

## FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO TUTOR COMO ORIENTADOR DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA EAD

**Luciana Massi** (Universidade Estadual Paulista – lucianamassi@fclar.unesp.br)

**Marcelo Giordan Santos** (Universidade de São Paulo – giordan@usp.br)

**Grupo Temático 6.** Educação e tecnologias: formação e atuação de educadores/profissionais  
**Subgrupo 6.4** Uso de tecnologias, processos formativos coletivos e aprendizagens institucionais

### **Resumo:**

Neste trabalho discutimos a formação e reflexão sobre a atuação de tutores de um curso de educação a distância como orientadores de Trabalhos de Conclusão de Curso do Curso de Especialização em Ensino de Ciências da Rede São Paulo de Formação Docente oferecido pela Universidade de São Paulo. Nele apresentamos o trabalho de formação e acompanhamento dos tutores e a avaliação dessa experiência. Adotamos a Teoria dos Sistemas de Atividade (TSA) para analisar os resultados quanto a dois aspectos fundamentais: 1) a formação do orientador dentro de uma comunidade de prática e 2) a reconfiguração que a modalidade EAD traz para o trabalho de orientação. Identificamos vários elementos que apontam para a criação efetiva de uma comunidade de prática; para a reconfiguração de uma disciplina de estudo dirigido de iniciação ao TCC em suporte para o trabalho de orientação; e a reconfiguração de processos fundamentais da orientação, como a escrita e a comunicação, no contexto EAD.

**Palavras-chave:** formação do orientador, TCC, tutor, ensino de ciências.

### **Abstract:**

In this paper, we discuss the preparation and analysis on the role of tutors from a distance education course as guiding a end-of-study work of a Specialization in Science Education, in a Teacher Training Course offered by the University of São Paulo. In it we present the work of educating and supporting tutors to be research supervisors and evaluate this experience. We adopted the Theory of Systems Activity (TSA) to analyze the results related to two fundamental aspects to research: 1) the preparation of the supervisor within a community of practice and 2) the transformation that distance education brings to the supervisor work. We were able to identify several elements that point to the actual creation of a community of practice; for reconfiguring a course of study directed at the end-of-study work in support for the work of supervision; and reconfiguration of the fundamental processes of orientation, such as writing and communication, in distance education context.

**Keywords:** supervisor preparation; end-of-study work; tutor; science education.

## 1. Introdução

A pesquisa assume importância cada vez maior nas universidades, imprimindo padrões de produtividade desafiadores para os pesquisadores. No desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica o papel do orientador é fundamental ao influenciar diretamente na

qualidade do trabalho do orientando e, eventualmente, até na sua decisão de concluir a pós-graduação e optar pela carreira acadêmica (ZHAO et al., 2005). Apesar dessa importância, a formação do orientador permanece a margem do âmbito político e investigativo uma questão que nos parece fundamental: como se formam e como deveriam ser formados os orientadores de pesquisa?

Essa problemática assume novos contornos no contexto dos cursos a distância, em que a produção de trabalhos de conclusão costuma ser frequente, o trabalho de orientação é particularizado pela distância no tempo e no espaço da EAD e as tarefas frequentemente atribuídas a um único docente passam a envolver vários atores diferentes (coordenação, professores, tutores) levando-nos a questionar: Como os atores se organizam para a orientação dos trabalhos de pesquisa? Que tipo de suporte e relação poderia ser estabelecida entre tutores e coordenação de cursos a distância no trabalho de orientação? Como seriam formados esses atores e que contribuições essa formação poderia trazer?

Essas questões são objeto de pesquisa deste trabalho, no qual discutimos a formação e reflexão sobre a atuação de tutores de um curso de educação a distância como orientadores de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Especialização em Ensino de Ciências da Rede São Paulo de Formação Docente oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EEC-FEUSP-Redefor). Adotamos a Teoria dos Sistemas de Atividade (TSA) para analisar esses resultados, pois “o EEC-FEUSP-Redefor é um complexo sistema de atividades formado por diversos subsistemas que interagem entre si com o propósito de desenvolver o processo formativo do professor-cursista” (GIORDAN; NERY, 2013, p. 269). Essa perspectiva teórica nos auxilia a analisar dois aspectos: 1) a formação do orientador dentro de uma comunidade de prática e 2) a reconfiguração que a modalidade EAD traz para o trabalho de orientação.

Quanto ao primeiro aspecto observamos a inserção dos aprendizes nessa comunidade de prática de orientação, uma vez que “o domínio do conhecimento e da prática exige dos recém-chegados que se encaminhem para a plena participação nas práticas socioculturais de uma comunidade” (LAVE; WENGER, 1991 apud DANIELS, 2003, p. 96). Nesse contexto a aprendizagem adquire novos sentidos, já que “as intenções de uma pessoa de aprender são engajadas, e o significado da aprendizagem é configurado pelo processo de tornar-se um participante pleno de uma prática sociocultural” (LAVE; WENGER, 1991 apud DANIELS, 2003, p. 96).

Quanto ao segundo aspecto, percebemos que essa reconfiguração, a orientação na EAD, toca no aspecto do contexto, que é caro à ação mediada. Segundo Daniels (2003, p. 124) “quando um sistema de atividade adota um novo elemento de fora (por exemplo um nova tecnologia ou um novo objeto), ele causa um contradição secundária agravada, em que algum antigo elemento (por exemplo as regras ou a divisão de trabalho) colide com o novo”.

## 2. A formação e o papel do orientador na literatura internacional e nacional

Apesar de ter pouca representatividade quantitativa, encontramos uma ampla e consistente literatura internacional sobre o papel do orientador, o que seria um bom e um mau modelo de orientação, quais seriam as características esperadas de um orientador, como deveria ser a relação entre orientador e orientando. A maioria dos trabalhos analisou essas questões através de questionários aplicados a orientandos de doutorado ou apresentou propostas formativas (focadas em narrativas, grupos focais e estudos de casos)

voltadas, principalmente, para os orientadores inexperientes. Dentre essas discussões selecionamos para discussão as mais representativas, principalmente revisões da literatura, e que estivessem associadas a nossa questão de pesquisa.

Inicialmente destacamos que não há consenso sobre o papel do orientador (LEDER, 1995; BUTTERY et al., 2005). Com base em levantamento bibliográfico, Leder (1995) discute vários papéis que devem ser desempenhados pelos orientadores. Muitos autores apontam, ainda, para a existência de diferentes estilos de orientação. Eles favoreceriam um melhor ou pior encaixe entre orientador e orientando e seriam uma justificativa, apoiada na literatura, para universidades abolirem o formato de orientação única, substituindo-o por um grupo de orientadores para um mesmo orientando (BUTTERY et al., 2005). A partir de um levantamento bibliográfico, Buttery e colaboradores (2005) elencaram quatro estilos de orientação que seriam indicadores de eficácia para o orientador:

1. Estilo de orientação refletido no nível de direcionamento; tempos regulares de orientação com o estudante; liberdade para que o aluno desenvolva suas ideias; flexibilidade na definição do projeto de pesquisa; promoção de interação com outros orientandos; oportunidades de participação em conferências e publicações.
2. Competência do orientador quanto ao conteúdo científico da pesquisa; familiaridade com a literatura da área; experiência na área de pesquisa; contatos internacionais com outros pesquisadores do mesmo tema.
3. Características de orientação marcadas por acessibilidade e amizade; dá apoio e motivação; é aberto ao reconhecimento do erro; é organizado ao mesmo tempo em que encoraja e estimula o entusiasmo com a pesquisa; não é obcecado com produtividade.
4. Habilidade do orientador associada com a criatividade e flexibilidade de ideias; excelência intelectual; envolvimento consistente com a pesquisa; bons níveis de produtividade; boa captação de recursos externos para a pesquisa.

Neste mesmo estudo, os autores apontam os principais problemas associados a orientação na pós-graduação: falta de experiência, compromisso e tempo do orientador; problemas emocionais e psicológicos associados ao isolamento e insegurança no estudante quanto a sua capacidade de realizar a pesquisa; falta de compreensão e comunicação entre o orientador e o orientando; falta de conhecimento, habilidade, treinamento ou experiência na metodologia de pesquisa (BUTTERY et al., 2005). Concordando em parte com esses dados, estudos nacionais sobre Iniciação Científica também apontam para a relação com o orientador como a principal decepção e expectativa associada a pesquisa vivenciada pelos alunos de graduação (BRIDI, 2004).

Ainda no contexto nacional em toda a base de dados Scielo encontramos um único artigo sobre o papel do orientador no ensino da escrita acadêmica (RIOLFI; ANDRADE, 2009). Esse tema também é objeto de pesquisas internacionais que sugerem que deveria haver uma pessoa específica para essa orientação ao invés do orientador acumular essa função (BUTTERY et al., 2005). Riolfi e Andrade (2009) acompanharam o processo de escrita de duas orientandas de mestrado durante 36 meses e concluíram que o orientador cumpriu cinco funções diferentes: 1) diretor de trabalhos, 2) leitor, 3) coautor, 4) revisor e 5) agente do real. Assim as autoras ratificam “a alegada dificuldade para orientar um trabalho acadêmico” (RIOLFI; ANDRADE, 2009, p. 99).

Quanto a orientação no contexto virtual, em um único trabalho encontramos uma discussão sobre as potencialidades da comunicação eletrônica para o trabalho de orientação através de grupos de discussão entre os orientandos, cursos de metodologia de pesquisa

online, orientação online dispensando a presença física e discussão de modelos de orientação para os orientadores (BUTTERY et al., 2005).

### 3. Contexto do trabalho de orientação

O REDEFOR é uma iniciativa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), em parceria com universidades públicas paulistas. A Universidade de São Paulo (USP), através da Faculdade de Educação ofereceu o curso de Especialização em Ensino de Ciências aos professores da rede (EEC-FEUSP-Redefor). O curso teve 4 módulos com 2 disciplinas de 45 horas em cada módulo e duração de 10 semanas, totalizando 40 semanas de estudos presenciais e à distância no decorrer do curso de 12 meses. Ao término das disciplinas os cursistas têm 2 meses para a produção e entrega do TCC. Antecipamos o período de preparação para o TCC por meio do oferecimento aos cursistas do Estudo Dirigido de Iniciação ao TCC (EDITCC). O EDITCC teve duração de 4 meses, equivalentes aos últimos meses de curso. Essa experiência foi descrita e avaliada em outra publicação (MASSI; GIORDAN, 2011).

Ao longo do curso, foram produzidas sequências didáticas (SD) sugeridas como objetos de investigação da pesquisa do TCC quanto ao ciclo de criação, organização, aplicação, avaliação e validação da SD. O aproveitamento do trabalho de produção das SD refletiria o desenvolvimento dos cursistas ao longo do curso, de acordo com a concepção do TCC. Nesse sentido, o tutor-orientador também teria melhores condições de orientação por já ter acompanhado e avaliado a produção das SD.

Para desenvolver o trabalho de orientação foi criada uma disciplina chamada Ensino de Ciências – Trabalho de Conclusão de Curso (EC-TCC). Nesta disciplina os alunos deveriam produzir quatro documentos referentes ao TCC: um projeto de pesquisa, duas versões preliminares do TCC e uma versão final. Nesse sentido, esse ambiente virtual continha uma apresentação da proposta de pesquisa, fóruns de notícias e discussões, uma ferramenta de mensagens denominada “Diálogos sobre a Pesquisa”, além da disponibilização de um modelo de projeto de pesquisa e de TCC.

A disciplina foi apresentada em um momento formativo para que os tutores atuassem como orientadores dos TCC. Apesar de ter sido realizada em um único dia foram discutidos vários aspectos da formação dos orientadores, considerando as contribuições da literatura.

Inicialmente, apresentamos aos tutores uma contextualização das pesquisas sobre SD na área de educação e ensino de ciências. Em seguida, apresentamos um panorama sobre as pesquisas em ensino de ciências envolvendo a produção, aplicação e avaliação de SD (GIORDAN; GUIMARÃES; MASSI, 2011). De acordo com a competência do orientador quanto ao conteúdo científico da pesquisa, destacada por Buttery e colaboradores (2005), a proposta dessa apresentação era instrumentalizar teoricamente os orientadores quanto ao campo de estudos e o estado da arte das pesquisas favorecendo um melhor trabalho de orientação junto aos orientandos.

Após essa apresentação e contextualização inicial, passamos a uma discussão coletiva sobre as expectativas da coordenação e dos tutores quanto ao trabalho de orientação, considerando os seguintes temas e questões:

- **Autonomia X Direcionamento**

- Como preservar a autonomia do orientador e do orientando, essenciais para a reflexão e pesquisa, diante do pouco tempo disponível e da falta de experiência de ambos?
- **Tema de pesquisa**
  - Quais argumentos podemos usar em favor do uso da SD como tema de pesquisa para os cursistas?
  - Qual grau de interferência o orientador poderá ter na pesquisa do cursista? Por exemplo, quanto à escolha do tema de pesquisa?
- **Sequência Didática**
  - Como os cursistas conseguirão sair da lógica de um material que até então tinha um caráter de intervenção, as SD, para uma lógica de pesquisa?
- **Metodologia de pesquisa**
  - Como justificar a opção pela pesquisa qualitativa?
- **Correção do Projeto e do TCC**
  - Como iremos conduzir a correção de alguns parâmetros, como por exemplo, será que teremos que ser muito "enérgicos" se a metodologia não atender de forma completa aos objetivos, ou se a discussão não estiver bem relacionada com os resultados obtidos?

Essas questões envolviam a particularidade do trabalho de orientação no EAD e no EC-FEUSP-Redefor, no qual a coordenação e os tutores dividiam essa tarefa. Nesse contexto fica evidente o princípio da multivocalidade, elencado por Daniels (2003) como um dos cinco princípios da TSA. Assim, “um sistema de atividades é sempre uma comunidade de múltiplos pontos de vista, tradições e interesses” (GIORDAN; NERY, 2013, p. 286). Além disso, pretendíamos discutir diretamente a questão da autonomia, da identidade e da interação dos profissionais em uma comunidade de prática entre os tutores e a coordenação. Segundo Daniels (2003) “os participantes carregam suas próprias histórias distintas, e o sistema de atividade possui, ele mesmo, múltiplas camadas e filamentos de história gravados em seus artefatos, regras e convenções” (DANIELS, 2003, p. 124).

A partir do levantamento bibliográfico internacional realizado e do nosso referencial de análise definimos onze questões estruturadas e abertas que foram respondidas pelos tutores/orientadores ao final do processo de orientação. Considerando a especificidade deste evento e visando respeitar o limite estabelecido para esta publicação selecionamos cinco questões para discussão neste trabalho. Elas abordavam os seguintes aspectos: expectativas sobre o trabalho de orientação; diferenças entre orientação presencial e na EAD; autonomia diante das orientações da coordenação; uso e avaliação do ambiente do EC-TCC considerando ferramentas e seu estilo de orientação; uso e avaliação do EC-EDITCC; avaliação da experiência de orientação.

#### **4. A reflexão dos tutores sobre a experiência de orientação**

Passamos agora a apresentação e discussão das respostas obtidas junto a dezenove tutores quanto a sua experiência de orientação no EC-FEUSP-Redefor. Observamos uma dispersão dos temas nas diferentes questões e optamos por agrupar as respostas nas seguintes categorias: organização do trabalho pela coordenação e ferramentas do EAD; comparação entre orientação presencial e a distância; expectativas e formação do orientador.

#### **4.1. Organização do trabalho pela coordenação e ferramentas do EAD**

Essa primeira categoria de análise remete a uma das principais características da teoria da atividade para Engeström (1999a apud DANIELS, 2003, p. 222): ela é “contextual e orientada para a compreensão de práticas locais historicamente específicas, seus objetos, artefatos, mediadores e organização social”.

Para a organização do trabalho de orientação dentre todos os tutores do curso foram convidados a atuar como orientadores aqueles que possuíam mestrado na área de Ensino de Ciências. Como a maioria dos tutores tinham essa formação os grupos foram compostos pelos alunos que eles já conheciam e trabalhavam, sendo distribuídos 10 cursistas por tutor. Essa organização foi muito bem vista pelos tutores que ressaltaram o fato de já conhecerem os alunos e suas potencialidades como um fator positivo para a orientação:

“Foi muito produtivo, já que os grupos se constituíram predominantemente dos cursistas que já conhecíamos, logo, eu tinha mais liberdade para me comunicar, seja positivamente ou para chamar a atenção” Tutor A

Por outro lado, o pouco tempo para a produção dos TCC foi criticada pela Tutora I e pelo Tutor C. “Achei que o processo ocorreu de forma muito rápida. Acho que os cursistas deveriam ter um tempo a mais e claro os orientadores também”, segundo a Tutora I. Como relatado pelo Tutor C, apesar do pouco tempo, de modo geral a proposta de pesquisa apresentada pela coordenação foi muito bem recebida pelos tutores. Destacamos aqui algumas falas que destacam o aspecto formativo da proposta quanto a formação dos professores de ciências e cursistas do EC-FEUSP-Redefor ao mesmo tempo em que isso se configura em um desafio:

“[...] se baseia num processo de pesquisa da própria prática. Isso é muito interessante, especialmente para um curso de especialização, mas gera uma dificuldade maior de compreensão pelos cursistas, não acostumados a esse modelo de TCC”. Tutora E

“Como a proposta de pesquisa era em relação à aplicação de um SD pelos alunos, também já previa a dificuldade de os mesmos conseguirem separar o professor e o pesquisador no momento da escrita do trabalho” Tutora P

A fala da Tutora P remete ao quarto princípio da TSA, segundo Daniels (2003, p. 124): “o papel central das contradições como fontes de mudança e desenvolvimento. As contradições não equivalem a problemas ou conflitos”. Nesse caso o indivíduo deve assumir dois papéis diferentes (professor e pesquisador) em um mesmo contexto de trabalho, já que faz a análise da SD que ele produziu e aplicou em sala de aula.

As ferramentas disponibilizadas para o trabalho de orientação, considerando os espaços de troca e discussão com a coordenação e com os cursistas e entendidas, no contexto da TSA, como artefatos mediadores, se mostraram muito eficazes para os tutores. No entanto houve um consenso de que o fórum de discussão foi pouco usado pelos cursistas, embora alguns destaquem que esse espaço foi rico, e que a ferramenta de diálogo foi a mais usada na orientação dos alunos.

“[...] todas as ferramentas foram importantes, mas acho que a ferramenta diálogo foi a mais importante, pois permitia uma comunicação direta entre orientando e orientador e esta ficava registrada e permitia o envio de arquivos.” Tutor S

“Achei que houve um excelente aproveitamento das ferramentas disponíveis no AVA para o desenvolvimento do TCC. [...] O fórum de discussão foi pouco utilizado pelo grupo. Os cursistas conversaram pouco ao longo do desenvolvimento do trabalho, mas também aproveitava para reforçar algumas orientações gerais. O diálogo foi a principal ferramenta de orientação.” Tutor L

O Tutor C e as Tutoras D e J sugeriram a adoção de ferramentas síncronas de comunicação, pois acreditam que elas facilitariam o trabalho de orientação, segundo a Tutora J “pois ela quebraria alguns mal entendidos ou leituras equivocadas que cursistas, por ventura, façam de sua orientação”. A única sugestão diferente dessa veio da Tutora R, para ela poderíamos incentivar os alunos a usarem o “BLOG individual de forma opcional, para que os alunos façam lá um diário, relatando o processo”.

Observamos também algumas críticas das Tutoras P, I e do Tutor M quanto as orientações gerais para a pesquisa fornecidas pela coordenação. Para a Tutora I “o único empecilho é muitas informações chegavam de última hora”. Por todos estarem envolvidos em uma primeira experiência de formação neste formato e pela organização e coordenação do curso agrupar diversas instâncias hierárquicas (Secretaria da Educação, Universidades, Coordenação do Curso) alguns prazos foram alterados e alguns documentos dependiam da aprovação de todos os envolvidos para serem disponibilizados.

#### 4.2. Comparação entre orientação presencial e a distância

Apesar de a maioria dos tutores terem vivenciado sua primeira experiência como orientadores, eles estabeleceram comparações nas modalidades de orientação (presencial e a distância) com base em sua experiência como orientandos. Nesse aspecto, observamos posicionamentos contraditórios por parte dos tutores que reconheceram diferenças, desafios, vantagens e desvantagens, associadas ao formato EAD, bem como igualdade entre as duas modalidades. As Tutoras que identificaram semelhanças se apoiaram em demandas que elas julgam comuns a ambos formatos: estar “sempre disponível aos meus cursistas” (Tutora J) e obrigatoriamente usar ferramentas tecnológicas (Tutora R). Para a Tutora M o engajamento dos cursistas tornou “o trabalho com orientação na EaD mais prazeroso do que no presencial”. Porém, a maioria das postagens encontrou na escrita e na comunicação a principal desvantagem e vantagem do EAD. Esse dado é coerente com a literatura internacional que situa na escrita um dos principais desafios da orientação, chegando a propor a existência de orientadores específicos para esse aspecto (BUTTERY et al., 2005).

“o processo presencial me pareceu mais fácil de ser conduzido do que na EAD. A **falta de oportunidade de trocas mais intensas**, com discussões para orientadas para a pesquisa torna o trabalho de orientação mais difuso.” Tutora W

“As **facilidades referem-se ao registro de todas as discussões**, as quais podem ser resgatadas por orientador e orientandos a qualquer momento.” Tutor R

“Os TCCs finais tiveram uma **qualidade maior do que eu esperava**. A meu ver, isso se deve ao fato de que **toda a orientação foi por escrito**, com produções constantes, por escrito, dos cursistas. Alunos com o mesmo nível mas orientação presencial, na minha experiência, produzem piores textos pois não escrevem com tanta frequência, já que têm a possibilidade de conversar a respeito de suas idéias”. Tutora S

Esse mesmo tema foi objetivo de discussão no contexto das ferramentas e da formação para a orientação. Para a Tutora D, “as ferramentas não foram muito eficazes mas não por um problema nelas, mas sim, por um problema de cultura que impunha esta falta de eficácia: Os cursistas não lêem de forma atenta e interessada o que lhes é escrito”. Para a Tutora P, “a relação à distância implica na frieza do texto escrito, portanto temos que ter mais cuidado na forma que escrevemos e apresentar mais detalhes do que queremos dizer, para evitar interpretações errôneas por parte dos alunos.” Essa dificuldade nos parece intrínseca a qualquer curso de EAD, independente dos objetivos buscados, portanto não é específico do trabalho de orientação. Por outro lado essa atividade potencializa a importância da escrita na produção de um texto sob supervisão de um orientador, como discutido na pesquisa de Riolfi e Andrade (2009).

A ênfase e recorrência dessas considerações nos leva a supor que no EAD a escrita/comunicação é o antigo elemento que colide com o novo elemento de fora (nova tecnologia) e “causa uma contradição secundária agravada”, de acordo com o quarto princípio da TSA para Daniels (2003, p. 124). Neste caso a escrita e a comunicação sempre tiveram papel fundamental em qualquer processo de orientação, porém no contexto da EAD esses elementos são ressignificados assumindo novos contornos e produzindo mudanças e desenvolvimento – destacamos por exemplo os comentários de tutores sobre o avanço que esse constante registro escrito representa na apropriação da linguagem acadêmica e na possibilidade de recuperação da memória do trabalho.

8

### **4.3. Expectativas e formação do orientador**

Como já comentamos, essa foi a primeira experiência como orientadores para muitos dos tutores, assim foram recorrentes comentários como o do Tutor C: “Eu estava empolgado, mas ao mesmo tempo um pouco inseguro, já que esse foi a minha primeira vez que fui orientador”. Assim, como na discussão anterior, observamos que as experiências como orientandos nortearam as ações dos tutores, através de um movimento explicitado pela Tutora W: “o principal eixo norteador para o meu trabalho de orientação foi minha experiência como orientanda”. Além disso, mesmo no uso das ferramentas observamos a tentativa de reproduzir modelos de organização dos tradicionais grupos de pesquisa:

“Inicialmente houve a tentativa de discutir sobre os TCC’s em um grande fórum, de forma semelhante ao que ocorre nos grupos de estudos e pesquisas, contudo, pela variedade de temas e objetos de estudo as orientações foram realizadas em caráter individualizado através de diálogos e mensagens.” Tutor R



“Minha intenção era promover, no fórum de discussão, uma dinâmica de orientação colaborativa, na qual os cursistas pudessem trocar não só experiências como também ansiedades e incertezas.” Tutora M

A formação para a orientação parece ter tido efeitos positivos nos tutores, porém a equipe do curso como um todo representou um papel mais importante como suporte da atuação dos orientadores neófitos. Acreditamos que isso seja explicado principalmente pela presença constante da coordenação durante todo o processo de orientação, através de espaços abertos para discussão com ela e entre os tutores.

“A formação dada pela REDEFOR, creio ter auxiliado, mas o que mais contribuiu neste aspecto, foram as **trocias com outros tutores** com os quais mantive contato durante todo o processo.” Tutora W

“Antes do início do trabalho fiquei bastante ansiosa, pois além de serem muitos alunos, era a minha primeira orientação. **Minha confiança era no meu tutor de acompanhamento**, que sempre esteve presente e eu sabia que continuaria a me auxiliar no que fosse preciso.” Tutora P

Apenas a Tutora I concluiu ao final do processo que “orientação a gente só aprende na prática. Ou seja, orientando.” Para ela havia uma expectativa de que a formação daria “dicas de forma minuciosa” sobre como orientar, mas hoje ela percebe “que isso não é possível”.

Além da equipe, muitos tutores encontraram apoio para a tarefa de orientação no material da disciplina EC-EDITCC. Embora ela tenha sido planejada para os cursistas, eles encontraram nesse material subsídios para o trabalho de orientação, tornando-o mais claro aos orientadores e recomendando textos do curso aos orientandos. Parece-nos que esse elemento foi somado a equipe do curso, se constituindo em mais um elemento dessa comunidade de prática.

“O EDITCC foi uma **ferramenta importante no processo de orientação**, mas principalmente após o início dos trabalhos. Antes de iniciar o TCC, tive apenas um cursista que estava participando (parcialmente) do EDITCC. Durante as orientações, sempre fiz indicação das aulas no EDITCC. As aulas foram bem produzidas e abordam a produção da pesquisa científica de uma forma interessante e fácil para o cursista.” Tutor L

“Durante a elaboração do TCC, **busquei suporte teórico no EDITCC**, que foi uma boa base de materiais a serem passados para os cursistas e muitas vezes, recorri a este espaço como suporte de orientação.” Tutora W

“Quando estava fazendo leitura dos tccs , várias vezes coloquei trechos nos textos dos cursistas referentes a EDITCC. Indicava também que materiais para leitura complementar que nela estavam presentes. No processo de orientação me auxiliou muito. **Quando tinha dúvidas, recorreria a EDITCC.**” Tutora I

Esse cenário remete ao quinto princípio da TSA segundo Daniels (2003, p. 124), que “proclama a possibilidade de transformações expansivas nos sistemas de atividade”. Nesse processo “o objeto e o motivo da atividade são reconceituados para abraçar um horizonte mais amplo de possibilidades do que no modo anterior da atividade” (DANIELS, 2003, p. 125).

Além disso, percebemos que, de modo geral, o principal aprendizado do processo de orientação se deu quanto a compreensão e ao respeito às particularidades dos níveis de desenvolvimento dos orientandos.

“Aprendi muito, principalmente em **respeitar as diversidades particulares e explicar com riqueza de detalhes** pensamentos e orientações para facilitar a compreensão (percebi que o detalhamento de ideias ajuda o entendimento). Pretendo em experiências futuras manter a tranquilidade e a velocidade nas respostas (no feedback).” Tutora L

“Saber lidar com minhas dificuldades e com as dos cursistas em processo de orientação, aguardando na medida do possível a elaboração mental de cada um; Identificar as **potências e as dificuldades de cada cursista**, e, com base nisso, buscar formas de incentivá-los, a fim de que desenvolvessem o máximo possível seus TCC.” Tutor R

“O trabalho de orientação requer tudo aquilo que já é sabido por todos e que não precisa ser descrito minuciosamente: organização, disponibilidade, diretividade etc. Mas um aspecto, às vezes esquecido, em minha opinião precisa ser lembrado: o **acolhimento**.” Tutor M

## 5. Considerações

Neste trabalho discutimos a formação e reflexão sobre a atuação de tutores de um curso de educação a distância como orientadores de TCC no EEC-FEUSP-RedeFor, procurando responder as seguintes perguntas: Como os atores se organizam para a orientação dos trabalhos de pesquisa? Que tipo de suporte e relação poderia ser estabelecida entre tutores e coordenação de cursos a distância no trabalho de orientação? Como seriam formados esses atores e que contribuições essa formação poderia trazer?

Adotamos a Teoria dos Sistemas de Atividade (TSA) para analisar esses resultados, pois ela nos auxilia a analisar dois aspectos fundamentais a pesquisa: 1) a formação do orientador dentro de uma comunidade de prática e 2) a reconfiguração que a modalidade EAD traz para o trabalho de orientação. Identificamos vários elementos que apontam para a criação efetiva de uma comunidade de prática que apoiou os tutores nas mais diversas ações, permitindo também a “possibilidade de transformações expansivas nos sistemas de atividade” (DANIELS, 2003, p. 125). Assim, uma disciplina voltada para os alunos foi reconfigurada em objeto de suporte para o trabalho de orientação. Outro aspecto fundamental observado nesta pesquisa foi o papel da escrita/comunicação na reconfiguração desse trabalho no contexto virtual. Assim, a escrita e a comunicação sempre tiveram papel fundamental em qualquer processo de orientação, porém no contexto da EAD esses elementos são ressignificados assumindo novos contornos e produzindo mudanças e desenvolvimento – destacamos por exemplo os comentários de tutores sobre o avanço que

esse constante registro escrito representa na apropriação da linguagem acadêmica e na possibilidade de recuperação da memória do trabalho.

## 6. Referências

BRIDI, J. C. A. **A iniciação científica na formação do universitário**. 2004. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

BUTTERY, E. A.; RICHTER, E. M.; LEAL FILHO, W. An overview of the elements that influence efficiency in postgraduate supervisory practice arrangements. **International Journal of Educational Management**, v. 19, n. 1, p. 7-26, 2005.

DANIELS, H. Abordagens atuais da teoria sociocultural e da teoria da atividade. In: DANIELS, H. (Ed.). **Vygostky e a pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. cap. 3, p.93-125.

GIORDAN, M.; NERY, B. K. Fundamentos da Teoria dos Sistemas de Atividades para organizar e interpretar programas de formação continuada de professores em ambientes virtuais de aprendizagem. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.) **Formação de Professores: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Sarandi, 2013.

GIORDAN, M.; GUIMARAES, Y. A. F.; MASSI, L. . Uma análise das abordagens investigativas sobre sequências didáticas: tendências no ensino de ciências. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e I Congresso Iberoamericano de Investigación en Enseñanza de las Ciencias, 2011, Campinas. **Atas...**, 2011. p. 1-13.

LEDER, G. C. Higher degree research supervision: a question of balance. **Australian Universities' Review**, v. 2, p. 5-8, 1995.

MASSI, L.; GIORDAN, M. Proposta de inserção da pesquisa na prática docente: o trabalho de conclusão de curso na formação continuada. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e I Congresso Iberoamericano de Investigación en Enseñanza de las Ciencias, 2011, Campinas. **Anais...**, 2011, p. 1-12.

RIOLFI, C. R.; ANDRADE, E. Ensinar a escrever o texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 1, jun. 2009 .

ZHAO, C. M.; GOLDE, C. M.; MCCORMICK, A. C. More than a signature: how advisor choice and advisor behavior affect doctoral student satisfaction. In: Conference of American Educational Research Association, 2005, Montréal. **Book of Abstracts...**, 2005.