

Análise do processo de desenvolvimento de Trabalho de Conclusão no curso de graduação em Administração na Modalidade a Distância

Gabriela Gonçalves Silveira Fiates
Administração da Universidade Federal de Santa Catarina
gabriela.fiates@ufsc.br

Andressa Sasaki Vasques Pacheco
Universidade Federal de Santa Catarina
andressa.pacheco@ufsc.br

Ana Carolina Girardi Piccinini
Universidade Federal de Santa Catarina
anacarolina_girardi@hotmail.com

Resumo

Os Trabalhos de Conclusão de Curso representam a etapa final da formação do profissional. Em geral este trabalho pode assumir três formas nos cursos de Administração, uma pesquisa monográfica, um relatório de estágio com uma pesquisa aplicada e/ou um plano de negócios. Neste contexto, esta pesquisa visa analisar o processo de desenvolvimento de Trabalhos de Conclusão no curso de graduação em Administração na Modalidade a Distância por meio de um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina. Para alcançar tal objetivo, realizou-se uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa e quantitativa. O caso foi delimitado no período de 2013-1, com uma amostra composta por 27 docentes e 78 discentes o que implica em um erro amostral de cerca de 7,5%. Os dados foram coletados de três maneiras: registro das interações no ambiente virtual de aprendizagem, entrevista semi-estruturada com os docentes e questionário *on line* com os discentes. Quanto às dificuldades no processo de orientação, destacam-se a rotina de trabalho e cumprimento dos prazos, os alunos apontam ainda o estabelecimento de contato com os docentes e o alinhamento da forma de trabalho. A forma de interação mais utilizada é o e-mail com a correção dos trabalhos usando a ferramenta de revisão do *software Word*. As etapas de maior dificuldade na primeira etapa de desenvolvimento do projeto é a delimitação da pergunta de pesquisa. Já na segunda etapa as fases que mais apresentam dificuldades é a análise dos dados coletados consistente com o uso do referencial desenvolvido, bem como a construção de uma fundamentação teórica consistente. Como propostas de melhoria sugere-se que os tutores desempenhem papéis mais pró-ativos, utilização de outros canais de comunicação, a oferta de oficinas para preparação de docentes e tutores para o papel de orientadores e para ao aluno para a produção textual.

Palavras-chave: Trabalho de Conclusão de Curso, Ensino a distância, Curso de Administração.

Abstract

The Final Course Work, of course represents the final stage of the education process to form professional. In general this work may take three forms in Management Courses, a monographic research, a report of internship with an applied research and/or a business plan. In this context, this research aims to analyze the Final Work

development process on the undergraduate program in business administration in remote Mode using a case study method at the Federal University of Santa Catarina. To achieve this goal, It was developed a descriptive research with qualitative and quantitative approach. The case was limited to the period 2013-1, with a sample composed of 27 teachers and 78 students what implies a sampling error of about 7.5%. The data were collected in three ways: record of interactions in the virtual learning environment, a semi-structured interview with faculty and online questionnaire with the students. As difficulties in the process of orientation were detected, the routine of work and deadlines, students also pointed establishing contact with the teachers and the alignment of the way of work. The Email was the form of interaction most widely used and to correct the works the Word software review tool was most used. The greatest difficulty in the first stage of development of the project is the delimitation of the research question. In the second step the stages that present difficulties is the analysis of the data. Improvement proposals were suggested: tutors should play proactive roles, to use other channels of communication, to offer workshops for teachers and tutors preparation for the guiding role and for students for textual production.
Keywords: Final course work, Distance Learning, Management

Análise do processo de desenvolvimento de Trabalho de Conclusão no curso de graduação em Administração na Modalidade a Distância

1 Introdução

Os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) nos cursos de Administração representam a etapa final da formação do profissional. Em geral este trabalho pode assumir três formas, uma pesquisa monográfica, um relatório de estágio com uma pesquisa aplicada voltada à um problema real e/ou um plano de negócios com vistas a oportunizar ao aluno o desenvolvimento de competências empreendedoras.

O desenvolvimento do TCC conta com a orientação de um professor designado especificamente para esta atividade, cujo papel é auxiliar o aluno nos desafios tanto de delimitar e aprofundar o conteúdo referente ao tema escolhido, como de adequar o método aos objetivos propostos e dar forma científica ao texto final.

Se no ensino presencial esta etapa do curso já representa um grande desafio, o que dizer da realização desta atividade na modalidade a distância? Neste contexto, esta pesquisa visa analisar o processo de desenvolvimento de

TCC's no curso de graduação em Administração na Modalidade a Distância por meio de um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina.

Este trabalho se justifica na medida em que se observou uma alta taxa de alunos que iniciam o processo, no entanto levam mais do que os dois semestres regimentais para concluírem esta etapa de sua formação acadêmica. No primeiro semestre de 2013, por exemplo, 134 alunos iniciaram seus TCC's, no entanto, apenas cerca de 50% deles foram considerados aptos para apreciação em banca pública composta por três docentes do curso.

Diante desta situação, considerou-se relevante estudar as causas que levaram estes alunos a não obterem êxito nesta atividade, de forma a poder contribuir em uma perspectiva prática com a melhoria deste processo e sob a perspectiva acadêmica com um maior conhecimento desta fase do processo de aprendizagem à distância, que sem dúvida merece maior cuidado.

Este artigo traz além desta, mais quatro seções, na próxima seção encontra-se a fundamentação teórica que permite conhecer a realidade do ensino a distância no Brasil, dos cursos de Administração e da realização do TCC como última etapa da formação acadêmica em um curso de graduação. Na sequência são apresentados os procedimentos metodológicos, os dados coletados e sua análise e na última seção as considerações finais.

2 Fundamentação Teórica

As próximas linhas destinam-se a construir uma base teórica a partir dos temas que subsidiarão a posterior análise dos dados.

2.1 Formação na modalidade à Distância

Com o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação, as TIC's, a inserção dessas mídias no contexto da educação foi inevitável. Segundo Belloni (2002), a razão mais geral e a mais importante desta integração – Educação e TIC's - também é a mais óbvia: uma vez que as tecnologias já estavam presentes e influentes em quase todas as esferas da

vida social, a escola não podia ficar de fora. Além disso, a autora complementa destacando que coube “à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando” (Belloni, 2002, p.124).

Saraiva (1996) destaca que já a partir da década de 60 se encontram registros de programas de EaD no Brasil, com a criação do Programa Nacional de Teleducação (Prontel), cujo objetivo foi coordenar e apoiar a teleducação no Brasil, na estrutura do Ministério da Educação e Cultura. Ressalta-se que este órgão foi substituído, anos mais tarde, pela Secretaria de Aplicação Tecnológica (Seat), que também já foi extinta. No entanto, a institucionalização da EaD no Brasil foi intensificada a partir de 1992, com a criação da Coordenadoria Nacional de Educação a Distância na estrutura do MEC e, a partir de 1995, da Secretaria de Educação a Distância.

Mais recentemente, o governo brasileiro instituiu em 2005 o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), no contexto de suas políticas públicas para a democratização do acesso ao ensino superior por meio de parcerias com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES e Empresas Estatais, do setor do Fórum das Estatais pela Educação. Essa movimentação formal e regulada da EaD no Brasil, tem feito proliferar as ofertas nesta modalidade tanto no setor da Educação em seus diferentes níveis de ensino, como na indústria como alternativa à formação profissional e ao desenvolvimento de competências de forma mais dinâmica.

Neste contexto, cabe ressaltar que um sistema de educação a distância é formado por vários processos que se complementam, incluindo ensino, comunicação, criação e gerenciamento (Moore & Kearsley, 2008). O que implica na necessidade de combinação de métodos pedagógicos, mídia e tecnologias para desenvolver estes processos com melhor resultado.

Grande parte das pesquisas sobre educação a distância são baseadas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) que auxiliam o processo de ensino aprendizagem a partir da exploração de mecanismos de interação no ciberespaço. Essa interação que ocorre por meio das inúmeras ferramentas

disponíveis é fundamental para o desenvolvimento do processo de aprendizagem (Luz-Freitas, 2011).

O desafio da EaD só é minimizado quando se viabiliza uma verdadeira comunicação bilateral e como destaca Saraiva (1996), nitidamente educativa. Uma proposta de educação à distância segundo a autora, precisa ir além de simplesmente disponibilizar um AVA ou materiais instrucionais. Um sistema bem sucedido de EaD exige um atendimento pedagógico, no sentido de superar as distâncias entre professor-aluno de tal forma que promova um relacionamento efetivo, com estratégias diversas (Saraiva, 1996).

Nesse sentido, os papéis desempenhados pelos diversos atores envolvidos no processo precisam ser prioritariamente ativos e relacionais.

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).

Aretio (1991) lembra que uma característica importante do aluno da modalidade a distância é a maturidade para que possa enfrentar sozinho as responsabilidades que a educação a distância lhe impõe. Belloni (1999) corrobora com Aretio ao destacar a autonomia e autodireção do aluno na escolha e organização de seus estudos como características essenciais ao aluno. Mas Belloni (1991) propõe também um papel ativo ao professor, que segundo ela deveria ser um parceiro do aluno na construção do conhecimento.

O desenvolvimento do exercício da autonomia e os demais desafios encontrados na EaD são igualmente percebidos nos cursos superiores ofertados nesta modalidade. Eles se manifestam, sobretudo nas etapas finais dos cursos quando são exigidos trabalhos de maior magnitude e com maior interação com o *locus* de futura atuação do profissional (estágios e/ou TCC's), as organizações.

No intuito esclarecer o contexto no qual este trabalho foi desenvolvido, o próximo tópico visa conhecer a realidade dos cursos de Administração.

2.2 Curso de Administração e Trabalho de Conclusão de Curso

A história do ensino de Administração no Brasil é bastante jovem, visto que enquanto nos EUA os cursos nesta área datam de 1881, no Brasil as atividades desta natureza iniciaram em 1952 (CASTRO, 1981). Covre (1982) relaciona a evolução dos cursos de Administração ao atendimento de demandas sociais que criam a necessidade de profissionais para atividades empresariais.

A regulamentação da profissão ocorreu em 1965. O primeiro currículo mínimo do curso de Administração foi fixado por meio do Parecer nº 307/66, de 8 de julho de 1966.

A Resolução nº 4 de 13 de julho de 2005, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior em sua organização curricular. Nesta resolução fica estabelecido que a organização curricular deve estar explícita no Projeto Pedagógico do curso e em seu Art. 2º aponta o Trabalho de Curso como componente opcional da instituição

O Art. 9º dessa mesma Resolução define que as IES que incluírem em seus Projetos Pedagógicos Trabalhos de Conclusão de Curso podem flexibilizar seu desenvolvimento nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, conforme disposto em regulamento próprio. Isso confere autonomia às IES para que regulem a atividade a partir de regras próprias.

O desenvolvimento do TCC passa então a representar para o aluno o último desafio de sua formação acadêmica, pois, o confronto com a necessidade de apresentar suas competências de análise e síntese, bem como de articulação do conteúdo teórico em diferentes contextos práticos. Isso exige ainda uma abordagem transdisciplinar, o que torna o trabalho ainda mais desafiante tanto para os alunos presenciais como para aqueles que o enfrentam à distância. É neste momento que o aluno pode mostrar que de fato desenvolveu competências técnicas e comportamentais (McClelland, 1973).

O TCC oferece ainda aos alunos o desafio da escrita acadêmica e de seu funcionamento o que os leva muitas vezes a prática de escrever apenas

para cumprir as tarefas propostas dentro de um cronograma, mesmo que o orientando tenha disposição para realizar um bom trabalho ele não sabe como fazê-lo (Luz-Freitas & Rodrigues, 2010). Outro aspecto percebido e que merece extrema atenção neste tipo de atividade quando realizada a distância são as facilidades que o computador oferece aos alunos para o “copismo” (Chassot, 2006, p.95).

Nesse contexto, o professor precisa redobrar seus cuidados. Para Andrade (2011), o orientador de trabalhos acadêmicos deve promover a obtenção de autonomia de seu orientando, e o diálogo com ele deve estar fundamentado em uma relação de confiança, de união, já que o objetivo dos dois é a produção de um texto acadêmico que traga ao aluno um conhecimento mais elaborado do tema escolhido. Embora o autor tenha tido como foco o nível de pós-graduação em suas pesquisas, sua visão acerca do papel do orientador é cabível a qualquer nível de ensino.

Andrade (2011) acrescenta às características que um professor deveria ter para ser eficaz em seu trabalho: clareza e objetividade nas orientações, agilidade e rapidez, boa formação, vivência acadêmica e afetividade. No entanto, é bom lembrar que nesta modalidade o aluno é sempre protagonista, dessa forma, professor e aluno precisam trabalhar em parceria dialógica.

3. Procedimentos Metodológicos

Para alcançar o objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa de natureza descritiva com abordagem mista aliando análise qualitativa e quantitativa de forma a complementar a percepção sob o fenômeno estudado.

O caso estudado foi o do Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina. O Curso está em sua quinta oferta, já tendo formado três turmas. Atualmente ele é conceituado com nota 5 do Inep o que ratifica sua qualidade. Cabe explicar que no curso de Administração estudado, o desenvolvimento do TCC é realizado em duas etapas, desenvolvidas em dois semestres consecutivos no final do curso. No primeiro, o aluno desenvolve um projeto de TCC em disciplina específica com a

orientação de um tutor presencial, um tutor a distância e o professor da disciplina - sendo nesta fase um professor para toda a turma de alunos, e realizando uma apresentação presencial do projeto para um professor do curso. Na segunda etapa, o aluno desenvolve o TCC completo sob a orientação de um professor que possua afinidade com o tema de seu trabalho, designado especificamente para ele. Nesta fase o aluno conta ainda com a orientação de dois tutores: um presencial e outro a distância. Caso o trabalho seja considerado APTO ao final do semestre, o aluno passa ainda por uma fase de defesa pública diante de uma banca de três docentes, sendo um deles o próprio orientador. Essa defesa era realizada presencialmente nos polos, no entanto diante das dificuldades logísticas de deslocamento dos docentes para todos os polos em uma mesma semana e da necessidade de adequação da composição das bancas ao tema dos trabalhos, no último semestre optou-se por realizá-las por videoconferência.

Trata-se de um estudo transversal delimitado pelo período de 2013-1, compreendendo os 134 alunos que passaram por este processo e pelos 28 professores que participaram desta empreitada como orientadores.

A amostra foi composta por 27 dos docentes tendo em vista que um docente estava de férias no período de coleta, e no estrato dos alunos, participaram da pesquisa 78 discentes que se dispuseram a responder o instrumento de pesquisa voluntariamente, o que implica na aceitação de um erro amostral de cerca de 7,5%.

Os dados foram coletados de três maneiras: registro das interações no ambiente virtual de aprendizagem, entrevista semi-estruturada com todos os docentes e questionário *on line* com os discentes. A análise foi realizada com uso de estatística descritiva e análise de narrativa.

4. Apresentação e Análise dos Resultados

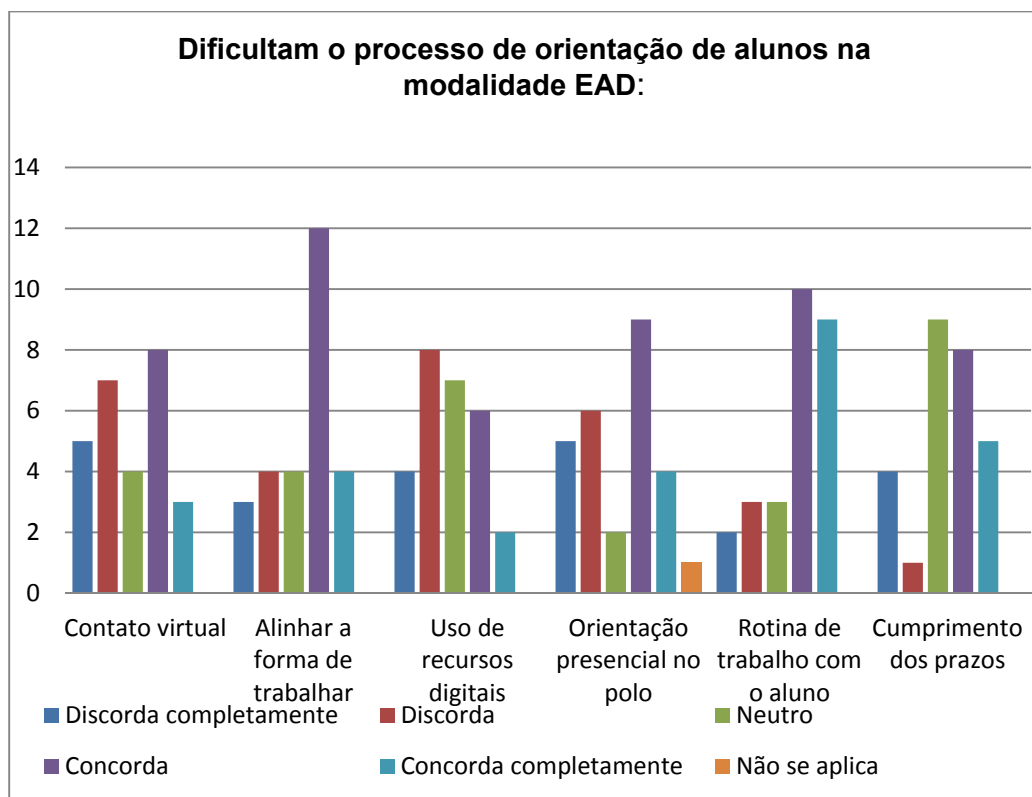
Os resultados mostraram que uma pequena parcela de alunos desistiu da continuidade de desenvolvimento do TCC após a primeira ou segunda orientação do docente. Essa desistência não foi formalizada apenas detectada

pela ausência de resposta do discente às tentativas de contato realizadas pelo orientador. As tentativas de contato com estes alunos para responderem à pesquisa não se mostrou muito frutífera, alguns dos poucos respondentes alegaram falta de tempo por questões pessoais ou profissionais, outros segundo os docentes desistiram ao perceberem uma orientação rígida, sobretudo, com relação a não aceitação de cópias ou fundamentações teóricas superficiais.

Os dados coletados são apresentados na sequência com as respectivas análises.

Quanto às dificuldades percebidas no processo de orientação o Gráfico 1, mostra a percepção dos docentes e indica que houve um equilíbrio entre os fatores pesquisados destacando-se sutilmente a dificuldade em manter uma rotina de trabalho com o aluno ao longo do desenvolvimento do TCC o que culminou com o segundo aspecto com maior graduação de concordância que é a dificuldade no cumprimento dos prazos estabelecidos.

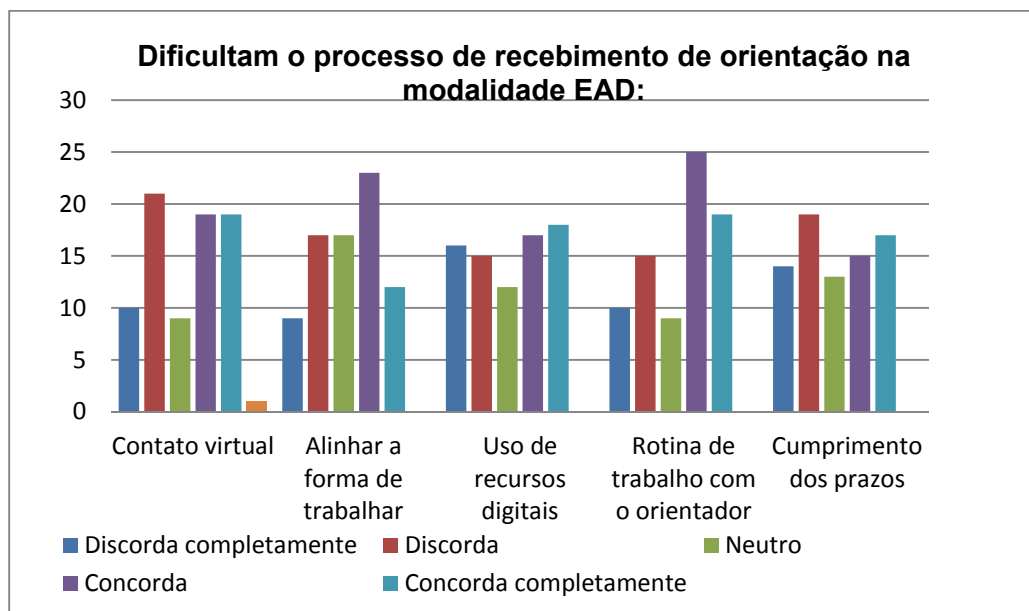
Gráfico 1. Dificuldades do processo de orientação sob a ótica dos docentes



O que surpreende no Gráfico 1, é que mesmo sendo em menor grau aparece um número significativo de docentes que apontam como dificuldade os aspectos “fazer uso de recursos digitais” e “estabelecer contato virtualmente”, aspectos esses que deveriam ser condições básicas para o desempenho do papel de orientador em cursos na modalidade EaD.

Do ponto de vista do aluno, o Gráfico 2 mostra que as dificuldades se repetem, e mantém-se com um maior índice de indicações a dificuldade em manter uma rotina de trabalho, seguida de “estabelecer contato com o orientador” e “alinhar a forma de trabalho”. Este resultado surpreende, pois algumas das características que o aluno na modalidade EaD precisa ter é autonomia e disciplina o que parece não haver neste processo de desenvolvimento de TCC (Aretio, 1991). Outro aspecto levantado pelos alunos que surpreendeu foi que nesta fase final do curso alguns ainda apontam a dificuldade em “Fazer uso dos recursos digitais”, uma competência fundamental ao aluno de EaD e que já deveria ter sido desenvolvida nas primeiras fases do curso (Luz-Freitas, 2011).

Gráfico 2. Dificuldades do processo de orientação sob a ótica dos discentes.



Quanto às ferramentas utilizadas para as orientações destacou-se o uso dos e-mails (51% dos respondentes), seguida muito distante pelo uso do Skype (13%), Chat (11%) e telefone (9%). Destaca-se aqui que o curso utiliza um

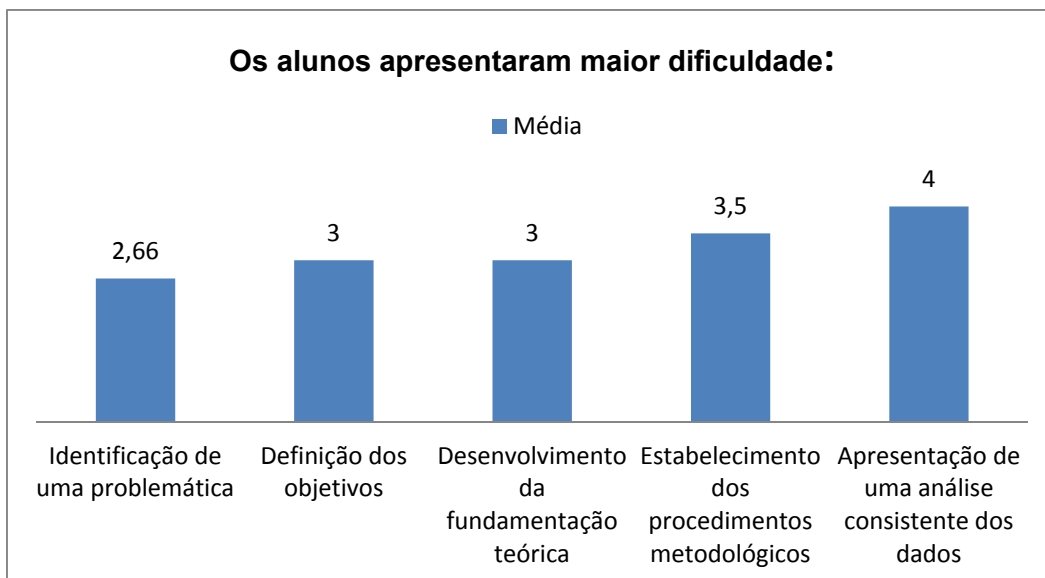
ambiente virtual de aprendizagem que pode ser usado para mensagens, troca de arquivos, fóruns, chats dentre outras possibilidades. No entanto, apenas 11% indicaram seu uso efetivo para as orientações o que pode representar uma oportunidade de melhoria (Luz-Freitas, 2011).

Um aspecto que chamou a atenção nos dados foi a frequência que os professores disseram ser procurados pelos alunos. A maioria (56%) alega ter sido procurada apenas nos prazos regulamentares de entrega de etapas da atividade, enquanto apenas 11% indicou um contato semanal com os alunos e 15% um contato quinzenal. Esses dados indicam um comportamento dos discentes apenas reativo, em função da demanda, enquanto que nesta modalidade o que se espera é uma postura mais pró-ativa e autônoma (Aretio, 1991; Belloni, 1999).

No entanto, estas respostas foram um pouco diferentes quando os alunos foram questionados diretamente. Segundo eles, 29,48% procuram seus orientadores semanalmente e 28,20% os procuram a cada quinzena. Esta discrepância pode ocorrer devido ao e-mail ser a principal forma de contato, sendo assim o aluno conta quando do envio do e-mail, porém nem sempre o professor abre o e-mail logo que o recebe, deixando-o muitas vezes na caixa de entrada por alguns dias.

Quanto às etapas do TCC nas quais há uma maior dificuldade por parte dos alunos, segundo a percepção docente, há quase um equilíbrio conforme mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3. Etapas em que os alunos apresentaram maior dificuldade



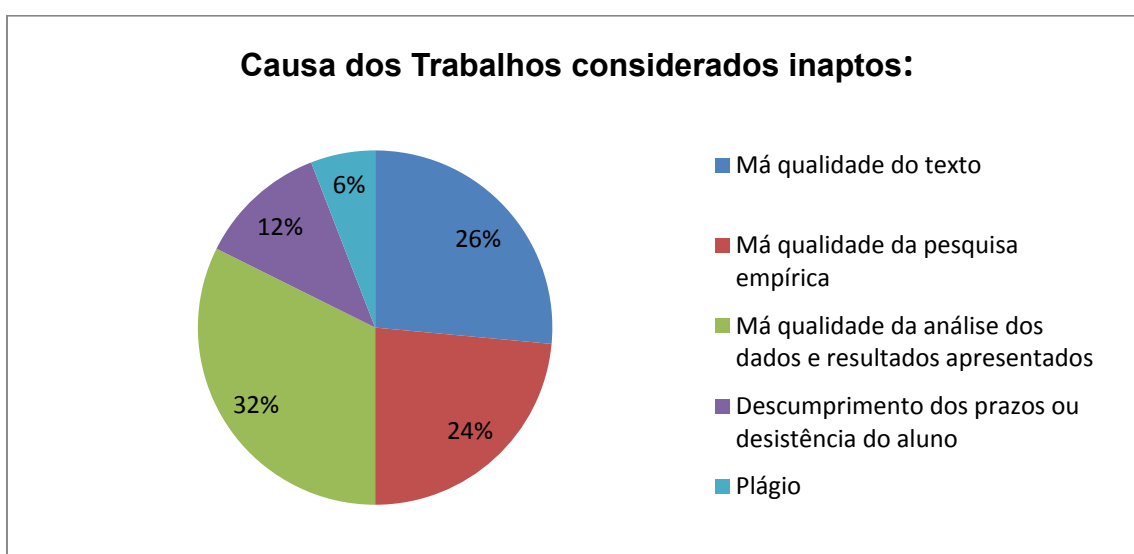
Conforme o gráfico 3, em uma escala de um à cinco, sendo um o menor grau de dificuldade e cinco o maior, há um pequeno destaque para a etapa de “Apresentação de uma análise consistente dos dados”. Quando a mesma pergunta foi feita aos alunos, os resultados foram semelhantes, no entanto, a etapa de “Identificação do problema” foi considerada mais difícil do que as etapas de “Definição dos objetivos” e “Desenvolvimento da fundamentação teórica”. Esta percepção distinta pode ser pelo menos parcialmente explicada pelo fato que a etapa de Identificação do problema, em geral, é desenvolvida na primeira fase do TCC quando o aluno ainda não possui contato com o orientador individual. Outro aspecto interessante é que isto parece sugerir também que os alunos não associam à dificuldade aos esforços empreendidos, visto que outras etapas demandam um esforço de pesquisa e tempo maior.

Com relação à forma como as correções/sugestões de melhoria do texto do TCC eram enviadas para o aluno, a grande maioria dos professores usa a ferramenta de correção do Word (76%). Isso mostra que os professores apesar de declararem alguma dificuldade para contato virtual e uso de tecnologias tem utilizado de maneira ampla uma ferramenta comercial bastante conhecida. Destaca-se também um pequeno número de docentes que relata preferir imprimir o documento e corrigi-lo manualmente para posterior envio por correio ou digitalização do documento para envio eletrônico. No entanto, ao serem questionados quanto a se sentiram confortáveis quanto à forma de orientação

um número expressivo (31%) de alunos declarou que não. Alguns explicaram que recebiam orientações muito genéricas.

Um grande problema do curso foi que cerca de 50% dos alunos que iniciaram o TCC não conseguiram concretizá-lo, tendo sido considerados INAPTOS para defenderem seus trabalhos em banca pública. As principais causas para essas reprovações, segundo os docentes, são mostradas no Gráfico 4.

Gráfico 4: Principais causas dos trabalhos terem sido considerados inaptos



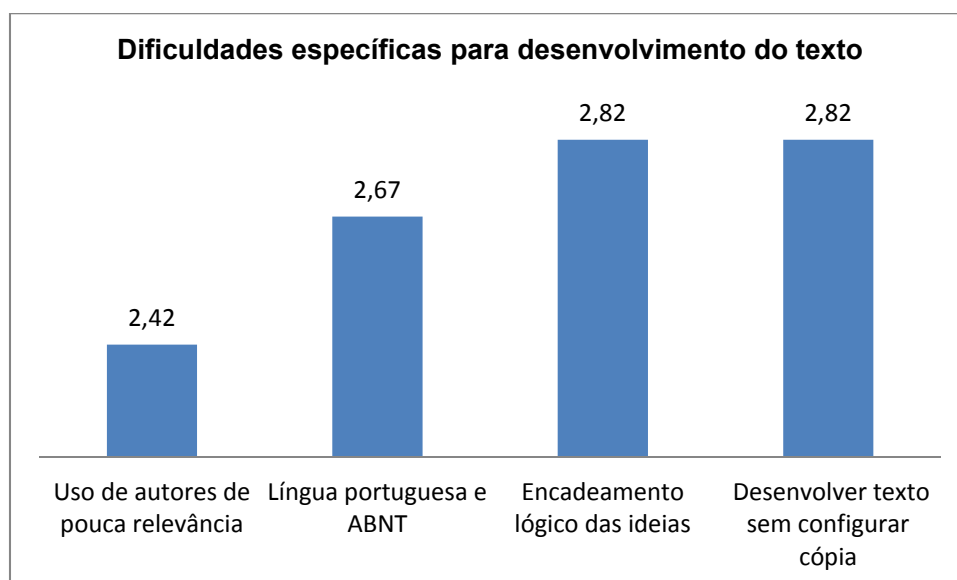
Destacam-se alguns dados importantes: primeiro novamente á má qualidade das análises de dados, em segundo lugar a má qualidade da pesquisa empírica, causas consistentes com as dificuldades já apresentadas pelos alunos anteriormente. Esses dois aspectos podem revelar problemas mais essenciais como a dificuldade de desenvolver competências para a realização de pesquisa em alunos à distância. Isto se comprova pelo baixo número de alunos desta modalidade com projetos de iniciação científica. Outro aspecto é a má qualidade do texto, o que vai ao encontro do que disseram Luz-Freitas e Rodrigues (2010). E finalmente apesar de pequeno deve-se estar atento ao indício de plágio (6%) que segundo Chassot (2006), é um aspecto que não pode ser negligenciado.

Com relação ao texto, como a má qualidade do mesmo foi um fator importante nas reprovações dos TCC's buscou-se identificar junto aos

professores os principais problemas do texto e os seguintes aspectos foram levantados na seguinte ordem de importância para os mesmos: encadeamento lógico de ideias, uso correto da língua portuguesa e de normas técnicas, falta de profundidade ou consistência acadêmica (poucos autores ou de pouca relevância ou ainda problema com conceitos usados inadequadamente), e identificação de cópias em trechos ou na totalidade do texto (2 casos).

Os alunos, por sua vez indicaram conforme mostra o Gráfico 5, que para eles o encadeamento lógico de ideias tem sido tão difícil quanto desenvolver o texto (sobretudo a Fundamentação teórica) sem configurar cópia.

Gráfico 5. Dificuldades encontradas pelos alunos para desenvolver o texto.



Com relação às bancas de defesa dos trabalhos, os professores em sua maioria (59%) acreditam que deveria continuar sendo por Videoconferência, no entanto 26% relata preferir o retorno ao sistema anterior, e os 15% restante acredita que as bancas deveriam ser extintas por completo e que os três professores avaliadores poderiam expedir pareceres com suas considerações e notas. Esta opinião difere dos alunos que em sua maioria 58% prefere que os TCC's sejam defendidos presencialmente nos polos, enquanto 24% acredita que como vem sendo realizada com o uso de vídeo conferência está bom, e os demais 18% defendem a avaliação apenas por parecer. Neste caso, o que surpreende são os defensores da extinção, pois se acredita que este momento da defesa é uma oportunidade única de relação síncrona com a

comissão avaliadora do TCC, o que permite, seja por videoconferência ou presencial, uma maior discussão e oportunidades de aprendizagem (Saraiva, 1996; Luz-Freitas, 2011).

Com relação à melhoria do processo de orientação nas entrevistas com os docentes e questionários discentes surgiram algumas proposições apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1. Sugestões de melhorias

Sugestões de melhoria docentes	Sugestões de melhoria discentes
<ul style="list-style-type: none"> - mais encontros presenciais com os alunos (atualmente há apenas um); - novos recursos midiáticos, incluindo a videoconferência; - oficina preparatória para os docentes; - realização de oficinas de produção textual para os alunos; - diminuir o número de orientandos; - estabelecimento de tarefas de co-orientação para os tutores; - criação de um “espaço” no AVA para orientações. 	<ul style="list-style-type: none"> - mais encontros presenciais; - estabelecer um papel mais ativo aos tutores, cuja participação neste processo tem sido mínima; - estabelecer novos recursos midiáticos para comunicação; - retorno/ acompanhamento mais frequente do orientador; - iniciar o TCC em fases anteriores (mais cedo); - estabelecer sistema de avaliação dos orientadores; - orientadores com nº limite de orientações (sobrecarga dos orientadores); - preocupação maior quanto à relação aluno - orientador (empatia, alinhamento e linhas de pesquisa).

As sugestões apresentadas por alunos e professores são coerentes e mostram que há maturidade dos atores para refletir acerca do processo e identificar os problemas e indicar caminhos para solucioná-los.

5. Considerações Finais

Esse estudo buscou analisar o processo de desenvolvimento de Trabalhos de Conclusão no curso de graduação em Administração na

Modalidade a Distância por meio de um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina.

Quanto às dificuldades percebidas no processo de orientação, destacam-se a rotina de trabalho e cumprimento dos prazos, os alunos apontam além destes o estabelecimento de contato com os docentes e o alinhamento da forma de trabalho. Fazendo-se um cruzamento com os alunos considerados inaptos percebe-se que grande parte deles já dava sinais de inaptidão ao não entregarem as partes do TCC dentro do cronograma disseminado pela coordenação do curso.

Com relação a formas de interação entre orientador–aluno a maior parte utiliza apenas a troca de e-mails como forma de comunicação além da orientação presencial obrigatória. Quase todos os docentes utilizam a ferramenta de revisão do *software Word* para corrigir as versões dos trabalhos enviadas pelos alunos, mas alguns alunos mostraram-se insatisfeitos com este método, apontando a necessidade do uso de mídias complementares. Ressalta-se quanto a este aspecto o pouco uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem, o que mostra-se como oportunidade de melhoria.

Percebeu-se também que a maior parte dos alunos não buscam os tutores para orientações suplementares nesta fase do curso. As etapas de maior dificuldade na primeira etapa do TCC (desenvolvimento do projeto) é a delimitação da pergunta de pesquisa e conseqüente definição dos objetivos. Já na segunda etapa as fases que mais apresentam dificuldades, segundo os orientadores, é a análise dos dados coletados consistente com o uso do referencial desenvolvido, bem como a construção de uma fundamentação teórica consistente com o uso de autores adequados e sem cópias de trabalhos disponíveis na Internet.

Como propostas para melhoria do processo de desenvolvimento do TCC sugere-se que os tutores desempenhem formalmente papéis mais pró-ativos neste processo, sugere-se ainda que sejam disponibilizados outros canais de comunicação entre discentes e orientadores, sejam eles formais ou informais, como chats agendados para todos os orientados de um mesmo docente simultaneamente utilizando o ambiente virtual de aprendizagem ou uso das

ferramentas de redes sociais ou *chats* pessoais. Sugere-se ainda a oferta de oficinas para preparação de docentes e tutores para o papel de orientadores e para ao aluno para a produção textual. Quanto ao número de orientações por orientador, sugestão resultante da pesquisa, já foi implementada no curso.

REFERÊNCIAS

- Andrade, Valter Zotto De – Fael. (2011). **A Comunicação Entre o Orientador de Monografias e o Orientando de Pós-Graduação nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Anais Do X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade E Educação - SIRSSE. Paraná: PUCPR.
- Aretio, L.G. (1991). Un concepto integrador de enseñanza a distancia. **Radio y Educación de Adultos**. Las Palmas de Gran Canaria, n. 17, p. 3-6, maio/ago. 1991. Disponível em: <<http://www.uned.es/catedraunescoead/articulos/1991/un%20concepto%20integrador%20de%20ensenanza%20a%20distancia.pdf>>. Acesso em 21 de setembro de 2013.
- Belloni, M. L. (1999). **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados.
- Belloni, M. L. (2002). Ensaio Sobre A Educação A Distância No Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril.
- Castro, C. De M. (1981). O Ensino Da Administração E Seus Dilemas: Notas Para Debates. **Revista De Administração De Empresas**, Rio De Janeiro, V.21, N. 3, P. 58-61, JUL./SET.
- Chassot, A. I. (2006). Orientação virtual: uma nova realidade. In: Bianchetti, L.; Machado, A. M. N.(orgs). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. 2.ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez.
- Covre, M. de L. M (1982). **A formação e a ideologia do administrador de empresa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.
- Freire, P.(1996). **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 7a edição. São Paulo: Paz e Terra.

Luz-Freitas, M. S.; Rodrigues, A (2010). **A produção de monografia em ambiente virtual de aprendizagem: o entrelaçar das práticas pedagógicas e das práticas sociais de linguagem.** Anais do VII Congresso Brasileiro de Ensino Superior Distância – VII ESUD. Cuiabá: UFMT; UNIREDE.

Luz - Freitas, M. de S. (2011). **Escritas tecnológicas: a elaboração de monografia em ambientes virtuais de aprendizagem.** Anais do VII Congresso Internacional da Abralín, Curitiba.

McClelland, D. (1973). Testing for Competence Rather Than for Intelligence. **American Psychologist**, January.

Moore, M.; Kearsley, G. (2007). **A educação a distância: uma visão integrada.** Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning.

Saraiva, T. (1996). Educação A Distância No Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun.