

A formação do(a) especialista em gestão pública: um relato de experiência do tutor presencial

The formation of the specialist in public management: na presential tutor's experience report

La formación del especialista en gestión pública: un informe de experiencia del tutor presencial

Marcos Bezerra¹

Resumo: O tutor presencial é um ator da EaD aliado no processo de aprendizagem dos alunos, entretanto poucos estudos protagonizam sua atuação. O presente trabalho é um relato de experiência do tutor presencial (TP) do curso semipresencial no curso de Especialização em Gestão Pública ofertada por uma instituição pública federal do sudeste do Brasil experienciada do período de maio/2017 a dezembro/2018. O objetivo foi verificar o pressuposto que o TP somente realiza tarefas meramente administrativas. Assim, foi analisado junto a 45 estudantes por meio da observação participante e pesquisa documental, quais competências são utilizadas pelo TP para o alcance institucional do curso. Os resultados, apontam que a atuação do TP articula e identifica demandas trazidas pelos alunos. Conclui-se que, a escuta, ser prestativo, dominar equipamentos tecnológicos, usar linguagem sem ruídos de comunicação, foram competências essenciais do TP para a concepção do curso GP.

Palavras-chave: Competências. EaD. Gestão Pública. Tutor presencial.

Abstract: *The face-to-face tutor is an allied EaD actor in the students' learning process, however, few studies focus on his performance. This paper is an experience report of the face-to-face tutor (TP) of the semi-attendance course in the Specialization in Public Management offered by a federal public institution in southeastern Brazil experienced from May/2017 to December/2018. The objective was to verify the assumption that the TP only performs merely administrative tasks. Thus, it was analyzed with 45 students through participant observation and documentary research, which competencies are used by the TP for the institutional achievement of the course. The results indicate that the performance of the TP articulates and identifies the demands brought by the students. We conclude that listening, being helpful, mastering technological equipment, and using language without communication noise were essential competencies of the TP for the conception of the GP course.*

Keywords: *Competencies. EaD. Public Management. Presential Tutor.*

Resumen: *El tutor presencial es un actor de EaD aliado en el proceso de aprendizaje de los alumnos, sin embargo, pocos estudios se han centrado en su actuación. El presente trabajo es un informe de experiencia del tutor presencial (TP) del curso semipresencial de la Especialización en Gestión Pública ofrecido por una institución pública federal del sureste de Brasil experimentado desde mayo/2017 hasta diciembre/2018. El objetivo era verificar la hipótesis de que el TP sólo realiza tareas meramente administrativas. Así, se analizó con 45 alumnos a través de la observación participante y la investigación documental, qué competencias utiliza el TP para el logro institucional del curso. Los resultados indican que la actuación del TP articula e identifica las demandas que traen los alumnos. Se concluye que, escuchar, ser servicial, dominar los equipos tecnológicos, utilizar el lenguaje sin ruido de comunicación, fueron competencias esenciales del TP para la concepción del curso de GP.*

Palabras-chave: *Competencias. EaD. Gestión Pública. Tutor presencial.*

1 Mestre em Administração, Professor de Informática Educativa na Prefeitura Municipal de Vitória/Espírito Santo.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) torna-se cada vez mais uma realidade de acesso dos diferentes sujeitos, inclusive, para aqueles que buscam, já na vida adulta, uma formação complementar com o aprendizado mobile, visando alcançar um novo posto de trabalho. Constata-se que, nas políticas educacionais do Brasil, nos últimos anos, houve a criação de leis, decretos e normativa que apontam um crescimento do uso da EaD nos processos educativos (BRASIL, 1996; BRASIL, 2005; BRASIL, 2006; BRASIL, 2017; BRASIL, 2017a; BRASIL, 2019) tendo a modalidade chegado à marca de 2 milhões de alunos matriculados em 2019 (INEP, 2019). Esse cenário tem levado as organizações privadas e públicas a inserirem espaços estratégicos destinados à formação e melhor qualificação dos servidores e da sociedade. Enquanto nas instituições privadas, se observa um crescimento de matrículas totais dos estudantes, chegando a 91% em 2015 (EAD.BR, 2016). Nas organizações públicas, destaca-se o aumento das chamadas Escolas de Governo (PASSOS, 2013). Em ambas esferas, verifica-se uma busca expressiva pelos cursos da grande área Administração, com usos das tecnologias remotas, e uma preferência dos alunos a modalidade semipresencial (EAD.BR, 2016), que exige a presença comprometida de um ator essencial neste processo: o tutor presencial.

Diante de tal contexto no campo empírico, em campo teórico carece as discussões com foco estrito neste ator (DE ALMEIDA BIZARRIA, et al., 2014; 2015; 2016) afincado ao panorama de melhor desempenho da Administração Pública que exige a sociedade, ao passo que ele conduz parte deste do processo formativo destes alunos. E não só, problematizar a partir do seu olhar, os desafios, protagonismo e possíveis contribuições para a melhor performance nos cursos que atuam nesta modalidade, em especial, aqueles voltados à formação gerencial. Desse modo, neste artigo de modo exploratório, tenho como objetivo apresentar um relato de experiência do Tutor Presencial que realizou entre os anos de 2017 a 2018, num curso semipresencial em especialização lato sensu em

Gestão Pública (GP) sua atuação, descrevendo e analisando como se constitui a sua função e quais competências foram utilizadas para o alcance institucional do curso GP.

Desse modo, este artigo estrutura-se do seguinte modo: introdução, na qual inclui este espaço; na seção 2 e suas subdivisões encontra-se, uma breve fundamentação teórica, onde aborda-se um panorama das políticas da Administração Pública e competências do tutor presencial na EaD; na seção 3 situa a metodologia, os caminhos adotados por este artigo; os resultados e discussões são desenvolvidos na seção 4, onde é apresentado o campo observado e o relato de experiência do tutor presencial; e por fim na seção 5, finaliza-se a experiência apresentando resumidamente quais competências desenvolvidas pelo tutor presencial no campo observado e apontamentos para perspectivas trabalhos.

2 REFERENCIAL

2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: UM BREVE PANORAMA DA EAD

A Educação à Distância (EaD) se embasa, tendo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) do Ministério da Educação Cultura (MEC), em seus artigos n. 32, 47, 80 e 87 alicerces iniciais do que vem a ser esta proposta (BRASIL, 1996). Com este marco, o Estado constitui o incentivo ao desenvolvimento e a veiculação de programas da EaD, em todos os níveis de ensino. Em 2005, o art. 80 da LDB é regulamentado pelo Decreto n. 5.622 que estabelecerá normas para sua oferta em todas as modalidades, assim como, atribuições das competências institucionais de cada Instituição de Ensino Superior (IES) e seus atores (BRASIL, 2005). Este documento incluirá orientações na mediação didático-pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem, sobretudo, quando estes são mediados por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Ademais, é importante ressaltar que a EaD não decorre somente com a inserção das TDIC, ela requer instrumentos adequados, com dimensões que ultrapassam apenas disponibilizar aos alunos equipamentos eletrônicos (FERRARI,

2012). Assim, a EaD garantiu a superação das desigualdades que sempre favoreceu uma parcela da população brasileira, intitulada como elite (LIBÂNEO, 2016).

Ainda no Brasil em 2006, correspondendo a inserção de políticas neosociais a EaD se expande nos cursos do ensino superior (PASSOS, 2013). O Estado instituiu a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) através do Decreto n. 5.800 de 8 de junho, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. O decreto estabelece objetivos específicos para o UAB, a citar dois: 1. formação inicial e continuada de professores; e 2. fomentar o desenvolvimento institucional (formação dos servidores) com a modalidade da EaD (BRASIL, 2006). Neste último, destaca-se, o Programa Nacional de Administração Pública (PNAP) destinado a formação de gestão, em nível de graduação e pós-graduação lato sensu. Em 2017, o Decreto n. 9.057, irá dispor sobre a oferta de cursos em EaD. No art. 1, o documento considera a EaD, como modalidade educacional didático-pedagógica com a utilização de TDIC, com pessoal qualificado, políticas de acesso, avaliação aos estudantes em espaço-tempo distintos, seja está, na oferta de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2017a).

Com isso, verifica-se que nos últimos anos houve uma expansão desta modalidade de modo emergencial no setor público e privado (ARRUDA; ARRUDA, 2015; HAYASHI; SOEIRA; CUSTÓDIO, 2019). Verifica-se também, que na educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconheceu o uso das TDIC em sala de aula (BRASIL, 2017b). E na educação superior foi aderido pelas IES públicas, que sob a Normativa n. 2.117/2019, foram autorizadas a oferecer até o limite de 40% da carga horária dos seus cursos presenciais em EaD, com exceção para o curso de medicina. Desse modo, a tendência é incluir cada vez a EaD nos processos educativos. Em termos numéricos, o Relatório Analítico de Aprendizagem a Distância no Brasil – Censo EAD.BR/2016, com dados da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) importados entre os anos de 2010 a 2016,

revelam que, a região sul e sudeste concentra 56% das instituições que ofertam cursos de EaD, e que, as IES privadas são responsáveis por 65% desta oferta, em contraste com 44% das IES públicas. Se observou um crescimento das IES privadas, entre o intervalo analisado (2011-2015) de 51%, o que resultou em 2015, no número de matrículas totais, 91% dos estudantes estão nas IES privadas. Neste panorama, os cursos de graduação da área de gestão, totalizam 29,3% das matrículas, em cursos como: Administração; Processos Gerenciais; Logística e/ou Gestão Pública (EAD.BR, 2016).

A oferta de cursos de formação de gestão, que incorporam os cursos citados anteriormente, no contexto do Estado e IES privadas, destacam-se por aqueles ofertados pelas chamadas Escolas de Governo (EG) – instituições financiadas por recursos públicos destinadas ao desenvolvimento do Estado (AIRES; ARAÚJO, 2014), e assumem como espaços estratégicos destinados a formação e melhor qualificação dos servidores e da sociedade. Dentre estas instituições, na esfera pública temos: a Fundação Escola Nacional de Administração Pública; o Instituto Rio Branco; A Escola de Administração Fazendária; a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados. E em âmbito privado, destaca-se a Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas. Todas as EG, apostam na mediação, por meio das TDIC, na formação dos servidores, colaboradores e sociedade. Verifica-se então, que as políticas para a EaD são ferramentas bem empregadas pelo Estado. Atrelado a isso, os caminhos iniciais é que as IES personalizem uma linguagem pedagógica a fim de qualificar seu processo inovativo.

Diante disso, nota-se que, desde o primeiro decreto, a esfera pública preocupou-se com a formação continuada de professores da educação básica. E segundo, na capacitação do desempenho institucional das organizações, em desenvolver habilidades e competências dos servidores e da sociedade. Porém, verifica-se uma descontinuidade das ações na EaD (KENSKI, 2002; HAYASHI; SOEIRA; CUSTÓDIO, 2019), a citar: a contratação dos profissionais de forma frágil, por meio de bolsas (ARRUDA; ARRUDA, 2015); a

rotatividade dos tutores pelo atraso de pagamento (DE ALMEIDA BIZARRIA, et al, 2015) e formação dos professores para o manejo metodológico (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012). De tal modo como, o Censo EAD.BR (2016) constatou, que a exigência da oferta de inovações tecnológicas, é uma das dificuldades encontradas pelas IES, apontadas entre os anos de 2015 e 2016, o que antes, era a evasão dos alunos.

Desse modo, reitera-se apontar que a EaD conquistou estudantes com diferentes interesses pelo aprendizado mobile (Censo EAD.BR, 2016) e se expande a cada ano, com cerca de 2 milhões de alunos matriculados em 2019 (INEP, 2019). Por isso, a atuação dos tutores é substancial ao processo de aprendizagem na EaD (MARTINS; ZERBINI, 2016) pois quase da metade optam pelo ensino semipresencial (Censo EAD.BR, 2016), sendo necessário a presença do tutor presencial. Todavia, pouco são os estudos que analisam o tutor presencial (DE ALMEIDA BIZARRIA, et al, 2014; 2015; 2016), sendo necessário compreender este ator, com estudos exploratórios, tendo em vista o lugar que ele assume no sistema UAB (DE ALMEIDA BIZARRIA, et al, 2016).

2.2 COMPETÊNCIAS DO TUTOR PRESENCIAL NA GRANDE ÁREA GESTÃO PÚBLICA

O conceito de competência surge em 1973, trazido por David McClelland no texto *Testing for Competence Rather than Intelligence*, que a define como a reunião de qualificações obtidas por um sujeito. O conceito se reestrutura a partir de 1980, de modo multifacetado (BRANDÃO, et. al. 2012) relacionando a qualidade e produtividade das organizações, agora influenciada pela capacidade fundamental dos sujeitos nesta transformação. Antes, os resultados esperados eram postos pelo modelo trazido pela escola de pensamento positivista. No momento mais recente, o percurso modifica-se pela agência dos sujeitos mais preparados. As competências surgem de forma a otimizar as pessoas e conseqüentemente as organizações (CARVALHO, 2009).

Em torno deste tema, Borges, et. al., (2014) ao analisar a importância do profissional

diante dos desafios laborais de tutores do curso de graduação em Administração Pública descrevem a competência como movimento que se expressa com mais ênfase no ambiente de trabalho. Os autores destacam que, além do conceito geral, é importante entender outros dois tipos de competência, a técnica e a comportamental. A primeira, é aquela cuja configuração esteja relacionada às características inerentes ao cargo. A segunda, se baseia em aspectos pessoais daquele (a) que ocupa uma função (BORGES, et. al., 2014). Como as Instituições de Ensino Superior (IES) e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) são organizações, espera-se que os profissionais atuem ao encontro destas competências.

Diversos são os atores que atuam na equipe multidisciplinar da UAB, a citar: coordenador geral; de curso; de polo; de tutoria I e II; professor pesquisador; conteudista I e II; formador; assistente à docência; e tutor. Sobre os tutores, no documento de Referência de Qualidade para a Educação Superior a Distância do MEC divulgado em 2007, elenca que eles, são um conjunto de profissionais que desenvolvem atividades a distância (EaD) e/ou presencial, e ambos desempenham funções distintas para a UAB. O primeiro atua mediando os processos pedagógicos em espaço distante do estudante, sendo um elo do aluno com as IES pelo Polo de Apoio Presencial (PAP). Dentre suas atribuições, estão: elucidar dúvidas; acessar os fóruns de discussões; participar de momentos assíncronos com os estudantes; selecionar conteúdos adequados às dúvidas dos estudantes; participar dos processos de avaliação; etc. O segundo ator, foco deste estudo, deverá: conhecer o projeto pedagógico dos cursos; acompanhar os estudantes nos encontros presenciais; orientar na atividade individual e coletiva dos encontros presenciais; estimular os estudantes ao hábito da pesquisa; facilitar nos usos das tecnologias; manter o elo dos estudantes com as atividades do curso (BRASIL, 2007). Alguns autores, também balizam as principais atribuições do tutor presencial, como: atender os estudantes no polo; conhecer o conteúdo específico do curso; manusear a plataforma virtual de aprendizagem; esclarecer dúvidas

em tempo hábil; repassar a coordenação dos comportamentos dos estudantes, dentre outras (DE ALMEIDA BIZARRIA, et al., 2016; JÚNIOR, et al., 2013).

De Almeida Bizarria, et al., (2016) constataram ser fundamental no item que elas denominam de “mediação pedagógica” que, a capacidade de resolução de problemas é avaliada pelos tutores que atuam em cursos da grande área Administração, como essenciais. No mesmo item, na avaliação dos alunos, os tutores EaD precisam dominar os conteúdos. Em outro item chamado “elo discente-instituição”, o tutor presencial precisa promover estratégias para que os encontros presenciais sejam melhor aproveitados (DE ALMEIDA BIZARRIA, et al., 2016). Estes estudos verificaram ser fundamental o conhecimento na área de atuação e performance de aplicação no PAP, tais entendimentos que este ator encontrará no campo. Ou seja, os estudos acima apontaram que para atuar como tutor presencial nos cursos de administração, é fundamental ter a formação na área, e não só, ser criativo (a) ao lidar com os alunos nos momentos presenciais.

Ainda sobre as competências, De Almeida Bizarria, et. al., (2015) constataram que elementos como: afetividade; prática pedagógica; proatividade; criatividade e compromisso, foram aspectos encontrados, que confere o tutor presencial, ser um ator essencial no combate a evasão dos alunos, sendo ele, o elo do estudante a instituição. Em contrapartida, JUNIOR, et. al. (2013) juntos ao mapearem as competências de um grupo de tutores que atuaram no curso de Administração Pública, identificaram ser importante tanto as competências técnicas e interpessoais. Nesta segunda técnica, definida por eles como “atitudinais”, o campo apontou ser: o aspecto comunicativo; dinamismo; flexibilidade; responsabilidade; organização; civilidade na escrita; e fala com os alunos (JÚNIOR, et. al., 2013) as essenciais para o desenvolvimento do trabalho do tutor. Verificou-se em ambos os casos, que a atuação do tutor na área de Administração requereu competências técnicas, pedagógicas e comportamentais.

Para fins deste trabalho, entende-se

ser essencial ao tutor presencial, assumir as seguintes dimensões: a) pedagógica; b) tecnológica; c) comunicativa, cada uma delas remetem ao apoio para o exercício da tutoria presencial (RODRIGUES, 1997). Assim, a) dimensão educativa, refere-se: a capacidade de interação entre conteúdos e materiais didáticos; possuir uma certa astúcia na orientação, acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos, tem o compromisso com práticas que inovam sua atuação; possuir conhecimento dos conteúdos a serem ministrados no curso ter proposição e saber supervisionar as atividades práticas, que completem os conhecimentos teóricos do curso; b) dimensão tecnológica: possuir domínio básico das TIC's e estar disposto para a inovação educacional; c) dimensão comunicativa: trata-se do estímulo e autonomia aos alunos promovendo a interação da turma, saber se comunicar e como se comunicar (RODRIGUES, 1997).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O artigo teórico-empírico estrutura-se pela abordagem qualitativa, de caráter descritivo exploratório, e busca compreender os fenômenos individuais e sociais (LÜDCKE, 2018). A produção de dados foram: a pesquisa documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) e observação participante (LÜDCKE, 2018) junto a uma turma de 45 estudantes, do curso de especialização em Gestão Pública vinculada a uma universidade federal do sudeste do país, cujo o campo observado foi realizado no Polo de Apoio Presencial, localizado na capital da cidade. Para a análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo por meio da categorização a priori (BARDIN, 2006), sendo as categorias, apontadas pelas dimensões trazidas por Rodriguez (1997) para atuação do tutor na EaD.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 O CAMPO DO TUTOR PRESENCIAL NO CURSO DE GESTÃO PÚBLICA EAD NUMA IES PÚBLICA DO SUDESTE DO BRASIL

O curso de Especialização em Gestão Pública (GP) da Instituição de Ensino Superior (IES) localizada no sudeste do Brasil foi ofertado pelo Programa Nacional de Administração

Pública (PNAP). O curso é caracterizado pela dinâmica semipresencial, e pretende ofertar ao aluno competências com dimensões para atuar na Administração Pública, em níveis distintos, seja o estratégico a nível macro (governo) e micro (unidades organizacionais) caracterizado por objetivos, como: capacitar gestores a atuarem no governo; capacitar profissionais para intervenção da realidade social, política e econômica; contribuir para a melhoria da gestão do Estado; formar gestores públicos com visão estratégia dos negócios públicos. Maturana e Rezepka (2008) apontam que nestes formatos de cursos existe uma ênfase para a formação gerencial, capacitar a gestão de algo, sobretudo, num contexto onde as organizações públicas influenciam os processos de tomada de decisão no processo de produção de bens e serviços. No campo analisado, a busca deste upgrade veio para a capacitação dos servidores virem atuar em equipes gestoras da IES, a serem líderes de equipe, coordenadores de departamento, e chefe de setores.

Na IES analisada o curso de GP, estava sendo implementado pela primeira vez (2017), com a oferta de 300 vagas distribuídas em 6 turmas distribuídas nos Polos de Apoio Presencial (PAP). Com base no edital de ingresso dos alunos e documentos do Projeto Político Pedagógico (PPP), as 50 vagas ofertadas seriam destinadas apenas aos servidores de carreira, ocupantes do cargo técnico administrativo em educação (TAE) lotados no campus central da IES. Entretanto, a busca pelo curso por este público foi reduzida. Assim, devido algumas desistências, as vagas foram ofertadas também, aos servidores de outros órgãos (Autarquias, Empresas públicas e Fundações) vinculados ao governo do Estado. Com esta manobra, o total de alunos matriculados da turma foi preenchido.

No curso GP, o modelo do PPP apresentou um modelo estruturado para sua conclusão, com duração máxima de 18 meses, não ultrapassando os 24 meses, incluindo, o prazo de elaboração e entrega do artigo científico no final. O curso totalizou carga horária de 480 horas, e foi pensado com a presença de dois tutores: o tutor EaD e o TP. As atribuições de cada um são distintas, as mesmas apontadas

no documento de Referência de Qualidade para a Educação Superior a Distância do MEC divulgado em 2007. Ressalta-se que, o Tutor EaD selecionado já havia desempenhado outras atividades na função, e eu (TP) não, seria a minha primeira experiência.

Sobre o ingresso e contratação (vínculo de trabalho) do TP, é importante citar que, a entrada para atuação de ambos os tutores ocorreu através de processo de seleção pública com edital publicado no site da IES. E para os convocados, o vínculo se deu pela assinatura do contrato perante uma agência de fomento de apoio à pesquisa. Sobre o quesito básico exigido para inscrição estabelecido no edital, destaca-se que, a formação superior em Administração ou graduação em qualquer área com especialização, mestrado ou doutorado em Administração. Desse modo, ambos os tutores tiveram que apresentar a formação específica na área. O que já constatou De Almeida Bizarria, et al., (2016) ao analisar um grupo de tutores, ser a competência dos conteúdos, como essenciais ao longo da atuação deste ator. Além dos tutores, compôs o curso, a coordenação de tutoria, a design institucional, a coordenação do polo UAB, a secretária acadêmica e coordenação do curso, sendo apenas estes dois últimos com vínculo efetivo com a IES, tendo os demais atuando em regime de contrato e recebendo bolsas financiadas pela fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

4.2 O RELATO DE EXPERIÊNCIA DO TUTOR PRESENCIAL NO CURSO DE GESTÃO PÚBLICA: ANALISANDO SUAS COMPETÊNCIAS

“Dentro do ônibus eu recebo uma ligação. Ao atender um interlocutor disse: Você foi convocado para o SEAD, traga sua documentação. Foi assim que eu recebi a notícia de como seria tutor” (TP, Gestão Pública). Como aponta Rodrigues (1997) para o exercício da função do tutor, é necessário rever no sujeito a existência de dimensões essenciais para sua atuação, ele cita: a educativa, tecnológica e comunicativa. Durante o meu fazer da tutoria tais competências foram exercidas diariamente, correspondendo os anseios dos alunos e

dos outros atores do sistema UAB, como: a coordenação do polo; coordenação de curso; e secretaria do curso, cujo contato era constante. Desse modo, haveria diferentes expectativas na atuação como TP primeiro pôr a função ser estabelecida no imaginário social como aquela restrita aos sujeitos com formação acadêmica *strictu sensu* e vinculados a Programas de Pós-Graduação (PPG), e naquele momento eu já havia tentado por algumas vezes, porém não obtive êxito em nenhum processo de ingresso a PPG. E segundo, pelo receio dos próprios alunos ao construir alguma relação conflituosa com os estudantes, ou por eles serem rigorosos ao ponto de exigirem uma “aula” nos encontros presenciais, o que não seria minha atribuição, tais receios eram constantes. Por outro lado, haveria diversas expectativas, como: maior proximidade com a IES analisada; possibilidade de desenvolver publicações com a experiência; status social; participação de congressos por estar vinculado à grupo de tutores da IES; e network com demais profissionais da área.

Inicialmente o desafio encarado pelo TP foi identificado naquilo que Rodrigues (1997) aponta como dimensão educativa. Esse desafio foi caracterizado pelo exercício de percebidos logo após o primeiro encontro quinzenal presencial com os alunos no PAP. Por exemplo, qual a linguagem que deveria ser utilizada com os alunos? Que estratégias criativas eu poderia realizar nos encontros presenciais? Quais seriam os níveis e exigência dos horários nos encontros presenciais? Poderia ser flexível nos atrasos? Tais perguntas eram constantes. Neste primeiro encontro, a estratégia didática sugerida pela coordenação do curso, foi: sanar dúvidas dos prazos das atividades e do calendário escolar. Observando o contexto, o TP realizou um caminho diferente.

No primeiro encontro realizei uma observação minuciosa na expectativa de identificar expressões, linguagens empregadas, que grupos surgiram, preocupações específicas (políticas, ambientais, familiares, etc.), hobbies que impactaram a relação dos alunos com o curso. Somente conhecendo de modo efetivo os alunos, eu poderia desenvolver atividades e intervenções que transmitisse a real proposta

das tarefas. Vale ressaltar que, este tipo de estratégia não advém de nenhum manual, não foi uma receita, cada turma terá o seu perfil específico, e deve ser acompanhada de uma abordagem diferente. Para compreender entender quais competências foram construídas, antes seria necessário descrever uma breve caracterização dos alunos.

A oferta do curso de GP se deu preferencialmente aos servidores de carreira, os alunos possuíam a faixa etária entre 35-45 anos, ou seja, um público que se deparou com esta modalidade de ensino, pela primeira vez. Para além deste fator, é importante destacar que mesmo aqueles com formação em administração, o currículo era antigo, e muitos não haviam tido contato com os conteúdos do curso GP. Para os demais alunos, graduados em outras áreas, as dificuldades foram ainda maiores. Contudo, este desafio enfrentado, foi identificado apenas nos encontros presenciais, através de uma abordagem realizada de maneira individual a cada aluno, nas conversas eles alegaram que havia o compromisso com o curso, mas o receio enquanto na apropriação dos conteúdos que eram inéditos eram imensos, por isso gerava dificuldade. Em especial, quando foi identificado pouco ou reduzida interação das atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Após esta demanda fui motivado a contactar os demais tutores presenciais que atuavam em outros polos a fim de entender se a problemática era apenas no PAP analisado e constatei que não. Em seguida, apresentei a dúvida à coordenadora do Polo, que comunicou a coordenador do curso GP, o movimento proposto entre o grupo de tutores resultou em mudanças no AVA. Antes existiam, muitos materiais de leitura que se apresentavam num volume complexo aos alunos. Em novo formato, outros instrumentos, como infográficos e studies cases foram gradativamente inseridos promovendo uma maior interação e nova linguagem. Neste contexto, eu percebi que mesmo existindo no AVA um local para compartilhar as dificuldades, o receio era algo que impediu os alunos de compartilhar suas angústias, foi necessário o encontro

presencial para este diálogo. Nos encontros haveria momentos de escuta, aconselhamento, orientação e solução de problemas, seja solucionado de imediato ou em prazo posterior. As competências de: escuta; entender; mobilizar; ser prestativo, foram utilizadas.

Após a observação, foi percebido que entre os alunos, haveria a utilização de uma linguagem mais “informal” como a utilização de “PC” para referir-se a computador, e o uso genérico da palavra “site” para mencionar o AVA. Uma das preocupações que motivaram realizar estas observações se embasaria na perspectiva de mediação democrática, no tocante a questões: identitárias; raciais; políticas partidárias; e religiosas, que poderiam surgir durante as discussões no decorrer dos encontros presenciais. Apesar do curso ser mantido por uma instituição federal, sendo está submetida a regimentos, quaisquer manifestações simbólica ou física de preconceito, racismo ou intolerância outro colega, foi um aspecto estabelecido durante todos o curso. Sobre este assunto, em nenhum encontro foi constatado, além da turma ser heterogênea, composta por diversos partidos políticos, religiões, identidades de gênero, etnias, atos de racismo, lgbtfofia, intolerância religiosa, nunca aconteceram entre eles.

Após a intervenção levada à coordenação do curso, eu tive autonomia para edição no AVA, podendo criar tópicos, iniciar discussões e fomentar debates sobre os conteúdos das disciplinas, que seriam levados a discussões nos encontros quinzenais presenciais com toda a turma, por meio de studies cases. Entretanto, ao acessar o AVA, eu verificava pouco acesso ou interação dos alunos. Assim, quando Resende (1997) se refere aos desafios da dimensão tecnológica, o maior desafio identificado por mim no campo observando a atuação dos alunos, foi integrar-se às diversas funcionalidades do AVA. A prática com o recurso por parte deles resultou na ausência das funcionalidades do AVA (uma espécie de sala de “aula presencial”, mas que opera de modo remoto síncrono ou assíncrono). No AVA, os alunos interagem, concluem atividades, realizam leituras de conteúdo, iniciam suas interações no fórum

de notícias que possibilitem explorar de maneira correta, assim como, se orientarem solucionando suas dúvidas. Desse modo, uma das estratégias utilizadas foram nos encontros presenciais, além da discussão dos studies cases, foi solicitar que os alunos utilizassem o AVA no PAP a fim de compreender as dificuldades de acesso fomentando mais a interação, os instruindo como: postar comentários; realizar upload de documentos; acessar fóruns; utilizar o agendamento; encaminhar mensagens individuais; etc.

A dimensão comunicativa, e de que maneira a troca de informações entre os alunos e tutor pudessem ocorrer, foi indispensável, em especial, quando esta comunicação foi movida de maneira bilateral. É necessário pontuar que a inserção das tecnologias me auxiliou neste processo, junto na tomada de comunicação como elemento essencial. Por exemplo, o uso da comunicação oficial foi estabelecido entre o tutor versus alunos, e alunos versus alunos, utilizando o AVA, e não só, o uso do e-mail foi outra modalidade de comunicação adotada. As mensagens encaminhadas sempre prezaram utilizar uma linguagem evidente, sem duplos significados, destacando em negrito as datas importantes. A utilização adequada da dimensão de comunicação trouxe evidências singulares para alcançar os objetivos do curso, como: compreender o ritmo de cada aluno; propor ideias para leitura e interpretação de algum material didático; auxiliar o aluno no domínio de técnicas em algum recurso tecnológico.

A dimensão da comunicação foi utilizada face às necessidades de cada momento é óbvio que as interações individuais foram negociadas, ao tato da linguagem abordada dos diferentes grupos que compõem a turma. Assim, eu percebi que o excesso de mensagens pelo TP aos alunos diante de uma semana, onde exista muitas tarefas a serem realizadas, seria um erro. Ou por não manter a comunicação por meio “não oficial” para tratar de questões, como agendamento de plantão pedagógico e encontros presenciais, não pelo AVA, a fim de diminuir “ruídos” de comunicação. A melhor estratégia foi manter as mensagens apenas com orientações via plataforma AVA e

e-mail. Assim, as competências comunicativas utilizadas foram: construir textos e mensagens adequadas; usar mensagens com fácil compreensão; organização comunicativa nas abordagens aos diferentes grupos. Por meio desta atuação, o diálogo estimulou uma aprendizagem autônoma dos alunos. Assim, a dimensão da comunicação é antes de tudo um longo processo de ensino que irá se articular, se adaptando, carecendo ser alvo de reflexão pelo TP, pois utilizada de modo correto trará bons resultados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa era de cumprir um objetivo: descrever como se constitui a função do tutor presencial (TP) analisando quais competências são utilizadas por ele para o alcance institucional do curso Gestão Pública (GP). Sendo alcançado em dois momentos, primeiro de modo teórico através de uma breve revisão da literatura no tópico: (a) competências do tutor presencial na grande área Gestão Pública. E segundo, com base na investigação empírica em: (b) o relato de experiência do tutor presencial no curso de Gestão Pública: analisando suas competências.

Embora os resultados apresentem limitações, uma vez que a) o estudo optou por analisar as competências com base nas dimensões de tutoria apresentadas por um autor, e b) pelo nosso campo analisar a atuação do TP num curso semipresencial, suas evidências podem nos apontar algumas projeções. A presença do TP contribuiu para identificar que mesmo estando disponíveis em outros espaços, a exemplo, no fórum de dúvidas do AVA instrumentos para interação, os alunos não demandaram suas dificuldades, em especial, da apropriação dos conteúdos. Foi identificado pela dimensão educativa as dificuldades dos alunos sem e com graduação em administração no acesso aos conteúdos, por terem formação do currículo antigo. As competências educativas utilizadas foram: escuta; entender; mobilizar; ser prestativo, foram utilizadas pelo TP.

A segunda, foi constatar que, assim como apontou o Censo EAD.BR (2016) que a exigência de inovações tecnológicas foi

uma das dificuldades encontradas pelas IES, para a contratação do TP requer que este ator, tenha profundo conhecimento desta dimensão. As competências tecnológicas utilizadas foram: postar comentários; realizar upload de documentos; acessar fóruns; utilizar o agendamento; encaminhar mensagens individuais. Sendo assim, nos encontros presenciais, constataram-se que o TP, não se estabelece como um mero executor de tarefas administrativas, ele deve estar dotado também da dimensão tecnológica, e aparelhado destes instrumentos pode qualificar mais o processo de formação dos alunos.

Diante da atuação do TP, no campo analisado, se pode perceber avanços no processo de apreensão essenciais à formação gerencial. A descrição teórica, apontou que, o processo educacional da EaD se tornou uma realidade, atualmente complexa sendo conduzida lentamente pelo sistema público, tendo a sociedade o papel de fiscalizá-lo, visando para uma maior representação do poder público desta política. Nessa ordem, é importante refletir se o modelo atual de contratação do TP, sobretudo nas IES públicas é o mais adequado, devendo ser repensado uma contratação com maior segurança no que se refere ao vínculo, ou seja, atribuindo a este ator outro significado, inclusive mais autonomia de decisões. Conclui-se que, os resultados após as intervenções do TP, resultaram em mudanças no ambiente virtual de aprendizagem tornando-se mais dinâmico que foram percebidos também nos encontros presenciais, nas atividades no Polo, oportunizando melhor aprendizado.

REFERÊNCIAS

ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Associação Brasileira de Educação a Distância. Censo EAD Brasil 2016. **Relatório Analítico de Aprendizagem a Distância no Brasil**. Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em: 12 jan. 2018.

- ALMEIDA, M. E. As teorias principais de andragogia e heutagogia. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, p. 105-111. 2009.
- ALMEIDA, M. E. B. Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem. In: ALMEIDA, F. J. (Org.). **Educação à distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos e aprendizagem**. São Paulo: Projeto NAVE – PUC-SP, p. 20-40. 2001.
- AIRES, R. F. F. de et al. Escolas de governo: o panorama brasileiro. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 4, p. 1007-1027, Aug. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122014000400010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2021.
- ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, p. 321-338, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000300321&script=sci_arttext. Acesso em: 19 set. 2020.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 jun. 2019.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. Ed. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BRASIL. **Decreto n. 7.473. Disponível sobre a criação do Instituto Rio Branco e dá outras providências**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-7473-18-abril-1945-452114-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 mai. 2021.
- BRASIL. Lei n. 8.140. **Altera a denominação da Fundação Centro de Formação do Servidor – FUNCEB e dá outras providências**. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8140.htm. Acesso em: 22 mai. 2021.
- BRASIL. Decreto n. 5.622. **Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.
- BRASIL. Decreto n. 5.800. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB**. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.
- BRASIL. Decreto n. 9.057. **Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, [2017a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm. Acesso em: 17 set. 2019.
- BRASIL. **Lei n. 9.394. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2018.
- BRASIL. Lei n. 73.115. **Transforma o Centro de Treinamento e Desenvolvimento do Pessoal do Ministério da Fazenda, CETREMFA- em Escola de Administração Fazendária – ESAF- e dá outras providências**. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, [1973]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d73115.htm. Acesso em: 22 mai. 2021.
- BRASIL. **Emenda Constitucional n. 45. Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95**

98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 1012, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta o arts. 103-A, 103B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc45.htm. Acesso em: 22 mai. 2021.

BRASIL. Poder Legislativo. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Lei 10.861 de 14 de abril de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, n. 147. 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/dialogo-2738.pdf>. Acesso em: 17 de abril de 2018.

BRASIL. Portaria n. 2.117. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância-EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior -IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Referências de Qualidade para Educação Superior a Distância. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CES 1/2017. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível especialização. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 18 set. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8825-rces001-07-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 mai. 2021.

BRANDÃO, H. P.; et al. Relationships between learning, context and competency: a multilevel

study. **Brazilian Administration Review.** Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 1-22, jan./mar. 2012.

BORGES, J. P. F. et al. Diagnóstico de competências individuais de tutores que atuam na modalidade a distância. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 935-951, Dec. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000400005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014121642>.

DE ALMEIDA BIZARRIA, F. P. et al. **Evasão discente na EaD: percepções do papel do tutor em instituições do ensino superior.** XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância Florianópolis/SC. 2014. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128168.pdf>. Acesso em: 18 de mar. 2021.

DE ALMEIDA BIZARRIA, F. P. et al. Papel do tutor no combate à evasão na EAD: percepções de profissionais de uma instituição de ensino superior. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 20, n. 1, p. 85-102, 2015.

DE ALMEIDA BIZARRIA, F. P. et al. Avaliação na Educação a Distância: categorias de análise da atividade de tutoria. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações**, v. 14, n. 2, p. 927-945, ago./dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/3059>. Acesso em: 19 de mar. 2021.

FERRARI, A. **Digital competence in practice na analysis of Frameworks.** Sevilla: JRC Spain: Institute for Prospective Technological Studies. European Commission. IPTS, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3b884ZO>. Acesso em: 24 jan. 2021.

HAYASHI, C.; SOEIRA, F. dos S.; CUSTÓDIO, F. R. Analysis of Public Policies in Distance Education in Brazil. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. e87911667, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1667>. Acesso em: 7 mar. 2021.

- INEP. Ministério da Educação. Censo Nacional da Educação Superior. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. 2019. Acesso em: 18 de mar de 2021.
- JUNIOR, F. A. C. et al. Mapeamento de competências profissionais de tutores de cursos na modalidade à distância. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 13, n. 3, p. 878-896, 2013.
- KENSKI, V. M. O desafio da educação a distância no Brasil. **Revista Educação em Foco**, v. 7, n. 1, p. 1-13, 2002.
- LIBÂNIO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p.38-62. 2016 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>. Acesso em: 07 de mar. 2021.
- LÜDKE, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas / Menga Lüdke, Marli E. D. A. André. - [2. ed.]. - [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.
- MARTINS, L. B.; ZERBINI, T. Fatores influentes no desempenho acadêmico de universitários em ações educacionais a distância. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 21, n. 3, p. 317-327, Sept. 2016. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2016000300317&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2021.
- MATURANA, H.; REZEPKA, S. **Formação e capacitação humana**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DISTÂNCIA (MEC/SEED). **Referenciais de Qualidade para a educação superior a distância**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/referenciaisqualidadeead.pdef>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- PASSOS, A. H. **O Curso de Especialização em Gestão Pública no contexto do Programa Nacional de Formação em Administração Pública**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12815>. Acesso em: 19 ago. 2019.
- RODRIGUES, E. M. La Investigación sobre educación a distancia el ámbito iberoamericano: sus características, avances y retos. **In Revista iberoamericana de Educación Superior à Distância**, vol.1, octubre, 1997.
- RODRIGUES, L. M. B. da C.; CAPELLINI, V. L. M. F. Educação a Distância e formação continuada do professor. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 18, n. 4, p. 615-628, dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382012000400006&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 18 mar. 2021.
- SÁ-SILVA, J.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2009.
- SATHLER, L. (Org.); AZEVEDO, A. (Org.) **Orientação didático-pedagógica em cursos à distância**. 1. Ed. São Bernardo do Campo: Editora da Universidade Metodista de São Paulo, 2008.

Recebido em 30 de maio de 2021

Aceito em 01 de agosto de 2021