

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Nádia Brunetta

DESAFIOS DO TCC ORIENTADO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA:  
CASOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E ESPECIALIZAÇÃO  
EM NEGOCIAÇÃO COLETIVA DA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DA UFRGS

Porto Alegre  
2012

Nádia Brunetta

DESAFIOS DO TCC ORIENTADO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA:  
CASOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E ESPECIALIZAÇÃO EM  
NEGOCIAÇÃO COLETIVA DA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DA UFRGS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Di Diego Antunes

Porto Alegre  
2012

#### CIP - Catalogação na Publicação

Brunetta, Nádia  
DESAFIOS DO TCC ORIENTADO NA MODALIDADE A  
DISTÂNCIA: casos do curso de graduação em  
administração e especialização em negociação coletiva  
da Escola de Administração da UFRGS / Nádia Brunetta.  
-- 2012.  
179 f.

Orientadora: Elaine Di Diego Antunes.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa  
de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre, BR-RS,  
2012.

1. Educação a distância. 2. Desafios do processo de  
orientação do trabalho de conclusão de curso. 3.  
Perspectivas de alunos, tutores e professores. I.  
Antunes, Elaine Di Diego, orient. II. Título.

Nádia Brunetta

DESAFIOS DO TCC ORIENTADO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA:  
CASOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E ESPECIALIZAÇÃO EM  
NEGOCIAÇÃO COLETIVA DA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DA UFRGS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Profª. Dra. Elaine Di Diego Antunes

Conceito final:

Aprovado em .....de .....de .....

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. ....- Instituição

---

Prof. Dr. ....- Instituição

---

Prof. Dr. ....- Instituição

---

Orientador - Prof. Dr. ....- Instituição

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que iluminou os caminhos para que eu chegasse até aqui.

À minha família, em especial aos meus pais, meus exemplos de vida e meu querido “ermão”. Obrigada por acreditarem em mim. Amo vocês!

Ao meu marido, companheiro em todos os momentos, obrigada por todo o amor e apoio;

Aos competentes professores do PPGA pelos ensinamentos, pela disponibilidade em participarem desta pesquisa e pelas valiosas contribuições;

Aos tutores e alunos que também participaram desta pesquisa, expressando suas opiniões, sugestões, críticas e sempre demonstrando disposição em ajudar;

Ao Paulo, Marcela, Lisiane e demais colaboradores do ensino a distância na Escola de Administração e especialmente à professora Marisa Rodhen, por ter acreditado na importância deste estudo e autorizado a realização desta pesquisa na EA;

À querida Professora Elaine, minha orientadora, pela acolhida, confiança, pelos momentos de reflexão e aprendizagem, mas, sobretudo, por me ajudar a compreender o verdadeiro significado de SER docente;

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão da bolsa de estudos, que possibilitou o desenvolvimento deste estudo e incentiva a formação de novos pesquisadores em Administração.

Muito obrigada!

## RESUMO

O presente trabalho objetiva apresentar os principais desafios enfrentados durante o processo de construção do trabalho de conclusão nos cursos de graduação em Administração e especialização em Negociação Coletiva – ofertados na modalidade a distância pela Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na perspectiva dos alunos, tutores e professores orientadores. Este estudo visa otimizar o processo de orientação do trabalho de conclusão de curso na modalidade a distância, servindo como subsídio para a equipe pedagógica, tutores e professores envolvidos nessa atividade. Na revisão de literatura desta pesquisa são apresentadas teorias acerca do processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias e é feita uma reflexão, à luz da Pedagogia da Autonomia, sobre o perfil do aluno em EAD. Em termos metodológicos, adotou-se a estratégia de estudos de casos múltiplos, sendo que os alunos e tutores participantes desta pesquisa responderam questionários disponibilizados via *web* e a análise foi feita com base em estatísticas simples e análise de conteúdo, enquanto que os professores foram entrevistados pessoalmente 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 professores 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. Os professores e tutores, por sua vez, sugeriram novas possibilidades de atuação para minimizar as dificuldades e otimizar o processo. Para finalizar, são apresentadas algumas recomendações possíveis de serem aplicadas em cursos na modalidade a distância que exigem 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 as 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.

**Palavras-chave:** Desafios. Trabalho de Conclusão de Curso. Ensino a Distância.

## ABSTRACT

This study aims to present the main challenges faced during the process of writing the course final paper in undergraduate course in Administration and Collective Bargaining specialization course - offered in the form of distance learning by the School of Administration of the Federal University of Rio Grande do Sul, in the perspective of students, tutors and orientating teachers. This study aims to optimize the process of orientation of the course final paper in the modality of distance learning, serving as a subsidy to the pedagogical staff, tutors and teachers involved in this activity. In the literature review of this research are presented theories about the teaching-learning process mediated by technologies and a reflection is made, according to the principles of the Pedagogy of Autonomy, about the profile of the student of the distance learning method. In methodological terms, the multiple case studies strategy was adopted, where students and tutors who participated in this study answered questionnaires available on the web and the analysis was made based on simple statistics and content analysis, while the teachers were personally interviewed and their responses were analyzed by the analysis of content method. Among the major challenges presented by the students for the preparation of the final work, some can be emphasized: lack of time to harmonize the course activities with other commitments; difficulty in understanding and using of the technical norms; relationship problems with tutors and orientating teachers, with the allegation that the physical distance could detrimentally interfere in the orientation process; difficulty in writing scientific texts; obstacles in accessing to the search field and to the bibliographic materials, among others. The teachers and tutors, in their turn, suggested new action possibilities in order to minimize the difficulties and optimize the process. To conclude, some possible recommendations are presented, which can be applied in distance learning courses that require the preparation and presentation of a final work, such as: (1) changes in draft of the discipline of Scientific Methodology and on the date of the beginning of the orientation process; (2) inform the evaluation criteria and the rights and the obligations of the people involved; (3) ongoing assessment and from multiple sources, during the orientation period and in the phase of the preparation for the examining board; (4) introducing a guide of technical norms, according to ABNT; (5) awareness of the importance of student autonomy and of the risks of plagiarism; (6) providing a virtual library and (7) analytical skills and understanding from the



coordinators, teachers and tutors in order to contextualize the working conditions of the student-worker.

**Key-words:** Challenges. Course Final Paper. Distance Learning.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Funções dos tutores da educação a distância .....	38
Quadro 2 – Número de participantes da pesquisa .....	45
Quadro 3 – Plano de análise conceitual e operacional.....	51
Tabela 1 – Distribuição dos alunos matriculados em cada curso .....	63
Tabela 2 – Idade dos alunos matriculados em cada curso.....	64
Tabela 3 – Distribuição dos alunos conforme expectativa de aposentadoria.....	64
Tabela 4 - Formação superior dos alunos.....	65
Tabela 5 - Opinião dos alunos sobre a estrutura do curso.....	66
Tabela 6 - Tutor demonstrou conhecimento sobre o tema do TCC.....	66
Tabela 7 - Tutor demonstrou conhecimento metodológico para o TCC.....	67
Tabela 8 - Na maioria das vezes o tutor atendeu em até 72 horas.....	68
Tabela 9 – O tutor demonstrou cordialidade .....	68
Tabela 10 – O atendimento da tutoria foi adequado.....	69
Tabela 11 - Os critérios de avaliação do TCC foram esclarecidos pela coordenação do curso ....	70
Tabela 12 - Os comentários da banca melhoraram o entendimento sobre o TCC .....	70
Tabela 13 - O tutor antecipou os problemas que a banca apontaria .....	71
Tabela 14 - A banca foi rigorosa .....	72
Tabela 15 - A banca foi injusta.....	72
Tabela 16 - Foi possível conciliar a vida familiar profissional e acadêmica .....	73
Tabela 17 – Foi possível atender o cronograma estipulado para o desenvolvimento do TCC .....	74
Tabela 18 – O grau de dificuldade do TCC superou as expectativas .....	74
Tabela 19 - Problemas técnicos dificultaram os estudos e o desenvolvimento do TCC .....	75
Tabela 20 - Conteúdos aprendidos são aplicáveis na atividade profissional .....	76
Tabela 21 - Recomendaria o curso a um colega.....	76
Tabela 22 - Materiais didáticos eram apropriados para o curso EAD .....	77
Tabela 23 - O volume de tarefas proposto foi apropriado .....	77
Tabela 24 - Parecer final da banca sobre o TCC .....	78
Tabela 25 – Médias e desvio-padrão das respostas dos alunos.....	79
Tabela 26 - Quantidade de alunos por tutor durante o processo de orientação de TCC.....	89

Tabela 27 – Sexo dos tutores.....	89
Tabela 28 - Faixa etária dos tutores.....	90
Tabela 29 - Escolaridade dos tutores.....	90
Tabela 30 - Área de formação dos tutores – graduação.....	91
Tabela 31 - Área de formação dos tutores - especialização.....	91
Tabela 32 - Área de formação dos tutores - mestrado.....	92
Tabela 33 - Área de formação dos tutores - doutorado.....	92
Tabela 34 - Tempo médio dedicado às atividades de tutoria relacionadas a orientação de TCC por aluno.....	93
Tabela 35 - Tutor já havia orientado TCC em cursos presenciais.....	93
Tabela 36 - Tutor já havia orientado TCC em cursos na modalidade EAD.....	93
Tabela 37 - Meio de comunicação para orientações individuais.....	94
Tabela 38 - Frequência com que o tutor estimulou os alunos a realizarem as atividades previstas no plano de ensino das disciplinas.....	95
Tabela 39 - Tutor costumava registrar ou mapear as principais dificuldades apresentadas pelos alunos.....	95
Quadro 4 - Quadro resumo das principais dificuldades e desafios do processo de orientação do TCC.....	117

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 CONTEXTO DO ESTUDO.....</b>	<b>17</b>
2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.....	17
<b>2.1.1 Escola de Administração da UFRGS.....</b>	<b>19</b>
2.1.1.1 Plataforma de aprendizagem virtual - NAVI.....	22
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>26</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA EAD NO BRASIL.....	26
<b>3.1.1 Teorias educacionais para abordagem pedagógica em EAD.....</b>	<b>28</b>
3.1.1.1 Interação e ação dialógica.....	29
3.2 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM MEDIADO POR TECNOLOGIAS .....	32
<b>3.2.1 Ambientes virtuais de aprendizagem.....</b>	<b>34</b>
<b>3.2.2 O papel do docente em EAD .....</b>	<b>35</b>
<b>3.2.3 O papel do tutor em EAD .....</b>	<b>37</b>
3.3 PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: REFLEXÃO SOBRE O PERFIL DO ALUNO EM EAD .....	39
<b>4 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>43</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	43
4.2 ESTRATÉGIA DE PESQUISA: ESTUDO DE CASO.....	44
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	44
4.4 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS .....	46
<b>4.4.1 Questionário para os alunos.....</b>	<b>47</b>
<b>4.4.2 Questionário para os tutores.....</b>	<b>48</b>
<b>4.4.3 Entrevista com professores orientadores.....</b>	<b>48</b>
4.5 TÉCNICAS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	49
<b>5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>52</b>
5.1 O CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO .....	52
<b>5.1.1 Disciplina de Metodologia da Pesquisa.....</b>	<b>54</b>
5.2 O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM NEGOCIAÇÃO COLETIVA .....	58

5.3 PERSPECTIVA DOS ALUNOS .....	62
5.3.1 Análise descritiva acerca da opinião dos alunos.....	62
5.3.2 Principais desafios enfrentados durante a construção do TCC na opinião dos alunos	80
5.3.3 Comentários analíticos acerca da opinião dos alunos .....	86
5.4 PERSPECTIVA DOS TUTORES .....	88
5.4.1 Análise descritiva acerca da opinião dos tutores.....	89
5.4.2 Principais depoimentos dos tutores .....	96
5.5 PERSPECTIVA DOS PROFESSORES .....	102
5.5.1 Principais desafios enfrentados durante a construção do TCC na opinião dos professores.....	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	120
ANEXO 1 - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO SOBRE A SATISFAÇÃO DOS ALUNOS PARA O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM NEGOCIAÇÃO COLETIVA.....	126
ANEXO 2 – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO SOBRE A SATISFAÇÃO DOS ALUNOS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (ADAPTADO DO INSTRUMENTO UTILIZADO NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM NEGOCIAÇÃO COLETIVA).....	143
ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO PARA TUTORES .....	152
ANEXO 4 – ENTREVISTA COM PROFESSORES.....	156
ANEXO 5 – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO A SER PREENCHIDO PELOS ALUNOS E TUTORES, ENVIADO EM 28/09/2010.....	157
APÊNDICE 1 – RESULTADOS DOS TESTES ESTATÍSTICOS REALIZADOS .....	158

## 1 INTRODUÇÃO

A demanda por educação e formação cresce substancialmente a cada dia e, para atender às contingências, além do sistema tradicional e presencial de ensino, uma das aplicações possíveis e bastante procurada atualmente é a educação a distância. Esta modalidade de ensino procura desenvolver ambientes e metodologias que propiciem aprendizado remoto, através do qual um ou mais alunos podem vivenciar experiências de aprendizagem em locais fisicamente distintos de onde estão localizados os recursos instrucionais (NAKAYAMA; SILVEIRA, 2004).

Há registros do surgimento da educação a distância ainda no século XIX, período no qual o envio de correspondências possibilitava o fortalecimento das redes de comunicação e, conseqüentemente, a troca de informações. Esta modalidade de ensino teria surgido para atender à necessidade de desenvolvimento cultural e profissional de pessoas que, por algum motivo, não tinham acesso a um estabelecimento de ensino presencial. Atualmente a EAD, sigla pela qual é conhecida essa modalidade de ensino, evolui através das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), que influenciam constantemente o ambiente educativo e a sociedade.

Um dos fatores que contribuem para o crescimento da oferta de cursos a distância é a redução de custos proporcionada por esta modalidade de ensino, considerando que as escolas e universidades “virtuais” *custam menos* do que as escolas e universidades físicas (LÉVY, 1999), que demandam maior volume de recursos humanos e materiais para seu funcionamento.

Nas últimas décadas, a EAD tem sido mundialmente difundida nas diversas áreas de conhecimento, passando inclusive a ser foco de reflexão e sistematização das esferas governamentais, porque além de possibilitar a ampliação do conhecimento cultural, abrange a educação continuada através do desenvolvimento profissional e também o ensino superior, englobando cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, desencadeando assim um incremento no número de interessados em realizar os diferentes tipos de cursos ofertados nesta modalidade.

A aproximação desta pesquisadora com o tema e o interesse de estudo surge da própria vivência profissional na área, que se iniciou em 2004, quando teve oportunidade de trabalhar numa instituição privada de ensino superior, credenciada para oferta de cursos na modalidade a distância e participou da elaboração, desenvolvimento e aplicação de projetos pedagógicos para oferta de cursos em EAD, atuando como docente e coordenadora de um curso superior

tecnológico e de um curso de especialização *lato sensu*, tendo assim oportunidade de acompanhar diferentes turmas de alunos ingressantes e concluintes de cursos de graduação e especialização. Através desta vivência, a pesquisadora percebeu uma dificuldade comum aos cursos e apresentada pelos alunos na etapa final, especialmente no que concerne à elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC), ocasionando, por vezes, a reprovação no projeto de TCC de alunos que haviam alcançado desempenho satisfatório nas demais disciplinas regulares componentes das matrizes curriculares. A partir desta experiência, instalou-se uma inquietação, que estimulou o desenvolvimento desta pesquisa: a observação de alunos que apresentam desempenho considerado satisfatório durante o curso e que são enfrentam dificuldades ou são reprovados na fase de elaboração do TCC.

Outro ponto observado é que, partindo de uma vocação tradicional da concepção da modalidade de ensino, em que o propósito seria a superação de limites de ordem geográfica, surge uma nova realidade, na qual a expressão “a distância” acaba incorporando um sentido de mediação espaço-temporal, que passa a definir o conceito de ensino mediado. Esta mudança de visão pode desencadear a ilusão de que os cursos a distância “são mais fáceis” e “exigem menor dedicação”, atraindo, portanto, um número maior de candidatos interessados em conquistar vagas nesta modalidade de ensino, mesmo em situações em que não existam impedimentos de ordem geográfica para tal escolha.

Talvez pelo crescente número de interessados e adeptos aos cursos EAD, diversas pesquisas acerca desta temática têm sido desenvolvidas nacional e internacionalmente. Discussões pedagógicas contemporâneas, desenvolvimento e utilização de materiais pedagógicos interativos e novos modelos de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA's) têm sido apresentados como possibilidades de melhoria, desenvolvimento e incremento da área. Tais condições impulsionam também o desenvolvimento de um estudo acerca do perfil dos alunos que buscam cursos na modalidade a distância ofertados pela Escola de Administração (EA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), através de um levantamento que busca responder à seguinte questão de pesquisa: Quais são os principais desafios do processo de construção do trabalho de conclusão de curso na modalidade a distância, na opinião dos alunos, professores e tutores da Escola de Administração da UFRGS?

Para responder esta questão, foi realizada uma pesquisa com atores envolvidos em cursos de graduação em Administração (período de 2006 a 2010) e especialização em Negociação

Coletiva (período de 2009 a 2011) ofertados na modalidade EAD pela Escola de Administração, sob a luz de um referencial teórico focado nas contribuições sobre autonomia da aprendizagem de Freire (1979, 1983, 1996, 2001), e Piaget (1996, 2010, 2011) e sobre as tecnologias para mediação do ensino, de Primo (2008). Nos cursos em que esta pesquisa foi aplicada, a orientação do TCC é individual, personalizada e a distância, realizada pelo professor orientador da área, com apoio do tutor, o que não garante, por si só, a qualidade do trabalho final, nem a aprovação do aluno.

De fato, a justificativa para a proposta desta pesquisa é promover uma reflexão pedagógica para potencializar o trabalho colaborativo e a interação entre os partícipes do processo, retomando as discussões conceituais de ensino e aprendizagem, que subsidiam a orientação e acompanhamento da elaboração do TCC. Esta reflexão permitirá uma avaliação das principais dificuldades apontadas pelos alunos e poderá oportunizar um olhar para novas formas de ação, visando à proposição de diretrizes que possibilitem à melhoria do processo de orientação dos trabalhos de conclusão de cursos realizados em cursos ofertados a distância, considerando que os estudos neste campo ainda são incipientes.

Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa é: identificar e analisar os principais desafios que concernem à elaboração do TCC no curso de graduação em Administração e especialização em Negociação Coletiva ofertados na modalidade a distância pela Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul através da perspectiva dos alunos, professores orientadores e tutores responsáveis pela mediação do processo.

Também são objetivos desta pesquisa:

- a) descrever sinteticamente os projetos pedagógicos dos cursos, destacando os aspectos relacionados à mediação do processo de orientação;
- b) analisar, comparativamente (entre os cursos pesquisados) a opinião dos alunos acerca dos desafios encontrados no processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso;
- c) analisar a opinião dos diferentes partícipes (alunos, tutores e professores) acerca do processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso, adotado em cada curso pesquisado;
- d) propor meios para otimizar o processo de orientação dos trabalhos de conclusão de cursos na modalidade EAD.

Esta apresentação introduz o tema da pesquisa, apresenta sua problematização,



justificativa e objetivos. No capítulo 2 a Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que foi o cenário desta pesquisa, é brevemente apresentada. O capítulo 3 traz um relato sobre a caracterização da EAD no Brasil e o referencial teórico utilizado nesta pesquisa, permeando o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias, através da apresentação de teorias educacionais e de uma reflexão sobre o perfil do aluno em EAD, incluindo também características dos ambientes virtuais de aprendizagem, para viabilização da mediação pedagógica e o papel dos atores envolvidos no processo de orientação de TCC, considerando a necessidade de desenvolvimento da autonomia do aluno para o aprendizado efetivo. O método empregado para a realização do presente trabalho é apresentado no capítulo 4 com o intuito de nortear o percurso desenvolvido para o alcance dos objetivos propostos. No capítulo 5 são apresentados os principais resultados obtidos durante a pesquisa e no capítulo 6 há uma compilação destes achados e as proposições para otimização do processo de orientação do trabalho de conclusão de curso, atendendo a um dos objetivos estabelecidos neste estudo.

## 2 CONTEXTO DO ESTUDO

Torna-se necessário apresentar o contexto de estudo desta pesquisa, começando com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituição de ensino superior, que abrange a Escola de Administração, cenário no qual a pesquisa foi efetivamente realizada, com ênfase no desenvolvimento das atividades de ensino a distância, que é o enfoque deste estudo.

### 2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul é uma das principais universidades do Brasil, reconhecida nacional e internacionalmente, tanto pela formação de recursos humanos como pela contribuição, através da pesquisa e extensão para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. De acordo com avaliação divulgada em 2011 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a UFRGS está entre as universidades melhores avaliadas pelo Índice Geral de Cursos (IGC), que é um indicador de qualidade utilizado pelo Ministério da Educação (MEC) e certifica a qualidade dos cursos de graduação e pós-graduação ofertados.

A UFRGS também conquistou o terceiro lugar entre as instituições de ensino superior latino-americanas, em *ranking* divulgado pela *Web of World Universities*. A lista leva em consideração critérios como tamanho da instituição, visibilidade, produção científica e impacto na sociedade. No *ranking* internacional, entre 17 mil instituições avaliadas, a UFRGS obteve o 150º lugar (Escola de Administração, 2011).

A UFRGS é uma instituição pública que, comprometida com o futuro e com a consciência crítica, respeita as diferenças, prioriza a experimentação e, principalmente, reafirma seu compromisso com a educação e a produção do conhecimento, inspirada nos ideais de liberdade e solidariedade.

Para coordenação e desenvolvimento das atividades de EAD, a UFRGS possui uma Secretaria de Educação a Distância (SEAD-UFRGS), criada em 2002, através da Portaria Interna

nº 2975. A SEAD promove institucionalmente o desenvolvimento e a implementação de atividades de Educação a Distância, bem como o aperfeiçoamento pedagógico através da utilização dos meios e tecnologias de informação e comunicação. A EAD na UFRGS mantém uma estrutura organizacional descentralizada, plural e interdisciplinar, envolvendo progressivamente as unidades acadêmicas no desenvolvimento de ações nesta modalidade educacional (UFRGS, 2011).

De acordo com informações disponíveis no site da SEAD (<http://paginas.ufrgs.br/sead/sead-1/sobre-a-sead/objetivos>), os objetivos da Secretaria são:

- a) propor e executar, em sintonia com a Administração Central, a Política Institucional de Educação a Distância;
- b) assessorar a Administração Central da UFRGS no que tange à Educação a Distância.
- c) promover a articulação das Unidades e Centros de Estudos Interdisciplinares para a execução de projetos que envolvam Educação a Distância;
- d) articular relações interinstitucionais e representar a UFRGS, nos assuntos concernentes à Educação a Distância;
- e) administrar, juntamente com o CPD e o CESUP os recursos tecnológicos colocados à disposição da comunidade UFRGS para fins de suporte a ações de Educação a Distância;
- f) manter atualizado o banco de dados, bem como os materiais de divulgação das atividades de Educação a Distância da Universidade;
- g) fomentar o desenvolvimento da EAD, articulando investimentos em equipamentos, processos e tecnologias, assim como o provimento de bolsas de apoio técnico, tutoria, monitoria a distância e de iniciação científica, entre outras modalidades, de forma a dar sustentação aos projetos considerados prioritários no desenvolvimento da pesquisa, ensino e extensão, que envolvam a Educação a Distância.

A seguir passa-se a caracterizar a unidade de ensino que oferece os cursos pesquisados nesta dissertação, a Escola de Administração.

### 2.1.1 Escola de Administração da UFRGS

A Escola de Administração da UFRGS originou-se da Faculdade de Ciências Econômicas (FCE), com a criação, em 1951, do Instituto de Administração. O Conselho Universitário da UFRGS aprovou através da decisão n. 58/96, de 6 de setembro de 1996, a criação da Escola de Administração, tornando-a uma unidade autônoma, administrativa e financeiramente, tendo adquirido identidade própria em 1997, ao assumir uma sede própria (ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO, 2011).

A Escola de Administração da UFRGS possui um Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA), desenvolvendo cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado com conceito "A" (excelente) junto à CAPES desde 1987. A Avaliação dos Programas de Pós-Graduação compreende a realização do acompanhamento anual e da avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e os resultados desse processo, expressos pela atribuição de uma nota na escala de 1 a 7, fundamentam a deliberação do Ministério da Educação sobre quais cursos obterão a renovação de "reconhecimento", a vigorar no triênio subsequente.

Na avaliação do triênio 2002-2004, o PPGA obteve a melhor conceituação da CAPES entre as pós-graduações em Administração do Brasil, junto com somente duas outras instituições do país. No triênio 2005-2007, atingiu, pela segunda vez consecutiva, conceito 6 na avaliação da CAPES e no triênio 2007-2010, a Escola atingiu o conceito 7. Os cursos de especialização da EA/UFRGS também oferecem um ensino diferenciado no grau de profundidade e no volume de informações.

A ANPAD (Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração) conferiu ao Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* da EA/UFRGS o Selo de Acreditação (que estabelece padrões de qualidade relacionados a professores, programas dos cursos, produção técnica e científica e infra-estrutura, além de acompanhar ex-alunos que já estão inseridos no mercado de trabalho) para os cursos MBA Executivo Internacional, Gestão Empresarial, Gestão das Operações Logísticas, Gestão de Pessoas, Finanças e Marketing.

A Escola de Administração conta com 76 docentes, sendo que 93% ostentam a titulação de Doutor e, dentre estes, muitos lideram equipes de pesquisa, integrando a graduação à pós-

graduação, o que possibilita a oferta de cursos em todas as grandes áreas da Administração: Administração Geral, Produção e Sistemas, Gestão de Pessoas, Finanças, Marketing, Tecnologia, Gestão Social e Gestão Pública. Os alunos entram em contato com a atualidade dos conceitos apresentados em aula e, principalmente, com a capacidade de avaliá-los de forma crítica e reflexiva através da troca de vivências profissionais e acadêmicas com colegas e com professores qualificados e experientes. A Escola já formou mais de três mil especialistas e mais de mil mestres e doutores em Administração.

Além do relevante desempenho no ensino presencial, a atuação da EA/UFRGS também merece destaque na modalidade de educação a distância. Tanto as atividades de ensino presencial quanto as de ensino a distância no âmbito da EA são apoiadas pelo emprego de recursos distintivos no meio brasileiro e mundial, como o uso de videoconferências com *chat* ([moodleinstitucional.ufrgs.br](http://moodleinstitucional.ufrgs.br)). A EA possui também uma TV na internet, que contém um expressivo acervo de gravações diversas (mais de 800 horas), com serviços prestados para diversas instituições do Brasil (<http://www.ea.ufrgs.br/eatv>).

Desde 1998 são utilizadas na EA plataformas de ensino a distância que apoiam tanto os cursos a distância quanto os cursos presenciais. Atualmente conta com duas plataformas disponíveis para EAD: a plataforma *Moodle* e a plataforma NAVI. As duas se caracterizam principalmente pela ênfase em interatividade, simplicidade, eficiência, organização e pela possibilidade de ser acessada em qualquer microcomputador de configuração média.

A EA tem desenvolvido cursos EAD, tanto para o público interno quanto para o público externo à UFRGS, tais como:

- a) curso de Capacitação de Gestores de Restaurantes Populares, do Ministério do Desenvolvimento Social – 2ª edição;
- b) curso de Capacitação de Gestores do SUS, do Ministério da Saúde;
- c) curso de especialização em Gestão Pública Eficaz (CEAPE);
- d) curso de especialização em Gestão de Negócios Financeiros do Banco do Brasil (GNF-BB);
- e) curso de especialização em Gestão de Financeira para o Banco do Estado do Rio Grande do Sul (Banrisul);
- f) curso de graduação em Administração a distância;
- g) curso de Preparação à Magistratura, da Escola Superior da Magistratura do RS;

h) curso de Negociação Coletiva; entre outros.

Além disso, a EA mantém convênios com associações, fundações de pesquisa, universidades, institutos e empresas no Brasil e no exterior, em países como Canadá, França e Estados Unidos. Além de grupos de pesquisa, compostos por professores e alunos de Mestrado e Doutorado, a EA conta com um Núcleo de Aprendizagem Virtual, uma Revista Eletrônica de Administração – REAd ([www.ppga.ufrgs.br/read](http://www.ppga.ufrgs.br/read)), uma ampla base de produção científica e uma estrutura que conta com biblioteca que disponibiliza acesso à bases de dados internacionais e periódicos, salas de estudo equipadas com recursos multimídia e acesso à internet.

Neste contexto, também a participação da Escola de Administração e da própria Universidade Federal do Rio Grande do Sul no processo de desenvolvimento de cursos de especialização em parceria com instituições públicas e privadas constitui um meio de efetivação de seu papel de centro de difusão do conhecimento e de promoção do desenvolvimento, como instituição dinâmica e integrada à comunidade, que não se limita a estimular a produção científica, mas que apoia a aplicação prática dos avanços da ciência, no interesse dos governos, das instituições, dos cidadãos e da sociedade em geral (KLERING; SCHROEDER, 2011).

Tendo em vista a emergência da modalidade de EAD, no final de 1998 foi constituído um grupo de trabalho na Escola de Administração, para definir rumos e desenvolver um projeto próprio de EAD. Inicialmente, foi providenciada uma solução bastante simples de apoio tecnológico a disciplinas presenciais, que evoluiu por sucessivas fases, refletindo diferentes concepções e percepções, mas principalmente a cultura de ensino-aprendizagem da Escola. Sob este aspecto, o ambiente traz influências de conceitos e práticas decorrentes de teorias organizacionais, especialmente da interação e do enfoque sistêmico (KLERING; SCHROEDER, 2011).

Em 2001, o projeto de EAD da EA/UFRGS passou a ser chamado de NAVI, Núcleo de Aprendizagem Virtual e a partir de 2005, tendo em vista o crescente uso da solução desenvolvida na EA/UFRGS, dentro e fora da universidade, o núcleo NAVI emprestou seu próprio nome para identificar seu ambiente virtual de aprendizagem (AVA), mas com a tradução da sigla NAVI para Ambiente Interativo de Aprendizagem (KLERING; SCHROEDER, 2011).

### 2.1.1.1 Plataforma de aprendizagem virtual - NAVI

De acordo com Klering e Schroeder (2011), o ambiente virtual de aprendizagem denominado NAVI, com o significado de Ambiente Interativo de Aprendizagem, foi desenvolvido na EA/UFRGS por uma equipe multidisciplinar de professores, técnicos e estudantes, oriundos das áreas de administração, informática, educação e comunicação. A plataforma NAVI foi desenvolvida em *software* livre, para operar em ambiente internet, sob os sistemas operacionais Windows ou Linux. No topo da tela, a plataforma apresenta informações de identificação e contextuais gerais e seu cerne principal, que é um quadro de comando, pelo qual é possível facilmente navegar por ou caminhar sobre a estrutura de níveis e instâncias acessíveis a um usuário, podendo-se tanto acessar a instância de uma turma específica, quanto sua disciplina, curso, departamento, área ou outro nível qualquer de uma organização (reproduzindo sua estrutura formal), assim como também acessar as respectivas comunidades temáticas relacionadas, que constituem a estrutura informal de uma organização.

Klering e Schroeder (2011) salientam ainda que na plataforma NAVI, os diversos recursos de ensino-aprendizagem podem ser disponibilizados tanto nos diferentes níveis ou instâncias da estrutura do sistema, quanto nas comunidades temáticas, que constituem grupos organizados livremente (ou informalmente), ao redor de temas ou interesses, e não representam partes formais da estrutura.

Esclarecem Klering e Schroeder (2011) que, pelo quadro de comando (ou navegação), em que se apresenta uma hierarquia (flexível) de uma instituição, um usuário pode navegar (alternar) para diferentes pontos: ora para o nível institucional geral, ora para o nível de uma turma de alunos, ora para o nível de uma biblioteca, de um curso, de um departamento, e assim por diante. A navegação de um ponto a outro da hierarquia é imediata, como em rede aberta e de fluxo livre, não sendo necessário percorrer do início ao fim seus canais, tendo-se sempre a visão de informações, dados e recursos a partir da perspectiva (nível ou camada) do observador. Assim, caso um observador (usuário) esteja acessando o nível geral de uma instituição, estará acessando as informações, dados e recursos de toda a organização; caso focalizar somente uma instância específica, como uma turma de alunos, acessará somente informações, dados e recursos desta instância específica.

O usuário pode verificar, ainda, suas possibilidades de acesso como administrador de nível, com o papel de professor, por exemplo; ou de não-administrador, com o papel de aluno, por exemplo. Para qualquer instância da estrutura, em árvore livremente definida para uma instituição, com quaisquer denominações, e sem que todas as dependências – ramos da árvore – sejam requeridas pode-se ativar, ou vincular, diferentes recursos, conforme as necessidades.

Klering e Schroeder (2011) afirmam também que a plataforma permite representar uma instituição segundo seus diferentes níveis e instâncias organizacionais formais. Para uma universidade típica, por exemplo, prevê-se que esta seja definida em termos de nível institucional geral: nível de órgãos institucionais, tais como unidades universitárias, pró-reitorias, secretarias, assessorias, comissões e outros; nível de áreas de ensino, pesquisa e extensão; nível de órgãos específicos, das unidades universitárias; nível de cursos, nível de disciplinas, nível de turmas e instâncias das turmas, como turma A, turma B etc. Cada representação pode ser definida de maneira peculiar e característica para cada instituição. Cada usuário recebe autoridade de um nível institucional, como administrador de nível, ou (nas instâncias) nenhuma autoridade sobre outros, como não administrador. Outrossim, cada usuário recebe uma personalidade, que permite realizar algum papel de atuação característico, tal como de professor coordenador, professor ouvinte, professor-tutor, coordenador, diretor e outros, ou, no nível de instâncias, o papel de aluno, aluno-ouvinte, participante e outros.

As características da plataforma NAVI estão refletidas nos seus recursos, se ativados em cada nível de ambiente. Os principais recursos, retomando Klering e Schroeder (2011), são os seguintes:

a) apresentação de informações gerais (do nível da estrutura acessado, tais como as disciplinas, turmas ou comunidades temáticas de uma organização), na forma de lembretes, assim como das listas de usuários e seus papéis no ambiente (apresentando inicialmente os administradores do nível focado e depois os não-administradores), com *links* para seus perfis, dados cadastrais, recados e blogs;

b) notícias, disponibilizando avisos e recados, pelos administradores do nível focado e pelos não administradores (participantes em geral, como os alunos);

c) videoaulas, contendo aulas em vídeos digitais;

d) conteúdos (de aulas), em arquivos de diferentes formatos, como texto, apresentação e planilha eletrônica;



- e) agenda das aulas;
- f) fórum temático;
- g) blog;
- h) acervo de informações, em arquivos de diferentes formatos, ou como *links*, para *upload*, bem como os registros dos *chats* (aulas interativas) salvos automaticamente;
- i) enquetes;
- j) aula interativa (ou *chat*), para conversação *on-line* (síncrona), gerada com ou sem vídeo por parte do professor (videochat);
- k) reuniões *on-line* (ou multivideochat), para conversação *on-line*, via uma ou mais janelas de vídeos de usuários;
- l) exercícios *on-line*, em diferentes formatos, como palavras cruzadas, desafios, preenchimento de frases;
- m) provas (objetivas) *on-line*, em diferentes formatos;
- n) disponibilização de avaliações e resultados;
- o) portfólio de materiais, para entrega em escaninho virtual aos administradores do nível (tais como os professores), com acesso geral ou restrito;
- p) estudos de caso, para postagem, pelos não-administradores (como os alunos), de textos neste formato, conforme configuração pré-programada pelo(s) administrador(es) do nível (tal como um professor de turma);
- q) postagem de relatos de experiências;
- r) café virtual, espaço de conversação informal;
- s) *Scorm*, para execução de arquivos gerados por aplicativos externos (ao AVA), contendo o padrão e especificações *Sharable Content Object Reference Model* (SCORM);
- t) correio interno, para remessa e recebimento de mensagens;
- u) estatísticas de acesso, que permite filtrar (inclusive por período e usuário) as quantidades de acessos, bem como as postagens em fóruns e *chats*;
- v) ferramentas do sistema, para inclusão, atualização e exclusão de dados (arquivos);
- w) painel de controle, para personalizar o funcionamento do AVA utilizado, definindo diferentes formatos de arquivos, formas de utilização de recursos, assim como papéis e características de participação dos usuários;

x) suporte técnico, para contato e solução de dúvidas e problemas do AVA utilizado, junto à equipe técnica.

A plataforma possui, também, alguns recursos complementares importantes, incorporados de outros modelos tecnológicos, tais como:

- a) indicação de quem está *on-line*;
- b) uso de torpedos, que constituem pequenas mensagens enviadas a outro usuário, que está ou não *on-line* (de forma semelhante à que ocorre no uso da telefonia celular);
- c) envio de recados, como mensagens visíveis ou abertas a outros usuários, como num mural individual (*scrapbook*);
- d) uso de minifotos na página de apresentação dos usuários.

Estes recursos podem ser utilizados de acordo com a proposta de cada docente e conforme os objetivos das disciplinas ministradas. Também são amplamente utilizados nas etapas de elaboração do projeto e do trabalho de conclusão de curso, podendo ser explorados individual ou simultaneamente, a critério dos tutores, professores orientadores e equipe pedagógica.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na fundamentação teórica é apresentado um breve relato sobre a modalidade de educação a distância no Brasil. A seguir, são apresentadas teorias educacionais para abordagem pedagógica em EAD e, sendo o Construtivismo a teoria educacional adotada pela Escola de Administração em seus projetos pedagógicos, apresenta-se conceitos sobre interação e ação dialógica. Na sequência, são abordadas noções acerca do processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologia e apresentadas discussões relacionadas a ambientes virtuais de aprendizagem. São discutidos, também, os papéis do docente e do tutor e finaliza-se o capítulo com uma reflexão à luz da Pedagogia da Autonomia, sobre o perfil do aluno em EAD.

A revisão de literatura oferece sustentação ao desenvolvimento da pesquisa e a estruturação conceitual aqui apresentada serviu de base para a análise das informações emergidas do campo.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA EAD NO BRASIL

No Brasil, a modalidade de educação a distância obteve respaldo legal para sua realização com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, que estabelece, em seu artigo 80, a possibilidade de uso orgânico da modalidade de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse artigo foi regulamentado posteriormente pelos Decretos 2.494 e 2.561, de 1998, mas ambos revogados pelo Decreto 5.622, em vigência desde sua publicação em 20 de dezembro de 2005. O artigo 1º do Decreto caracteriza a educação a distância como:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005. Decreto nº 5.622, de 19/12/2005).

O Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no parágrafo único do artigo 7º, estabelece que os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância pautarão as regras para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade.

De acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (MEC, 2007), não há um modelo único de educação a distância. A natureza do curso e as condições do cotidiano dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada. Portanto, embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa.

Disto decorre que um projeto de curso superior a distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão.

Devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvam, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura. Para dar conta destas dimensões, esses aspectos devem estar integralmente expressos no Projeto Pedagógico de um curso na modalidade a distância (MEC, 2007).

A modalidade de ensino a distância pressupõe a separação física entre professores e alunos durante o processo de ensino e aprendizagem e para viabilizar a comunicação entre os atores envolvidos podem ser utilizadas diferentes mídias interativas. Segundo Rodrigues (1998), os elementos componentes do processo de ensino a distância são: distância física entre professor e aluno; estudo individualizado e independente; processo de ensino e aprendizagem mediados, que viabilize e incentive a autonomia dos estudantes; uso de tecnologias para a comunicação entre os envolvidos no processo de aprendizagem (esta tecnologia envolve mídia impressa - livros; planos de curso, estudos de caso, jornais e outros - vídeo, teleconferência, videoconferência, computador, internet e outros); comunicação bidirecional que propicie a interação criativa, crítica e participativa.

Na modalidade de ensino a distância existem duas principais categorias de interação, denominadas quanto ao seu estilo:

a) atividades síncronas: caracterizadas pela participação simultânea e em tempo real dos estudantes e professores (*chats*, conferências, aulas interativas transmitidas ao vivo e outros);

b) atividades assíncronas: não exigem a participação em tempo real dos envolvidos e podem ser desenvolvidas em tempo e espaço distintos (*e-mails*, fóruns de discussão, materiais disponibilizados na *web* e outros).

A interação é inerente às pessoas e ocorre quando duas ou mais pessoas se comunicam. Já a interatividade tem relação com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e ocorre quando duas ou mais pessoas interagem tendo como mediador uma interface tecnológica. Ao analisar o contexto da EAD em relação às novas tecnologias da informação e comunicação, Belloni (2003) argumenta que a educação é um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes e complementa que embora as TICs tenham trazido incrementos para o processo de ensino e aprendizagem em EAD, tornando-a uma modalidade mais flexível e com mais possibilidades de comunicação entre alunos e professores, a maior parte das interações continua ocorrendo a distância e de maneira assíncrona.

Existem diferentes tipos, modelos e estruturas de cursos ofertados nesta modalidade, portanto, a implantação de cada programa deve ter como base a concepção pedagógica e ferramental tecnológico utilizados pela instituição proponente do curso, sempre considerando os referenciais de qualidade para ensino a distância do Ministério da Educação.

### **3.1.1 Teorias educacionais para abordagem pedagógica em EAD**

Para Lévy (1999), os diversos saberes surgem e se renovam numa velocidade muito grande, daí a necessidade dos indivíduos permanecerem imersos em contínuos processos de aprendizagem. Considerando que existem diferentes sistemas educacionais e cada instituição de ensino tem autonomia para desenvolver um modelo específico para oferta de cursos na modalidade EAD, é importante conhecer as principais teorias educacionais empregadas nesta modalidade de ensino.

Loyolla e Prates (2001), de maneira sucinta, apresentam as abordagens pedagógicas que mais se destacam pela predominância corrente de uso: Comportamentalismo, Cognitivismo e Construtivismo. Tais teorias são sintetizadas a seguir.

- Teoria do Comportamentalismo: O comportamentalismo, também conhecido como behaviorismo, consiste em uma abordagem, na qual o professor ensina, descrevendo de forma repetitiva os fatos e ou fenômenos, sem explicar suas causas ou origens. A eficiência desse sistema de aprendizado é baseada no modelo prêmio/castigo. Sob a óptica comportamental, o conhecimento se limita apenas àquele que é transmitido pelo professor, dispensando o componente de pesquisa/busca de conhecimento. Obviamente, esta abordagem é um tanto limitada. Porém, um tanto paradoxalmente, ainda permeia o sistema educacional, mesmo em cursos de nível superior.

- Teoria do Cognitivismo: Na visão cognitivista, o professor também ensina descrevendo os fatos e fenômenos, porém apresenta a preocupação de explicar suas causas e origens, (diferentemente da teoria comportamentalista) mas ainda dentro de uma situação de aceitação passiva dos conteúdos por parte dos alunos diante do instrutor onisciente. Trata-se de uma abordagem que faz uso restrito da pesquisa/busca de conhecimento.

- Teoria do Construtivismo. O construtivismo é uma abordagem pedagógica que difere consideravelmente das duas abordagens mencionadas anteriormente, pois, nela, não é o professor que ensina, mas sim o aluno que aprende. Esta abordagem se baseia numa ação tutorial do professor que, ao invés de ensinar, induz o aluno a "aprender-a-aprender" através da busca orientada do conhecimento que necessita.

A Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul adota a Teoria do Construtivismo em seus projetos pedagógicos de curso, por acreditar que esta oportuniza a construção do conhecimento através da interação entre alunos, docentes e organizações.

Na sequência, desta revisão teórica serão destacados os principais papéis destes atores no processo de ensino e aprendizagem nos cursos ofertados na modalidade EAD.

#### 3.1.1.1 Interação e ação dialógica

Piaget (1996) revela sua defesa de que o conhecimento não se encontra determinado totalmente pela mente individual; para ele é central a concepção de que nenhum conhecimento é

uma simples internalização ou cópia do real. O conhecimento é o produto de uma interação entre esses dois elementos.

Os conhecimentos não partem, com efeito, nem do sujeito (conhecimento somático ou introspecção) nem do objeto (porque a própria percepção contém uma parte considerável de organização), mas das interações entre sujeito e o objeto, e de interações inicialmente provocadas pelas atividades espontâneas do organismo tanto quanto pelos estímulos internos” (PIAGET, 1996, p. 39).

O conhecimento é construído interativamente entre o sujeito e o objeto. À medida que o sujeito age e sofre a ação do objeto, sua capacidade de conhecer se desenvolve, enquanto produz o próprio conhecimento. Por esta razão, a proposta de Piaget é conhecida como “construtivista interacionista” (PRIMO, 2008, p. 86). Assim, as interações são essenciais no processo de construção do conhecimento.

Em cursos EAD, sendo as interações na maioria das vezes mediadas por tecnologias, é importante destacar que “a mesma tecnologia que media o encontro de desconhecidos, que se apaixonam através das linhas digitais, também media interações preconceituosas, ofensivas, desonestas, etc” (PRIMO, 2008, p.132). Entende-se, portanto, que a construção do conhecimento e a luta por uma sociedade mais justa só acontece através do debate, que em cursos EAD é promovido amplamente nos chats e fóruns de discussão.

Diante disso, tem-se o chamado de Freire (2001) por uma ética do diálogo. O verdadeiro diálogo, segundo o autor, não se presta à conquista de uns por outros, mas, sim, à conquista do mundo pelos sujeitos dialógicos em que se solidarizam a reflexão e a ação dos seus sujeitos, portanto, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro (FREIRE, 2001).

É preciso considerar, contudo, que as interações mútuas, seus processos dialógicos e negociados, não garantem relações amistosas e igualitárias, a resolução necessária de conflitos, melhor entendimento e produtividade ou qualquer outra visão de progresso idealizado (PRIMO, 2008).

As interações mútuas tampouco são condição suficiente para o estabelecimento de relações democráticas. Por outro lado, pode-se dizer que são certamente necessárias. Mesmo na educação a distância, as interações mútuas são fundamentais para o estabelecimento de um processo problematizador (conforme propõe Paulo Freire), opondo-se ao modelo que funda-se no simples ensino online, baseado em apostilas digitais e testes automatizados de múltipla escolha, ou seja, na interação reativa (PRIMO, 2008, p.231).

Freire (2001) conclui que no caminho da ação dialógica não há um sujeito que domina pela conquista, nem um objeto dominado. Pelo contrário, existem sujeitos que se encontram para a transformação do mundo. E é através do diálogo que se funda a “co-laboração” (FREIRE, 2001, p. 176) e Primo (2008) complementa dizendo que:

Conflito e cooperação, nesse sentido, podem ocorrer ao mesmo tempo, em diferentes graus. Quando uma pessoa envia um e-mail a seu colega fazendo críticas a um artigo que este está escrevendo — pedindo esclarecimentos e sugerindo modificações — ele inicia um processo de conflito de ideias, ao mesmo tempo que colabora com o aperfeiçoamento do texto (mesmo que discorde o parceiro e decida aprofundar a argumentação) (PRIMO, 2008, p.229).

O construtivismo de Piaget trata o conhecimento como uma construção, a partir da ação do sujeito, numa interação com o objeto do conhecimento. Piaget buscou conhecer o desenvolvimento das formas de interação do sujeito com a realidade e a construção do conhecimento delas decorrente (DELVAL, 2000). Em suas obras, os conceitos fundamentais se referem aos mecanismos gerais de funcionamento da inteligência (adaptação, organização, assimilação e acomodação) e trazem a ideia de que o sujeito se constitui na interação com o objeto e que é a própria interação que permite a construção do sujeito, do objeto e do conhecimento. Assim, a interação entre o sujeito e o mundo tem não apenas um caráter construtivo, mas também constitutivo (SANCHIS; MAHFOUD, 2007).

Para Piaget (1967 apud SANCHIS; MAHFOUD, 2007, p. 166), a natureza de todo conhecimento consiste na constituição de uma relação entre o sujeito e o objeto.

(...) o conhecimento repousa em todos os níveis sobre a interação entre o sujeito e os objetos, (...) mesmo quando o conhecimento toma o sujeito como objeto, há construções de interações entre o sujeito-que-conhece e o sujeito conhecido.

Isto significa que o sujeito conhece e interpreta o mundo a partir de estruturas próprias e esse processo se relaciona na interação entre o sujeito e o objeto, o que faz com que as estruturas sejam construídas pela relação estabelecida entre eles.

Para Sanchis e Mahfoud (2007), o construtivismo apresenta um modo de existir relacional, tanto do sujeito quanto do objeto. Dessa forma, o objeto nunca é “coisa”, é sempre relação, pois ele também depende da interação para se constituir como objeto. Para as autoras, não há outra maneira de perceber e significar um objeto, a não ser a partir das estruturas e da ação do sujeito. No entanto, isso não significa que o sujeito crie o objeto, independente do próprio objeto, pois ele é, de fato, um dos dois polos a constituir a relação.



### 3.2 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, 1996 p. 23). Nesse sentido, Silva (2006 apud LITTO; FORMIGA, 2009) reconhece a interatividade como o espírito de um novo tempo, uma revolução na comunicação, que possibilita o desenvolvimento da prática colaborativa. Aproxima-se, assim, tanto interação quanto interatividade do universo da comunicação, muito mais que da informática.

Abordando o ensino a distância como palco do ensino e da interatividade, deve ser lembrado 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. A EAD utiliza-se de meios técnicos para garantir essa interação, flexibilizando o aprendizado em termos temporais e locais. Litto e Formiga (2009) dizem serem inegáveis, no entanto, as relações interativas que se estabelecem nessa opção de ensino entre:

a) aluno/professor: este processo de interação ocorre efetivamente quando o circuito de mensagens flui entre os atores. 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;

b) 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 das informações;

c) 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, grifo do autor) 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.

Contudo, Primo (2008) procura mostrar que a interação não pode ser reduzida meramente à transmissão de informações e que a cognição não deve ser reduzida à simples cópia do real. Assim, a partir de um olhar focado no que se passa entre os interagentes no relacionamento ali estabelecido, ele propõe dois grandes grupos de interação mediada por computador: interações mútuas e interações reativas.

Na interação mútua, os interagentes reúnem-se em torno de contínuas problematizações. As soluções inventadas são apenas momentâneas, podendo participar de futuras problematizações. A própria relação entre os interagentes é um problema que motiva uma constante negociação. Cada ação expressa tem um impacto recursivo sobre a relação e sobre o comportamento dos interagentes. Isto é, o relacionamento entre os participantes vai definindo-se ao mesmo tempo que acontecem os eventos interativos (nunca isentos dos impactos contextuais e relações de poder). Devido à essa dinâmica, e em virtude dos sucessivos desequilíbrios que impulsionam a transformação do sistema, a interação mútua é um constante vir a ser, que se atualiza através das ações de um interagente em relação à(s) do(s) outro(s), ou seja, não é mera somatória de ações individuais (PRIMO, 2008, p.228).

As interações reativas, por sua vez, são marcadas por predeterminações que condicionam as trocas entre os atores envolvidos no processo de interação.

Interações reativas precisam estabelecer-se segundo determinam as condições iniciais (relações potenciais de estímulo-resposta impostas por pelo menos um dos envolvidos na interação) – se forem ultrapassadas, o sistema interativo pode ser bruscamente interrompido. Por percorrerem trilhas previsíveis, uma mesma troca reativa pode ser repetida à exaustão (PRIMO, 2008, p.228).

Primo (2008) alerta que esses dois tipos interativos não se estabelecem de forma exclusiva e pode-se pensar em interações simultâneas. Por exemplo, em um *chat*, ao mesmo tempo em que se conversa com outra pessoa, se interage com a interface do *software*, também com o *mouse* e com o teclado. Assim, há casos em que são estabelecidas interações reativas e mútuas ao mesmo tempo.

Outros tipos de interação possíveis são mencionados por diversos autores, por exemplo Nevado (2005), Belloni (1999, 2003), Almeida (2003) e Primo (2008). Alguns destes 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. Todavia, a comunicação interpessoal não pode ser reduzida ao simples envio e recebimento de mensagens (PRIMO, 2008), pois além da transmissão de informação, deve haver compreensão efetiva daquilo que foi comunicado.

O desenvolvimento dos meios de comunicação e o incremento da tecnologia oferecem novas formas de ação e ampliam as possibilidades de relacionamentos sociais. Um exemplo disso são as redes sociais, que a cada dia conquistam maior número de adeptos. A interação passa então a dissociar-se do ambiente físico. Embora as TICs tenham trazido incrementos para o processo de ensino e aprendizagem em EAD, tornando-a uma modalidade mais flexível e com mais possibilidades de comunicação entre alunos e professores, a maior parte das interações continua ocorrendo a distância e de maneira assíncrona (BELLONI, 1999).

Independentemente 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.

### **3.2.1 Ambientes virtuais de aprendizagem**

Um dos aspectos proeminentes abordados nesta pesquisa diz respeito aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Os AVAs são cenários que envolvem interfaces instrucionais para a interação de aprendizes e incluem ferramentas para atuação autônoma e automonitorada, oferecendo recursos para aprendizagem coletiva e individual. O foco desse ambiente é a aprendizagem, portanto, não é suficiente simplesmente ‘escrever páginas’ com conteúdos, mas é preciso programar interações, reflexões e o estabelecimento de relações que conduzam a reconstrução de conceitos (VIEIRA; LUCIANO, 2001).

O estudo sobre o uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) no contexto universitário em ensino a distância mostra-se relevante devido à diversidade de perspectivas que são apresentadas 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 uso de 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 de curso 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 e também contribuir com novas construções de conhecimento.

Um AVA deve possibilitar aos professores, à comunidade acadêmica e ao seu entorno a utilização dos mais variados materiais através de atividades cooperativas, em diferentes contextos de 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.

Assim, para que estas atividades cooperativas e colaborativas possam ser implementadas, com o propósito de construção conjunta do conhecimento que viabiliza o processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente a orientação do trabalho de conclusão de curso, considerou-se importante tomar como norteadores deste estudo conceitos relacionados à construção do conhecimento e de interação mediada por tecnologias.

### **3.2.2 O papel do docente em EAD**

A docência envolve todas as atividades desenvolvidas pelos professores visando a formação de seus alunos. Estas atividades estão relacionadas a conhecimentos, saberes e fazeres, e com relações interpessoais de cunho afetivo, valorativo e ético, revelando que estas não se esgotam na dimensão técnica, mas remetem ao que há de pessoal em cada professor (ISAIA, 2006).

O docente universitário preocupa-se com a produção e é atuante em atividades de ensino, pesquisa e extensão; portanto, suas atividades devem estar pautadas em situações próprias do contexto, como indica Cachapuz (2002, p.124).

A atividade docente no ensino universitário é uma tarefa complexa e exigente, do ponto de vista intelectual e envolve saberes específicos, incluindo saberes de índole didático-

pedagógica, que podem ser adquiridos e melhorados, desde que se tenha em conta a especificidade de contextos de trabalho e de ensino dos docentes, seu perfil e suas expectativas.

Muitas vezes, a docência tem sido vista com excessivo reducionismo, sendo tratada simplesmente como as atividades que os professores realizam quando estão em sala de aula ou, no contexto desta pesquisa, envolvidos em atividades de EAD, como aponta Marcelo García (apud PACHANE, 2006, p. 243).

A docência na universidade, (...) não se deve limitar à atividade docente do professor na sua classe, pelo contrário, deveria incluir outros contextos que influenciam a decisão de como, quando e por quem vai ser transmitido o ensino e com que objetivos ou finalidades. Supõe, assim, um conjunto de atividades pré, inter e pós-ativas que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos. Conceber a atividade docente a partir desta perspectiva têm importantes repercussões tanto para a formação do professor como para a sua avaliação, na medida em que os conhecimentos e competências que os professores devem dominar e demonstrar não se referem apenas à interação direta com os alunos.

Em cursos EAD, as formas de interação com os alunos são cada vez mais intensas e fragmentadas, porque há, ao mesmo tempo, a diversidade de atividades e também possibilidades de acessos em tempos distintos. Portanto, as equipes pedagógicas precisam ser interdisciplinares e devem dominar as diferentes TICs utilizadas nos cursos (BELLONI, 1999) para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem.

Lévy (1999) afirma que o papel do professor estará centrado mais no acompanhamento e na gestão das aprendizagens, incitando a troca de saberes, fazendo a mediação relacional e simbólica e personalizada dos percursos de aprendizagem. Ele será um *animador da inteligência coletiva* dos grupos que estão ao seu encargo. Estas descrições remetem, no entanto, também ao papel do tutor, considerando que são estes que atuam na linha de frente, interagindo diretamente com os grupos de alunos dos programas de EAD nas instituições de ensino superior brasileiras.

O fato de nem sempre existir um horário fixo ou pré-estipulado nas atividades de ensino realizadas na modalidade EAD, podendo ser realizadas em espaços distintos e tempos diversos, o professor deve exercer um papel de estimulador e incentivador do aluno no desenvolvimento das atividades previstas. Em muitos casos, os alunos se sentem “sozinhos” e acabam desistindo do curso, aumentando a evasão, que é bastante comum em cursos EAD. Para minimizar esta ocorrência, momentos dinâmicos devem ser promovidos, como a realização de *chats* entre os alunos e professores (LEAL, 2007), não apenas para discutir os conteúdos programáticos, mas também para promover o estreitamento da relação entre os atores envolvidos no processo. É

inegável, portanto, que apesar de delimitados, os papéis dos tutores e professores orientadores se misturem no cotidiano dos cursos ofertados na modalidade EAD, como pode ser contextualizado a seguir.

### **3.2.3 O papel do tutor em EAD**

Belloni (2003) apresenta o tutor, como o profissional que orienta os alunos em seus estudos, esclarece dúvidas e explica questões relativas ao conteúdo da disciplina. Em geral, ele participa também das atividades de avaliação. Enquanto o docente cria propostas de atividades para reflexões, o tutor proporciona apoio à resolução de exercícios, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, favorece os processos de compreensão.

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 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).

O quadro 1 apresenta as principais funções dos tutores na educação a distância:

**Quadro 1 - Funções dos tutores da educação a distância**

- Elaborar o conteúdo do curso.
- Supervisionar e ser o moderador nas discussões.
- Dar nota às tarefas e proporcionar *feedback* sobre o progresso.
- Manter registros dos alunos.
- Ajudar os alunos a gerenciar seu estudo.
- Motivar os alunos.
- Responder ou encaminhar questões administrativas.
- Responder ou encaminhar questões técnicas.
- Responder ou encaminhar questões de aconselhamento.
- Representar os alunos perante a administração.
- Avaliar a eficácia do curso.

Fonte: Adaptado de Moore e Kearsley, 2007, p. 149.

Cabe ainda destacar que, sendo as atividades de EAD mediadas por tecnologias de comunicação, muitas vezes o computador é o meio de comunicação que o aluno utiliza para desabafar, apontar fragilidades do sistema e apresentar as dificuldades enfrentadas no dia a dia. Assim, o tutor precisa ser capaz de identificar tais emoções, lidar com elas e precisa identificar maneiras de proporcionar apoio motivacional para aqueles que precisam. O tutor tem o papel de fazer com que todos os alunos sintam-se motivados no processo, mas que também percebam a necessidade de serem independentes (MOORE e KEARSLEY, 2007).

Em situações de educação a distância, esta interação entre professores-alunos, tutores-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, e que esse mediador esteja 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.

Um ponto importante a ser considerado pelas equipes de coordenação de curso é o fato de que os tutores, na maioria dos casos, precisam descobrir sozinhos as limitações e o potencial da tecnologia, além das melhores técnicas para comunicação (MOORE; KEARSLEY, 2007), por tratarem de alunos com perfis diferentes, distribuídos de forma aleatória em grupos, para gerenciamento (de cada tutor). É preciso que o tutor se coloque no lugar do aluno que vai aprender (MAIA, 2000) e, de fato, isso parece realmente acontecer na relação entre tutores e

alunos que é marcada, principalmente na etapa de elaboração do trabalho de conclusão de curso, por um período que exige grande esforço dos alunos e que, muitas vezes, sentem-se desmotivados durante o processo. Entra aí o papel de estimulador do tutor que, pode enviar mensagens de apoio ou incentivo, de forma individual e personalizada, de acordo com a necessidade de cada aluno.

### 3.3 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 consequente, quando resulta da criação e recriação, fazendo o indivíduo ser capaz de transformar a realidade e pode ser transcendente e temporal porque é possível estabelecer relação com infinitos seres (FREIRE, 1979).

Quando não acontece o exercício de reflexão e construção conjunta do conhecimento, é provável que impere a educação bancária que, de acordo com Freire (1983), acontece quando o professor “deposita” os conteúdos e ensinamentos e o estudante os aceita passivamente. Neste contexto, o aluno perde seu potencial criador e transformador de mundo; no entanto, ele pode dar-se conta dessa passividade, superar o autoritarismo e a passividade, seguindo além de seus condicionantes. Encontra-se aí a diferença entre o ser condicionado e o ser determinado: na consciência do inacabamento do ser humano, ele se sabe condicionado e capaz de ir além na sua condição. A consciência crítica, reconhecida por Freire como epistemológica, procura aprofundar as análises dos problemas, não se satisfazendo com as aparências. Reconhece que a realidade é mutável, procura sempre testar as descobertas e está aberta à revisões (FREIRE, 1983).

Apenas um indivíduo capaz de agir e refletir pode assumir um ato comprometido. Se a reflexão não existe, resulta a incapacidade do ser para o compromisso. O compromisso é próprio da existência humana e somente existe no comprometimento com a realidade. O verdadeiro compromisso é solidário e não há comprometimento quando existe alienação, pois esta inibe a criatividade, estimulando o formalismo, o que faz com que o indivíduo observe as coisas mais na superfície que no seu interior (FREIRE, 1979).



O processo de aprendizagem intermediado por recursos tecnológicos, como a utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), possibilita uma concepção interacionista na medida em 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 e Anderson (2003) defendem que a principal característica da educação a distância está justamente em possibilitar a autonomia e a independência da aprendizagem no aluno adulto e destacam 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.

O processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias pode oportunizar maior comprometimento dos alunos, entretanto, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 22). 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, pois “ninguém educa ninguém” (FREIRE, 1979, p. 28) e “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 1996, p. 107),

Para que isso seja possível, é necessário conhecer e valorizar as experiências relatadas, pois na verdadeira aprendizagem os educandos passam a ser sujeitos da construção do conhecimento, mas 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).

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências

respeitosas da liberdade (FREIRE, 1996). O autor complementa afirmando que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p.59).

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 (PASSARELLI, 2007).

Para Moran (2007), 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 propicia interações mais amplas, que combinam o presencial e o virtual, portanto, o educador precisa estar atento para utilizar a tecnologia como integração e não como distração ou fuga (MORAN, 2007).

Neste sentido, Freire (1996, p. 23) complementa que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”. Percebe-se, assim, a importância do papel do educador e a certeza de que faz parte da sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo (FREIRE, 1996).

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas e perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não se nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996 p. 85).

Portanto, o professor tem um papel fundamental no desenvolvimento e exercício da autonomia do aluno partindo da condição de que “saber que ensinar não é transferir

conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996 p. 47).

A revisão de literatura utilizada nesta pesquisa perpassa por leituras realizadas nos campos da Educação, das teorias de Aprendizagem, da Educação a Distância e das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), no que se refere especialmente ao processo de interação e mediação pedagógica e das teorias de autonomia na aprendizagem.

## 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo são descritos os procedimentos metodológicos utilizados para realização deste estudo. São apresentadas a estratégia de pesquisa, suas etapas, os participantes envolvidos, as técnicas de coleta de dados, os instrumentos utilizados e as formas de tratamento e análise dos dados.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Como estratégia de pesquisa foram utilizados estudos de casos múltiplos, no caso, o estudo referente ao curso de especialização em Negociação Coletiva e o curso de graduação em Administração, os quais foram organizados em três etapas. Primeiramente, foi aplicado um questionário *online* – através do *software Lime Survey* - para os alunos dos cursos observados, com o propósito de identificar as principais dificuldades enfrentadas durante o processo de elaboração do TCC. Nesta etapa foi realizada uma análise do tipo estatística simples e análise de conteúdo. Num segundo momento, com base nos principais resultados observados na primeira fase da pesquisa, foi elaborado um questionário para os tutores que mediarão o processo de orientação de TCC. Este questionário também foi disponibilizado via *web* através do *software Lime Survey*. Na terceira e última fase da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e pessoais com os professores orientadores, com o propósito de identificar não apenas os desafios, mas tentar descobrir possibilidades e alternativas para melhorar o processo de orientação e acompanhamento da elaboração do TCC - considerando que ambos (tutores e professores) detêm domínio das ferramentas pedagógicas e interativas. A análise dos dados coletados na segunda e terceira etapas da pesquisa foi realizada através da técnica de análise de conteúdo.

Os aspectos metodológicos utilizados no estudo são apresentados neste capítulo, com o objetivo de descrever como foi realizada a presente pesquisa.

## 4.2 ESTRATÉGIA DE PESQUISA: ESTUDO DE CASO

Para o alcance dos objetivos propostos, foi utilizada a estratégia de pesquisa estudos de casos múltiplos. O método de estudo de caso é geralmente utilizado para se examinar acontecimentos contemporâneos.

O Estudo de Caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O Estudo de Caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistêmica de entrevistas (YIN, 2001, p. 27).

Um estudo de caso pode ser único ou múltiplo. Yin (2001) defende que para se criar generalizações científicas, o ideal é usar o método de estudo de casos múltiplos. Para o autor, "casos únicos representam um projeto comum para se realizar estudos de caso, e são descritos em duas etapas: as que utilizam projetos holísticos e as que utilizam unidades incorporadas de análise" (YIN, 2001, p. 67). A realização de um estudo de caso segundo o autor, seria justificável "se o caso de se constituir em um evento raro ou exclusivo ou se servir a um propósito revelador" (YIN, 2001, p. 67), esse último argumento diz respeito à situação problemática desta pesquisa, pois não encontrou-se outros estudos publicados desta natureza.

O estudo de casos múltiplos possibilita o encerramento de vários casos únicos, fator que atualmente, tem se mostrado mais presente, declara Yin (2001). Ele exemplifica a situação com a realidade educacional, onde as inovações ocorrem em áreas independentes, às vezes, concomitantemente. A aplicação de estudo de casos múltiplos, para esta dissertação, foi organizada em etapas, que serão apresentadas na sequência.

## 4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O contexto analisado envolve diferentes sujeitos, que estão diretamente ligados à Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, contemplando alunos que não frequentam presencial e diariamente a instituição de ensino, haja vista que realizam suas atividades acadêmicas em espaços diversos e tempos distintos, mas que estão em contato

constante com os tutores e professores, que também são participantes da pesquisa proposta e que, por sua vez, interagem no mesmo espaço físico e também em espaços virtuais.

Assim, a presente pesquisa abrange os seguintes atores:

a) alunos do curso de graduação em Administração – modalidade EAD – da Escola de Administração;

b) alunos do curso de especialização em Negociação Coletiva – modalidade EAD – ofertado pela Escola de Administração em parceria com o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG);

c) professores e tutores do curso de graduação em Administração – modalidade EAD;

d) professores e tutores do curso de especialização em Negociação Coletiva – modalidade EAD.

A escolha dos participantes da pesquisa foi feita de acordo com a acessibilidade e interesse destes sujeitos em participarem da mesma. Buscou-se contatar professores e tutores que tiveram uma atuação significativa em termos de quantidade de orientações. Quanto aos alunos dos dois cursos, todos os que realizaram o trabalho de conclusão de curso foram convidados a preencher o questionário disponibilizado via *web*.

O quadro 2, abaixo, apresenta o quantitativo dos pesquisados em cada curso investigado:

**Quadro 2 – Número de participantes da pesquisa**

<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES DA PESQUISA</b>	<b>CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO</b>	<b>CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM NEGOCIAÇÃO COLETIVA</b>
Alunos	120	284
Tutores	13	7
Professores	7	

Fonte: elaborado pela autora

Considera-se confiável uma amostra representativa da população, ou seja, para ser confiável, a amostra deve possuir as mesmas características da população. Uma maneira de se garantir essa representatividade é constituir a amostra de forma aleatória. Como já dito, neste estudo, a amostra foi obtida por conveniência, constituída por alunos e tutores – que responderam a questionários disponibilizados via *web* e por professores, que foram entrevistados pessoalmente. Assim, a representatividade da população se dá pela presença de homens e mulheres, com diferentes faixas etárias como participantes desta pesquisa.

No que se refere ao poder estatístico, considerando o número de alunos participantes, foram realizados os testes Exato de Fischer e Qui-quadrado (caracterizados no item 4.5), que conferem o poder da amostra e mostram-se adequados, isto é, apresentaram poder acima de 0,80 para a comparação das proporções. Para fins didáticos, durante a apresentação dos resultados os testes estatísticos serão comentados e os cálculos são apresentados no Apêndice 1 desta dissertação.

Como as análises das perspectivas dos tutores são apresentadas de forma descritiva, através da apresentação da frequência, a garantia da representatividade pelas características similares é suficiente. O tamanho da amostra de tutores e professores é pequeno e isso limita a realização de testes estatísticos, portanto, para estes participantes considerou-se a checagem das características exclusivamente por população e amostra.

#### 4.4 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados primários entre os atores pesquisados foi realizada em fases distintas, considerando que os instrumentos de coleta foram elaborados com o propósito de identificar especificidades dos partícipes do processo de construção do TCC (alunos, tutores e professores orientadores).

Neste estudo também foram utilizadas fontes secundárias de dados, ou seja, pesquisa na documentação dos cursos (relatórios, regimentos, projetos pedagógicos, mensagens enviadas aos alunos, etc.) e pesquisa bibliográfica.

Ademais, enquanto no ensino presencial, a interação entre os agentes se dá através do contato pessoal direto, na modalidade de ensino a distância esta interação pode ocorrer síncrona ou assincronamente, a qualquer momento e em qualquer lugar. São as mídias interativas e os recursos tecnológicos que possibilitam esta interação realizada através de *chat*, *fórum*, *e-mail*, entre outras ferramentas disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem. Neste contexto, além dos instrumentos de coleta de dados mencionados, a pesquisadora teve proximidade com diversas das atividades propostas aos alunos e desenvolvidas por eles, através de sua atuação como tutora, no período de 2010 a 2011, nos cursos de graduação em Administração,

especialização em Negociação Coletiva e especialização em Gestão de Negócios Financeiros ofertados pela EA/UFRGS, na modalidade EAD.

Portanto, a pesquisadora acompanhou diversas atividades desenvolvidas como observadora, a partir das quais foi possível elencar alguns dos elementos norteadores deste estudo. A observação também é considerada uma forma de coleta de dados para obtenção de informações sob determinados aspectos da realidade e auxilia o pesquisador a “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (LAKATOS; MARCONI, 1996, p.79). A observação assistemática também obriga o pesquisador a ter um contato mais direto com a realidade. Esta técnica possibilita recolher e registrar os fatos da realidade sem a utilização de meios técnicos especiais, ou seja, sem planejamento ou controle.

#### **4.4.1 Questionário para os alunos**

A primeira etapa da pesquisa se deu através de questionários *online* aplicados através do *software Lime Survey* (Anexos 1 e 2) para os alunos dos cursos de graduação em Administração e especialização em Negociação Coletiva – ambos na modalidade EAD, ofertados pela EA/UFRSG durante o segundo semestre letivo do ano de 2010.

O questionário apresentado no Anexo 1 deste trabalho foi proposto pela coordenação do curso de especialização, na ocasião do encerramento do curso. Este instrumento de coleta foi adaptado e replicado para os alunos de graduação, para atender aos objetivos de pesquisa estabelecidos neste estudo.

Estes questionários tiveram como objetivo traçar o perfil dos alunos e identificar suas principais dificuldades durante o período de elaboração do TCC, abordando também algumas reflexões sobre o ingresso e desenvolvimento pessoal e profissional. Foram apresentadas questões sobre a motivação que os levou a escolher o curso; as oportunidades de aprendizagem em relação à pesquisa aplicada; a definição e percepção dos papéis dos orientadores durante a pesquisa e processo de orientação e principalmente sobre os desafios encontrados durante a elaboração do TCC, entre outros aspectos.



Optou-se por realizar a análise quali e quantitativa das respostas dos alunos, com o objetivo de evitar distorções na análise e interpretação e na tentativa de resultar numa maior confiabilidade dos resultados (RICHARDSON, 1999), bem como de obter uma visão comparativa das opiniões dos discentes dos referidos cursos. Os dados obtidos nesta etapa subsidiaram a elaboração do questionário enviado para os tutores e do roteiro de entrevista utilizado para investigar a opinião dos professores orientadores de trabalhos de conclusão de curso, conforme descrito a seguir:

#### **4.4.2 Questionário para os tutores**

Como já foi dito, com base nos dados obtidos através da aplicação da primeira etapa da pesquisa, foi elaborado um questionário para os tutores (Anexo 3). A abordagem teve como objetivo identificar possibilidades e alternativas para melhorar o processo de orientação e acompanhamento da elaboração do TCC e definir quais são as principais expectativas destes atores com relação ao empenho e desempenho dos alunos, considerando que mesmo com o domínio das ferramentas pedagógicas e interativas, nem sempre o conhecimento é devidamente apropriado.

Optou-se por realizar uma análise predominantemente qualitativa das respostas dos tutores, pois essa abordagem considera o propósito de realizar uma investigação profunda sobre um determinado tema, gerando ideias e hipóteses que podem vir a ser investigadas quantitativamente em amostras superiores (CALVETE, 1992).

#### **4.4.3 Entrevista com professores orientadores**

Com base nos dados obtidos através da aplicação dos questionários para os alunos e tutores dos cursos pesquisados, foi elaborado um roteiro de entrevista para professores orientadores do TCC (Anexo 4). O roteiro de entrevistas para os professores orientadores versou sobre: como é realizado o processo de orientação do TCC e o acompanhamento dos tutores, que

mediam o contato com os alunos, visando identificar se há articulação prática entre esses atores; como são construídas as concepções de orientação, mediação e acompanhamento do aluno na formação científica e no momento da elaboração do TCC, entre outros aspectos que pudessem representar os desafios e dificuldades no processo de orientação a distância dos trabalhos de final de curso.

#### 4.5 TÉCNICAS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Para fins didáticos e atendendo um dos objetivos de pesquisa estabelecidos, optou-se por apresentar os resultados da pesquisa dos dois estudos de caso de forma simultânea e comparativa entre o curso de graduação em Administração e especialização em Negociação Coletiva, sendo que a estrutura de apresentação abrange a perspectiva dos alunos, dos tutores e finalmente dos professores orientadores do TCC.

Os dados obtidos na primeira etapa da pesquisa (questionário disponibilizado via *web* para alunos) foram analisados através de técnicas quantitativas de frequência absoluta e frequência relativa estratificadas por curso. Na análise comparativa dos cursos, na perspectiva dos alunos, utilizou-se o teste Qui-quadrado de Pearson para comparação de proporções e também o teste Exato de Fisher, quando em tabelas de dupla entrada.

O teste Qui-quadrado foi aplicado para testar a hipótese de que não há diferença significativa entre os grupos; isso significa que qualquer diferença observada na proporção de cada grupo pertencente a uma determinada categoria é devida ao acaso. Para Downing e Clark (2010, p. 203),

(...) o teste se baseia na diferença entre as frequências observadas em uma tabela de contingência e as frequências esperadas que ocorreriam se a hipótese nula fosse verdadeira. A hipótese nula é rejeitada se o valor calculado da estatística Qui-quadrado é maior do que o valor crítico.

O teste Exato de Fisher tem a mesma aplicabilidade, mas é usado para variáveis categóricas dicotômicas, ou de dupla entrada.

Para essas análises foram utilizados os *softwares Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) e o Microsoft Office Excel 2007*, assim como foi considerado o nível de significância 5%.

Nas questões acerca dos principais desafios enfrentados pelos alunos durante o processo de construção do trabalho de conclusão de curso foi realizada uma análise descritiva sendo apresentada a média de tendência central e o desvio-padrão, como medida de variabilidade (Tabela 25).

Optou-se também por realizar a análise qualitativa das respostas dos tutores e professores orientadores, com o objetivo de se alcançar uma profundidade maior na interpretação do escopo das informações coletadas.

A partir da aplicação dos instrumentos de coleta de dados e do tratamento das informações obtidas foi realizada uma análise quantitativa simples e uma análise de conteúdo. Também foi obtido um conjunto de informações, que subsidiaram a análise das informações à luz do referencial teórico e da triangulação de fontes.

Quanto à análise de conteúdo, de acordo com Vergara (2005, p. 15), esta “visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema”, sendo que para isso haverá a categorização das informações obtidas e posteriormente a análise das mesmas. Conforme Puglisi e Franco (2005, p. 25) “A finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos”. Este método, originado no âmbito da pesquisa quantitativa, é amplamente aplicado em pesquisas qualitativas, considerando que se destina a analisar as comunicações através de técnicas capazes de avaliar os significados simbólicos do discurso, através de atitude interpretativa (BARDIN, 2010). Desta forma, este método de análise foi considerado o meio ideal para atingir os objetivos deste estudo.

O quadro 3, na página seguinte, apresenta a definição conceitual e operacional das variáveis utilizadas nesta pesquisa:

**Quadro 3 – Plano de análise conceitual e operacional**

<b>Objetivos da Pesquisa</b>	<b>Definição Conceitual</b>	<b>Definição Operacional</b>
<b>Objetivo Específico 1:</b> Descrever sinteticamente os projetos pedagógicos dos cursos, destacando os aspectos relacionados à mediação do processo de orientação.	Consulta aos Projetos Pedagógicos dos cursos investigados.	Objetivo dos cursos; perfil dos egressos; planos de ensino das disciplinas relacionadas a Metodologia; recursos utilizados para orientação do TCC.
<b>Objetivo Específico 2:</b> Analisar, comparativamente (entre os cursos pesquisados) a opinião dos alunos acerca dos desafios encontrados no processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso.	Sem teoria específica na literatura especializada a respeito dos desafios do processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso.	Apresentação dos principais desafios e dificuldades na perspectiva dos alunos, tutores e professores envolvidos no processo de orientação de TCC.
<b>Objetivo Específico 3:</b> Analisar a opinião dos diferentes partícipes (alunos, tutores e professores) acerca do processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso, adotado em cada curso pesquisado.	Os conceitos específicos foram baseados na literatura acerca do processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias, autonomia e construção do conhecimento, de Primo (2008), Passarelli (2007), Moran (2007), Freire (1979, 1983, 1996, 2001), Piaget (1996, 2010, 2011) e outros.	Perfil dos alunos (idade, escolaridade, expectativa de aposentadoria); atividades desenvolvidas durante o curso; perfil dos tutores, suas atribuições e experiências; papel dos atores envolvidos.
<b>Objetivo Específico 4:</b> Propor meios para otimizar o processo de orientação dos trabalhos de conclusão de cursos na modalidade EAD.		Sistematização das sugestões e opiniões apresentadas pelos alunos, tutores e professores, para proposição de meios que otimizem o processo de orientação do TCC na modalidade EAD.

Fonte: elaborado pela autora

## 5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo são descritos, sinteticamente, os projetos pedagógicos dos cursos investigados, destacando-se os aspectos relacionados à mediação do processo de orientação do trabalho de conclusão de curso. Primeiro será apresentado o curso de graduação em Administração e a disciplina de Metodologia da Pesquisa, que ofereceu a base teórica e conceitual para a construção do TCC neste curso.

Na sequência, será apresentado o curso de especialização em Negociação Coletiva e as especificidades adotadas na disciplina de Metodologia e no processo de construção do TCC. Optou-se por não apresentar integralmente os planos de ensino das disciplinas dos dois cursos, por serem similares, mas destacar os aspectos relevantes de cada curso, relacionados aos objetivos de pesquisa estabelecidos.

### 5.1 O CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Em abril de 2005, a Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul participou, com um projeto de curso de especialização, de licitação promovida pelo Banco do Brasil, sendo escolhida em junho de 2005 para ser uma das quatro Universidades parceiras no país para o desenvolvimento de cursos específicos para servidores do Banco do Brasil e bancos coligados. Em 2006 foi iniciado o curso de graduação em Administração na modalidade EAD, planejado para atender uma demanda interna do Banco do Brasil, no entanto, após alguma reformulação na proposta inicial, houve também abertura de vagas para atendimento de demanda social.

O curso de graduação em Administração - modalidade a distância, ofertado pela Escola de Administração da UFRGS é um projeto piloto do Ministério da Educação (MEC) que visa a ampliação dos recursos da universidade pública para um universo mais amplo de atendimento à sociedade, formando profissionais administradores com competências conceituais, técnicas e humanas, capazes de articular o conhecimento sistematizado com a ação profissional, objetivando a construção de um contexto organizacional eficaz e a sua transformação em oportunidades

empreendedoras, fundamentado em responsabilidade social, justiça e ética, mediante utilização da tecnologia de ensino a distância (UFRGS, 2006).

O curso iniciou em 7 de outubro de 2006 com alunos aprovados em concurso de vestibular realizado em julho de 2006 e encerrou suas atividades acadêmicas em 2010, com as bancas de defesa de trabalho final, sendo que algumas bancas ainda forma realizadas no primeiro semestre de 2011.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de graduação em Administração, o objetivo principal do curso ofertado na modalidade a distância é:

Formar o profissional, através do ensino, da pesquisa e da extensão, para contribuir decisivamente para o desenvolvimento das organizações privadas, públicas e do terceiro setor, pela construção de um contexto eficaz e pela sua transformação em oportunidades empreendedoras, sem perder de vista a sua inserção no processo de desenvolvimento socioeconômico, cultural e político da sociedade em que estas se inserem (UFRGS, 2006).

Levando em conta as diretrizes estabelecidas para os cursos de graduação em Administração no que se refere à formação dos alunos, as seguintes competências e habilidades devem ser destacadas na formação profissional dos egressos:

- a) Reconhecer e definir problemas, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer o processo da tomada de decisão;
- b) desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional,
- c) refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva;
- d) desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem como expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- e) ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- f) desenvolver capacidade de criar, sistematizar e transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional autônomo e adaptável;

g) desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações e desenvolver novas organizações;

h) desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais;

i) ter capacidade para desenvolver boas relações sociais;

j) desenvolver sensibilidade para diferenças culturais regionais, nacionais e internacionais;

k) desenvolver uma formação humanística necessária ao exercício da liderança;

l) desenvolver uma postura ética (UFRGS, 2006)

A seguir, é apresentada brevemente a disciplina de Metodologia da Pesquisa e o processo de orientação do trabalho de conclusão de curso - que é o foco desta pesquisa. As informações aqui descritas foram extraídas do plano de ensino da disciplina referente ao período letivo de 2009 a 2010.

### **5.1.1 Disciplina de Metodologia da Pesquisa**

A disciplina de Metodologia da Pesquisa do curso de Administração – modalidade EAD - apresenta como súmula de seu conteúdo: Técnicas e métodos de desenvolvimento de pesquisa: quantitativos e qualitativos; Instrumentos de coleta de dados; Procedimentos de análise dos dados; Estrutura de um trabalho de conclusão de curso (TCC).

O objetivo geral da disciplina é desenvolver o projeto, para elaboração posterior trabalho de conclusão de curso da graduação. Enquanto que os objetivos específicos são: ao final do semestre o aluno deverá ter produzido seu projeto de trabalho de conclusão de curso, que envolve desde a definição do objeto de estudo até os procedimentos metodológicos para desenvolver o trabalho, passando por:

a) reconhecer os métodos de pesquisas e o contexto da pesquisa acadêmica;

b) identificar problemas de estudo e/ou gerenciais que justifiquem a realização do trabalho;

c) relacionar os assuntos a serem utilizados para arcabouço teórico que permitem abordar o objeto de estudo;

- d) entender o que se espera da análise crítica da literatura teórica e empírica sobre seu tema de estudo;
- e) escolher um método de pesquisa adequado ao conhecimento de um tema específico;
- f) elaborar e apresentar um projeto de trabalho de conclusão de curso de acordo com as diretrizes apresentadas na disciplina.

O conteúdo programático previsto é assim apresentado no plano de ensino da disciplina:

1. Universidade, Ciência e Formação Acadêmica
2. O trabalho acadêmico
3. Teoria e Prática Científica
4. A pesquisa na dinâmica da vida universitária
5. As modalidades de trabalhos científicos
6. A introdução (problema de pesquisa, objetivos, justificativas, hipóteses)
7. A elaboração do quadro teórico
8. Procedimentos de coleta de dados
9. Estruturação de um projeto de TCC
10. Elaboração do projeto de TCC

A disciplina de Metodologia da Pesquisa supõe o envolvimento do estudante durante toda a semana. Desta forma, no plano de ensino são previstos *chats* nas segundas e quartas-feiras e também fóruns disponibilizados semanalmente, para debate dos temas trabalhados e esclarecimento de dúvidas, com o seguinte detalhamento:

a) aulas interativas (*chats* – segundas e quartas-feiras) – a disciplina conta com cinco *chats*. Nos *chats* são discutidos conteúdos teóricos referentes à disciplina, esclarecidas dúvidas relativas aos textos indicados e a aplicação dos conteúdos para a formação de um projeto de TCC. Para melhor aproveitamento e compreensão dos assuntos abordados em cada *chat*, os estudantes devem ter realizado previamente a leitura dos textos indicados no cronograma. Nessas aulas, cada turma é conduzida pelo seu respectivo tutor;

b) fóruns – Discussões com participação em horário livre de temas propostos na disciplina, a partir de textos ou temas indicados semanalmente. A introdução de um novo tema ocorria nas segundas-feiras e o prazo encerrava-se à meia-noite do domingo posterior ao início da discussão;



c) portfólio – Nesse espaço, os estudantes publicam as suas produções, reflexões e o resultado das atividades propostas pela disciplina;

d) textos eletrônicos – Outros materiais digitalizados (como artigos, textos e outros) são disponibilizados em “Conteúdos” da plataforma NAVI;

e) projeto de TCC – foi disponibilizado em “Conteúdos” um *template*, que era um arquivo com a estrutura esperada no TCC, para ser utilizado como padrão durante a elaboração do projeto; este *template* deveria ser entregue para revisão dos tutores em fases determinadas, conforme segue:

- a primeira versão (parcial) sobre o projeto, ainda sem o capítulo resumido da revisão de literatura (tópicos/autores) deveria ser entregue até 17/01/10. Os arquivos deveriam ser revisados pelos tutores e devolvidos aos alunos, com comentários de *feedback*, até 25/01/10,

- a versão final do projeto era composta por dois arquivos: um relatório em *Word* e uma apresentação em *PowerPoint*, que deveriam ser enviados aos tutores até domingo 01/03/10, duas semanas antes do primeiro encontro presencial do semestre, no dia 13/03/10 quando 3(três) alunos por polo foram selecionados para apresentar o trabalho aos Coordenadores locais, que puderam avaliá-los informalmente, antecipando fragilidades que poderiam ser apontadas pela banca, na avaliação oficial.

f) exercícios – Foram solicitados no decorrer da disciplina e deveriam ser postados no Portfólio (NAVI) em datas previstas no cronograma do curso;

g) videoaula – Vídeos disponibilizados no decorrer da disciplina, com uma apresentação geral do assunto, onde foram explicados os principais conteúdos previstos para cada semana. A bibliotecária-chefe da EA também gravou um vídeo referente às regras de apresentação e redação de trabalhos científicos e acesso ao quadro teórico necessário para elaboração do trabalho de conclusão de curso;

h) formatação de trabalhos na disciplina - Solicitou-se que os estudantes adotassem a formatação de trabalhos acadêmicos disponibilizada pela biblioteca da EA para todos os trabalhos e exercícios entregues (postados na disciplina) durante o curso;

i) encontros presenciais – No início da disciplina, ocorreu um encontro presencial de dia inteiro com atividades durante um sábado pela manhã e tarde. Um segundo encontro presencial

ocorreu na fase final do curso e, na ocasião, três alunos por polo apresentaram os seus projetos para o coordenador local e para o grupo de colegas.

O acompanhamento e avaliação dos alunos, durante a disciplina foi dividido em duas etapas:

- 1) Etapa de ensino-aprendizagem sobre a teoria de metodologia de pesquisa: através da discussão nos *chats*, participação nos fóruns e desenvolvimento de exercícios sobre os assuntos estudados no livro base.
- 2) Etapa de análise e construção do projeto de TCC: quando foram escolhidos trabalhos na área foco do projeto para serem analisados e construídos os projetos individuais de TCC.

Os alunos foram avaliados de acordo com o desempenho nas diferentes tarefas atribuídas, pelo cumprimento do cronograma de entregas de arquivos parciais do trabalho e pela adequação do projeto de TCC.

A avaliação dos projetos finais pelos tutores e professores foi estabelecida a partir das seguintes indicações:

- a) projeto impecável - não necessita reparos;
- b) projeto muito bom - podendo ser aperfeiçoado (incorporando modificações na nova entrega);
- c) projeto bom - com aperfeiçoamentos que deverão ser realizados (incorporando modificações na nova entrega);
- d) projeto reprovável - necessita ser refeito, com novo prazo de entrega de uma semana após o *feedback* da avaliação.

A participação do estudante foi avaliada a partir das interações desencadeadas, compreendendo a publicação das produções no respectivo portfólio, a leitura dos textos indicados, as contribuições nos fóruns e *chats* do ambiente virtual, o desenvolvimento das atividades propostas e a realização de exercícios, levando em conta não somente os aspectos quantitativos, mas fundamentalmente os aspectos qualitativos que denotam compreensão, clareza de ideias, objetividade, criatividade, coerência, visão crítica, relevância e pertinência aos conteúdos abordados. Foi considerada, ainda, a pontualidade, o envolvimento e a assiduidade nos eventos educativos.

O regimento da UFRGS estabelece que o estudante deva ter, pelo menos, 75% de presença nas diversas atividades. Assim, no caso da disciplina de Metodologia, o estudante teve necessariamente de ter aproveitamento em 4 dos 6 *chats* e 3 dos 4 fóruns realizados. O estudante que não participou de um *chat* ou de um fórum recebeu grau zero na atividade daquele dia. Foi considerado ausente do *chat* o estudante que, apesar de logado, não participou ativamente do *chat*. Foi descartada a nota mais baixa tanto do *chat* quanto do fórum.

Para definição do conceito final do *chat* e do fórum, foi realizada a média aritmética das 4 e 3 respectivas participações consideradas. Os estudantes que ao final da disciplina não obtiveram o conceito mínimo previsto, receberam o direito de refazer seu projeto de TCC como nota de substituição de toda a disciplina em data definida.

O projeto de TCC atendeu basicamente aos seguintes itens:

1. Introdução
  - 1.1 Problema de Pesquisa
  - 1.2 Objetivos (geral e específicos)
  - 1.3 Justificativas
  - 1.4 Hipóteses (se necessário)
  - 1.5 Apresentação da estrutura do Trabalho
2. Quadro (estrutura da revisão, principais autores sobre o tema, formato geral, pois esse foi efetivamente desenvolvido na disciplina Tópicos Emergentes)
3. Procedimentos metodológicos: definição dos métodos e abordagens a serem adotadas (referenciando autores), procedimentos de coleta de dados, etc.
  - 3.1 Cronograma
4. Orçamento para execução (se necessário).

## 5.2 O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM NEGOCIAÇÃO COLETIVA

O curso de especialização em Negociação Coletiva na Escola de Administração é um empreendimento conjunto entre a Secretaria de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (SRH do MPOG) e o Programa de Pós-Graduação em

Administração da UFRGS, destinado a gestores públicos federais, que atuam em organizações da administração direta, autárquica ou fundacional em todo o país.

O curso foi planejado com o propósito de ampliar as competências profissionais dos servidores públicos, que 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.

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, fica evidente a preocupação de que o conhecimento adquirido, inicialmente traduzido no “saber”, transforme-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 (UFRGS, 2009).

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.

A disciplina de Metodologia, que ofereceu suporte teórico e metodológico para a elaboração do trabalho final, no curso de especialização, foi ministrada de forma bastante similar a do curso de graduação em Administração, com a utilização das mesmas ferramentas, disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem (NAVI), portanto, optou-se por não apresentar na íntegra o plano de ensino da disciplina. A seguir, são apresentadas algumas especificidades, que diferenciam o processo de orientação do TCC neste curso.

O trabalho final, na especialização, 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:

a) um pós-graduado com conhecimento teórico consolidado em negociação, em seus conceitos, estratégias e táticas;

b) 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”;

c) 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 autoconhecimento, do desenvolvimento da postura profissional, da reflexão crítica, da experimentação prática e do senso de cidadania e responsabilidade socioambiental.

Ao término do curso, sob a supervisão de um professor orientador vinculado à Escola de Administração, cada aluno produziu individualmente, um trabalho de conclusão de curso, no formato de 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 nas 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 videoconferência. 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 foi solicitado o preenchimento da autoavaliação do aluno e a avaliação do tutor-orientador sobre o trabalho desenvolvido - que seria avaliado pelos professores membros das bancas (Anexo 5).

Após a disciplina de Metodologia Científica, optou-se por realizar os Seminários de Monografia, nos quais os tutores trabalhavam com ênfase nas áreas temáticas indicadas para o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso, 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 com os alunos, que poderiam ser presenciais ou mediados por recursos tecnológicos.

Também 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 das normas técnicas, bem como foi organizada uma biblioteca virtual com periódicos, legislação e publicações diversas relacionadas ao tema de Negociação Coletiva. O professor orientador acompanhou o atendimento e as dificuldades dos alunos através da equipe de tutores, mas alguns casos extremos de dificuldades de relacionamento entre alunos e tutores foram tratados de forma personalizada pela coordenação do curso.

Conhecendo a estrutura dos cursos, seus objetivos e recursos utilizados durante a etapa de elaboração do trabalho final, passa-se a apresentar as perspectivas dos atores envolvidos no processo, seguindo a ordem de aplicação da pesquisa: alunos, tutores e professores.

### 5.3 PERSPECTIVA DOS ALUNOS

Para a apresentação dos dados emergidos do campo, relacionados à perspectiva dos alunos, optou-se por realizar primeiramente uma análise descritiva, pelo grande volume de dados coletados; seguida de uma sessão de natureza analítica.

#### 5.3.1 Análise descritiva acerca da opinião dos alunos

Os dados coletados em campo foram analisados comparativamente entre os cursos de graduação em Administração e o curso de especialização em Negociação Coletiva. Atendendo ao objetivo da presente dissertação, que é apresentar os principais desafios da construção do trabalho de conclusão de curso a distância, considerou-se necessário discutir a perspectiva dos atores envolvidos no processo: alunos, tutores e professores, portanto os principais resultados são apresentados nesta sequência.

Através da aplicação de um questionário entre os alunos que participaram da primeira edição dos cursos, procurou-se identificar os principais desafios enfrentados por estes e ficou evidente que eles apresentaram dificuldade na etapa final do curso, especialmente no que concerne à elaboração do trabalho final, ocasionando, por vezes, a reprovação daqueles que haviam tido desempenho satisfatório nas demais disciplinas regulares componentes da matriz curricular.

Dos 574 alunos inicialmente matriculados no curso de especialização em Negociação Coletiva, 410 chegaram ao processo de elaboração do TCC estando aptos para iniciarem o processo de orientação e 284 alunos responderam o questionário deste estudo.

No curso de graduação em Administração, dos 623 alunos matriculados, 334 chegaram à fase de elaboração de TCC, também estando aptos para iniciarem o processo de orientação e foram participantes desta pesquisa 120 alunos.

Na apresentação descritiva dos dados, para fins didáticos e para evitar a repetição de informações, optou-se por indicar o resultado de cada teste estatístico logo após a apresentação da tabela com a indicação de frequência e percentual dos resultados. Particularmente para a opinião

dos alunos sobre os materiais didáticos do curso e sobre o parecer da banca em relação ao TCC, o teste estatístico não foi realizado, uma vez que não foi atendida a pressuposição do teste, que se refere a frequência de células com valor esperado inferior a 5 (os resultados de todos os testes estatísticos realizados nesta pesquisa são apresentados no Apêndice 1).

Inicia-se então, a apresentação dos resultados com a tabela 1, que mostra a distribuição por sexo da quantidade de alunos participantes deste estudo:

**Tabela 1 – Distribuição dos alunos matriculados em cada curso**

	Especialização		Graduação	
	Frequência (n)	Percentual (%)	Frequência (n)	Percentual (%)
Masculino	104	36.6	88	73.3
Feminino	180	63.4	32	26.7
Total	284	100.0	120	100.0
Missing	4	1.4	7	5.5

Fonte: elaborado pela autora

O resultado do teste Exato de Fischer foi significativo (valor  $-p < 0,05$ ), assim, pode-se concluir que no curso de graduação a ocorrência de homens é superior do que na especialização, enquanto que na especialização a ocorrência de mulheres é maior do que na graduação.

Com relação à distribuição por faixas etárias, a tabela 2 mostra que há semelhança entre ambos os cursos, sendo que a maioria dos alunos encontra-se na faixa de idade entre 41 e 50 anos. Destaca-se que a faixa etária acima de 60 anos representa aproximadamente 14% dos alunos no curso de graduação e somente 1% entre os alunos do curso de especialização. Este aspecto pode estar ligado à inexperiência acadêmica recente, ou seja, 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) e este afastamento também pode ter relação com um dos desafios mencionados pelos alunos durante a elaboração do TCC, que se refere à dificuldade na delimitação do tema de pesquisa e definição dos seus objetivos de estudo.



**Tabela 2 – Idade dos alunos matriculados em cada curso**

	Especialização		Graduação	
	Frequência (n)	Percentual (%)	Frequência (n)	Percentual (%)
De 26 a 30 anos	28	9.9	10	8.3
De 31 a 40 anos	65	23.0	26	21.7
De 41 a 50 anos	124	43.8	40	33.3
De 51 a 60 anos	62	21.9	27	22.5
Acima de 60 anos	4	1.4	17	14.2
Total	283	100.0	120	100.0
Missing	5	1.7	7	5.5

Fonte: elaborado pela autora

A tabela 3 mostra que, entre os alunos do curso de especialização, 67% dos matriculados são estudantes com mais de 40 anos de idade e 45% deles pretende se aposentar ainda nesta década, enquanto que no curso de graduação, 70% são estudantes com mais de 40 anos de idade e 23% deles pretende se aposentar ainda nesta década.

O alto índice de alunos do curso de especialização com expectativa de aposentadoria até o ano de 2020 pode representar a hipótese de que eles tenham sido motivados a realizarem o curso pela possibilidade de obterem progressão na carreira, a fim de se aposentarem com melhores rendimentos no serviço público federal, já que os servidores (alunos do curso) dispõem de um plano de classificação de cargos com vantagens pecuniárias previstas no plano de carreira, de acordo com titulações acadêmicas e avaliação de desempenho no trabalho.

**Tabela 3 – Distribuição dos alunos conforme expectativa de aposentadoria**

	Especialização		Graduação	
	Frequência (n)	Percentual (%)	Frequência (n)	Percentual (%)
De 2011 a 2020	128	45.2	24	22.6
De 2021 a 2030	89	31.4	28	26.4
De 2031 a 2040	44	15.5	44	41.5
De 2041 a 2050	22	7.8	10	9.4
Total	283	100.0	106	100.0
Missing	5	1.7	21	16.5

Fonte: elaborado pela autora

Para comparação de proporções sobre a expectativa de aposentadoria foi realizado o teste do Qui-quadrado de Pearson. Como o resultado do teste foi significativo (valor-p < 0,05), pode-

se concluir que, no curso de especialização a ocorrência maior é de alunos com expectativa de aposentadoria entre 2011 e 2020, e no curso de graduação a ocorrência é maior do que na especialização de alunos com expectativa de aposentaria de 2031 a 2040.

Com relação à formação acadêmica, na tabela 4 fica evidente que grande parte dos alunos que cursaram a especialização em Negociação Coletiva, tinha formação superior na área de Administração (29%). Este foi o curso que apareceu com mais frequência, embora outros cursos que não haviam sido listados no questionário *web* também tenham sido mencionados, caracterizando assim que 38% dos alunos da especialização vieram de diferentes áreas de formação superior. Na graduação, esta questão não é relevante, já que a maioria dos alunos ainda não havia ingressado ou concluído um curso superior.

**Tabela 4 - Formação superior dos alunos**

	Especialização		Graduação	
	Frequência (n)	Percentual (%)	Frequência (n)	Percentual (%)
Administração	81	28.9		
Ciências contábeis	20	7.1	1	5.3
Ciências sociais	21	7.5		
Direito	33	11.8	3	15.8
Engenharias	14	5.0		
Informática e afins	4	1.4	2	10.5
Outros	107	38.2	13	68.4
Total	280	100.0	19	100.0
Missing	8	2.8	108	85.0

Fonte: elaborado pela autora

Questionados sobre a satisfação em relação à estrutura dos cursos, para novas edições, houve divergência entre as opiniões. Metade dos alunos do curso de especialização (50%) sugere a reprodução parcial do curso, com a realização de alguns ajustes e alterações no percurso, por exemplo, sugeriram que a disciplina de Metodologia da Pesquisa, que apresenta as diretrizes para a construção do trabalho de conclusão de curso seja ministrada em semestres anteriores ao período final do curso, para que eles tenham tempo de compreender melhor os métodos, o rigor do trabalho científico e os critérios de avaliação adotados. No curso de graduação, a maioria dos alunos (64%) concorda com a reprodução integral do curso. A tabela 5 mostra esse resultado.

**Tabela 5 - Opinião dos alunos sobre a estrutura do curso**

	Especialização		Graduação	
	Frequência (n)	Percentual (%)	Frequência (n)	Percentual (%)
Reprodução integral da primeira edição	92	40.5	73	64.0
Reprodução parcial do curso	114	50.2	35	30.7
Reestruturação total do curso	21	9.3	6	5.3
Total	227	100.0	114	100.0
Missing	61	21.2	13	10.2

Fonte: elaborado pela autora

Os alunos foram questionados também sobre a satisfação com o atendimento prestado pelo tutor, durante a etapa de orientação do trabalho de conclusão de curso, especialmente no que se refere ao domínio de conhecimento apresentado pelo mesmo sobre o tema de orientação do TCC e neste sentido, tanto no curso de especialização quanto no curso de graduação os alunos se mostraram satisfeitos com o trabalho desenvolvido pelo tutor especialista, pois, somando-se o percentual de alunos que “Concordam parcialmente” e “Concordam Totalmente”, 66% demonstram satisfação no curso de Negociação Coletiva, enquanto que 74% dos alunos do curso de Administração, como mostra a tabela 6.

**Tabela 6 - Tutor demonstrou conhecimento sobre o tema do TCC**

	Especialização		Graduação	
	Frequência (n)	Percentual (%)	Frequência (n)	Percentual (%)
Discordo totalmente	19	7.1	3	2.8
Discordo parcialmente	20	7.4	8	7.5
Indiferente	52	19.3	17	16.0
Concordo parcialmente	60	22.3	36	34.0
Concordo totalmente	118	43.9	42	39.6
Total	269	100.0	106	100.0
Missing	19	6.6	21	16.5

Fonte: elaborado pela autora

O resultado do teste Qui-quadrado de Pearson com valor  $-p = 0,129 > 0,05$  (não significativo) sugere que a proporção de alunos em cada uma das categorias de respostas da questão relacionada a demonstração de conhecimento do tutor sobre o tema não difere entre os cursos.

Embora não seja determinante que o tutor apresente experiência anterior em orientação de TCC, para atuar como mediador do processo de construção do trabalho de conclusão de curso, é primordial que, para um bom desempenho, o tutor apresente não somente domínio dos conteúdos previstos no plano de ensino das disciplinas (no caso, relacionadas à metodologia) mas também tenha conhecimentos gerais sobre o curso e sobre a proposta curricular. Manter-se atualizado, interessado e disposto a aprender são características importantes para os tutores, que se refletem na indicação de satisfação dos alunos em relação a esta questão.

A satisfação identificada em relação ao conhecimento sobre o tema apresentado pelo tutor se assemelha aos resultados encontrados na questão de demonstração de conhecimento metodológico. A maioria dos alunos (69% na especialização e 83% na graduação) também concorda que o tutor demonstrou dominar o conhecimento metodológico necessário para mediar o processo de orientação do trabalho de conclusão de curso, ratificando, portanto o resultado do questionamento anterior, como mostra a tabela 7.

**Tabela 7 - Tutor demonstrou conhecimento metodológico para o TCC**

	Especialização		Graduação	
	Frequência (n)	Percentual (%)	Frequência (n)	Percentual (%)
Discordo totalmente	12	4.4	2	1.9
Discordo parcialmente	18	6.6	3	2.8
Indiferente	54	19.8	13	12.3
Concordo parcialmente	55	20.1	39	36.8
Concordo totalmente	134	49.1	49	46.2
Total	273	100.0	106	100.0
Missing	15	5.2	21	16.5

Fonte: elaborado pela autora

Para a opinião dos alunos em relação à demonstração de conhecimento metodológico do tutor, apresentado na tabela 7, foi realizado o teste do Qui-quadrado de Pearson que obteve resultado significativo (valor-p < 0,05). Assim, pode-se concluir que os alunos que concordam parcialmente com a demonstração de conhecimento metodológico dos tutores estão mais presentes na graduação do que na especialização.

Em cursos ofertados na modalidade EAD, o contato dos alunos com tutores acontece principalmente por meio eletrônico, através do envio de mensagens e *e-mails*. Geralmente os coordenadores de curso estipulam um prazo para retorno para os alunos, que pode variar entre 24 horas e 72 horas e é considerado adequado para atender o fluxo de trabalho. Neste aspecto, na

tabela 8, os resultados mostram que os alunos dos dois cursos pesquisados, apresentam-se satisfeitos com o atendimento prestado pelos tutores, que têm cumprido o prazo de 72 horas estabelecido.

**Tabela 8 - Na maioria das vezes o tutor atendeu em até 72 horas**

	Especialização		Graduação	
	Frequência (n)	Percentual (%)	Frequência (n)	Percentual (%)
Discordo totalmente	30	11.0	4	3.8
Discordo parcialmente	17	6.2	7	6.6
Indiferente	37	13.6	12	11.3
Concordo parcialmente	57	20.9	32	30.2
Concordo totalmente	132	48.4	51	48.1
Total	273	100.0	106	100.0
Missing	15	5.2	21	16.5

Fonte: elaborado pela autora

O resultado do teste Qui-quadrado de Pearson apresentou valor-p = 0,109 > 0,05 (não significativo), assim não se pode dizer que a proporção de cada uma das categorias de respostas difere entre os cursos.

Além do prazo de resposta, é importante que o tutor demonstre cordialidade e atenda efetivamente às solicitações dúvidas dos alunos. Como demonstra a tabela 9 quando questionados se os tutores demonstraram cordialidade, este aspecto foi destaque em ambos os cursos: 81% dos alunos da especialização e 84% dos alunos da graduação apontaram concordar totalmente com este quesito.

**Tabela 9 – O tutor demonstrou cordialidade**

	Especialização		Graduação	
	Frequência (n)	Percentual (%)	Frequência (n)	Percentual (%)
Discordo totalmente	11	4.0	1	.9
Discordo parcialmente	9	3.3	5	4.7
Indiferente	33	12.1	11	10.4
Concordo parcialmente	44	16.1	19	17.9
Concordo totalmente	176	64.5	70	66.0
Total	273	100.0	106	100.0
Missing	15	5.2	21	16.5

Fonte: elaborado pela autora

Conforme o teste Qui-quadrado de Pearson a comparação de proporção entre os cursos não foi significativa (valor-p = 0,544 > 0,05), portanto, não se pode dizer que a proporção de cada uma das categorias de respostas difere entre os cursos pesquisados.

Embora tenha sido avaliado de forma positiva por ambos os cursos, o atendimento adequado de tutoria foi melhor observado para o curso de especialização, no qual 65% dos alunos indicam concordar totalmente ou concordar parcialmente com este aspecto, enquanto que no curso de graduação o índice de satisfação foi de 52%. Os percentuais estão na tabela 10.

**Tabela 10 – O atendimento da tutoria foi adequado**

	Especialização		Graduação	
	Frequência (n)	Percentual (%)	Frequência (n)	Percentual (%)
Discordo totalmente	22	8.1	17	16.5
Discordo parcialmente	22	8.1	10	9.7
Indiferente	51	18.7	22	21.4
Concordo parcialmente	38	13.9	21	20.4
Concordo totalmente	140	51.3	33	32.0
Total	273	100.0	103	100.0
Missing	15	5.2	24	18.9

Fonte: elaborado pela autora

O resultado do teste Qui-quadrado de Pearson foi significativo (valor-p < 0,05), assim, pode-se concluir que no curso de graduação é maior a ocorrência de alunos que discordam totalmente do atendimento prestado pelo tutor, enquanto que, para a condição de concordância total, a maior ocorrência é verificada no curso de especialização.

Os alunos foram questionados sobre o conhecimento prévio em relação aos critérios de avaliação do TCC, que seriam considerados pelos professores componentes da banca, na ocasião da apresentação do trabalho final. Entre os alunos do curso de especialização 65% concorda totalmente e parcialmente com essa característica, enquanto que no curso de graduação este índice foi de 63%. A tabela 11 retrata a situação.

**Tabela 11 - Os critérios de avaliação do TCC foram esclarecidos pela coordenação do curso**

	Especialização		Graduação	
	Frequência (n)	Percentual (%)	Frequência (n)	Percentual (%)
Discordo totalmente	24	8.8	9	8.5
Discordo parcialmente	23	8.4	12	11.3
Indiferente	49	17.9	18	17.0
Concordo parcialmente	56	20.5	31	29.2
Concordo totalmente	121	44.3	36	34.0
Total	273	100.0	106	100.0
Missing	15	5.2	21	16.5

Fonte: elaborado pela autora

O teste do Qui-quadrado de Pearson apresentou resultado não significativo (valor-p = 0,262 > 0,05), portanto, não se pode afirmar que a proporção de cada uma das categorias de respostas difere entre os cursos.

Após apresentação do trabalho em banca, os alunos de ambos os cursos concordam que os comentários realizados pelos professores membros da banca foram importantes para melhorarem seu entendimento sobre a construção do trabalho e realizarem os ajustes propostos, antes da entrega final, totalizando concordância de 67% na especialização e 65% na graduação. A tabela 12 ilustra o resultado.

**Tabela 12 - Os comentários da banca melhoraram o entendimento sobre o TCC**

	Especialização		Graduação	
	Frequência (n)	Percentual (%)	Frequência (n)	Percentual (%)
Discordo totalmente	30	11.0	6	5.7
Discordo parcialmente	19	7.0	7	6.6
Indiferente	41	15.0	24	22.6
Concordo parcialmente	47	17.2	23	21.7
Concordo totalmente	136	49.8	46	43.4
Total	273	100.0	106	100.0
Missing	15	5.2	21	16.5

Fonte: elaborado pela autora

O teste do Qui-quadrado de Pearson apresentou valor- $p = 0,173 > 0,05$  (não significativo), portanto, não se pode afirmar que a proporção de cada uma das categorias de respostas difere entre os cursos.

Ao revisar os trabalhos e mediar o processo de orientação entre o professor e os alunos, o tutor teria condições de atuar no sentido de antecipar possíveis problemas e fragilidades do trabalho, que a banca poderia apontar na ocasião da apresentação oral do TCC. Nesse sentido não houve consenso entre os alunos, embora as respostas sejam de modo geral positivas (52% na especialização e 50% na graduação), houve também respostas expressivas na condição negativa da escala (28% na especialização e 27% na graduação). Um ponto que chama atenção é que cerca de 20% dos alunos de ambos os cursos apontaram ser indiferentes a este aspecto, demonstrando que possivelmente não tiveram retorno do tutor quanto a estes aspectos, ou que não deram a devida atenção aos comentários e considerações realizadas pelos tutores. Os resultados podem ser observados na tabela 13.

**Tabela 13 - O tutor antecipou os problemas que a banca apontaria**

	Especialização		Graduação	
	Frequência (n)	Percentual (%)	Frequência (n)	Percentual (%)
Discordo totalmente	43	15.8	13	12.3
Discordo parcialmente	33	12.1	16	15.1
Indiferente	54	19.8	24	22.6
Concordo parcialmente	57	20.9	30	28.3
Concordo totalmente	86	31.5	23	21.7
Total	273	100.0	106	100.0
Missing	15	5.2	21	16.5

Fonte: elaborado pela autora

O teste do Qui-quadrado de Pearson, que apresentou valor- $p = 0,211 > 0,05$  (não significativo) sugere que a proporção de cada uma das categorias de respostas não difere entre os cursos.

Tanto no curso de especialização quanto no curso de graduação, grande parte dos alunos concorda parcialmente ou totalmente que a banca foi rigorosa na avaliação da apresentação oral do TCC; no curso de especialização 62% concordaram que a banca foi rigorosa, enquanto que no curso de graduação 65% dos alunos tiveram a mesma opinião. Os resultados estão expressos na tabela 14.



**Tabela 14 - A banca foi rigorosa**

	Especialização		Graduação	
	Frequência (n)	Percentual (%)	Frequência (n)	Percentual (%)
Discordo totalmente	36	13.2	5	4.7
Discordo parcialmente	14	5.1	8	7.5
Indiferente	53	19.5	24	22.6
Concordo parcialmente	69	25.4	41	38.7
Concordo totalmente	100	36.8	28	26.4
Total	272	100.0	106	100.0
Missing	16	5.6	21	16.5

Fonte: elaborado pela autora

Para comparação de proporções sobre o rigor da banca de defesa do TCC, o teste Qui-quadrado de Pearson foi significativo (valor-p < 0,05). Pode-se concluir que a maior proporção de alunos que discordam totalmente que a banca foi rigorosa está na especialização, enquanto que a maior proporção de alunos que concordam parcialmente está na graduação.

Apesar de terem considerado a banca rigorosa, poucos alunos entenderam que a avaliação dos professores durante a apresentação oral foi injusta, portanto, apesar de criteriosa, a banca atendeu os critérios de avaliação, condizentes com o esperado pelos alunos. Isto pode ser atribuído à transparência na exposição dos critérios de avaliação utilizados no curso, desde a etapa de tutoria até a apresentação em banca. Os resultados estão expressos na tabela 15.

**Tabela 15 - A banca foi injusta**

	Especialização		Graduação	
	Frequência (n)	Percentual (%)	Frequência (n)	Percentual (%)
Discordo totalmente	98	36.0	51	48.1
Discordo parcialmente	17	6.3	12	11.3
Indiferente	63	23.2	12	11.3
Concordo parcialmente	38	14.0	12	11.3
Concordo totalmente	56	20.6	19	17.9
Total	272	100.0	106	100.0
Missing	16	5.6	21	16.5

Fonte: elaborado pela autora

O teste Qui-quadrado de Pearson foi significativo (valor-p < 0,05) permitindo concluir que a maior proporção de alunos que discordam totalmente que a banca tenha sido injusta é da

graduação, enquanto que a maior proporção de alunos que apontam ser indiferentes à questão está na especialização.

Os alunos foram questionados sobre a conciliação das atividades acadêmicas com a vida profissional e familiar e nesse sentido cerca de 30% dos alunos indicou indiferença neste aspecto, talvez por não reconhecerem esta condição como uma questão de dificuldade para administração do tempo, já que este foi um grande desafio apontado por eles nas questões abertas (que são analisadas após a apresentação das tabelas descritivas). Entre os sentidos negativo e positivo, a maioria sugeriu concordar que foi possível realizar essa conciliação com naturalidade.

Mais especificamente quanto à dificuldade para administrar o tempo, constata-se que alguns alunos alegaram ter uma sobrecarga de trabalho; em especial, na fase de conclusão do curso, argumentando ser 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. A tabela 16 ilustra os resultados.

**Tabela 16 - Foi possível conciliar a vida familiar, profissional e acadêmica**

	Especialização		Graduação	
	Frequência (n)	Percentual (%)	Frequência (n)	Percentual (%)
Discordo totalmente	16	5.9	8	7.6
Discordo parcialmente	28	10.4	11	10.5
Indiferente	88	32.7	36	34.3
Concordo parcialmente	79	29.4	34	32.4
Concordo totalmente	58	21.6	16	15.2
Total	269	100.0	105	100.0
Missing	19	6.6	22	17.3

Fonte: elaborado pela autora

O teste do Qui-quadrado de Pearson, que apresentou valor-p = 0,710 > 0,05 (não significativo) sugere que a proporção de cada uma das categorias de respostas não difere entre os cursos pesquisados.

O cumprimento do cronograma estipulado para elaboração do TCC foi positivamente avaliado em ambos os cursos (considerando-se a soma das categorias concordo parcial e concordo totalmente). Também chama atenção que mais de um quarto das amostras mostrou-se indiferente. A tabela 17 descreve os percentuais.

**Tabela 17 – Foi possível atender o cronograma estipulado para o desenvolvimento do TCC**

	Especialização		Graduação	
	Frequência (n)	Percentual (%)	Frequência (n)	Percentual (%)
Discordo totalmente	25	9.3	4	3.8
Discordo parcialmente	31	11.5	22	21.0
Indiferente	80	29.7	27	25.7
Concordo parcialmente	79	29.4	31	29.5
Concordo totalmente	54	20.1	21	20.0
Total	269	100.0	105	100.0
Missing	19	6.6	22	17.3

Fonte: elaborado pela autora

O resultado do teste Qui-quadrado de Pearson não foi significativo (valor-p = 0,088 > 0,05) sugerindo que a proporção de cada uma das categorias de respostas não difere entre os cursos.

A maioria dos alunos concorda que o grau de dificuldade do TCC superou as expectativas, isso significa que num primeiro momento os alunos imaginaram que teriam maior facilidade para elaboração do trabalho e que esta expectativa, de certa forma, foi frustrada diante do rigor que o desenvolvimento do trabalho de conclusão exige e com as competências de redação que dispunham, além de outros fatores, tais como a administração do tempo, conforme pode ser observado na tabela 18.

**Tabela 18 – O grau de dificuldade do TCC superou as expectativas**

	Especialização		Graduação	
	Frequência (n)	Percentual (%)	Frequência (n)	Percentual (%)
Discordo totalmente	34	12.6	7	6.7
Discordo parcialmente	22	8.2	10	9.5
Indiferente	59	21.9	25	23.8
Concordo parcialmente	81	30.1	34	32.4
Concordo totalmente	73	27.1	29	27.6
Total	269	100.0	105	100.0
Missing	19	6.6	22	17.3

Fonte: elaborado pela autora

O teste Qui-quadrado de Pearson, que apresentou valor-p = 0,580 > 0,05 (não significativo) sugere que a proporção de cada uma das categorias de respostas não difere entre os cursos.

Nos dois cursos (49% na especialização e 65% na graduação) grande parte dos alunos reconhece que problemas técnicos não foram dificultadores dos estudos e também não atrapalharam o desenvolvimento do TCC. Este tipo de alegação pode ter acontecido mais pontualmente em casos localizados de queda de internet, por exemplo, mas que não impactaram integralmente a construção do TCC, por serem dificuldades momentâneas, conforme tabela 19.

**Tabela 19 - Problemas técnicos dificultaram os estudos e o desenvolvimento do TCC**

	Especialização		Graduação	
	Frequência (n)	Percentual (%)	Frequência (n)	Percentual (%)
Discordo totalmente	88	32.7	49	46.7
Discordo parcialmente	43	16.0	19	18.1
Indiferente	47	17.5	18	17.1
Concordo parcialmente	46	17.1	15	14.3
Concordo totalmente	45	16.7	4	3.8
Total	269	100.0	105	100.0
Missing	19	6.6	22	17.3

Fonte: elaborado pela autora.

O teste do Qui-quadrado de Pearson apresentou resultado significativo (valor-p < 0,05). Assim pode-se concluir que a maior ocorrência de alunos que discordam totalmente que problemas técnicos dificultaram os estudos e a elaboração do TCC está na graduação, enquanto que a maior ocorrência de alunos que concordam totalmente com esta assertiva está na especialização.

Tanto no curso de especialização (82,5%) quanto no curso de graduação (73%) os alunos admitem a percepção da aplicabilidade dos conteúdos aprendidos durante as aulas em suas atividades profissionais. Na tabela 20 pode ser vista a expressão percentual das respostas.

**Tabela 20 - Conteúdos aprendidos são aplicáveis na atividade profissional**

	Especialização		Graduação	
	Frequência (n)	Percentual (%)	Frequência (n)	Percentual (%)
Discordo totalmente	5	1.9	3	2.9
Discordo parcialmente	6	2.2	6	5.7
Indiferente	36	13.4	19	18.1
Concordo parcialmente	59	21.9	28	26.7
Concordo totalmente	163	60.6	49	46.7
Total	269	100.0	105	100.0
Missing	19	6.6	22	17.3

Fonte: elaborado pela autora

O teste Qui-quadrado de Pearson não foi significativo (valor-p = 0,105 > 0,05) sugerindo que a proporção de cada uma das categorias de respostas não difere entre os cursos.

Foi alto o índice de alunos que declaram que recomendariam o curso para colegas: na especialização 76% e na graduação 85%, isso valida a satisfação dos discentes e reconhecimento da qualidade dos cursos. A demonstração dos percentuais obtidos está na tabela 21.

**Tabela 21 - Recomendaria o curso a um colega**

	Especialização		Graduação	
	Frequência (n)	Percentual (%)	Frequência (n)	Percentual (%)
Discordo totalmente	17	6.3	5	4.8
Discordo parcialmente	12	4.5	2	1.9
Indiferente	36	13.4	9	8.6
Concordo parcialmente	54	20.1	22	21.0
Concordo totalmente	150	55.8	67	63.8
Total	269	100.0	105	100.0
Missing	19	6.6	22	17.3

Fonte: elaborado pela autora

O resultado do teste Qui-quadrado de Pearson não foi significativo (valor-p = 0,412 > 0,05). Assim, sugere-se que a proporção de cada uma das categorias de respostas não difere entre os cursos pesquisados.

A tabela 22 mostra que os materiais didáticos utilizados nos cursos, elaborados pelos próprios docentes, foram avaliados positivamente pelos alunos, embora no curso de especialização haja predomínio de satisfação, com 83,5% de concordância, enquanto que o curso de graduação apresenta 73% de alunos satisfeitos com o material disponibilizado para estudo.

**Tabela 22 - Materiais didáticos eram apropriados para o curso EAD**

	Especialização		Graduação	
	Frequência (n)	Percentual (%)	Frequência (n)	Percentual (%)
Discordo totalmente	4	1.5	2	1.9
Discordo parcialmente	7	2.6	5	4.8
Indiferente	33	12.4	21	20.0
Concordo parcialmente	101	38.0	50	47.6
Concordo totalmente	121	45.5	27	25.7
Total	266	100.0	105	100.0
Missing	22	7.6	22	17.3

Fonte: elaborado pela autora

O volume das tarefas (atividades de portfólio, fóruns, *chats*, trabalhos individuais e coletivos e outras atividades previstas no projeto pedagógico do curso) também foi considerado compatível e adequado pela maioria dos alunos dos dois cursos (67,6% na especialização e 62,9% na graduação), conforme se observa na tabela 23.

**Tabela 23 - O volume de tarefas proposto foi apropriado**

	Especialização		Graduação	
	Frequência (n)	Percentual (%)	Frequência (n)	Percentual (%)
Discordo totalmente	10	3.8	3	2.9
Discordo parcialmente	22	8.3	15	14.3
Discordo parcialmente	54	20.3	21	20.0
Concordo parcialmente	98	36.8	45	42.9
Concordo totalmente	82	30.8	21	20.0
Total	266	100.0	105	100.0
Missing	22	7.6	22	17.3

Fonte: elaborado pela autora

O resultado do teste Qui-quadrado de Pearson não foi significativo (valor-p = 0,147 > 0,05). Portanto, sugere que a proporção de cada uma das categorias de respostas não difere entre os cursos pesquisados.

Tanto no curso de especialização quanto no curso de graduação, mais de 85% dos alunos que responderam à pesquisa e apresentaram seus trabalhos em banca foram aprovados no TCC. A tabela 24 expressa o resultado.

**Tabela 24 - Parecer final da banca sobre o TCC**

	Especialização		Graduação	
	Frequência (n)	Percentual (%)	Frequência (n)	Percentual (%)
Aprovação	84	36.0	103	97.2
Aprovação condicionada	119	51.1	0	0.0
Reprovação	30	12.9	3	2.8
Total	233	100.0	106	100.0
Missing	55	19.1	21	16.5

Fonte: elaborado pela autora

O poder da amostra foi verificado para todos os testes realizados neste estudo, sendo seus valores adequados (acima de 0,80) na totalidade dos testes. Dessa forma, sugere-se que a amostra possui poder suficiente para que os resultados dos testes sejam considerados válidos neste estudo.

Apesar de ter sido observado um grande número de aprovados no TCC, cabe ressaltar que durante o curso e especialmente na fase de elaboração do trabalho final, houve desistência de alunos, alguns se desligaram formalmente, outros simplesmente não deram continuidade a elaboração do trabalho. Houve casos em que foi indicada previamente a possibilidade de reprovação devido à prática de plágio, que, quando identificado pelos tutores, era apontado, para tomada de providências. O plágio pode ser caracterizado como cópia fiel, total ou parcial de texto significativo ao contexto de estudo, sem a devida citação do autor e sem a indicação da respectiva referência bibliográfica, ou seja, retrata a apropriação indevida de textos de outros autores e parece ser uma prática recorrente nos cursos (apesar de não ser identificada apenas em cursos EAD, mas também em cursos presenciais). Outras inconsistências e limitações também são observadas e reconhecidas pelos alunos como dificultadoras durante a elaboração do TCC, tais como: a insuficiência de redação própria, caracterizada pela fragmentação e descontinuidade do texto, ausência de coesão e coerência textual e principalmente dificuldade para construir textos com a utilização da redação científica, atendendo o rigor e a linguagem que se espera de um trabalho científico.

A tabela 25, na página seguinte, traz as principais características abordadas no questionário disponibilizado aos alunos e apresenta a média e desvio-padrão das respostas comentadas anteriormente.

**Tabela 25 – Médias e desvio-padrão das respostas dos alunos**

Característica	Especialização			Graduação		
	n	Média	Desvio-padrão	n	Média	Desvio-padrão
Tutor demonstrou conhecimento sobre o tema	269	3.88	1.248	106	4.00	1.060
Tutor demonstrou conhecimento metodológico	273	4.03	1.163	106	4.23	.908
Na maioria das vezes atendeu em até 72 horas	273	3.89	1.361	106	4.12	1.093
Demonstrou cordialidade	273	4.34	1.073	106	4.43	.926
Atendimento da tutoria foi adequado	273	3.92	1.322	103	3.42	1.445
Os critérios de avaliação foram seguidos pela banca	273	4.00	1.279	106	4.26	.979
Os critérios de avaliação foram esclarecidos pela coordenação	273	3.83	1.315	106	3.69	1.283
Os comentários da banca melhoraram meu entendimento	273	3.88	1.381	106	3.91	1.199
O tutor antecipou os problemas que a banca apontaria	273	3.40	1.437	106	3.32	1.306
Houve divergência entre orientação do tutor e comentários da banca	272	2.98	1.495	106	2.89	1.482
A banca foi rigorosa	272	3.67	1.364	106	3.75	1.078
A banca foi injusta	272	2.77	1.556	106	2.40	1.590
Competência para TCC são distintas das demais disciplinas	272	3.16	1.427	106	3.38	1.191
Foi possível conciliar vida familiar profissional e acadêmica	269	3.50	1.118	105	3.37	1.103
Conseguiu atender o cronograma de desenvolvimento do TCC	269	3.39	1.197	105	3.41	1.141
Grau de dificuldade do TCC superou expectativas	269	3.51	1.312	105	3.65	1.177

**(continua)**



**Tabela 25 – Médias e desvio-padrão das respostas dos alunos**

Característica	<b>(conclusão)</b>					
	Especialização			Graduação		
	n	Média	Desvio-padrão	n	Média	Desvio-padrão
Problemas técnicos dificultaram os estudos e TCC	269	2.69	1.491	105	2.10	1.247
Conteúdos aprendidos são aplicáveis na atividade profissional	269	4.37	.928	105	4.09	1.066
Recomendaria o curso a um colega	269	4.14	1.193	105	4.37	1.049
Materiais didáticos apropriados para EAD	266	4.23	.876	105	3.90	.904
Critérios de avaliação foram adequados	266	4.18	.842	105	3.83	.882
O volume de tarefas proposto foi apropriado	266	3.83	1.075	105	3.63	1.049

Fonte: elaborado pela autora

Mais especificamente, quanto ao objetivo geral desta dissertação, quando questionados sobre as principais dificuldades enfrentadas durante a elaboração do TCC, diversos aspectos foram mencionados pelos alunos. Como o número de participantes da pesquisa é extenso, o volume de respostas e comentários também é grande, assim, optou-se por apresentar poucos relatos sobre cada aspecto pesquisado, priorizando a diversidade de respostas.

### **5.3.2 Principais desafios enfrentados durante a construção do TCC na opinião dos alunos**

Os principais desafios mencionados são apresentados na sequência, acompanhados de depoimentos que exemplificam cada uma das situações.

### **- Administração do tempo**

A questão da dificuldade para realizar a administração do tempo foi admitida por diversos alunos:

O maior problema foi no momento de redação do quadro teórico, em que a leitura prévia de material sobre o tema do TCC é imprescindível, e como em um curso a distância, todas as disciplinas ocorrem em poucas semanas, sempre acumulam muita leitura da matéria, fica complicado encontrar tempo para ler, além do exigido nas disciplinas correntes, o material para elaborar o quadro teórico do TCC. (Aluno do curso de especialização em Negociação Coletiva)

O principal problema foi a falta de tempo. Isso ocorreu por dois motivos: simultaneidade da elaboração do TCC com outras disciplinas e o fato de trabalhar integralmente durante o dia, com viagens de deslocamento de mais de duas horas. (Aluno do curso de graduação em Administração)

Ainda sobre a administração do tempo, cabe comentar que, atendendo aos pedidos dos alunos do curso de especialização em Negociação Coletiva, 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 as disciplinas de Metodologia, Tópicos Emergentes e Seminário, mas também nas interações entre tutores, alunos e professores, especialmente porque no período destinado à 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.

### **- Dificuldade de acesso ao campo de pesquisa**

Nos dois cursos, os alunos mencionaram casos de dificuldade para o acesso ao campo de pesquisa, desde a definição e autorização para ingresso ao campo e aplicação das entrevistas e /ou questionários, até a insegurança de se apresentar como pesquisador e conduzir a etapa de coleta de dados. Os depoimentos seguintes apresentam estas situações:

Meu maior problema foi conseguir agendar as entrevistas, porque não conseguia tempo e disponibilidade dos entrevistados. (Aluno do curso de graduação em Administração)

Minha maior dificuldade foi no desenvolvimento da pesquisa de campo e no desenvolvimento prático do trabalho. Tive vergonha de realizar as entrevistas, eu me senti inseguro nessa parte, não sabia se as minhas ferramentas para coleta de dados atendiam as necessidades da minha pesquisa. Porém saliento que a orientação do tutor, nessa parte, foi imprescindível para o desenvolvimento do TCC, por isso penso que é importante a atuação do orientador junto ao aluno na realização do método da pesquisa. (Aluno do curso de especialização em Negociação Coletiva)

### **- Dificuldade de acesso a materiais bibliográficos**

A menção de dificuldade para ter acesso a materiais para pesquisa bibliográfica também foi recorrente. Apesar de terem sido disponibilizados materiais digitalizados aos alunos, com conteúdos curriculares e de também ter sido organizado 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), muitos dos alunos mencionaram preferência por livros e materiais impressos, que nem sempre estavam disponíveis, pelo fato dos alunos estarem alocados em polos distantes de grandes bibliotecas físicas, como pode ser observado nos relatos a seguir.

A falta de acesso à biblioteca da EA foi um pouco prejudicial. Tal contingência foi minimizada em parte pelo apoio de amigos que estudam na faculdade mais próxima de minha casa, a FACCAT, em Taquara. (Aluno do curso de graduação em Administração)

Falta de bibliografia. Principalmente por estar longe dos grandes centros, ainda que o tutor faça a sugestão de autores há muita demora para chegarem os livros. Neste sentido, seria interessante a sugestão de livros durante o andamento de todo o curso, visando o TCC e a familiarização com os temas. (Aluno do curso de especialização em Negociação Coletiva)

A maior dificuldade foi conseguir livros, mesmo tendo à disposição a biblioteca do polo, eu não tinha como me deslocar até lá para buscar os livros. Essa foi a minha maior dificuldade. Imagine que você esteja elaborando o seu TCC e a biblioteca mais próxima de você esteja a 190km de sua casa. Não existe fazer TCC sem ter acesso à uma biblioteca. (Aluno do curso de graduação em Administração)

Como estamos em polos a distância, não possuímos biblioteca disponível para consulta. O acesso a biblioteca para solicitação de livros nos polos funciona através da digitalização de capítulos das obras, processo demorado. Também somente identificamos os capítulos que poderemos utilizar através o sumário da obra. Este acesso precisa ser repensado aos alunos de curso a distância. (Aluno do curso de graduação em Administração)

### **- Dificuldade para redigir um texto no modelo de redação científica**

A dificuldade para construir textos no modelo de redação científica também foi mencionada pelos alunos. Alguns alegaram que o rigor científico exigido durante a construção do TCC não foi exigido em outras disciplinas do curso e que a “falta de treino” dificultou a construção textual no modelo requerido, conforme depoimentos a seguir:

Uma das principais barreiras foi a escrita, porque sou disléxico. Mas consegui me fazer compreender. Um segunda barreira foi utilizar as expressões dos autores em meu trabalho. Isto deveria ser mais exigido durante o curso. (Aluno do curso de especialização em Negociação Coletiva)

Na verdade eu sonhava em desenvolver um trabalho com base no meu aprendizado e sem muita formalidade de bibliografia, que fosse algo efetivamente criado por mim. Tive que me readequar durante o desenvolvimento do TCC e isso foi bastante penoso. (Aluno do curso de graduação em Administração)

Falta de trabalhos nas disciplinas durante o curso que exigissem um formato adequado de escrita e padronização. Assim, quando chegasse o momento do TCC, com certeza a escrita seria mais suave e menos trabalhosa. (Aluno do curso de graduação em Administração)

### **- Dificuldades e problemas de relacionamento com tutor**

Alguns alunos demonstraram insatisfação com a alta rotatividade de tutores, durante o processo de construção e orientação do trabalho de conclusão de curso. Houve situações em que os tutores foram realocados ou substituídos, como, por exemplo, casos de tutores que orientaram a elaboração do projeto, mas que se desligaram do curso na fase de elaboração do TCC (por motivos pessoais ou por decisão da coordenação) e foram substituídos em meio ao processo de orientação. Também houve reclamação sobre a falta de contato direto do aluno com professor orientador, sob a alegação que a mediação do tutor causava interferência no processo de comunicação. Alguns alunos se sentiram prejudicados, conforme pode ser identificado nos seguintes depoimentos:

Tive problemas pela troca de tutor. Comecei com um, depois meu tutor foi substituído por outro, e ele fez eu alterar tudo o que eu já havia escrito no TCC. Então decidi por não concluir o trabalho junto com o restante dos alunos, por motivos profissionais. Na recuperação do TCC, o tutor foi outro e me fez alterar novamente quase tudo o que eu já tinha escrito. Com isso, acho que o aluno deveria ser vinculado a apenas um tutor, pois no meu caso tive muitas mudanças e um dizia que eu estava certo, enquanto o próximo afirmava que eu estava todo errado, e assim fica bem difícil trabalhar. (Aluno do curso de graduação em Administração)

Tive muita dificuldade: na primeira avaliação do meu TCC, a minha primeira orientadora foi péssima, o meu segundo orientador foi excelente. O TCC depende muito da qualidade da orientação dada pelo tutor-orientador. (Aluno do curso de especialização em Negociação Coletiva)

Tive três tutores diferentes e um professor orientador. O primeiro tutor me deu nota 10 em tudo (fase inicial de projeto). Achei até que estava indo bem. A segunda tutora não demonstrava nenhum interesse, dava respostas grosseiras e não ajudou em nada, foi uma relação bastante desrespeitosa dela com o aluno (eu tinha 59 anos, pai de 5 filhos e avô de 4 netos, não sou nenhum moleque). A terceira tutora foi bem melhor, auxiliou bem no que precisei. A comunicação com o professor foi escassa e demorada. Ajudou, mas sempre aquela coisa imposta de cima para baixo: faça isso e pronto. Meu trabalho foi na área de sustentabilidade e a maioria das citações que consegui foram da área de economia e não de administração. Tive que retirá-las toda, por imposição do tutor, em um curso multidisciplinar, isso não faz sentido. (Aluno do curso de graduação em Administração)

A falta de comunicação entre o tutor e professor orientador foi o maior problema. Estava com o trabalho praticamente pronto, tendo enviado várias prévias, e o tutor sempre mandava alterar coisas que não interfeririam no resultado final, porém, somente foi apresentado para o professor/orientador na última semana, que acabou sugerindo várias alterações, sem muito tempo para solução. Na banca, as alterações sugeridas pelo professor/orientador foram alvo de questionamento pelos outros integrantes da banca, inclusive fui orientado a alterar o trabalho, que nada mais foi que voltar ao que havia feito antes das solicitações de mudanças sugeridas pelo professor/orientador. Resumindo, o professor/orientador me fez sugestões, acatadas por mim, que após fui obrigado a reverter ao que já existia no trabalho. (Aluno do curso de especialização em Negociação Coletiva)

### **- Falta de motivação pessoal para elaborar o projeto**

A ausência de motivação pessoal e falta de estímulos externos para prosseguir na empresitada do TCC também foram mencionados pelos alunos. Em cursos EAD, a distância física entre os atores provoca uma maior “dependência” afetiva do aluno que se vê distante de colegas e professores (esta proximidade é comum em cursos presenciais) e pode acontecer que o aluno recorra ao tutor em quantidade e intensidade maiores, para pedir suporte e apoio em determinados momentos. O tutor precisa então, demonstrar habilidade para lidar com situações imprevistas, que podem interferir no rendimento do aluno, tais como problemas de ordem pessoal.

Neste sentido, os alunos reconhecem ter menosprezado o grau de disciplina necessário para a condução adequada da construção do TCC, como pode ser observado nos seguintes depoimentos:

Eu havia menosprezado o tamanho do trabalho que teria para fazer o TCC com o tema e objetivos que eu me havia proposto. Algumas vezes fiquei travada e não sabia como continuar. (Aluno do curso de especialização em Negociação Coletiva)

Tenho claro que as dificuldades pessoais que enfrentei atrapalharam o meu rendimento para realizar o trabalho mas não me senti amparada e não recebi muitas alternativas para superar essas dificuldades, desafios e até minhas falhas. (Aluno do curso de graduação em Administração)

A primeira dificuldade foi cursar o TCC junto com outras cadeiras, elaborá-lo e ao mesmo tempo tinha que fazer trabalhos, estudar para provas, participar de *chats* e fóruns. Fica muito difícil elaborar um TCC dessa forma, com tanta atividade junta. (Aluno do curso de especialização em Negociação Coletiva)

### **- Falta de orientação presencial (do professor e/ou tutor)**

Por ser o processo de orientação do trabalho de conclusão de curso mediado pelos tutores, alguns alunos apontaram como deficiência o fato de não terem contato direto com o professor orientador. Enquanto os tutores deveriam realizar sistematicamente encontros (presenciais ou

virtuais) para orientação dos alunos, o contato direto com os professores acontecia pontualmente ou era inexistente, como pode ser observado nos seguintes relatos:

Acredito que as primeiras orientações devessem ocorrer presencialmente e com o professor, não com o tutor. Tive dificuldade nas primeiras orientações, que foram realizadas apenas por *e-mail*. Depois que comecei a ter contato via telefone e *skype* a tutoria fluiu melhor e compreendi as instruções. (Aluno do curso de especialização em Negociação Coletiva)

A distância física com o tutor e o professor orientador foi problemática. Acredito que uma audiência presencial esclareceria todas as dúvidas surgidas no TCC. (Aluno do curso de especialização em Negociação Coletiva)

A fase de elaboração do TCC foi o único momento do curso em que realmente a distância atrapalhou. Senti falta de ter a orientadora mais próxima para esclarecer as dúvidas e escolher melhor os caminhos. (Aluno do curso de graduação em Administração)

Faltou um contato maior com o professor orientador, apesar de ter sido recebido pessoalmente pelo professor na EA em uma oportunidade. Sempre me reportei ao tutor que repassava minhas dúvidas ao orientador. Talvez um maior contato direto fosse recomendável. (Aluno do curso de graduação em Administração)

#### **- Dificuldade para utilizar computadores e outros recursos tecnológicos**

Poucos alunos alegaram que tiveram problemas para utilizar recursos tecnológicos, as instabilidades ocorridas parecem ter sido pontuais e passageiras como a queda momentânea do sinal de internet, por exemplo. Também houve reclamação sobre o desconhecimento para operacionalização de programas de edição de texto, mas que podem ser interpretadas como dificuldades pontuais e não características de algo generalizado, como apresentado no relato de um aluno do curso de graduação em Administração:

Tive dificuldades técnicas porque não sabia como utilizar adequadamente o processador de texto e não houve instrução sobre isso durante o curso. (Aluno do curso de graduação em Administração)

O depoimento aqui apresentado pode ser interpretado como contraditório, partindo do pressuposto que cursos ofertados na modalidade EAD geralmente são mediados por computador e outros recursos tecnológicos e deveria ser pré-requisito que o aluno tivesse noções básicas de informática, para ingressar num curso ofertado nesta modalidade.

#### **- Problemas Pessoais**

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 dos arquivos parciais ou da versão final do TCC, conforme pode ser observado nos seguintes relatos:

Tive problemas pessoais, que não gostaria de comentar, mas que surgiram justamente na fase mais crítica e trabalhosa do TCC e fizeram com que alguns prazos não fossem cumpridos por mim. (Aluno do curso de especialização em Negociação Coletiva)

Meu maior problema foi o de saúde, pois descobri que tinha um tumor. De certa forma isso prejudicou, pois não tive tempo para melhorar a escrita do TCC em função de viagens e agendamentos com médicos. (Aluno do curso de graduação em Administração)

A seguir, são apresentados os comentários analíticos acerca da opinião dos alunos sobre os principais desafios enfrentados durante o processo de construção do trabalho de conclusão de curso.

### 5.3.3 Comentários analíticos acerca da opinião dos alunos

Como apresenta Freire (1996), a autonomia é essencial no processo de orientação do trabalho de conclusão de curso, 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 que não tiveram fácil acesso ao campo de pesquisa para coleta de informações e dados, ou que houve demora na obtenção das respostas (*feedback*) solicitadas aos tutores e professores orientadores 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 de acesso a materiais bibliográficos para realização de pesquisas, com especial destaque ao argumento de que os alunos residiriam longe de grandes bibliotecas físicas e não teriam facilidade de acesso a materiais atualizados. Entraria aqui a questão da territorialidade, que poderia ser sanada através da busca por materiais digitalizados em periódicos de acesso *on-line*.

Contrariamente, constata-se que os alunos que tiveram acesso a materiais de pesquisa (física ou digitalmente), reclamaram sobre a “elevada” carga de leitura e pesquisa que o TCC exige de “uma só vez”, apontamento inusitado, se considerado o fato de que as leituras e

aproximação com o tema de pesquisa idealmente deveriam ser realizadas durante todo o curso e não apenas na fase final. Cabe lembrar que o pessoal da biblioteca da Escola de Administração da UFRGS organizou e ofereceu por meio eletrônico 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, outros aspectos também foram citados. Verificam-se desde dificuldades para “colocar as ideias no papel” até a limitação para redigir textos de acordo com o modelo de redação científica, além dos obstáculos para compreender e aplicar as normas técnicas da ABNT. Contudo, esse argumento não se justifica ao se analisar o volume de materiais disponibilizados pela equipe pedagógica e pela biblioteca aos alunos (*slides*, textos, vídeos, manuais, exemplos de trabalhos, guia de normas técnicas etc.).

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, entre outros. Alguns alunos foram diversas vezes alertados sobre o risco de cometerem plágio e os que reiteraram na apropriação indevida das palavras e ideias de outros autores foram advertidos que tal ocorrência se configura como falta grave no estatuto da universidade, podendo ocasionar a reprovação.

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 disponibilizados, dependendo da região do país e da capacidade tecnológica local), também foram mencionados.

Entretanto, grande parte dos alunos que respondeu ao questionário desta pesquisa, apontou a percepção da necessidade deles próprios de estudarem e se dedicarem mais na etapa de construção do trabalho de conclusão de curso e, neste ponto, vários alunos acrescentaram ainda que é 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 transversais, ou seja, poderiam acontecer simultaneamente com as demais disciplinas componentes da matriz curricular.



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 anteriores, o que acarretou a reprovação de alguns alunos.

Um dado inusitado observado nas análises dos questionários foi o fato de que, se por um lado, alunos mencionam dificuldade de contatarem 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 à elaboração da monografia. Cabe lembrar que durante o processo de orientação, houve acompanhamento da equipe de coordenação do curso sobre o número de contatos realizados dos alunos com seus tutores e professores orientadores, através de *chats* e fóruns, sendo que alguns alunos não cumpriram os requisitos mínimos de interação.

Estes foram, em síntese, os principais desafios apresentados pelos alunos durante a etapa de elaboração do trabalho de conclusão de curso. Na sequência, será apresentada a perspectiva dos tutores mediadores do processo de orientação do TCC.

#### 5.4 PERSPECTIVA DOS TUTORES

Para a apresentação dos resultados obtidos entre os tutores pesquisados, optou-se por demonstrar também a amostra estratificada por curso. No entanto, são apresentados os dados de frequência e não de percentual, devido ao tamanho reduzido da amostra. Um total de 20 tutores responderam essa pesquisa, sendo 7 do curso de especialização e 13 do curso de graduação.

Primeiramente é realizada a uma análise descritiva, com o perfil dos tutores e aspectos de sua rotina de trabalho, seguida da apresentação de seus principais depoimentos.

### 5.4.1 Análise descritiva acerca da opinião dos tutores

A quantidade máxima de alunos para os quais os tutores declararam ter oferecido tutoria foi de 30 alunos. A média da quantidade de alunos aos quais foi oferecida a tutoria é de 13 alunos, sendo o desvio-padrão igual a 7,366.

No curso de especialização a tutoria foi oferecida a um mínimo de 12 alunos e um máximo de 21 alunos, sendo a média igual a 15 e o desvio-padrão de 3,16. Responderam o questionário do curso de especialização um total de 7 tutores.

No curso de graduação, os respondentes não indicaram o número mínimo de alunos atendidos, aparecendo, portanto, na tabela a quantidade de 0 (nenhum) e o máximo de alunos aos quais a tutoria foi oferecida foi de 30 alunos. A média é de 12 alunos por tutor, sendo o desvio-padrão de 8,81, conforme pode ser observado na tabela 26.

**Tabela 26 - Quantidade de alunos por tutor durante o processo de orientação de TCC**

		Total	Especialização	Graduação
N	Válidos	20	7	13
	Faltantes	3	2	1
Média		13.50	15.43	12.46
Mediana		14.00	14.00	12.00
Desvio-padrão		7.366	3.155	8.809
Mínimo		0	12	0
Máximo		30	21	30

Fonte: elaborado pela autora

A presença de tutores do sexo masculino é predominante, tanto no curso de especialização quanto no curso de graduação, conforme dados da tabela 27.

**Tabela 27 – Sexo dos tutores**

	Especialização	Graduação
	Frequência (n)	Frequência (n)
Feminino	4	5
Masculino	3	8
Total	7	13

Fonte: elaborado pela autora

Na tabela 28, observa-se que tutores mais jovens estão presentes no curso de graduação, enquanto tutores de mais idade são observados no curso de especialização.

**Tabela 28 - Faixa etária dos tutores**

	Especialização	Graduação
	Frequência (n)	Frequência (n)
Entre 23 e 30 anos	1	8
Entre 31 e 40 anos	2	4
Entre 41 e 50 anos	3	1
Entre 51 e 60 anos	1	0
Total	7	13

Fonte: elaborado pela autora

No curso de especialização a maioria dos tutores possui Doutorado ou Mestrado incompleto (3 dos 7 respondentes). Já na graduação, 6 dos 13 respondentes possuem Mestrado completo, 4 possuem Doutorado incompleto e 3 possuem Mestrado incompleto, conforme pode ser observado na tabela 29.

**Tabela 29 - Escolaridade dos tutores**

	Especialização	Graduação
	Frequência (n)	Frequência (n)
Doutorado incompleto	3	4
Especialização lato sensu completa	0	1
Mestrado completo	3	6
Mestrado incompleto	1	2
Total	7	13

Fonte: elaborado pela autora

Na tabela 30, pode-se ver que os tutores são graduados em diferentes áreas, tais como: Administração, Administração com ênfase em Recursos Humanos, Ciências Sociais, Economia, Pedagogia e Psicologia.

**Tabela 30 - Área de formação dos tutores – graduação**

	Especialização	Graduação
	Frequência (n)	Frequência (n)
Administração	1	8
Administração - RH	1	0
Ciências Sociais	1	0
Economia	1	2
Eng. Mecânico	0	1
Pedagogia	1	0
Psicologia	2	0
Turismo	0	1
Total	7	12

Fonte: elaborado pela autora

Em relação à área de especialização, os tutores atuantes nos cursos pesquisados apresentam diferentes formações, por exemplo: em áreas de gestão escolar e saúde e outras, como demonstra a tabela 31.

**Tabela 31 - Área de formação dos tutores - especialização**

	Especialização	Graduação
	Frequência (n)	Frequência (n)
Administração Financeira	0	1
Finanças	0	1
Gestão de Pessoas	0	1
Gestão Empresarial	0	1
Gestão Escolar	1	0
MBA	0	1
Mercado de Capitais	0	1
Saúde e Trabalho	2	0
Total	3	6

Fonte: elaborado pela autora

Tanto os tutores da especialização quanto os tutores da graduação apresentam formação complementar em diferentes áreas. Na especialização predominam tutores com Mestrado em Administração com ênfase em Finanças e na graduação a maioria dos tutores possui Mestrado em Administração. Essas informações estão na tabela 32.

**Tabela 32 - Área de formação dos tutores - mestrado**

	Especialização	Graduação
	Frequência (n)	Frequência (n)
Administração	1	6
Administração - Finanças	0	1
Administração - Gestão Pessoas	1	0
Administração - RH	0	1
Agronegócios	0	1
Ciência Política	1	0
Economia	1	0
Educação	1	0
Psicologia Social	2	0
Sustentabilidade	0	1
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>10</b>

Fonte: elaborado pela autora

Entre os tutores que possuem curso de Doutorado, na especialização as áreas em destaque são: Ciência Política e Psicologia Social. Enquanto que na graduação todos os tutores doutores atuantes são da área da Administração, como mostra a tabela 33.

**Tabela 33 - Área de formação dos tutores - doutorado**

	Especialização	Graduação
	Frequência (n)	Frequência (n)
Administração	0	3
Ciência política	1	0
Psicologia Social	2	0
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>3</b>

Fonte: elaborado pela autora

Em relação aos aspectos de interação e mediação pedagógica, para a construção do trabalho de conclusão de curso, de modo geral, o tempo médio dedicado às atividades de tutoria por aluno foi semelhante nos dois cursos, com a carga horária variando entre 5 e 20 horas semanais, sendo que os cursos exigem um comprometimento de 20 horas semanais em média para a atuação dos tutores. Vale ressaltar que muitos dos tutores são mestrandos ou doutorandos vinculados ao Programa de Pós-Graduação da UFRGS e trabalham nos cursos a distância vislumbrando experiência profissional na área e complementação de renda e que portanto, conciliam duas atividades acadêmicas com as atribuições da tutoria. Os resultados são demonstrados na tabela 34.

**Tabela 34 - Tempo médio dedicado às atividades de tutoria relacionadas a orientação de TCC por aluno**

	Especialização	Graduação
	Frequência (n)	Frequência (n)
Até 4 horas	1	3
De 11 a 20 horas	3	4
De 21 a 30 horas	1	2
De 5 a 10 horas	2	4
Total	7	13

Fonte: elaborado pela autora

Questionados sobre a experiência prática anterior em orientação de TCC (na modalidade de ensino presencial) em ambos os cursos pesquisados, houve predomínio de tutores que não haviam tido oportunidade de realizar orientações de TCC previamente, sendo estas as primeiras experiências práticas. A tabela 35 demonstra a situação desse aspecto.

**Tabela 35 - Tutor já havia orientado TCC em cursos presenciais**

	Especialização	Graduação
	Frequência (n)	Frequência (n)
Não	5	10
Sim	2	2
Total	7	12

Fonte: elaborado pela autora

Em ambos os cursos, a maioria dos tutores também não havia orientado TCC em cursos ofertados na modalidade EAD, sendo, portanto, esta a primeira experiência na atividade. A situação está ilustrada na tabela 36.

**Tabela 36 - Tutor já havia orientado TCC em cursos na modalidade EAD**

	Especialização	Graduação
	Frequência (n)	Frequência (n)
Não	5	9
Sim	1	3
Total	6	12

Fonte: elaborado pela autora

No que diz respeito ao meio de comunicação mais utilizado pelos tutores e alunos, na interação para orientação do trabalho de conclusão de curso, a tabela 37 mostra que o meio de comunicação preferido pelos tutores para orientações individuais nos dois cursos é o *e-mail*.

**Tabela 37 - Meio de comunicação para orientações individuais**

	<b>Especialização</b>	<b>Graduação</b>
	Frequência (n)	Frequência (n)
<i>E-mail</i>	2	5
Encontros presenciais	0	1
Fóruns	1	0
<i>Instant Messengers</i>	1	2
Troca de versões parciais dos TCC, com comentários.	1	4
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>12</b>

Fonte: elaborado pela autora

E aqui, cabe recuperar um ponto apresentado por Moore e Kearsley (2007), de que os tutores, na maioria dos casos, precisam descobrir sozinhos as limitações e o potencial da tecnologia, além das melhores técnicas para comunicação. Entretanto, em ambos os cursos a maioria dos tutores declarou o uso de *e-mail* com resultados não produtivos em relação à compreensão do aluno e comunicação eficaz, pois na mensagem eletrônica nem sempre as dúvidas eram sanadas adequadamente. Para uma orientação mais pontual, os tutores preferiam destacar no próprio arquivo parcial do trabalho os pontos que precisavam ser trabalhados no texto e, portanto, a troca de versões parciais do TCC, com comentários dos tutores, professores e alunos se mostrou mais efetiva para estas situações.

A tabela 38 mostra as respostas dos tutores quando questionados sobre com que frequência estimulavam os alunos a realizarem as atividades previstas no plano de ensino da disciplina que apresentava as diretrizes para elaboração do trabalho de conclusão de curso. Em ambos os cursos a maioria dos tutores declarava estimular semanalmente os alunos a realizarem tais atividades. Sendo também expressiva a frequência de tutores na graduação que declara que isso acontece algumas vezes, mas sem periodicidade sistemática.

**Tabela 38 - Frequência com que o tutor estimulou os alunos a realizarem as atividades previstas no plano de ensino das disciplinas**

	<b>Especialização</b>	<b>Graduação</b>
	Frequência (n)	Frequência (n)
Algumas vezes, mas sem periodicidade sistemática	0	4
No mínimo 3 vezes por semana	1	1
Pelo menos uma vez por semana	4	6
Quinzenalmente	0	1
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>12</b>

Fonte: elaborado pela autora

A tabela 39 mostra que a maioria dos tutores costuma registrar ou mapear as principais dificuldades apresentadas pelos alunos em planilhas ou relatórios, que são apresentados para os professores orientadores responsáveis pelos grupos de alunos de cada tutor. Considerando que os professores assessoram o trabalho realizado em linha de frente pelos tutores, que estão em contato direto com os alunos, precisam saber detalhadamente informações sobre o empenho e desempenho demonstrado por cada orientando no processo de construção do trabalho final.

**Tabela 39 - Tutor costumava registrar ou mapear as principais dificuldades apresentadas pelos alunos**

	<b>Especialização</b>	<b>Graduação</b>
	Frequência (n)	Frequência (n)
Não	0	2
Sim	5	9
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>11</b>

Fonte: elaborado pela autora

A seguir são apresentados os principais depoimentos dos tutores acerca do processo de orientação do trabalho de conclusão de curso na modalidade a distância.



### 5.4.2 Principais depoimentos dos tutores

Passa-se a demonstrar os principais depoimentos dos tutores mediadores do processo de construção do trabalho de conclusão de curso, começando pela questão do registro de acompanhamento dos alunos:

Tinha registro em planilha do Excel. Ao longo do processo mantinha contato por *e-mail* com o professor, especialmente nos casos em que os alunos apresentaram maiores dificuldades. (Tutor do curso de especialização em Negociação Coletiva)

Eu fiz planilha no Excel e realizei três reuniões com o professor orientador. (Tutor do curso de graduação em Administração)

Entretanto, houve situações em que os tutores afirmaram que estes registros não eram realizados, por não serem considerados ou requeridos pelos professores orientadores.

No início e dependendo do orientador, eu fazia registro, mas depois notei que quem é o orientador na verdade é o tutor e que o professor não está preocupado de verdade com as orientações EAD. (Tutor do curso de graduação em Administração)

Não fiz registros! Pois acredito que o tutor é o orientador, digamos em 90%, e soluciona o problema nesse momento. O papel do professor orientador é fundamental, mas ele só aparece no final, o grande responsável pelo sucesso do aluno é o tutor. (Tutor do curso de graduação em Administração)

Não tive contato com o professor orientador, apenas com as supervisoras das tutorias. Através delas enviei minhas principais dúvidas que foram sanadas rapidamente. (Tutor do curso de especialização em Negociação Coletiva)

Os tutores foram questionados sobre a definição de seu papel enquanto mediadores do processo de orientação do trabalho de conclusão de curso e admitem que exercem um papel importante de suporte ao aluno, nas diferentes fases da construção do TCC, sendo responsáveis por acompanhar o estimular os alunos no cumprimento das etapas previstas, esclarecendo dúvidas metodológicas, técnicas e didáticas, como pode ser observado nos seguintes depoimentos:

Além de dominar os aspectos técnicos e didáticos, o tutor deve ser um motivador, haja vista que em muitas fases a elaboração do TCC é uma tarefa solitária. O tutor deve ter a preocupação de não deixar o aluno com uma sensação de abandono, procurando mostrar-se presente e participante. Deve respeitar o ritmo dos alunos, mas concomitantemente deve cobrar para que o aluno respeite os prazos determinados pelo curso. (Tutor do curso de especialização em Negociação Coletiva)

O tutor é aquele que faz a efetiva orientação do trabalho do aluno, que esclarece as dúvidas, delimita o foco, ensina a metodologia, enfim, é quem proporciona diretamente o suporte ao aluno para que o trabalho como um todo seja coerente. É quem tem condições de fazer observações pontuais mais completas. (Tutor do curso de graduação em Administração)

No caso dos cursos EAD, o tutor acaba tendo um papel muito importante. O tutor precisa dar indicação de como melhorar o trabalho, adequar às normas técnicas, explicações de conceitos mal entendidos, orientações quanto à escrita, como fazer associações, como articular ideias e ensinar a dialogar com teóricos distintos, como fazer a coleta de dados (ensinar desde o início), ensinar a montar o instrumento, a fazer as análises, as discussões etc. Mesmo os alunos já tendo passado por disciplinas que informaram todas as etapas do TCC, parece que eles não captam essas informações, pois para 15 alunos da minha turma (tinha 16 no total), tive que ensinar tudo novamente. Apenas uma das minhas alunas tinha mais clareza das etapas que deveriam ser seguidas e, mesmo assim, tive bastante trabalho com ela. Acredito que as disciplinas que preparam para a realização do TCC deveriam ser melhor estruturadas. (Tutor do curso de especialização em Negociação Coletiva)

O papel do tutor é fundamental! O tutor é o elo entre a universidade e o aluno. Possui uma função organizativa (auxilia na elaboração do cronograma para realização da pesquisa); função social (preocupa-se com o aluno e está atento as suas dificuldades e ansiedades) e função pedagógica. (Tutor do curso de graduação em Administração)

O tutor deveria ter papel de facilitador, mas acaba sendo de orientador, pois faz o trabalho do professor da UFRGS e no fim das contas o seu nome não aparece como o do orientador, ou seja, na prática, o tutor é o orientador, mas na hora de colocar o nome no trabalho final, de assinar mesmo, não pode, pois o tutor não é professor da UFRGS. Isso é questionável. Não acho justo. (Tutor do curso de graduação em Administração)

O papel do tutor é o mesmo papel do orientador em 90%. O restante (10%) é o que faz o professor "dono" da orientação. Como reconhecimento mínimo, a coordenação deveria considerar o tutor como co-orientador e poder colocar isso no Lattes. (Tutor do curso de especialização em Negociação Coletiva)

O tutor é aquele que faz a efetiva orientação do trabalho do aluno, que esclarece as dúvidas, delimita o foco, ensina a metodologia, enfim, é quem proporciona diretamente o suporte ao aluno para que o trabalho como um todo seja coerente. É quem tem condições de fazer observações pontuais e mais completas sobre o trabalho que está sendo realizado, pois acompanha diretamente o aluno. (Tutor do curso de especialização em Negociação Coletiva)

Tal como afirma Nevado (2005), o acompanhamento tutorial é elemento fundamental e assegura o desenvolvimento dos eventos realizados em cursos EAD. Portanto, a tutoria, de fato deve ser reconhecida como estrutura de apoio ao aluno.

Quando questionados sobre o papel do professor no processo de orientação do trabalho de conclusão de curso, os tutores parecem ratificar algumas das funções reconhecidas como as realizadas por eles próprios, no processo de orientação do TCC, mas alegam que os professores orientadores não se envolvem em todas as etapas da elaboração do trabalho e que o tutor acaba sendo sobrecarregado no processo. Os depoimentos seguintes ilustram esta situação.

O professor é quem revisa o trabalho de maneira mais ampla, no sentido de conferir se há um alinhamento das partes (objetivos, metodologia, quadro teórico, etc) e verifica se há coerência interna do texto. Ele orienta não só o aluno mas também o tutor. O professor deve propiciar (em razão da sua experiência) sugestões de abordagens para a

ideia do aluno, e neste processo há também a formação do tutor enquanto um co-orientador. (Tutor do curso de graduação em Administração)

Eu tive a sorte de trabalhar com duas excelentes professoras orientadoras que “se pegaram” junto comigo. Pensando no trabalho que elas desempenharam, acredito que o papel do professor orientador seja indicar as fragilidades que o tutor não conseguiu visualizar, indicar bibliografia, ajudar a fazer uma análise apurada dos trabalhos e ajudar a tecer comentários. (Tutor do curso de especialização em Negociação Coletiva)

O professor deveria discutir a condução do trabalho do aluno com o tutor, mas não faz isso. (Tutor do curso de graduação em Administração)

O professor deve organizar o grupo e estar atento às dificuldades dos tutores (através de reuniões e relatórios). Responder os e-mails e dúvidas que surgirem no decorrer do processo. (Tutor do curso de especialização em Negociação Coletiva)

O papel do professor orientador é mais que fundamental, mas ele aparece somente no final do processo. Isto, talvez por dois motivos: 1.- A sua hora é muito cara 2.- O fato de existir um co-orientador ("tutor orientador") que facilita o processo de disseminar o conhecimento. (Tutor do curso de graduação em Administração)

De fato, como afirma Lévy (1999), o papel do professor estará centrado mais no acompanhamento e na gestão das aprendizagens, incitando a troca de saberes, fazendo a mediação relacional e simbólica e personalizada dos percursos de aprendizagem. Por sua vez, os tutores trabalham na linha de frente, em contato direto com os alunos, atuando como mediadores do conhecimento nas disciplinas regulares e especialmente no processo de orientação do TCC.

Na opinião dos tutores, as maiores dificuldades encontradas pelos alunos durante a elaboração do trabalho de conclusão de curso estão relacionadas ao rigor exigido pelo trabalho de conclusão de curso, que não é “treinado” com a mesma cobrança nas demais disciplinas regulares dos cursos, principalmente no que tange à adoção da redação científica e utilização das normas técnicas, conforme pode ser percebido nos relatos seguintes:

O fato de que o aluno, durante as disciplinas estava acostumado com um tipo de percurso e esta lógica de construção do conhecimento foi modificada de forma abrupta quando da elaboração do TCC. (Tutor do curso de especialização em Negociação Coletiva)

Muitos alunos demoraram a entender o que era realmente solicitado no TCC, a estrutura e exigências de um texto acadêmico (redação, normas ABNT) e tiveram muita dificuldade para redação de um texto próprio. (Tutor do curso de graduação em Administração)

Muitos usavam somente citação direta ou indireta. - Uma dificuldade comum foi a não aceitação dos alunos em realizarem o TCC sobre negociação coletiva (que era o foco do curso). Queriam resolver problemas do seu ambiente de trabalho, mas que não envolviam negociação coletiva no setor público. (Tutor do curso de especialização em Negociação Coletiva)

Falta de acesso à materiais e fontes de pesquisa, até mesmo a bibliotecas; falta de tempo para se dedicar ao TCC; falta de base sobre o que é um trabalho acadêmico, já que na graduação não tiveram acesso a isso; principalmente, pelo fato de estarem acostumados a tudo muito mastigado ao longo do curso e de repente precisarem fazer algo de autoria própria e individualmente. Esta questão deveria ter sido mais bem trabalhada nos alunos durante todo o curso. Não só na fase do TCC. (Tutor do curso de especialização em Negociação Coletiva)

A maior de todas as dificuldades está em entender o que é um trabalho acadêmico, e escrevê-lo como tal. Ex: citação de fontes, referências, linguagem, etc. (Tutor do curso de graduação em Administração)

Com base na experiência, enquanto tutores, questionou-se o que estes atores fariam diferente nas próximas edições dos cursos, se permanecessem como tutores durante o processo de orientação de trabalho de conclusão de curso. Alguns realizaram sugestões sobre a necessidade de conscientizar os alunos sobre a importância do TCC e seu processo de construção, passariam sugestões e informações sobre administração do tempo e recomendam a elaboração de manuais que exemplifiquem a aplicação das normas e regras exigidas no trabalho final. Outros tutores, não satisfeitos com a experiência ou desmotivados pela falta de reconhecimento de sua atuação enquanto mediadores do processo, apontaram que não pretendem voltar a atuar na orientação de trabalhos como pode ser percebido nos depoimentos:

Enfatizaria para o aluno que ele deve, durante todo o processo de construção do TCC, estar sempre revisando o material da disciplina de Metodologia. (Tutor do curso de graduação em Administração)

Nossa, recomendaria muita coisa. Desde cuidar para não ficar muitas horas em cima dos trabalhos, procurar dar orientações iniciais mais pontuais, fazer o processo em etapas/tarefas menores, usar mais os recursos de *chat*, *skype*, para esclarecer as dúvidas, tentar resolver coletivamente os problemas similares (organizar em grupos as dificuldades), entre outros. (Tutor do curso de especialização em Negociação Coletiva)

Começaria a falar do trabalho final com mais antecedência e seria mais rígida nas cobranças. (Tutor do curso de especialização em Negociação Coletiva)

Primeiramente, sugiro que o tutor seja mais valorizado, ao permitir que ele seja o real orientador do TCC. Caso contrário a motivação diminui. De resto, os profissionais do EAD da UFRGS são muito bons no auxílio ao tutor e extremamente rápidos, solícitos e eficazes nas interações com os tutores. Parabéns a eles, que merecem. (Tutor do curso de especialização em Negociação Coletiva)

Faria o possível para orientar menos alunos (o menor número possível) para me dedicar mais. Somente pegaria alunos da minha linha de pesquisa. (Tutor do curso de graduação em Administração)

Não pretendo atuar...foi uma experiência muito desgastante. (Tutor do curso de graduação em Administração)

Não atuaria novamente como tutor. (Tutor do curso de especialização em Negociação Coletiva)

Elaboraria material próprio customizado sobre os requisitos de um TCC, fazendo a menção a outras obras de referência. (Tutor do curso de especialização em Negociação Coletiva)

Entre as sugestões e recomendações que os tutores apresentam para melhorar o processo de orientação do trabalho de conclusão de curso, destaca-se necessidade de proximidade entre os tutores e professores, antes e durante a condução das orientações do TCC, através de reuniões que discutam em conjunto as atribuições e papéis de cada um dos atores envolvidos. Os tutores também recomendam que o número de alunos sob responsabilidade de cada tutor seja revisto, porque há casos de tutores que acompanham 30 alunos simultaneamente e isso dificulta a revisão adequada dos trabalhos, inviabilizando as premissas de revisão individual e atendimento personalizado. Outra sugestão importante é que desde o início do curso o aluno tenha acesso à informações sobre textos científicos, aplicação de normas técnicas e que seja incentivado a utilizá-las em outras disciplinas, facilitando a aplicação das mesmas ao chegarem na etapa de elaboração do trabalho final. Destacam-se as seguintes recomendações:

Desde o início do curso o aluno deve ter contato com a disciplina de metodologia para ser alertado sobre a importância e as dificuldades que são inerentes a elaboração de um TCC. (Tutor do curso de especialização em Negociação Coletiva)

Desde o início do curso deve-se exigir dos alunos atividades que exijam a reflexão sobre os textos lidos - ensino e cobrança desde o início de normas da ABNT - no início do curso explicar o que será exigido ao final (apresentar a estrutura básica de um TCC), pois assim o aluno poderá refletir ao longo do curso sobre o que será exigido ao final. - aliado a isso, trabalhar com TCC ao longo do curso, pois isso possibilita a compreensão empírica sobre os conceitos estruturais de um TCC. (Tutor do curso de especialização em Negociação Coletiva)

Despender mais tempo nas disciplinas que antecedem o TCC, solicitar desde o início do curso que os alunos sigam alguns critérios básicos para citar autores e colocar as referências (talvez fosse importante iniciar o curso com uma disciplina tipo "metodologia do trabalho científico"). Outra sugestão seria de organizar um encontro presencial para dar maiores informações e esclarecimentos sobre o TCC e suas etapas. Além disso, o processo seletivo não ajudou muito, pois tínhamos alunos com muitas dificuldades de aprendizado. Eu, por exemplo, tinha alunos que não sabiam sequer construir uma frase com sentido, não sabiam empregar corretamente as regras de concordância verbal e nominal, muito menos respeitar a ortografia. (Tutor do curso de graduação em Administração)

Exigir trabalhos mais simples, que não tenham necessariamente a estrutura de TCC. Mas que a apresentação das disciplinas de Metodologia e Seminário sejam transversais ao curso. (Tutor do curso de especialização em Negociação Coletiva)

Sugiro que cada tutor oriente no máximo 8 alunos. O problema, acredito, é solucionado por qualquer tutor que dedique tempo. Se ele orientar 16 alunos não dá para corrigir isso.

Não tem condições, é humanamente impossível. (Tutor do curso de especialização em Negociação Coletiva)

Que os contatos entre orientador e alunos fossem estimulados, visto que por vezes, tutor não tem autoridade para cobrar ou mesmo sugerir certas alterações. Estímulo à pesquisa em materiais idôneos, principalmente, em artigos científicos que envolvam elementos metodológicos. (Tutor do curso de graduação em Administração)

Eu acho que o papel do professor deve ficar melhor definido. Eles ganham uma remuneração, que eu desconheço, mas imagino que seja bem maior que a do tutor, no entanto, é o tutor que acaba ficando como todo o peso nas costas. Acho que o tutor deve ser mais valorizado. (Tutor do curso de graduação em Administração)

Sugiro que haja maior proximidade entre tutor e professor, especialmente no que se refere à atuação destes no processo de orientação para definir quem realmente é responsável por cada atividade. (Tutor do curso de graduação em Administração)

Recomendo que as premissas para o desenvolvimento dos trabalhos sejam discutidas sempre em conjunto: com a coordenação, professores orientadores, tutores e demais envolvidos no processo. Cada participante tem conhecimentos específicos de seu papel, particularidades que precisam ser respeitadas e discutidas para que todas as partes sintam-se motivadas no processo. (Tutor do curso de especialização em Negociação Coletiva)

Ser responsável por um grupo de no máximo 12 alunos, exigir a organização do material que será disponibilizado aos alunos antes do início da disciplina, estabelecer prazos condizentes para cada uma das etapas do TCC - de nada adianta solicitar que o aluno defina o projeto em 2 semanas. É preciso mais tempo para que tal amadurecimento ocorra. (Tutor do curso de especialização em Negociação Coletiva)

Os tutores também comentaram sobre a oportunidade concedida aos alunos dos cursos investigados para recuperação do trabalho final (casos de alunos que não obtêm rendimento satisfatório na entrega regular e que têm nova oportunidade de recuperar este conceito). Na opinião de alguns tutores, esta possibilidade de recuperação não é adequada, porque induz o aluno a não se empenhar totalmente nas etapas de construção do TCC, partindo do pressuposto que já conheceriam esta condição de terem acesso a uma “nova oportunidade”.

Em relação aos cuidados contra a prática de plágio, os tutores sugerem que a coordenação dos cursos disponibilize *softwares* antiplágio, para que eles tenham acesso efetivamente às ferramentas que possibilitem tal investigação. Vale destacar que os tutores são orientados a procurar evidências de plágio nos trabalhos, mas não são instruídos de como fazê-lo efetivamente. Neste quesito, também foi apontada a importância de receberem treinamento e capacitações sobre os critérios de avaliação e sobre detalhes para monitoramento adequado dos alunos.

Eles também concordam que os alunos precisam ter consciência do rigor exigido num trabalho científico e que muitos alunos demoram para entender a estrutura de um TCC e

apresentam dificuldades para atender os moldes solicitados. Uma solução apontada para melhorar este processo seria estimular os alunos a desenvolver atividades que exigem maior rigor científico ao longo do curso e não somente na etapa de construção do TCC.

Na sequência, será apresentada a perspectiva dos professores acerca do processo de orientação do trabalho de conclusão de curso na modalidade a distância.

## 5.5 PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

A opinião dos professores acerca do processo de orientação do TCC na modalidade EAD foi tratada qualitativamente através da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2010). Foram entrevistados 7 professores que atuaram como orientadores nos dois cursos pesquisados, assim são identificados como “Professor” após cada depoimento, sem menção a um curso específico.

### 5.5.1 Principais desafios enfrentados durante a construção do TCC na opinião dos professores

Assim como foi questionado aos tutores sobre o papel dos atores envolvidos no processo de orientação, o mesmo questionamento foi replicado aos professores e, na opinião deles, o tutor atua em diferentes frentes na mediação da orientação do trabalho de conclusão de curso:

O Tutor é uma figura muito importante nesse processo de orientação. Ele é de fundamental importância em vários sentidos. Às vezes você pega um trabalho inicial, que ainda se apresenta de forma muito rudimentar, então o tutor lapida um pouco esse trabalho e vai conversando com o professor no sentido de orientar como é que o aluno pode conduzir, desde o estabelecimento da problemática, dos objetivos, enfim, o início do trabalho realmente. De maneira geral, o tutor é essencial no sentido de lapidar, porque o trabalho ainda se apresenta muito incipiente nessa fase, então o tutor ajuda no processo de afunilar, para então, junto com o professor, estabelecer exatamente qual será o problema e os objetivos da pesquisa. Daí o professor entra, orientando a revisão da literatura e os tópicos a serem abordados no trabalho, mas o tutor é quem faz esta leitura inicial, de ir lapidando de acordo com o que o orientador pede. (Professor)

O papel do tutor é esse, de ligação, esse faz um elo entre o professor e o aluno. Como o professor tem um número muito grande de orientandos, o tutor ajuda nesse processo de

passar essas informações para aquele grupo de alunos, que para ele é menor do que o do professor. (Professor)

O Tutor precisa ser um facilitador do processo de orientação. Primeiro ele deve discutir uma dinâmica de trabalho com o orientador, deve buscar tentar traduzir qual é a expectativa de trabalho que o orientando tem e ali começa um processo de construção coletiva do tutor e do orientador na realização do trabalho, não é só no final da construção do trabalho que o orientador olha o trabalho, isso tem que ser um processo continuado. (Professor)

Alguns professores comentaram que nem todos os tutores sabem desempenhar adequadamente seu papel e apresentam falhas na execução de suas atribuições, porque não têm clareza sobre sua real função no processo de orientação do TCC, como pode ser observado nos seguintes depoimentos:

Falsa ideia de que um bom TCC é um trabalho complexo, é um trabalho enorme com muitas variáveis, que envolve muitos atores e isso é um problema sério e o TCC na verdade nada mais é do que um instrumento que a gente tem, um norte que a gente utiliza, para desenvolver no aluno o método científico. (Professor)

Eu sempre acho que o tutor não faz a orientação final, apesar de acreditarem que faz, ele faz só uma interlocução, faz sugestões, ele tem uma capacidade razoável, mas quem deve dar garantia e deve fazer a formatação mais ampla e final das orientações é o professor orientador. (Professor)

Uma orientação incorreta vinda de um tutor é prejudicial, se o tutor disser para o aluno ir para um caminho “não certo”, isso pode prejudicar o desenvolvimento e a própria conclusão da monografia. Como se tem visto, são muitas indicações inadequadas de literatura, técnicas de análise de dados inadequadas, forma de levantamento de dados errada. Quando o caminho começou errado, é muito complicado depois corrigir e é muito complicado também o orientador “desdizer” o tutor. Para o tutor precisa estar claro que o professor orientador sabe mais, ele tem mais experiência, então a palavra final, deve vir sempre do orientador e não do tutor. (Professor)

Estas afirmações concordam com o que Freire (1996, p. 26) apresenta ao falar que “Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, [...] que faz parte da sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”.

Os primeiros contatos entre o tutor e o aluno são importantes e muitas vezes decisivos para o estabelecimento das diretrizes a serem seguidas para o desenvolvimento de um trabalho de conclusão de curso satisfatório e isso fica bastante evidente nos relatos de alguns dos professores entrevistados:

Me parece que muitas vezes os tutores não conseguem, vamos dizer assim, ou o tutor não tem isso claro ou não consegue convencer os alunos de que um trabalho objetivo e pragmático é tão ou mais importante que aquele sonho dos alunos de fazer um trabalho enorme. Se o aluno passa dessa fase e não delimita muito o problema, não foca, ele vai ter problemas para o resto do trabalho, ele não vai conseguir se desenrolar daquilo, não tem como. Então o tutor, que neste momento, é quem tem mais contato com o aluno, claro que tem o professor por trás, mas quem faz o contato na linha de frente é o tutor.



Se o tutor não consegue êxito ali, o aluno está fadado ao fracasso, o insucesso tá definido. (Professor)

Ao resgatar os conceitos de Freire (1996), tem-se que a capacidade de aprender, que decorre da capacidade de ensinar e sugerir, implica na habilidade de aprender a substantividade do objetivo aprendido. Isso significa que a memorização mecânica não é aprendizado verdadeiro do objetivo ou do conteúdo. Assim, o tutor deve cumprir este papel fundamental, estimulando o aluno a se tornar sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção.

Os professores reconhecem que o tutor é uma figura importante no processo de orientação do trabalho de conclusão de curso. Considerando que o processo de orientação exige que o tutor seja um articulador do diálogo entre o professor e o aluno, ele deve exercer um papel de facilitador e oferecer um suporte para o aluno poder definir e “colocar no papel” aquilo que efetivamente ele fazer durante a pesquisa. Assim, os professores concordam que o tutor é essencialmente um interlocutor, porque a orientação efetivamente deve partir do professor orientador.

Os professores foram questionados também sobre qual seria seu próprio papel, enquanto orientadores, durante a construção do trabalho de conclusão de curso e houve convergência de opiniões em relação ao reconhecimento da necessidade deles próprios realizarem capacitações para os tutores e de promoverem processos seletivos mais criteriosos para a escolha de tutores, como pode ser observado nos seguintes depoimentos:

O primeiro papel do professor orientador é a capacitação do tutor, ter claro com quem trabalha, perceber os pontos fortes e os pontos fracos do próprio tutor para saber com quem ele pode contar e para o que pode contar. Existem tutores mais hábeis em alguns aspectos, menos hábeis em outros. (Professor)

O professor deveria trabalhar na seleção do tutor, muitas vezes o professor escolhe o tutor por comodidade, porque é seu aluno, seu orientando de Mestrado ou Doutorado, então a seleção acaba partindo dali, por comodidade simplesmente, sem buscar verdadeiramente as competências e habilidades do tutor. (Professor)

Assim como o tutor tem que buscar o aluno, o professor também tem que buscar o tutor, para a cada momento se ter um termômetro, desenvolver indicadores para perceber o que está acontecendo e em que ritmo está acontecendo. (Professor)

O papel do professor é ler todo o trabalho, orientar para primeiro fechar um objetivo coordenado com a contextualização do problema, estabelecer objetivos factíveis, orientar quais seriam os tópicos de fundamentação teórica, afunilar esta fundamentação, de maneira com que ela realmente dê respaldo para responder o problema e poder desenvolver um procedimento metodológico coerente. (Professor)

O professor, pelo acúmulo de conhecimento e de experiência, tem uma sensibilidade maior para apontar os caminhos para a realização dos trabalhos por parte do orientando e ao mesmo tempo ele tem condições de indicar os caminhos para que o tutor possa viabilizar e disponibilizar material e acompanhar o orientando. (Professor)

Na opinião dos professores, as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos durante a elaboração do trabalho de conclusão de curso na modalidade a distância estão relacionadas à própria construção de um trabalho com perfil acadêmico, com as particularidades exigidas de um trabalho científico.

Principal dificuldade que nós temos é a própria elaboração de um trabalho com perfil acadêmico, científico. Quando tem que desenvolver o texto com as características de um trabalho científico, estruturar um problema, pensar quais são os objetivos, amparar isso na metodologia, definir quais são as categorias de análise, então esse é um exercício que é difícil para os alunos e se materializa muito para os alunos no momento em que eles precisam começar a escrever o TCC. (Professor)

Uma dificuldade que os alunos têm, para mim é a mais simples de todas e até nem sei se é hábito cultural, é de dimensionamento da agenda. Esta prática de postergar é nociva. Achar que é normal deixar para a última hora é de uma ignorância a toda prova. (Professor)

Agora um grande problema é o número de orientandos, um número muito grande de orientandos para poucos tutores e poucos professores. O aluno entrega o trabalho para o tutor também num prazo muito curto, daí nem tutor, nem o professor tem condições de dar uma orientação adequada, porque o prazo já é curto, mais curto que num curso presencial e os alunos entregam os trabalhos de uma só vez, quando o prazo está terminando. Isso acontece muitas vezes, porque as disciplinas são grandes e às vezes as coisas não aconteciam dentro de um fluxo de tempo possível de se fazer uma boa orientação efetivamente. (Professor)

Outro ponto que apresenta fragilidade é o processo de comunicação e interação entre alunos e professores orientadores. Geralmente o contato é intermediado pelo tutor e neste fluxo pode haver falhas na comunicação, além disso, por não existirem encontros presenciais de orientação, os apontamentos das revisões parciais do TCC geralmente são descritas em arquivos trocados entre os alunos e os tutores. Também são passadas instruções via *chat*, *e-mail* e fórum de discussão, entretanto, por mais minuciosas que sejam estas considerações, dificilmente atendem o detalhamento e a clareza de questões que poderia ser apontadas numa conversa direta com o aluno, por isso são importantes ferramentas que possibilitem a interação em tempo real e, se possível a utilização de recursos com áudio e vídeo, como o *Skype*, que minimizaria este tipo de ruído na comunicação, indicado nos relatos a seguir.

Uma coisa é você escrever algo sobre o que o aluno escreveu e ele simplesmente ler aquilo. Outra coisa é ter uma conversa direta, do tipo: “olha seu trabalho está bom aqui,

não está bom ali, aqui precisa mudar”. Essa é sistemática de orientação que eu gosto, que é trabalhar já com o projeto escrito, olhando exatamente o que o aluno quis dizer. Coisas que num trabalho de orientação no EAD fica mais difícil. Isso ainda é um problema, mas eu diria que num grau menor, porque vai diminuindo com o passar do tempo, até com a experiência que a gente vai adquirindo. (Professor)

Como apresenta Primo (2008), nesse sentido, podem ocorrer conflito e cooperação simultaneamente. Quando se trocam arquivos parciais do trabalho, ou há envio e recebimento de *feedback*, se inicia um processo de conflito de ideias, ao mesmo tempo que isso colabora com o aperfeiçoamento do texto.

Por ser importante o desenvolvimento de disciplina em cursos EAD, para administração e cumprimentos de todas as atividades previstas no cronograma, a questão da autonomia do estudante também foi bastante mencionada pelos professores. A autonomia é um processo de amadurecimento e o professor, para auxiliar no desenvolvimento da autonomia dos alunos, precisa realizar e incentivar atividades que estimulem a tomada de decisão, para que os alunos sejam capazes de aprender a decidir com liberdade, assumindo as consequências desse ato (FREIRE, 1996).

Cientes deste compromisso, os professores procuram estimular o desenvolvimento desta autonomia, mas reconhecem que este processo é moroso e difícil, como pode ser observado neste depoimento:

Uma grande dificuldade: é o exercício de uma autonomia que o aluno precisa ter, de uma disciplina muito grande de como vai trabalhar. Existem as fases de definir o objeto de pesquisa, problematizar isso, definir os objetivos, depois fazer toda a parte de referencial teórico...se o aluno não for muito disciplinado, ele vai ter dificuldade de fazer isso, principalmente num curso a distância, então essa maneira como o aluno organiza o tempo é fundamental. Mas isso é de cada um, é difícil a gente conseguir mudar. (Professor)

Como apresenta Freire (1996), a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser em não ocorre com data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

Para o desenvolvimento dessa autonomia do aluno, dessa disciplina que ele precisa ter, é fundamental que a gente compreenda e portanto estruture processos que contemplem isso, porque é preciso também ter um cuidado institucional, no sentido de identificar em qual momento isso vai acontecer, então essa é uma responsabilidade que não é só do aluno, é uma responsabilidade que é da instituição também, que é do docente. Os materiais precisam estar no ar no momento certo, os alunos precisam de feedback no

prazo estipulado. Precisamos oferecer os recursos e o apoio ao aluno, para que ele consiga desenvolver autonomia e disciplina. Todo mundo é responsável. (Professor)

Na minha opinião, uma baixa autonomia intelectual, não é falta de conhecimento ou de capacidade intelectual, mas de autonomia. Os alunos precisam saber buscar o conhecimento que está disponível, isso é uma dificuldade importante. Outra dificuldade para os alunos é a questão da disciplina. O fato de ser um curso a distância, muitos tem a ideia de que é um curso mais fácil e daí, por não ter horários definidos, eles não criam uma disciplina de trabalho. Isso precisa mudar. (Professor)

Não vi situações de falta de capacidade intelectual, mas de falta de autonomia sim, de autonomia para definir o que quer e a questão se sobrepor outras atividades. Realmente falta de dedicação, falta de tempo para se dedicar e às vezes priorizaram outras coisas. (Professor)

O ensino a distância pode ser considerado um estimulador para o desenvolvimento da autonomia do aluno, porque a distância física existente entre os atores implica no gerenciamento do tempo e conseqüentemente no gerenciamento do aprendizado do próprio aluno, é ele quem deve decidir o tempo que será despendido para o cumprimento de cada atividade e organizar a prioridade dos assuntos a serem estudados (PASSARELLI, 2007).

Uma das grandes dificuldades indicadas pelos professores é a deficiência para leitura, pesquisa e conseqüentemente para a redação de textos científicos. Freire (1996) afirma que não se lê criticamente, como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. A leitura verdadeira deve se comprometer de imediato com o texto. Essa forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo.

Para minimizar as dificuldades observadas pelos professores, eles sugerem que seja realizado um trabalho de conscientização com os alunos e que seja revista a questão de quantidade de alunos sob responsabilidade de um tutor e de um professor orientador. Isso porque parece haver um esgotamento de profissionais aptos a realizar este trabalho na Escola de Administração, talvez pela grande rotatividade de tutores, os professores alegam que por vezes acabam com sobrecarga de trabalho, acumulando as atividades do ensino presencial com as demandas da modalidade EAD. Os depoimentos ilustram estes achados.

Tem que fazer um trabalho de conscientização. Assim: o TCC em si não é difícil, mas os alunos em geral chegam com deficiência de base: quem mal lê, mal fala, mal escreve e poucos, muito poucos alunos lêem além do mínimo. E alguns alunos, isso eu digo sem constrangimento, não deveriam nem ao menos estar num curso de Especialização, deviam fazer outra coisa, mas não têm condições (de fazer o curso). Assim como nem todo mundo entra num Doutorado, nem todo mundo entra num Mestrado, nem todo mundo deveria entrar numa Especialização. (Professor)

O curso a distância tem um problema de gerenciamento de tempo muito grande, há um entendimento equivocado de que o curso a distância permite grandes liberdades, e que se

pode fazer a qualquer hora. É bem pelo contrário, o aluno tem que ter uma disciplina de estudo, tem que seguir um calendário de tarefas e tem até que ser mais disciplinado que os alunos de cursos presenciais. (Professor)

Alguns professores também mencionam o processo seletivo para ingresso de novos alunos como um ponto crítico, que precisa ser revisto e remodelado, em vistas a oportunizar o ingresso de alunos que realmente estejam interessados em seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nem sempre esta é a realidade dos processos seletivos, tendo em vista que muitos dos cursos ofertados na modalidade EAD pela Escola de Administração são realizados em parceria com outras instituições (como bancos públicos e órgãos governamentais, por exemplo), que por sua vez oportunizam aos seus funcionários cursos de formação complementar, para incremento salarial ou alavancagem na carreira, ou seja, muitos dos alunos ingressantes vislumbram no curso a oportunidade de um aumento de salário ou melhoria na expectativa de aposentadoria e não parecem verdadeiramente interessados em aprender.

Muitas vezes o processo seletivo destes cursos é falho, o processo de seleção também é falho e às vezes quase não há seleção. Há cursos em que a própria instituição parceira escolhe os alunos que vão fazer o curso, portanto também se perde aí um elemento importante de análise dessas pessoas que estão entrando no curso e aí, ao longo do curso, esses problemas oriundos da seleção, oriundos do grande número de alunos no curso, eles começam a ter falhas. O problema é que no meio do percurso, a gente vai criando recuperação da recuperação da recuperação, vai dando novas oportunidades para os alunos e quando vê a bomba estoura. Chega um momento que esgota e qual é esse momento? O do TCC. (Professor)

Outro aspecto diretamente relacionado ao processo seletivo vai de encontro ao número de alunos ingressantes, que é apontado pelos professores como superior ao ideal para o desenvolvimento de um trabalho de orientação adequado. Esta situação se agrava porque o tutor também fica responsável por um grupo de alunos maior do que o ideal. Outro ponto que prejudica é a alta rotatividade de tutores, que fica bem representado no seguinte depoimento:

Então precisa delimitar isso: por exemplo, o meu tutor só pode ter 10 alunos, o problema é que ele vai e se apresenta para cada professor e vai pegando mais alunos: pega mais 10 alunos com esse, mais 10 com aquele, daqui a pouco ele tem 50 alunos. Assim não tem como melhorar o processo, não dá. E vou te dizer mais: hoje falta tutor, falta mesmo. O tutor entrou num processo que é tipo do estagiário, sabe? Estagiário quando está se desenvolvendo, quando está ficando bom, vai embora. O tutor é a mesma coisa: a gente capacita ele, treina, daí quando a disciplina está acabando, ele pede pra ir embora, porque tem Mestrado, está acabando o Doutorado, o tutor bom vai fazer concurso, vai passar e vai embora. Daí tem que recomeçar tudo, então a gente não consegue ter uma massa, um corpo de tutores maduros, que tenham um aprendizado e consiga melhorar da próxima vez. É complicada essa situação. (Professor)

A frequência com que os professores costumavam manter contato com os tutores durante o processo de orientação do trabalho de conclusão de curso variava de acordo com cada situação e com o perfil de cada tutor. Isso porque os professores consideram que cada tutor tem um estilo próprio de atuação e que não há uma regra para este contato, como pode ser observado nos relatos a seguir.

Bom, existem vários casos. Eu tive tutores em que eu tinha plena confiança, eu conhecia, sabia a formação deles, foram meus alunos, portanto sabia como se portavam, então eu deixava solto mesmo. Apesar do curso ser a distância, um primeiro contato com o tutor é bom que seja presencialmente, mas também por telefone a gente conversa e até com o aluno também, *e-mail*, mas não tem assim uma frequência definida, a frequência depende muito da habilidade, do relacionamento, da competência do tutor. Também o tutor fica ciente que o professor sempre é instância de recurso: tira dúvidas de qualquer natureza, então às vezes para alguns trabalhos, o tutor demora muito, para outros ele vai sozinho. Então depende do tutor, do tema, do foco, da formação, tudo isso pesa, mas não é uma coisa rígida, eu vejo assim. (Professor)

Com os tutores eu sempre consegui manter uma constância de encontros presenciais ou por telefone, a gente se falava, ou por e-mail, eles me mandavam os trabalhos, eu lia a correção deles e fazia as correções em cima, só que existia um outro problema: às vezes os alunos não davam retorno para os tutores. Daí, quando faltava uma semana para entregar o trabalho, os 60 alunos resolviam mandar de uma vez o trabalho, daí era impossível, não tinha como ler os 60 trabalhos em 3 dias e mesmo se eu tivesse lido, eles não teriam tempo de mudar nada. Então existe este esgotamento e esta relação de tutor também. (Professor)

A maior parte dos contatos acontecia por *e-mail*, tanto naquele momento inicial de definição dos problemas e dos objetivos, que era de troca de informações mesmo, isso acontecia ou por *e-mail* ou pelo portfólio da disciplina que só nós dois tínhamos acesso. O segundo momento era muito mais presencial mesmo. Tem que ser assim. (Professor)

Eu fazia muito orientação a distância, mas hoje eu tenho prevista uma orientação presencial com uma tutora logo mais, mas no entendimento, a forma e o planejamento do trabalho, normalmente eu tenho feito de maneira virtual. Pode ser suficiente, mas o presencial ajuda também. (Professor)

Houve alunos que iniciaram a elaboração do projeto e receberam orientação dos professores e tutores para construção do trabalho de conclusão de curso, mas não chegaram a concluir o trabalho. Como possível justificativa para estes alunos terem abandonado o curso, os professores apresentam o argumento de que estes estudantes não tinham o perfil esperado, como pode ser comprovado nos seguintes relatos:

Têm alunos que não deveriam estar no curso e isso é muito claro, sem constrangimentos. Porque esses alunos não apresentam aquela base de leitura, de redação, de reflexão anterior, mas se foram aprovados no vestibular, entraram, entraram no curso, foram selecionados, ficam lá o momento em que a ficha cai eles percebem que não conseguem concluir. (Professor)

Vários alunos mal sucedidos no curso não assumem que eles erraram de fato. O primeiro culpado é o tutor, sempre. Então o que a gente recomenda, na verdade todos nós devemos agir assim por prevenção: é documentar tudo. Mesmo que não precise realizar um contato, assim, formalmente tu vai encontrar referências, mandar *e-mail*. Muitas vezes quanto tu necessita de alguma informação, já tem tudo registrado. Por exemplo: olha, mandei *e-mail*, fiz contato e o aluno não deu resposta, pode até não ter dado resposta, mas o *e-mail* tá aqui. Às vezes até, de forma equivocada, o tutor é responsável pelo próprio trabalho, pelo próprio sucesso do aluno. Alguns tutores, numa ânsia de ajudar os alunos, até assumem um papel que não é do tutor, que é o de intervenção direta no trabalho, inclusive a ponto de escrever certos trechos e isso é um equívoco, eu jamais faço isso, porque cada pessoa tem sua forma de pensar, sua forma de se expressar e o tutor não pode fazer isso, não pode interferir na redação do aluno. O problema é que quando um tutor faz isso, essa notícia circula para o grupo e isso passa a ser uma referência para os demais alunos cobrarem de seu tutor essa postura. Isso é cômodo: “ah, o meu tutor me ajudou a escrever isso aqui” e daí, eu como professor pergunto: “e o que tu fizeste? Nada? Ainda quer um título de especialista?” Comigo não. (Professor)

Quando chega a fase de elaboração do TCC, o aluno se confronta com dificuldades e aqueles alunos que já não deveriam estar ali, pelo seu perfil, vão tentar seguir até o final, mas vão ser reprovados, porque têm muitas dificuldades e não tem como recuperar certas coisas. Há alunos que não são bem sucedidos porque se apropriam indevidamente de trabalhos dos outros, então se a gente percebe isso no meio do caminho a gente não recomenda que vá a banca, ou avisa a banca: esse trabalho foi copiado, foi plagiado e sempre tem, lamentavelmente sempre tem. (Professor)

Os alunos não apresentavam condições de estar ali, a gente viu alunos que não dava para entender nem como tinham diploma de graduação, porque não sabiam se expressar, não conseguiam redigir minimamente um documento, quanto mais científico, então os alunos apresentavam muita dificuldade nesse sentido. (Professor)

Vi um caso de plágio, em que o aluno foi alertado diversas vezes pela tutora, chegou a entrar em atrito com a tutora, eu acabei assumindo a orientação direta dele, mas era uma prática recorrente de plágio, então foi uma orientação nossa: “olha o trabalho da maneira como está, se você não mudar, você vai ser reprovado”, ele não mudou e nós não recomendamos o trabalho para a banca, daí ele acabou não apresentando. (Professor)

Tem uma coisa que é a gestão do tempo, porque se tem a impressão de que o ensino a distância vai demandar menos tempo, ao contrário. Até porque o aluno precisar ler muito mais, aquelas duas, três horas que se passa dentro de uma sala num curso presencial, você tem que transformar em quatro, cinco horas de atividades de leitura e muitas vezes se é aquela leitura mais complexa, que o aluno não domina, ele só vai ter os *chats* para tirar dúvidas, mas não é como uma aula presencial, que o professor ao discorrer sobre o tema, faz o aluno compreender melhor. (Professor)

Também houve casos de alunos que foram orientados e chegaram a concluir o TCC, mas tiveram seus trabalhos reprovados na etapa da apresentação à banca. Dentre os alunos que foram reprovados pela banca, os principais motivos observados foram: insuficiência de coerência textual, metodológica e baixa qualidade do trabalho, além de falta de disciplina e comprometimento para desenvolver o TCC no prazo estipulado, como pode ser verificado a seguir.

Um trabalho que se apresenta fraco de origem, não tem como ser bem apresentado na banca, porque o aluno vai apresentar o que está escrito e se o que está escrito já não está bom, não existe milagre. Então o trabalho considerado reprovado já vem reprovado de origem, não adianta. A orientação da banca é aprova ou reprova, ou recomenda alterações e dá um prazo para reestruturação, mas tem trabalho que você vê que dependendo da natureza, da fragilidade, em 30 dias não tem como ser recuperado. A gente percebe que a dificuldade não é só no trabalho, é também no aluno, que não poderia estar ali, chegou até ali eu sei lá como, aí tu percebe no TCC que realmente não tem como. Então não adianta dar 30 dias que o aluno não vai recuperar isso aí não, sem chances. (Professor)

Nervosismo dos alunos, de ter que apresentar um trabalho. Num curso de graduação por exemplo ou num curso de especialização presencial, você passar por momentos de seminário, em que você tem que ir lá na frente apresentar, segurar a peteca, apresentar seus argumentos, porque você acredita naquilo, mas para muitos dos alunos do EAD, além de ser a primeira vez, era justamente na defesa do TCC, então eles não tinham passado por uma experiência de apresentação anterior. Eu acho que isso tudo dificultou um pouco o processo de defesas, mas o principal problema foi esse: insuficiência na qualidade dos trabalhos que chegaram até a banca. (Professor)

Recordo de um caso exemplar, que o aluno demorou para tomar a iniciativa de fazer o trabalho e não tinha disciplina de trabalho e quando ele começou a entrar no ritmo já estava no prazo de entregar. Então, ele entregou num nível de desenvolvimento realmente precário, ele não analisou os dados. Então aluno que deixaram para o final do prazo e não conseguiram finalizar os trabalhos, isso foi o maior motivo. (Professor)

Os professores participantes desta pesquisa também realizaram recomendações e observações para melhorar o processo de orientação de TCC na modalidade a distância, enfatizando a importância da reestruturação do processo seletivo dos alunos e dos tutores, a revisão da quantidade de alunos sob responsabilidade de cada tutor, mas, sobretudo a necessidade de reformular a forma de conduzir a apresentação das especificidades requeridas num trabalho científico, que geralmente são tratadas nas disciplinas de Metodologia mas que, na opinião dos professores, precisa ser mais processual, incluindo eventos nos quais estas questões sejam pautadas em fases anteriores ao TCC. Os relatos ilustram estas recomendações:

Precisa ter foco na seleção, foco na capacitação e no contínuo acompanhamento do tutor. Quando eu digo seleção, eu digo também a própria atividade, por exemplo, é impossível ser um bom tutor orientando 30, 40 trabalhos, fazendo Doutorado, dando aulas, é impossível. Tem trabalhos que eu vejo e pergunto: “como é que o tutor não viu isso aqui?” Não viu porque não leu o trabalho, e não leu porque está ocupado com outras coisas, porque têm casos que são inexplicáveis e o aluno tem razão de reclamar. Então quando se seleciona um tutor, ele tem que estar comprometido, tem que ter uma reserva de carga horária para aquele trabalho. (Professor)

Um ponto é a própria conscientização dos alunos, eles têm uma ideia equivocada de que ensino a distância é mais fácil, mais tranquilo, tem uma falsa ideia de que os tutores e professores estão a sua disposição 24 horas por dia, estão com essa mentalidade. O tutor precisa estar conscientizado, informado, ter um trabalho de comunicação, de informação previa e firmar um contrato psicológico com os alunos de que essa modalidade de ensino



a distância é séria, mas vai ser considerado sério, se os alunos se comportarem seriamente. (Professor)

Primeira recomendação: tem que ter um número pequeno de orientandos por professor, porque mesmo o professor tendo tutores para ajudá-lo é impossível pegar um número elevado de orientações, porque tem outros trabalhos para realizar e simplesmente não consegue. Segundo é a questão do tempo: é muito pouco o tempo que se tem para fazer a monografia. Então tem que ter um tempo maior para desenvolver a monografia, que seja factível. Acho que estes são os principais aspectos, porque todos os outros problemas, mesmo sendo em curso a distância, ainda pode se fazer *chat*, tem alternativas. Eu acho que o problema não está no fato do curso ser a distância, mas no fato de ser massificado, o termo a distância tem se tornado sinônimo de massificação e aí é que eu acho que entra o grande problema. (Professor)

O processo de elaboração do TCC precisa ser mais processual e não pode iniciar só na fase de projeto. Acho importante as disciplina de Metodologia, de Seminário, mas acho que a gente precisa de processos, eventos antes em que esta questão do TCC fosse sendo pautada, isso é fundamental. Segundo: é necessária uma maior amarração do ponto de vista das disciplinas e do perfil do curso em termos daquilo que se vai aceitar em termos de linhas do curso, de temáticas que serão aceitas, isso é fundamental. (Professor)

De modo geral assim, até na própria dissertação (sic) que um aluno meu fez, o grande gargalo de cursos de grande porte é a parte da monografia, porque a gente já tem estruturas e formas de gestão para ofertar disciplinas em grande porte. Então a gente reúne professores, diversos tipos de materiais, a gente consegue desenvolver materiais e apostilas de muita qualidade para um grande número de alunos, como também conseguimos nos organizar para fazer bons *chats*. A gente conseguiu também avançar bastante para se fazer bons fóruns, como também outros materiais, seja estudos de caso, relatos, enquetes, exercícios *on-line*. Eu mesmo já preparei vários exercícios de boa qualidade. Nosso grande desafio é a monografia, porque enquanto o curso tem um formato industrial, em grande escala e volume, a monografia é sempre um caso particular. Cada monografia pela própria demanda da universidade, é um caso particular, que cada um tem que fazer por sua conta, então não deixa de ser uma oficina. Então essa organização que serve para a indústria, não serve para a oficina, como é o caso da orientação de monografias. Nós precisamos nos organizar para conseguir chegar mais próximos de cada caso e nesse sentido ter materiais melhores, uma consciência e responsabilidade maior dos professores orientadores, para que eles considerem que cada aluno é um orientando pessoal e único e para se ter então empatia, proximidade, sensibilidade para as dificuldades que cada um apresenta e ao mesmo tempo, a importância e suporte da estrutura de tutores. Os tutores podem e devem ajudar constantemente nesse processo. (Professor)

Os principais aspectos comentados pelos professores como desafios enfrentados pelos alunos para a construção do trabalho de conclusão de curso foram a necessidade do desenvolvimento da autonomia no processo de ensino e aprendizagem, a importância da administração do tempo e da criação de uma rotina de estudos. Contudo, os professores reconhecem que existem outros desafios, de ordem institucional, a serem superados, relacionados principalmente à quantidade de orientandos sob responsabilidade de cada professor e tutor, que interfere diretamente na qualidade das orientações oferecidas.

Finalizada a apresentação dos resultados da pesquisa, apresentam-se a seguir os meios propostos para otimizar o processo de orientação do trabalho de conclusão de curso na modalidade a distância e as principais considerações sobre esta dissertação, bem como suas limitações.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como parâmetro os objetivos alinhavados no início desta dissertação: (1) descrever sinteticamente os projetos pedagógicos dos cursos, destacando os aspectos relacionados à mediação do processo de orientação; (2) analisar, comparativamente (entre os cursos pesquisados) a opinião dos alunos acerca dos desafios encontrados no processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso; (3) analisar a opinião dos diferentes partícipes (alunos, tutores e professores) acerca do processo de elaboração do TCC, adotado em cada curso pesquisado; e (4) propor meios para otimizar o processo de orientação dos trabalhos de conclusão de cursos na modalidade EAD, considera-se que a trajetória da pesquisa, em busca de informações que atendessem aos objetivos estabelecidos, apresenta contribuições significativas e relevantes, que possibilitam uma reflexão pedagógica acerca do que pode ser feito para otimizar o processo de orientação do TCC em cursos EAD.

O primeiro objetivo de pesquisa estabelecido procurou apresentar de forma contextualizada os objetivos de cada curso, o perfil dos ingressantes, a proposta de trabalho adotada para elaboração do trabalho final e o percurso das disciplinas de Metodologia, que oferecem a base teórica e metodológica para a construção do TCC. Para atendimento do segundo objetivo de pesquisa, de analisar comparativamente a opinião dos alunos acerca dos desafios do TCC, realizou-se uma análise descritiva, seguida de uma sessão de natureza analítica. Com relação ao terceiro objetivo deste estudo, de analisar a opinião dos alunos, tutores e professores, priorizou-se a análise qualitativa dos dados. Neste capítulo são compilados, em síntese, os principais resultados deste estudo e propostos meios para otimizar o processo de orientação de TCC em cursos ofertados na modalidade EAD, atendendo assim ao quarto objetivo de pesquisa estabelecido.

Nesta dissertação foi apresentada uma problemática percebida nos cursos realizados a distância, que exigem a elaboração e apresentação de um trabalho de conclusão de curso. Problemática essa que é 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 exploratória e descritivamente 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 dos cursos de graduação em Administração e de especialização em Negociação Coletiva, ofertados pela Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 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), como exemplo, o fato dos alunos reclamarem sobre a dificuldade de acesso a materiais bibliográficos, ao mesmo tempo e que uma série de materiais foram disponibilizados pela equipe pedagógica, de forma digital e por meio eletrônico.

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. Mesmo quando afirmam ter conseguido conciliar a realização de atividades acadêmicas, pessoais e profissionais, os alunos reconhecem que houve um volume grande de trabalho na fase final do curso. De acordo com as informações levantadas na pesquisa de campo, pode-se inferir como sendo esta uma dificuldade para administrar o tempo, efetivamente, com autonomia e com autoresponsabilização por parte do aluno, tal como sugere Freire (1996).

Cabe ainda recuperar o que declara Passarelli (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.

Os alunos também reconhecem a necessidade de estudarem e se dedicarem ainda mais na etapa de construção do trabalho de conclusão de curso. De fato, o período final do curso exige uma carga maior de trabalho e, conseqüentemente, de disciplina e responsabilidade dos alunos; além disso, muitos não têm dimensão do rigor exigido no TCC e se deparam com um grande desafio nessa etapa final. Sugere-se, portanto, como condição essencial, que os alunos construam a concepção do que pretendem pesquisar no TCC, em fases anteriores à etapa final do curso. Ou seja, seria oportuno que a disciplina de Metodologia Científica e a elaboração do projeto e do TCC, nas próximas edições dos cursos ou em outros cursos desta modalidade, sejam oferecidas de modo transversal, ou seja, poderiam acontecer simultaneamente às demais disciplinas regulares do curso e não concentradas na fase final, como agora acontece.

Outros desafios foram ponderados pelos alunos, como por exemplo: dificuldade para 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.

Os tutores, por sua vez, admitem que atuam na mediação do processo de orientação do TCC, principalmente, para obterem experiência na área docente, considerando que a maioria destes profissionais está vinculada ao programa de pós-graduação em administração da Escola de Administração, como alunos de Mestrado ou Doutorado; portanto, vislumbram esta atuação como oportunidade para ampliarem seus conhecimentos e melhorarem seu currículo.

Apesar de não serem reconhecidos institucionalmente como docentes, grande parte dos tutores participantes desta pesquisa considera que exerce papel de professor nos cursos investigados. De fato, alguns papéis acabam se misturando, tal como mostram Moore e Kearsley (2007), ao indicar teoricamente que o tutor é responsável pela elaboração do conteúdo do curso, enquanto que nos cursos investigados, esta é uma atribuição praticada pelo professor. Por outro lado, é o tutor o responsável pela avaliação do TCC e é ele que indica ao professor se o aluno está ou não apto para apresentar seu trabalho em banca.

Na opinião dos tutores, os maiores desafios apresentados pelos alunos estão relacionados ao rigor exigido pelo TCC. Para eles, os alunos deveriam ser “treinados” ao longo do curso, com o mesmo grau de exigência em relação à aplicação e uso das normas técnicas e emprego de redação científica nos trabalhos de outras disciplinas regulares.

Na perspectiva dos professores, os principais desafios para os alunos estão relacionados à necessidade do desenvolvimento da autonomia e de disciplina para a criação e cumprimento de uma rotina de estudos.

Na opinião dos professores também existem desafios a serem superados em relação à atuação dos tutores. Neste aspecto, foi enfatizada a necessidade de se implementar processos seletivos mais rigorosos para definição da equipe de tutores atuantes em cada curso, que geralmente são escolhidos por conveniência (por serem mestrandos ou doutorandos do PPGA, por exemplo). Os professores concordam que estes profissionais precisam ser adequadamente selecionados e devidamente capacitados para realizar suas funções.

Outro fator que interfere na qualidade das orientações oferecidas é a grande quantidade de alunos sob responsabilidade de cada orientador. Os professores reconhecem que esse número precisa ser reduzido, para que a orientação aconteça efetivamente de forma individual e personalizada, como é proposto nos projetos pedagógicos dos cursos.

O quadro 4 apresenta de forma sintetizada as principais dificuldades e desafios apontados pelos alunos, tutores e professores durante o processo de orientação do trabalho de conclusão de curso:

**Quadro 4 - Quadro resumo das principais dificuldades e desafios do processo de orientação do TCC**

Desafios	Alunos	Tutores	Professores
Administração do tempo para conciliar atividades pessoais, profissionais e acadêmicas.	X	X	X
Superar barreiras para acesso ao campo de pesquisa.	X		
Procurar alternativas para disponibilização e acesso de materiais bibliográficos.	X	X	X
Elaborar textos no modelo de redação científica.	X	X	X
Superar a distância física, buscando alternativas para melhorar o relacionamento e interação com o tutor e professor orientador.	X	X	X
Desenvolver a disciplina e autonomia do aluno.		X	X
Melhorar processo de seleção dos tutores.			X
Melhorar processo de capacitação dos tutores.		X	X
Melhorar processo de seleção dos alunos			X
Sistematizar registros de supervisão e acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos, para informação e controle dos professores orientadores.		X	
Ter consciência da real função da tutoria enquanto mediadora do processo de orientação do TCC.	X	X	X
Reduzir o número de orientandos, para um atendimento mais personalizado e produtivo.		X	X
Manter contato sistemático com os tutores e professores orientadores, alinhando expectativas e cumprindo as diretrizes estabelecidas.	X	X	
Estreitar relacionamento com o tutor	X		X

Fonte: elaborado pela autora.

Alguns dos desafios apresentados 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 para a realização deste estudo, 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 têm 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 esse a ocorrer desde o início do curso e transcorrendo 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 do TCC, bem como o uso de um instrumento único (utilizado por tutores e professores) e validade 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, autoavaliação e, dependendo das dissonâncias, com a intervenção avaliativa do professor para antecipar os resultados da bancas. Dessa forma, o aluno iria mais seguro para arguir diante da banca, 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 (provenientes do tutor e professor orientador) 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 permanente 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 sobre os riscos do plágio. O plágio é considerado uma falta grave e pode levar à reprovação e à 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;

(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, 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.

Uma limitação importante deste estudo foi a dificuldade de construção do referencial teórico e conseqüentemente da amarração teórica dos resultados encontrados na pesquisa. Apesar de haver inúmeras obras sobre EAD, os estudos relacionados às práticas e experiências no cotidiano dos cursos, especificamente neste campo, ainda são incipientes, apresentados de forma fragmentada e breve através de relatos de casos específicos.

Como sugestão para novas pesquisas, sugere-se investigar as relações e formas de construção do conhecimento em educação a distância; a relação entre professores e tutores com ênfase em aspectos de interação e mediação e pesquisar meios ou canais mais eficazes para melhorar o processo de orientação do trabalho de conclusão em cursos EAD.

Uma reflexão importante a ser feita, é que vários dos aspectos mencionados como desafios para construção do TCC não parecem ser exclusivos de cursos ofertados na modalidade a distância. Existem situações que, de fato, precisam ser superadas, como a distância física entre os atores, por exemplo. Entretanto, a necessidade de desenvolvimento de autonomia e a administração do tempo também são características essenciais aos alunos de cursos presenciais, portanto, um estudo comparativo acerca do mesmo tema, entre as duas modalidades de ensino também é uma sugestão para nova pesquisa.



## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Loyola, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 28 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 5622/05, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº2, de 10 de janeiro de 2007. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/condicoes\\_ensino/2007/PN\\_N2\\_10\\_JANEIRO\\_2007%20.pdf](http://www.inep.gov.br/download/condicoes_ensino/2007/PN_N2_10_JANEIRO_2007%20.pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/referenciaisqualidadeead.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2011.

CACHAPUZ, A. F. A universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L.S.B. (Org.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p.115-139.

CALVETE, C. Como fazer análise qualitativa de dados. In: BÊRNI, Duilio de Ávila (Coord.). **Técnicas de pesquisa em economia**. São Paulo: Saraiva, 1992.

DELVAL, J. Hoje todos são construtivistas. In: ASSIS, M. C.; ASSIS, O.Z.M. (Org.). **Construtivismo e prática pedagógica**. Campinas: UNICAMP-FELPG, 2000. p. 25-34.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

DOWNING, Douglas; CLARK, Jeffrey. **Estatística aplicada**. Tradução de Alfredo Alves de Farias. São Paulo: Saraiva, 2010.

ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO. Escola de Administração da UFRGS. Disponível em: <<http://www.ea.ufrgs.br/>>. Acesso em: 20 mar. 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 do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ISAIA, S. M. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOF, D.; SAVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

KLERING, Luís. R; SCHROEDER Cristiane da S. **Desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem à luz do enfoque sistêmico**. ANPAD 2011. TAC, Curitiba, v. 1, n. 2, art. 1, p. 42-54, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/tac>>. Acesso em: 29 nov. 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LEAL, Viviane Pereira Lima Verde. O chat quando não é chato: o papel da mediação pedagógica em chats educacionais. In: ARAÚJO, Júlio César. **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOYOLLA, Waldomiro; PRATES, Maurício. **Ferramental pedagógico de educação a distância mediada por computador (EDMC)**. 2001. Texto postado no site da Associação Brasileira de Educação a Distância, no hiperlink Biblioteca, no link Textos. Disponível em: Disponível em:

<[http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento\\_ID=51](http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=51)>. Acesso em: 22 jan 2012.

MAÇADA, Debora Laurino; TIJIBOY, Ana Vilma. Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos. In: CONGRESSO DA REDE IBEROAMERICANA DE INFORMÁTICA EDUCATIVA - RIBIE, 4., 1998, Brasília. **Conferências, Painéis, Workshops, Comunicações, Posters e Demonstrações**. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 1998. Disponível em: <<http://www.url.edu.gt/sitios/tice/docs/trabalhos/274.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2011.

MAIA, Carmem. **Ead.br**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOORE, Michael G; ANDERSON, William G. **Handbook of distance education**. New Jersey: Publishers Mahwah, 2003.

MORAN, José Manuel. **Desafios na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2007.

NAKAYAMA, Marina Keiko; SILVEIRA, Ricardo Azambuja. Ensino a distância nos programas de capacitação. In: BITTENCOURT, Cláudia (Org.). **Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

NEVADO, Rosane Aragon de. Ambientes virtuais que potencializam as relações de ensino-aprendizagem: ambientes virtuais de aprendizagem: do "ensino na rede" à "aprendizagem em rede". **Novas Formas de Aprender:** comunidades de aprendizagem: boletim, [Brasília, DF], n. 15, p. 14-20, ago. 2005. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151043NovasFormasAprender.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2011.

PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. . In: RISTOF, D.; SAVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anástasia. **Jean Piaget:** sobre a pedagogia - textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PASSARELLI, Brasilina. A educação no embate de paradigmas. In: **Interfaces digitais na educação**. São Paulo: Escola do Futuro da USP, 2007.

PIAGET, Jean. **O desenvolvimento do pensamento:** equilibração das estruturas cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. 2. Ed. São Paulo, SP: Vozes, 1996.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Tradução Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 10.ed.rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução Ivette Braga. 20.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

PRIMO, Alex et.al. (Org.). **Comunicação e interações**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador:** comunicação, cibercultura, cognição. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PUGLISI, M. L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz. **Modelos de avaliação para cursos no ensino a distância: estrutura, aplicação e avaliação**. 1998. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de casos**. São Paulo: Atlas, 2005.

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget. **Ciências & Cognição 2007**, Belo Horizonte, v. 12, dez. 2007. Disponível em: < <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347195.pdf> >. Acesso em: 07 fev. 2012.

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.

SCHROEDER, Christine. **Educação a distância e mudança organizacional na escola de administração da UFRGS: uma teoria substantiva**. 2009. 252 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto pedagógico**. Curso de graduação em administração - modalidade a distância. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto pedagógico**. Curso de especialização em negociação coletiva - modalidade a distância. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em <<http://paginas.ufrgs.br/sead/sead-1/sobre-a-sead/missao>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, Martha Barcellos; LUCIANO, Naura Andrade. **Construção e reconstrução de um ambiente de aprendizagem para educação à distância**. 2001. Texto postado no site da Associação Brasileira de Educação a Distância, no hiperlink Biblioteca, no link Textos. 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 abr. 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## **ANEXO 1 - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO SOBRE A SATISFAÇÃO DOS ALUNOS PARA O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM NEGOCIAÇÃO COLETIVA**

Caro(a) Aluno(a),

Dando início ao encaminhamento para os procedimentos finais do nosso curso, nós renovamos os cumprimentos aos que lograram pleno êxito e, aos demais (exceto os casos excepcionais, ainda em consideração), informamos que uma segunda oportunidade está sendo analisada e negociada junto ao MPOG.

Embora seja uma exigência contratual, bem como do regimento interno da universidade, nós entendemos que avaliação não apenas deve refletir um fato passado, mas, sobretudo, e em particular esta, é também uma oportunidade de participar para, através de sugestões e críticas, contribuir para qualificar a próxima edição. Por isso nós os convidamos a refletir e colaborar nesta pesquisa, cujo preenchimento e identificação são totalmente voluntários, atentando, todavia, que a sua contribuição deverá ser postada (na plataforma) até o dia **04.02.2011**, o que, em não ocorrendo, será considerado que você optou por não participar. Você que já fez pesquisa, sabe: quanto mais informações e detalhes o respondente fornecer, maior a qualidade, a representatividade e, por conseguinte a utilidade das informações prestadas. No que tange às questões abertas e descritivas, note que a identificação, ainda que parcial, nos possibilitará um ganho informativo muito grande, como por exemplo: 1) dizer que “algumas disciplinas” não foram boas, de pouco adiantará, sendo muito proveitoso em termos de utilidade da informação, apontar a disciplina objeto da sua crítica e sugestão; 2) o mesmo se aplica às tutorias ao longo de todo o curso; 3) às bancas e, assim por diante. Muitas respostas poderão ser cruzadas, ampliando, assim, a riqueza bem como a utilidade das informações, um efetivo levantamento para futuras ações do MPOG.

Por fim, como ao longo do curso as disciplinas já foram avaliadas, bem como os aspectos a elas ligados, o propósito, agora, é fazer a avaliação global, uma apreciação do curso como um todo. Contudo, importa discriminar dois grupos de alunos:

- o dos alunos que defenderam os trabalhos em banca (independentemente do resultado); e,
- os alunos que em algum momento desistiram (formalmente ou não).

O primeiro grupo deve responder integralmente as questões do I ao V Bloco, enquanto o segundo, deve responder todo instrumento de avaliação, inclusive o Bloco VI. Antecipadamente agradecemos a sua colaboração bem como informamos que, preservando o anonimato, oportunamente disponibilizaremos, via plataforma, uma síntese das avaliações.

A coordenação.

There are 29 questions in this survey.

### BLOCO I - Identificação

Nome:



Digite aqui seu nome:

Gênero

- Feminino
- Masculino
- Sem resposta

Cidade-polo na qual realizou as suas atividades presenciais:

*Escolha somente um dos seguintes*

- Belém
- Belo Horizonte
- Brasília
- Porto Alegre
- Recife
- Rio de Janeiro
- São Paulo
- Sem resposta

Idade:

- até 25 anos
- de 26 a 30 anos
- de 31 a 40 anos
- de 41 a 50 anos
- de 51 a 60 anos
- acima de 60 anos
- Sem resposta



Em que ano você tem expectativa de se aposentar?

*Nesse campo só se aceitam números*



por favor digite valores a partir de de 2010.

Órgão (indicando o Ministério ou Secretaria) ou entidade (Fundação ou Autarquia) na qual trabalhava quando iniciou o curso:

Durante o curso você mudou de órgão ou entidade? Em caso afirmativo, atualmente onde está em exercício?

Favor escolher uma das seguintes: Favor escrever aqui seu comentário:

- sim
- não
- Sem resposta

Curso(s) de formação superior: no campo abaixo informe o curso ou cursos de formação que você concluiu e a data de conclusão do mesmo(s).

*Escolha uma ou mais alternativas*

- Administração
- Ciências Contábeis
- Ciências Sociais
- Direito
- Engenharias
- Informática e Afins
- Outros:

**Já havia cursado e concluído algum curso em nível de pós-graduação lato senso (especialização)? Qual?**  
*Escolha somente um dos seguintes*

Favor escolher uma das seguintes: Favor escrever aqui seu comentário:

Sim  
 Não  
 Sem resposta

**Já havia cursado e concluído algum curso em nível de pós-graduação stricto senso (mestrado e / ou doutorado)? QUAL?**  
*Escolha somente um dos seguintes*

Favor escolher uma das seguintes: Favor escrever aqui seu comentário:

Sim  
 Não  
 Sem resposta

## BLOCO II – Estrutura Curricular

O curso foi projetado com 405 horas/aulas assim distribuídas:

**Aprendendo a Aprender a Distância (AAD)** – 15 horas – cujo objetivo foi capacitar os alunos no uso da plataforma, bem como instruir e orientar sobre as atitudes e compromissos em curso na modalidade EAD;

**Estado Governo e Sociedade (EGS)** – 60 horas – teve por objetivos: apresentar um pano de fundo da evolução histórica e social do Brasil que, direta ou indiretamente, criaram as condições para o desenvolvimento da negociação trabalhista no país; apresentar as macro referências que delimitam o comportamento colaborativa dos cidadãos; e, por fim, apresentar, ainda que brevemente, a estrutura e o funcionamento do Estado e Governo brasileiro, palco do desenrolar das próximas disciplinas;

**Ética, Cultura e Valores (ECV)** – 60 horas – que teve por objetivo apresentar e dramatizar os fundamentos das relações humanas, as bases que devem orientar o processo negocial;

**Relações e Organização do Trabalho (ROT)** – 60 horas – teve por objetivo possibilitar uma compreensão histórica da constituição e alteração nas relações entre Estado, Capital e Trabalho, bem como o seu impacto na organização dos trabalhadores.

**Negociação I, II, III (NEG)** – 90 horas – contribuir para a compreensão do que é a negociação coletiva de trabalho, em especial no setor público a partir das experiências do caso brasileiro, foi o principal objetivo da disciplina. Além de aspectos conceituais, foram explorados aspectos práticos, salientando o dinamismo e a complexidade do ambiente (atores, forças, interesses, restrições, etc.), bem como a necessidade e relevância tanto do conhecimento técnico, quanto de habilidades políticas no âmbito de valores humanistas.

**Desenvolvimento e Multiplicação de Competências (DMC)** – 60 horas – teve por objetivo contribuir para a compreensão da noção de competência bem como dos desafios que se colocam à sua prática, em especial para a administração pública e os servidores públicos brasileiros em situações de negociação.

**Metodologia Científica (MC)** – 30 horas – teve por objetivos definir o que é, bem como qual os elementos que caracterizam o trabalho acadêmico de natureza científica e, instrumentalizar os alunos com um conjunto básico de estratégias e ferramentas de pesquisa;

**Seminários de Monografia de Especialização (SME)** – 30 horas – o objetivo principal foi desenvolver, de forma aplicada aos respectivos projetos individuais de pesquisa, as estratégias e ferramentas apresentadas em Métodos de Pesquisa.

Relembrados esses aspectos, em sua opinião:

**As disciplinas foram apresentadas em uma sequência lógica, isto é, as anteriores estabelecem as bases necessárias ao entendimento das subsequências? Em caso negativo, que alteração ou alterações você promoveria?**

*Escolha somente um dos seguintes*

Favor escolher uma das seguintes: Favor escrever aqui seu comentário:

Sim

Não

Sem resposta

\*

**(Questão Obrigatória) -- Com relação à carga horária, admitindo que o total fosse mantido, que modificações você promoveria ao nível de disciplinas tendo em vista a relevância da sua contribuição?**

	Aumento	Iguais	Diminuição
Aprendendo a Aprender	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estado, Governo e Sociedade	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Ética, Cultura e Valores	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Relações e Organização do Trabalho	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Negociação e Desenvolvimento	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Multiplicação de Competências	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Metodologia Científica	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Seminário de Monografia	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

**Você modificaria o conteúdo de alguma disciplina? Em caso afirmativo, quais e por quê?**

*Escolha somente um dos seguintes*

Favor escolher uma das seguintes: Favor escrever aqui seu comentário:

Sim

Não

Sem resposta

**Algumas alternativas estão sendo analisadas, dê sua opinião sobre as opções abaixo ou ainda, forneça sugestões sobre novas propostas:**

*Escolha somente um dos seguintes*

Favor escolher uma das seguintes:

- a reprodução integral (carga horária e disciplinas) da primeira edição
- a reprodução parcial do curso, mantendo algumas disciplinas
- a reestruturação total do curso
- Sem resposta

Favor escrever aqui seu comentário:

**\*(Questão Obrigatória) - De 1 (nada interessante) a 5 (muito interessante), que valor você atribuiria?**

	1	2	3	4	5
Se a nova edição do curso oferecesse um módulo integrador das diferentes disciplinas através, por exemplo de um Sistema Integrado de Gestão, como o Balanced ScoreCard, a Gestão da Qualidade Total e afins	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

se a nova edição do curso fosse dividida em dois módulos: o primeiro comum a todos os alunos e, o segundo, com o foco dirigido a algum aspecto mais específico e destinado somente ao grupo de interessados,

como por exemplo 1) a prática da negociação ou 2) carreiras, avaliação de desempenho e negociação, entre outros temas.

Também está em estudos a introdução de modificações no Trabalho de Conclusão de Curso, que deve continuar a ser individual, posto que é uma exigência normativa; contudo, ao invés de ser elaborado ao final do curso, poderá ser desenvolvido paralelamente às disciplinas. Sobre o assunto, qual a sua opinião? Você acredita que esta simultaneidade atrapalharia o aproveitamento das disciplinas? Tem alguma outra sugestão? Qual?

Contrariando as expectativas, pouquíssimos alunos realizaram pesquisas do tipo survey ou pesquisa-ação, tendo havido concentração em estudos de casos ou pesquisas e ensaios bibliográficos, pelo que, pensamos em substituir as duas primeiras estratégias pelo método histórico combinado à hermenêutica ou oferecer mais essa de estratégia de pesquisa, além das usadas na edição anterior. Qual sua opinião sobre esse assunto? Você teria alguma outra sugestão? Qual?

### BLOCO III – Avaliação Quantitativa

Competências: Conhecimentos, Habilidades e Atitudes

\*

Em uma escala de 01 (pior avaliação) a 05 (melhor), com relação à orientação para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso, o seu tutor:

	1	2	3	4	5
Demonstrou conhecimento sobre o tema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Demonstrou conhecimento metodológico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Na maioria das vezes atendeu prontamente (em até 72 horas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na maior parte das vezes demonstrou cordialidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foi resolutivo no encaminhamento das soluções para os problemas apresentados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O tempo total de orientação (que inclui as disciplinas MC + SME) foi suficiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O atendimento da tutoria, pós-banca, foi adequado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**\***

**(Questão Obrigatória) -- No que tange à banca de apresentação do TCC, adotando a mesma escala de 1 (pior avaliação) a 5 (melhor), você considera que:**

	1	2	3	4	5
O adiamento foi uma boa medida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os critérios de avaliação foram seguidos pela banca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os critérios de avaliação foram prévia e claramente esclarecidos pela Coordenação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os comentários da banca contribuíram para melhorar o meu entendimento geral sobre o assunto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O tutor antecipou os problemas que a banca apontaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observei divergência entre a orientação recebida pelo tutor e os comentários da banca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A banca foi rigorosa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A banca foi injusta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As competências para o desenvolvimento do TCC são bastante distintas das exigidas nas disciplinas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Qual o parecer da banca ao seu trabalho?

*Escolha somente um dos seguintes*

- Aprovação
- Aprovação condicionada
- Reprovação
- Sem resposta

**Quais os principais problemas que você enfrentou para elaborar o seu trabalho de conclusão de curso (TCC)?**

### BLOCO IV– Auto-Avaliação

\*

( Questão Obrigatória ) -- No que tange à auto-avaliação, adotando a mesma escala de 1 (pior avaliação) a 5 (melhor), você diria que:

	1	2	3	4	5
Durante a apresentação das disciplinas, até a de DMC foi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

possível conciliar a vida familiar, profissional e acadêmica.

--	--	--	--	--

Durante o desenvolvimento do TCC (que teve início na disciplina de MC) eu soube distribuir as atividades ao longo do cronograma informado.

--	--	--	--	--

O grau de dificuldade para realizar o TCC superou as minhas expectativas.

--	--	--	--	--

Analisando criticamente, eu reconheço que, em parte, as dificuldades enfrentadas para realizar o TCC foram decorrentes da minha trajetória acadêmica e profissional anteriores ao curso.

--	--	--	--	--

Devido a problemas técnicos (equipamento, acesso a web, etc.) com frequência eu enfrentei dificuldades para estudar e desenvolver o TCC.

--	--	--	--	--

Os conteúdos aprendidos terão grande utilidade no dia a dia da minha atividade profissional.

--	--	--	--	--





à coordenação  
do Curso

\*

**(Questão Obrigatória) -- Mesmo considerando que os itens abaixo já foram avaliados após a realização de cada uma das disciplinas, solicitamos novamente sua opinião sobre estes aspectos. Contudo, agora sua avaliação deve ser feita tendo em vista uma perspectiva geral do curso. Avalie os Professores e o Planejamento das Disciplinas de acordo com o seu nível de concordância (1 discordo plenamente) a (5 concordo plenamente):**

	1	2	3	4	5
Os materiais didáticos foram apropriados para um curso a distância.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os critérios e tipos de avaliação a distância adotados pelos professores das disciplinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em média, o volume de tarefas proposto foi apropriado para meus estudos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Que conselho e recomendações você daria ao colega que vai cursar a segunda edição?**

**O espaço abaixo é destinado a quaisquer comentários, sugestões ou críticas que você queira fazer:**

**Qual foi a última disciplina que você cursou com aproveitamento?**

*Escolha somente um dos seguintes*

Aprendendo a Aprender

- Estado, Governo e Sociedade
- Ética, Cultura e Valores
- Relações e Organização do Trabalho
- Negociação I
- Negociação II
- Negociação III
- Desenvolvimento e Multiplicação de Competências
- Metodologia Científica
- Seminário de Monografia
- Sem resposta



Aviso: Se você submeteu o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) à banca não responda este Bloco de Questões e clique em ENVIAR para finalizar o preenchimento deste formulário de pesquisa. Se não respondeu este Bloco de Questões e clique em ENVIAR para finalizar o preenchimento deste formulário de pesquisa.

**Considere que você tem 100 (cem) pontos para distribuir entre os motivos que contribuíram para o seu desligamento (formalizado ou não) do curso; portanto, distribua-os entre as alternativas abaixo observando que a maior pontuação corresponda ao motivo mais relevante.**

*Escolha uma ou mais alternativas*

- |  |                      |
|--|----------------------|
| <input type="checkbox"/> Sequer participei da primeira disciplina (AAD)  | <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> Falta de tempo e dificuldade para conciliar com: - as questões de família (doenças, problemas pessoais, filhos, etc.) | <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> Falta de tempo e dificuldade para conciliar com: - as questões de trabalho (excesso, viagens, greve, etc.)            | <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> Falta de familiaridade na utilização dos recursos tecnológicos para o ensino à distância                              | <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> Falta de condições para acompanhar o nível de exigência do curso  | <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> O curso não revelou ser o que eu esperava   | <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> Não haveria como aplicar os ensinamentos do curso no dia a dia profissional   | <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> Fiquei desmotivado com a primeira reprovação  | <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> Falta de apoio da chefia para participar dos Encontros Presenciais  | <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> Falta de recursos para participar dos Encontros Presenciais   | <input type="text"/> |

Outro (s) motivos (s)

**Especifique o(s) outro(s) motivo (os), que contribui / contribuíram para o seu desligamento do curso.**

### BLOCO VI – Motivos do Abandono

**Qual foi a última disciplina que você cursou com aproveitamento?**

*Escolha somente um dos seguintes*

- Aprendendo a Aprender
- Estado, Governo e Sociedade
- Ética, Cultura e Valores
- Relações e Organização do Trabalho
- Negociação I
- Negociação II
- Negociação III
- Desenvolvimento e Multiplicação de Competências
- Metodologia Científica
- Seminário de Monografia
- Sem resposta



Aviso: Se você submeteu o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) à banca não responda este Bloco de Questões e clique em ENVIAR para finalizar o preenchimento deste formulário de pesquisa. Se não respondeu este Bloco de Questões e clique em ENVIAR para finalizar o preenchimento deste formulário de pesquisa.

**Considere que você tem 100 (cem) pontos para distribuir entre os motivos que contribuíram para o seu desligamento (formalizado ou não) do curso; portanto, distribua-os entre as alternativas abaixo observando que a maior pontuação corresponda ao motivo mais relevante.**

*Escolha uma ou mais alternativas*

<input type="checkbox"/> Sequer participei da primeira disciplina (AAD)	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/> Falta de tempo e dificuldade para conciliar com: - as questões de família (doenças, problemas pessoais, filhos, etc.)	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/> Falta de tempo e dificuldade para conciliar com: - as questões de trabalho (excesso, viagens, greve, etc.)	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/> Falta de familiaridade na utilização dos recursos tecnológicos para o ensino à distância	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/> Falta de condições para acompanhar o nível de exigência do curso	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/> O curso não revelou ser o que eu esperava	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/> Não haveria como aplicar os ensinamentos do curso no dia a dia profissional	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/> Fiquei desmotivado com a primeira reprovação	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/> Falta de apoio da chefia para participar dos Encontros Presenciais	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/> Falta de recursos para participar dos Encontros Presenciais	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/> Outro (s) motivos (s)	<input type="text"/>

**Especifique o(s) outro(s) motivo (os), que contribui / contribuíram para o seu desligamento do curso.**

Save Survey and Re

último

**Escola de Administração - EAD - Avaliação do Curso à Distância em Negociação Coletiva.**



**Thank You!**

**You have completed answering the questions in this survey.**

Click on 'Submit' now to complete the process and save your answers.

enviar

If you want to check any of the answers you have made, and/or change them, you can do that now by clicking on the [ << prev ] button and browsing through your responses.

**ANEXO 2 – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO SOBRE A SATISFAÇÃO DOS ALUNOS  
PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (ADAPTADO DO  
INSTRUMENTO UTILIZADO NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM NEGOCIAÇÃO  
COLETIVA)**

Caro(a) Aluno(a),

Sou Mestranda da Escola de Administração e estou realizando uma pesquisa sobre os desafios e paradoxos da construção do TCC a distância, sob orientação da Profa. Dra. Elaine Di Diego Antunes.

O questionário a seguir foi adaptado de um instrumento elaborado pelos Professores Ivan Antônio Pinheiro e Elaine Di Diego Antunes, aplicado entre os alunos de um curso de especialização ofertado na modalidade EAD pela Escola de Administração da UFRGS.

A partir do entendimento que a avaliação não apenas deve refletir um fato passado, mas, sobretudo, é também uma oportunidade de contribuir através de sugestões e críticas, para qualificar novas ofertas de cursos, convidamos você a refletir e colaborar com esta pesquisa. Sua contribuição deverá ser enviada até o dia 06/08/2011.

Você, que já fez pesquisa, sabe: quanto mais informações e detalhes o respondente fornecer, maior a qualidade, a representatividade e, por conseguinte, a utilidade das informações prestadas.

Antecipadamente agradecemos a sua colaboração, bem como informamos que o anonimato dos participantes será preservado.

Nádia Brunetta – nabrunetta@yahoo.com.br

Elaine Di Diego Antunes – eddantunes@ea.ufrgs.br



**BLOCO I - Identificação****Nome:**

Digite aqui seu nome (apenas se desejar se identificar – o preenchimento não é obrigatório):

**Gênero**
 Feminino

 Masculino

 **Sem resposta**
**Idade:**
 até 25 anos

 de 26 a 30 anos

 de 31 a 40 anos

 de 41 a 50 anos

 de 51 a 60 anos

 acima de 60 anos

 Sem resposta
**Em que ano você tem expectativa de se aposentar?**

*Nesse campo só se aceitam números*



por favor digite valores a partir de 2010.

**Já havia cursado e concluído algum curso de graduação anteriormente? Qual?**

*Escolha somente um dos seguintes*

Favor escolher uma das seguintes: Favor escrever aqui seu comentário:

 Sim

 Não

 Sem resposta

[Save Survey and Re](#)

[próximo >](#)

**Algumas alternativas estão sendo analisadas, dê sua opinião sobre as opções abaixo ou ainda, forneça sugestões sobre novas propostas:**

*Escolha somente um dos seguintes*

Favor escolher uma das seguintes:

- a reprodução integral (carga horária e disciplinas) da primeira edição
- a reprodução parcial do curso, mantendo algumas disciplinas
- a reestruturação total do curso
- Sem resposta

Favor escrever aqui seu comentário:

**Com relação ao Trabalho de Conclusão de Curso - que deve continuar a ser individual, posto que é uma exigência normativa - contudo, ao invés de ser elaborado ao final do curso, poderá ser desenvolvido paralelamente às disciplinas. Sobre o assunto, qual a sua opinião? Você acredita que esta simultaneidade atrapalharia o aproveitamento das disciplinas? Tem alguma outra sugestão? Qual?**

### **BLOCO III – Avaliação Quantitativa**

Competências: Conhecimentos, Habilidades e Atitudes

\*

**Em uma escala de 01 (pior avaliação) a 05 (melhor), com relação à orientação para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso, o seu tutor:**

	1	2	3	4	5
Demonstrou conhecimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

sobre o tema					
Demonstrou conhecimento metodológico					
Na maioria das vezes atendeu prontamente (em até 72 horas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na maior parte das vezes demonstrou cordialidade					
Foi resolutivo no encaminhamento das soluções para os problemas apresentados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O tempo total de orientação (que inclui as disciplinas) foi suficiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O atendimento da tutoria, pós-banca, foi adequado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\*

**(Questão Obrigatória) -- No que tange à banca de apresentação do TCC, adotando a mesma escala de 1 (pior avaliação) a 5 (melhor), você considera que:**

	1	2	3	4	5
Os critérios de avaliação foram seguidos pela banca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os critérios de avaliação foram prévia e claramente esclarecidos pela Coordenação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os comentários da banca contribuíram para melhorar o meu entendimento geral sobre o	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

assunto.

O tutor antecipou os problemas que a banca apontaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observei divergência entre a orientação recebida pelo tutor e os comentários da banca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A banca foi rigorosa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A banca foi injusta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As competências para o desenvolvimento do TCC são bastante distintas das exigidas nas disciplinas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Qual o parecer da banca ao seu trabalho?

*Escolha somente um dos seguintes*

- Aprovação
- Reprovação
- Sem resposta

**Quais os principais problemas que você enfrentou para elaborar o seu trabalho de conclusão de curso (TCC)?**

### BLOCO IV– Auto-Avaliação

\*

( Questão Obrigatória ) -- No que tange à auto-avaliação, adotando a mesma escala de 1 (pior avaliação) a 5 (melhor), você diria que:

	1	2	3	4	5
Durante as disciplinas foi possível conciliar a vida familiar, profissional e acadêmica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Durante o desenvolvimento do TCC, eu soube distribuir as atividades ao longo do cronograma informado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O grau de dificuldade para realizar o TCC superou as minhas expectativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analisando criticamente, eu reconheço que, em parte, as dificuldades enfrentadas para realizar o TCC foram decorrentes da minha trajetória acadêmica e profissional anteriores ao curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Devido a problemas técnicos (equipamento, acesso a web, etc.) com frequência eu enfrentei dificuldades para estudar e desenvolver o TCC.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os conteúdos aprendidos terão grande utilidade no dia a dia da minha atividade profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se fosse o caso... eu refaria toda a trajetória, bem como recomendaria o curso a um colega.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


### BLOCO V– Avaliação Global

**\*(Questão Obrigatória) -- De 1 (um) pior avaliação e 10 (dez) pior avaliação, que valor você atribui:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
o curso como um todo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aos serviços prestados e recursos disponibilizados pela biblioteca da Escola de Administração da UFRGS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aos Tutores das disciplinas a distância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
à plataforma NAVi (recursos, estabilidade, confiabilidade e rapidez na transmissão de dados)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ao atendimento da equipe de apoio da coordenação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
à coordenação do Curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\*

**(Questão Obrigatória) -- Mesmo considerando que os itens abaixo já foram avaliados após a realização de cada uma das disciplinas, solicitamos novamente sua opinião sobre estes aspectos. Contudo, agora sua avaliação deve ser feita tendo em vista uma perspectiva geral do curso. Avalie os Professores e o Planejamento das Disciplinas de acordo com o seu nível de concordância (1 discordo plenamente) a (5 concordo plenamente):**

	1	2	3	4	5
Os materiais didáticos foram apropriados para um curso a distância.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Os critérios e tipos de avaliação a distância adotados pelos professores das disciplinas



Em média, o volume de tarefas proposto foi apropriado para meus estudos.



**Que conselho e recomendações você daria ao colega que vai cursar outra edição do curso?**

**O espaço abaixo é destinado a quaisquer comentários, sugestões ou críticas que você queira fazer:**

## Escola de Administração - EAD - Avaliação do Curso de graduação em Administração



**Thank You!**

**You have completed answering the questions in this survey.**

Click on 'Submit' now to complete the process and save your answers.

enviar

If you want to check any of the answers you have made, and/or change them, you can do that now by clicking on the [[<< prev](#)] button and browsing through your responses.



### **ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO PARA TUTORES**

Sou Mestranda da Escola de Administração e estou realizando uma pesquisa sobre os desafios e paradoxos da construção do TCC a distância, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dra. Elaine Di Diego Antunes.

Para que os objetivos de pesquisa estabelecidos sejam atingidos, foram enviados questionários para alunos e agora preciso da sua colaboração – enquanto tutor que atuou na orientação de TCC do curso de especialização em Negociação Coletiva. A partir do entendimento que a avaliação não apenas deve refletir um fato passado, mas, sobretudo, é também uma oportunidade de contribuir através de sugestões e críticas, para qualificar novas ofertas de cursos, convidamos você a colaborar com esta pesquisa.

Quanto mais informações e detalhes o respondente fornecer, maior a qualidade, a representatividade e, por conseguinte, a utilidade das informações prestadas.

Sua contribuição deverá ser enviada até o dia 30/09/2011.

Antecipadamente agradecemos a sua colaboração, bem como informamos que o anonimato dos participantes será preservado.

Nádia Brunetta – nabrunetta@yahoo.com.br

Elaine Di Diego Antunes – eddantunes@ea.ufrgs.br

#### **PARTE 1 – Perfil do Tutor** **(Curso de especialização em Negociação Coletiva)**

##### 1) Gênero

- ( ) Feminino
- ( ) Masculino

##### 2) Faixa Etária

- ( ) Até 22 anos
- ( ) Entre 23 e 30 anos
- ( ) Entre 31 e 40 anos
- ( ) Entre 41 e 50 anos
- ( ) Entre 51 e 60 anos
- ( ) 61 anos ou mais

## 3) Escolaridade

- Superior completo
- Especialização *lato sensu* incompleta
- Especialização *lato sensu* completa
- Mestrado incompleto
- Mestrado completo
- Doutorado incompleto
- Doutorado completo

## 4) Qual a sua área de formação?

Graduação:

Especialização:

Mestrado:

Doutorado:

5) Quantas horas por semana você dedicou às atividades de tutoria relacionadas à orientação de TCC por aluno? (Considerando que houve tutoria nas disciplinas de Metodologia Científica e Seminário de TCC – que aconteceram em fases anteriores ao processo de orientação e tinham variação de carga horária conforme a etapa do trabalho – solicito que se atenha a etapa final do processo, que se refere especialmente à orientação de TCC no período que antecedia a banca).

- Até 20 horas
- De 21 a 30 horas
- Mais de 30 horas

6) Para quantos alunos você ofereceu tutoria de orientação no curso?

7) Você teve oportunidade de atuar em outras disciplinas regulares do curso de especialização em Negociação Coletiva (além das relacionadas a TCC)? Se sim, indique em quais disciplinas atuou.

8) Você já havia orientado TCCs em cursos presenciais? Em caso positivo, quantos alunos você já orientou nesta modalidade? E que tipos de trabalho foram (de graduação, especialização, outros, etc)?

9) Você já havia orientado TCCs em cursos ofertados na modalidade EAD ou esta foi sua primeira experiência?

**PARTE 2 – Função Pedagógica**

- 1) Em sua opinião, qual é o papel do tutor no processo de orientação do trabalho de conclusão de curso?
- 2) Em sua opinião, qual é o papel do professor orientador no processo de orientação do trabalho de conclusão de curso?
- 3) Para realizar as orientações individuais, durante a elaboração do projeto e trabalho de conclusão de curso, quais os meios de comunicação mais utilizados?  
(Indique por ordem de importância: o meio de comunicação mais utilizado equivale ao número 1, o segundo mais importante equivale ao número 2 e assim sucessivamente).
  - E-mail
  - Encontros presenciais
  - Fóruns
  - Instant Messengers (Skype, MSN, etc)*
  - Telefone
  - Troca de arquivos com versões parciais dos TCCs, com comentários.
  - Outros. Quais?
- 4) Com que frequência você estimulou os alunos a realizarem as atividades previstas no plano de ensino da disciplina, especialmente, no que concerne à elaboração do TCC (Por exemplo: enviando mensagens de incentivo ou com dicas)?
  - No mínimo 3 vezes por semana
  - Pelo menos uma vez por semana
  - Quinzenalmente
  - Algumas vezes, mas sem periodicidade sistemática
  - Nunca enviei mensagens de incentivo aos alunos
- 5) Você costumava registrar ou mapear as principais dificuldades apresentadas pelos alunos, para detalhar a situação de cada um ao professor orientador? Se sim, de que maneira organizava estes registros (*emails*, planilhas, relatórios das entregas, etc.)?
- 6) Em sua opinião, quais as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos durante a elaboração do trabalho de conclusão de curso na modalidade a distância?
- 7) Quais sugestões você daria para a coordenação do curso para minimizar estas dificuldades?

- 8) Com que frequência você costumava manter contato com o professor orientador do trabalho de conclusão de curso? Estes encontros eram realizados de que forma (presencialmente ou por *Skype*, *e-mail*, etc)?
- 9) Como você avalia a orientação recebida pelo professor orientador em relação à sua atuação na tutoria de TCCs?
- 10) Como você avalia a apropriação de conhecimento da disciplina Seminário por parte do aluno?
- 11) Como você avalia a apropriação de conhecimento da disciplina de Metodologia Científica por parte do aluno?
- 12) Dentre aqueles alunos que não concluíram o TCC, quais os principais motivos observados?
- 13) Dentre aqueles alunos que foram reprovados pela banca, quais os principais motivos observados?
- 14) Com base na sua experiência, o que você faria diferente nas próximas atuações como tutor na orientação de trabalho de conclusão de curso?
- 15) O que você recomendaria à coordenação do curso, para melhorar o processo de orientação de TCC na modalidade a distância?

**ANEXO 4 – ENTREVISTA COM PROFESSORES**

- 1) Em sua opinião, qual é o papel do tutor no processo de orientação do trabalho de conclusão de curso?
- 2) Em sua opinião, qual é o papel do professor no processo de orientação do trabalho de conclusão de curso?
- 3) Em sua opinião, quais as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos durante a elaboração do trabalho de conclusão de curso na modalidade a distância?
- 4) Quais sugestões você daria para minimizar estas dificuldades?
- 5) Com que frequência você costumava manter contato com o tutor orientador do trabalho de conclusão de curso? Estes encontros eram realizados de que forma (presencialmente ou por *Skype*, *e-mail*, etc)?
- 6) Dentre aqueles alunos que não concluíram o TCC, quais os principais motivos observados?
- 7) Dentre aqueles alunos que foram reprovados pela banca, quais os principais motivos observados?
- 8) Quais outras recomendações e/ou observações você daria para melhorar o processo de orientação de TCC na modalidade a distância?

**ANEXO 5 – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO A SER PREENCHIDO PELOS ALUNOS  
E TUTORES, ENVIADO EM 28/09/2010**

**Data limite de resposta: 30/10/2010**

Autor do trabalho:
Título do trabalho:
Tutor:

Nas questões abaixo marque um X na coluna correspondente: **S** para sim, **N** para não e, **NA**, quando não aplicável. Atente para o fato de algumas questões exigem que a primeira e a segunda assertiva sejam verdadeiras (ou falsas).

<b>Questões</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>NA</b>
O estudo trata de um dos temas propostos pelo MPOG?			
O tema está devidamente problematizado?			
A(s) questão(ões) de pesquisa está(ão) alinhada(s) com a problematização?			
O(s) objetivo(s) está(ão) alinhado(s) com as etapas precedentes?			
A revisão da literatura é a necessária e suficiente?			
A revisão da literatura foi devidamente debatida?			
A unidade de análise (organização, departamento, projeto, programa, atividade, etc.) está devidamente apresentada, é compatível com o nível do problema e o âmbito dos objetivos?			
A estratégia de pesquisa utilizada é a adequada?			
Os elementos da estratégia de pesquisa (população, amostra, dados primários x secundários, instrumento de coleta e plano de análise de dados) estão devidamente descritos e esclarecidos?			
Os dados e resultados foram devidamente apresentados (tabulados, categorizados) e analisados?			
A análise dos dados e dos resultados “dialogou” com os autores trazidos ao texto na revisão da literatura?			
A(s) conclusão(ões) está(ão) amparada(s) nos dados coletados e analisados?			
A(s) recomendação(ões) está(ão) consistente(s) com a problematização e com os objetivos apresentados?			
As conclusões e as recomendações se estendem para além do que permitem os dados coletados?			
O(s) objetivo(s) foi(ram) atingido(s)?			
Se os objetivos não foram atingidos, as causas foram identificadas e justificadas?			
Encontra-se, ao término, a autocrítica sobre os limites e o alcance dos resultados do trabalho?			
Pode-se afirmar que o desenvolver do trabalho trouxe uma contribuição:			
• ao problema identificado?			
• ao patrocinador do curso (o MPOG)?			
• ao aluno?			
• à sociedade em geral?			
O trabalho observa as Normas Técnicas (resumo, citação e referências)?			

## APÊNDICE 1 – RESULTADOS DOS TESTES ESTATÍSTICOS REALIZADOS

Sexo * curso					
Crosstab					
			curso		Total
			Especialização	Graduação	
Sexo	Masculino	Count	104	88	192
		Adjusted Residual	-6,8	6,8	
	Feminino	Count	180	32	212
		Adjusted Residual	6,8	-6,8	
Total		Count	284	120	404

Como valor-p < 0,05, pode-se concluir que na graduação a ocorrência de homens é superior do que na especialização, enquanto que na especialização a ocorrência de mulheres é maior do que na graduação.

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	45,593 <sup>a</sup>	1	,000		
Continuity Correction <sup>b</sup>	44,133	1	,000		
Likelihood Ratio	46,773	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	45,480	1	,000		
N of Valid Cases	404				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 57.03.

b. Computed only for a 2x2 table

Idade * curso						
Crosstab						
		curso			Total	
		Especialização	Garduação			
Idade	Ate 25 anos	Count	0	10	10	
		Adjusted Residual	-4,9	4,9		
	De 26 a 30 anos	Count	28	26	54	
		Adjusted Residual	-3,2	3,2		
	De 31 a 40 anos	Count	65	40	105	
		Adjusted Residual	-2,2	2,2		
	De 41 a 50 anos	Count	124	27	151	
		Adjusted Residual	4,0	-4,0		
	De 51 a 60 anos	Count	62	17	79	
		Adjusted Residual	1,8	-1,8		
	Acima de 60 anos	Count	4	0	4	
		Adjusted Residual	1,3	-1,3		
	Total		Count	283	120	403

Células com valor = 0 tomam o teste não consistente, o que pode produzir resultados não confiáveis.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	50,266 <sup>a</sup>	5	,000
Likelihood Ratio	52,393	5	,000
Linear-by-Linear Association	36,697	1	,000
N of Valid Cases	403		

a. 3 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.19.

Não podemos interpretar, pois não sabemos se é confiável.



Expectativa aposentadoria * curso Crosstabulation					
			curso		Total
			Especialização	Graduação	
Expectativa aposentadoria	De 2011 a 2020	Count	128	24	152
		Adjusted Residual	4,1	-4,1	
	De 2021 a 2030	Count	89	28	117
		Adjusted Residual	1,0	-1,0	
	De 2031 a 2040	Count	44	44	88
		Adjusted Residual	-5,4	5,4	
	De 2041 ou mais	Count	22	10	32
		Adjusted Residual	-,5	,5	
Total	Count	283	106	389	

Como valor-p < 0,05, pode-se concluir que na especialização a ocorrência é maior de alunos com expectativa de aposentadoria de 2011 a 2020, e na graduação a ocorrência é maior do que na especialização de alunos com expectativa de aposentadoria de 2031 a 2040.

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33,954 <sup>a</sup>	3	,000
Likelihood Ratio	32,588	3	,000
Linear-by-Linear Association	21,876	1	,000
N of Valid Cases	389		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8.72.

#### Tutor demonstrou conhecimento sobre o tema \* curso

Crosstab					
			curso		Total
			Especialização	Graduação	
Tutor demonstrou conhecimento sobre o tema	discordo totalmente	Count	19	3	22
		Adjusted Residual	1,6	-1,6	
	discordo parcialmente	Count	20	8	28
		Adjusted Residual	,0	,0	
	indiferente	Count	52	17	69
		Adjusted Residual	,7	-,7	
	concordo parcialmente	Count	60	36	96
		Adjusted Residual	-2,3	2,3	
	concordo totalmente	Count	118	42	160
		Adjusted Residual	,7	-,7	
Total	Count	269	106	375	

Como valor-p = 0,129 > 0,05 (não foi significativo), não se pode dizer que a proporção de cada uma das categorias de respostas difere entre os cursos.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,129 <sup>a</sup>	4	,129
Likelihood Ratio	7,284	4	,122
Linear-by-Linear Association	,704	1	,401
N of Valid Cases	375		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.22.

Tutor demonstrou conhecimento metodológico * curso					
Crosstab					
			curso		Total
			Especialização	Graduação	
Tutor demonstrou conhecimento metodológico	discordo totalmente	Count	12	2	14
		Adjusted Residual	1,2	-1,2	
	discordo parcialmente	Count	18	3	21
		Adjusted Residual	1,4	-1,4	
	indiferente	Count	54	13	67
		Adjusted Residual	1,7	-1,7	
	concordo parcialmente	Count	55	39	94
		Adjusted Residual	-3,4	3,4	
	concordo totalmente	Count	134	49	183
		Adjusted Residual	,5	-,5	
Total	Count	273	106	379	

Como valor-p < 0,05, pode-se concluir que os alunos concordam parcialmente estão mais presentes na graduação do que na especialização.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,352 <sup>a</sup>	4	,006
Likelihood Ratio	14,366	4	,006
Linear-by-Linear Association	2,452	1	,117
N of Valid Cases	379		

a. 1 cells (10.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.92.

**Na maioria das vezes atendeu em até 72 horas \* curso**

Crosstab					
			curso		Total
			Especialização	Guardação	
Na maioria das vezes atendeu em até 72 horas	discordo totalmente	Count	30	4	34
		Adjusted Residual	2,2	-2,2	
	discordo parcialmente	Count	17	7	24
		Adjusted Residual	-,1	,1	
	indiferente	Count	37	12	49
		Adjusted Residual	,6	-,6	
	concordo parcialmente	Count	57	32	89
		Adjusted Residual	-1,9	1,9	
	concordo totalmente	Count	132	51	183
		Adjusted Residual	,0	,0	
Total	Count	273	106	379	

Como valor-p = 0,109 > 0,05 (não foi significativo), não se pode dizer que a proporção de cada uma das categorias de respostas difere entre os cursos.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,561 <sup>a</sup>	4	,109
Likelihood Ratio	8,246	4	,083
Linear-by-Linear Association	2,387	1	,122
N of Valid Cases	379		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.71.

Demonstrou cordialidade * curso						
Crosstab						
			curso		Total	
			Especialização	Guardação		
Demonstrou cordialidade	discordo totalmente	Count	11	1	12	
		Adjusted Residual	1,5	-1,5		
	discordo parcialmente	Count	9	5	14	
		Adjusted Residual	-,7	,7		
	indiferente	Count	33	11	44	
		Adjusted Residual	,5	-,5		
	concordo parcialmente	Count	44	19	63	
		Adjusted Residual	-,4	,4		
	concordo totalmente	Count	176	70	246	
		Adjusted Residual	-,3	,3		
	Total	Count	273	106	379	

Como valor-p = 0,544 > 0,05 (não foi significativo), não se pode dizer que a proporção de cada uma das categorias de respostas difere entre os cursos.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,085 <sup>a</sup>	4	,544
Likelihood Ratio	3,652	4	,455
Linear-by-Linear Association	,672	1	,412
N of Valid Cases	379		

a. 2 cells (20.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.36.

Atendimento da tutoria foi adequado * curso					
Crosstab					
			curso		Total
			Especialização	Graduação	
Atendimento da tutoria foi adequado	discordo totalmente	Count	22	17	39
		Adjusted Residual	-2,4	2,4	
	discordo parcialmente	Count	22	10	32
		Adjusted Residual	-,5	,5	
	indiferente	Count	51	22	73
		Adjusted Residual	-,6	,6	
	concordo parcialmente	Count	38	21	59
		Adjusted Residual	-1,5	1,5	
	concordo totalmente	Count	140	33	173
		Adjusted Residual	3,3	-3,3	
Total	Count	273	103	376	

Como valor- $p < 0,05$ , pode-se concluir que na graduação é maior a ocorrência de alunos que discordam totalmente, enquanto que para concordo totalmente a maior ocorrência é verificada na especialização.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,672 <sup>a</sup>	4	,008
Likelihood Ratio	13,566	4	,009
Linear-by-Linear Association	10,132	1	,001
N of Valid Cases	376		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8.77.

Os criterios de avaliacao foram esclarecidos pela coordenacao * curso					
Crosstab					
		curso			Total
		Especialização	Guardação		
Os criterios de avaliacao foram esclarecidos pela coordenacao	discordo totalmente	Count	24	9	33
		Adjusted Residual	,1	-,1	
	discordo parcialmente	Count	23	12	35
		Adjusted Residual	-,9	,9	
	indiferente	Count	49	18	67
		Adjusted Residual	,2	-,2	
	concordo parcialmente	Count	56	31	87
		Adjusted Residual	-1,8	1,8	
	concordo totalmente	Count	121	36	157
		Adjusted Residual	1,8	-1,8	
Total	Count	273	106	379	

Como valor-p = 0,262 > 0,05 (não foi significativo), não se pode dizer que a proporção de cada uma das categorias de respostas difere entre os cursos.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,256 <sup>a</sup>	4	,262
Likelihood Ratio	5,190	4	,268
Linear-by-Linear Association	,913	1	,339
N of Valid Cases	379		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9.23.

Os comentarios da banca melhoraram meu entendimento * curso						
Crosstab						
			curso		Total	
			Especialização	Guardação		
Os comentarios da banca melhoraram meu entendimento	discordo totalmente	Count	30	6	36	
		Adjusted Residual	1,6	-1,6		
	discordo parcialmente	Count	19	7	26	
		Adjusted Residual	,1	-,1		
	indiferente	Count	41	24	65	
		Adjusted Residual	-1,8	1,8		
	concordo parcialmente	Count	47	23	70	
		Adjusted Residual	-1,0	1,0		
	concordo totalmente	Count	136	46	182	
		Adjusted Residual	1,1	-1,1		
	Total	Count	273	106	379	

Como valor-p = 0,173 > 0,05 (não foi significativo), não se pode dizer que a proporção de cada uma das categorias de respostas difere entre os cursos.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,370 <sup>a</sup>	4	,173
Likelihood Ratio	6,467	4	,167
Linear-by-Linear Association	,030	1	,862
N of Valid Cases	379		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7.27.

O tutor antecipou os problemas que a banca apontaria * curso					
Crosstab					
			curso		Total
			Especialização	Guarduação	
O tutor antecipou os problemas que a banca apontaria	discordo totalmente	Count	43	13	56
		Adjusted Residual	,9	-,9	
	discordo parcialmente	Count	33	16	49
		Adjusted Residual	-,8	,8	
	indiferente	Count	54	24	78
		Adjusted Residual	-,6	,6	
	concordo parcialmente	Count	57	30	87
		Adjusted Residual	-1,5	1,5	
	concordo totalmente	Count	86	23	109
		Adjusted Residual	1,9	-1,9	
Total	Count	273	106	379	

Como valor-p = 0,211 > 0,05 (não foi significativo), não se pode dizer que a proporção de cada uma das categorias de respostas difere entre os cursos.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,850 <sup>a</sup>	4	,211
Likelihood Ratio	5,927	4	,205
Linear-by-Linear Association	,263	1	,608
N of Valid Cases	379		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13.70.



A banca foi rigorosa * curso					
Crosstab					
			curso		Total
			Especialização	Graduação	
A banca foi rigorosa	discordo totalmente	Count	36	5	41
		Adjusted Residual	2,4	-2,4	
	discordo parcialmente	Count	14	8	22
		Adjusted Residual	-,9	,9	
	indiferente	Count	53	24	77
		Adjusted Residual	-,7	,7	
	concordo parcialmente	Count	69	41	110
		Adjusted Residual	-2,6	2,6	
	concordo totalmente	Count	100	28	128
		Adjusted Residual	1,9	-1,9	
Total	Count	272	106	378	

Como valor-p < 0,05, pode-se concluir que a maior proporção de alunos que discordam totalmente está na especialização, enquanto que a maior proporção de alunos que concordam parcialmente está na graduação.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,288 <sup>a</sup>	4	,010
Likelihood Ratio	14,011	4	,007
Linear-by-Linear Association	,241	1	,623
N of Valid Cases	378		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.17.

A banca foi injusta * curso						
Crosstab						
		curso			Total	
		Especialização	Graduação			
A banca foi injusta	discordo totalmente	Count	98	51	149	
		Adjusted Residual	-2,2	2,2		
	discordo parcialmente	Count	17	12	29	
		Adjusted Residual	-1,7	1,7		
	indiferente	Count	63	12	75	
		Adjusted Residual	2,6	-2,6		
	concordo parcialmente	Count	38	12	50	
		Adjusted Residual	,7	-,7		
	concordo totalmente	Count	56	19	75	
		Adjusted Residual	,6	-,6		
	Total		Count	272	106	378

Como valor-p < 0,05, pode-se concluir que a maior proporção de alunos que discordam totalmente está na graduação, enquanto que a maior proporção de alunos que apontam ser indiferentes está na especialização.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,450 <sup>a</sup>	4	,022
Likelihood Ratio	11,809	4	,019
Linear-by-Linear Association	4,272	1	,039
N of Valid Cases	378		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8.13.

Foi possível conciliar vida familiar profissional e acadêmica * curso						
Crosstab						
			curso		Total	
			Especialização	Guarducação		
Foi possível conciliar vida familiar profissional e acadêmica	discordo totalmente	Count	16	8	24	
		Adjusted Residual	-.6	.6		
	discordo parcialmente	Count	28	11	39	
		Adjusted Residual	.0	.0		
	indiferente	Count	88	36	124	
		Adjusted Residual	-.3	.3		
	concordo parcialmente	Count	79	34	113	
		Adjusted Residual	-.6	.6		
	concordo totalmente	Count	58	16	74	
		Adjusted Residual	1,4	-1,4		
	Total	Count	269	105	374	

Como valor-p = 0,710 > 0,05 (não foi significativo), não se pode dizer que a proporção de cada uma das categorias de respostas difere entre os cursos.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,138 <sup>a</sup>	4	,710
Likelihood Ratio	2,207	4	,698
Linear-by-Linear Association	1,035	1	,309
N of Valid Cases	374		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.74.

Conseguiu atender o cronograma de desenvolvimento do TCC * curso					
Crosstab					
			curso		Total
			Especialização	Guarduação	
Conseguiu atender o cronograma de desenvolvimento do TCC	discordo totalmente	Count	25	4	29
		Adjusted Residual	1,8	-1,8	
	discordo parcialmente	Count	31	22	53
		Adjusted Residual	-2,3	2,3	
	indiferente	Count	80	27	107
		Adjusted Residual	,8	-,8	
	concordo parcialmente	Count	79	31	110
		Adjusted Residual	,0	,0	
	concordo totalmente	Count	54	21	75
		Adjusted Residual	,0	,0	
Total	Count	269	105	374	

Como valor-p = 0,088 > 0,05 (não foi significativo), não se pode dizer que a proporção de cada uma das categorias de respostas difere entre os cursos. Este foi quase quase, porque o valor-p, embora superior, é bastante próximo de 0,05.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,095 <sup>a</sup>	4	,088
Likelihood Ratio	8,195	4	,085
Linear-by-Linear Association	,013	1	,909
N of Valid Cases	374		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8.14.

Grau de dificuldade do TCC superou expectativas * curso					
Crosstab					
			curso		Total
			Especialização	Guarducação	
Grau de dificuldade do TCC superou expectativas	discordo totalmente	Count	34	7	41
		Adjusted Residual	1,7	-1,7	
	discordo parcialmente	Count	22	10	32
		Adjusted Residual	-,4	,4	
	indiferente	Count	59	25	84
		Adjusted Residual	-,4	,4	
	concordo parcialmente	Count	81	34	115
		Adjusted Residual	-,4	,4	
	concordo totalmente	Count	73	29	102
		Adjusted Residual	-,1	,1	
Total	Count	269	105	374	

Como valor-p = 0,580 > 0,05 (não foi significativo), não se pode dizer que a proporção de cada uma das categorias de respostas difere entre os cursos.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,869 <sup>a</sup>	4	,580
Likelihood Ratio	3,120	4	,538
Linear-by-Linear Association	,888	1	,346
N of Valid Cases	374		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8.98.

Problemas tecnicos dificultaram os estudos e TCC * curso					
Crosstab					
			curso		Total
			Especialização	Graduação	
Problemas tecnicos dificultaram os estudos e TCC	discordo totalmente	Count	88	49	137
		Adjusted Residual	-2,5	2,5	
	discordo parcialmente	Count	43	19	62
		Adjusted Residual	-,5	,5	
	indiferente	Count	47	18	65
		Adjusted Residual	,1	-,1	
	concordo parcialmente	Count	46	15	61
		Adjusted Residual	,7	-,7	
	concordo totalmente	Count	45	4	49
		Adjusted Residual	3,3	-3,3	
Total	Count	269	105	374	

Como valor-p < 0,05, pode-se concluir que a maior ocorrência de alunos que discordam totalmente está na graduação, e que a maior ocorrência de alunos que concordam totalmente está na especialização.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,209 <sup>a</sup>	4	,007
Likelihood Ratio	16,517	4	,002
Linear-by-Linear Association	12,379	1	,000
N of Valid Cases	374		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13.76.

Conteudos aprendidos sao aplicaveis na atividaes profissional * curso					
Crosstab					
			curso		Total
			Especialização	Guarducação	
Conteudos aprendidos sao aplicaveis na atividaes profissional	discordo totalmente	Count	5	3	8
		Adjusted Residual	-.6	.6	
	discordo parcialmente	Count	6	6	12
		Adjusted Residual	-1,7	1,7	
	indiferente	Count	36	19	55
		Adjusted Residual	-1,2	1,2	
	concordo parcialmente	Count	59	28	87
		Adjusted Residual	-1,0	1,0	
	concordo totalmente	Count	163	49	212
		Adjusted Residual	2,4	-2,4	
Total	Count	269	105	374	

Como valor-p = 0,105 > 0,05 (não foi significativo), não se pode dizer que a proporção de cada uma das categorias de respostas difere entre os cursos.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,661 <sup>a</sup>	4	,105
Likelihood Ratio	7,385	4	,117
Linear-by-Linear Association	6,488	1	,011
N of Valid Cases	374		

a. 2 cells (20.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.25.

Recomendaria o curso ao colega * curso					
Crosstab					
			curso		Total
			Especialização	Guarduação	
Recomendaria o curso ao colega	discordo totalmente	Count	17	5	22
		Adjusted Residual	,6	-,6	
	discordo parcialmente	Count	12	2	14
		Adjusted Residual	1,2	-,2	
	indiferente	Count	36	9	45
		Adjusted Residual	1,3	-,3	
	concordo parcialmente	Count	54	22	76
		Adjusted Residual	-,2	,2	
	concordo totalmente	Count	150	67	217
		Adjusted Residual	-,4	,4	
Total	Count	269	105	374	

Como valor-p = 0,412 > 0,05 (não foi significativo), não se pode dizer que a proporção de cada uma das categorias de respostas difere entre os cursos.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,954 <sup>a</sup>	4	,412
Likelihood Ratio	4,244	4	,374
Linear-by-Linear Association	2,891	1	,089
N of Valid Cases	374		

a. 1 cells (10.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.93.



Materiais didaticos apropriados para EAD * curso					
Crosstab					
			curso		Total
			Especialização	Guarduação	
Materiais didaticos apropriados para EAD	discordo totalmente	Count	4	2	6
		Adjusted Residual	-,3	,3	
	discordo parcialmente	Count	7	5	12
		Adjusted Residual	-1,0	1,0	
	indiferente	Count	33	21	54
		Adjusted Residual	-1,9	1,9	
	concordo parcialmente	Count	101	50	151
		Adjusted Residual	-1,7	1,7	
	concordo totalmente	Count	121	27	148
		Adjusted Residual	3,5	-3,5	
	Total	Count	266	105	371

Este teste não é confiável pois não atende todas as suposições para a realização do teste, uma vez que mais de 25% das células possuem menos de 5 como valor esperado.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,215 <sup>a</sup>	4	,010
Likelihood Ratio	13,580	4	,009
Linear-by-Linear Association	10,120	1	,001
N of Valid Cases	371		

a. 3 cells (30.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.70.

**O volume de tarefas proposto foi apropriado \* curso****Crosstab**

			curso		Total
			Especialização	Guardação	
O volume de tarefas proposto foi apropriado	discordo totalmente	Count	10	3	13
		Adjusted Residual	,4	-,4	
	discordo parcialmente	Count	22	15	37
		Adjusted Residual	-1,7	1,7	
	discordo parcialmente	Count	54	21	75
		Adjusted Residual	,1	-,1	
	concordo parcialmente	Count	98	45	143
		Adjusted Residual	-1,1	1,1	
	concordo totalmente	Count	82	21	103
		Adjusted Residual	2,1	-2,1	
Total	Count	266	105	371	

Como valor-p = 0,147 > 0,05 (não foi significativo), não se pode dizer que a proporção de cada uma das categorias de respostas difere entre os cursos.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,795 <sup>a</sup>	4	,147
Likelihood Ratio	6,819	4	,146
Linear-by-Linear Association	2,591	1	,107
N of Valid Cases	371		

a. 1 cells (10.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.68.

**Parecer da banca TCC \* curso****Crosstab**

			curso		Total
			Especialização	Guardação	
Parecer da banca TCC	aprovacao	Count	84	103	187
		Adjusted Residual	-10,5	10,5	
	aprovacao condicionada	Count	119	0	119
		Adjusted Residual	9,1	-9,1	
	reprovacao	Count	30	3	33
		Adjusted Residual	2,9	-2,9	
Total	Count	233	106	339	

Uma célula com valor = 0, logo, o teste pode não ser confiável. Por isso, é melhor não interpretá-lo. Nem utilizá-lo.

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	111,025 <sup>a</sup>	2	,000
Likelihood Ratio	143,786	2	,000
Linear-by-Linear Association	83,116	1	,000
N of Valid Cases	339		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10.32.