

## **Desafios na Construção do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Negociação Coletiva/ Modalidade a Distância**

**Autoria:** Nádia Brunetta, Elaine Di Diego Antunes, Ivan Antonio Pinheiro, Diogo Joel Demarco

### **Resumo**

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os principais desafios enfrentados pelos alunos durante o processo de construção do trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Negociação Coletiva – modalidade à distância, um empreendimento conjunto entre o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e uma Universidade Pública. O Curso vem desenvolvendo suas atividades em consonância com o estabelecido em seu Projeto Político Pedagógico, o qual visa a interdisciplinaridade com diferentes áreas de conhecimento para a formação de um profissional apto a contribuir no processo de institucionalização da negociação coletiva na Administração Pública Brasileira, fomentando uma mudança de cultura no âmbito das relações de trabalho nas organizações públicas brasileiras. As informações aqui apresentadas foram levantadas a partir de uma pesquisa exploratória realizada em relatórios gerenciais e pedagógicos e de uma pesquisa via web com 288 alunos matriculados no curso. A justificativa deste estudo visa otimizar o processo de orientação do trabalho de conclusão de curso - modalidade a distância, servindo como subsídio para a equipe pedagógica, tutores e professores envolvidos nesta atividade. Entre os 574 alunos matriculados no curso, 50% responderam os questionários disponibilizados e suas respostas foram analisadas por meio da análise de conteúdo. Dentre os principais desafios apresentados pelos alunos para a elaboração do trabalho final, destacam-se: escassez de tempo para conciliar as atividades do curso com outros compromissos; dificuldade de compreensão e de uso das normas técnicas; problemas de relacionamento com tutores e orientadores, sob a alegação de que a distância física interferiria de forma prejudicial no processo de orientação; dificuldade em redigir textos científicos, obstáculos para acesso ao campo de pesquisa e para o acesso a materiais bibliográficos, entre outros. Para finalizar, são apresentadas uma série de recomendações possíveis de serem aplicadas em cursos de educação a distância que exijam a elaboração e apresentação de um trabalho final, tais como: (1) alterações no desenho da disciplina de Metodologia Científica e na data de início do processo de orientação; (2) comunicação dos critérios de avaliação e dos direitos e deveres dos agentes envolvidos; (3) avaliações contínuas e de múltiplas fontes durante orientações e na fase de preparação para as bancas; (4) apresentação de um guia de normas técnicas, de acordo com a ABNT; (5) conscientização sobre a importância da autonomia do aluno e dos riscos do plágio; (6) oferecimento de biblioteca virtual e (7) capacidade analítica e compreensiva dos coordenadores, professores e tutores no sentido de contextualizar as condições de trabalho do aluno-trabalhador.

## 1. INTRODUÇÃO

A questão das relações de trabalho no setor público tem sofrido transformações profundas nos últimos anos, principalmente, em decorrência da política de governo, que estabeleceu processo sistemático de democratização das relações de trabalho na administração pública federal, através da instituição de mesas de negociação com o conjunto dos representantes das entidades sindicais dos servidores públicos. Esta nova dinâmica apontou a necessidade de estabelecimento jurídico-formal com a definição do marco regulatório adequado à institucionalização da negociação na administração pública federal.

O Curso de Especialização em Negociação Coletiva foi planejado com o propósito de ampliar as competências profissionais dos servidores públicos federais. Esses exercem atividades gerenciais, preferencialmente na área de recursos humanos, em nível estratégico e em nível operacional, ou que estão sendo preparados e encaminhados para funções desta natureza. Ademais, a proposta do curso ambiciona a formação de profissionais capazes de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz das atividades requeridas pela natureza do trabalho. Destaca-se como objetivo do curso de especialização a contribuição no processo de institucionalização da negociação coletiva na Administração Pública Brasileira, fomentando uma mudança de cultura no âmbito das relações de trabalho nas organizações públicas brasileiras, criando uma massa crítica de servidores públicos federais – da administração direta, autárquica e fundacional – capazes de atuar nos processos de negociação coletiva no setor público.

No Projeto Pedagógico do Curso, fica evidente a preocupação de que o conhecimento adquirido, inicialmente traduzido no “saber”, transforma-se em “habilidade” à medida que passa a ser compreendido como um “saber fazer” relacionado com a prática do trabalho do sujeito, transcendendo a mera ação motora. O valor deste conhecimento, por sua vez, traduz-se no “saber ser”, ou seja, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, como a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária – o efetivo “conviver”, tanto virtual quanto presencialmente – e outros atributos humanos relevantes, tais como a iniciativa e a criatividade.

Nesse contexto, a parceria entre uma Universidade Pública e a Secretaria de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento apresenta importante potencial para o desenvolvimento do “saber”, do “saber fazer” e do “saber ser”. Para que essas potencialidades pudessem ser alcançadas efetivamente, o curso foi organizado com a intenção de promover momentos de interação entre seus participantes e promover a aplicabilidade dos conteúdos teóricos desenvolvidos nas disciplinas, no contexto profissional dos servidores públicos, culminando num projeto final que serviria como base para elaboração do trabalho de conclusão de curso, requisito obrigatório para a obtenção da certificação pretendida, desde que atendidos os critérios de avaliação estipulados pela coordenação pedagógica.

Conforme Belloni (2003), educação a distância é uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação. É baseada em procedimentos que permitem o estabelecimento de processos de ensino-aprendizagem mesmo onde não existe contato face a face entre professores e alunos.

Belloni (2003, p. 48) usa o termo “conversação didática orientada” para ressaltar a importância deste mediador, seja ele tutor ou professor, estar em constante diálogo com seus alunos, com o objetivo de estimulá-los durante todo o processo e

principalmente mostrar que não estão sozinhos, contribuindo para que não desistam do processo de formação.

Para que esta interação e mediação sejam possíveis, o curso de especialização em Negociação Coletiva conta com o apoio de recursos disponíveis em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), no qual ocorrem as interações entre os alunos (as), professores (as) e tutores (as), através da utilização de diferentes recursos e funcionalidades que facilitam o aprendizado.

Os 574 discentes matriculados no curso de Negociação Coletiva, alocados em sete pólos do país: Belém (PA); Belo Horizonte (MG); Brasília (DF); Porto Alegre (RS); Recife (PE); Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP), contaram com os recursos do ambiente virtual de aprendizagem durante a oferta de todas as disciplinas previstas na matriz curricular e especialmente no processo de orientação do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) e de preparação para as bancas, quando então dispuseram de vários recursos, no caso, chats, fóruns temáticos, biblioteca virtual, vídeos, teleconferências, etc.

Após a disciplina de Metodologia Científica, optou-se por realizar os Seminários de Monografia com as turmas reorganizadas, não mais pelo critério de localização geográfica, e sim de acordo com o tema escolhido e tutor/professor orientador responsável por tal tema.

A orientação foi estruturada da seguinte forma:

- Orientação individual dos alunos utilizando diversos canais – (áudio) chats pelo ambiente virtual de aprendizagem, e-mail, *Skype*, *MSN*, *Google Talk*, postagem no Portfólio, etc., conforme agendamento feito com o tutor;
- Foi obrigatório o agendamento de, no mínimo, 4 (quatro) “encontros” de orientação mediados com os alunos.

Foram abertos dois fóruns obrigatórios, um deles denominado “Fórum de Orientação do TCC” (esse foi aberto no início das orientações e ficou disponível durante todos os 4 meses e meio destinados ao período de orientação). O outro fórum foi o de Registro das Orientações (todo o registro das orientações foi realizado nos fóruns). O tutor teve de registrar até mesmo quando um aluno faltava a uma sessão de orientação, mediada por ele e orientada pelo professor. Ademais, foram disponibilizadas as informações necessárias acerca dos possíveis formatos (monografia ou artigo) dos trabalhos e as normas técnicas. O professor orientador acompanhou o atendimento e as dificuldades dos alunos através das tutorias. Alguns casos extremos de dificuldades entre alunos e tutores foram tratados de forma personalizada pela coordenação do curso.

Diante do cenário problematizado, a questão norteadora deste artigo é: quais são os principais desafios enfrentados pelos alunos durante o processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso de Negociação Coletiva? Esta reflexão permitirá uma avaliação das principais dificuldades apontadas pelos alunos e poderá oportunizar um olhar para novas possibilidades de ação, visando à proposição de diretrizes que possibilitem à melhoria do processo de orientação do trabalho de conclusão de cursos realizados a distância, os quais requerem orientações de grande quantidade de alunos, poder-se-ia dizer, um processo de ensino-aprendizagem em massa, mas com atendimento personalizado, direto, individual e próximo.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste tópico, primeiramente são apresentadas noções conceituais acerca do processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, a seguir é feita uma

reflexão, a luz da Pedagogia da Autonomia, sobre o perfil do aluno em EAD, discute-se a importância da tutoria em EAD, bem como aspectos relacionados à utilização da Técnica, Tecnologia e Educação e finaliza-se o tópico com a apresentação de discussões relacionadas à Ambientes Virtuais de Aprendizagem

## 2.1 O processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias

Na educação mediada por tecnologias, para desenvolver uma prática colaborativa e cooperativa é preciso ter a sensibilidade de ouvir e respeitar o outro. Neste processo é possível perceber que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 2000, p. 23). Nesse sentido, Silva (2006) reconhece a interatividade como "o espírito de um novo tempo, uma revolução na comunicação". Aproxima-se, assim, tanto interação quanto interatividade do universo da comunicação, muito mais que da informática (Litto, 2009).

Abordando o ensino a distância como palco do ensino e da interatividade, considera-se que sua maior contribuição está na possibilidade de separação física entre professor e aluno, sem que, com isso, se perca o caráter de interação – síncrona ou assíncrona - do processo, mantendo-se a relação triádica característica do processo de ensino. A EAD utiliza-se de meios técnicos para garantir essa interação, flexibilizando o aprendizado em termos temporais e locais. Inegável, no entanto, as relações interativas (Litto, 2009) que se estabelecem nessa opção de ensino entre:

- Aluno/professor: há autores que defendem que este processo de interação ocorre efetivamente quando o circuito de mensagens flui entre os personagens. Assim, a interação somente aconteceria se o professor, ao responder um questionamento do aluno, recebesse seu *feedback* e fizesse um novo comentário, como num debate em que houvesse a "réplica" e a "tréplica", por exemplo.
- Aluno/conteúdo: os alunos podem interagir com diferentes conteúdos e objetos de aprendizagem, tais como: som, texto, imagens, vídeos, etc., através da navegação, exploração, seleção e controle.
- Aluno/aluno: pode ocorrer síncrona e assincronamente, caracterizando o que se denomina aprendizado colaborativo e cooperativo. Essa interação desenvolve o senso crítico e a capacidade de trabalhar em equipe, podendo criar a sensação de pertencer a uma comunidade.

A importância destes momentos de interação entre os participantes do curso é descrita por Maçada e Tijiboy (1998, p.3) como:

(...) a interação ("inter-ação") é o elemento básico e inicial de todo o processo, pois é ela que abre o canal de comunicação. Mas ela também está e deve estar presente ao longo de todo o trabalho em grupo possibilitando uma negociação constante entre os sujeitos envolvidos. Viabilizando o aprendizado através das relações interpessoais.

Outros tipos de interação possíveis são mencionados por diversos autores (Nevado, 2005; Belloni, 2003; Almeida, 2003), alguns propõem classificação em função dos agentes envolvidos, outros observam a influência mútua entre o aluno e seu entorno e há ainda os que defendem uma interatividade social, que incluiria aspectos da comunicação como linguagem corporal, troca de informações pessoais e motivação do aluno, num contexto que iria para além da sala de aula. Independente do tipo é importante considerar que o grau das interações varia em função das mídias utilizadas e a combinação planejada dessas diferentes formas de interação é um dos desafios da EAD.

## 2.2 Pedagogia da Autonomia: reflexão sobre o perfil do aluno em EAD

O indivíduo é um ser de relações “ele está no mundo e com o mundo” (FREIRE, 1979, p. 30) e esta capacidade de relacionamento interpessoal pode ser reflexiva, quando se consegue fazer com que o educando reflita sobre sua própria realidade; pode ser conseqüente, quando resultam da criação e recriação, fazendo o indivíduo ser capaz de transformar a realidade; e podem ser transcendentais e temporais porque é possível estabelecer relação com infinitos seres (FREIRE, 1979).

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 22). Fica evidente que deve haver uma troca: quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender. Para que isso seja possível, é necessário conhecer e valorizar as experiências relatadas; na verdadeira aprendizagem os educandos são sujeitos da construção do conhecimento, assim como o educador também é sujeito desse processo. Professores e alunos devem ter consciência que suas atitudes precisam ser dialógicas, abertas, indagadoras, não apassivadas e que tais características não invalidam os momentos explicativos e narrativos, em que o professor expõe um conteúdo (FREIRE, 1996).

É importante que o indivíduo assuma eticamente a responsabilidade de suas ações e decisões, porque isto interfere no processo de construção da autonomia, que se constitui nas repetidas experiências de decidir “ninguém educa ninguém” (FREIRE, 1979, p. 28) e “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 1996, p. 107), o amadurecimento acontece de forma gradativa, portanto, a pedagogia da autonomia deve ser pautada em experiências que estimulem as decisões e o senso de responsabilidade, as chamadas “experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1996, p. 107).

A EAD também pode ser considerada estimuladora da autonomia do aluno, no sentido em que a distância física existente entre os atores do processo de ensino e aprendizagem possibilita aos alunos o desenvolvimento da habilidade de gerenciamento do tempo e aprendizado, já que precisam estabelecer e planejar períodos de estudo e organizar a prioridade dos conteúdos a serem estudados (PASSARELI, 2007).

Para Moran (2008, p. 7),

A educação avança pouco nas organizações empresariais e nas escolas porque ainda estamos profundamente inseridos em organizações autoritárias, em processos de ensino e aprendizagem controladores, com educadores pouco livres, mal resolvidos, que repetem mais do que pesquisam, que impõem mais do que se comunicam, que não acreditam no seu próprio potencial nem no dos seus alunos, que desconhecem o quanto eles e seus alunos podem realizar!

A tecnologia nos propicia interações mais amplas, que combinam o presencial e o virtual. Somos solicitados continuamente a voltar-nos para fora a distrair-nos, a copiar modelos externos, o que dificulta o processo de interiorização, de personalização. O educador precisa estar atento para utilizar a tecnologia como integração e não como distração ou fuga (MORAN, 2008).

O processo de aprendizagem intermediado por recursos tecnológicos, como a utilização de AVA, possibilita uma concepção interacionista à medida que proporciona um espaço de interação entre os atores envolvidos (alunos, professores e tutores) para troca de experiências e construção colaborativa do conhecimento.

Num espaço em que ocorrem interações entre o sujeito e o objeto de estudo, a construção do conhecimento se consolida através da ação do sujeito (aluno), que a partir das informações emitidas (via *chat*, fórum, mensagens e outros recursos) pelo tutor ou professor, deve buscar explorar e se apropriar do conhecimento transmitido. Neste

sentido, uma relação dinâmica é estabelecida entre os agentes, onde o professor é o mediador, o instigador, o problematizador e o aluno torna-se o protagonista no processo de ensino (SCHLEMMER, 2005).

Moore (2003) defende que a principal característica da Educação a Distância está justamente em possibilitar a autonomia e a independência da aprendizagem no aluno adulto e destaca que é para este público que a EAD está prioritariamente dirigida. Sendo a educação um processo individual, os alunos estariam capacitados para exercer sua decisão sobre o que aprender e em que ritmo fazê-lo.

### 2.3 Tutoria em EAD

Para atender os objetivos de mediação do conhecimento e interação, o acompanhamento tutorial torna-se elemento fundamental e assegura o desenvolvimento e o aproveitamento dos eventos realizados no curso a distância. Assim, o sistema de tutoria, muito mais que um aspecto estrutural e de apoio ao estudante, é visto como o atendimento à educação individualizada e colaborativa, isto é, como uma estratégia de abordagem pedagógica centrada no ato de aprender que põe à disposição do estudante todos os recursos que irão permitir a consecução dos objetivos previstos no curso, desenvolvendo nos alunos uma maior autonomia em seu percurso de aprendizagem. Nesta perspectiva, a função dos professores e tutores é de promover a aprendizagem, através de um processo de diálogo onde o conhecimento é produzido a partir deste movimento, entre tutores, professores, alunos, avaliação e conteúdos (Nevado, 2005).

Em situações de educação à distância, esta interação entre professores-alunos, tutores e alunos e alunos-alunos é um fator extremamente importante e eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Belloni (2003, p. 48) usa o termo “conversação didática orientada” para ressaltar a importância deste mediador, seja ele tutor ou professor, estar em constante diálogo com seus alunos, com o objetivo de estimulá-los durante todo o processo e principalmente mostrar que não estão sozinhos, contribuindo para que não desistam do processo de formação.

### 2.4 Técnica, Tecnologia e Educação

A técnica e a tecnologia nasceram junto com a humanidade e sempre tiveram papel importante na evolução do homem e da sociedade. Refletindo sobre essa afirmação é possível ir além de uma visão reducionista que percebe a técnica e a tecnologia apenas relacionadas às inovações da computação e das telecomunicações, somente dessa forma são percebidos aspectos políticos, sociológicos, filosóficos e éticos inerentes à técnica e a tecnologia. Aspectos esses que são importantes no momento de uma reflexão entre tecnologia e educação. Mohanbir Sawhney, professor de e-commerce da Northwestern University apud (ROSENBERG, 2002, p.135) afirma:

A verdade é que, se adequadamente utilizada, a tecnologia pode estender a educação para além das quatro paredes de uma sala de aula e ajudar os estudantes a colaborar. Mas simplesmente utilizá-la para transmitir palestras é uma metodologia fictícia, que não tem a interação e a riqueza social da experiência em sala de aula e nunca será uma substituta desta.

Este novo contexto educacional é enfatizado por Mason (1998 apud Consentino, Queiroz & Colossi, 2001), ao estabelecer que as tendências ou correntes ligadas ao ensino na educação superior são grandemente influenciadas pela importância da interatividade no processo de aprendizagem. Todavia, no momento de uma reflexão

entre a educação convencional e a mediada pelas tecnologias de informação e comunicação, encontram-se muitas discussões centradas apenas nos meios de comunicação e/ou na infra-estrutura de apoio realizada por meio do material didático, *hardwares* e *softwares*, mas pouco tem sido falado sobre as questões pedagógicas.

Alguns modelos de EAD enfatizam mais a entrega de conceitos e informação, sem a pretensão de que os conceitos sejam construídos no decorrer do curso. Essa afirmação pode ser complementada por Pierre Lévy, que afirma:

A EAD explora certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede (LEVY, 1999, p.158).

Estas ponderações de ordem pedagógica são perceptíveis tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos ofertados na modalidade à distância. Todavia, no caso dos cursos à distância estas questões são exacerbadas pelo fato de existir uma clara distinção entre a ação de transmitir a informação e a necessidade da interação entre professor e aluno para que seja oportunizada a construção do conhecimento. E o autor finaliza (Levy, 1999) dizendo que diferentes tipos de interação determinam diferentes abordagens pedagógicas.

## 2.5 Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Um dos aspectos proeminentes abordados nesta pesquisa diz respeito aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, que segundo Vieira & Luciano (2006): são cenários que envolvem interfaces instrucionais para a interação de aprendizes. Incluem ferramentas para atuação autônoma e automonitorada, oferecendo recursos para aprendizagem coletiva e individual. O foco desse ambiente é a aprendizagem. Não é suficiente "escrever páginas", é preciso programar interações, reflexões e o estabelecimento de relações que conduzam a reconstrução de conceitos.

O estudo sobre o uso dos AVA no contexto universitário em Ensino a Distância mostra-se relevante devido à diversidade de perspectivas que se apresenta aos sujeitos que participam dos cursos ofertados na modalidade EAD. Para tanto, é preciso propiciar diferentes possibilidades para que aconteça o processo educativo, pois o AVA pode oportunizar um contexto autêntico em que os alunos desenvolvem conhecimentos, habilidades e valores. Isso pode acontecer desde que conjugado a um projeto pedagógico que já contemple o uso da tecnologia e o papel do AVA no processo de ensino e aprendizagem.

Uma característica marcante na modalidade EAD é a busca pelo conhecimento de forma autônoma por aqueles que dela participam. Sendo assim, os AVAs são ferramentas essenciais na construção desses conhecimentos, por possibilitarem e complementarem o aprendizado, além de funcionarem como principal elo entre os mediadores (tutores e professores) e o aluno. Ademais, verifica-se que um AVA fornece informação para o processo de construção do conhecimento e propicia ao usuário que o utiliza, a possibilidade de interagir e não apenas receber informações, mas também contribuir com novas construções de conhecimento.

Um AVA deve possibilitar aos professores e a comunidade acadêmica ao seu entorno a utilização dos mais variados materiais através de atividades cooperativas, em diferentes contextos tempo/espço (síncrono ou assíncrono) utilizando-se de uma

arquitetura de conceitos que tem como referência tanto o trabalho em grupo como a autonomia do aluno na busca pela solução de problemas.

Para encerrar este bloco, considera-se que nos cursos ofertados na modalidade EAD, o tutor exerce a função de mediador do conhecimento e tem papel importante no processo de ensino e aprendizagem, estimulando o exercício da autonomia do aluno, defendida por Freire. Como apresentado, o tutor na atividade de apoio à orientação do TCC, também é sujeito do processo, portanto, é fundamental a tomada de consciência de que as interações viabilizadas através dos recursos tecnológicos e mediados precisam estar pautadas no diálogo e não na passividade dos atores envolvidos.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo adota uma perspectiva exploratória por tratar de algo pouco estudado, ou seja, o objeto analisado refere-se ao processo de construção do trabalho de conclusão de um curso de especialização ofertado na modalidade à distância, no campo da administração pública federal, sob a perspectiva pedagógica. A pesquisa caracteriza-se pela estratégia de estudo de caso, por estudar um fenômeno contemporâneo num determinado contexto (Yin, 2001) e foi elaborada com base em dados primários extraídos de informações coletadas através de questionários aplicados via web aos alunos matriculados no curso.

Todos os alunos foram convidados a participar da pesquisa e os participantes deste estudo responderam um questionário descritivo, no qual avaliaram a proposta do curso e as atividades desenvolvidas durante os semestres letivos, com especial ênfase à fase de elaboração do trabalho de conclusão de curso.

O instrumento de coleta utilizado seguiu o modelo de avaliação realizado ao final das disciplinas do curso. Em cada item há uma escala Likert (ou escala de resposta psicométrica) com seis possibilidades de resposta: Discordo plenamente; Discordo; Não concordo, nem discordo; Concordo; Concordo Plenamente; Não se aplica. A opção 'Não se aplica' deve ser assinalada nos casos em que não for possível ao aluno, por qualquer motivo, avaliar quaisquer dos itens do Instrumento de Avaliação. No final da avaliação, há um espaço aberto para críticas, sugestões, elogios, enfim, para as considerações do aluno.

Em atendimento ao objetivo desta pesquisa buscou-se conhecer as opiniões dos alunos concluintes do Curso de Especialização em Negociação Coletiva logo após apresentação pública de seus trabalhos de conclusão de curso. Adotou-se a técnica do incidente crítico. Conforme Roesch (1999), é conveniente solicitar o uso desta técnica na qual o sujeito se reporta aos momentos específicos de sua vida e explica suas ações e motivos naquela ocasião. Outras técnicas de coleta foram: pesquisa em dados secundários em particular em relatórios gerenciais e outras informações acadêmicas do curso e pesquisa com dados primários com os alunos do curso.

Considerando que a população pesquisada foi composta por 574 alunos, o retorno da avaliação do curso efetuada no período do dia 01.02.11 a 04.02.2011 via internet foi bastante significativo. Obteve-se 50% de retorno, o que representa uma margem de erro de 4,08, com intervalo de confiança de 95%. Dos 288 respondentes, a maioria se caracteriza por: pertencer ao sexo feminino (61%); possuir mais de 40 anos de idade (66%); pretender aposentar-se ainda nesta década, ou seja, entre o período de 2011 a 2020 (perfazendo 46% da amostra); é representativa de todos os pólos e órgãos ou entidades nas quais os alunos do curso estão alocados; não mudou de órgão ou entidade durante o curso (86%), não havia cursado e concluído algum curso em nível de pós-graduação Lato Sensu especialização (61%), não havia cursado e concluído algum

curso em nível de pós-graduação *Stricto Sensu* - mestrado e / ou doutorado (91%), ter cursado Administração, Direito e Ciências ( Sociais, Contábeis, Econômicas).

Como técnica de análise, fez-se uso da análise documental e da análise de conteúdo, para interpretar as respostas dos alunos a uma questão aberta sobre os desafios enfrentados durante a elaboração do TCC. A análise de conteúdo é considerada uma técnica para o tratamento de dados que visa “identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema” (Vergara, 2005, p. 15). “A finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos” (Puglisi; Franco, 2005, p. 25). Para as questões fechadas, fez-se uso de percentuais.

#### 4. RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta sessão são apresentadas informações pertinentes ao curso e aos alunos respondentes, visando com isso contextualizar os resultados da pesquisa com dados primários descrita no tópico seguinte.

##### 4.1 Contextualizando a avaliação dos alunos: aspectos preliminares

Os alunos matriculados no curso de especialização em Negociação Coletiva deveriam atender alguns critérios estabelecidos no projeto pedagógico do curso, para obterem a certificação correspondente, ou seja, deveriam obter aprovação em todas as disciplinas do curso e aprovação no trabalho de conclusão. O trabalho final visava possibilitar a integração dos temas estudados, corroborando com o fortalecimento do perfil do egresso que o curso objetivava formar, através do desenvolvimento das competências estabelecidas, as quais apresentam as seguintes características:

- um pós-graduado com conhecimento teórico consolidado em negociação, em seus conceitos, estratégias e táticas;
- um agente ético, empreendedor e participativo no contexto da Administração Pública Federal, engajado em esforços para obtenção de ganhos de produtividade, melhoria de clima organizacional e otimização de recursos, tendo sólida base de formação sob a perspectiva do “saber”, do “saber ser”, do “saber fazer” e do “conviver”;
- um egresso que saiba, ao final do Curso, reconhecer e superar limitações, tendo agregado à sua formação conhecimentos e práticas de excelência profissional, por meio do auto-conhecimento, do desenvolvimento da postura profissional, da reflexão crítica, da experimentação prática e do senso de cidadania e responsabilidade sócio-ambiental.

Para a formação do profissional, o curso foi ofereceu 405m (quatrocentas e cinco) horas/aula, distribuídas em 10 (dez) disciplinas conforme quadro a seguir:

|   |               |
|---|---------------|
| <b>Nome da Disciplina</b>   | 15 horas/aula |
| Aprendendo a aprender a distância   | 60 horas/aula |
| Estado, Governo e Sociedade:<br>Parte I - Elementos da formação do Estado e do Governo – aspectos gerais e o caso brasileiro – 20hs<br>Parte II - Estado e Governo do Brasil – elementos históricos, sociais, econômicos e administrativos da sua formação - 20hs<br>Parte III - Organização do Estado Brasileiro: níveis e instâncias de governo, suas instituições políticas, seu caráter federalista e seu sistema de administração e funcionamento – 20hs | 60 horas/aula |

|  |                       |
|--|-----------------------|
| Ética, cultura e valores   | 60 horas/aula         |
| Relações e organizações de trabalho  | 60 horas/aula         |
| Negociação I   | 30 horas/aula         |
| Negociação II  | 30 horas/aula         |
| Negociação III   | 30 horas/aula         |
| Metodologia científica   | 30 horas/aula         |
| Desenvolvimento e multiplicação de competências em programas de formação e treinamento | 60 horas/aula         |
| Seminário de monografia de especialização  | 30 horas/aula         |
| <b>Desenvolvimento orientado da Monografia</b>   | <b>4,5 meses (*)</b>  |
| <b>Total</b>   | <b>405 horas/aula</b> |

(\*) – não computados na carga horária

**Figura 1. Estrutura da matriz curricular do curso de Especialização em Negociação Coletiva**

Ao término do Curso, sob a supervisão de um Professor-Orientador vinculado ao Curso, cada aluno produziu individualmente, um trabalho de conclusão de curso, no formato artigo ou monografia. Em se tratando de um curso patrocinado pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), o tema do trabalho final ou da monografia foi relacionado não apenas aos conteúdos apresentados ao longo das disciplinas, mas também com os temas considerados estratégicos pelo MPOG.

O trabalho final foi apresentado e avaliado, presencialmente, por dois professores vinculados ao curso. Excepcionalmente, mediante justificativa documentada, foi admitida a apresentação na modalidade de vídeo-conferência. Neste caso, o professor pode participar remotamente, mas em tempo real, da banca avaliadora, seguindo os mesmos critérios de avaliação de uma apresentação realizada presencialmente. Os critérios de avaliação foram divulgados previamente através de um instrumento de avaliação, sendo que antes das bancas ocorrerem foram solicitadas a auto-avaliação do aluno e a avaliação do tutor-orientador sobre o trabalho desenvolvido e que seria avaliado pelos professores membros das bancas. Essas avaliações, se comparadas com as avaliações obtidas pelos professores das bancas, mostram-se bastante paradoxais.

Enfim, através de uma pesquisa exploratória com os alunos que participaram da primeira edição do curso de Especialização em Negociação Coletiva, procurou-se identificar os principais desafios enfrentados por estes durante a fase de construção do Trabalho de conclusão de curso, pois ficou evidente que os alunos apresentaram grande dificuldade na etapa final do curso, especialmente no que concerne à elaboração do TCC, ocasionando, por vezes, a reprovação no projeto ou monografia daqueles que haviam tido desempenho satisfatório nas demais disciplinas regulares componentes da matriz curricular. De acordo com a coordenação do curso, este foi o “maior gargalo” enfrentado.

Dos 574 alunos iniciais, 410 chegaram no processo de elaboração do TCC, estando aptos para iniciarem o processo de orientação. Destes, 354 encaminharam seus para defesa dos trabalhos, sendo que 24 não compareceram à banca por terem sido previamente avisado pelo tutor e professor orientador acerca da fragilidade do trabalho e conseqüente risco de reprovação. Ao final 266 alunos obtiveram aprovação, demonstrando que o índice de aprovação daqueles que receberam orientação foi favorável correspondendo a 65,12% do total. A figura a seguir mostra o contingente de alunos no decorrer do curso, indicando os evadidos do início ao final do curso.

| Etapas do Curso            | Variáveis (momentos do curso) | Quantitativo |
|----------------------------|-------------------------------|--------------|
| <b>Seleção e Matrícula</b> | Número de matrículas          | <b>574</b>   |

|                                |  |            |
|--------------------------------|--|------------|
| <b>Disciplinas e avaliação</b> | Desistências formalizadas até o I Encontro Presencial (15 e 16.04.2010)                                    | <b>47</b>  |
|                                | Abandonos (desistências não formalizadas) até o I Encontro Presencial                                      | <b>60</b>  |
|                                | Alunos esperados no I Encontro Presencial  | <b>467</b> |
|                                | Alunos que participaram do I Encontro Presencial   | <b>414</b> |
|                                | Falecimento  | <b>1</b>   |
|                                | Desistentes após as disciplinas de Metodologia Científica (MC) e Seminários de Metodologia Avançados (SMA) | <b>56</b>  |
| <b>Orientação</b>              | Alunos aptos a receberem orientação para elaboração do TCC   | <b>410</b> |
| <b>Defesa (bancas)</b>         | Número de TCCs recebidos para defesa   | <b>355</b> |
|                                | ▪ Número de TCCs aprovados   | <b>267</b> |
|                                | ▪ Número de TCCs reprovados  | <b>88</b>  |
|                                | ▪ Não comparecimento à banca de defesa   | <b>16</b>  |
|                                | ▪ Avaliação insuficiente   | <b>72</b>  |

Figura 2. Distribuição do quantitativo de alunos no curso

#### 4.2 Os Desafios para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso, sob a perspectiva dos alunos

Diversos aspectos foram mencionados pelos alunos. A exemplo, destacam-se os seguintes desafios: administrar o tempo, ter acesso ao campo a ser pesquisado e a materiais bibliográficos, redigir um texto, relacionamento com tutor, falta de motivação pessoal para elaborar o projeto, falta de orientação presencial (do professor e/ou tutor) e dificuldade para utilizar computadores e outros recursos tecnológicos.

Mais especificamente quanto à dificuldade para administrar o tempo, constata-se que muitos dos alunos alegaram ter uma sobrecarga de trabalho; em especial, na fase de conclusão do curso (final do ano de 2010), argumentando ser bastante difícil conciliar atividades profissionais e pessoais (casa, filhos, outros compromissos) e ainda conseguir atender os prazos de entrega das etapas parciais do projeto de trabalho de conclusão de curso. Outros problemas de cunho pessoal, tais como: doenças, mudança de residência, gravidez, divórcio, entre outros, também receberam destaque e teriam sido as principais justificativas utilizadas para solicitação de prorrogações dos prazos de entrega. Sobre a administração do tempo cabe comentar que, atendendo a pedidos dos alunos, houve prorrogação do período de orientação para mais dois meses, aumentando assim a oportunidade de desenvolver um trabalho adequado às exigências propostas pelo curso e apresentadas não somente durante a disciplina de Metodologia, mas também nas interações entre tutores, alunos e professores, especialmente porque no período destinado a orientação de TCC, aconteciam orientações individuais e personalizadas, que eram realizadas através de chats em tempo real e outros recursos já mencionados, que possibilitaram o esclarecimento das dúvidas, para desenvolvimento das etapas subsequentes do trabalho final. Como apresenta Freire, a autonomia é essencial neste processo, que exige tempo e dedicação do aluno, além de exigir também rigorosa disciplina para que seja capaz de organizar seus estudos e conciliar as atividades acadêmicas com outros compromissos.

Alguns alunos mencionaram também que não tiveram acesso ao campo a ser pesquisado para coleta de informações e dados ou tiveram demora na obtenção das respostas solicitadas e, conseqüentemente, isto acarretou atraso na compilação e análise dos dados. Esta situação também teria corroborado para o desencadeamento de dificuldades na etapa de tabulação e análise dos dados coletados para a pesquisa.

Houve também menção sobre a dificuldade para acesso a materiais bibliográficos para realização de pesquisas, com especial destaque ao argumento de que os alunos (em sua maioria) residiriam longe de grandes bibliotecas e não teriam facilidade de acesso a materiais atualizados. Entraria aqui a questão da territorialidade, que poderia ser sanada através da busca de materiais digitalizados em periódicos de acesso on-line. Contrariamente, constata-se que os alunos que tiveram acesso a materiais de pesquisa, reclamaram sobre a “elevada” carga de leitura e pesquisa que o TCC exige de “uma só vez”. Cabe destacar que a Biblioteca Virtual da Universidade organizou e ofereceu um acervo completo de materiais relacionados aos temas de pesquisa, incluindo anais de eventos; leis, decretos e atos normativos; livros; periódicos; revistas científicas; teses e dissertações, entre outros.

Durante a elaboração do trabalho de conclusão de curso, alguns aspectos técnicos e operacionais também foram citados, além de aspectos relacionados à formação básica dos autores e suas práticas de leitura e escrita. Verificam-se desde dificuldades para “colocar as idéias no papel” até a limitação de redigir textos de acordo com o modelo de redação científica, além dos obstáculos para compreender e aplicar as normas técnicas da ABNT, devido à falta de conhecimento sobre técnicas de pesquisa e metodologia, segundo a opinião dos respondentes. Contudo, essa opinião não se justifica ao se analisar o material disponibilizado (slides, textos, vídeos, manuais, exemplos de trabalhos, guia de normas técnicas etc.). Os alunos também mencionaram que foi difícil delimitar o tema de pesquisa e definir seus objetivos de estudo e que isto poderia estar ligado à inexperiência ou seria consequência de um período de afastamento dos estudos (aspecto mencionado por aqueles que terminaram a graduação e ficaram alguns anos longe do meio acadêmico). Cabe lembrar que 66% da amostra é formada por alunos com mais de 40 anos de idade e que 46% dos respondentes pretende se aposentar ainda nesta década.

Observa-se ainda que muitos alunos atribuíram o desempenho insatisfatório a eventuais problemas de relacionamento que teriam enfrentado com os orientadores do TCC (professores e tutores) e neste aspecto foram mencionados: demora para recebimento de *feedback*; pouca afinidade com o orientador, falta de esclarecimentos diretos e pontuais sobre o que precisava de fato ser melhorado durante a construção do trabalho, ausência ou demora para orientação, entre outros. Alguns alunos foram diversas vezes alertados sobre o risco de cometerem plágio, outros por reiterarem na apropriação indevida das palavras e idéias de outros autores foram advertidos que tal ocorrência se configura como falta grave no estatuto da Universidade, podendo ocasionar a reprovação.

Os discentes que chegaram a concluir efetivamente o TCC e que foram encaminhados para apresentarem seus trabalhos em banca mencionaram que tiveram sentimentos relacionados à ansiedade e medo dos avaliadores e que estas emoções também teriam influenciado sua apresentação, o que possivelmente prejudicou a avaliação final.

Aspectos relacionados à falta de motivação pessoal para elaborar o projeto, falta de orientação presencial (do professor ou tutor), dificuldade para utilizar computadores e outros recursos tecnológicos (por exemplo, acessar a biblioteca virtual e os vídeos, dependendo da região do país e da capacidade tecnológica local), também foram mencionados pelos alunos.

Entretanto, grande parte dos alunos que responderam ao questionário proposto na pesquisa exploratória motivadora deste estudo, apontaram a percepção da necessidade dos próprios alunos de estudarem e se dedicarem mais na etapa de construção do trabalho de conclusão de curso e, neste ponto, alunos acrescentaram ainda

que fica evidente a importância de construir a concepção do que se pretende pesquisar no trabalho de conclusão em fases anteriores à etapa final do curso. Isto sugere que a disciplina de Metodologia e a elaboração do projeto e do trabalho nas próximas edições do curso podem vir a ser transversal, ou seja, acontecer simultaneamente com as disciplinas regulares.

Um resultado que chama a atenção diz respeito à falta de compreensão dos critérios de forma e conteúdo exigidos num trabalho de conclusão, mesmo depois de haver ampla divulgação das informações necessárias, sobretudo em relação às normas técnicas. Talvez isto tenha influenciado na realização de plágios, pois foram constatadas reproduções literais de trabalhos acadêmicos já apresentados e de trechos de publicações, o que acarretou na reprovação de alguns alunos. Quanto aos reprovados, diversos são os argumentos apresentados pelos alunos na tentativa de justificar um desempenho considerado insatisfatório na fase crucial do curso e o conhecimento destes relatos é importante para que possam ser estabelecidas novas ferramentas de apoio e monitoramento durante o processo de orientação do trabalho de conclusão de curso, em busca da otimização desta etapa final e crítica.

Um dado inusitado observado nas análises dos questionários foi o fato de que, se por um lado, alunos mencionam dificuldade de contatar seus tutores e professores orientadores (pela distância física que os separa) e que esta condição interferiria na elaboração do TCC, por outro lado, admitem ser necessária maior dedicação e empenho durante a fase final do curso, compreendendo a importância de ampliar a quantidade de leitura, pesquisa e tempo dedicado a elaboração da monografia. Cabe lembrar que durante o processo de orientação, houve acompanhamento no número de contatos com os tutores e professores, através de chats e fóruns, sendo que alguns alunos não cumpriram os requisitos mínimos de interação. Enfim, destaca-se aqui mais um paradoxo no processo de construção e orientação do TCC.

O quadro (ranking) a seguir apresenta uma síntese ilustrativa das respostas dos alunos sobre os principais desafios enfrentados durante a elaboração do trabalho de conclusão.

| Alunos | Depoimentos  |
|--------|--|
| 1      | A distância entre eu e meu tutor, às vezes queria conversar pessoalmente com ele mais era impossível e nem sempre conseguia contato via MSN. Mas entendo que isso faz parte de um curso a distância.   |
| 2      | Meu principal problema foi quanto à aplicação da pesquisa. Apesar de ter sido "autorizada" a realização da pesquisa na instituição escolhida, no momento da pesquisa "em si", fui impedida de realizá-la, inclusive com ameaça de retaliações.                       |
| 3      | O principal problema foi o de tempo. Também tive o problema da habilidade para escrever um trabalho acadêmico, visto que a minha última especialização tinha sido um "plano de negócios". Não tenho o que me queixar do tutor/professor. Foi excelente!              |
| 4      | Falta de tempo hábil para a elaboração do TCC. Não concessão da licença de capacitação administrativamente, mas somente judicialmente. Dificuldades em atender a normas da ABNT, pois não houve um acompanhamento nem orientação para dirimir as dúvidas.            |
| 5      | 1º) Problemas Pessoais: Doenças graves com esposa e mãe, mudança de casa. 2º) Trabalho: Mudança de setor e viagens. 3º) Estrutura: Por causa das viagens e da mudança de casa, fiquei sem acesso a internet e quando tinha, era apenas até as 16 horas.              |
| 6      | Aplicação do questionário e das entrevistas, pois algumas pessoas não contribuíram com a pesquisa. Também senti dificuldades nas questões relacionadas à Metodologia Científica e normatização do trabalho, pois não acompanhei bem essa disciplina.                 |
| 7      | Como eu não estava acostumado com orientação à distância senti falta de um conversa em tempo real, mesmo que por telefone. Também achei estranho nunca ter contato com o orientador, que nem cheguei a conhecer, achei tudo isto muito diferente da minha graduação. |
| 8      | Descobri tardiamente que até o presente momento não aprendi nada de Metodologia  |

|    |   |
|----|---|
|    | Científica, assim, meus principais problemas foram a orientação, somada a minha indisponibilidade parcial em face das atribuições laborais.   |
| 9  | Falta de material, disponibilização do conteúdo para realização dos trabalhos. Tive dificuldade em colher todas as informações necessárias para conclusão do TCC.   |
| 10 | Minha única dificuldade foi conciliar o trabalho com o estudo, mas nada que não pudesse ser administrado, tanto que obtive o resultado esperado.  |
| 11 | Não tive problemas para elaborar meu TCC. Escolhi um tema que conhecia e como tratei da negociação em um processo de reestruturação de setor, encontrei uma farta bibliografia sobre o assunto. Foi até difícil de selecionar. O maior problema foi na metodologia. |
| 12 | Pouca experiência na elaboração de TCC. Pouco tempo para finalizá-lo. Métodos de pesquisas survey e outras baseadas em questionários são muito demorados, de difícil realização e pouco retorno. E com o pouco tempo para elaboração do TCC.                        |

**Figura 3. Principais desafios enfrentados durante a elaboração do trabalho de conclusão de curso**

A seguir são apresentados alguns resultados sintetizados das questões quantitativas do estudo. Os alunos ao serem questionados com relação à orientação recebida pelos tutores para a realização do TCC, através de uma escala de 01 (pior avaliação) a 05 (melhor), assinalaram que a maioria dos respondentes optou por 4 ou 5: 76% dos alunos reconhecem que na maior parte das vezes o tutor demonstrou cordialidade; 66% afirmaram que foram atendidos prontamente (em até 72 horas); 66% reconheceram o domínio metodológico por parte dos orientadores; 63% que o tutor demonstrou conhecimento temático; 62% consideraram que o tutor foi resoluto no encaminhamento das soluções para os problemas apresentados; 56% que o atendimento da tutoria, pós-banca, foi adequado; todavia, apenas 42%, dentre os que assinalaram 4 ou 5, consideraram que o tempo de orientação, que inclui as disciplinas de Metodologia Científica e Seminários Temáticos foi suficiente.

Consultados com base numa escala que solicitava o nível de concordância (01 = plena discordância; 05 = total concordância) e tendo em vista o número de respondentes (288), pode-se afirmar que mesmo entre os alunos reprovados (50) ou aprovados sob condição (173) no momento da coleta de dados, a avaliação foi, na maioria dos itens, positiva: o adiamento da banca foi uma boa medida: média 4,06; os critérios de avaliação foram seguidos pela banca: média 4,00; os critérios de avaliação foram prévia e claramente esclarecidos pela Coordenação: média 3,83; os comentários da banca contribuíram para melhorar o meu desempenho geral sobre o assunto: média 3,88; o tutor antecipou os problemas que a banca apontaria: média 3,40; a banca foi rigorosa: média 3,67; as competências para o desenvolvimento do TCC são bastante distintas das exigidas nas disciplinas: média 3,16; observei divergência entre a orientação recebida pelo tutor e os comentários da banca: média 2,98 e, A banca foi injusta: média 2,77.

Cabe ressaltar que a maioria dos casos de reprovação foi devida à prática de plágio, este entendido como cópia, total ou parcial de texto significativo ao contexto, sem a devida citação do autor e a respectiva referência bibliográfica. Cumpre esclarecer que o plágio não raro se faz acompanhar de outras limitações, consideradas graves aos textos acadêmicos: a insuficiência de redação própria, fragmentação e descontinuidade do texto e, por conseguinte a ausência de organicidade da obra; os alunos que justificadamente faltaram à banca tiveram uma nova e última oportunidade; aos alunos que tiveram os seus trabalhos com avaliação condicionados foi ofertada a continuidade de orientação, contudo, repetiu-se o comportamento anteriormente verificado: nem todos buscaram, tempestivamente, o apoio disponibilizado. Neste caso, a aprovação final dependia da declaração do tutor-professor responsável de que as solicitações haviam sido atendidas e, da verificação por parte da banca solicitante; 23 alunos optaram por não fazer as alterações, sendo, pois, considerados desistentes e reprovados.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foi apresentada uma problemática usual nos cursos realizados a distância que exigem a elaboração e apresentação de um trabalho de conclusão de curso. Problemática essa usual numa modalidade de ensino que vem se expandindo significativamente nas instituições de ensino brasileiras, mas que ainda não está sendo devidamente explorada nos estudos acadêmicos. Então, observando-se essa lacuna teórica e empiricamente, é que se buscou investigar exploratoriamente o ponto de vista discente sobre os desafios enfrentados durante o processo de realização do trabalho de final de curso, com base na experiência recente dos alunos do Curso de Especialização em Negociação Coletiva, curso esse executado por uma universidade pública do País em parceria com o MPOG. Certos achados da pesquisa mostraram-se contraditórios e ambíguos, principalmente se analisados à luz dos documentos disponibilizados a todos partícipes do curso (alunos, professores, tutores, coordenadores e equipe de apoio).

Em síntese, o principal desafio apresentado pelos alunos no que concerne ao processo de construção do trabalho de conclusão está relacionado à escassez de tempo. De acordo com as informações levantadas na pesquisa, pode-se inferir como sendo esta uma dificuldade para administrar o tempo, efetivamente, com autonomia e com auto-responsabilização por parte do aluno, tal como sugere Freire (1996; 2000). Cabe ainda recuperar o que declara Passareli (2007), quando entende a educação a distância como estimuladora da autonomia do aluno, haja vista que a distância física entre os envolvidos requer do aluno o gerenciamento do tempo e do seu aprendizado.

A dificuldade em termos de falta de tempo foi reconhecida por grande parte dos respondentes. Apesar disto, reconhecem, pois, a necessidade dos próprios alunos de estudarem e se dedicarem mais na etapa de construção do trabalho de conclusão de curso e, neste ponto, sugerem a importância de construir a concepção do que se pretende pesquisar no trabalho de conclusão, em fases anteriores à etapa final do curso. Isto sugere que seria oportuno que a disciplina de Metodologia Científica e a elaboração do projeto e do trabalho, nas próximas edições do Curso ou em outros cursos desta modalidade, sejam oferecidas de modo transversal, ou seja, poderiam acontecer simultaneamente às disciplinas regulares do curso.

Outros desafios foram ponderados pelos respondentes da pesquisa, como por exemplo: administrar o tempo, ter acesso ao campo a ser pesquisado e a materiais bibliográficos, redigir um texto científico, relacionamento com tutor, falta de motivação pessoal para elaborar o projeto, falta de orientação presencial (do professor e/ou tutor) e dificuldade para utilizar computadores e outros recursos tecnológicos. Alguns dos desafios podem ser minimizados pela equipe de coordenação do curso, professores e tutores; outros cabem exclusivamente ao aluno e a transferência de responsabilidade não pode ser uma justificativa para um insucesso na fase de encerramento do curso, mesmo depois de obter avaliações satisfatórias nas disciplinas regulares.

Para finalizar, e visando atender a justificativa exposta pela realização deste estudo preliminar em um campo científico em que as pesquisas ainda são incipientes, são apresentadas algumas diretrizes a título de recomendações às instituições de ensino que fazem uso do ensino a distância e tem como um dos requisitos para o oferecimento da titulação a aprovação do aluno no trabalho de conclusão. Sugere-se:

- (1) alterações no desenho da disciplina de Metodologia Científica e na data de início do processo de orientação, passando essa a ocorrer desde o início do curso até sua finalização. As disciplinas poderiam contemplar alguma atividade que corroborasse com a execução do trabalho final, estabelecendo controles de tempo e cronograma de atividades para facilitar a organização e motivação do aluno;

- (2) comunicação clara, direta e constante acerca dos critérios de avaliação, bem como o uso de um instrumento único e validado de avaliação do trabalho final;
- (3) avaliação continuada e de múltiplas fontes, durante as orientações e a fase de preparação para as bancas. O sistema avaliativo poderia ser baseado no modelo de avaliação 360 ou 180 graus, ou seja, com a participação de tutores, auto-avaliação e, dependendo das dissonâncias, com a intervenção avaliativa do professor para antecipar os resultados da bancas; assim, o aluno iria mais seguro para argüir diante da banca ou evitaria constrangimentos, tendo conhecimento prévio das qualidades e das limitações de seu trabalho, para, posteriormente, obter a avaliação final dos membros da banca. Não se pode esquecer que a banca é soberana, mas poderá ter informações que subsidiarão seus pareceres, tendo condições de analisar o processo de construção e de crescimento (ou não) do aluno, com base nas avaliações registradas durante o processo de orientação;
- (4) apresentação de um guia de normas técnicas (de acordo com a ABNT) e de exemplos de trabalhos de alunos que souberam aplicá-las adequadamente;
- (5) conscientização sobre a importância da autonomia e da responsabilidade individual, por parte do aluno que estuda na modalidade a distância,
- (6) conhecimento sobre os direitos e deveres dos agentes envolvidos, incluindo a divulgação ampla do Código Disciplinar Discente, com destaque reiterado várias vezes sobre os riscos do plágio. Esse é considerado uma falta grave e pode levar a reprovação e a expulsão do aluno da Universidade. Contudo, o acesso à internet parece ter contribuído para o crescimento dessa prática, por isso essa recomendação se faz pertinente;
- (7) oferecimento de Biblioteca Virtual, com materiais digitalizados relacionados aos conteúdos do curso e,
- (8) capacidade analítica e compreensiva dos coordenadores, professores e tutores no sentido de contextualizar as condições de vida do aluno-trabalhador que estuda a distância e permanece no mercado de trabalho. Considera-se que essa será uma discussão permanente em cursos de pós-graduação *lato sensu*, sendo este um desafio presente que implica na administração do tempo e na análise do perfil discente para amparar as decisões político-pedagógicas dos cursos.

Pode-se apontar como limitação deste estudo o fato dos questionários terem sido disponibilizados *online*, para preenchimento dos alunos, logo após a apresentação do trabalho de conclusão de curso para a banca de professores avaliadores, ocasião em que foi divulgada a situação final no curso (aprovado ou reprovado) e esta proximidade de tempo, pode ter interferido nos argumentos e nos desabafos apresentados, influenciando positiva ou negativamente os relatos. Assim, os autores deste estudo pretendem replicar a ampliar a pesquisa em outros cursos de graduação e especialização, envolvendo alunos, tutores e professores, com o objetivo de realizar análises comparativas que possam validar as informações aqui levantadas, com a intenção de estabelecer novas ferramentas de apoio e monitoramento para o processo de orientação do trabalho de conclusão de curso, em busca da otimização das atividades pertinentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini. **Tecnologia e Educação a Distância: Abordagens e Contribuições dos Ambientes Digitais e Interativos de Aprendizagem.** ANPed, 2003.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

- CONSENTINO, Aldo; QUEIROZ, Ety G. & COLOSSI, Nelson. **Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo.** In Cobenge, 2001. Disponível em: <[http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista\\_da\\_fae/fae\\_v4\\_n1/mudancas\\_no\\_contexto\\_do\\_ensino.pdf](http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_da_fae/fae_v4_n1/mudancas_no_contexto_do_ensino.pdf)>. Acesso em 27 de abril de 2011.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 28.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35. Ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 16.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- LITTO, Fredic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs). **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- MAÇADA, L.Débora; TIJIBOY, Ana Vilma. **Aprendizagem Cooperativa em Ambientes Telemáticos.** IV Congresso RIBIE, Brasília 1998. Disponível em <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200342414721274.PDF> Acesso em: 8 maio.2010.
- MOORE, Michael G; ANDERSON, William G. **Handbook of Distance Education.** Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey. Publishers Mahwah, 2003.
- MORAN, José Manuel. **Leituras dos Meios de Comunicação.** São Paulo, Ed. Pancast, 1993.
- MORAN, José Manuel. **Mudar a forma de ensinar e de aprender com Tecnologias: Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual.** Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/PROF/MORAN/UBER.HTM>. Acesso em: 28 de Abril de 2011.
- NEVADO, Rosane Aragon de. **Ambientes virtuais de aprendizagem: do "ensino na rede" à "aprendizagem em rede".** Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/nfa/tetxt2.htm>>. Acesso em: 8 de maio de 2010.
- SILVA, Marcos. **Sala de Aula Interativa,** 4. Ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.
- PASSARELLI, Brasilina. **A educação no embate de paradigmas.** In: Interfaces digitais na educação. São Paulo. Escola do Futuro da USP, 2007.
- PUGLISI, M.L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.
- ROESCH, S. M.Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em Administração: guia para estágios, trabalho de conclusão, dissertações e estudos de caso.** 2.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROSENBERG, Marc J. **e-Learning.** Tradução de Luciana Penteado Miquelino. São Paulo: Makron Books, 2002.
- VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- SCHLEMMER, Eliane. **Metodologias para a educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem.** In: BARBOSA, Rommel Melgaço (Org.). Ambientes virtuais de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- VIEIRA, Martha Barcellos & LUCIANO, Naura Andrade. **Construção e Reconstrução de um Ambiente de Aprendizagem para Educação à Distância.** Disponível em <[http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento\\_ID=28](http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=28)>. Acesso em 10 de abril de 2011.
- YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.