

APRIMORAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS EM PROJETOS INTEGRADORES NA UNIVESP

IMPROVING TEACHING PRACTICE: ANALYSIS OF EXPERIENCES IN INTEGRATIVE PROJECTS AT UNIVESP

MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE: ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EN PROYECTOS INTEGRADORES EN LA UNIVESP

Beatriz Martins Arruda ¹

Amanda Ferreira Branco da Fonseca ²

Janaína de Souza Silva ³

Isabela Lia Vaccari ⁴

Ana Lúcia Gabas Ferreira ⁵

Manuscrito recebido em: 31 de março de 2023.

Aprovado em: 08 de julho de 2024.

Publicado em: 08 de agosto de 2024.

Resumo

O artigo discutiu potencialidades e limites da facilitação na disciplina Projeto Integrador na modalidade de Educação a Distância (EaD) on-line para o aprimoramento da prática docente. Realizou-se pesquisa bibliográfica descritiva, com abordagem qualitativa, fundamentada numa análise temática informada por quatro relatos de experiência, redigidos de forma livre. Assim, foi criada uma metodologia para gerar e analisar dados baseada no quadro de competências para tutoria EaD da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Sua aplicação permitiu refletir criticamente sobre a atuação prática na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), extraindo recomendações para o autoaprimoramento na docência. Concluiu-se que investigar experiências práticas com tutoria on-line pode, além de melhorar a EaD, contribuir para cobrir lacunas e desafios evidenciados pela educação remota emergencial na pandemia de Covid-19.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional; Tutoria; Educação a Distância.

¹ Doutoranda em Engenharia Civil pela Universidade Estadual de Campinas. Mestra em Urbanismo pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5791-9988> Contato: b072834@dac.unicamp.br

² Doutora em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3719-4307> Contato: amandabrancoarte@gmail.com

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora na Rede Municipal de Educação de Limeira.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3984-6735> Contato: j181071@dac.unicamp.br

⁴ Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora na Rede Estadual de São Paulo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-8626> Contato: isabela.lia@unesp.br

⁵ Doutora em Engenharia de Alimentos pela Universidade Estadual de Campinas. Professora no Programa de Pós-Graduação em Engenharia Química da Universidade de São Paulo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8361-8767> Contato: gabas@usp.br

Abstract

This paper explores the possibilities and limitations of facilitation in the Integrative Project course offered in the distance learning mode, with the aim of enhancing teaching practices. Descriptive bibliographic research was conducted, adopting a qualitative approach, and employing thematic analysis informed by four experience reports. This facilitated the development of a methodology to generate and analyze data based on the competencies framework for distance learning tutoring provided by the Brazilian Association of Distance Education (ABED). The application of this methodology enabled critical reflection on practical performance at the Virtual University of São Paulo (Univesp), leading to recommendations for self-improvement in teaching practices. The study concludes that examining practical experiences in online tutoring can not only improve distance education, but also help address gaps and challenges highlighted by emergency remote education during the Covid-19 pandemic.

Keywords: Professional Training; Mentoring; Distance Education.

Resumen

El artículo discute las potencialidades y límites de la facilitación en la disciplina de Proyecto Integrador en la modalidad de educación a distancia (EaD) para la mejora de la práctica docente. Se realizó una investigación bibliográfica descriptiva, con enfoque cualitativo, basada en un análisis temático informado por cuatro informes de experiencia escritos de forma libre. Así, se creó una metodología para generar y analizar datos basada en el marco de competencias para la tutoría en EaD de la Asociación Brasileña de Educación a Distancia (ABED). Su aplicación permitió una reflexión crítica sobre el desempeño práctico en la Universidad Virtual del Estado de São Paulo (Univesp), de donde se extrajeron recomendaciones para el automejoramiento en la enseñanza. Se concluyó que la investigación de experiencias prácticas con tutoría en línea puede, además de mejorar la educación a distancia (EaD), contribuir a cubrir las lagunas y desafíos evidenciados por la educación remota de emergencia durante la pandemia de Covid-19.

Palabras clave: Formación profesional; Tutoría; Educación a distancia.

Introdução

A pandemia de Covid-19 iniciada em 2020 impôs às instituições de ensino a necessidade de transição em caráter emergencial para o modo de trabalho remoto, revelando a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em apoiar a educação. O movimento abrupto expôs muitas dificuldades que envolvem o acesso às TIC, bem como a sua aceitação, assimilação e pleno uso por gestores, professores, estudantes e responsáveis. O contexto disruptivo da pandemia desencadeou nos ambientes educacionais presenciais, o que a Educação a Distância (EaD) já vem há muito desenvolvendo: uma estratégia global de educação que reúne competências técnicas, de gestão e de domínio de tecnologias para facilitar a aprendizagem, dotando os estudantes

com as aptidões e ferramentas necessárias para estudar e aprender a qualquer tempo em qualquer lugar. Na retomada das atividades presenciais, invés de retorno às condições de ensino antecedentes, pode-se imaginar um futuro de progressiva hibridização do ambiente educacional, no qual as realidades física e digital se complementam, apoiando-se mutuamente.

As interações entre as pessoas já ocorrem via internet e ocuparão cada vez mais os espaços educacionais antes exclusivamente presenciais com variados formatos, ferramentas, alcance e intensidades de uso. Dentre as TIC de apoio, destacam-se aquelas que possibilitam interagir em tempo real: mensagens de texto, áudios, vídeos e reuniões virtuais. Também agregam formas de comunicação assíncrona diversas, tais como: *e-mail*, fórum, *blog*, *wiki* e até mesmo documentos armazenados em nuvem e compartilhados com permissão de acesso para comentários ou edição, entre outros. Além disso, com a Internet das Coisas (IoT), há potencial para expandir a interação das pessoas com o ambiente físico por intermédio das TIC, principalmente com a tendência de expansão, nos próximos anos, tanto do campo de estudos dessa área como do acesso da população a aplicações móveis, propiciando meios novos para engajar os estudantes.

As TIC diversificam as formas de interação e podem contribuir para apoiar a implementação de processos mais ativos e colaborativos de aprendizagem e avaliações formativas, mais compatíveis com o perfil das gerações digitais. Faz-se necessária a superação do conteudismo, colocando ênfase em processos, não somente em resultados, orientando o ensino para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à proficiência em competências que aliam aprimoramento individual com aprendizagem coletiva. Os estudantes experimentam funções cada vez mais colaborativas e orientadas para a resolução de problemas a partir das habilidades de questionamento, pesquisa, discernimento, sistematização, reflexão crítica e comunicação.

Tudo isso agrega novidades à experiência vivenciada pelos atuais professores e gestores, ainda majoritariamente formados em circunstâncias totalmente analógicas de ensino e aprendizagem. Entretanto, integra o universo cultural que influencia a maneira como os estudantes atuais e do futuro entendem educação e desenvolvem interesse pelo que aprender e como. As aptidões de interação virtual e de criação e compartilhamento de conteúdos digitais que as gerações mais novas possuem não podem ser ignoradas nos

projetos pedagógicos e planos de aulas. A tecnologia que já está presente na vida dos estudantes provavelmente irá ampliar e intensificar sua presença e, cedo ou tarde, se internalizará na vida escolar deles. A velocidade e a qualidade dessa internalização serão grandemente determinadas pelo envolvimento dos professores e gestores escolares nesse processo.

Estando imersas no contexto do ensino superior EaD *on-line* público, tem-se a seguinte indagação: a partir do que foi vivenciado em 2021 e 2022, quais práticas poderiam ser otimizadas e implementadas de maneira imediata, beneficiando a formação docente sem onerar financeiramente nem profissionais nem instituições que atuam na EaD? A partir desta questão de pesquisa, o presente trabalho teve como objetivo discutir potencialidades e limites da facilitação na disciplina Projeto Integrador na modalidade EaD para o aprimoramento da prática docente. Para tanto, foram delineados quatro objetivos específicos: (1) Apresentar a disciplina Projeto Integrador na EaD; (2) Esclarecer o papel do facilitador da Univesp na disciplina Projeto Integrador (PI); (3) Relatar as experiências adquiridas pelas autoras na facilitação do PI na Univesp; (4) Sintetizar as dificuldades enfrentadas e os aprendizados adquiridos. Os dois primeiros objetivos específicos são tratados na seção teórico-conceitual que sucede esta introdução. A terceira seção caracteriza material e métodos de pesquisa, detalhando procedimentos e instrumentos de coleta e análise de dados. A quarta seção apresenta e discute os resultados obtidos. Na quinta e última seção são tecidas algumas considerações finais acerca do objeto, e do desenvolvimento da pesquisa, oferecidas sugestões práticas para o autoaprimoramento docente e para futuras investigações no tema.

Fundamentação Teórica

A Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) estabelece que a competência geral do profissional qualificado como Tutor de Cursos de Educação a Distância é: "Realizar a tutoria de cursos de EaD contemplando as áreas de conhecimento específico, pedagógica, comunicacional, tecnológica e gerencial, tendo em vista a aprendizagem dos educandos e a melhoria contínua de boas práticas" (ABED, s.d, p. 1). O

processo de trabalho para desenvolver projetos de EaD requer competências docentes multidisciplinares, abrangendo diferentes áreas do conhecimento: pedagogia, comunicação, tecnologia e gestão (ABED, 2012). O tutor, além de ser especialista do conteúdo do curso, é o responsável por guiar a aprendizagem, comunicando-se de forma efetiva, convidativa e cativante, com adequado uso da linguagem e dos recursos disponíveis para efetivar a mediação educacional a distância.

- Tutoria e facilitação na EaD *on-line*

A internet possibilitou a EaD ir além da comunicação unidirecional que caracterizou seus primórdios, quando era realizada por correspondência, por rádio ou tele transmissão. As TIC permitiram novas maneiras de se fazer EaD, possibilitando maior interação entre professores e estudantes, síncrona ou assincronamente. Além disso, a internet tornou acessível um volume de conteúdo sem precedentes na história. Na EaD *on-line* com a presença de um tutor no acompanhamento das turmas, preocupa-se menos com transmissão de conteúdos e mais em incentivar a interatividade e a troca de experiências e conhecimentos entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor, como molas propulsoras da construção coletiva e compartilhada do conhecimento.

A EaD *on-line* tem a condição de superar a distância transacional, que é um distanciamento emocional e comunicacional ocasionado pela separação física entre alunos e professores (Moore, 2002). A EaD *on-line* tem como alicerce os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), plataformas digitais que hospedam os cursos e possibilitam diferentes ações tais como: o compartilhamento de conteúdo em multimídias; a condução pedagógica por parte de professores e mediação pedagógica por parte de tutores; a realização de tarefas e resolução de problemas por parte dos estudantes; a troca de experiências e conhecimentos entre todos os envolvidos; a avaliação; além do apoio técnico e administrativo.

- A disciplina Projeto Integrador (PI) na EaD *on-line*

Metodologias pedagógicas ativas são utilizadas para proporcionar uma educação que privilegia a troca de conhecimentos, experiências e diálogos, beneficiando os estudantes com a sinergia gerada por um espírito cooperativo e investigativo. Esse é o caso do Projeto Integrador (PI), uma disciplina cuja finalidade é articular teoria e prática, desenvolvendo, ainda, habilidades de gestão e colaboração, simulando a atuação profissional futura. Na Univesp, há PI em todos os Cursos Superiores da instituição, possibilitando aos estudantes a oportunidade de relacionar os conceitos científicos aprendidos nas disciplinas regulares às possíveis soluções de problemas reais nas suas respectivas áreas de atuação. Trata-se de uma “modalidade de ensino que proporcionará, ao longo do curso, a interdisciplinaridade e a transversalidade dos temas abordados no currículo” (Univesp, 2019, p. 2) e contribuições para a comunidade externa.

Vale dizer que a proposta de disciplina do PI está em consonância com o artigo 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o credenciamento das instituições de ensino superior para oferta de cursos ou programas, na modalidade a distância (Brasil, 1996, Art. 80º). Para fins de esclarecimento, o respectivo decreto traz considerações importantes acerca dos objetivos que orientam a modalidade de ensino EaD e os meios ou recursos que podem ser utilizados para o alcance dos objetivos previstos. De acordo com o artigo 1º apresentado no documento,

Considera-se educação a distância a modalidade educacional que busca superar limitações de espaço e tempo com a aplicação pedagógica de meios e tecnologias da informação e da comunicação e que, sem excluir atividades presenciais, organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares. (Brasil, 2005, Art. 1º).

Isso exposto, o PI proposto pela Univesp visa facilitar e ressignificar o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo nos educandos a capacidade de analisar de forma crítica problemas em contextos reais de ensino e pensar em estratégias de melhoramento. Ademais, há um evidente retorno para a comunidade onde os estudantes desenvolvem o PI, uma vez que os planos de aula elaborados são testados e aplicados nas turmas observadas, contribuindo para que os professores ganhem uma nova perspectiva em relação aos obstáculos enfrentados por eles. Por fim, há também uma contribuição relacionada com a inovação do ensino, visto que os estudantes de graduação muitas vezes, com um olhar externo, podem propor novas ideias e estratégias que muitas vezes os docentes, por diversos motivos, não conseguem visualizar.

- O papel do facilitador da Univesp na disciplina Projeto Integrador (PI)

No PI da Univesp, os alunos são organizados em grupos para o desenvolvimento de um trabalho com a duração de um semestre, para o qual contam com o auxílio de um orientador, que é o facilitador de aprendizagem. Ao facilitador cabem funções de gerenciamento dos grupos e orientação do desenvolvimento do trabalho: verificar se os alunos conseguiram fazer contato com os colegas de grupo, auxiliar os que tiveram dificuldades para contatar o grupo, mediar conflitos, orientar em situações síncronas (reuniões quinzenais) e assíncronas (via fórum) quanto ao desenvolvimento das etapas do trabalho, auxiliando na definição do tema, tirando dúvidas e sugerindo materiais e caminhos para a pesquisa, além de corrigir as avaliações (Univesp, 2021b).

Além destas funções, especialmente no contexto do PI, o facilitador também tem o papel de humanizar a EaD, evitando que o aluno tenha a sensação de estar sozinho para desenvolver os trabalhos, reduzindo a distância transacional (Moore, 2002). Por conta disso, os facilitadores são orientados a escutar os alunos com empatia, considerando seu contexto, suas limitações e dificuldades (Univesp, 2021a). Assim, o facilitador tem o papel de dar suporte aos alunos em diversos aspectos durante o desenvolvimento do PI.

Metodologia

A concepção do projeto e o desenvolvimento da pesquisa, incluindo as reuniões de orientação e de trabalho colaborativo, ocorreram de forma exclusivamente remota, com apoio de tecnologias digitais: ambiente virtual *Microsoft Teams* e ferramentas da *Office Suite*. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica descritiva, com abordagem qualitativa, fundamentada na análise temática informada por relatos escritos. O objeto de estudo foi o conjunto de quatro experiências descritas na forma de textos narrativos redigidos de forma livre, sem estrutura prévia definida.

- Procedimentos metodológicos

Sessões de *brainstorming* foram intercaladas com revisão de literatura (prospecção bibliográfica, leituras e fichamentos), redação de textos narrativos sobre as experiências individuais com PI na Univesp, definição das categorias de análise para sistematização dos conteúdos das narrativas produzidas, comparação com experiências relatadas na literatura, síntese e redação científica. A linguagem narrativa foi a fonte geradora dos dados primários de pesquisa, complementados com dados secundários coletados em artigos de periódicos científicos recuperados da base Web of Science e em materiais instrucionais fornecidos pela Univesp no âmbito do curso de especialização do Programa “Formação Didático-Pedagógico para cursos na modalidade a distância”. Aplicou-se a Análise Temática por dedução (Braun; Clarke, 2006) que possibilita identificar temas ou padrões dentro dos dados, com intuito de interpretá-los a partir da síntese, invés de incorporá-los diretamente ao presente artigo com longas transcrições ou mesmo reproduções integrais das narrativas. Aporte metodológico da Psicologia para área de Educação foi realizado de forma similar e bem-sucedida em estudo anterior (Rosa; Mackedanz, 2021).

A novidade no desenho do método que aqui se acrescenta é, primeiro: "deixar-se levar pelas palavras" (Guitton, 2018, p. 75-76), numa redação livre e descomprometida com estrutura e formatação, encorajando um processo de recuperação das memórias pessoais fluido e abundante em informações. Sem impor nenhum tipo de uniformidade estilística, evitou-se constranger a espontaneidade na expressão escrita de cada informante, na expectativa de que as narrações trouxessem o que de fato havia sido marcante nas vivências. Priorizou-se, portanto, inicialmente relatar os fatos, com sabores e dissabores, não a uniformidade estilística nem a impessoalidade nas redações. Nesse sentido, o exercício de *brainstorming* fornece apoio fundamental à escrita, porque verbalizar e organizar as ideias de forma visual auxilia na criação de ambiente suficientemente descontraído e seguro à partilha, despido de preconceções e julgamentos, assim estabelecendo empatia e confiança entre as participantes da pesquisa.

O segundo passo consistiu em operacionalizar uma base comum para análise, a partir de categorias que viabilizassem os exercícios de síntese, reflexão crítica e até mesmo o confronto com hipóteses emergentes nas sessões de *brainstorming* para, num momento

posterior, elaborar conclusões sobre as práticas docentes vivenciadas, com vistas ao desdobramento em sugestões úteis ao aprimoramento próprio e recomendações aos pares. Para tanto, decidiu-se relacionar os temas identificados no conteúdo dos relatos com as Unidades de Competências estabelecidas pela ABED (Quadro 1).

Quadro 1 – Categorias de análise a partir da matriz de Competência Geral para Tutoria EaD.

Unidades de Competência	Elementos de Competência	Componentes de Avaliação de Competência
1: Planejar ações de mediação em cursos de EAD	1.1 Analisar o contexto do curso e todos os seus componentes 1.2 Planejar o atendimento aos educandos respeitando suas características	1.1.1 - 1.1.7 1.2.1 - 1.2.5
2: Desenvolver a mediação em cursos de EAD	2.1 Estimular a interação 2.2 Orientar os educandos 2.3 Comunicar-se com os educandos 2.4 Mediar conflitos 2.5 Gerenciar o tempo	2.1.1 - 2.1.4 2.2.1 - 2.2.8 2.3.1 - 2.3.9 2.4.1 - 2.4.3 2.5.1 - 2.5.3
3: Avaliar a mediação pedagógica em cursos de EAD	3.1 Avaliar o desempenho dos educandos no curso 3.2 Avaliar o processo comunicacional do curso	3.1.1 - 3.1.8 3.2.1 - 3.2.5

Fonte: Adaptado de ABED (s.d).

Nesse caso, os chamados “Elementos de Competência” correspondem às categorias de análise temática pormenorizadas em componentes que auxiliam a inferência dedutiva de assuntos disparadores dentro delas. No caso de não haver correspondência direta entre relato e elemento, uma nova categoria pode ser acrescida, contemplando a especificidade da informação coletada.

- Sobre construir categorias de análise com o referencial de competências da ABED

A escolha se justifica porque

se relaciona intimamente com os referenciais teóricos de EaD, que levam em conta a multiplicidade de conhecimentos e profissionais para o desenvolvimento dos projetos e de ações de mediação educacional. Assim, as competências propostas não se restringem a um posto de trabalho e nem a uma área de conhecimento específico, mas à combinação e interação entre as dimensões das áreas de conhecimento e do processo de trabalho. (ABED, 2014, p. 69)

Além disso, a ABED (2014, p. 70) compreende as competências “não como algo definitivo e acabado, mas em constante transformação, estimulando a pesquisa e a construção de novas formas de produção e de projetos de EAD e das ações de mediação educacional contando com a introdução de novas tecnologias.

Essa abordagem, para a compreensão das competências, fornece parâmetros para qualidade em EaD e, ao mesmo tempo, por interpretá-la como dinâmica, em constante mutação, oferece a possibilidade de sua revisão e alteração sempre que a realidade assim indicar ou determinar. Por fim, a ABED (2014, p. 70) preconiza que a

[...] matriz de competências pode favorecer a construção de um processo de certificação, mas vai além desse objetivo. Estimula a educação continuada e a formação em serviço para o âmbito macro (educação em geral), meso (processos de capacitação) e micro (treinamento) que podem contribuir efetivamente para a qualidade da EaD,

todos aspectos relevantes para a consecução do objetivo geral do presente trabalho.

- Modelagem conceitual

O diagrama da Figura 1 explicita o modelo conceitual utilizado para estruturação da análise temática das narrativas produzidas pelas autoras. Apresenta-se o quadro de competência geral de tutores EaD descrito pela ABED com três níveis de hierarquia verbal, com gradativo aumento de especificidade. A Competência Geral é a dimensão mais ampla, referente à formação docente, que é subdividida em três Unidades de Competência, correspondentes a planejar, realizar e avaliar ações de tutoria EaD.

As Unidades de Competência (UC) são descritas por meio de Elementos de Competência (EC), que foram operacionalizados como temas de investigação nos textos. Para tanto, buscou-se identificar no conteúdo relatado os Componentes de Avaliação de Competência (CAC) que caracterizam cada EC (ABED, s.d), de modo a formar uma visão de conjunto dos relatos e extrair uma síntese.

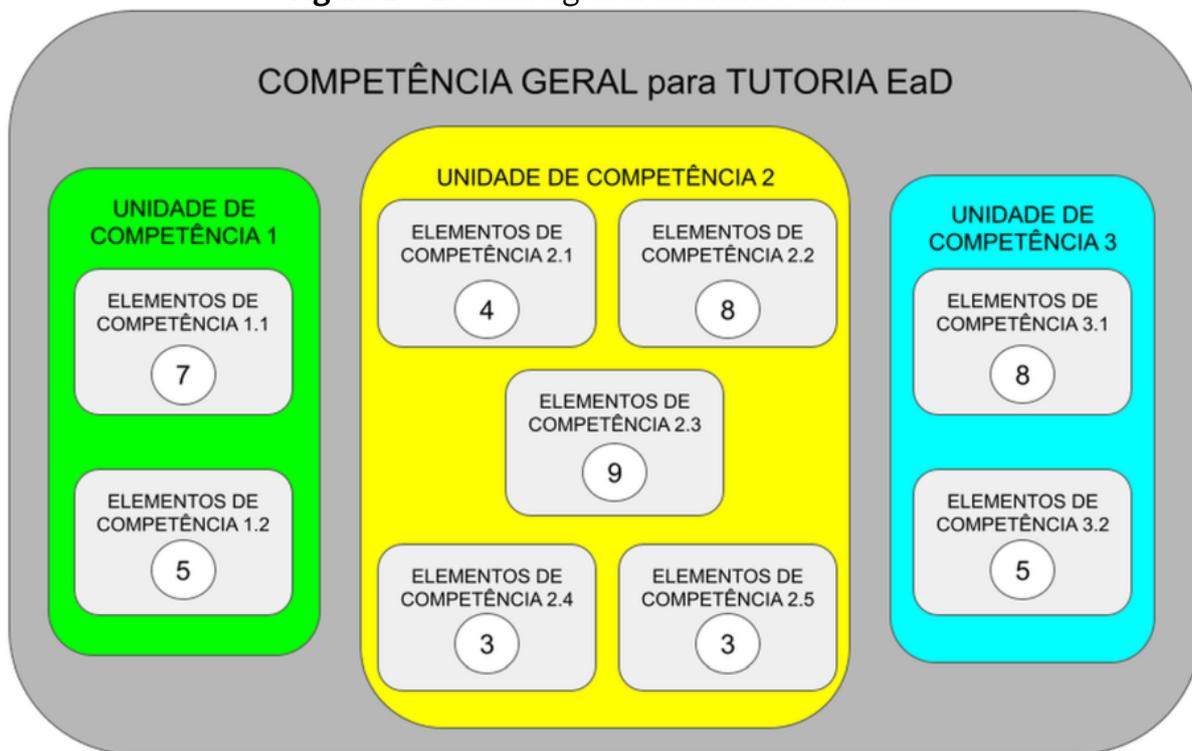
Figura 1 – Modelagem conceitual para estruturação da análise temática.



Fonte: Adaptado de ABED (s.d).

Assim, agregando as informações dispersas nos textos sob as categorias de análise estruturadas conforme a Figura 1, constituiu-se uma base ordenada para tecer reflexões por subcategorias. A estrutura global de análise é apresentada na Figura 2, juntamente com a indicação quantitativa dos CAC presentes em cada subcategoria EC.

Figura 2 – Estrutura global da análise temática.



Fonte: Adaptado de ABED (s.d).

Resultados e Discussão

O objeto da análise foi um documento-base gerado a partir da reunião dos textos produzidos pelas autoras num arquivo único na nuvem. Os temas foram identificados nas narrativas por meio da combinação das ferramentas destaque e comentário. Os EC foram diferenciados por cor (conforme Figura 2) e sobre cada trecho destacado foi inserido um comentário indicando com códigos numéricos os CAC correspondentes ao(s) tema(s) tratado(s) em cada grifo. A título de exemplo, extraiu-se um fragmento de texto do relato R2 (Figura 3).

Figura 3 – Recorte ilustrativo do objeto de análise temática estruturado a partir do quadro de competência geral para tutoria EaD da ABED.

O acompanhamento com o orientador ao longo do semestre também ajuda bastante. São as reuniões quinzenais, comunicação no fórum, além do feedback das avaliações, que ajudam a ir alinhando o desenvolvimento do trabalho. Dificilmente um grupo que tinha essa comunicação contínua com o orientador não desenvolvia um bom trabalho.

Uma coisa que eu percebi foi uma dificuldade na escrita, ainda que os textos feitos pelos alunos sejam compreensíveis muitas vezes são um pouco confusos, ou com uma linguagem

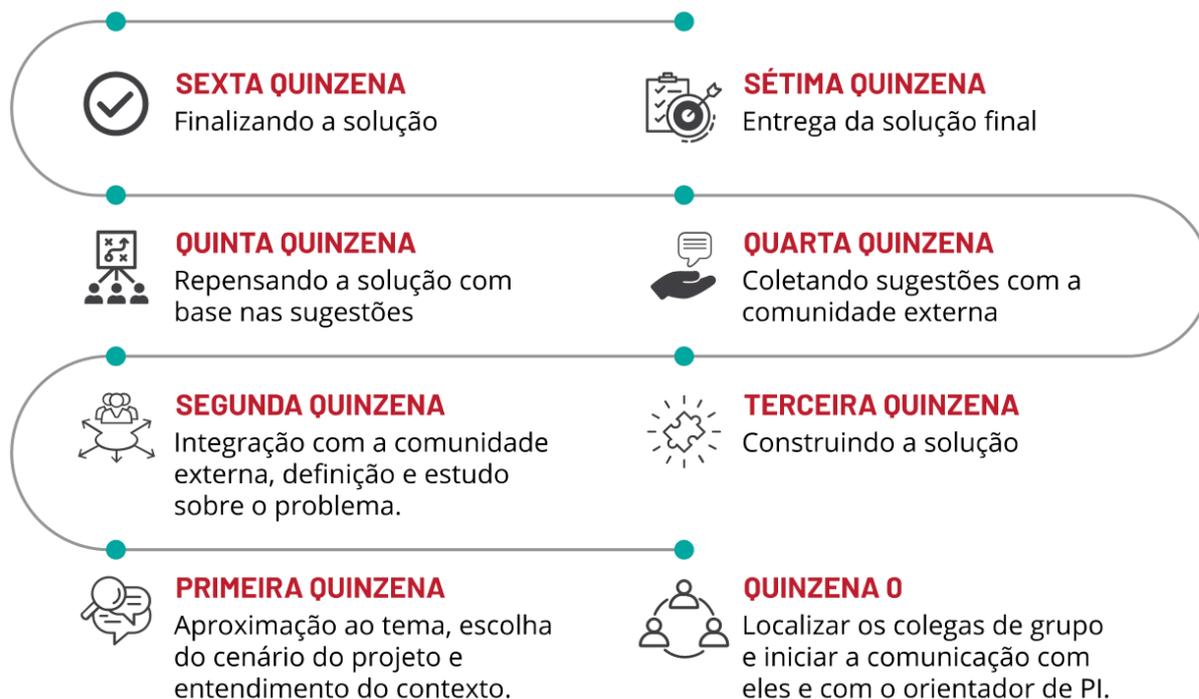
Fonte: Autoras, 2023.

No recorte (Figura 3) observa-se três cores de grifo diferentes, cada uma relativa a uma determinada UC e, conseqüentemente, às suas subcategorias EC e CAC. O primeiro balão de comentário aponta para a EC 1.2, indicando sua relação com a necessidade de planejamento para atender aos educandos no decorrer do PI, o que envolve todas as CAC nela aninhadas. Em seguida, o tema do grifo é de avaliação da adequação das estratégias utilizadas, portanto o segundo balão especifica ligação com as CAC 3.2.1 e 3.2.3, sobre as interações entre educador e educando e as intervenções comunicacionais. Já o último trecho destacado trata de uma dificuldade em relação à aprendizagem que foi identificada (CAC 2.3.9) e se relaciona com esclarecer e estimular o uso de linguagem específica do curso, no caso, na elaboração dos relatórios com redação científica.

A apresentação dos resultados foi organizada a partir da categoria UC (Figura 2), juntamente com a trajetória dos alunos no PI na UNIVESP (Figura 4). Nesse alinhamento, ficou evidente que os períodos de ensalamento em análise são maiores que o semestre

letivo, pois o quadro de competência geral para tutoria EaD da ABED (s.d) utilizado como base metodológica abrange atividades docentes que ou antecedem ou sucedem o conjunto de seis quinzenas compreendido no cronograma da disciplina Projeto Integrador (Figura 4).

Figura 4 – Trajetória do Projeto Integrador da UNIVESP.



Fonte: UNIVESP (2021a, p. 7).

A trajetória do PI da UNIVESP (Figura 4) apresenta um método claro a ser seguido (CAC 1.1.3), fundamentado na Aprendizagem Baseada em Problema e por Projeto (ABPP) e operacionalizado com técnicas *Design Thinking* (CAC 1.1.1, 1.1.3, 1.2.4). Cada quinzena possui objetivos específicos a serem progressivamente alcançados (CAC 1.1.1, 1.2.4, 1.2.5) e os grupos são orientados sobre como planejar um cronograma organizado e viável para a execução da pesquisa e cumprimento dos prazos das entregas (CAC 1.1.6). Para que os alunos sejam capazes de desenvolver o PI de maneira satisfatória, considerando o grau de complexidade das atividades propostas, é necessário que haja um cronograma factível. Nesse sentido, a organização em Quinzenas proposta pela Univesp (Figura 4) auxilia tanto os facilitadores a organizarem o trabalho de orientação, como auxilia os educandos a terem dimensão de cada etapa a ser seguida durante o semestre. Apesar disso, é possível

encontrar alguns obstáculos para o cumprimento das atividades quinzenais nos relatos, como a baixa participação de alunos nas reuniões quinzenais e a falta de compreensão por parte deles em relação à importância de cada etapa. Desse modo, alguns dos grupos não cumpriam com a programação feita no Plano de Ação, ficando a cargo das facilitadoras a constante cobrança e tentativa de elucidar a importância de cada quinzena.

A dinâmica de acompanhamento dos grupos pelo orientador de PI (EC 1.2) envolve reuniões quinzenais síncronas e comunicação assíncrona por diferentes meios e plataformas. Assim sendo, uma das primeiras ações que os orientadores de PI devem cumprir é, além do contato inicial com os grupos, orientar quanto às ferramentas do AVA e ao uso dos recursos e suportes tecnológicos para a comunicação (CAC 2.2.4). A falta de aptidão tecnológica foi percebida como fator limitante para estimular a interação (EC 2.1) e a autonomia dos educandos em estudar com independência e comprometimento (CAC 2.2.2). O uso inadequado dos recursos também restringe o estabelecimento de vínculos, do sentimento de pertencimento ao grupo (CAC 2.3.4) e a superação da distância física visando enriquecer a relação educacional (CAC 2.3.7).

Um aparente excesso de possibilidades para se comunicar foi relatado, destacando que uma ampla variedade de recursos disponíveis pode expandir a difusão de informações e, por conseguinte, o acesso às mesmas, ao mesmo tempo em que pode criar redundâncias desnecessárias nos processos comunicacionais, desencontros entre interlocutores e até dispersão indevida do que se desejava informar. Para se ter uma visão geral, foi atestado uso das seguintes TIC de apoio na Univesp: suíte de aplicativos *Microsoft 365* e Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *BlackBoard (BB)*. A primeira contém o pacote *Office (Word, Excel, PowerPoint)* para uso *on-line*, *Outlook (e-mail)*, *Yammer (rede social)*, *OneDrive* e *SharePoint* (armazenamento em nuvem), *Teams* (escritório virtual, onde se organiza a agenda, realiza vídeo conferências, armazena e edita arquivos em nuvem, fórum de postagens e chat. Outras aplicações destacadas foram: *Forms* (formulários *on-line*: pesquisas, votações e testes) e *Planner* (gerenciamento de tarefas colaborativo para equipes).

O desenvolvimento do PI requer que o orientador mantenha contato com os grupos orientados ao longo do semestre, utilizando as ferramentas disponíveis para estimular a comunicação e a realização das atividades (CAC 2.1.2), incentivando a participação de todos (CAC 2.1.3). Mesmo com esforço por parte das orientadoras para manter a constância no contato com os alunos, é comum não haver respostas a essas tentativas de comunicação, gerando uma dificuldade no desenvolvimento, como demonstra o relato abaixo:

Foram raros aqueles grupos que me escreviam com frequência, que eram participativos em reuniões e que agregavam as minhas sugestões ao trabalho que estavam desenvolvendo. Talvez falte para os alunos a compreensão do papel dos orientadores no desenvolvimento dos seus projetos. (Relato R3, 2022)

Porém, na percepção destas orientadoras de PI, quando os grupos conseguem manter essa comunicação frequente, costumam ter maior sucesso na realização do trabalho. Por isso há a necessidade de prontidão para tirar dúvidas dos alunos no PI, que aparece no relato de uma das autoras:

Em termos de postura docente, adotei para o TCC duas recomendações da UNIVESP que auxiliaram bastante (...): 1. responder em até 24h qualquer tentativa de contato por parte da orientanda; 2. fornecer *feedbacks* preferencialmente por escrito, com rapidez, curtos e objetivos. (Relato R4, 2022)

Isto pode ser traduzido em “responder de forma personalizada clara, precisa e imediata a todas as dúvidas dos educandos” (CAC 2.2.1). Adicionalmente, foi ressaltada a importância dos momentos de *feedback* das avaliações (EC 2.2), pois ajudam a ir alinhando o desenvolvimento do trabalho (EC 2.5) O contato constante com os orientandos favorece, além da solução das dúvidas, a retomada do que foi definido no Plano de Ação, objetivando “incentivar o progresso dos educandos para evitar evasões” (CAC 2.1.4). Apesar de ser evidente a grande quantidade de alunos que abandonam o PI ainda no começo, a comunicação encontra limites para identificar as causas de evasão (CAC 3.1.4), não sendo possível compreender os motivos que levam muitos alunos a sequer começar o PI. Em todos os relatos foram encontrados registros sobre esse problema, que diversas vezes dificulta o trabalho de facilitação, especialmente nas primeiras quinzenas, quando o tempo dedicado a atender grupos com os quais o contato foi estabelecido concorre com a ocupação persistente de escrever diversas vezes, por meio de todos os recursos comunicacionais, na tentativa de localizar os alunos “inativos”.

Aprender a partir das atividades relacionadas à pesquisa acadêmica compõe os objetivos do PI (UNIVESP, 2019, p. 2, Art. 4º, VII, X) de modo a contribuir de modo mais eficaz para o estudo e a solução de um problema vivenciado por uma comunidade ou uma instituição escolar (CAC 1.1.1, 1.1.3, 3.1.1). A metodologia do PI, por meio da aplicação dos processos de ouvir, criar e implementar, busca garantir que o problema a ser trabalhado pelo grupo seja de fato relevante para a comunidade, que deverá ter o benefício de uma solução factível, validando-a (Univesp, 2021a). Cabe ao facilitador, que é, necessariamente, um pós-graduando, realizar a devida transposição didática da própria experiência em pesquisa, o que foi apontado como fragilidade metodológica, já que mesmo nas disciplinas de pós-graduação esse aspecto ainda é muito pouco trabalhado.

Ademais, ao analisar as ações de tutoria (CAC 3.1.5), se depara também com pontos fracos como divergência entre a área de formação dos facilitadores e os cursos que atuam, o que muitas vezes prejudica a qualidade da orientação. O PI pressupõe que os alunos irão trabalhar conteúdos que já tiveram em outras disciplinas para atender uma necessidade ou um desejo de uma comunidade externa participante do projeto, com a qual se engajam para construir e prototipar uma solução (CAC 1.1.3). Um aspecto desfavorável é o desconhecimento prévio do tema norteador a ser trabalhado em cada PI (CAC 1.1.2) e das disciplinas com potencial de integração ao projeto (CAC 1.1.3), uma vez que há restrições pelo fato de não se compreender com profundidade os temas tratados nos projetos. Embora o domínio dos conteúdos específicos do curso (CAC 1.1.2) seja desejável, não é de caráter obrigatório no PI da Univesp, tendo em vista sua proposta educacional (CAC 1.1.3). Dos relatos percebe-se que quando o curso ou, ao menos, o tema norteador é alinhado com a área de formação do tutor, a orientação pode, para além da gestão do projeto, agregar em conteúdo para a solução. Nesse sentido, a comunicação com os supervisores e professores autores é ponto crucial (CAC 3.1.3) para que haja o suporte necessário para uma orientação satisfatória.

Planejar ações de tutoria em cursos na EaD implica em analisar o contexto do curso e todos os seus componentes (EC 1.1) para atender os educandos respeitando suas características (EC 1.2). A fase de ambientação institucional, que precede o ensalamento, foi relatada como momento de identificar os objetivos (CAC 1.1.1), os conteúdos (CAC 1.1.2),

a proposta educacional (CAC 1.1.3) e os recursos de ensino do curso (CAC 1.1.4), além das atividades previstas para os educandos (CAC 1.1.5). Antes da quinzena zero, as maiores dificuldades foram relativas ao conhecimento e domínio da variedade de recursos tecnológicos previstos para as atividades do curso (CAC 1.1.6) e ao papel dos vários atores envolvidos (supervisor, professor autor, professor formador, operadores de polo, equipes de mediação e suporte) e o processo de comunicação com eles (CAC 1.1.7). Os CAC 1.1.1, 1.1.3, 1.1.4 e 1.1.5 foram atendidos recorrendo ao site institucional, ao repositório de documentos oficiais da instituição e da disciplina (menu Documentação PI) no AVA, bem como a apostilas e vídeos tutoriais produzidos e distribuídos internamente. Também foram fontes de pesquisa sobre o perfil dos educandos para facilitar o relacionamento e a interação (CAC 1.2.1).

Essa fase preliminar da experiência, que antecedeu orientar PI, foi associada à influência do ambiente institucional e do perfil formativo proposto sobre as características que perfilavam as próprias tutoras, além dos estudantes, no contexto da EaD na Univesp (CAC 1.2.1). As bolsistas foram acolhidas pela Univesp inicialmente com uma troca de e-mails de boas-vindas (CAC 1.1.4, 1.1.7), formalizando o ingresso, na qual puderam ocorrer trocas de documentos e informações pertinentes ao convênio. Foi reportada a ocorrência de uma Semana de Integração de Facilitadores logo antes de cada período letivo, na qual os tutores ingressantes são recepcionados e encorajados a buscar se inteirar sobre as principais ferramentas, acessar diversos materiais e estabelecer contato com a mediação (CAC 1.1.7), que oferece suporte assíncrono (fórum, *e-mail*, *chat*) e síncrono (reuniões semanais) para tirar dúvidas. Assim percebemos como mediação e supervisores também atuam no sentido de superar a distância física e enriquecer a relação com os facilitadores (CAC 2.3.7), fazendo-os sentirem-se parte de uma comunidade pedagógica (CAC 2.3.4). Com isso, cria-se ambiente receptivo para tirar dúvidas e informar o professor responsável quando o facilitador não consegue resolver as dificuldades específicas dos educandos em relação ao curso (CAC 2.2.3).

Entretanto, um ponto negativo em comum entre os relatos diz respeito ao pouco, ou nenhum, *feedback* dos supervisores que cuidam e organizam o trabalho dos facilitadores de ensino. A cada mês são submetidos relatórios (3.1.7) nos quais os

facilitadores escrevem reflexões sobre seus desempenhos, inclusive são convidados a se autoavaliarem em relação aos prazos, tarefas e funções, porém foram raras as vezes em que houve de fato uma devolutiva. Nesse sentido, os facilitadores podem se sentir desassistidos, pois escrevem sobre suas dificuldades e não recebem nenhum tipo de auxílio ou recomendação.

Outro ponto operacional negativo apontado foi a demora para ter acesso aos grupos que deveriam orientar, pois o tempo de relacionamento e interação na quinzena zero é, além de preparatório do ponto de vista tecnológico e pedagógico, importante para compreender perfis de alunos e grupos, observando suas habilidades de comunicação, atitudes, nível de conhecimentos e posição sociocultural (CAC 1.2.1). O total de grupos orientados no PI por semestre variou de oito a doze, com até oito integrantes em cada. Não surpreende que a capacitação "express" para facilitação de grupos de maneira integralmente remota tenha sido inicialmente associada a sentimentos mistos de empolgação, ansiedade e insegurança. Conforme foram se arrefecendo no decorrer do tempo, os focos de atenção deslocaram-se para o aprimoramento da gestão simultânea do projeto, do trabalho colaborativo e da comunicação.

“Monitorar a aprendizagem dos educandos indicando pontos fortes e fracos no curso” (CAC 3.1.1) é fator primordial no trabalho de facilitação, podendo ser realizado de diferentes formas, uma vez que são disponibilizadas diversas ferramentas. Apesar disso, no geral, os alunos não utilizam a maior parte delas, restringindo-se apenas às reuniões quinzenais com os facilitadores. Em relação à avaliação de desempenho dos alunos (CAC 3.1.6), um ponto forte do curso apontado nos relatos é a disponibilização de um documento com critérios de avaliação bem estabelecidos, o que promove uma equalização entre o trabalho dos muitos facilitadores que a Univesp possui. A elaboração de *feedbacks* foi novamente enfatizada, ressaltando a contribuição das rubricas de avaliação para redigi-los com maior clareza e da metodologia de avaliação formativa para a condução do processo pedagógico. Provavelmente por isso que um ponto em comum nos relatos sobre acompanhar o desempenho dos alunos (CAC 3.1.2) envolveu a prática recorrente de correções prévias às entregas oficiais realizadas dentro dos prazos quinzenais, nos documentos em construção concomitante com desenvolvimento das soluções.

Um aspecto positivo diz respeito à documentação, às formas e aos critérios estabelecidos de registro para o acompanhamento do curso (CAC 1.2.2) tais como Diário de Bordo e Plano de Ação, que auxiliam planejar a relação tempo/atividades previstas (CAC 1.2.3) e adequar as atividades ao cronograma das entregas (CAC 1.2.4). Considerando que diversas vezes os facilitadores ficam responsáveis por orientar muitos grupos simultaneamente, criticamos o caráter sigiloso que o CAC 2.5.2 atribui ao diário de bordo para registrar as orientações de cada reunião, bem como dúvidas e dificuldades que os alunos trazem a cada quinzena. Entendemos que no PI é mais valioso para o processo de ensino-aprendizagem que o diário de bordo seja uma ferramenta utilizada junto com o grupo, estimulando os estudantes a alimentar os registros de maneira organizada e objetiva, que auxilie a documentação do processo de trabalho colaborativo e de desenvolvimento da solução. Isso não exclui a possibilidade de o facilitador manter um Diário de Bordo pessoal, porque é preciso manter um ritmo de trabalho constante. Além disso, é necessário que os facilitadores estejam sempre a par dos avanços e bloqueios em cada um dos grupos, de modo que a facilitação possa de fato contribuir com a aprendizagem dos alunos. Tendo um arquivo próprio à parte dos diários dos grupos, lembretes e insights sobre a própria atividade de tutoria. Tal ação de registro também pode auxiliar na identificação de problemas recorrentes (CAC 2.5.3), como as notáveis dificuldades com a escrita acadêmica que os alunos apresentam, algo em comum entre os relatos aqui analisados.

A título de exemplo, num dos relatos consta que os grupos apresentavam dificuldades específicas relacionadas ora à escrita, ora à compreensão das etapas do projeto. Nesses casos, é importante a orientação personalizada a fim de indicar as melhores estratégias para solucionar dificuldades de ordem técnica, pedagógica ou tecnológica (CAC 2.2.5), além de selecionar ou preparar recursos educacionais para atendê-las (CAC 2.2.6). Estas ações podem ser percebidas neste trecho de um dos relatos:

[...] com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento da redação do trabalho, novos encontros foram organizados com os grupos. Na oportunidade pude mostrar aos estudantes diversos trabalhos concluídos de PI com inúmeros exemplos de como fazer um texto introdutório. Além disso, durante a reunião separamos alguns textos para que os estudantes pudessem analisar os detalhes cuidadosamente. (Relato R1, 2022)

Ao marcar reuniões extras e nelas trazer exemplos de textos para trabalhar a percepção sobre a estrutura, invés de explicar o passo-a-passo de como poderiam fazer, a orientadora do PI estimulou a autonomia dos estudantes, incentivando-os a estudar com independência e comprometimento (CAC 2.2.2). Considerando o trecho exposto, é notável como a facilitadora buscou sanar as dificuldades em relação à aprendizagem e auxiliar os educandos neste processo (CAC 2.2.3), prestando atendimento imediato e personalizado (CAC 2.2.1). Coube para esta situação gestar dinâmicas diferenciadas de modo a problematizar as fragilidades identificadas na redação elaborada pelos grupos (CAC 2.2.1).

No que tange aos diferentes modos de aprender, tal como explicitado em relato, considera-se o estudante como sujeito histórico e social. Sua condição humana é concedida pelas relações sociais que estabelece, bem como o reconhecimento do lugar que ocupa no mundo e a compreensão de si como sujeito em permanente movimento e necessidade de aprendizagem. Desse modo, tem-se na comunicação um instrumento para que estas condições sejam de fato concretizadas e que a aprendizagem ocorra. Não basta eleger uma dinâmica diferente, mas prover meios para alcançar os objetivos pretendidos, propor situações de sistematização das fragilidades apontadas com a finalidade de que estudantes percebam os equívocos e proponham mudanças. Este exercício estimula a colaboração (CAC 2.1.1), pois corrobora para que os estudantes participem das discussões (CAC 2.1.3), emitam suas opiniões (CAC 2.3.2), estabeleçam comunicações entre os integrantes do grupo (CAC 2.3.8) e o facilitador (CAC 2.3.3) e busquem diferentes alternativas para resolver os problemas (CAC 2.3.9).

Foram narradas situações que exigiram a utilização de estratégias diferenciadas com enfoque na mediação de conflitos. Sobre o assunto, observe o trecho:

[...] considero que as tensões vividas potencializaram ações coletivas (...) de escuta atenta, coleta de sugestões para o desenvolvimento da proposta, reflexão sobre a problemática em conjunto, conhecimento e leitura objetiva dos estudos sugeridos pela instituição, redimensionamento das práticas de ensino para assegurar possibilidades de aprendizagem, e principalmente a potencialização do trabalho em equipe. (Relato R1, 2022)

Considerando a concepção pedagógica defendida pela Univesp, o trabalho com a mediação de conflitos (EC 2.4) deve permear ações que incorporem o trabalho coletivo, de modo dinâmico e que tenha por finalidade o desenvolvimento nos partícipes da

escuta atenta, da atenção voluntária de modo a suscitar a reflexão coletiva acerca do problema. Foi relatado como o tutor EaD *on-line* na Univesp interage com os estudantes com empatia, prontidão e clareza, entre outras características que compõem o seu papel como facilitador da aprendizagem. A função envolve um conjunto de competências relacionadas à comunicação oral e escrita, síncrona ou assíncrona, mediadas pelas tecnologias digitais.

Se, por um lado, os relatos atestaram que o domínio dos recursos tecnológicos é imprescindível para o bom desempenho, por outro, salientaram a importância da habilidade de humanizar as interações nos seus diversos formatos. Por entender que essa característica pode ser relacionada ao rol de CAC 1.2.1, 2.2.2, 2.3.7, 2.4.2, 2.4.3, ou ainda, expressa em trechos que podem não apresentar relação com CAC alguma, criou-se uma categoria de análise adicional ao quadro de referência da ABED: a Componente Empática de Competência (CEC). Esta categoria equivale a uma Unidade de Competência (UC), pois trata-se de um tema transversal a Elementos de Competência (EC) aninhados em UC distintas. Portanto, é representada com uma cor de destaque (no caso, magenta) sobreposta à cor do EC de um trecho já destacado.

O método previu uma fase de produção de dados primários, propondo a escrita de narrativas sobre a experiência de tutoria na EaD *on-line* na disciplina PI da Univesp de maneira descomprometida com qualquer resultado. A partilha foi espontânea, sem constrangimento temático, nem formal. Tanto que a ausência de uniformidade estilística surgiu como primeiro desafio à decisão de utilizar os textos como fonte de dados da pesquisa. Numa sessão de *brainstorming* percebeu-se que poderia ser uma forma de se partilhar experiências para conhecer melhor o que cada autora havia vivenciado e compreender em conjunto no que e como essas vivências convergiam ou divergiam e em que medida haviam contribuído para o aperfeiçoamento docente. Por isso, no processo de desenho metodológico, o relatar precedeu o definir categorias de análise, decisão que foi, portanto, posterior à escrita. Os temas identificados nos trechos e traduzidos como CAC, EC, UC e CEC estavam ali voluntária e verdadeiramente presentes, escritos sem ter havido acesso prévio aos critérios da ABED. Tampouco foram incitados com perguntas ou tópicos

estruturantes. Deste modo, no momento de recuperar e redigir as memórias, era impossível tendenciar resultados quanto à presença ou ausência das CAC nos textos. Tendo isso claro, observamos nos Quadros 2 e 3 a síntese numérica da análise temática.

Lendo o Quadro 2 da esquerda para a direita, os códigos que encabeçam as linhas e as colunas referem-se, respectivamente, a identificação dos quatro relatos (R1 a R4), às categorias de análise Unidade de Competência (UC), Elemento de Competência (EC), Componente de Avaliação de Competência (CAC), organizadas hierarquicamente do âmbito macro ao micro, e a Componente Empática de Competência (CEC), de caráter transversal, adicionada ao quadro geral pelas autoras.

Quadro 2 – Distribuição das menções às categorias de análise identificadas nos temas tratados nos relatos de experiência com orientação de PI na Univesp.

cód.	fonte	destaques	UC1	EC1.1	EC1.2	UC2	EC2.1	EC2.2	EC2.3	EC2.4	EC2.5	UC3	EC3.1	EC3.2	total UC	CEC
J	relato 1	22	4	3	1	26	3	17	6	0	0	16	11	5	46	2
A	relato 2	26	15	9	6	7	1	3	2	1	0	16	10	5	38	0
I	relato 3	20	12	12	0	1	1	0	0	0	0	15	6	9	28	0
B	relato 4	73	66	49	17	59	13	16	22	1	7	12	1	11	137	1
total			97	73	24	93	18	36	30	2	7	59	28	30	249	3

UC - Unidade de Competência > EC - Elemento de Competência > CAC - Componente de Avaliação de Competência | CEC - Componente Empática de Competência

Fonte: Autoras (2023).

Não foi incomum encontrar mais de uma CAC relacionada a um mesmo grifo. Isso ocorreu em 59 de 148 destaques (39,86%) feitos sobre o documento-base da análise. As cinco CAC mais presentes nos textos são subcategorias da UC 1, que estabelece associação com a fase de planejamento das ações de tutoria na EaD, todas derivadas da EC 1.1, indicando que as autoras se preocuparam em "analisar o contexto do curso e todos os seus componentes" (EC 1.1). Também houve maior ocorrência das CAC 2.1.2 e 2.3.8, ligadas às TIC, sobre estabelecer e estimular o contato com os grupos e auxiliá-los no uso dos recursos de comunicação disponíveis no curso.

Quadro 3 – Contabilização das categorias de análise e da ausência da subcategoria CAC.

categoria	Elemento de Competência (EC)	Componente de Avaliação de Competência (CAC)	CAC não atribuídas	
Unidade de Competência 1	2	12	0	0%
Unidade de Competência 2	5	27	7	25,93%
Unidade de Competência 3	2	13	0	0,00%
total	9	52	7	13,46%

Fonte: Autoras (2023).

Conforme o Quadro 3, o conjunto de narrativas tratou temas diretamente relacionados a 86,54% das CAC (45 de um total de 52). A ampla cobertura de CAC contempladas no conjunto de trechos destacados significa que atuar como Orientador de PI na Univesp proporciona uma experiência rica em oportunidades para desenvolver competências de tutoria na EaD *on-line* atendendo ao quadro geral preconizado pela ABED. Esse é um excelente resultado para a instituição e para seus facilitadores, pois a altíssima compatibilidade temática encontrada entre os textos e o quadro referencial indica uma formação abundante em competências relacionadas à modalidade de EaD que visa ultrapassar a dimensão autoinstrucional, tal qual expresso no Modelo Pedagógico da Univesp. De acordo com Univesp (2021a, p.3), proporcionar experiências de aprendizagem significativa “fortalece o papel do discente como participante ativo no processo e define o papel do professor e do tutor como facilitadores, que o orientam e estimulam a aprender a aprender [...] em sintonia com a sociedade”. Entretanto, permanece a crítica sobre a dispensa do CAC 1.1.2, relativo ao domínio do conteúdo, pois o facilitador com essa competência pode auxiliar nos pormenores do projeto, indo além das ações de mediação e orientação previstas pela metodologia de ensino do PI.

Mesmo assim, ao avaliar as etapas, ferramentas e processos comunicacionais do curso (CAC 3.2), ficou evidente que há sim muitas ferramentas relevantes que potencializam o desenvolvimento do PI (CAC 3.2.2), ainda que possam, em um primeiro momento, confundir os alunos. Os diários de bordo e os registros individuais permitiram uma análise das intervenções comunicacionais e estratégias de orientação (CAC 3.2.3). A organização do tempo em quinzenas também ajudou a seguir um cronograma bem estabelecido, facilitando o gerenciamento do tempo para o atendimento dos educandos (CAC 3.2.4). Ainda que tenha havido desafios e sido feitas críticas, houve consenso sobre o valor do planejamento da tutoria na EaD para a gestão adequada do trabalho colaborativo dos grupos e do desenvolvimento de seus projetos na busca pela melhoria da qualidade (CAC 1.2.5). Na escrita dos relatos individuais e na sistematização desses documentos para a escrita do presente artigo, pôde-se também cumprir com a última competência elencada (CAC 3.2.5), possibilitando, então, fornecer dados para que o trabalho do tutor seja sempre aprimorado.

Considerações Finais

Este trabalho discutiu como a metodologia do PI combina estratégias ativas de aprendizagem, apoiadas por diversos recursos digitais que se complementam e por instrumentos de avaliação formativa. Observou-se que o domínio das TIC é fundamental nesse processo, pois ajuda a gerenciar a rotina de orientação e o trabalho colaborativo dos grupos, cuidando do armazenamento dos materiais referenciais coletados, e dos documentos produzidos pelos grupos, além do registro das atividades discentes e docentes ao longo do semestre. Houve destaque para as dificuldades relativas à incorporação do espírito científico na dinâmica do curso, tanto pelos grupos quanto pelos facilitadores. Este fato indicou uma certa deficiência nas competências relacionadas à compreensão da proposta educacional do curso e ao domínio dos conteúdos a serem integrados nas propostas de solução para os problemas identificados junto às comunidades externas à instituição. Houve, ainda, adversidades na comunicação, mais calcadas na falta de aptidão tecnológica do que na competência de humanizar as interações ou mediar conflitos. Como agravante, foi apontada a morosidade nas alocações e desaprovada a indisponibilização prévia dos conteúdos do PI para os facilitadores, que tomam conhecimento dos mesmos, no mesmo passo que os estudantes, já que a liberação dos materiais segue o cronograma quinzenal da trajetória do PI (Figura 4).

Os resultados confirmaram hipóteses que foram formuladas previamente à análise propriamente dita sobre como facilitar o PI poderia colaborar para o aperfeiçoamento da formação docente. Em síntese, identificou-se que vivenciar o papel de Orientador do PI estimulou o desenvolvimento de maneira concomitante de habilidades como: gestão do trabalho colaborativo, da pesquisa científica, do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e da sala de aula *on-line*. Além disso, ampliou-se o domínio sobre a variedade disponível de tecnologias digitais que apoiam a educação, possibilitando cada vez mais exercitar a criatividade para interagir de forma síncrona e assíncrona com os estudantes. Esses aprendizados envolveram o desenvolvimento do autodidatismo, principalmente nas ocasiões de facilitação do PI fora da área técnica de atuação ou formação profissional de origem, seja no bacharelado, seja na licenciatura. Trata-se de saber planejar e gerenciar a si

mesmo, para não faltar com os grupos e com a disciplina como um todo, com organização e diligência para manter as orientações (em suas diversas formas) e as tarefas operacionais em dia, bem como o registro das mesmas para autoavaliar-se, ajustar-se às demandas e imprevistos. Aprender na prática o que se ensina foi fundamental para ganhar a confiança para instruir os estudantes sobre como fazerem o mesmo, individual e coletivamente.

O ensino superior na modalidade virtual que a Univesp oferece informa e instrui, sim, mas não somente, pois, conforme evidenciado nos resultados, o PI incorpora o processo de aprendizagem colaborativa mediado por facilitadores que dão suporte tanto à interação dos estudantes com os conteúdos quanto entre si e como coletivo. Há um evidente contraste com a limitada percepção de que EaD é transposição do ensino presencial para o virtual com adaptações. A facilitação da aprendizagem, no caso do PI, conduz os grupos por percursos criativos que constroem protótipos e materializa um método de desenvolvimento coletivo do conhecimento. Como as competências necessárias para ser efetivo na orientação do PI estão plenamente expressas no quadro geral de competências para tutoria na EaD da ABED (s.d), este referencial mostrou-se adequado como parâmetro de análise e forneceu elementos substanciais para a discussão. Portanto, como principal recomendação para o aprimoramento da prática docente, sugere-se aos colegas facilitadores que autoapliquem o método e utilizem os resultados como métrica de avaliação sobre as próprias competências.

A partilha dos resultados não implica em divulgar o texto-base, pois o que interessa é perceber como a ocorrência dos temas, advinda de um texto feito por si mesmo, pode sinalizar o que lhe é mais importante, ou incômodo e, ainda, aquilo a que deu pouca ou nenhuma atenção. Assim, há benefícios diretos a serem obtidos da análise que podem ser aplicados já na próxima experiência de facilitação. Como sugestão para trabalhos futuros, no âmbito micro pode-se começar apenas observando as competências que foram abordadas alguns relatos escritos pela mesma pessoa, comparando resultados relativos às experiências na facilitação de duas ou mais disciplinas diferentes num mesmo curso, podendo pesar a influência que o grau de domínio dos conteúdos tem na facilitação desenvolvida quando este for maior ou menor. Outra possibilidade nessa linha seria comparar como se facilita uma mesma disciplina em cursos ou até em instituições de ensino

diferentes. Essa atividade pode ser autoavaliativa ou sobre relatos de terceiros, desde que em ambos os casos se extraia suficientes informações sobre as CAC com o uso do método, de modo a interpretar objetivamente os critérios como indicadores de qualidade do desempenho na tutoria EaD, o que viabiliza ação imediata por parte do próprio indivíduo na via do autoaprimoramento.

Mas para além do que é concentrado na pessoa, pode haver benefícios indiretos em âmbitos superiores. Assim, uma outra continuidade possível seria, por exemplo, realizar um maior conjunto de análises individuais dentro de uma mesma instituição. Isso porque possibilitaria buscar padrões e tendências para identificar e examinar aspectos mais estruturais do que pessoais a partir das experiências narradas pelo corpo docente. Tais informações poderiam subsidiar ações institucionais de âmbito meso, visando o aperfeiçoamento coletivo. Nessa lógica, um conjunto estatisticamente expressivo de narrativas, oriundos de diferentes instituições de EaD *on-line*, forneceriam uma dimensão sobre a distribuição das competências numa classe profissional, numa rede de ensino, num perfil demográfico, numa região geográfica, entre outros de âmbito macro.

Portanto, ainda que os textos originais permaneçam em sigilo, é importante partilhar os resultados. Quanto maior a divulgação da reflexão sobre as experiências práticas com tutoria na EaD *on-line* utilizando uma linguagem comum, maior o alcance e provavelmente o impacto dessa comunicação. As autoras dos textos analisados foram Orientadoras de PI na Univesp pelo mesmo período de tempo, mas não dos mesmos PI, nem nos mesmos cursos. As interações abrangeram turmas com diferentes graus de maturidade no PI, que é ofertado numa sequência de disciplinas PI I a VI nos cursos de graduação da Univesp. Além disso, as áreas do conhecimento e as instituições de ensino de origem das autoras também diferiam. Um mesmo quadro referencial conferiu uniformidade na estratégia de leitura para extração de dados, que puderam ser interpretados em conjunto, observando o que era ou não similar a partir da síntese temática.

Enfim, a aplicação irrestrita, massiva e sucessiva do método aqui ofertado potencialmente, pode contribuir para que se estabeleça uma espécie de sintaxe das competências para discutir a prática docente na EaD *on-line*. Isto porque identificar a

disposição dos temas nas narrativas revela-os, por conseguinte, nas vivências. Então tem-se uma lente de leitura da realidade que auxilia em sua compreensão. O acúmulo histórico de análises poderia exprimir alterações na ênfase dada às competências no decorrer do tempo, desde o indivíduo até coletivos atuantes na tutoria EaD *on-line*. Em suma, os prospectos para futuras investigações são animadores e inauguram uma linha de investigação no campo das pesquisas sobre educação baseada em competências (EBC), visando o equilíbrio entre aspectos técnicos e comportamentais que integram a formação profissional para a docência.

Agradecimentos

As autoras agradecem o financiamento viabilizado pelas bolsas vinculadas ao Programa “Formação Didático-Pedagógico para cursos na modalidade a distância”, fruto de uma parceria entre a Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e demais universidades estaduais paulistas públicas (USP, UNICAMP e UNESP). O presente trabalho foi desenvolvido entre agosto de 2022 e fevereiro de 2023 no âmbito da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação (Projeto) - TCC510.

Referências

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. **Site institucional**, 2023. Missão. Disponível em: <https://www.abed.org.br/site/pt/institucional/missao/>. Acesso em: 21 jan. 2023.

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. **Competências para Educação a distância: Matrizes e referenciais teóricos**. [S.l.] 2a. Ed. 2014. Disponível em: https://www.abed.org.br/documentos/Competencias_Final_Ago2012.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. **Perfil Profissional do Tutor de Cursos de Educação a Distância**. [S.l.; s.d]. Disponível em: https://www.abed.org.br/arquivos/Perfil_Tutor_EAD.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Brasília: Diário Oficial da União, 2005.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v.3, n.2, p.77-101, 2006.

GUITTON, J. **O Trabalho Intelectual**: Conselhos para os que estudam e para os que escrevem. Campinas: Edições Kirion, [1951]2018.

MOORE, M. G. Teoria da Distância Transacional. Tradução: Wilson Azevêdo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v.1, p.1-14, 2002.

ROSA, L. S.; MACKEDANZ, L. F. A Análise Temática como Metodologia na Pesquisa Qualitativa em Educação em Ciências. **Atos de Pesquisa em Educação**, v.16, n.e8574, p.1-23, 2021.

UNIVESP - UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Orientações para alunos de projeto integrador**. 2021a. Disponível em https://assets.univesp.br/Proj_Integrador/2023-1S/Orientacoes_para_alunos_de_PI.pdf. Acesso em: 01 jul. 2024.

UNIVESP - UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Regulamento para o Projeto Integrador (PI)**. 2021b. Disponível em https://assets.univesp.br/Proj_Integrador/2021_2/_Regulamento_PI-2021_3.pdf. Acesso em: 26 nov. 2022.