solicitações compatíveis com os dele?
- 11 Interagiu frequentemente com você para acompanhamento dos alunos?
- 12 Que nota você daria aos tutores a distância? (de 1 a 10)
- 13 Comentários gerais a respeito da atuação dos tutores a distância (os principais pontos positivos, a melhorar etc.):
- 14 Tem alguma sugestão para melhorarmos este questionário de avaliação?

Itens da avaliação de disciplina pelo Professor

(Contemplando questões de disciplina, professor - autoavaliação e tutor a distância)

ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA:

- 3 Estão claros os objetivos, a metodologia e os critérios de avaliação adotados na disciplina?
- 4 A metodologia utilizada na disciplina favoreceu o aprendizado do aluno?
- 5 As atividades virtuais foram bem formuladas e coerentes com os objetivos da disciplina e do curso, favorecendo o aprendizado do aluno?
- 6 Em momentos oportunos foram propostas atividades que favoreceram um trabalho colaborativo e cooperativo entre os alunos?

- 7 Tem mais alguma consideração em relação ao processo de ensino-aprendizagem, à metodologia adotada ou às atividades da disciplina?

MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS:

- 8 Os recursos utilizados na disciplina contribuíram para o aprendizado dos alunos?

	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalmente / Nunca	Não se aplica / Não sei
Material escrito					
Fóruns					
Vídeos					
Animações					
Questionários					
Wiki					
Chat ou webconferência					

- 9 De forma geral, os recursos e materiais utilizados na disciplina possuem:

	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Ocasionalment e / Nunca	Não se aplica / Não sei
Clareza / objetividade					
Profundidade adequada					
Atratividade					

- 10 Tem mais alguma consideração em relação ao material e aos recursos didáticos utilizados?

AVALIAÇÕES:

- 11 As atividades e avaliações (exercícios, tarefas, trabalhos, provas etc.) foram compatíveis com os prazos estipulados e com a carga horária da disciplina?
- 12 As avaliações presenciais foram bem formuladas e coerentes com os objetivos da disciplina?
- 13 Tem mais alguma consideração em relação às avaliações?

PROFESSOR:

- 14 Domina o conteúdo da disciplina?
- 15 Manteve contato regular com os tutores, fez reuniões para acompanhamento da disciplina e forneceu todas as informações necessárias para uma boa tutoria?
- 16 Respondeu aos tutores e alunos prontamente, no prazo máximo de 24h, exceto nos sábados após às 13h, domingos e feriados previstos no calendário acadêmico?
- 17 Incentivou a interação entre os tutores e à troca de experiências?
- 18 Fez adequações na sala virtual da disciplina em decorrência de sugestões ou críticas recebidas dos alunos e tutores e em função da análise dos perfis dos estudantes?
- 19 Que dificuldades você encontrou como professor e que ações adotou com o objetivo de superá-las?
- 20 Com que nota você se autoavalia como professor? (de 1 a 10)
- 21 Considerações gerais sobre sua atuação (os principais pontos positivos, a melhorar etc.):

TUTORES A DISTÂNCIA:

Para responder essa avaliação deve-se dispor de materiais que permitam maior objetividade. Por exemplo: verificar mensagens e fóruns do Moodle (data de respostas comparadas com as datas de envio dos alunos, conteúdo das mensagens quanto aos conceitos, motivação, português etc), verificar se foram dados feedbacks adequados nas atividades e avaliações, verificar nos relatórios do Moodle a frequência no ambiente, o tempo de acesso etc.),

verificar as listas de frequência das reuniões, a participação nos fóruns de discussão entre os tutores da disciplina etc.

(Grade com: Sempre, Na maioria das vezes, Às vezes, Ocasionalmente / Nunca, Não se aplica / Não sei, para cada tutor a distância, em todos os itens abaixo:)

- 22 Domina o conteúdo da disciplina, seus objetivos, a metodologia de ensino adotada e seus critérios de avaliação?
- 23 Procurou entender os interesses e dificuldades dos alunos, colocando-se à disposição para auxiliá-los, motivando a participação e incentivando-os a fazer perguntas?
- 24 Forneceu pistas ou estratégias ou elaborou perguntas estimulantes para que os alunos pudessem organizar suas ideias, fazer reflexões críticas e solucionar problemas relativos ao conteúdo e às atividades?
- 25 Esclareceu as dúvidas dos alunos por meio de comentários construtivos ou encaminhou-as aos profissionais responsáveis quando não eram de sua competência?
- 26 Sugeriu materiais adicionais, quando necessário, e estimulou a pesquisa e o uso de bibliotecas e laboratórios?
- 27 Auxiliou os alunos a compreenderem as potenciais aplicações do conteúdo às suas áreas de interesses?
- 28 Forneceu aos alunos feedbacks acerca das atividades realizadas, comunicando seus pontos fortes e a melhorar e contribuindo com o seu aprendizado?
- 29 Corrigiu as atividades virtuais e avaliações presenciais dentro de um prazo adequado, ou seja, que permitisse aos alunos identificar suas dificuldades e saná-las em tempo hábil?
- 30 Manteve contato regular e adequado com os alunos durante toda a disciplina, comunicando-se de maneira clara, útil, respeitosa, amigável e gramaticamente correta?
- 31 Respondeu as dúvidas dos alunos prontamente (mensagens, fóruns), no prazo máximo de 24h, exceto nos sábados após às 13h, domingos e feriados previstos no calendário acadêmico?
- 32 Disponibilizou e cumpriu horários de atendimento aos alunos através de comunicação síncrona (chat, MSN, SKYPE, webconferência etc.)?
- 33 Incentivou a integração dos alunos e a formação de grupos de estudos tanto no ambiente virtual como nos polos?
- 34 Mediou as discussões, enriquecendo o tema, interferindo nos casos de conflito ou ao se fugir do foco da discussão?
- 35 Auxiliou na contínua revisão da sala virtual da disciplina, encaminhando-lhe sugestões ou críticas?
- 36 Compareceu às reuniões previamente agendadas?
- 37 Interagiu frequentemente com você sobre o desempenho dos alunos, atendeu às suas solicitações e lhe deu feedbacks rápidos e consistentes?
- 38 Lançou as notas dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem e no sistema acadêmico, dentro dos prazos estipulados, e auxiliando no fechamento das pautas?
- 39 Que nota você daria aos tutores a distância? (de 1 a 10)
- 40 Comentários gerais a respeito da atuação dos tutores a distância (os principais pontos positivos, a melhorar etc.):
- 41 Tem alguma sugestão para melhorarmos este questionário de avaliação?

Itens da avaliação do Tutor Presencial

As opções de resposta das questões objetivas eram: “Sempre”, “Na maioria das vezes” “Às vezes”, “Ocasionalmente/Nunca” e “Não se aplica / Não sei”.

As colunas à direita representam em que formulários os itens de avaliação aparecem.

Avaliação do Tutor a Distância		Professor	Aluno	Autoavaliação	Tutor a Distância
CÓD	APOIO ACADÊMICO				
01	Conhece os objetivos, a metodologia de ensino e os critérios de avaliação das disciplinas?			X	
02	Analisa os perfis dos estudantes no início do curso?			X	
03	Procura entender os interesses e dificuldades dos alunos, colocando-se à disposição para auxiliá-los, motivando a participação e incentivando-os a fazer perguntas?	X	X	X	X
04	Orienta os alunos quanto ao projeto do curso, o calendário acadêmico, o uso do ambiente virtual e das tecnologias e quanto ao desenvolvimento das atividades teórico-práticas e trabalhos em grupo?	X	X	X	X
05	Auxilia os alunos na administração do tempo acadêmico, visando a sua autonomia intelectual, e a lidar com questões não relacionadas com o conteúdo, mas que possam afetar sua aprendizagem, por exemplo, conflitos entre estudos e trabalho, família, entre outros?	X	X	X	X
06	Esclarece as dúvidas dos alunos por meio de comentários construtivos ou as encaminha aos profissionais responsáveis quando não são de sua competência?	X	X	X	X
07	Estimula a pesquisa e o uso de bibliotecas e laboratórios?	X	X	X	X
CÓDIGO	AVALIAÇÃO				
08	Prepara com antecedência toda infraestrutura necessária no polo para realização de atividades e avaliações presenciais (como salas, computadores, projetores etc.)?	X	X	X	X
09	Aplica as avaliações presenciais com pontualidade, ética e seriedade?		X	X	
10	Envia as avaliações presenciais resolvidas pelos alunos ao CEAD, no prazo estabelecido?	X		X	X
CÓD	COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO				
11	Mantém contato regular e adequado com os alunos durante todo o curso, comunicando-se de maneira clara, útil, respeitosa, amigável e gramaticamente correta?	X	X	X	X
12	Cumpre os horários de atendimento presencial?		X	X	
13	Responde aos alunos prontamente, no prazo máximo de 24h, exceto nos sábados após às 13h, domingos e feriados previstos no calendário acadêmico?	X	X	X	
14	Incentiva a integração dos alunos e a formação de grupos de estudos tanto no ambiente virtual como nos polos?	X	X	X	X

CÓD	TAREFAS ADMINISTRATIVAS E DA EQUIPE				
15	Auxilia na contínua revisão das salas virtuais das disciplinas, encaminhando sugestões ou críticas aos professores?	X		X	
16	Comparece às reuniões previamente agendadas?	X		X	
17	Interage com os professores, quando necessário, sobre o desempenho dos alunos e atividades no polo, atende às suas solicitações e lhes dá feedbacks rápidos e consistentes?	X		X	
18	Interage frequentemente com os tutores a distância para acompanhamento dos alunos e realização de atividades e avaliações no polo?			X	X
19	Interage com a coordenação de curso, quando necessário, sobre questões acadêmicas e administrativas relativas aos alunos, ao polo e ao curso em geral. Além disso, atende às suas solicitações e lhe dá feedbacks rápidos e consistentes?			X	
20	Que dificuldades você tem encontrado durante a tutoria e que ações tem adotado com o objetivo de superá-las? (discursiva)			X	
21	Com que nota você avalia o tutor presencial? (de 1 a 10)	X	X	X	X
22	Comentários gerais a respeito da sua atuação dos tutores presenciais (os principais pontos positivos, a melhorar etc.): (discursiva)	X	X	X	X
23	Tem alguma sugestão para melhorarmos este questionário de avaliação?	X	X	X	X

Apêndice G – Mapeamento entre o modelo atual (turma 2011) e o modelo antigo (turma 2010) do instrumento de autoavaliação do tutor a distância

Item	Modelo Atual	Modelo antigo
APOIO ACADÊMICO		
1	Domina o conteúdo da disciplina, seus objetivos, a metodologia de ensino adotada e seus critérios de avaliação?	Domina o conteúdo da disciplina ? Conhece os objetivos, a metodologia de ensino, os critérios de avaliação da disciplina ?
2	Analizou os perfis dos alunos no início da disciplina?	Analisa os perfis dos estudantes no início do curso ?
3	Manteve registros acerca das atividades de cada aluno, incluindo trabalhos e provas, assim como de seus progressos e/ou regressos?	Mantém registros acerca das atividades de cada aluno, incluindo trabalhos e provas, assim como de seus progressos e/ou regressos ?
4	Procurou entender os interesses e dificuldades dos alunos, colocando-se à disposição para auxiliá-los, motivando a participação e incentivando-os a fazer perguntas?	Procura entender os interesses e dificuldades dos alunos, incentivando-os a formular perguntas ? Coloca-se a disposição para auxiliar e encorajar um aluno em dificuldade ?
		Auxilia os alunos a lidarem com questões não relacionadas com o conteúdo, mas que possam afetar a sua aprendizagem, por exemplo, conflitos entre estudos e trabalho e/ou estudos e família, gestão do tempo, entre outros ?
5	Forneceu pistas ou estratégias ou elaborou perguntas estimulantes para que os alunos pudessem organizar suas ideias, fazer reflexões críticas e solucionar problemas relativos ao conteúdo e às atividades?	Fornece pistas para que os alunos possam organizar as suas idéias, sugerindo fontes de informação adicionais ou alternativas e apresentando maneiras diferentes de analisar as questões ?
6	Esclareceu as dúvidas dos alunos por meio de comentários construtivos ou encaminhou-as aos profissionais responsáveis quando não eram de sua competência?	Esclarece pontos que não foram entendidos ou corretamente aprendidos anteriormente ? Estimula os alunos por meio de comentários completos e construtivos ?
7	Sugeriu materiais adicionais, quando necessário, e estimulou a pesquisa e o uso de bibliotecas e laboratórios?	Incentiva os alunos a terem interesse pela investigação e uso de bibliotecas e laboratórios ?
8	Auxiliou os alunos a compreenderem as potenciais aplicações do conteúdo às suas áreas de interesses?	Auxilia os alunos a compreenderem as potenciais aplicações do conteúdo às suas áreas de interesses ?
AVALIAÇÃO		
9	Forneceu aos alunos <i>feedbacks</i> acerca das atividades realizadas, comunicando seus pontos fortes e a melhorar e contribuindo com o seu aprendizado?	Fornece um feedback justo, dentro do prazo e útil aos alunos, acerca das atividades ? Comunica aos alunos os pontos fortes e fracos no desenvolvimento das atividades e faz encaminhamentos, objetivando atender necessidades específicas ?
10	Corrigiu as atividades virtuais e avaliações presenciais dentro de um prazo adequado, ou seja, que permitisse aos alunos identificar suas dificuldades e saná-las em tempo hábil?	Corrige todas as atividades presenciais e enviadas através do ambiente virtual de aprendizagem, dentro do prazo estipulado ?
COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO		
11	Manteve contato regular e adequado com os alunos durante toda a disciplina, comunicando-se de maneira clara, útil, respeitosa, amigável e gramaticamente correta?	Mantém contato regular e adequado com os alunos desde o início do curso ? Comunica-se com os alunos de maneira clara, útil e gramaticamente correta ? Comunica-se com os alunos de maneira respeitosa e amigável ?
12	Respondeu aos alunos prontamente (mensagens, fóruns), no prazo máximo de 24h, exceto nos sábados após às 13h, domingos e feriados previstos no calendário acadêmico?	Esclarece as dúvidas dos alunos prontamente, no prazo máximo de 24h, exceto nos sábados após às 13h, domingos e feriados previstos no calendário acadêmico ?
13	Disponibilizou e cumpriu horários de atendimento aos alunos através de comunicação síncrona (chat, MSN, SKYPE, webconferência etc.)?	Disponibiliza e cumpre horários de atendimento aos alunos através de comunicação síncrona (MSN, SKYPE, webconferência etc.) ?
14	Incentivou a integração dos alunos e a formação de grupos de estudos tanto no ambiente virtual como nos polos?	Incentiva a interação dos estudantes entre si e destes com os responsáveis pelo curso ? Incentiva a formação de grupos de estudos, conjuntamente com o tutor presencial ?
	Mediou as discussões, enriquecendo o tema, interferindo nos casos de conflito ou ao se fugir do foco da discussão?	
TAREFAS ADMINISTRATIVAS E DA EQUIPE		
15	Auxiliou na contínua revisão da sala virtual da disciplina, encaminhando sugestões ou críticas ao professor?	Auxilia na contínua revisão da sala virtual da disciplina, fazendo sugestões ou críticas ao professor especialista ?
16	Compareceu às reuniões previamente agendadas?	Comparece às reuniões previamente agendadas ?
17	Interagiu frequentemente com o professor sobre o desempenho dos alunos, atendeu às suas solicitações e lhe deu <i>feedbacks</i> rápidos e consistentes?	Interage frequentemente com o professor especialista sobre o desempenho dos alunos ? Dá feedback rápido e consistente ao professor especialista, a respeito de suas solicitações ?
18	Interagiu frequentemente com os tutores presenciais para acompanhamento dos alunos?	Interage frequentemente com o tutor presencial sobre o desempenho dos alunos ?
19	Lançou as notas dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem e no sistema acadêmico, dentro dos prazos estipulados, e auxiliando no fechamento das pautas?	Lança as notas dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem e no sistema acadêmico, dentro dos prazos estipulados, auxiliando no fechamento das pautas ?
	Que dificuldades você encontrou durante a tutoria e que ações adotou com o objetivo de superá-las? (discursiva)	
	Com que nota você se autoavalia como tutor a distância? (de 1 a 10)	
	Comentários gerais a respeito da sua atuação (os principais pontos positivos, a melhorar etc.): (discursiva)	Comentários gerais a respeito da atuação do tutor (discursiva)
	Tem alguma sugestão para melhorarmos este questionário de avaliação? (discursiva)	Tem alguma sugestão para melhorarmos este questionário de avaliação? (discursiva)

Apêndice H – Avaliações consolidadas dos tutores a distância

Avaliação dos tutores a distância pelos alunos																				
	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Média								
TURMA 2010	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Média								
As vezes + Ocasionalmente / Nunca	29%	36%	29%	39%	31%	33%	29%	14%	21%	32%	34%	30%								
Ocasionalmente / Nunca	15%	15%	12%	14%	14%	15%	5%	7%	19%	18%	14%									
Sempre + Na maioria das vezes	66%	59%	67%	51%	64%	64%	66%	84%	71%	51%	56%	64%								
TURMA 2011	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Média								
As vezes + Ocasionalmente / Nunca	18%	23%	22%	27%	23%	25%	25%	17%	18%	17%	22%	22%								
Ocasionalmente / Nunca	5%	9%	7%	11%	11%	7%	4%	4%	6%	6%	6%	7%								
Sempre + Na maioria das vezes	80%	72%	74%	67%	69%	73%	72%	82%	77%	73%	74%	74%								
Avaliação dos tutores a distância pelos professores																				
	Item 1	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Média		
TURMA 2010	Item 1	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Média		
As vezes + Ocasionalmente / Nunca	1%	4%	0%	5%	11%	9%	7%	4%	1%	9%	4%	21%	13%	9%	0%	7%				
Ocasionalmente / Nunca	0%	0%	4%	0%	2%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	4%	0%	0%	1%				
Sempre + Na maioria das vezes	99%	96%	87%	95%	79%	91%	93%	96%	99%	91%	60%	94%	74%	87%	91%	98%	89%			
TURMA 2011	Item 1	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Média		
As vezes + Ocasionalmente / Nunca	4%	7%	13%	4%	15%	13%	7%	11%	4%	2%	7%	33%	7%	2%	11%	9%				
Ocasionalmente / Nunca	0%	0%	0%	0%	4%	0%	0%	0%	0%	0%	4%	0%	22%	2%	0%	2%				
Sempre + Na maioria das vezes	96%	93%	87%	96%	85%	87%	93%	89%	96%	98%	93%	98%	67%	93%	98%	72%	90%			
Avaliação dos tutores a distância pelos tutores presenciais																				
	Item 11	Item 13	Item 14	Item 18	Média															
TURMA 2010	Item 11	Item 13	Item 14	Item 18	Média															
As vezes + Ocasionalmente / Nunca	1%	0%	14%	39%	14%															
Ocasionalmente / Nunca	0%	0%	10%	17%	7%															
Sempre + Na maioria das vezes	78%	19%	44%	25%	42%															
Não Sei	17%	67%	19%	6%	27%															
TURMA 2011	Item 11	Item 13	Item 14	Item 18	Média															
As vezes + Ocasionalmente / Nunca	12%	7%	21%	16%	14%															
Ocasionalmente / Nunca	0%	0%	5%	3%	2%															
Sempre + Na maioria das vezes	45%	45%	35%	41%	42%															
Não Sei	10%	15%	11%	10%	12%															
Autoavaliação dos tutores a distância																				
	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Média
TURMA 2010	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10 <td>Item 11</td> <td>Item 12</td> <td>Item 13</td> <td>Item 14</td> <td>Item 15</td> <td>Item 16</td> <td>Item 17</td> <td>Item 18</td> <td>Item 19</td> <td>Média</td>	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Média
As vezes + Ocasionalmente / Nunca	4%	23%	5%	9%	28%	9%	44%	23%	12%	8%	3%	0%	31%	32%	10%	8%	6%	26%	5%	15%
Sempre + Na maioria das vezes	96%	77%	95%	91%	72%	92%	56%	77%	91%	92%	97%	100%	69%	77%	90%	92%	95%	74%	95%	86%
Sempre	55%	56%	54%	62%	36%	54%	23%	44%	56%	62%	85%	77%	56%	60%	44%	62%	60%	36%	64%	55%
TURMA 2011	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10 <td>Item 11</td> <td>Item 12</td> <td>Item 13</td> <td>Item 14</td> <td>Item 15</td> <td>Item 16</td> <td>Item 17</td> <td>Item 18</td> <td>Item 19</td> <td>Média</td>	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Média
As vezes + Ocasionalmente / Nunca	0%	11%	16%	0%	21%	0%	32%	26%	11%	21%	3%	5%	8%	24%	13%	11%	18%	8%	13%	
Sempre + Na maioria das vezes	100%	89%	84%	100%	79%	100%	66%	71%	89%	76%	97%	96%	82%	74%	76%	87%	89%	82%	89%	
Sempre	53%	53%	61%	66%	13%	58%	21%	28%	53%	38%	79%	45%	68%	37%	42%	50%	61%	55%	50%	49%
Comparação entre avaliação pelos alunos e autoavaliação dos tutores a distância - As vezes e Ocasionalmente / Nunca																				
	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14									
TURMA 2010	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10 <td>Item 11</td> <td>Item 12</td> <td>Item 13</td> <td>Item 14</td>	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14									
Pelos Alunos	29%	36%	29%	39%	31%	33%	29%	14%	21%	32%	34%									
Autoavaliação do Tutor a Distância	2%	24%	5%	34%	14%	5%	3%	3%	0%	28%	21%									
TURMA 2011	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10 <td>Item 11</td> <td>Item 12</td> <td>Item 13</td> <td>Item 14</td>	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14									
Pelos Alunos	18%	25%	22%	27%	23%	25%	25%	17%	18%	17%	22%									
Autoavaliação do Tutor a Distância	0%	24%	0%	29%	14%	5%	19%	5%	10%	5%	33%									

Apêndice I – Cálculo do Qui-Quadrado de Aderência das avaliações dos tutores a distância pelos alunos - comparação entre as turmas 2010 e 2011

$$X_o^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

fo = valores das avaliações dos alunos - turma 2011
 fe = valores calculados com base nos percentuais obtidos nas avaliações da turma 2010 e no total de alunos
 Obs2: Os itens "Não sei" foram desconsiderados (Assim, o número total de alunos em cada item foi calculado subtraindo-se do total de respondentes a qtd de dos que responderam "Não sei")
 gl = 2-1 = 1 (grau de liberdade = número de linhas da tabela - 1)
 Para este gl: $Xc^2 = 3,841$ p/ nível de sig. = 0,05 e $Xc^2 = 6,635$ p/ nível de sig. = 0,01 (LEVIN, 1987, p. 361)
 Ho (hipótese nula) = Não houve diferença entre as avaliações da turma 1 e da turma 2
 Objetivo: rejeitar a hipótese nula, ou seja, encontrar diferença significativa entre as avaliações das turmas.
 Há diferença significativa se $Xo^2 \geq Xc^2$

Procurou entender seus interesses e dificuldades, colocando-se à disposição para auxiliá-lo, motivando a sua participação e incentivando-o a fazer perguntas?

Item 4	fo	fe	fo-fe	(fo-fe) ²	(fo-fe) ² / fe	% 1a turma	
Sempre + Na maioria das vezes	381	324,64	56,36	3177,00	9,79	69,52%	$Xo^2 > Xc^2$
Às vezes + Ocasionalmente/Nunca	86	142,36	-56,36	3177,00	22,32	30,48%	Há diferença significativa para o nível 0,01
n	467	467,00		Xo^2	32,10		

Forneceu pistas ou estratégias ou elaborou perguntas estimulantes para que você pudesse organizar suas ideias, fazer reflexões críticas e solucionar problemas relativos ao conteúdo e às atividades?

Item 5	fo	fe	fo-fe	(fo-fe) ²	(fo-fe) ² / fe	% 1a turma	
Sempre + Na maioria das vezes	343	287,32	55,68	3100,16	10,79	62,33%	$Xo^2 > Xc^2$
Às vezes + Ocasionalmente/Nunca	118	173,68	-55,68	3100,16	17,85	37,67%	Há diferença significativa para o nível 0,01
n	461	461,00		Xo^2	28,64		

Esclareceu suas dúvidas por meio de comentários construtivos ou encaminhou-as aos profissionais responsáveis quando não eram de sua competência?

Item 6	fo	fe	fo-fe	(fo-fe) ²	(fo-fe) ² / fe	% 1a turma	
Sempre + Na maioria das vezes	352	317,85	34,15	1166,25	3,67	69,70%	$Xo^2 > Xc^2$
Às vezes + Ocasionalmente/Nunca	104	138,15	-34,15	1166,25	8,44	30,30%	Há diferença significativa para o nível 0,01
n	456	456,00		Xo^2	12,11		

Sugeriu materiais adicionais, quando necessário, e estimulou a pesquisa e o uso de bibliotecas e laboratórios?

Item 7	fo	fe	fo-fe	(fo-fe) ²	(fo-fe) ² / fe	% 1a turma	
Sempre + Na maioria das vezes	318	251,71	66,29	4394,53	17,46	56,31%	$Xo^2 > Xc^2$
Às vezes + Ocasionalmente/Nunca	129	195,29	-66,29	4394,53	22,50	43,69%	Há diferença significativa para o nível 0,01
n	447	447,00		Xo^2	39,96		

Auxiliou-o a compreender as potenciais aplicações do conteúdo às suas áreas de interesses?

Item 8	fo	fe	fo-fe	(fo-fe) ²	(fo-fe) ² / fe	% 1a turma	
Sempre + Na maioria das vezes	328	300,74	27,26	743,07	2,47	67,13%	$Xo^2 > Xc^2$
Às vezes + Ocasionalmente/Nunca	120	147,26	-27,26	743,07	5,05	32,87%	Há diferença significativa para o nível 0,01
n	448	448,00		Xo^2	7,52		

Forneceu feedbacks acerca das atividades realizadas, comunicando seus pontos fortes e a melhorar e contribuindo com o seu aprendizado?

Item 9	fo	fe	fo-fe	(fo-fe) ²	(fo-fe) ² / fe	% 1a turma	
Sempre + Na maioria das vezes	347	308,20	38,80	1505,79	4,89	66,14%	$Xo^2 > Xc^2$
Às vezes + Ocasionalmente/Nunca	119	157,80	-38,80	1505,79	9,54	33,86%	Há diferença significativa para o nível 0,01
n	466	466,00		Xo^2	14,43		

Corrigiu as atividades virtuais e avaliações presenciais dentro de um prazo adequado, ou seja, que lhe permitisse identificar suas dificuldades e saná-las em tempo hábil?

Item 10	fo	fe	fo-fe	(fo-fe) ²	(fo-fe) ² / fe	% 1a turma	
Sempre + Na maioria das vezes	341	319,44	21,56	464,64	1,45	69,44%	$Xo^2 > Xc^2$
Às vezes + Ocasionalmente/Nunca	119	140,56	-21,56	464,64	3,31	30,56%	Há diferença significativa para o nível 0,05
n	460	460,00		Xo^2	4,76		

Manteve contato regular e adequado durante toda a disciplina, comunicando-se de maneira clara, útil, respeitosa, amigável e gramaticamente correta?

Item 11	fo	fe	fo-fe	(fo-fe) ²	(fo-fe) ² / fe	% 1a turma	
Sempre + Na maioria das vezes	390	404,16	-14,16	200,45	0,50	85,99%	$Xo^2 < Xc^2$
Às vezes + Ocasionalmente/Nunca	80	65,84	14,16	200,45	3,04	14,01%	Não há diferença significativa.
n	470	470,00		Xo^2	3,54		

Respondeu suas dúvidas prontamente (mensagens, fóruns), no prazo máximo de 24h, exceto nos sábados após às 13h, domingos e feriados previstos no calendário acadêmico?

Item 12	fo	fe	fo-fe	(fo-fe) ²	(fo-fe) ² / fe	% 1a turma	
Sempre + Na maioria das vezes	364	348,80	15,20	230,92	0,66	77,51%	$Xo^2 < Xc^2$
Às vezes + Ocasionalmente/Nunca	86	101,20	-15,20	230,92	2,28	22,49%	Não há diferença significativa.
n	450	450,00		Xo^2	2,94		

Disponibilizou e cumpriu horários de atendimento através de comunicação síncrona (chat, MSN, SKYPE, webconferência etc.)?

Item 13	fo	fe	fo-fe	(fo-fe) ²	(fo-fe) ² / fe	% 1a turma	
Sempre + Na maioria das vezes	347	263,56	83,44	6962,58	26,42	61,58%	$Xo^2 > Xc^2$
Às vezes + Ocasionalmente/Nunca	81	164,44	-83,44	6962,58	42,34	38,42%	Há diferença significativa para o nível 0,01
n	428	428,00		Xo^2	68,76		

Incentivou a integração dos alunos e a formação de grupos de estudos tanto no ambiente virtual como nos polos?

Item 14	fo	fe	fo-fe	(fo-fe) ²	(fo-fe) ² / fe	% 1a turma	
Sempre + Na maioria das vezes	352	284,17	67,83	4601,42	16,19	62,59%	$Xo^2 > Xc^2$
Às vezes + Ocasionalmente/Nunca	102	169,83	-67,83	4601,42	27,09	37,41%	Há diferença significativa para o nível 0,01
n	454	454,00		Xo^2	43,29		

Apêndice J – Roteiro de entrevista com os tutores selecionados

1. Fale sobre a visão que você tinha da atividade de tutoria assim que começou a exercê-la e suas mudanças de percepção hoje? E a que fatores você atribuiria as mudanças ocorridas?

QUANTO A ATUAÇÃO COMO TUTOR NA PIE (CEAD/IFES)

2. Fale sobre sua formação e as implicações dela em sua atuação como tutor.
 - Caso não tenha formação na área de educação (pedagogia ou licenciatura), quais as implicações dessa carência em sua atuação como tutor?
 - Você dominava os conteúdos das disciplinas em que tutorou?
 - Você dominava os recursos tecnológicos?
3. Fale sobre as funções que já desempenhou na PIE, relacionando-as a sua atuação como tutor. Trouxe vantagens, desvantagens?
 - Por exemplo pode ter sido tutor a distância e depois professor, ou ter sido tutor presencial e depois tutor a distância.
 - Até onde o fato de ter desempenhado várias funções contribui em sua atuação?
4. Qual a sua opinião sobre o modelo de programa da UAB, utilizado no CEAD/Ifes, que conta com a atuação de quatro professores com atribuições distintas: professor conteudista, professor formador, tutor a distância e tutor presencial. Argumente sobre isso.
 - Quais vantagens?
 - Quais desvantagens?
 - Você considera que o tutor é um professor e tem papel tão relevante como os professores formadores e conteudistas?
 - A bolsa paga ao professor tem valor superior à paga ao tutor. Parece justo?
 - Por outro lado, o professor lida com todos os tutores e, indiretamente com todos os alunos, enquanto o tutor lida com um grupo específico.
 - Quais impactos no fato da remuneração ser por bolsa e não haver uma forma de vínculo/contratação do tutor?
5. Como você percebe a sua integração com a equipe multidisciplinar de curso e com os demais professores?
 - Equipe de coordenação – coord. de curso, coord. de tutoria, pedagogo etc.
 - E com Professor formador, tutores presenciais, outros tutores a distância - na construção de um professor coletivo para condução das disciplinas?
 - Você considera que tem autonomia e liberdade o suficiente para exercer sua função ou é limitado pelo professor, pela metodologia empregada, pelo tipo de atividade ou ferramenta utilizada, pela coordenação? Cite exemplos.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO

O processo de avaliação da PIE contempla os momentos de avaliação das disciplinas por alunos e pela equipe por meio de instrumentos, os acompanhamentos virtuais por meio do ambiente Moodle, as reuniões presenciais das disciplinas e os encontros de trocas de experiências da equipe. Com base nisso, responda:

Em relação aos instrumentos de avaliação:

6. Qual seria no seu entender os objetivos desse processo? Acha que ele deve continuar a ocorrer periodicamente? Discorra sobre isso.
 - Tem contribuído para enxergar pontos positivos e a melhorar em sua atuação?
 - Tem contribuído para você compreender melhor sua função no curso?

- Se o tutor não participava do processo de avaliação, por que?
7. O que pensa sobre os resultados de suas avaliações e até que ponto os analisa?
 - Eles têm refletido o que você espera, como resultados melhores nos seus pontos fortes e avaliações piores nos pontos em que você percebe que deixou mais a desejar? Ou eles têm lhe causado surpresa?
 - Quando poucos alunos respondem, você leva em consideração assim mesmo?
 - Se você não acredita no instrumento como válido, então que outros olhares você utiliza para analisar sua atuação?
 8. Cite alguns exemplos de feedbacks das avaliações que possam ter influenciado sua atuação na tutoria.
 - Você levou esses feedbacks em consideração nas futuras tutorias?
 - Se sim, para cada aspecto citado, registre como era sua atuação antes e as ações que realizou e que foram importantes para seu amadurecimento enquanto tutor, citando exemplos.

Em relação ao acompanhamento virtual (Moodle):

9. Os feedbacks em relação ao seu acesso e atuação no Moodle, como nos fóruns, contribuem para melhorar seu apoio aos alunos na construção do conhecimento?
 - Por exemplo, alguns tutores apenas respondem a dúvidas;
 - Outros são mais pró-ativos: estimulam os alunos por meio de perguntas; favorecem a reflexão crítica, ou seja, dão pistas, orientações etc.
 - Alguns dão respostas secas, que podem soar como agressivas. etc.
10. Você acha que a sala de coordenação virtual é um recurso útil para comunicação com a equipe? Analise as vantagens e limitações deste espaço.
 - Você utiliza com frequência os fóruns da sala de coordenação, para comunicação e trocas de experiências e materiais auxiliares com o professor formador, tutores presenciais e outros tutores a distância da disciplina?
 - Você utiliza os procedimentos/dicas de tutoria – por exemplo arquivo de instruções aos tutores?
11. Esse acompanhamento no Moodle reflete sua atuação ou não? Por exemplo, por utilizar outros recursos de interação com alunos e equipe, como e-mail, chats, redes sociais e outras ferramentas externas ao Moodle?

Em relação às reuniões de acompanhamento das disciplinas (inicial, intermediária e final) e encontros de equipe:

12. Acha que eles contribuem e devem continuar a ocorrer periodicamente? Discorra sobre isso.
13. Cite exemplos de ações que tenha passado a realizar após ideias que tenham surgido nas reuniões de disciplina e trocas de experiências da PIE.
 - Algo que algum colega falou ou fez e depois você passou a utilizar, como:
 - Como você vê a sua atuação na condução de atividades?

REFLEXÃO GERAL

14. Quais fatores o estimulam a continuar atuando como tutor na PIE? E quais fatores o desestimulam?

Anexo A – Documento de aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Ifes



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO
 Autarquia criada pela Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
 Avenida Vitória, 1729 - Jucutuquara - 29040-780 - Vitória - Espírito Santo
 27 3331-2217

Parecer Consubstanciado do Protocolo 005-2011-CEP-Reitoria-Ifes.

1. **DADOS IDENTIFICADORES DO PROJETO DE PESQUISA:**
 - a) Data de Entrada: **17/03/2011**
 - b) Título: **“AVALIAÇÃO DA TUTORIA EM CURSOS A DISTÂNCIA”.**
 - c) Pesquisador(es): **JUSSARA MARTINS ALBERNAZ.**
 - d) Grupo Da Área Temática: **III Projeto fora das áreas temáticas especiais.**
COMENTÁRIO: PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

2. **JUSTIFICATIVAS E OBJETIVOS DO PROJETO:**
 - a) Objetivo: Propor um processo de avaliação da tutoria, tendo como estudo de caso o curso de pós-graduação em Informática na Educação do CEAD/Ifes, na modalidade a distância, em uma perspectiva formativa.
 - b) Justificativa: Ainda não se dispões de um modelo eficaz para avaliação de cursos a distância, o que é essencial para identificação de falhas, possibilitando melhores no curso. A tutoria no curso a distância tem papel importante por fazer a ligação entre a instituição e o aluno.

3. **ASPECTOS ÉTICO-METODOLÓGICOS DO PROJETO:**
 - a) APRESENTA uma *descrição de material e métodos, casuística e resultados esperados*;
 - b) APRESENTA as *responsabilidades do pesquisador*, APRESENTA as *responsabilidades da instituição* e não se aplica apresentar as *responsabilidades do patrocinador*.
 - c) Quanto ao **local onde a pesquisa será aplicada**, podendo ou não coincidir com a instituição onde o pesquisador trabalhará com os dados obtidos em campo (conforme o caso), o Projeto APRESENTA a *infraestrutura necessária* e APRESENTA *concordância da instituição*.
 - d) Quanto à **instituição na qual o pesquisador irá trabalhar com os dados obtidos**, o projeto APRESENTA *anuência e responsabilidade do Dirigente assinada na Folha de Rosto* padrão CONEP.
 - e) O *título* do Projeto está ADEQUADO, e o(s) *pesquisador(es)*, está/estão ADEQUADOS.
 - f) Quanto ao *orçamento* do projeto utilizando fonte financiadora externa: NÃO SE APLICA.
 - g) Sobre a *origem* do Projeto, NÃO NECESSITA de documento de aprovação em Comitê de Ética ou órgão equivalente no país de origem.
 - h) O Projeto NÃO POSSUI outras *instituições envolvidas*, e consideramos que as *condições de realização da pesquisa* estão ADEQUADAS.
 - i) Quanto às *referências bibliográficas*, estão ADEQUADAS.
 - j) No Projeto, a identificação dos *riscos e possíveis benefícios* aos sujeitos ESTÁ PRESENTE.

4. **CRITÉRIOS DE PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS:**
 - a) A Avaliação sobre Pacientes e Métodos no Projeto permitiu-nos concluir que POSSUI uma *justificativa de uso de grupos vulneráveis*, e que POSSUI *plano(s) de recrutamento*.
 - b) O *delineamento* está ADEQUADO.
 - c) O *tamanho e cálculo da amostra* está ADEQUADO.
 - d) Sobre os *participantes pertencentes a grupos especiais*, NÃO UTILIZA.
 - e) Os *critérios de inclusão e exclusão* estão ADEQUADOS, e a *seleção equitativa* dos indivíduos participantes está ADEQUADA.
 - f) A *relação risco-benefício* está ADEQUADA.
 - g) Sobre o *uso de placebo*, constatamos que NÃO UTILIZA.
 - h) Sobre o período de suspensão de uso de drogas (*wash out*) constatamos que NÃO UTILIZA.

- i) O *monitoramento da segurança e dos dados* está ADEQUADO.
 j) A *avaliação dos dados* é QUALITATIVA.
 k) Sobre a *privacidade e confidencialidade* do participante da pesquisa, está ADEQUADA.
 l) Sobre a *adequação às normas/diretrizes da área de estudo*, NÃO SE APLICA.
 m) Sobre a existência de um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)*, está ADEQUADO.
 n) Constatamos que o TCLE apresentado POSSUI *linguagem acessível*; POSSUI *justificativa* da pesquisa; POSSUI *objetivos* da pesquisa; POSSUI *procedimentos* da pesquisa; POSSUI explicação sobre *desconfortos e riscos* para o participante da pesquisa; POSSUI apresentação dos *benefícios esperados* para o participante da pesquisa; POSSUI detalhamento da *forma de assistência* ao participante da pesquisa; POSSUI *dados para contato do responsável* pela pesquisa; POSSUI *dados para contato do CEP* ao qual o Projeto de Pesquisa foi submetido; POSSUI esclarecimentos sobre a *metodologia*; POSSUI esclarecimento sobre a *liberdade* para o participante poder recusar ou retirar o consentimento, em qualquer tempo e sem penalização; POSSUI garantia de *sigilo e privacidade*; POSSUI explicação sobre *como e quem irá obter o TCLE*; NÃO SE APLICA orientação sobre *métodos alternativos* existentes; NÃO SE APLICA forma de *ressarcimento*; e NÃO SE APLICA forma de *indenização*.
 Após alterações realizadas no projeto, o mesmo encontra-se adequado.

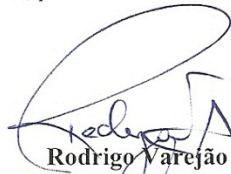
5. **CRONOGRAMA:**

- a) Consideramos que o cronograma está ADEQUADO.
 b) Data prevista para **INÍCIO: 01/04/2011**.
 c) Data prevista para **CONCLUSÃO: 31/12/2012**.


6. **Recomendação do Projeto: APROVADO.**

Ao Pesquisador Responsável, para conhecimento¹.

Vitória, 23/06/2011.


Rodrigo Varejão Andreão
 Coordenador do CEP-Ifes

Ciente em 08/11/2011.


 Assinatura do Pesquisador

¹ Após protocolado, o Projeto é **distribuído em reunião mensal**, após a qual é avaliado no prazo de 30 (trinta) dias (Res. CNS n.º 196/96 – VII.13/b). Em caso de **aprovação**, o não fornecimento de relatório(s) exigido(s) pelo CEP-Ifes implicará no impedimento de novas submissões de projetos de pesquisa ao CEP-Ifes. Em caso de **reprovação**, o pesquisador terá um **prazo máximo de 60 (sessenta) dias corridos para contestação**, após o qual será retirado do CEP-Ifes. Em caso de **pendência**, o pesquisador terá um **prazo máximo de 60 (sessenta) dias corridos para contestação ou adequação**, após o qual será retirado do CEP-Ifes. **Para resolver pendências**, será necessário: **a)** apresentar contestação ou adequação dentro do prazo; **b)** apresentação de carta assinada pelo pesquisador responsável respondendo às questões ou sugestões levantadas pelos revisores ou a justificativa da discordância em relação ao parecer do relator; **c)** apresentação de nova versão dos documentos, em 02 (duas) vias, com as modificações efetuadas, além de novas mídias contendo versão digital dos documentos modificados. Excedido o prazo máximo de 60 (sessenta) dias corridos o projeto será retirado, sendo arquivado e não mais analisado pelo CEP-Ifes.