

Tutoria On-line em Organizações Públicas

Conteúdo para impressão

Módulo 5 - O professor-tutor e a instituição

Fundação Escola Nacional de Administração Pública*Presidente*

Paulo Sergio de Carvalho

Diretor de Desenvolvimento Gerencial

Paulo Marques

Diretora de Formação Profissional

Maria Stela Reis

Diretor de Comunicação e Pesquisa

Pedro Luiz Costa Cavalcante

Diretora de Gestão Interna

Aíla Vanessa de Oliveira Caçado

Coordenadora-Geral de Educação a Distância: Natália Teles da Mota

Conteudistas

Leonel Tractemberg

Andrea Cristina Filatro

Planejadora Educacional

Andrea Cristina Filatro

Diagramação e revisão de texto realizada no âmbito do acordo de Cooperação Técnica FUB/CDT/Laboratório Latitude e ENAP.

© ENAP, 2014

ENAP Escola Nacional de Administração Pública

Diretoria de Comunicação e Pesquisa

SAIS – Área 2-A – 70610-900 — Brasília, DF

Telefone: (61) 2020 3096 – Fax: (61) 2020 3178

SUMÁRIO

Módulo 5 - O professor-tutor e a instituição	1
Objetivos do módulo	4
5.1 Introdução	5
5.2 Aprendizagem organizacional	5
5.3 Comunidades de prática	8
5.4 O profissional reflexivo	10
5.5 Implicações para a atuação do professor-tutor.....	12
5.6 Programa de Formação de Professores-Tutores para Educação Continuada a Distância.....	14
<i>5.6.1 Formação inicial do professor-tutor</i>	<i>15</i>
<i>5.6.2 Aprendizagem em rede na Enap.....</i>	<i>15</i>
<i>5.6.3 Formação continuada do professor-tutor.....</i>	<i>16</i>
<i>5.6.4 Avaliação continuada da atuação do professor-tutor</i>	<i>17</i>
5.7 Competências gerenciais do professor-tutor da Enap	18
5.8 Referências	19
Finalizando o módulo	20

Módulo 5

O professor-tutor e a instituição

Objetivos do módulo

Ao final deste módulo, espera-se que você seja capaz de:

- Relacionar as práticas de tutoria ao contexto institucional mais amplo e à formação continuada do servidor público.
- Distinguir entre tarefas rotineiras que exigem aplicação de regras e padrões e tarefas não rotinizadas que exigem abertura e flexibilidade para enfrentar desafios novos e situações desconhecidas.
- Atuar como profissional reflexivo, em constante reflexão-na-ação e sobre-a-ação tutorial.
- Engajar-se em comunidades de prática com outros educadores.
- Conduzir de forma autônoma e proativa o desenvolvimento de novas competências.

5.1 Introdução

Além das competências técnicas (conteúdo do curso), tecnológicas (ferramentas e interfaces do ambiente de aprendizagem), sociais (habilidades interpessoais) e pedagógicas (conceitos, teorias e técnicas de ensino-aprendizagem e avaliação), o professor-tutor também precisa ter **competências gerenciais**, isto é, referentes à administração das suas turmas e à relação com a instituição.

Contudo, antes de discutirmos os aspectos de caráter mais operacional, apresentaremos alguns conceitos que ressaltam a importância da relação entre o professor-tutor e a instituição segundo um enfoque mais amplo da **aprendizagem organizacional**. Abordaremos também dois outros conceitos relacionados, como a visão de **comunidades de prática** e ideia de **profissional reflexivo**.

5.2 Aprendizagem organizacional

O tema da **aprendizagem organizacional** não é novo, mas somente na última década tem ganhado mais atenção, sobretudo por parte de estrategistas, consultores e gestores de organizações. Pode-se dizer que uma organização aprende sempre que “qualquer uma de suas unidades adquire conhecimento a qual reconhece como potencialmente útil para a organização” (HUBER, 1991, citado por EASTERBY-SMITH, BURGOYNE e ARAÚJO, 2001, p.16).

Segundo a perspectiva social da aprendizagem organizacional, os **dados** que circulam na organização não têm significado por si mesmos. Dados são conjuntos de símbolos quantificados ou quantificáveis (SETZER, 2001). Eles só se transformam em **informação** quando são percebidos, interpretados e passam a ter um significado para alguém.

Os significados são sempre construídos e reconstruídos socialmente, como resultados de aprendizagens, diálogos, conflitos e negociações. Gráficos, tabelas, indicadores financeiros etc., normas e procedimentos de trabalho, por mais objetivos que pareçam, são sempre interpretados e adaptados por quem os adota; decisões são tomadas dentro de uma racionalidade que é sempre parcial e imperfeita, na medida em que a **capacidade do ser humano de lidar com as informações** é limitada e a **percepção das situações** é passível de vieses e interpretações.

Conhecimento, por sua vez, diz respeito a um conjunto de informações organizadas - isto é, inter-relacionadas dentro de uma estrutura que faz sentido - para um indivíduo ou um grupo de indivíduos. Por exemplo, quando se diz que uma pessoa conhece a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, isso significa que ela não só teve acesso a dados (sequência de imagens de gestos), mas sabe interpretar o significado de cada gesto ou conjunto de gestos segundo o alfabeto manual, convertendo-os em informação e, mais ainda, sabe utilizar essas informações de forma organizada, compreendendo e produzindo mensagens nessa língua.

A rigor, o que se transmite são informações, ou seja, dados (sons, imagens, símbolos, textos) estruturados segundo uma matriz de sentido comum, compartilhada. Assim, podemos falar em aquisição, transmissão ou compartilhamento de conhecimentos apenas de forma coloquial. Quando falamos em **conhecimento organizacional**, trata-se do conhecimento que está na cabeça das pessoas que integram os diversos grupos dentro das organizações.

Muitas das informações e dos conhecimentos que as pessoas e grupos têm dentro das organizações não estão escritos (explícitos), e só são transmitidos na medida em que surgem oportunidades de diálogo, colaboração e conflito entre profissionais com diferentes níveis de experiência e cumprindo diferentes papéis ou funções dentro da organização.

Em suma, segundo essa perspectiva, a aprendizagem organizacional não é algo que acontece só dentro da mente dos indivíduos, mas algo que ocorre nas interações entre as pessoas e manifesta-se no modo como as pessoas se comportam quando trabalham umas com as outras.

O trabalho de Nonaka e Takeushi (1997) nos ajuda a entender a geração de conhecimento e a potencialização da aprendizagem organizacional a partir das interações e colaborações entre seus membros.

Primeiramente, esses autores diferenciam dois tipos de conhecimento:

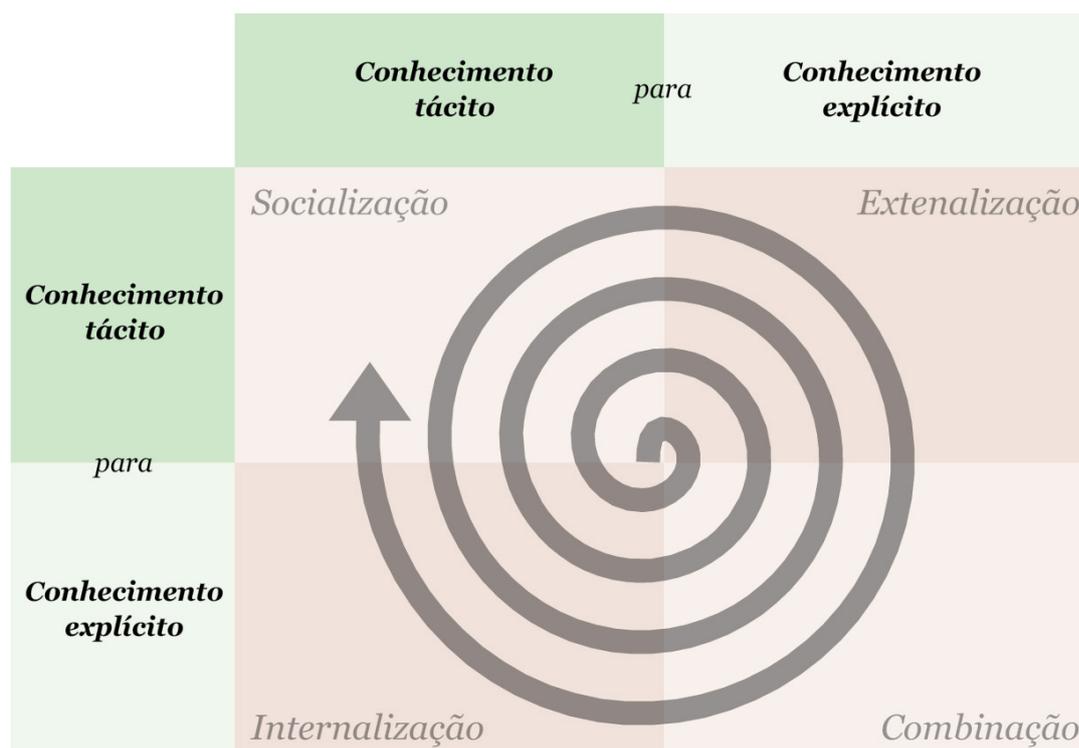
Conhecimentos tácitos

Conhecimentos tácitos são aqueles saberes intrínsecos vinculados às experiências pessoais e informações aprendidas e ressignificadas pelos indivíduos. Provêm de valores, crenças, fatos, intuição, sentimentos, entendimentos, avaliações, expectativas, descobertas e know-how (saber prático) desenvolvidos individualmente; dependem do contexto no qual os indivíduos estão inseridos, são mais difíceis de imitar e a sua transferência ocorre por meio da socialização.

Conhecimentos explícitos

Conhecimentos explícitos são informações materializadas na forma de livros, manuais, documentos etc., ou objetivadas por meio da comunicação. Esse tipo de conhecimento é codificado em processos, metodologias, bancos de dados, sistemas de informação, lições aprendidas, melhores práticas, sendo, portanto, mais fácil de comunicar e transferir, inclusive, via sistemas de informação.

Nas organizações, a conversão dos conhecimentos tácitos em explícitos, e vice-versa, ocorre a todo o momento, em um movimento cíclico, recursivo, e é uma condição necessária para a transferência de conhecimentos entre indivíduos e para a criação de novos conhecimentos. A figura a seguir ilustra esse processo.



Ao interagir com outros indivíduos em um processo de trabalho, o profissional frequentemente se depara com a necessidade de tornar seus conhecimentos tácitos em explícitos para o grupo (**externalização**) por meio da fala, do registro escrito, da utilização de representações, analogias, metáforas, modelos etc. Esse processo é calcado na interação, no diálogo e na reflexão coletiva.

Proporcionalmente à complexidade e ao grau de interdependência do trabalho, é necessária a seleção, a sistematização e a adaptação das informações fornecidas por todos (**combinação**), o que é feito pelo grupo por meio de reuniões de trabalho, trocas de e-mail, conversas durante o trabalho ou nos intervalos etc. Essa reconfiguração frequentemente leva a novos conhecimentos consolidados em documentos diversos (planejamento, relatórios, textos etc).

Esses novos conhecimentos explícitos coletivos, ao serem consultados, são assimilados (resignificados e reincorporados), de forma parcial e idiossincrática por cada um dos indivíduos envolvidos, transformando-se, assim, em novos conhecimentos tácitos (**internalização**).

Uma vez que nem todos os conhecimentos tácitos são externalizados, parte da aprendizagem e, conseqüentemente, da formação de novos conhecimentos tácitos pelos indivíduos, ocorre pela observação e imitação, nem sempre consciente do ambiente social, no processo chamado de **socialização**. Um exemplo é o do aprimoramento de um atleta em determinado esporte: pela observação da execução de determinados passos e movimentos pelo técnico ou outro esportista mais experiente, o atleta é capaz de repeti-los. Com a prática, ele passa a dominar esses passos e movimentos com maestria.

Apesar da representação esquemática e da noção de iterações (repetições) cíclicas, na prática, os quatro processos - externalização, combinação, internalização e socialização - podem ocorrer simultaneamente, de forma imbricada, de modo a não serem facilmente diferenciáveis. Por exemplo, numa reunião, alguém externaliza um ponto de vista desenvolvido a partir da internalização e da combinação de informações socializadas ali mesmo pelos presentes.

A interação e a colaboração ocorrem, geralmente, no âmbito de formações sociais mais definidas e estruturadas, como grupos e equipes de trabalho e comunidades de prática. Na seção seguinte, dada a crescente importância desta estrutura social para a aprendizagem organizacional, aprofundaremos o conceito de **comunidade de prática** e analisaremos suas diferenças com relação aos grupos e equipes de trabalho.

5.3 Comunidades de prática

Comunidade de prática é a expressão cunhada por Jean Lave e Etienne Wenger, em 1991 (WENGER et al., 2002) que diz respeito a “grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão por um determinado assunto, e que aprofundam seu conhecimento e expertise nesta área por meio da interação contínua” (op.cit., p. 4).

As comunidades de prática baseiam-se na **perspectiva situada** e comumente são fonte de intercâmbio, aprendizagem, desenvolvimento profissional e socialização de seus membros.

Segundo Wenger et al. (2002), três elementos fundamentais caracterizam uma comunidade de prática:

Domínio

O domínio como sendo **um assunto ou área de saber/fazer** específicos de interesse da comunidade, em torno do qual se organizam a maior parte das interações.

Formação da Comunidade

A **formação da comunidade** como sendo **laços e relações de troca, participação e pertencimento**.

Prática

A **prática** é entendida como um conjunto de formas definidas do fazer dentro daquele domínio (aqui podemos pensar em uso de jargões específicos, modos de resolver problemas e modelos mentais compartilhados).

Ainda segundo Wenger, as comunidades de prática se caracterizam pela **autosseleção** dos membros em torno do objetivo de desenvolver competências, gerar e compartilhar conhecimento, e se mantêm vivas enquanto houver **interesse** em manter o grupo. Esses elementos as distinguem de outras formas de organização como grupos de trabalho formais, equipes de projeto ou redes puramente informais.

Os **grupos formais** e as **equipes de trabalho** costumam apresentar papéis, normas e objetivos bem definidos, muitas vezes organizados por agentes externos, possuem posição na estrutura formal da organização e, não raro, um tempo de existência determinado. Já as comunidades de prática costumam ser mais informais, fluidas e abertas em termos de normas, objetivos, participação, entrada e saída dos membros e duração.

Em outras palavras, as comunidades de prática são entidades semiformais que se **auto-organizam**. Enquanto os grupos formais e as equipes de trabalho se organizam primordialmente em torno de tarefas a cumprir, as comunidades de prática centram-se na troca de informações, apoio e experiências, sem a obrigação de que seus membros realizem algum trabalho juntos.

A literatura aponta uma série de benefícios associados às comunidades de prática. O quadro a seguir sintetiza vários benefícios apontados pela literatura sobre o tema:

Benefícios para os indivíduos	Benefícios para a comunidade como um todo	Benefícios para a organização como um todo
Estabelecimento de uma rede de contatos.	Melhoria da colaboração e do acesso à <i>expertise</i> .	Aumento da eficiência, economia de custos e retenção de talentos.
Aumento da satisfação com o trabalho.	Promoção da confiança entre os membros.	Aumento da velocidade dos serviços e garantia de qualidade.
Incremento das habilidades profissionais e da confiança na resolução de problemas.	Maior compartilhamento do poder e da influência na organização.	Aumento das oportunidades para a tecnologia e a inovação.
Melhoria da reputação e maior senso de identidade profissional.	Compartilhamento do conhecimento e conservação da <i>expertise</i> .	Resolução mais rápida de problemas e melhoria do processo decisório.

Sobretudo em organizações de grande abrangência geográfica, difundem-se as chamadas **comunidades virtuais de prática**. Funcionando por meio do uso intensivo das TICs, essas comunidades possibilitam reunir uma diversidade maior de indivíduos provenientes de diversas regiões, articular diferentes fusos horários e potencializar a comunicação assíncrona, conferindo maior flexibilidade às agendas de trabalho.

Além de favorecer a troca de informações entre pessoas a distância, as tecnologias facilitam a coleta, o armazenamento, o acesso e a distribuição. Com o tempo, as comunidades virtuais de prática transformam-se em um verdadeiro **banco de dados** de informações, casos, perguntas e respostas e soluções de problemas.

Em termos de **dinâmica de interação e participação**, tanto as comunidades de prática convencionais quanto as virtuais costumam possuir um grupo de membros centrais, representando de 10% a 15% do total de participantes, que possuem alta *expertise* (maestria) e interagem com grande frequência, mantendo a comunidade ativa. Isso não significa que o restante da comunidade não se beneficie, mesmo participando com menos frequência (participação periférica).

As pessoas aprendem ao participar de comunidades de prática, progredindo da posição de novatos até a de especialistas por observação, reflexão, mentoria e participação periférica.

As verdadeiras comunidades, ricas em discussões e informações compartilhadas, levam algum tempo para se formar e se sustentam pela apropriação dos membros que percebem o valor de interagir. Quando isso se dá, a espiral do conhecimento (que apresentamos na seção anterior) é potencializada, gerando enormes benefícios em termos da aprendizagem, tanto individual quanto organizacional.

5.4 O profissional reflexivo

Os focos da perspectiva da **aprendizagem organizacional** e das **comunidades de prática** são os grupos e a organização como um todo. Contudo, do ponto de vista individual, uma abordagem ou postura que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento profissional é aquilo que o pedagogo estadunidense Donald Schön denominou de **profissional reflexivo** (*reflective practitioner*).

Schön parte de uma crítica acerca da distância existente entre a pesquisa e a teoria, aprendidas durante a formação profissional, e as diferentes realidades da prática profissional, que demandam a contínua revisão e desenvolvimento de novas competências. Ele propõe uma prática com base na **reflexão-na-ação**, que, em poucas palavras, consiste pensar sobre o que se faz, enquanto se faz. Vejamos o que esse autor diz a respeito dos momentos dessa reflexão-na-ação:



*Para começar, há uma situação de ação para a qual trazemos respostas espontâneas e de rotina. Elas revelam um processo de conhecer-na-ação que pode ser descrito em termos de estratégias, compreensão de fenômenos e formas de conceber uma tarefa ou problema adequado à situação. **Conhecer-na-ação** é um processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona, proporcionando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal.*

As respostas de rotina produzem uma surpresa - um resultado inesperado, agradável ou desagradável, que não se encaixa nas categorias de nosso conhecer-na-ação. (...)

A surpresa leva à reflexão dentro do presente-da-ação. A reflexão é, pelo menos em alguma medida, consciente, ainda que não precise ocorrer por meio de palavras.

Levamos em consideração tanto o evento inesperado como o processo de conhecer-na-ação, que levou à pergunta "O que é isso?" e, ao mesmo tempo, "Como tenho pensado sobre isso?". Nosso pensamento volta-se para o fenômeno surpreendente e, ao mesmo tempo, para si próprio.

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, nesse processo, reestruturar as

estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou às formas de conceber os problemas. (...)

A reflexão gera o experimento imediato. Pensamos um pouco e experimentamos novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos recém-observados, testar nossas compreensões experimentais acerca deles ou afirmar as ações que tenhamos inventado para mudar as coisas para melhor. (Schön, 2000, p.33-34) ”

Assim, o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão, como por exemplo, o planejamento prévio ou a avaliação posterior de um trabalho realizado é **a imediata significação para a ação e a possibilidade de realizar “experimentos imediatos”**. O profissional reflexivo é aquele que exerce, com frequência, a reflexão-na-ação.

Essas considerações podem parecer um tanto óbvias, sobretudo para profissionais que comumente se deparam com problemas diferentes a serem resolvidos. Afinal, esses profissionais dirão que sempre refletem sobre o seu fazer. Um engenheiro civil continuamente reflete e avalia se a construção está seguindo os parâmetros do projeto, e se algo inesperado ocorre, frequentemente há uma revisão e recálculo desses parâmetros. O mesmo se dá com um operador de ações, ou com um terapeuta atendendo o seu cliente.

Por outro lado, mesmo para esses profissionais, dada a natureza complexa de seu trabalho, há necessidade de adotar conceitos, esquemas e modelos teóricos ou soluções gerais que funcionaram no passado. Quanto mais experientes na profissão, mais esse esquema compõe “atalhos” úteis, que aperfeiçoam o trabalho rotineiro.

Se o trabalho se torna demasiado fácil, repetitivo ou familiar, a tendência é esse conhecer-na-ação se cristalizar em “modelos mentais” rígidos, e cria-se assim uma resistência natural à mudança. Na medida em que o contexto muda, há uma necessidade de desenvolver novos modelos ou esquemas. Contudo, a rigidez das concepções antigas faz com que os fatos novos não sejam devidamente percebidos, ou sejam deturpados a fim de serem enquadrados dentro daquilo que já é conhecido.

A proposta da reflexão-na-ação é de romper com o automatismo desses modelos.

5.5 Implicações para a atuação do professor-tutor

Ao ler sobre aprendizagem organizacional, comunidades de prática e reflexão-na-ação, você pode estar perguntando: “Para que saber tudo isso?” ou “O que o meu trabalho como professor-tutor tem a ver com isso?”.

Partindo da ideia do profissional reflexivo, podemos dizer que o trabalho do educador, de forma geral, possui um **alto grau de rotinização**. Isso quer dizer que, uma vez que o planejamento pedagógico e os materiais didáticos são elaborados, a cada turma nova é aplicada uma mesma sequência envolvendo apresentação de conteúdos (aulas expositivas) e proposição de atividades segundo variadas estratégias de aprendizagem.

No caso dos cursos a distância, um material didático multimídia e bem estruturado pode substituir as aulas expositivas, por exemplo, mas a sequência de atividades costuma permanecer bastante encadeada e previamente definida.

Além disso, faz parte da rotina do professor-tutor acompanhar a frequência dos alunos no ambiente virtual, preparar e mediar fóruns e *chats*, registrar as avaliações e lançar notas, compartilhar mensagens e orientações de rotina sobre o uso do ambiente, sobre a agenda do curso, sobre as atividades etc.

Por outro lado, o trabalho do educador, de forma geral, e do professor-tutor de cursos a distância, em particular, inclui uma série de **tarefas não rotinizadas**, bem como **imprevistos e incertezas**. Nenhum grupo de alunos é idêntico a outro. Cada participante possui personalidade, estilo de aprendizagem, trajetórias de formação e profissional distintas. Suas motivações e dúvidas também são distintas. Isso talvez não fique tão evidente nos cursos de áreas exatas, que trabalham com mais problemas estruturados e soluções claramente definidas. Mas, em áreas de conhecimento cujos problemas são abertos ou vagamente estruturados, passíveis, portanto, de múltiplas interpretações e soluções, essa heterogeneidade pode implicar respostas individuais e debates coletivos bastante distintos a cada nova turma.

Nesse caso, como afirma Almeida (1966, p. 61):

“*A reflexão-na-ação desenvolve-se concomitantemente com a ação (diálogo do pensamento com a situação-problema), quando o professor vai de encontro ao aluno, procura compreender o seu processo de desenvolvimento (interação), ajuda-o a formalizar o seu conhecimento-em-uso, ou conhecimento intuitivo, espontâneo, experimental, e a articulá-lo com o conhecimento científico (intervenção).*

Durante esse processo o professor pode “reformular suas ações no decurso de sua intervenção”, levantar e testar novas hipóteses, “que demandam do professor uma forma de pensar mais flexível e aberta”, construindo novas teorias sobre o caso e vivenciando a dialética da aprendizagem [...].

Um professor reflexivo não se limita à aplicação de regras, estratégias e métodos de ensino, ele precisa ser aberto e flexível para familiarizar-se com o conhecimento tácito do aluno, redefinir os problemas suscitados, reformular suas estratégias, reconstruir sua ação pedagógica.”

Somando-se a isso, é fundamental considerar que a responsabilidade do tutor, especialmente na formação e atualização do servidor público, extrapola sua atuação específica em determinado curso ou evento de aprendizagem. Na verdade, seu trabalho concorre para um conjunto de ações implementadas pela instituição tendo em vista a missão de capacitação e desenvolvimento de pessoal.

Nesse sentido, a reflexão do tutor não se esgota na situação didática realizada em um tempo e um espaço virtual delimitados, sejam eles presenciais ou virtuais, mas se estende em sua participação em suas ações de formação continuada e em sua participação em comunidades de prática:

“ Quando o professor se afasta e analisa a posteriori o processo e a sua própria ação, ele está refletindo sobre a reflexão-na-ação, ou seja, realizando uma **reflexão-sobre-a-ação**. Quando o professor descreve, analisa e avalia, ele depura o processo a partir das informações observadas e retidas em sua memória, procurando compreender e reconstruir sua prática. (Almeida, 1996, p. 61) ”

Este curso é apenas uma contribuição inicial neste sentido. Do ponto de vista individual, é importante que cada professor-tutor atue como profissional reflexivo, ou seja, que exerça tanto a reflexão-na-ação quanto a reflexão-sobre-a-ação defendidas por Schön. Do ponto de vista coletivo, da comunidade de professores-tutores e do ponto de vista institucional, a reflexão-na-e-sobre-a-ação e a aprendizagem organizacional podem ser fomentadas pelo engajamento continuado e significativo de todos os colaboradores nas comunidades virtuais de prática docente.

Visando ao alcance desses objetivos, a Enap desenvolveu o Programa de Formação de Professores-Tutores para Educação Continuada a Distância da Enap, que descreveremos a seguir.

5.6 Programa de Formação de Professores-Tutores para Educação Continuada a Distância

O Programa de Formação de Professores-Tutores para Educação Continuada a Distância foi desenvolvido pela CGEAD (Coordenação Geral de Educação a Distância) para aprimorar a qualidade do apoio tutorial oferecido aos participantes de cursos e eventos de aprendizagem, de modo que suas necessidades sejam efetivamente atendidas. Aborda conteúdos relativos à atuação do docente em seus diversos aspectos: gerencial, técnico, pedagógico e social e atuação no serviço público.



O Programa apresenta carga horária variável, de acordo com cada um dos cursos para os quais o professor-tutor se candidatar a atuar. Parte de uma **Formação Inicial** mínima de 50 horas, prossegue com atividades de **Aprendizagem em Rede** e de **Formação Continuada** que incluem participação em eventos específicos, a distância ou presenciais, e é suportado por um programa de **Avaliação Continuada** realizado em conjunto com a equipe pedagógica e de Coordenação.

5.6.1 Formação inicial do professor-tutor

A formação inicial do professor-tutor da Enap é composta por, pelo menos, dois grandes eventos de aprendizagem a distância e um presencial:

Vivência de um curso on-line

A vivência de um curso on-line tem o objetivo de propiciar ao futuro tutor oportunidade de experienciar o processo ensino-aprendizagem sob a ótica do participante. Nesse momento, o profissional observa como se dá a condução das atividades em um ambiente virtual conduzido por outro tutor. A carga horária varia de acordo com o curso em que o futuro tutor deseja atuar.

Tutoria *On-line* em Organizações Públicas

O curso **Tutoria *On-line* em Organizações Públicas**, cujo objetivo é apoiar o tutor em formação na compreensão e aplicação de conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem, bem como no desenvolvimento de habilidades e atitudes que possibilitem sua efetiva atuação em cursos a distância. Com carga horária de 60 horas, aborda aspectos político-filosóficos, pedagógicos, tecnológicos, comunicacionais e administrativos relacionados ao exercício da tutoria.

Reunião Pedagógica

Além disso, o tutor participa de uma **Reunião Pedagógica** inicial, específica para o curso no qual atuará como docente. Nessa reunião são apresentados e discutidos os conteúdos do curso, a metodologia, os temas dos fóruns de debate e os critérios de avaliação, organizados em um documento intitulado Roteiro de Atuação do **Professor-Tutor**. Nessa ocasião também é construída a **Agenda de Trabalho do Tutor**, que define a lista de atividades a serem realizadas no decorrer do curso.

Caso o profissional não possua prática em docência *on-line*, pode contar com a *Atuação Orientada* por meio da qual pode vivenciar o processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva do facilitador, com o apoio de um tutor mais experiente ou da equipe de tutores daquele curso e do Coordenador.

5.6.2 Aprendizagem em rede na Enap

Assim que o professor-tutor inicia sua atividade de docência, passa a tomar parte nas atividades de aprendizagem em rede. A chamada **Sala de Tutores** simula a sala de professores dos cursos presenciais e funciona como uma minicomunidade de prática, na medida em que oferece um ambiente exclusivo para interação entre o Coordenador e os tutores em determinado curso.

Tem como objetivo promover o diálogo entre todos os colaboradores de determinado curso, facilitar o compartilhamento de conhecimento entre os profissionais e discutir e (re)construir coletivamente práticas de atuação.

A Sala de Tutores propicia melhora significativa no entrosamento entre os professores-tutores, na qualidade do acompanhamento oferecido aos participantes de cursos a distância e no processo de gestão da tutoria. Com relação a esse último aspecto, oferece aos Coordenadores de curso oportunidade de:

- orientar os professores-tutores de modo estruturado;
- realizar reuniões virtuais;
- propor discussões entre tutores e Coordenação;
- emitir e receber *feedback* sobre a atuação de cada professor-tutor, do grupo como um todo e da atuação da Coordenação;
- gerenciar todos os problemas relacionados ao curso em um único fórum de discussão;
- documentar o histórico de cada oferta do curso;
- receber relatórios e documentos relacionados à tutoria;
- sistematizar todas as informações referentes ao curso no próprio ambiente.

5.6.3 Formação continuada do professor-tutor

Além dessas ações de formação inicial e aprendizagem em rede, o professor-tutor é convidado a participar da **formação continuada**, categoria composta por eventos de aprendizagem presenciais e a distância, realizados ao longo do ano:

- **Encontro de Colaboradores da Enap** (Antiga Oficina de Formação de Professores-Tutores para a Educação Continuada a Distância) é oferecido anualmente com o objetivo capacitar os docentes em temas relacionados ao planejamento e à aplicação de processos de tutoria realizados em cursos Web e aborda temas como: a atividade de tutoria; habilidades e competências essenciais na tutoria; técnicas de motivação para EaD; prerrequisitos tecnológicos para realização de tutoria em EaD; ferramentas de tutoria; acompanhamento da aprendizagem a distância; técnicas de comunicação eficaz (estrutura de feedback); e avaliação de aprendizagem.
- Além desses eventos, a CGEAD também convida os docentes a participarem de eventos de aprendizagem variados com o intuito de complementar sua formação. Um exemplo de **atividade complementar** é a Oficina Estilos de Aprendizagem na Modalidade Mista de Capacitação, oferecida em formato híbrido, com encontros presenciais de abertura e encerramento e atividades on-line. Oferece ao professor-tutor oportunidades de conhecer, discutir e aplicar os estilos de aprendizagem em projetos de capacitação na modalidade mista por meio do design de unidades de aprendizagem e do planejamento de tutoria com base em estilos de aprendizagem.
- Além das quatro dimensões de competências previstas por Collins e Berger (1996 apud PALLOF; PRATT, 2002), a Enap ressalta uma quinta

dimensão referente à especificidade da atuação no setor público. Por essa razão, o professor-tutor também toma parte no **Curso Ética e Serviço Público**, que tem por objetivo apoiar o participante no reconhecimento e na reflexão sobre a dimensão ética de sua atividade profissional a fim de considerá-la na resolução de problemas no serviço público.

5.6.4 Avaliação continuada da atuação do professor-tutor

Durante toda a sua formação e atuação, o professor-tutor é acompanhado por um processo de Avaliação Continuada, composto por diferentes ações:

- Sempre que necessário, durante a atuação ou após o término do curso, o professor-tutor é convidado a participar de **Reuniões Pedagógicas** com a Coordenação para receber e oferecer feedbacks sobre sua atuação e a oferta do curso, discutir aprimoramentos e analisar o apoio recebido (ou não) da Coordenação durante a oferta do curso. Essas reuniões são muito importantes para mostrar ao docente o modelo proativo de tutoria esperado pela CGEAD.
- Ao final de cada curso, os Coordenadores a distância utilizam a **Avaliação de Satisfação** realizada pelos participantes de curso para avaliar a atuação do tutor. Esse instrumento avalia se o docente:
 - Demonstrou domínio dos conteúdos abordados e da linguagem da área de conhecimento em questão.
 - Respeitou os princípios da administração pública, as ideias do grupo de alunos e a diversidade étnica, social, sexual, cultural, religiosa, etária etc.
 - Relacionou o conteúdo do curso com a melhoria do serviço público.
 - Incentivou a participação de toda a turma e estimulou o debate entre os participantes, mantendo o foco das discussões nos objetivos educacionais e utilizando exemplos pertinentes à realidade de trabalho dos participantes.
 - Esclareceu rapidamente as dúvidas e os questionamentos, no prazo de 24 horas.
 - Utilizou adequadamente os recursos de interação (chats , fóruns, correio eletrônico etc) disponíveis no ambiente virtual.
- O mesmo ocorre com a **Avaliação da Atuação** que o Coordenador de curso faz a respeito do tutor. São verificados o cumprimento da Agenda de Trabalho, a participação nas Reuniões Pedagógicas, a qualidade da interação do tutor com a turma e também o relacionamento com a Coordenação.
- Além desses acompanhamentos, o Coordenador de curso analisa o **Relatório de Final de Curso**, produzido pelo tutor, no qual é possível verificar a percepção do tutor quanto ao desempenho da turma, ao apoio logístico ao curso, ao planejamento do curso e sua autoavaliação como docente.

Como podemos observar, o **Programa de Formação de Professores-Tutores para Educação Continuada a Distância busca** articular, por meio de diferentes eventos de aprendizagem oferecidos pela CGEAD e compromissos assumidos pelo tutor, o contexto macroinstitucional e o microcontexto de cursos específicos.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o Programa dá oportunidade para que o professor-tutor coloque em ação os princípios político-filosóficos e metodológicos e os objetivos estratégicos para a EaD, prepara-o para o exercício da tutoria na formação e atualização do servidor público. Além disso, abre-lhe espaço para autodesenvolvimento e colaboração significativa com aqueles que juntos visam à melhoria contínua do serviço público.

5.7 Competências gerenciais do professor-tutor da Enap

Este módulo explorou vários aspectos relacionados às **competências gerenciais** do professor-tutor. Em linhas gerais, essas competências correspondem à “capacidade de estimular o vínculo entre os participantes e a instituição, informando diretrizes, negociando regras, resolvendo questões pertinentes ao curso e avaliando resultados, além de planejar e propor estratégias para alcançar os objetivos esperados” (livre tradução de Collins & Berge, 1996).

Nesse sentido, buscamos neste módulo desenvolver os seguintes conhecimentos, habilidades e atitudes:

- Relacionar as práticas de tutoria ao contexto institucional mais amplo e à formação continuada do servidor público.
- Distinguir entre tarefas rotineiras que exigem aplicação de regras e padrões e tarefas não rotinizadas que exigem abertura e flexibilidade para enfrentar desafios novos e situações desconhecidas.
- Atuar como profissional reflexivo, em constante reflexão-na-ação e sobre-a-ação tutorial.
- Engajar-se em comunidades de prática com outros educadores.
- Conduzir de forma autônoma e proativa o desenvolvimento de novas competências.

Exemplos de mobilização dessas competências no contexto de tutoria incluem:

- Atuar como elo entre os participantes e a Coordenação Pedagógica.
- Coordenar a participação do grupo nas atividades.
- Analisar as questões em que os participantes mais erram e adotar medidas imediatas ou, ao final do curso, indicar à Enap a necessidade de ajustes.

Este módulo completa o rol de competências envolvidas na tutoria *on-line*, retomando questões fundamentais relacionadas à atuação do tutor no serviço público, em uma organização específica.

Isso nos leva à reflexão de que, tão importante quanto prestar contas à equipe de Coordenação sobre andamento e desdobramento de cursos ou programas específicos, é posicionar-se como parte ativa de uma comunidade de prática e de uma rede de aprendizagem que aprende continuamente, visando, em última instância, ao aperfeiçoamento do serviço público prestado à sociedade.

5.8 Referências

ALMEIDA, M.E.B. Informática e educação: diretrizes para uma formação reflexiva de professores. Dissertação Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

BISHOP, J. et. al. (2007). Identifying the critical factors that determine the success of communities of practice within an Engineering design consultancy. Proceedings of the CIB W102 3rd International Conference: Information and Knowledge Management - Helping the Practitioner in Planning and Building. Lima, C. P. and Bauer, M. (eds.), pp. 325-334. Disponível em: <<http://www.irbnet.de/daten/iconda/CIB7419.pdf>>. Acesso em xx/xx/xxxx.

EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. (coords.) Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem . São Paulo: Atlas, 2001.

LAVE, J.; WENGER, E. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. 14a. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SETZER, V.W. Os meios eletrônicos e a educação: uma visão alternativa. São Paulo: Editora Escrituras, Coleção Ensaio Transversais Vol. 10, 2001.

SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artmed, 2000.

WENGER, E. Communities of practice: learning as a social system. The Systems Thinker, Vol. 9, No. 5, 1998. Disponível em: <<http://www.uk.sagepub.com/fineman/Reading%20On/Chapter%2010b%20-%20Wenger.pdf>>. Acesso em xx/xx/xxxx.

WENGER, E.; SNYDER, W. M. Communities of practice: the organizational frontier. Harvard Business School Press, Cambridge, 2000, p.139-145. Disponível em: <http://itu.dk/people/petermeldgaard/B12/lektion%207/Communities%20of%20Practice_The%20Organizational%20Frontier.pdf>. Acesso em xx/xx/xxxx.

WENGER, E.; SNYDER, W. M.; MCDERMOTT, R. Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge. Cambridge: Harvard Business School Press, 2000.

Finalizando o módulo

Terminamos o Módulo 5 - O professor-tutor e a instituição. Volte à página inicial do curso e participe das atividades propostas. Em caso de dúvida, contate o seu tutor.