



Keite Silva De Melo

A tríade relacional aluno-tutor-orientador e a constituição da autonomia e da autoria na produção do trabalho final de curso na modalidade EaD

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a. Gilda Helena Bernardino de Campos

**Rio de Janeiro
Fevereiro de 2019**



Keite Silva De Melo

**A tríade relacional aluno-tutor-orientador e a
constituição da autonomia e da autoria na
produção do trabalho final de curso na
modalidade EaD**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Gilda Helena Bernardino de Campos
Orientadora
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Rosália Maria Duarte
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Magda Pischetola
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Mônica Rabello de Castro
Universidade Estácio de Sá

Prof^a. Maria Eliza Mattosinho Bernardes
Universidade de São Paulo

Prof^a. Monah Winograd
Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e
Ciências Humanas - PUC-Rio

Rio de Janeiro, 25 de fevereiro de 2019.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Keite Silva de Melo

Possui licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), especialização em Mediação Pedagógica em EaD pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e mestrado em Educação pela Universidade Estácio de Sá. É professora do curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ/FAETEC), professora da rede municipal de Educação de Duque de Caxias e coordenadora de tutoria no curso de Pedagogia on-line do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Ficha Catalográfica

Melo, Keite Silva de

A tríade relacional aluno-tutor-orientador e a constituição da autonomia e da autoria na produção do trabalho final de curso na modalidade EaD / Keite Silva de Melo ; orientadora: Gilda Helena Bernardino de Campos. – 2019.

302 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2019.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Autonomia. 3. Autoria. 4. Mediação. 5. TCC. 6. Abordagem histórico-cultural. I. Campos, Gilda Helena Bernardino de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Dedico este trabalho aos meus pais, minha filha e meu marido. Meu alicerce, meu apoio, minha vida.

Agradecimentos

Agradeço:

O apoio irrestrito do meu marido, Rogério. Não conseguiria concluir este trabalho, sem o seu cuidado comigo! Espero poder ter tempo para dedicar a nós dois daqui pra frente. Merecemos!

A empatia e apoio da filhota, sempre acreditando que eu conseguiria concluir. Você é minha força e maior motivação!

Ao amigo Tiago, que acreditou que era possível, quando eu já tinha desistido do sonho. Foi você que me fez vislumbrar a PUC! Você que acompanhou todo o processo de seleção, quando eu sequer acreditava que iria para a próxima fase. Você que simulou a banca de seleção mais rigorosa, que a que enfrentei no Programa. Sem palavras para te agradecer, do início até o final!

À amiga Eunice, um presente que a PUC me deu. Se uma amiga pudesse constar oficialmente como coorientadora, essa pessoa seria você! Agradeço a disponibilidade em me acompanhar pacientemente no campo, em participar de todos os momentos que tive que fazer alguma opção na pesquisa, nas leituras e *feedbacks* criteriosos, rigorosos, mas sempre com muito humor.

À amiga Rachel, que fez a leitura cuidadosa de toda a tese! Teceu comentários muito relevantes, pertinentes e me ajudou na revisão das escolhas e encaminhamento na reta final. Seu *feedback* foi tão precioso! Como uma leitura interessada faz diferença! Agradeço de coração!

À amiga Andréa, uma inspiração! Minha musa acadêmica! Obrigada pelo apoio, pelo carinho e cuidado em todo momento!

À Ana Severiano, que não deve saber a importância que suas palavras tiveram na minha decisão de fazer o doutorado, mas sim, foi você que me afetou e me inspirou!

À Joana Varejão, que em meio a alguns brindes com um ótimo vinho, me ajudou a descortinar o objeto de pesquisa, direcionando o meu olhar para elaborar o projeto que submeti à seleção deste doutorado.

Ao apoio das queridas Mirna e Carla, grandes parceiras e apoio contínuo durante o doutorado. Conseguimos fazer algumas boas produções, que muito me orgulham! Que sorte a minha! Espero que continuemos inventando mais e mais autorias!

Ao amigos: Érica, Daniel, Mara e Tiago, coordenadores de tutoria do INES, obrigada pelo apoio, torcida e carinho. Sei que me pouparam de muita tensão, para que eu me dedicasse exclusivamente à tese. Agradeço imensamente!

Às amigas atemporais, Elaine e Valesca! Todo o momento que larguei tudo para estar com vocês foi investimento no meu bem-estar, na alegria e carinho que cultivamos sempre! Obrigada por ouvirem! Por acreditarem! E pela torcida amorosa!

À Carla Lima e Pollyana Arraz pela contribuição inestimável com a divulgação do questionário em seus estados! Polly acrescento um agradecimento por sua torcida, minha querida ex-aluna e ex-orientanda da EaD. Amizade que emergiu do virtual e fica cada dia mais consistente, dentro e fora das redes.

Aos participantes da pesquisa. Todos vocês contribuíram com um pouco de autoria neste trabalho. Espero contribuir com a reflexão sobre a ação, de alguma forma.

Ao meu grupo de pesquisa, pela torcida, carinho e bom humor! Vocês contribuíram muito para renovar as energias e acalantar o coração ansioso.

Às professoras Rosália e Lúcia Vilarinho, pelas orientações fundamentais nos dois exames de Qualificação. Há muito de vocês na produção desta tese! Agradeço imensamente!

Aos meus professores da PUC! Que privilégio! Nesta tese tem um pouco de cada disciplina, de cada um de vocês!

À minha orientadora Gilda, pela leveza, acolhimento, gentileza e confiança irrestrita no meu potencial!

Aos profissionais da educação da rede municipal de Duque de Caxias, que lutaram intensamente para que tivéssemos o direito de realizar uma pós *stricto sensu*. Essa conquista do coletivo foi fundamental! Prosseguirei na luta da sua manutenção! Que mais colegas possam pesquisar e contribuir com a nossa rede!

À Cely, Vera Werneck, Vera Ribeiro, Sérgio Amaral, Helenita, Marco Silva e Edméa Santos. Aprendi a realizar a docência online com vocês, meus coordenadores e formadores! Venho aperfeiçoando minha prática com cada aluno(a), cada orientando(a), cada professor(a)-tutor(a) ou orientador(a) com o qual exerço parceria, em nossos fazeres docentes! Me constituo por meio das interações e provocações que a realidade concreta e objetiva nos impõe, mas ainda mais pelo afeto e pelo privilégio de sempre contar com excelentes profissionais!

Resumo

Melo, Keite Silva de; Campos, Gilda Helena Bernardino de (Orientadora). **A tríade relacional aluno-tutor-orientador e a constituição da autonomia e da autoria na produção do trabalho final de curso na modalidade EaD.** Rio de Janeiro, 2019. 302p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente pesquisa buscou investigar como ocorre a mediação na tríade aluno-tutor-orientador em busca da aquisição da autonomia e da autoria discente durante a elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC) na modalidade da Educação a Distância (EaD). Partiu-se do pressuposto de que a apropriação dos conceitos científicos apresentados em cursos de especialização pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) não ocorre no isolamento, mas por meio da intervenção intencional de professores-tutores e professores-orientadores. Esses professores contribuiriam para construção do pensamento teórico, elemento fundante da autonomia acadêmica e da autoria para escrita do TCC. Para fundamentar o estudo, foi adotada a abordagem histórico-cultural e a metodologia convergiu com esse referencial. Foram aplicados: 235 questionários *on-line* aos ex-alunos que concluíram cursos de especialização pela UAB, em diversos estados e instituições; quatro grupos focais *on-line* (GFO) para professores-tutores e professores-orientadores, alcançando 24 participantes; e sete entrevistas com os professores que não puderam participar do GFO. Os dados coletados foram analisados a partir de três eixos temáticos: autonomia, autoria e mediação. Os resultados evidenciaram que há pelo menos dois fatores que a tríade aponta como essenciais para a realização do TCC: o tempo disponível e o atendimento às normas acadêmicas e éticas durante a autoria. Enquanto para os ex-alunos o fator tempo estava associado à disponibilidade para dedicar-se aos estudos, para os professores, relacionava-se ao prazo insuficiente estabelecido pela instituição para realizar a mediação necessária para auxiliar os alunos na escrita do TCC. Foi possível concluir que os participantes da tríade percebem a autonomia acadêmica como um pré-requisito para iniciar a elaboração do TCC, e não como uma aquisição que ocorre durante o processo de autoria. Os participantes apontaram para a necessidade de acompanhamento mais próximo do aluno, com clareza e

agilidade nos *feedbacks*, ancorados na afetividade. As condições concretas e objetivas que atravessam a realização do TCC não permitiram aos participantes, priorizarem as intervenções docentes para o desenvolvimento do aluno e do pensamento teórico. Apesar disso, ao buscarem a superação da alienação (LEONTIEV, 2004) dessas condições, conseguiram concluir o trabalho, encontrando formas de delegar a um segundo plano todos os desafios que emergiram durante a escrita autoral do trabalho científico dos alunos.

Palavras-chave

Autonomia; Autoria; Mediação; TCC; Abordagem histórico-cultural; Pensamento teórico.

Abstract

Melo, Keite Silva de; Campos, Gilda Helena Bernardino de (Advisor). **The relational triad student- tutor-advisor and the building of autonomy and authorship in the development of the final course assignment in distance education.** Rio de Janeiro, 2019. 302p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The present research investigates how mediation occurs in the triad student- tutor-advisor in distance education for building autonomy and student authorship during the elaboration of the Final Course Assignment (FCA). We assumed that the appropriation of scientific concepts in specialization courses by the Open University System of Brazil (UAB) does not occur in isolation but through the intentional intervention of tutors and advisors. These teachers would contribute to the building of theoretical thinking, a founding element of academic autonomy and authorship for writing the FCA. We based the study on the historical-cultural approach, and the methodology converged with this referential. We applied: 235 online questionnaires to alumni who completed specialization courses at UAB, in several states and institutions; four online focus groups (OFG) for tutors and advisors, reaching 24 participants; and seven interviews with teachers who were not able to participate in the OFG. We analyzed the collected data using three thematic axes: autonomy, authorship, and mediation. The results showed at least two factors that the triad points out as essential for writing the FCA: the available time and the observation of academic and ethical norms. While for the former students the time factor was associated with the availability to dedicate themselves to the studies, for the teachers, it was related to the insufficient given period to carry out the necessary mediation to assist students in their FCA. We conclude that the participants sensed academic autonomy as a prerequisite for initiating FCA rather than as a building process that occurs along with the writing. Participants pointed to the need for closer follow-up with the students, including clarity and agility in feedback, while sustaining affectivity. The concrete and objective conditions that go through the development of the FCA did not allow participants to prioritize teaching interventions for students' improvement and development of theoretical thinking. Nevertheless, in seeking to

overcome the alienation (LEONTIEV, 2004) of these conditions, they were able to conclude their work, by finding a way to alleviate the difficulties emerged during the authorial writing of the scientific works.

Keywords

Autonomy; Authorship; Mediation; Final Course Assignment; Historical-cultural approach; Theoretical thinking.

Sumário

1 Introdução	21
1.1 A modalidade da educação a distância	21
1.2 Problematização	25
1.3 Hipótese e questões de investigação	26
1.4 Objetivo	27
1.5 Educação a distância como proposta de expansão do ensino superior	28
2. Contribuições da abordagem histórico-cultural	32
2.1 Teoria da Atividade	34
2.2 Mediação docente na EaD para o desenvolvimento da autonomia do aluno	42
2.3 Constituição do pensamento teórico como pilar para autoria	46
3. Autonomia e autoria do aluno da EaD	52
3.1 – Identidade discente na EaD	52
3.1.1 O aluno da UAB	55
3.2 – Autonomia discente para e na EaD	61
3.3 – Escrita e produção autoral discente	71
3.3.1 – Autoria acadêmica – especificidades e desafios	79
4. Metodologia	88
4.1 Procedimentos metodológicos	89
4.1.1 Elaboração do questionário on-line e painel de juízes	89
4.1.2 Aplicação do questionário	95
4.1.3 Grupo focal on-line com tutores e orientadores	96
4.1.4 Entrevistas individuais on-line com tutores e orientadores	105
4.2 Análise dos dados	107
5. Apresentação dos dados	111
5.1 Questionários on-line aplicados aos ex-alunos de cursos de especialização pela UAB	111
5.1.1 Categoria “Perfil do respondente”	113
5.1.2 Perguntas fechadas da categoria “Experiência com a construção do projeto de TCC”	114
5.1.3 Perguntas fechadas da categoria “Experiência com a construção do TCC”	119
5.1.4 Apresentação dos dados das perguntas abertas	127
5.2 Grupos focais on-line e entrevistas - perfil professores-tutores	136
5.2.1 Grupo focal on-line realizado com o professores-tutores	136
5.2.2 Entrevistas on-line– perfil professores-tutores	142

5.3 Grupos focais on-line e entrevistas – perfil professores-orientadores	144
5.3.1 Grupo focal on-line com professores-orientadores	144
5.3.2 Entrevistas on-line – perfil professores-orientadores	148
6. Resultados	152
6.1 Eixo temático – Autonomia	154
6.1.1 Autonomia acadêmica como pilar da atividade de aprendizagem	154
6.1.2 Condições que alienam o desenvolvimento da autonomia	161
6.1.3 Conciliação entre sentido e significado para o desenvolvimento da autonomia.....	173
6.2 Eixo temático - Autoria	179
6.2.1 Autoria: ação subordinada à atividade de aprendizagem.....	179
6.2.2 Condições que alienam o desenvolvimento da autoria	184
6.2.3 Conciliação entre sentido e significado para o desenvolvimento da autoria	192
6.3 Eixo temático – Mediação.....	198
6.3.1 Orientação como atividade de ensino	198
6.3.2 Condições que alienam a atividade de ensino	206
6.3.3 Conciliação entre sentido e significado na atividade de orientação	216
6.4 Tríade relacional para elaboração do TCC	226
7. Considerações finais	235
8. Referências	243
Anexos	263
Anexo I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	264
Anexo II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	266
Anexo III - Relatório da comissão de integridade de pesquisa do CNPq.....	268
APÊNDICES	274
Apêndice I - Literatura especializada que contribuiu para produção das categorias do questionário on-line.	275
Apêndice II - Questionário on-line validado pelo painel de especialistas.....	278
Apêndice III - Categoria “perfil do respondente” – ex-alunos.....	284
Apêndice IV - Categoria “Experiência com a construção do projeto de TCC” – ex-alunos”.....	288
Apêndice V - Categoria “Experiência com a construção do TCC” – ex-alunos”	289
Apêndice VI - Doodle	290
Apêndice VII - Protocolo dos grupos focais <i>online</i>	291
Apêndice VIII - Roteiro das entrevistas semiestruturadas - professores orientadores.....	297
Apêndice IX - Roteiro das entrevistas semiestruturadas – professores-tutores	299
Apêndice X - Características que o tutor ou professor precisa ter para ajudar o aluno a construir o seu projeto de TCC.....	301
Apêndice XI - Características que o orientador precisa ter para ajudar o aluno a construir o TCC.....	302

Lista de figuras

Figura 1 – Tríade relacional para produção do TCC	27
Figura 2 – Constructos teóricos da pesquisa	34
Figura 3 – Conceitos de atividade, ações e operações segundo Leontiev	40
Figura 4- Distribuição das questões em categorias e subcategorias, após validação do painel de especialistas	94
Figura 5 - Eixos temáticos de análise da pesquisa	110
Figura 6 - Nuvem de palavras – características essenciais ao aluno para construção do seu TCC.	134
Figura 7 - Grafo com as características essenciais ao aluno para construção do seu TCC.	134
Figura 8 - Funções do tutor para mediar a elaboração do projeto de TCC.	140
Figura 9 - Case apresentado nas entrevistas junto aos orientadores	149
Figura 10 - Eixos temáticos e categorias de análise	152
Figura 11 - Características para o desenvolvimento da autonomia e autoria - segundo a tríade relacional.....	228
Figura 12 - Características da mediação docente para auxiliar no desenvolvimento da autonomia e autoria - segundo a tríade	231

Lista de quadros

Quadro 1 - Matrículas e conclusões nos cursos de graduação, por modalidade de ensino (presencial e a distância) – Brasil – anos 2015 -2017.....	56
Quadro 2 - Organização dos grupos focais on-line.	102
Quadro 3 - Entrevistas realizadas com orientadores e tutores	107
Quadro 4 - Distribuição das perguntas e participantes que responderam ou ignoraram	112
Quadro 5 - Volume de respostas às perguntas abertas.	128
Quadro 6 - Distribuição das coocorrências da pergunta 19 do questionário.....	135
Quadro 7 - Perfil dos professores-tutores participantes dos GFO.	137
Quadro 8 - Perfil dos tutores entrevistados.	142
Quadro 9 - Perfil dos orientadores participantes dos GFO.	145
Quadro 10 - Perfil dos orientadores participantes da entrevista on-line.	148

Lista de tabelas

Tabela 1 - Classificação das características que o tutor ou professor precisa ter para ajudar o aluno a construir o seu projeto de TCC	116
Tabela 2 - Classificação das características que o orientador precisa ter para ajudar o aluno a construir o seu TCC	120
Tabela 3 - Distribuição das características que o tutor ou professor precisa ter para ajudar o aluno a construir o seu projeto de TCC	301
Tabela 4 - Distribuição das características que o orientador precisa ter para ajudar o aluno a construir o TCC	302

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Número de ingressos em cursos de graduação, por modalidade de ensino Brasil - 2007-2017.	22
Gráfico 2 - Alunos cadastrados em cursos de especialização pela UAB.....	58
Gráfico 3- Relação ingresso e conclusão dos cursos de especialização pela UAB	59
Gráfico 4 - Características mais importantes para o tutor auxiliar na produção do projeto de TCC.	118
Gráfico 5 - Características com menor importância para o tutor auxiliar na produção do projeto de TCC.....	118
Gráfico 6 - Características mais importantes para o orientador auxiliar na produção do TCC	122
Gráfico 7 - Características com menor importância para o orientador auxiliar na produção do TCC, segundo 124 respondentes	122
Gráfico 8 - Distribuição dos pesos para cada desafio, durante a construção do TCC.	124
Gráfico 9 - Maiores desafios para construção do TCC.....	125
Gráfico 10 - Menores desafios para construção do TCC.....	126
Gráfico 11 - Autonomia e autoria durante a escrita do projeto de TCC	129
Gráfico 12 - Contribuição da disciplina Metodologia para o desenvolvimento da autonomia e autoria para escrita do projeto de TCC.	130
Gráfico 13 - Autonomia e autoria durante a escrita do TCC.	131
Gráfico 14 - Contribuição do orientador para realização do TCC	133
Gráfico 15 - Maior titulação por formação - perfil dos ex-alunos.	284
Gráfico 16 - Modalidade da graduação realizada.....	284
Gráfico 17 - Realização de TCC na graduação.....	284
Gráfico 18 - Primeira especialização foi concluída pela UAB.....	285
Gráfico 19 - Realizou outra especialização na modalidade EaD	285
Gráfico 20 - Número de cursos de especialização concluídos.	285
Gráfico 21 - Áreas de concentração dos cursos.....	286
Gráfico 22 - IES de origem.....	286
Gráfico 23 - Ano de conclusão da especialização pela UAB	287
Gráfico 24 - Houve disciplina específica para elaboração do projeto de TCC?	288
Gráfico 25 - Havia um tutor na mediação do projeto?	288
Gráfico 26 - Havia um orientador de TCC?	289

Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência. (FREIRE, 1999, p. 98).

Apresentação

A escolha por esse objeto de investigação se vincula diretamente à minha trajetória acadêmica e profissional. Durante a graduação do curso de Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tive a oportunidade de, após seleção interna de graduandos, realizar um estágio interno complementar na graduação do curso, no ano de 1995. Em seguida fiz a seleção para participar da pesquisa “Informática educativa e formação do leitor/escritor das séries iniciais do 1º grau”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), e participei da equipe de pesquisa nos anos de 1996-1997, coordenada pela professora Ruth Pereira da Cunha, minha primeira orientadora de trabalhos acadêmicos. A orientação da professora Ruth fundou-se na confiança e aposta no meu potencial, além de muita paciência e insistência para que eu ousasse na autoria de um texto científico, formato estabelecido para os relatórios enviados à FAPERJ.

Participar de uma pesquisa durante a graduação, certamente foi um elemento descortinador/impulsionador da minha autonomia acadêmica e autoria. A redação dos relatórios que eu precisava enviar à FAPERJ, ancorada no referencial da pesquisa, foram ações que me desafiaram a constituição da minha autonomia acadêmica e à autoria.

Posteriormente, fiz a seleção para ser tutora da primeira turma de graduação a distância do curso de Pedagogia da (UERJ)/Consórcio Cederj. Naquele momento (ano 2003) iniciava a minha trajetória com a Educação a distância (EaD). Todos trabalhavam baseados na sua experiência docente na modalidade presencial, buscando fazer transposições com a melhor das intenções, mas com algumas lacunas e ruídos próprios do desconhecimento da especificidade de cada modalidade.

Trabalhei um ano como tutora de Fundamentos da Educação I e II e, no ano seguinte (2004) fui convidada para coordenar a disciplina Fundamentos da Educação III, onde permaneci até abril de 2012, quando a disciplina já se encontrava em processo de extinção, devido à mudança no currículo do curso. Foi nesta experiência profissional, que iniciei a orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso

a distância. Tive apoio incondicional da equipe da disciplina Projeto Pedagógico (PP) do curso, coordenados pelos professores Mário Lúcio e Lana Barbosa, que desenharam uma logística de orientação de TCC a distância, que trazia a marca da organização, que garantiram segurança e clareza da dinâmica a todos. Considero essa experiência como tutora, coordenadora e orientadora na Uerj/CEDERJ muito marcante. O desafio era imenso em todos os aspectos: iniciava o atendimento a alunos da graduação, mergulhava no desafiador espaço-tempo da modalidade EaD e construía saberes docentes com meus colegas, coordenadores e tutores no cotidiano, na prática, errando, acertando, pesquisando e experimentando.

Em 2006, atuei como tutora do curso de Especialização em Tecnologias em Educação, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), trabalho concluído em 2007 com a defesa das monografias. Em 2009-2010, retornei à instituição para atuar na segunda edição desse curso. Aprendi muito sobre educação *on-line*, tutoria, orientação de trabalho de conclusão de (TCC), participei de bancas em outros estados, entre outras atividades. Nessa instituição, com o auxílio da coordenação de tutoria, que formava a sua equipe em serviço, construí um ideal de qualidade para uma especialização na modalidade EaD.

Em 2008, fui convidada pelo meu professor do mestrado Marco Silva, a compor uma equipe de professores que implementou o curso “Formação de professores para docência *on-line*” voltado aos professores da Universidade Estácio de Sá. Nesse mesmo ano, compus o grupo de tutores que ofereceu o curso de extensão “Sistemas de tutoria para cursos a distância”, voltado aos tutores do Cederj e outras instituições do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Em 2009, após processo de seleção, ingressei como tutora no curso de Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão em EaD, oferecido pelo Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino (Lante) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Atuei por um ano na tutoria; em seguida, fui convidada para coordenar um grupo de tutores e até o ano de 2017, vinha assumindo esta função, ora na disciplina Metodologia

Científica, ora na coordenação de orientadores de TCC.

No momento, atuo como coordenadora de tutoria, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no curso de Pedagogia bilíngue (Libras-Língua Portuguesa) *on-line*, que foi iniciado no ano de 2018.

Este percurso profissional na modalidade EaD, com destaque para a experiência com a orientação de TCC, coordenação de tutores de Metodologia Científica e coordenação de orientadores, me impulsionou a investigar a tríade relacional para construção da autoria e autonomia durante a orientação de TCC, tema desta presente pesquisa, que ora apresento.

1 Introdução

1.1. A modalidade da educação a distância

A modalidade da educação a distância (EaD) no ensino superior vem crescendo exponencialmente nos últimos anos. Segundo o Parecer nº 564/2015 do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Superior, que resultou nas Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, a EaD é entendida como uma:

[...] 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 em, com convergência digital, como e a partir de uma visão de educação para todos, com qualidade social, com garantia de padrão de qualidade e efetivas condições de infraestrutura, laboratórios, base tecnológica, pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade participação democrática nos processos ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação, desenvolvendo atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2015, p. 34).

A EaD ocorre por meio da interação de alunos e professores, mediatizados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)¹ e o conhecimento, podendo ocorrer em lugares e tempos distintos.

Segundo os dados do “Censo do Ensino Superior” (INEP, 2018a), observa-se um aumento nas matrículas da graduação, de forma geral. Na modalidade presencial, houve um aumento de 0,5% entre 2016 e 2017, enquanto na modalidade EaD o aumento foi notavelmente maior, alcançando 27,3%.

¹ Adoto a terminologia “tecnologias digitais de informação e comunicação” e não a já conhecida “tecnologias da informação e comunicação” (TIC), concordando com Valente (2014b), Kenski (2015) e Vilaça e Araújo (2016) que incluem o viés digital às tecnologias. Essa perspectiva não se atém apenas computador e tecnologias de base analógica, mas incluem a mobilidade e garantem conexão dos sujeitos a qualquer tempo e local, enfatizando a potencialidade emancipadora e, ao mesmo tempo, complexa da cultura digital.

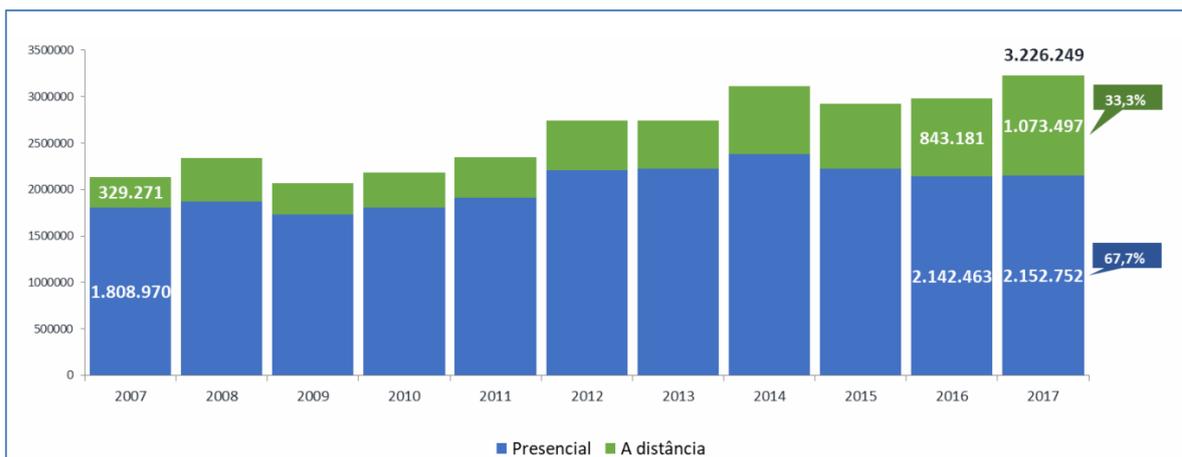


Gráfico 1 – Número de ingressos em cursos de graduação, por modalidade de ensino Brasil - 2007-2017.

Fonte: Inep/Censo – Notas Estatísticas do Ensino Superior (INEP, 2018a, p. 11).

Uma das estratégias de política pública para expansão do ensino superior é a adoção da modalidade EaD, por meio do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB)², que teria por objetivo:

[...] **ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização** da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do **sistema Universidade Aberta do Brasil**, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, uniformizando a expansão no território nacional. (BRASIL, 2014, grifos meus).

A UAB vem crescendo em representatividade e como foi criada, com a intenção inicial de formar professores, esta política pública de adoção da modalidade EaD, está longe de ser um consenso. Alguns autores (BARRETO, 2010; SCHNEIDER; MORAES, 2015, entre outros) chamam a atenção para as fragilidades na implantação da modalidade, se comparada ao presencial:

A expansão da educação a distância com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) integrada às Universidades Públicas brasileiras

² O sistema nacional de educação superior foi criado em 2006, por meio do Decreto nº 5.800. O Sistema UAB é formado por instituições públicas, para oferta de cursos de nível superior na modalidade EaD e segundo dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), há 109 instituições conveniadas, ofertando 800 cursos, em 771 polos de apoio ao presencial. A intenção do sistema é expandir a oferta de vagas para educação superior, propiciando o acesso de cidadãos que estão nos territórios mais longínquos do nosso país, onde a oferta geralmente é escassa.

tem como objetivo formar professores da Educação Básica, contudo, há uma contradição quando comparada ao tripé das Universidades Públicas, que é de ensino, pesquisa e extensão, pois os cursos oferecidos a distância estão mais voltados para o ensino do que para a pesquisa e a extensão. (SCHNEIDER; MORAES, 2015, p. 317).

Outra questão retomada pelas autoras supracitadas é o baixo investimento na aquisição de recursos humanos e infraestrutura, em detrimento da incompatível expansão do número de alunos. Apesar das críticas elencadas serem essenciais à reflexão e buscarem fortalecer o ensino presencial, entendo que a modalidade EaD não deveria esvaziar os investimentos nos cursos presenciais, mas apresentar-se como mais uma opção de formação, podendo inclusive hibridizar-se³.

O investimento para uma formação de qualidade é alto. Vale lembrar que a Educação a Distância (EaD), historicamente, já foi vista como uma educação de segunda categoria, reflexo do tecnicismo, baseada no modelo fordista, com ênfase na reprodução e na produção em massa. O desenvolvimento tecnológico promoveu outro *status* para a EaD, e **a escolha de uma abordagem "mais barata", que atenda a uma grande demanda de estudantes e que priorize a quantidade no lugar da qualidade, coloca em risco a qualidade do curso** e, conseqüentemente, reflete significativamente na aprendizagem. Tudo isso pode nos levar aos mesmos equívocos do passado e mais uma vez sucatearmos essa área. (BRUNO, 2009, p. 106, grifos meus).

Concordo com Bruno, quando a autora faz uma análise crítica, preocupando-se com os pontos acima elencados por Schneider e Moraes (2015) e Patto (2013), mas o seu reconhecimento possui a intenção de superação, esclarecendo que cursos de qualidade não são compatíveis com baixo investimento e com produção em larga escala. Existem apropriações da modalidade EaD, com intenções mercantilistas, que se sobrepõem aos projetos pedagógicos de formação humana. Esses modelos massificadores que vêm conquistando espaço, no cenário que se desenha para os próximos anos, há indícios de que avançará ainda mais, infelizmente, são ancorados com o estímulo ao pensamento empírico (DAVÍDOV, 1988; MEDEIROS; SFORNI, 2016), imediatista e utilitário. Não é esse modelo de formação que se relaciona com a

³ Uma opção de hibridização é a adoção de 20% ou até 40% da carga horária total do curso de graduação presencial, com a modalidade EaD. Essas disciplinas devem contar com um tutor para mediação, incorporar as TDIC e constar toda a descrição da metodologia no projeto pedagógico, para atenderem à Portaria nº 1.428 de 28/12/2018 (BRASIL, 2018).

autonomia e autoria discente.

Por outro lado, há instituições públicas que buscam superar essa visão limitadora, esforçando-se para oferecer formação de qualidade na modalidade EaD⁴, mesmo com pouco investimento público, e poucas condições concretas e objetivas favoráveis. O esforço empreendido por estas instituições e seus profissionais, vincula-se com o potencial emancipador, que ocorre na interação entre professor-alunos, na mediação com o conhecimento, via TDIC.

O documento “Panorama tecnológico NMC 2015 para universidades brasileiras⁵” ressalta que a modalidade EaD continuará crescendo nos próximos anos, inclusive por meio de modelos híbridos. Apesar do discurso de que professores e alunos estão cada vez mais familiarizados com essa modalidade, isso não é suficiente para expansão de vagas, sem um estudo aprofundado das condições para implantação, permanência dos alunos e manutenção do atendimento, ou seja, com o “viver” o projeto político pedagógico do curso. É fundamental consolidar práticas e políticas, onde os sujeitos possam praticar o projeto, oportunizando que as mediações com o conhecimento estejam garantidas, tendo em vista a aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

A maior oferta de cursos regulamentados na modalidade EaD está na pós-graduação *lato sensu* (ABED, 2016), e é para este segmento do ensino superior, que me dirijo dentro do Sistema UAB. Mais detidamente, para a etapa de finalização dos cursos de especialização: a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Minha experiência me levou a suspeitar que é nesse período de conclusão do curso, que incide o maior número de desistências dos alunos. Possivelmente porque encontram muitos obstáculos na realização deste formato de trabalho acadêmico, entre estes, a dificuldade com a autonomia e autoria.

⁴ É importante enfatizar que há iniciativas entre as instituições privadas e comunitárias de ensino superior, que se comprometem com a qualidade e se distanciam no modelo massificador. Mas apesar de reconhecer esta responsabilização e compromisso com a formação humana, não é para este campo que me dirijo, pois esta pesquisa possui como ênfase, a análise dos cursos de especialização do Sistema UAB.

⁵ Organizado pelo *New Media Consortium* (NMC), possui por objetivo informar os líderes do ensino superior brasileiro e os tomadores de decisão sobre desenvolvimentos importantes em tecnologias de apoio ao ensino, à aprendizagem e à investigação criativa para a educação superior brasileira nos próximos 5 anos, contando a partir da publicação do relatório. É importante demarcar que o NMC encerrou suas atividades no ano de 2017.

O TCC, embora individual, é construído em parceria entre orientando e professor-orientador. Essa interação configura-se como um dos vieses dessa tese de doutorado em Educação, que ora apresento pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Nesta pesquisa, analiso como ocorre a constituição da autonomia e autoria para realização do TCC, bem como ocorre a intervenção docente para auxiliar o aluno nesta etapa da pós-graduação *lato sensu*.

1.2. Problematização

Alguns cursos de especialização da UAB contam com distintos professores-tutores que medeiam disciplinas; em outros, é um único professor-tutor que acompanha a turma em todas as disciplinas, inclusive na disciplina Metodologia Científica ou similar, onde antecede a construção do TCC. Na maioria dos cursos de especialização, o desenho didático, as atividades e a proposta pedagógica estão prontos quando o professor-tutor assume sua mediação. Ele não possui autonomia para alterar ou intervir na proposta e lhe é exigida uma postura apenas tutorial, no sentido de oferecer apoio, afetividade, presença constante, atendimento imediato, cumprimento da carga horária no ambiente virtual e/ou no espaço presencial do polo ou universidade, mas dificilmente é sugerido que ele estimule a autoria e autonomia investigativa de seus alunos.

Em diversas seleções de tutores para universidades públicas no Estado do Rio de Janeiro, a formação e experiência na modalidade são requisitos ao cargo de professor-tutor. Na UAB, o professor-tutor⁶ não possui *status*, reconhecimento e autonomia de um professor. Ainda assim, entendo-o como um profissional da educação, portanto professor, que ainda está construindo sua identidade profissional.

Para a orientação do TCC, outro professor assume a função de orientador, sem a exigência de ter participado da tutoria nesse mesmo curso, podendo inclusive ter adquirido menor experiência docente na

⁶ Os tutores não possuem vínculo permanente com a UAB ou a instituição onde atuam. São bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e não podem acumular bolsas, exceto em caso de cursistas da pós-graduação *stricto sensu*.

modalidade EaD, que um professor-tutor. A ausência de formação prévia na modalidade ou mesmo a escassa experiência em orientações não inviabilizam o ingresso de um professor como orientador, desde que seja portador do título de mestre ou doutor. É delegada a esse professor, a maior responsabilidade para auxiliar na construção do conhecimento e desenvolvimento da autonomia junto ao aluno (condução da orientação do TCC), usufruindo também de maior autonomia docente e melhor remuneração⁷.

A mediação desses dois professores é completamente distinta e não há diálogo entre esses sujeitos para transição entre a disciplina de Metodologia Científica e a orientação do TCC. É nesse momento final que ocorre o rompimento do formato tutorial e inicia-se a orientação, com outra intenção e postura docente.

Tenho acompanhado a dificuldade dos concluintes dos cursos de especialização na modalidade EaD em constituírem-se autores, o que é confirmado na literatura (PRIMO; SILVA, 2007; BRUNETTA et al, 2012). E me deparo com o estranhamento de professores-orientadores externos – que não participaram da tutoria das disciplinas anteriores ao TCC – em relação às dificuldades que demonstram esses alunos. Evidencia-se nessa transição um “ruído” na comunicação entre alunos e orientadores e, muitas vezes, diante das dificuldades em construir percursos de autoria, buscam os culpados no tocante à pouca autonomia discente, para produção autoral..

1.3. Hipótese e questões de investigação

Alunos e orientadores constatarem tardiamente que é necessária uma melhor apropriação de aspectos metodológicos e de conceitos científicos no momento da elaboração do TCC. Além dessa constatação, a comunicação entre os professores (o tutor e o orientador) na maior parte das vezes, não se efetiva a tempo de reformularem o percurso da mediação, com vista à produção do trabalho final de curso.

⁷ O professor-tutor da UAB recebe uma bolsa de R\$ 765,00, enquanto o professor-orientador recebe uma bolsa de professor-pesquisador, que pode variar entre R\$ 1.100,00 a R\$ 1.300,00, de acordo com a sua experiência docente no ensino superior.

Minha hipótese é que existe uma mútua expectativa entre os professores quanto à responsabilidade de desenvolver no aluno, a autonomia e autoria. A essa mútua expectativa não é oportunizada a comunicação, a fim de que seja reconhecida a especificidade de suas mediações. Acredito que as atribuições conferidas a cada função docente não estão claras, desembocando em uma mútua responsabilização, sem conferir ao aluno a responsabilidade que lhe é própria.

Busquei confrontar a percepção da tríade relacional para produção do TCC, quanto ao que seriam autonomia e autoria discentes, e como a mediação docente busca promovê-las. O esquema a seguir ilustra a nossa intenção:



Figura 1 – Tríade relacional para produção do TCC
Fonte: Elaboração própria.

Algumas questões de investigação surgem a partir da hipótese, a saber:

- Quais as características de mediação são necessárias ao professor-tutor e professor-orientador para contribuir com o desenvolvimento da autonomia e autoria do aluno?
- Como se constitui a relação entre professor e aluno durante a produção científica final (projeto de TCC e o TCC), em um curso de especialização da UAB?
- Como cada um dos sujeitos nessa tríade percebe seu papel para a conclusão do TCC?

1.4. Objetivo

Supondo que a autoria depende da autonomia construída previamente no curso pelo aluno, tenho por objetivo:

- Investigar a mediação que ocorre na tríade aluno-tutor-orientador na o desenvolvimento da autonomia e da autoria discente para elaboração do TCC.

Com esta pesquisa, proponho-me a localizar as fragilidades que dificultam o desenvolvimento da autonomia e autoria do aluno, nessa etapa do curso de especialização a distância. Busco ainda, auxiliar os envolvidos na produção científica nos cursos de especialização, tornando claros os papéis da tríade para a conclusão do curso.

1.5.

Educação a distância como proposta de expansão do ensino superior

A expansão do ensino superior tem sido o foco do governo federal nos últimos anos. Nota-se um crescimento maior nas matrículas (e conclusões) em cursos superiores na modalidade da EaD (INEP, 2016a), se comparado com a modalidade presencial.

A EaD vem sendo adotada como importante forma de acesso ao ensino superior, tornando-se uma opção para o atendimento à Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE – lei nº 13.005/2014)⁸, que prevê:

[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014, p. 10).

Esse notável crescimento vem cercado de otimismo, devido à democratização do acesso ao ensino superior por um lado, e por outro, crescem as críticas ao excessivo otimismo ingênuo. Patto (2013) chama a atenção para os elogios gratuitos e a ausência de crítica em textos que apresentam programas de EaD, relacionando essa modalidade a bons

⁸ O que o PNE estabelece é uma exigência constitucional, que traça metas a serem atingidas pela educação brasileira em uma década. Esse referido plano estabelece 20 metas para a década 2014-2024. Ele também articula o Sistema Nacional de Educação, designando, inclusive, o financiamento através de percentuais do produto interno bruto (PIB). Os planos plurianuais devem estar coerentes com o PNE, assim como os planos das esferas estaduais e municipais.

resultados em concursos públicos e associando a evasão ao alto nível de exigência da modalidade, prova de sua qualidade.

As políticas de promoção do ensino superior e o contexto social e econômico são colocadas de fora na análise da opção pela EaD e esta é colocada como inovadora e moderna, com foco no futuro. Não tem havido maiores preocupações com o desenvolvimento do aluno neste contexto de expansão, e é preciso considerar que esta expansão não exclui a massificação.

Segundo Dubet (2015) há um paradoxo na massificação que emerge da expansão: ela propicia a democratização e acesso a muitos cidadãos. O que pode parecer em um primeiro momento como uma ação isolada de massificação, o autor destaca que há uma democratização garantida, impulsionada por essa mesma massificação. Não estou com isso, confirmando que seria a primeira escolha de acesso à formação humana, comprometida com a autonomia, mas a expansão de vagas no ensino superior, vem oportunizando a democratização para boa parte da sociedade, principalmente àqueles que se encontram em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos. Trata-se, no entanto, de uma democratização baseada na desigualdade ou “democratização segregativa” (DUBET, 2015, p. 258), que interfere inclusive na escolha (ou acesso) dos cursos/profissionais mais prestigiados.

Esse paradoxo também é confirmado por Campos, Roque e Santos (2015, p. 151) quando afirmam que:

[...] as políticas públicas que expandiram e que continuam a expandir as matrículas na educação superior brasileira provocaram melhorias substanciais nas condições de vida dos jovens inscritos, embora no plano geral a estrutura se mantenha polarizada e estratificada.

A desigualdade de oportunidades é o que vai contradizer essa associação da democratização-massificação, já que nem todas as classes terão as mesmas oportunidades e não há representatividade fidedigna da diversidade social na universidade. A massificação propicia o acesso, entretanto não garante igualdade.

A sociedade igualitária inclui acesso e permanência da educação básica, sem distinção de classe social. Este é o objetivo do referencial

adotado nesta pesquisa, a abordagem histórico-cultural. Para as classes populares, que muitas vezes são levadas a substituírem a possibilidade (ou mesmo sonho) da educação superior por trabalho remunerado, ao não contar com educação básica de qualidade e ações de permanência no ensino superior (bolsas, estágios remunerados, acesso à alimentação e alojamento, entre outros), têm suas chances de acesso e permanência no ensino superior (ES) de qualidade minimizadas. Concordo com Roque (2012) que sinalizou em sua pesquisa de doutorado, que as políticas públicas de formação na modalidade EaD, bem como seu crescimento acelerado, precisam de estudos mais aprofundados e rigor para oferecer a qualidade necessária à emancipação do cidadão. É com esta preocupação que me dediquei nesta investigação.

A preocupação com o desenvolvimento e emancipação do aluno precisa vir em primeiro lugar, e esta não tem sido a prioridade das políticas, mas em contrapartida, suspeito que é a prioridade de muitos professores que implementam tais políticas. Pensando nestes profissionais e nos alunos dos cursos de especialização da UAB, que apresento esta pesquisa: destacando a forma como percebem e investem na mediação para o desenvolvimento da autonomia e da autoria, especificamente na produção autoral do trabalho final de curso.

No capítulo 2 apresento as contribuições da abordagem histórico-cultural que fundamentam a presente pesquisa. Neste capítulo, destaco a teoria da atividade segundo Leontiev e Davíдов, a mediação do docente, ancorada nos pressupostos vygotksyanos e inicio a discussão sobre a constituição do pensamento teórico, elemento fundante da autonomia e autoria.

No terceiro capítulo discuto o perfil do aluno da EaD, com maior ênfase para o sistema UAB. Em seguida, aprofundo os principais conceitos da pesquisa, autonomia e autoria.

No quarto capítulo, apresento os pressupostos metodológicos, os instrumentos de coleta adotados e a proposta de análise dos dados coletados.

No quinto capítulo faço uma descrição dos dados, segundo a

triangulação das fontes (questionário, grupo focal e entrevistas, todos três instrumentos, na modalidade *on-line*), apresentando os perfis dos respondentes e algumas associações da tríade relacional, quanto à autonomia e autoria requeridas para realização do TCC.

No sexto capítulo apresento a análise dos dados, à luz do referencial adotado e a literatura do campo.

Em seguida, no capítulo das considerações finais, busco sistematizar os principais achados e apresentar algumas sugestões pertinentes ao desenvolvimento da autonomia e autoria discente, bem como a mediação docente com esta abordagem.

2

Contribuições da abordagem histórico-cultural

A educação e a modalidade da educação a distância se ancoram em construções sociais constituídas, negociadas, fundadas e situadas historicamente por meio da linguagem. Diversos autores reconhecem a relação entre as funções cognitiva e comunicativa da linguagem, que fundamentam a prática educativa, em qualquer modalidade e segmento (VYGOTSKY, 2003; SFORNI, 2008; BAKHTIN, 1995; KOCK, 2002; FREITAS, 2015; LEONTIEV, 2004). A abordagem teórica escolhida para fundamentar a presente pesquisa é a histórico-cultural, iniciada na escola vygotskyana, que compreende a educação como uma importante ação intencional voltada à humanização dos sujeitos. É por meio da educação que os saberes historicamente produzidos são socializados, assegurando formas de apropriação que emancipem os sujeitos em sua vida cotidiana. A educação ancorada nesta abordagem compromete-se com a opção política que evita a mera adaptação aos meios político, econômico e profissional, descortinando e criticando os mecanismos de subserviência e as desigualdades estabelecidas de forma a garantir ao aluno que alcance os processos cognitivos superiores para atuar de forma autônoma nas diversas relações sociais.

A abordagem histórico-cultural entende que a educação deve propiciar a compreensão crítica dos objetos e fenômenos, situando-os historicamente e reconhecendo que o conhecimento hoje disponível é um patrimônio cultural construído pelas gerações anteriores (OLIVEIRA, 2010), portanto, deveria estar acessível a todos e não a uma minoria, como vem ocorrendo nos últimos anos. Esta abordagem teórica se compromete com a formação intelectual e domínio de conceitos que levem a uma melhor compreensão da realidade, com a intencionalidade de o sujeito produzir novas formas de intervir e modificar esta mesma realidade. Para tal propósito, as ações educacionais devem ser organizadas e sistematizadas, assumindo que

[...] os instrumentos culturais, com destaque especial à escrita, à aritmética, aos saberes escolares, expandem as possibilidades humanas, superando os processos cognitivos elementares na direção dos processos superiores. (MARTINS, 2010, p. 57).

Contextualizando o cenário do campo da pesquisa com o referencial adotado, as tecnologias digitais que propiciam melhores interfaces de comunicação no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) seriam representantes destes instrumentos culturais, que transversalizam as diversas mediações que ocorrem na interação entre os sujeitos, em situação de aprendizagem. As tecnologias digitais da contemporaneidade, mais do que meros meios ou instrumentos, propiciam outras formas de agir, pensar e aprender (FREITAS, 2015).

As tecnologias podem ser consideradas tipos de mediadores culturais (SFORNI, 2008), pois são produtos históricos contextualizados que modificam o meio e a mensagem, exigindo outras habilidades cognitivas para sua apropriação, com vistas à comunicação (FREITAS, 2015). A educação a distância apoia-se exatamente no advento das tecnologias para propiciar comunicação e interação entre os interlocutores.

A opção por esta abordagem busca levar em consideração as perspectivas anunciadas quanto à educação, entendendo-a como agência socializadora que desenvolve o pensamento teórico do homem, sujeito esse, que é, ao mesmo tempo, ser social e histórico. Por meio da educação, os sujeitos podem avançar para um estágio que forneça as bases para mudar a sua realidade. É neste arcabouço que situo os quatro principais constructos teóricos que apoiam a pesquisa, como uma lente para imersão no campo: mediação, teoria da atividade e desenvolvimento de conceitos teóricos.

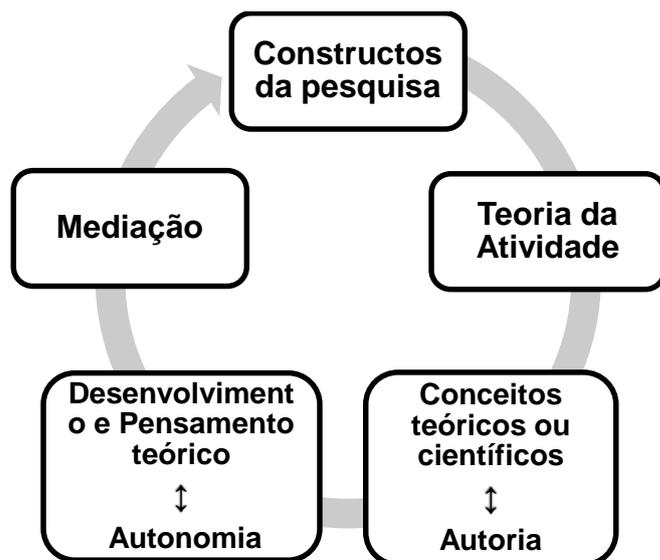


Figura 2 – Constructos teóricos da pesquisa
 Fonte: Elaboração própria.

Os quatro constructos, embora separados para fins didáticos e científicos, não são isolados, mas interligados, ou seja, eles se retroalimentam. O conceito de mediação da perspectiva vygotskyana fundamenta a análise das interações praticadas entre as seguintes díades: orientador-aluno e tutor-aluno. O conceito de desenvolvimento é o enquadramento em que identifico a constituição da autonomia do sujeito, construída por meio de mediações que atuam na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), impulsionando a zona de desenvolvimento real a alcançar patamares cada vez mais desenvolvidos. O desenvolvimento dos conceitos teóricos ou científicos garante a elaboração do pensamento teórico, que é base e fundamento para a autoria do sujeito. O conceito de teoria da atividade perpassa todos os anteriores, pois é a base da consciência e da atividade humana.

2.1.

Teoria da Atividade

A teoria da atividade foi sistematizada por Leontiev como uma continuidade aos estudos de Vygotsky (DUARTE, 2002; ASBAHR, 2005; GALUCH; SFORNI, 2009). Duarte (2002) nos lembra de que a teoria da atividade possui origem filosófica no marxismo e, muitas das vezes, essa filiação é silenciada, principalmente o conceito de alienação, que

fundamenta a estrutura da atividade humana, modificando completamente as pressuposições da escola vygotskyana.

O conceito de atividade, caracterizado pela relação direta entre a atividade principal do ator e o seu desenvolvimento psíquico, estaria ancorado ao surgimento do trabalho (LEONTIEV, 2004), na ação do homem sobre a natureza. Essa ação tem origem social e demanda a cooperação entre os atores, mediada pelos instrumentos⁹ e pela linguagem¹⁰, ambos construídos e desenvolvidos para e por meio do trabalho.

A atividade surge de uma necessidade, envolvendo emoções e sentimentos que mobilizam e dirigem as suas ações. Leontiev (2004, p. 315) entende a atividade como “os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo.”. Asbahr (2005, p. 109) completa a definição, explicando que a atividade é “mediada pelo reflexo psíquico da realidade, é a unidade da vida que orienta o sujeito no mundo dos objetos” e Sforzi (2004) lembra que a atividade principal surge da necessidade de pertencer a uma coletividade, influenciando os processos psíquicos e psicológicos dos atores.

Enquanto, na atividade animal, há uma relação direta e imediata entre o “objeto da atividade e a necessidade que leva o animal a agir sobre aquele objeto” (DUARTE, 2002, p. 285), unificando significado e sentido da ação, na atividade humana, induzida pela sociedade capitalista, a atividade se tornou complexa, isto é, parcelou e hierarquizou as ações dos membros de uma coletividade (LEONTIEV, 2004). O motivo que fundamenta a atividade humana, devido às divisões de classe, propriedade privada e fragmentações no processo laboral, passaram a se relacionar indiretamente à atividade do ator, alienando o sentido do

⁹ Os instrumentos de trabalho não são meras ferramentas, mas frutos de um trabalho coletivo, alicerçado no conhecimento historicamente produzido. Trata-se, portanto, de objetos sociais, produzidos e utilizados conscientemente com foco em uma ação ou operação. A adoção desses instrumentos de trabalho exigem o seu domínio, que se origina na experiência e práticas sociais coletadas e acumuladas por uma coletividade.

¹⁰ Leontiev lembra que o nascimento da linguagem vem da necessidade dos atores tornarem compreendidos os seus pensamentos, nas relações de trabalho.

significado em dadas ações.

Leontiev mostra então que na sociedade capitalista opera-se uma ruptura alienada e alienante entre o significado da ação do operário e o sentido que essa ação tem para ele, ou seja, uma ruptura entre o conteúdo da ação do operário e o motivo pelo qual o operário age. Se ele trabalha, por exemplo, na indústria de tecelagem, seu trabalho tem o significado de produzir o tecido do qual necessita a sociedade, mas, em razão da venda da força de trabalho para o capital, o sentido que tem para o trabalhador a sua própria atividade é dado pelo salário que recebe, isto é, pelo valor de troca de sua força de trabalho. (DUARTE, 2002, p. 287).

Significado e sentido estariam diretamente relacionados na atividade animal, mas, na atividade humana, há uma alienação devido à estrutura da sociedade capitalista, que influencia a constituição da consciência e da cognição humana.

A alienação surge da necessidade do trabalhador vender a sua força de trabalho para satisfazer suas necessidades vitais. A produção na atividade do trabalho distancia-o do seu significado, reduzindo o motivo à busca de salário. Essa alienação, ao mesmo tempo em que leva a atividade de trabalho a lhe tomar parte da vida, contraditoriamente, possui um lado positivo: “constitui a riqueza real do aspecto ‘técnico’ da sua vida, a riqueza em conhecimentos, em hábitos, em saber-fazer que lhe é necessário possuir para efetuar seu trabalho.” (LEONTIEV, 2004, p. 134). Esse aspecto positivo, embora seja um fragmento da atividade de trabalho, pode ser o caminho adotado por professores na busca da superação da consciência alienada e da redução do seu trabalho a uma mercadoria, apesar do contexto sócio-político-econômico próprio da sociedade capitalista. Com isso, a docência assume uma significação social política que lhe motiva e, em meio às contradições que lhe são inerentes, é o professor, o mediador formal, que viabilizará a sistematização e a compreensão dos saberes construídos historicamente.

No caso dos professores que atuam como tutores ou orientadores na Universidade Aberta do Brasil (UAB), por exemplo, não há vínculo empregatício, plano de carreira por formação ou mesmo, no caso dos

professores-tutores¹¹, o reconhecimento institucional dessa função como própria da profissão docente. Ainda que esses profissionais possuam larga experiência e boa formação para o seu exercício profissional, não estaria garantido a eles o *status* profissional docente, apesar da exigência cotidiana dessa docência em sua *práxis*. Com isso, a atividade de orientação pode instaurar essa alienação (LEONTIEV, 2004), se o significado da ação de orientar não for conciliado com o sentido dessa mesma ação.

Asbahr (2005, p. 115) ao analisar a atividade pedagógica, associa a atividade alienada do professor à “mera operação automatizada de repetir conteúdos infinitamente e reproduzir de forma mecânica o que está no livro didático [...]”. Esta alienação da atividade profissional pode trazer sofrimento psíquico (ASBAHR, 2014), mas, ao mesmo tempo, pode impulsionar ações de mudança e de organização por meio do associativismo docente.

Sentido e significado na atividade de orientação poderiam estar mediatizados por outras intenções, que tornariam essa atividade mais um exemplo de trabalho alienado na sociedade capitalista. Diferentemente do exemplo da citação anterior (DUARTE, 2002), do trabalhador da tecelaria, o salário, no caso destes professores, pode não ser o sentido de sua ação. O sentido pode diferir, pois há um sentido particular para cada sujeito, que mobiliza a forma como ele vai lidar com os fenômenos e implementar as ações. O sentido está ligado ao motivo e se distingue do significado, pois o primeiro revela como ele se relaciona com o objeto e com os demais sujeitos que se vinculam à sua atividade. Leontiev (2004) exemplifica da seguinte forma: um dado acontecimento histórico tem um significado por meio de sua data. Esse significado é compreendido

¹¹ Apesar desta afirmação contundente, no Estado do Rio de Janeiro foi promulgada em 29/06/2018, a Lei nº 8030, que veda a adoção da nomenclatura “tutor”, além de equiparar este professor da Educação a distância às normatizações e direitos trabalhistas praticados por outros professores do mesmo segmento, na modalidade presencial. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/197609340/doerj-poder-legislativo-03-07-2018-pg-4/pdfView>>. Acesso em 06 jul. 2018. Apesar disso, não é uma iniciativa nacional, tampouco é possível verificar as mudanças no cenário do estado do Rio de Janeiro devido ao pouco tempo de promulgação e as dificuldades orçamentárias do tesouro estadual para atender tal legislação, devido à má administração das últimas gestões, que se mostraram comprometidas apenas com o capital e benefício próprio, traduzindo-se em sucateamento e desinvestimento na Educação em todos os segmentos e modalidades.

coletivamente, pois é generalista, mas para cada ator haverá um sentido pessoal, um “sentido para o jovem ainda nos bancos da escola, outro sentido para o mesmo jovem que partiu para o campo de batalha a defender a sua pátria e dar a vida por ela.” (p.104-5).

Alguns destes professores podem desejar fortalecer sua rede profissional, outros buscam enriquecer o seu currículo ou experiência com o processo de orientação ou com a modalidade, outros estariam buscando uma primeira experiência no ensino superior, outros estariam em busca de uma forma de recebimento conciliável (bolsa) ao seu trabalho principal, entre outros motivos. Mas pode haver também aqueles que buscam a atividade de orientação ou tutoria, conciliando sentido e significado, encontrando no ato de orientar o sentido pessoal no próprio exercício profissional, aproximando o conteúdo da ação de orientar à razão e motivo que o vinculam a essa ação. Nesse caso, segundo Rigon, Asbahr e Moretti (2016), o professor superaria a alienação do seu trabalho. A satisfação com a atividade de orientação ou de mediação, no caso da tutoria, evidenciaria o aspecto positivo da atividade de ensino (DAVÍDOV, 1988; LIBÂNEO; FREITAS, 2006) do professor, levando-o a implicar-se com o trabalho coletivo da orientação, sem anular a dualidade própria da alienação, que, nesse caso, estaria intencionalmente relegada a segundo plano.

O professor assumiria a mediação de sua intervenção entre o aluno e o método científico, considerando que o “pensamento que um aluno desenvolve na atividade de aprendizagem tem algo em comum com o pensamento de cientistas que expõem o resultado de suas pesquisas, quando se utilizam abstrações, generalizações e conceitos teóricos.” (LIBÂNEO, 2004, p.15).

Na construção do projeto ou do trabalho de conclusão de curso (TCC), podemos compreender que há um trabalho coletivo (LEONTIEV, 2004) a ser realizado. Na outra ponta desse trabalho coletivo está o aluno, para o qual o trabalho precisa ser associado como o objeto de consumo para satisfazer uma necessidade que o levou a se matricular no curso. Se o trabalho final representar ao aluno um motivo (segundo a

teoria da atividade), manifestando-se “na consciência como imagem interior, como necessidade, como estimulação e como fim” (LEONTIEV, 2004, p. 115), então há clareza da atividade de aprendizagem envolvida na realização dessa escrita acadêmica, que estimulará o aluno a concluí-la, em parceria com o seu professor, no trabalho coletivo.

A teoria da atividade caracteriza a relação direta entre a atividade principal do sujeito e o seu desenvolvimento psíquico. Há atividades dominantes em cada período do desenvolvimento humano. A cada mudança no estágio de desenvolvimento, uma nova atividade se torna dominante e outras, que já foram dominantes, podem ser rebaixadas em ordem de importância na vida do sujeito. É na atividade principal ou dominante que as mudanças psicológicas estão sendo mobilizadas de acordo com o contexto em que o sujeito está inserido, sua idade e experiências já vivenciadas.

Segundo Leontiev (2004), a mudança no motivo, que é a alteração da atividade principal, pode ser exemplificada da seguinte forma:

Em certas condições, o resultado da ação conta mais que o motivo que realmente suscita a ação. A criança começa por fazer conscientemente os seus deveres para poder mais rapidamente ir brincar. Mas o resultado é bem maior: não apenas pode ir brincar, como ainda ter boa nota. Produz-se uma nova “objetivação” das suas necessidades, isto quer dizer que elas se elevam de um grau. A passagem a uma nova atividade dominante só se distingue o processo descrito por uma única coisa: o que se torna realmente agente, no caso da mudança de atividade dominante, são os “motivos compreendidos” que não pertencem à esfera das relações em que a criança está efetivamente inserida, mas a uma esfera das relações que caracterizam o lugar que a criança poderá ocupar no estágio seguinte do seu desenvolvimento. (p. 318-319).

Os “motivos compreendidos” são compreensíveis para o sujeito, mas não o mobilizam, não possuem gerência determinante sobre as suas ações. Já os “motivos realmente eficazes” possuem sentido e o induzem a realizar uma ação. No exemplo anterior, o motivo realmente eficaz que levou a criança a fazer os deveres era sair para poder brincar. No entanto, ao realizar a ação de fazer o dever de casa e ao obter uma boa nota, o motivo que antes estava na esfera do compreendido (obter boa nota), pode ter se tornado realmente eficaz. Assim ocorre a mudança da atividade dominante ou principal.

Há que se diferenciar atividade dos procedimentos que a tornam possível, como a ação e operação. A partir das contribuições de Leontiev (2004), represento essa distinção da seguinte forma:

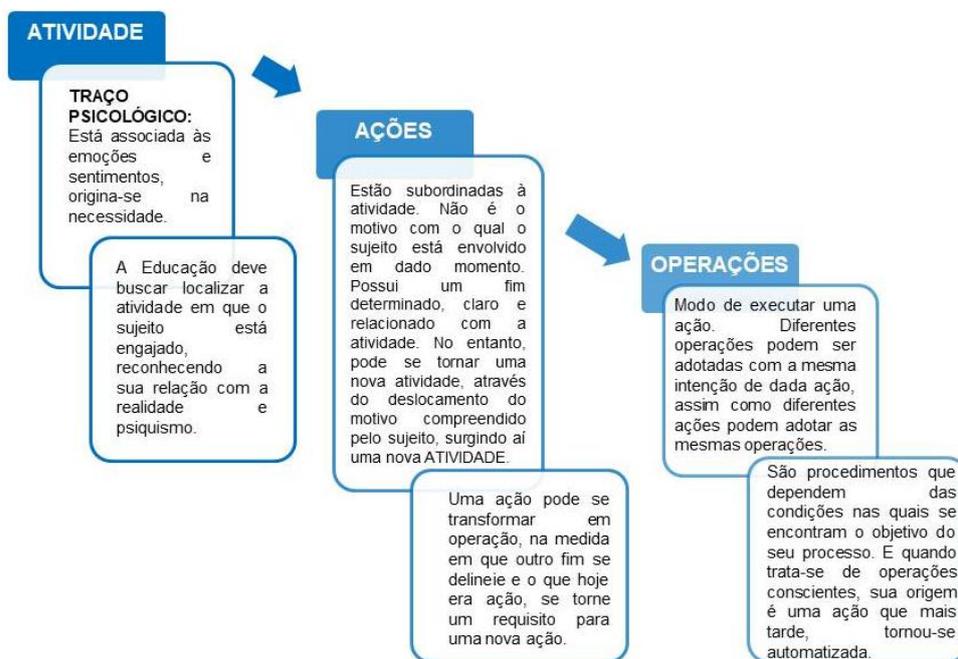


Figura 3 – Conceitos de atividade, ações e operações segundo Leontiev

Fonte: Elaboração própria.

A atividade apresenta três aspectos: a ação, que é o processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual ele faz parte. Um exemplo utilizado pelo próprio autor ajuda nessa compreensão. Em uma caçada, o motivo é a morte da caça. No entanto, a ação dos batedores não é matar a caça, apenas afugentá-la (ação). Mas uma mesma ação pode ser realizada de diferentes modos, chamada de operação, ou seja, “dependendo de que atividade a ação faz parte, a ação terá outro caráter psicológico” (LEONTIEV, 1998, p. 72). Esses são, portanto, os aspectos da atividade que podemos resumir: atividade - motivo; ação - objetivo; operação - condições.

Nesse exemplo, o trabalho coletivo de cada ator foi fundamental para o sucesso da caçada. Cada ator assumiu uma ação própria relacionada à atividade, realizando operações interligadas às ações, mas que não se conectavam diretamente à atividade (obter o alimento), mas estavam mediadas pelo trabalho coletivo. O trabalho de construção do TCC também possui essa dinâmica, pois, durante a orientação, algumas

ações são específicas da mediação do orientador, outras próprias do orientando e outras, ainda, realizadas em colaboração para conclusão deste trabalho coletivo.

Apesar das ações e operações principais serem de responsabilidade do orientando, o orientador é copartícipe desse trabalho intelectual na medida em que está diretamente vinculado à atividade de orientação e possui o mesmo objetivo final do orientando: concluir o TCC (objeto) como produção final do curso. As ações e operações dos dois atores se distanciam em alguns momentos, mas há proximidade no motivo que os mobilizam.

Um exemplo de ação a ser empregada pelo aluno é a formatação do texto segundo as normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT) ou citar corretamente, ao invés de incorrer no plágio. Transformar esta ação em operação consciente e, depois, em um hábito, automatizando o que for possível desse processo, seria um dos vieses que contribuiriam com a autonomia acadêmica.

As sugestões tecidas pelo orientador estão ancoradas na atividade de aprendizagem, ou seja, embora haja um propósito imediato (ação) na implementação das operações e elas estejam contextualizadas com a atividade principal de aprendizagem na percepção do orientador, a sua mediação precisa deixar clara essa intenção, principalmente quando se fragmenta em demasia as etapas de construção do TCC. Para muitos orientandos que estão fazendo um TCC pela primeira vez, as recomendações parceladas do orientador não expressam explicitamente o seu planejamento para atingir o propósito final, no caso, a construção do TCC. Leontiev (1988, p. 75) afirma que é impossível “ensinar qualquer técnica separada, isto é, qualquer operação [...] sem inicialmente fazer dela um especial processo propositado” para a ação. Considerando essa indicação, a mediação do orientador ao sugerir algumas operações, como no exemplo da formatação nas normas da ABNT, deve ocorrer de forma articulada à produção do TCC, mobilizando, no orientando, a noção da sua produção integral, de forma a se distanciar dessa construção como um exercício isolado, próprio da alienação deste trabalho intelectual.

A mediação docente na EaD deve considerar, a princípio, a atividade (LEONTIEV, 2004) que o aluno adulto está engajado, ou seja, quais os motivos que o encorajam a ingressar e concluir um curso, sobretudo ao atingir o período em que a elaboração dos conceitos científicos, a abstração e a relação entre teorias devem tornar-se explícitas: na escrita do trabalho final de curso. Com isso, ao reconhecer os motivos de seus alunos, desejos e necessidades, o professor que atua nesta etapa do curso, buscaria aproximar a atividade de ensino (orientação) deste trabalho em atividade de aprendizagem.

2.2.

Mediação docente na EaD para o desenvolvimento da autonomia do aluno

Mediação é o conceito-chave da teoria vygotskyana. Trata-se da intervenção de um elemento intermediário em uma relação, que pode ocorrer por meio de instrumentos e signos. A mediação (aluno/aluno e alunos/professor-tutor ou orientador) com o objeto de conhecimento é o que promoverá o desenvolvimento, mola propulsora da autonomia.

As internalizações¹² adquiridas pelo sujeito situam o que ele pode fazer com autonomia na sua Zona de Desenvolvimento Real (ZDR). Para Vygotsky (2003), a ZDR seria a etapa de desenvolvimento em que o sujeito se encontra e consegue lidar sozinho. É o desenvolvimento já conquistado, a etapa já concluída e consolidada. Dessa forma, é a ZDR que estou considerando como a autonomia discente.

Apesar disso, esta autonomia precisa ser impulsionada por meio da mediação, o que ocorre ao se reconhecer a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, o que este aluno ainda não realiza com autonomia, mas está em vias de se alcançar, precisando, naquele primeiro momento, do auxílio de um mediador mais capaz, seja um adulto ou outro colega mais experiente. É para a ZDP que deve se voltar à intervenção do mediador. A mediação docente que se volta para o reconhecimento da ZDP do aluno investe na constituição da autonomia discente.

¹² Internalização seria a apropriação interna de um conceito, com reconstrução própria, de uma operação externa.

Trata-se do espaço de trabalho no qual uma pessoa atua para ampliar os conhecimentos do aprendiz. Para tanto é necessário reconhecer o que o outro pode realizar sem ajuda (ZDR – zona de desenvolvimento real) e o que não pode. O objetivo, então, é que a realização de algo feito na ZDP possa, em breve ser feito na ZDR, buscando a autonomia de atuação dos sujeitos envolvidos. Assim a ZDP é considerada um instrumento-e-resultado, pois leva ao desenvolvimento, nela o conhecimento é co-construído, pois a fala de um é estratégia para construção/crescimento do outro. Nas relações interpsicológicas vai se criando uma base para a construção intrapsicológica. (BERNI, 2006, p. 2539).

A autonomia do aluno se constitui quando ele é capaz de concretizar uma ação sozinho, mas essa ação, na teoria sócio-histórica de Vygotsky, nunca é fruto de total isolamento, mas própria da mediação entre sujeitos com os elementos mediadores, que, no caso da orientação de um projeto ou do TCC, pode ser o tema de investigação, as próprias tecnologias, a diversidade de literatura sobre o tema, a problematização, entre outros.

É preciso reconhecer a distinção entre aprendizagem e desenvolvimento na teoria vygotskyana. A aprendizagem não coincide com o desenvolvimento, pois este progride de forma mais lenta, mas os dois processos estão interligados. A aprendizagem realiza o que o desenvolvimento potencializou (VYGOTSKY, 1998a), em uma relação de dependência do desenvolvimento. A aprendizagem “desperta processos internos de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998b, p.117), impulsionando-o quando se intervém no campo de ação da ZDP. Somente quando houver a internalização, o apreendido se tornará parte da ZDR, nas ações autônomas do sujeito.

A mediação docente para impulsionar a autonomia discente deve se “adiantar ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2003, p. 117), reconhecendo que cada sujeito possui a sua própria ZDP e precisará de intervenções específicas para alcançar, junto ao mediador, o máximo do seu potencial é um pressuposto da mediação.

A mediação do professor é essencial, já que na educação formal o contato com o elemento mediador (SFORNI, 2008) - textos, tecnologias, conceitos e outros materiais de base para fundamentação da sua escrita, sem seu “par mais capaz” não surtirá o mesmo efeito ou exigirá um tempo

ainda maior para que as mobilizações cognitivas ocorram. Essas mobilizações cognitivas também são otimizadas pela mediação por meio das tecnologias digitais, importantes elementos mediadores na EaD, que modificam a comunicação e a linguagem. Para acessar o objeto de estudo e desenvolver os conceitos científicos, o mediador se utiliza da sua mediação intencional, mas ocorre ainda mais uma mediação, a linguagem escrita para orientação, mediatizada pelo digital.

É importante enfatizar que os elementos mediadores são objetos sociais, possuem uma determinada finalidade para a qual foram criados, fruto de trabalho coletivo e de elaborações intelectuais e culturais da humanidade, mas o seu emprego não está rigidamente delimitado, sendo negociado no coletivo, de acordo com a conscientização das ações a serem realizadas. O fórum de discussão é um exemplo de elemento mediador que oportuniza ao professor e alunos se comunicarem em interação com o objeto de conhecimento com a finalidade de que funções psíquicas superiores dos alunos sejam mobilizadas. Isso não exclui o papel ativo do aluno, mas inclui reconhecer a ZDR e a iminência de se alcançar a ZDP, além de demandar acompanhamento e disponibilidade para oferecer ao aluno, todo o auxílio necessário ao processo de aprendizagem.

A interação entre o professor e o aluno constrói uma díade em que ambos aprendem e ensinam mutuamente por meio do diálogo, “fonte e meio de aprendizagem” (SANTOS; MAFFEI, 2010, p. 76). Por meio do diálogo, busca-se a relação dos conhecimentos adquiridos com a sua prática concreta, facilitando a solução das dificuldades encontradas. O diálogo (VYGOTSKY, 1998) é possível quando os interlocutores possuem conhecimento suficiente sobre o assunto em pauta, como ocorre quando alunos e professor se reúnem em um fórum de discussão no AVA. O professor que alimenta o diálogo tem a possibilidade de estimular o aluno, inserindo novos objetos (VYGOTSKY, 2003), com o objetivo de orientando alcançar o desenvolvimento necessário para a sua produção acadêmica, tornando as tarefas complexas mais simples.

É importante destacar que este diálogo é veiculado por meio da

escrita e, portanto, precisa adotar clareza e inteligibilidade, além de considerar que “na escrita, como o tom de voz e o conhecimento do assunto são excluídos, somos obrigados a utilizar muito mais palavras, e com maior exatidão. A escrita é a forma de fala mais elaborada.” (VYGOTSKY, 1998, p. 179). Embora esse teórico não estivesse tratando da escrita *on-line*, escrita essa baseada na interatividade propiciada pelos ambientes virtuais de aprendizagem, esse constructo vygotskyano é coerente e atual para orientação do TCC à distância.

Conforme a interação entre orientando e orientador vai amadurecendo e avançando, em dado momento, pode ocorrer tal nível de entendimento mútuo, fundado na afinidade, que a fala torna-se abreviada (VYGOTSKY, 1998, p. 176), ou seja, “todos os pensamentos, sentimentos e até mesmo toda uma sequência de raciocínios (se encontram) em uma só palavra” (idem, p. 179). Esse fenômeno pode ocorrer quando o contexto compartilhado pelos atores é comum e as interações convergem para torná-los próximos.

Ainda que a escrita e as interfaces digitais demandem maior esforço para comunicação e interação em um primeiro momento, pois a comunicação neste formato exige “um número muito maior de palavras do que a fala oral, para transmitir a mesma ideia” (VYGOTSKY, 1998, p. 176), a convivência no AVA e segurança emergente dessa relação professor-aluno pode levar a esta ‘fala abreviada’.

A fala abreviada na EaD pode não se ater a uma só palavra, mas ao entendimento necessário que se constrói no contato psicológico entre os sujeitos, de forma que o sentido de uma colocação/orientação é rapidamente compreendido, mesmo que, em um primeiro momento, possa parecer dúbio ou impreciso aos atores externos. Vygotsky (1988) afirma que a compreensão da fala do outro exige a compreensão do seu pensamento, que emerge da motivação, dos “desejos e necessidades, nossos interesses e emoções” (p. 187). Esta proximidade que permite a compreensão da fala do outro, assim como a afinidade no contato psicológico por meio do diálogo, seria o que a literatura contemporânea e as práticas docentes vêm indicando como fundamental na EaD: a

afetividade na relação entre o professor e seus alunos.

Na abordagem histórico-cultural, não há segregação entre razão e emoção, pensamento verbal e emoções. Para Vygotsky (1998, p. 187), há uma “tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último ‘por que’ de nossa análise do pensamento” Por isso, a comunicação na EaD, amparada no diálogo, só se efetiva rumo à constituição da autonomia via mediação quando ocorre a compreensão do pensamento do outro. Esse patamar é alcançado quando se acessa a sua base afetivo-volitiva.

A base afetiva está inter-relacionada com o pensamento, pois ali estariam concentrados os impulsos, interesses pessoais e vivência que auxiliam na atribuição de sentido para os objetos e fenômenos. Segundo Castro, Melo e Campos (2018a, p. 292), a adoção da mediação, na perspectiva vygotskyana ocorre

mediada pelos significados construídos em determinados contextos em que os sujeitos estão inseridos. Se tivermos como contexto o ambiente virtual de aprendizagem, podemos considerar que ao ser habitado por alunos e pelo mediador pedagógico, mesmo em situações atemporais em que não é possível que todos habitem e interajam no espaço ao mesmo tempo, ainda assim, existe a afetividade e a motivação.

As emoções estão subjacentes ao sentido particular (pessoal) de cada sujeito, mobilizando a forma como ele vai lidar com os fenômenos e implementar as ações que estão subordinadas à sua atividade de estudo. Essas são abordagens que precisam apoiar a mediação docente na EaD, conciliando o estímulo à autonomia e o relacionamento interpessoal baseado na afetividade.

2.3.

Constituição do pensamento teórico como pilar para autoria

Na escrita de um TCC, a apropriação de conhecimentos científicos e do pensamento teórico ou científico é o que fundamentará a autoria. O pensamento teórico vem propiciando a propagação dos saberes acumulados historicamente e, graças a esta interiorização, é possível a construção de novos saberes científicos que agregam valor para a sociedade. Sforni (2004) destaca a importância de se desenvolver o pensamento teórico através dos conceitos científicos para alcançar a

capacidade psíquica que colocará o sujeito como legítimo interlocutor autônomo. Eidt e Duarte (2007) compreendem que há necessidade de se superar a educação passiva e bancária (FREIRE, 1974), que só desenvolve o pensamento empírico, assim como incorporar o conhecimento científico no conteúdo curricular, levando os alunos à uma apropriação ativa, na perspectiva da teoria da atividade.

A apropriação de conceitos científicos não é inata (LEONTIEV, 2004) e ocorre principalmente via mediação intencional, diferindo dos conceitos espontâneos, que são mediados através da cultura de forma quase inconsciente. As duas modalidades de conceitos (espontâneos e científicos) estão interligados, embora percorram caminhos distintos e até opostos. Para compreender um dado conceito científico, mais abstrato, o conceito cotidiano precisa estar em um nível mais avançado. O conhecimento científico propiciará comparações, relações, confronto entre percepções, pois já existem conceitos aprendidos ou internalizados. Apesar disso, se dado conceito não estiver internalizado, a abstração não se efetivará, como geralmente ocorre na educação tradicional, independentemente da modalidade.

Vygotsky (1998a, p. 72) explica que a formação de conceitos “é seguida por sua transferência para outros objetos: o sujeito é induzido a utilizar os novos termos ao falar sobre outros objetos que não os blocos experimentais, e a definir o seu significado de uma forma generalizada”. Para a formação de conceitos científicos, o autor sugere o trabalho com problemas para estimular a reflexão do pensamento teórico do aluno. O professor colocaria o aluno em contato com uma tarefa, inserindo gradualmente algumas possibilidades de solução. Esta ação envolve estimular o seu intelecto, exigindo-lhe a reflexão por meio da problematização e inserção de novos objetos, sem os quais, “o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso.” (idem, p. 73).

A constituição do pensamento teórico promove a autoria, que se realiza pela sistematização e internalização dos conceitos científicos. Após a internalização, é possível a transferência dos conceitos para a

escrita autoral, contextualizando o objeto de pesquisa e analisando a metodologia possível e coerente para a produção do projeto ou do TCC. As operações mentais desenvolvidas com o estímulo ao pensamento teórico propiciam o olhar autônomo do aluno sobre o problema de investigação, assim como o confronto com os dados coletados e pode desencadear uma interpretação fundamentada do campo.

Na autoria, o desenvolvimento da escrita não é um processo mecânico. A escrita exige certo nível de abstração, ou seja, os “motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas” (VYGOTSKY, 1998a, p. 124). O desenvolvimento da língua escrita não é linear e progressivo, há involuções e descontinuidades. Essa menção foi uma proposição do autor (idem, 1998b) na observação do desenvolvimento da língua escrita junto a crianças, mas é possível associar esta dinâmica à escrita acadêmica, que possui um formato distinto do usual, podendo ser, para muitos concluintes de cursos de especialização, uma escrita com a qual possuem pouca familiaridade. Esta comparação é possível, pois as normatizações e características de um texto científico diferem de outros formatos, portanto, a autoria acadêmica pode ser marcada por estas idas e vindas.

Ao assumir-se enquanto autor, o aluno tem a oportunidade de estudar um tema de sua escolha pessoal, de forma histórica, localizando as mudanças do fenômeno e analisando a sua relação dinâmico-causal (VYGOTSKY, 1998b). É importante que a sua constituição enquanto autor se realize por meio dos *feedbacks* aos rascunhos, etapas provisórias próprias da escrita supervisionada. O rascunho, assim como o planejamento da escrita (projeto ou TCC), possui grande importância para a constituição da autoria. Segundo Vygotsky (1998a, p. 179),

[...] a evolução do rascunho para a cópia fiel reflete nosso processo mental. O planejamento tem um papel importante na escrita, mesmo quando não fazemos um verdadeiro rascunho. Em geral, dizemos a nós mesmos o que vamos escrever, o que já constitui um rascunho, embora apenas em pensamento. [...] rascunho mental é uma fala interior.

Muitas vezes, de posse desses rascunhos, os professores

precisarão investir mais em sua mediação, para auxiliar os alunos a migrarem de uma escrita coloquial para a escrita acadêmica, em todas as suas formas e fôrmas, e tornar consciente para o aluno a necessidade da escrita nestes moldes, para que ele reproduza a ação de forma voluntária (GALUCH; SFORNI, 2009). Acompanhar o desenvolvimento da autoria discente demanda disponibilidade do professor para comparar os textos provisórios e tecer recomendações dedicadas à intervenção da ZDP.

Galuch e Sforni (2009, p. 123) enfatizam a importância da mediação docente para acionar as ações mentais, que vão servir de alicerce para a consciência da escrita acadêmica. As autoras, ao investigarem a importância da mediação para conscientização da escrita ortográfica, para o desenvolvimento autônomo dos alunos em processo de aquisição da leitura e escrita, anunciam que, sem a mediação intencional e sistematizada, “o sujeito não se apropria do significado apenas por estar inserido em ambientes propícios, sejam eles alfabetizadores, letrados ou científicos.” A mediação docente planejada é essencial para a constituição do pensamento teórico e da autoria, e, nas atividades propostas, os enunciados precisam explicitar a intenção exigida para a autoria, ao invés de diluir a intencionalidade, que não esclarecerá o sentido para o aluno.

A mediação para o desenvolvimento do pensamento teórico, incluindo-se a escrita supervisionada e a adoção dos rascunhos com *feedbacks* direcionados a este desenvolvimento, precisa ser iniciada na Educação Básica. Embora possa estar incorporada às intenções educacionais por meio dos objetivos pretendidos, mesmo nos documentos de políticas públicas educacionais, ela nem sempre vem sendo efetivada. Há necessidade de garantir-se:

- Infraestrutura mínima de condições de ensino nos espaços formais de educação;
- A legitimação do exercício profissional do professor, incluindo, aí, a profissionalização, a formação inicial e a continuada, voltadas à mediação para o estímulo ao pensamento teórico;
- Que o professor esteja vinculado à atividade de estudo do aluno

(DAVÍDOV, 1999).

A atividade de estudo, para Davídov (1999), origina-se da necessidade e da motivação de o aluno assimilar as interligações entre dados e conhecimentos, experimentando-os de forma criativa ou transformadora. Serão as atividades propostas e a experimentação de um dado objeto, sem que os conhecimentos já estejam prontos, que acionarão a atividade de estudo. Para ser considerada atividade de estudo, além da experimentação, há que se transformar, de forma objetiva, o material assimilado. Davídov (1999, p. 4) explica como ocorre a atividade de estudo:

[...] uma correta organização da atividade de estudo consiste em que o professor, baseando-se na necessidade e disposição dos alunos de dominar os conhecimentos teóricos, sabe colocar para eles em um determinado material uma tarefa de estudo que pode ser resolvida pelas ações acima consideradas (com isto o professor, usando de determinados recursos, forma nos alunos a necessidade apontada, e a capacidade de receber uma tarefa de estudo e executar as ações de estudo). Neste caso, o professor ensina a disciplina correspondente em conformidade com as exigências da atividade de estudo, isto é com o método de solução pelos alunos das tarefas de estudo.

A mediação docente, nesse sentido, estaria voltada ao desenvolvimento do aluno, acionando a atividade de estudo, que funda o pensamento teórico (DAVÍDOV, 1999). É o pensamento teórico que permite lidar com as contradições e proporcionar a reflexão sobre os fatos e fenômenos, habilidades essenciais ao exercício da autoria acadêmica. Segundo Libâneo (2004, p. 15) o “pensamento que um aluno desenvolve na atividade de aprendizagem tem algo em comum com o pensamento de cientistas que expõem o resultado de suas pesquisas, quando se utilizam abstrações, generalizações e conceitos teóricos.” Nesse sentido, faz-se urgente a mediação voltada para a constituição do pensamento teórico, se desejamos que os alunos de qualquer segmento ou modalidade invistam-se como autores e propagadores de novos conhecimentos científicos.

No próximo capítulo, os temas da autonomia e da autoria serão mais bem aprofundados, dialogando com esse referencial e a literatura do campo, além de delinear brevemente o perfil do aluno da EaD, em

especial, na esfera do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

3

Autonomia e autoria do aluno da EaD

O referencial adotado para esta pesquisa demanda situar o pesquisador e o seu leitor quanto ao contexto sócio-histórico do campo de investigação, assim como evidenciar as condições concretas e objetivas dos sujeitos participantes da pesquisa, pois essas os marcam emocionalmente, atuando no desenvolvimento de sua personalidade (LEONTIEV, 2004). Essas condições também influenciam o modo como percebem e interagem com a dinâmica do curso de especialização pela UAB e com os demais sujeitos envolvidos na produção do projeto de TCC ou do TCC. O contexto dos cursos de especialização da UAB não é simples pano de fundo, mas elemento determinante das ações e reflexões dos sujeitos participantes da pesquisa.

No presente capítulo e no próximo, busco apresentar os principais conceitos da pesquisa, por meio dos diversos registros disponíveis, sejam eles artigos científicos, teses ou dissertações, verbetes em dicionários, matérias veiculadas em suportes impressos ou digitais, entre outros. A literatura apresentada contribui para compor o cenário, onde as relações de autoria e autonomia do aluno da EaD se constituem e se retroalimentam.

Na primeira seção deste capítulo, busco evidenciar como a literatura vem delineando o perfil discente na EaD, com destaque para retratar o perfil do aluno da UAB. Na segunda e terceira seções, desenvolvo dois dos conceitos principais desta pesquisa, anunciados no capítulo 2, mas, neste, discuto-os com mais propriedade, ação fundamental para posterior análise dos dados.

3.1.

Identidade discente na EaD

Os cursos de especialização da Universidade Aberta do Brasil (UAB), apesar de na maior parte das vezes, possuírem um desenho didático fechado, vêm adotando a potencialidade da cibercultura e da educação on-line, incluindo a convergência das mídias e múltiplas

linguagens das tecnologias digitais, tanto para veiculação do conteúdo, quanto para propiciar a interatividade entre os sujeitos. Segundo Santos (2014), a educação on-line não é uma nova geração da EaD, mas uma produção cultural possível graças à cibercultura. Na educação on-line,

os sujeitos podem até encontrar-se geograficamente dispersos, entretanto, em potência estão juntos e próximos, compartilhando informações, conhecimentos, seus dispositivos e narrativas de formação a partir da mediação tecnológica das e com as interfaces e dispositivos de comunicação síncronas e assíncronas e de conteúdos hipertextuais disponíveis no ciberespaço a partir do AVA. (SANTOS, 2014, p.47-48).

Segundo Santos (2014), o aluno da EaD tradicional precisa aprender sozinho, manifestando, desde o início do curso, a capacidade de autoaprendizagem, pois o curso, neste formato, possui a instrução como fundamentação. Já na educação on-line (EOL), o potencial da mobilidade ubíqua (SANTAELLA, 2013), aliado às mídias digitais disponíveis, contribui para que o conhecimento seja construído em colaboração, no diálogo com o dissonante e também com o convergente, nas interfaces síncronas (*chats, webconferências, skype, hangout, live* das redes sociais, *BigBlueButton*¹³, entre outras) ou nas assíncronas (*fóruns, diário online, wiki*, entre outras interfaces externas que podem ser incorporadas ou relacionadas por meio de *hiperlinks* dentro do ambiente virtual de aprendizagem), atualizando e modificando, quando necessário, o desenho didático do curso.

Na EOL, o currículo está sempre em (re)construção e o professor on-line possui autonomia para, com a participação e coautoria da sua turma, redesenhar o planejamento durante a realização do curso. Além desse potencial comunicacional, há outras características da educação on-line que a diferenciam da EaD massiva ou tradicional:

- a) Predominância do uso da linguagem escrita;
- b) Maior possibilidade de protagonismo discente;

¹³ Interface para realização de webconferências, que pode ser incorporada ao ambiente virtual de aprendizagem Moodle.

- c) Complexificação da mediação pedagógico-didática em razão da articulação de um trabalho individual e coletivo por parte dos alunos, além do tratamento midiático dos conteúdos de ensino;
- d) Possibilidade de interação entre os sujeitos educativos em espaços e tempos diversos. (ARAÚJO; PEIXOTO 2016, p. 410).

Essas características que as autoras elencam para a educação on-line, anunciam também a potencialidade do trabalho coletivo entre os alunos. A realização de trabalhos em grupo tem sido um desafio em todas as modalidades. Um motivo para tal dificuldade pode ser explicado pela ausência na orientação para essa estratégia, nos diversos anos escolares.

Atividades em grupo não pressupõem fragmentação do trabalho, próprio da alienação do sujeito na atividade de estudo, ou, ainda, negação ou silenciamento de conflitos. As diversas subjetividades virtualizadas, com percursos formativos próprios e atividades principais distintas, precisam instaurar os fundamentos democráticos para a realização do trabalho coletivo (LEONTIEV, 2004). A diferença e a divergência não devem ser silenciadas, mas externalizadas com o objetivo de tornar clara cada perspectiva, de forma respeitosa, construtiva e conciliadora, para que a colaboração e o compartilhamento se efetivem. É nesse sentido que os trabalhos colaborativos precisam ser instigados nos cursos a distância, contando ainda com o acompanhamento atento do professor.

Diferente de diversas iniciativas implementadas na modalidade EOL, os cursos da UAB não propiciam maior autonomia ao docente para redesenho do planejamento ou currículo durante a vigência do curso, exceto quando o professor encontra-se na condição de orientador de TCC. Essa lacuna na autonomia docente vem sendo intensamente criticada (VALLE; BOHADANA; GOMES, 2017; PATTO, 2013, SILVA, 2017), e não há no cenário, pistas que apontem para reformulação ou superação dessa condição.

Na realização do projeto ou mesmo do TCC na modalidade EaD, nem sempre o projeto pedagógico do curso ou a estratégia docente, quando há autonomia para realizar escolhas no formato da mediação, oportunizam, em todo o percurso, a interatividade todos-todos, como pressuposta por Silva, Sá e Bahia (2015). Por sua peculiaridade mais

imersiva na autoria, a produção científica pode ser entendida – equivocadamente – como uma interação que só pode ocorrer na relação um-um (professor e aluno) e, não, todos-todos. No entanto, a colaboração existe em potência para trocas entre os sujeitos, com vistas ao refinamento das escolhas para produção do projeto e, mesmo, para realização do TCC, sempre com a supervisão e proatividade do professor (tutor ou orientador).

Apesar dessas características dos cursos de especialização da UAB, que se contrapõem aos pressupostos da EOL, há alguns pontos de contato que vêm se apresentando enquanto características fundamentais para o estímulo à autonomia discente. Faço destaque para a mediação proativa do professor. O exercício da docência on-line nos cursos de especialização da UAB e na EOL se aproximam em grande medida, e é a perspectiva necessária para o estímulo ao pensamento teórico, pensamento esse que subsidiará a autonomia e autoria para realização do TCC. É nesse cenário de conciliações de perspectivas e algumas contradições que se insere o aluno e os professores dos cursos de especialização pela UAB.

3.1.1. O aluno da UAB

Antes de me dirigir especificamente ao aluno dos cursos de especialização da UAB, é importante situar, ainda que brevemente, alguns dados do último Censo da Educação Superior (INEP, 2018a), que retrata a oferta de cursos de graduação nas duas modalidades. Segundo este Censo (INEP, 2018a), os alunos da graduação a distância estão vinculados à licenciatura, enquanto os alunos da modalidade presencial se concentram no bacharelado. Há uma predominância de mulheres, e a faixa etária dos ingressantes está por volta dos 21 anos. No quadro a seguir, apresento os dados recuperados dos três últimos Censos (INEP 2016c, 2017, 2018b), com a distribuição das matrículas e conclusões nos cursos de graduação, em ambas as modalidades:

Ano	Matrículas na graduação - Presencial	Conclusão na graduação - Presencial	Matrículas na graduação - EaD	Conclusão na graduação - EaD
2015	2.846.463	370.512	1.393.752	233.704
2016	3.011.445	406.331	1.494.418	230.717
2017	3.227.543	252.163	1.756.982	252.163

Quadro 1 - Matrículas e conclusões nos cursos de graduação, por modalidade de ensino (presencial e a distância) – Brasil – anos 2015 -2017.

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados das Sinopses Estatísticas do Ensino Superior do INEP, dos anos 2015, 2016 e 2017.

Houve um aumento na oferta das matrículas de cursos de graduação, mas ao mesmo tempo, houve um aumento na evasão nos cursos da modalidade EaD, enquanto isso só ocorreu no último ano na modalidade presencial (INEP, 2018a e 2018b). Apesar desse dado, a efetiva comparação entre as modalidades no quesito de aproveitamento do curso ficaria inconsistente por pelo menos dois motivos: nem todos os cursos oferecidos na modalidade presencial estão disponíveis na modalidade EaD e o número de matrículas na modalidade presencial é muito superior (quase o triplo) à modalidade EaD. Além disso, as condições objetivas do cenário econômico e político, que antecederam (e culminaram com) o golpe presidencial de 2016¹⁴, podem ter impactado de forma distinta na permanência dos alunos dos cursos presenciais.

Em comum às duas modalidades, só há dois dados, segundo o próprio INEP: a predominância feminina nos cursos e a maior oferta de vagas oriundas da iniciativa privada. Mesmo reconhecendo os limites da leitura possível de tais dados do Censo, sua utilização ilustra o cenário com o qual políticas públicas se ancoram e instituições se planejam. O levantamento também impacta diretamente no desenho do investimento na Educação Superior. A informação de aumento na taxa de evasão na modalidade EaD é confirmada pelo Censo EAD.BR (ABED, 2018).

¹⁴ Mesmo antes do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em agosto de 2016, já havia uma intensa oscilação econômica, mas o seu impedimento no mandato trouxe mudanças drásticas, que resultaram em uma crise econômica (e política) e se traduziu entre outras coisas, em grande desemprego e empobrecimento da população assalariada.

Segundo este outro censo¹⁵, que atua com um levantamento não obrigatório, mas por adesão das instituições que ofertam cursos formais e não-formais, a evasão na modalidade EaD é superior à modalidade presencial. Apesar disso, o crescimento da modalidade foi impulsionado (como nos anos anteriores) pelos cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Agora, me volto especificamente para o cenário da Universidade Aberta do Brasil (UAB), campo de investigação desta pesquisa. Segundo dados do painel de indicadores do Ministério da Educação¹⁶, há, atualmente, 109 instituições cadastradas no Sistema UAB. Eram apenas 15 na inauguração do sistema, entre os anos de 2005 e 2006. Essa informação reúne todos os cursos ofertados pela UAB, graduação, pós-graduação *lato sensu* e, ainda, mestrado profissional para professores da rede pública, da Educação Básica.

Por meio da solicitação dirigida à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tive acesso aos dados (2013-2018) dos cursos de especialização implementados pela UAB. A partir destes dados, foi possível ilustrar o seguinte volume de oferta de vagas nos cursos de especialização pela UAB.

15 O relatório do Censo EAD.BR (ABED, 2018, p. 11) reconhece que não tem pretensão de estabelecer “um cenário completo da EAD no Brasil”. Diferente dos anos anteriores, não há dados explícitos sobre o impacto dos cursos da UAB no Censo EAD.BR, portanto, este Censo não foi tão mencionado na versão final da tese, como anteriormente ocorreu nas duas versões do texto desta pesquisa, nos Exames de Qualificação.

¹⁶ Disponível em:

<<http://painel.mec.gov.br/painel.php?modulo=principal/detalhamentoIndicador&acao=A&detalhes=pais&indid=305>>. Acesso em 25 ago. 2018.

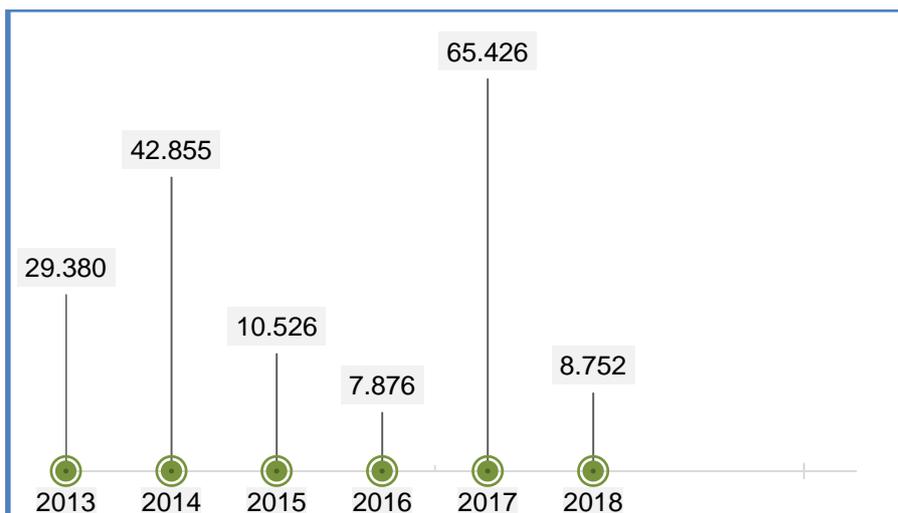


Gráfico 2 - Alunos cadastrados em cursos de especialização pela UAB.
Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados fornecidos pela CAPES.

No Gráfico 2, é possível identificar uma grande oscilação na oferta de vagas, nos cursos de especialização pela UAB. De 2013 a 2014, houve um crescimento significativo, mas, nos dois anos seguintes (2015 e 2016), o corte foi drástico, culminando com a menor oferta registrada no ano de 2016.

Ainda segundo os dados da CAPES (2018), nos anos de 2013 e 2014, o Sudeste concentrava o maior número de alunos, embora não tenha ofertado maior variedade de cursos em 2014. Já no ano de 2015, quem atendeu mais alunos foi a região Nordeste. Em 2016, despontou a região Sul, e, nos dois últimos anos, a região Sudeste volta a liderar nesse atendimento. Enquanto no Gráfico 2 busquei ilustrar o número de alunos matriculados nos cursos no período de 2013-2018, no gráfico a seguir, é possível acompanhar o número de concluintes.

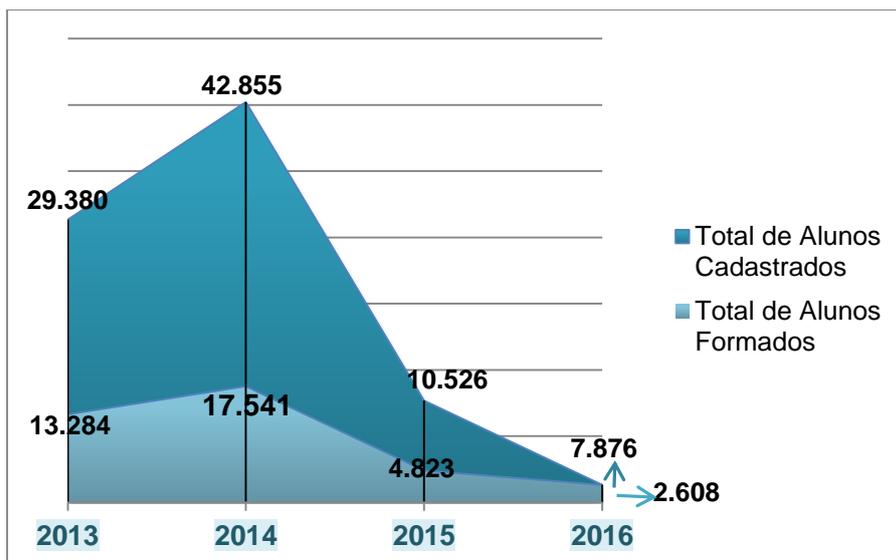


Gráfico 3- Relação ingresso e conclusão dos cursos de especialização pela UAB
 Fonte: Elaboração própria a partir dos dados fornecidos pela CAPES.

Com a leitura do Gráfico 3¹⁷, fica evidente um volume elevado de não concluintes dentro do prazo do curso, com destaque para o ano de 2014, que contou com maior oferta de vagas. Esses índices ilustram prováveis situações de evasão, já que cursos de especialização possuem prazos fechados para conclusão, nem sempre possuem continuidade, como ocorre, por exemplo, com o curso de graduação. Não há iniciativas de investigação dessa evasão nos cursos de especialização da UAB, com amplitude nacional. Mas é possível localizar investigações que demonstram preocupação com a elevada taxa de abandono, retratando estudos de caso ou relatos localizados, que enfatizam dada região/curso/instituição (OLIVEIRA; OESTERREICH; ALMEIDA, 2018; RODRIGUES et al, 2018). Nestes referidos estudos¹⁸, os motivos para tais evasões podem ser listados da seguinte forma:

- falta de tempo;
- problemas na conciliação dos estudos com as condições pessoais (familiares e/ou profissionais);
- falta de estímulos para permanecer no curso, após notável ausência;

¹⁷ Os anos 2017 e 2018 não foram incluídos no gráfico 3 por ainda estarem ativos, portanto, sem representatividade no número de alunos concluintes.

¹⁸ Importante destacar que apenas o estudo de RODRIGUES et al (2018) foi realizado com alunos evadidos. O outro estudo foi realizado com alunos matriculados no curso, possivelmente, com frequência.

- demora no *feedback* das atividades;
- dificuldades com a destreza tecnológica;
- realização concomitante de dois cursos;
- dificuldades acadêmicas para acompanhar o curso.

Esses problemas enumerados nestas pesquisas, que levaram ou podem levar à evasão, são confirmados por uma pesquisa¹⁹ realizada pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da CAPES, em 2017. Na publicação do boletim com os resultados de pesquisa (CAPES, 2017), a maior dificuldade apresentada pelos alunos do Sistema, que poderia levar à desistência é, exatamente, a dificuldade em conciliar trabalho com os estudos e a organização do tempo.

Além destes dados relacionados às dificuldades de permanência no curso, na pesquisa realizada pela CAPES (2017), há algumas perguntas que se vinculam mais diretamente à investigação desta tese. Na pergunta: “Como você considera o seu desempenho acadêmico?” 75% dos 46.459 alunos respondentes consideraram o seu desempenho muito satisfatório. Já na pergunta sobre o papel da instituição quanto à participação discente em congressos e seminários científicos, 57,7% afirmaram que houve divulgação ou algum estímulo (não há clareza quanto ao tipo de estímulo), enquanto 42,3% afirmaram que não houve qualquer estímulo.

Como o formulário aplicado não está disponível para consulta, não é possível verificar se havia alguma descrição que detalhasse ou orientasse as modalidades de estímulos possíveis. Como o Sistema não prevê verba para custear deslocamento, inscrição, ou mesmo, diárias para os alunos participarem de eventos, considerando ainda que, mesmo as universidades federais que pudessem dispor de tais recursos, com algumas poucas exceções, ainda não instauraram a cultura de incluir os alunos da EaD nas ações de iniciação científica ou outras práticas

¹⁹ A referida pesquisa foi realizada junto a 46.459 alunos do sistema UAB, com o objetivo de verificar a percepção e expectativa destes quanto ao seu curso. O resultado desta pesquisa está disponível em: <<http://www.capes.gov.br/uab/resultados-da-pesquisa-com-os-estudantes-do-sistema-uab>>. Acesso em 06 dez. 2018.

formativas acadêmicas, este cenário leva a acreditar que o estímulo se ateuve à divulgação de eventos. A partir da experiência que possuo no campo, é possível, ainda, elaborar a hipótese de que, nesta divulgação, haveria mensagens que estimulassem os alunos a participar, mantendo-se de forma implícita, que os alunos arcassem com seus próprios recursos.

A inclusão dos alunos da EaD em atividades de iniciação científica ou projetos de pesquisa, essenciais para formação inicial do pesquisador e para sua autonomia acadêmica, é um dos maiores desafios e fragilidades dos cursos superiores na modalidade EaD. O tripé ensino-pesquisa-extensão das universidades públicas não se efetiva na EaD. É bem verdade que não há oportunidade para todos os estudantes da modalidade presencial, principalmente aqueles que concentram seus estudos apenas no turno noturno. Mas o estímulo e instauração da cultura científica na EaD é quase nula, com iniciativas pontuais (SILVA, 2018; SILVA; GRACIOSO, 2012), que apenas recentemente estão sendo implementadas, recaindo a exigência da cultura acadêmica – não estimulada anteriormente, durante a realização do TCC.

A última pergunta que destaco na pesquisa (CAPES, 2017) é sobre o nível de motivação que possuíam em relação ao curso, pois 73,4% dos estudantes respondentes indicou motivação muito alta ou alta. Apenas 2,75 dos respondentes indicaram níveis baixos ou muito baixo e 1,4% não informou. Este é um dado que chama a atenção, pois a motivação é a base da atividade de aprendizagem, que vincula o aluno ao curso, e o estimula a concluí-lo sendo, portanto, o elemento principal para fundar a sua autonomia acadêmica.

3.2.

Autonomia discente para e na EaD

A autonomia se realiza na interação com outros sujeitos, na imersão cultural e faz parte da atividade (LEONTIEV, 2014) que o sujeito está engajado, ou seja, o seu motivo (objeto/objetivo pretendido), que o dirige em suas ações. A autonomia é essencial para a realização e

conclusão de um curso de EaD, mas os docentes precisam reconhecer a motivação subjacente à atividade do aluno para otimizar o seu desenvolvimento ou, até mesmo, reverter algum obstáculo que intervenha na adesão ao curso. A autonomia discente está ancorada na atividade (LEONTIEV, 2004) que mobiliza o orientando e o vincula ao curso. Compreender a atividade de aprendizagem ou estudo (DAVÍDOV, 1999) do aluno pode contribuir para o trabalho coletivo entre os atores envolvidos na produção do TCC. O conceito de atividade envolve os motivos que encorajam o aluno a ingressar e concluir um curso, sobretudo ao atingir o período em que o diálogo com os conceitos científicos, a abstração e a relação entre teorias devem tornar-se explícitas na escrita do trabalho final de curso.

Davídov (1999), a partir dos estudos de Vygotsky e Leontiev, formulou a teoria do ensino desenvolvimental, que seria a intervenção intencional docente sobre a atividade de estudo do aluno. A atividade de estudo associa-se ao surgimento da consciência teórica e o raciocínio empregados de forma articulada com a reflexão, análise e planejamento mental, na realização de propostas e atividades educacionais formais, que estão diretamente relacionadas à atividade do aluno. A atividade de estudo é a transformação criativa de uma realidade de trabalho. No caso desta pesquisa, o trabalho seria a produção do TCC e todos os seus componentes, desdobramentos e meios que o atravessam e asseguram a sua realização. A autonomia discente estaria então, relacionada ao motivo da atividade de estudo do aluno, que, para realizar tal atividade, precisa de independência do pensamento. Isso ocorre, principalmente, por meio do ensino/mediação intencional, com foco no desenvolvimento mental, ou seja, o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno.

Na modalidade EaD há a pressuposição de que o aluno que faz opção por esta modalidade já possui, *a priori*, a autonomia para se responsabilizar por sua aprendizagem. A autonomia pressuposta inclui a exigência quanto à destreza tecnológica, a gestão do tempo e da liberdade, a administração da atenção diante de ambientes ricos em estímulos audiovisuais e o apelo da cultura da participação nas redes

sociais. Do outro lado, para ser conciliada, a desenvoltura com a cultura e normas de ambientes acadêmicos, com a finalidade de desenvolver a escrita autoral. Mas estaria esse aluno do curso de especialização na modalidade EaD, realmente autônomo? O que parte do patrimônio cultural já construído, anuncia como autonomia?

No dicionário Larousse consta que autonomia significa a “faculdade de se governar pelas próprias leis, por vontade própria”, já no dicionário Aurélio, consta “faculdade de se governar por si mesmo. Direito ou faculdade que tem uma nação de se reger por leis próprias.”. Nestas definições fica evidente o autogoverno como sentido para a autonomia. Autogovernar-se é um pressuposto para a autonomia, mas ela não se concretiza descolada de uma realidade e sociedade, inclusive porque vivemos em uma sociedade heterônoma que possui muitas normas de condutas, leis, que regulam a burocracia, o mundo do trabalho e demais ações e inter-relações na sociedade.

Outra definição para o conceito é anunciada por Valle e Bohadana (2017, p. 139):

Autonomia: dar-se seu próprio *nomos*. No caso do humano, isso implica bem mais do que o simples poder de iniciar ou manter por certo período uma atividade. Significa ser capaz de realizar o que a máquina, por enquanto, parece ser completamente impossível, que é atribuir um sentido, um fim a essa atividade. Uma origem e um fim: a autonomia descreve a trajetória pela qual o humano faz ser, significando, sua práxis no mundo – termo traduzindo, na história do pensamento, pelo vocábulo *ação*.

O conceito de autonomia vem sendo adotado constantemente como autodidatismo, independência e responsabilidade pelo próprio sucesso, por sua aprendizagem, instaurando a percepção de individualismo, preceito de sociedades capitalistas. Esta noção vem sendo empregada no mundo do trabalho e na educação.

No cenário brasileiro, mais precisamente na educação, o tema da autonomia do aluno foi inaugurado pelo movimento escolanovista, que impulsionou essa noção com o desenvolvimento individual da pessoa. Nesta concepção de educação e de mundo, os escolanovistas, em oposição direta ao modelo tradicional de educação, no qual os alunos eram considerados como “folhas em branco” e destituídos de voz e outras

expressões que não as diretamente (e rigidamente) estabelecidas pelo professor, entendiam que o aluno deveria estar no centro do processo de aprendizagem e, para implementar esta intencionalidade, adotavam metodologias ativas. Mas essa noção não estava associada a uma visão educacional ancorada na emancipação do aluno (GADOTTI, 2002), ainda se atinha à reprodução social e tampouco contemplava todo o contingente do alunado brasileiro, detendo-se a poucas experiências localizadas.

A autonomia do sujeito deve ser o objetivo central da educação. É por meio da autonomia que se constitui a participação no governo, como fundamento próprio da cidadania e democracia (GADOTTI, 2002). É com essa aproximação que vinculo o referencial histórico-cultural e a autonomia do sujeito por meio da educação. Um projeto educacional implicado com a autonomia do aluno, que não se atém à reprodução, sem possibilitar problematizações que estimulem intervenção para modificar a realidade sócio-histórica, reconhecida como heterônoma.

O investimento da educação para a autonomia do sujeito se daria na contribuição para o desvelamento da realidade, de forma a levar o aluno a enxergar além das aparências, entendendo-se com parte de uma coletividade, e compreendendo que a liberdade perseguida na constituição da autonomia será sempre relativa:

Considerar a liberdade como uma das categorias nucleares da pedagogia histórico-crítica implica, entre outras coisas, assumir o passado, o presente e o futuro da humanidade como resultado de escolhas coletivas e individuais. Mas as escolhas não se situarão nos mais elevados patamares de liberdade se não se apoiarem nos conhecimentos que permitam a imagem mais fidedigna possível das contradições fundamentais que movem a realidade. Toda liberdade é sempre relativa porque condicionada pelas condições socialmente existentes, o que exclui qualquer utopia sobre alguma liberdade ilimitada. Mas frequentemente o ser humano abdica da liberdade efetivamente existente por limitar-se a um conhecimento superficial e fetichista da realidade...” (DUARTE, 2018, p. 71 -72).

A liberdade relativa anunciada por Duarte (2018) é o fundamento da autonomia que assinalo nesta pesquisa. Trata-se de uma liberdade e autonomia que só se constituem quando se rompe com o conhecimento superficial, ou mesmo, com o pensamento empírico, utilizado em muitas instituições educacionais e opção política do e para o mercado neoliberal.

Medeiros e Sforzi (2016) explicam que o pensamento empírico é aquele que valoriza, com grande ênfase, as atividades práticas, a adoção de propostas lúdicas e atrativas, mas sem maior preocupação com o fundamento teórico do conceito ou do fenômeno proposto. A empiria e ludicidade são fundamentais, mas quando elas se tornam o ponto de partida e chegada, a instituição estaria vinculada à formação utilitarista, que prepara o sujeito para se acomodar ao mercado, como um consumidor resiliente e dócil, submetido à relação de dependência e subserviência que vai na direção oposta à autonomia. Segundo as autoras:

Desenvolver atividades práticas, atividades experimentais, fora de uma atividade teórica fazem com que elas sejam destituídas de sentido e se transformem numa prática pela prática ou ainda, que representem uma aula com movimento de ludicidade, mas são experimentos que não contribuem para a formação do conceito teórico desejado. (MEDEIROS; SFORZI, 2016, p. 151).

No pensamento empírico, há observação e comparação dos objetos e fenômenos, mas esta ação limita-se à definição verbal e à classificação. Segundo Davídov (1999, p. 6), o pensamento empírico até “permite ao homem orientar-se bem nos eventos da vida cotidiana” e, como esta modalidade de pensamento se constitui no cotidiano, a instituição que investe exclusivamente no pensamento empírico somente dá forma e cultiva o que já vem desenvolvido no aluno, no seio da sua comunidade, sem impulsionar a necessária autonomia para a vida em sociedade.

O pensamento empírico se “*constituye como forma transformada y expresada verbalmente de la actividad de los órganos de los sentidos, enlazada con la vida real; es el derivado directo de la actividad objetual-sensorial de las personas.*” (DAVÍDOV, 1988a, p. 123). Dessa forma, não há preocupação com o aprofundamento e contextualização histórica, tampouco promove confronto entre percepções e o desvelamento da contradição inerentes às práticas sociais, mantendo o sujeito em uma condição de dependência e alienação.

O autor (ibid., p. 130) também enfatiza que os conceitos empíricos promovem a “*repetición externa, la similitud, la desmembración son las*

propiedades generales de la realidad captadas y 'esquematisadas'". O ensino vinculado ao pensamento empírico, ao preterir a consolidação:

[...] dos conhecimentos básicos indispensáveis a uma formação intelectual que assegure o domínio da cultura letrada de base científica, aprisionam os indivíduos nos limites das funções psicológicas elementares que se caracterizam pelo domínio das relações espontâneas e a decorrente formação de conceitos também espontâneos. (MARTINS, 2010, p. 52).

Ater-se a esta modalidade de pensamento espontaneísta e imediatista não é associar-se à prática pedagógica voltada para o desenvolvimento da autonomia. Ainda que se afirme que o aluno está no centro do processo, e, na atualidade, com a retomada das metodologias ativas, atualizadas como propostas inovadoras, criativas e ricas em tecnologias digitais, sem o estímulo ao desenvolvimento do pensamento teórico, a autonomia subjacente ao discurso da inovação se distancia da emancipação do sujeito. Esta somente ocorre por meio de apropriações que superam os conceitos espontâneos do cotidiano.

Por outro lado, por meio do pensamento teórico ou abstrato são viabilizadas a abstração, síntese e generalização. Segundo Davíдов (1988a) é este que aprofunda a investigação para além do diretamente observável, que verifica as mediações do objeto ou fenômeno em sua formação, comparando as partes criteriosamente, para compreender seu impacto e relação no todo, na unidade. É por meio do pensamento teórico que é possível construir representações (fórmulas, tabela periódica, gráficos, simulações etc.) e modelos teóricos compartilhados por dado campo, que "substituem" o objeto real, abstraindo-o em suas relações para melhor compreensão, possibilitando o estudo e análise, mesmo sem a sua disponibilidade síncrona ou física.

Por meio do pensamento teórico ou abstrato desenvolve-se a psique, a curiosidade investigativa e epistemológica (FREIRE, 1999), pode-se analisar com mais propriedade o contexto das desigualdades sociais, das crises, que, ao invés de imobilizar, impulsionam à criação, à inventividade, à intervenção, acionando e exigindo a autonomia. Apesar

disso, a apropriação do pensamento teórico não ocorre de forma espontânea, mas por meio do ensino intencional e sistematizado. Portanto, a autonomia aqui anunciada demanda a atuação do professor (tutor ou orientador) que, para ser desenvolvida, para se tornar um processo intrapsicológico, se inicia com o interpsicológico (VYGOTSKY, 2003). Essa mediação, como anunciado no capítulo anterior, deve se apoiar na zona de desenvolvimento proximal ou próximo (VYGOTSKY, 2003). A autonomia conquistada via pensamento teórico é a zona de desenvolvimento real (ZDR) do aluno, o que ele pode realizar com independência. Mas, considerando que sua apropriação só ocorre por meio da mediação intencional (VYGOTSKY, 1998a), o professor (tutor ou orientador) precisa voltar a sua mediação para esse desenvolvimento. Nesse sentido, o ensino implicado com a autonomia investirá na

[...] efetivação da capacidade de iniciativa e pela reflexão que o indivíduo fundamentará, teórica e criticamente, seus conhecimentos e suas práticas, buscando conhecer/compreender os fatos, as coisas, as situações, as ideias, os comportamentos e os valores. Para isso, deverá investigar, conhecer, compreender, antes de aceitá-los, ou escolhê-los, ou deliberar sobre eles, e buscar responder, concretamente, se aquilo que ele pensa que sabe sobre coisas, fatos, situações, ideias, comportamentos, valores e sobre si mesmo, ele realmente sabe. Deverá, ainda, buscar substituir os estereótipos, os preconceitos, os prejuízos, o conhecimento de senso comum e as crenças por conhecimentos mais consistentes e coerentes. Na reflexão filosófica, o indivíduo também poderá buscar conhecer-se, construindo, de forma explícita e lúcida, os motivos, os sentidos e as finalidades dos seus atos. (VIEIRA, 2010, p. 35).

A autonomia aqui anunciada se apoia na conciliação entre o pensamento teórico e o empírico, como uma dialética que impulsiona o sujeito a analisar profundamente o objeto, relação ou fenômeno e realizar a transferência de conceitos (VYGOTSKY, 1998a) de que se apropriou, com independência. Esta autonomia é a que entendo que deve ser contemplada pela Educação, como subsídio para formação de sujeitos criativos, inconformados, investigadores, críticos, anunciadores, formuladores de perguntas pertinentes, éticos e reconhecedores das diferenças. Gadotti (2002, p. 56-57) complementa essa noção com o anúncio de que a instituição que aposta efetivamente na autonomia, “cultiva a curiosidade, a paixão pelo estudo, o gosto pela leitura e pela

produção de textos, escritos ou não. Aprendizagem criativa e não mecânica. Propõe a espontaneidade e o inconformismo”.

Novamente, é importante destacar que a autonomia não é sinônimo de agir sozinho, não se trata de um ato isolado e individual, mas inserido e em diálogo com relações socioculturais. Desta forma, o diálogo com o outro possibilita o reconhecimento dos seus limites, bem a ajuda de que necessita e a compreensão de como poderá se apropriar da mesma.

A busca por um aluno responsável pela construção do conhecimento e por seu próprio desenvolvimento remete-se à posição de ser ativo na sociedade, o que é manifestado, por exemplo, quando ele questiona determinada situação; observa e realiza algo com base na observação; tira suas próprias conclusões em situações de conflito; percebe que não alcança algo e pede para alguém que tem mais conhecimento o ajude e analisa as semelhanças e as diferenças entre duas situações, que poderão permiti-lo rever suas colocações. (GRYMUZA; RÊGO, 2014, p. 130).

A autonomia acadêmica conta com a mediação docente para ser apropriada pelo aluno. No entanto, esta não é uma noção compartilhada por muitos professores do Ensino Superior, tornando-se um desafio para o aluno durante a sua produção científica. Ainda que a produção do TCC se vincule à atividade de estudo do aluno, o desenvolvimento do pensamento teórico, mesmo em cursos superiores como o caso da pós-graduação *lato sensu* não está garantido, pois a cultura do espaço acadêmico – presencial ou virtual, é diversa de outros espaços formais de educação e a presença qualitativa do professor on-line é essencial, principalmente no início da atividade de estudo.

Pischetola (2016) chama a atenção para a aprendizagem colaborativa e para a construção conjunta no momento da constituição da autonomia para pesquisa. A autora também enfatiza que é fundamental, no momento da pesquisa, ter “nítidas as perguntas que guiam a busca, se apaixonar por essas perguntas, achar prazer nas dinâmicas de procura de resultados e se sentir dono do processo por inteiro”. (ibid., p. 55). Acredito que mesmo a elaboração das perguntas pelas quais o pesquisador iniciante vai se vincular e se apaixonar pode ter auxílio ou colaboração.

Esse auxílio precisa ser entendido como parte do desenvolvimento da autonomia, conciliado com o respeito à subjetividade do aluno, sem o qual o par mais capaz poderá estar tomando posse das escolhas, estimulando dependência e subserviência nem sempre conscientes. Valle e Souza (2017, p. 116) enumeram que as práticas pedagógicas vêm encontrando dificuldades em estimular a autonomia, reforçando “laços de paternalismo e de condescendência com que se encaram habitualmente as dificuldades dos alunos” (VALLE; SOUZA, 2017, p. 116). Também Freire (1999) chama a atenção para a inconclusão do ser humano, pois o respeito ao aluno, ao seu saber e dignidade, são imperativos éticos.

Se, por um lado, o aluno pode ter internalizado por meio de anos seguidos na educação tradicional que a possibilidade de haver erro não deve ser acolhida, mas renegada (VALLE; SOUZA, 2017), do outro lado, a formação docente também pode ter introjetado essa mesma referência, pois, na maior parte da vida, as estratégias avaliativas se apoiavam mais no anúncio do equívoco (muitas das vezes, com alguma punição) ou mesmo em sua correção sem maiores explicações, do que o estímulo para o aluno alcançar a generalização e abstração, percurso mais longo e exigente para a docência.

Enquanto professores, precisamos também nos reconhecer como seres inconclusos, inacabados, em constante formação para o diálogo entre autoridade e o estímulo à autonomia discente. Essa autoridade, segundo Silva (2010, p. 24) deve ser corporificada na democracia e

[...] não pode ser entendida como imposição respaldada pela hierarquia, mas deve aspirar a um reconhecimento coletivo da legitimidade de um ato, de uma prática. Coerente com uma educação autônoma, a ideia do mestre como aquele que permite o espaço para a interrogação tem essencialmente sua raiz na deliberação autônoma característica do regime democrático.

A docência já possui *a priori*, a autoridade investida, mas comprometer-se com autoridade democrática, implicada com a constituição da autonomia discente, inclui ter suas orientações questionadas, de forma explícita ou silenciosa. O tom investido pelo aluno nesse questionamento dependerá diretamente da relação constituída no processo de orientação, mas assumir-se como autoridade democrática

com vistas à autonomia acadêmica, é ouvir, dialogar, garantir a liberdade, conciliando com a orientação para a disciplina que poderá apoiar a construção autoral do aluno, sem eximir-se da sua responsabilidade, presença constante e autoridade docente.

Um problema que pode atravessar e fragilizar a constituição da autonomia é ausência da orientação. Ausência no sentido de estar presente no ambiente virtual, mas também a ausência na qualidade das orientações, que podem ser esvaziadas de sentido ou leitura comprometida. Autonomia, como já anunciado algumas vezes, não é ação isolada como medida de enfrentamento à licenciosidade docente, à sua falta de tempo ou de disponibilidade. Carlino (2017) adverte que para o aluno conhecer a cultura acadêmica e as regras do jogo, e com isso, sentir-se seguro para caminhar na direção da constituição da autonomia, o professor é fundamental. A autonomia acadêmica seria, entre outras coisas, uma modalidade de autonomia que demanda familiaridade e desenvoltura com o discurso e práticas da academia, que não ocorrem em curto prazo, e se não contar com o apoio do professor (tutor ou orientador) pode prolongar ainda mais o tempo para esse desenvolvimento.

Na perspectiva de Freire (1999), professores comprometidos com a autonomia discente estimulam a curiosidade para a compreensão dos conceitos científicos sem se ater apenas ao esclarecimento conceitual ou à transferência de informação. Dessa forma, deve ocorrer a apropriação compreensiva do conceito em questão com posicionamento crítico e ativo. Essa apropriação não está dada, pois é construída gradativamente durante a interação tutor-aluno ou orientador-orientando na atividade de ensino. Para Freire (1999, p. 135), “ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido”.

Na realização do TCC, a autonomia substitui a dependência na díade entre liberdade e responsabilidade. Na EaD, o tutor ou orientador só percebe a conquista da inteligibilidade pelo aluno por meio da comunicação escrita e é, também, por meio desta, que esse docente

investe a sua escuta respeitosa, superando o discurso vertical, contribuindo para a superação da “incompetência provisória” (FREIRE, 1999) durante a escrita. Essa interação ocorre por meio do diálogo, pressuposto vygotskyano, e, com a transferência do conceito para o estímulo da autonomia acadêmica, o professor estabeleceria o diálogo para que os alunos possuam “pautas claras para agir e ‘devoluções’ sobre suas tentativas assimiladoras da cultura escrita a qual aspiram pertencer” (CARLINO 2017, p. 195).

Assim sendo, o desenvolvimento da autonomia acadêmica, conquistada com a supervisão e estímulo constante do professor, é que subsidiará a autoria para escrita do TCC, em uma relação dialética entre o pensamento teórico ou científico e o pensamento empírico. Esta é a discussão que desenvolvo na próxima seção.

3.3. Escrita e produção autoral discente

Na realização do TCC, é fundamental compreender o papel da linguagem, da autoria por meio da escrita e a sua importância para o avanço científico. A linguagem foi a forma encontrada pelos seres humanos para se comunicar para a realização do trabalho e foi, por meio desta, que ocorreu o processo de hominização (LEONTIEV, 2004), ou seja, o homem se tornou homem no seio da coletividade. O desenvolvimento da linguagem para a imediata interação social, trouxe mudanças biológicas, cognitivas e sociais ao homem, tornando complexos o seu pensamento e consciência.

Com o passar do tempo, a linguagem já não se atinha apenas à elaboração de um trabalho ou do trabalho coletivo, mas se sofisticava por meio da comunicação verbal e gestual. Segundo Leontiev (2004, p. 93),

[...] a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma de consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade.

Sendo a linguagem, o meio e uma forma com a qual se veicula o pensamento humano, em um movimento de recursividade palavra-pensamento (VYGOTSKY, 1988a), a invenção da linguagem escrita, enquanto importante tecnologia intelectual (LÉVY, 1993), tornou possível ao homem (resguardados aqui o avanço no tempo, e o problema do analfabetismo, mesmo nos dias atuais), complexificar ainda mais a sua cognição.

A linguagem, enquanto produção cultural, vem se modificando, inclusive, devido à imersão na cibercultura, que dá a oportunidade da produção e veiculação de novas linguagens midiáticas e do *remix*. Apesar disso, a língua oral ainda possui lugar de destaque na vida em sociedade, tanto nos momentos informais, quanto nos formais. Embora a língua oral tenha a sua “primazia cronológica” (MARCUSCHI, 2003) em relação à língua escrita, e não haja hierarquia entre as mesmas, as sociedades grafocêntricas entendem a cultura da escrita como superior à oralidade, como uma evolução desta e, portanto, como manifestação de poder. É bem verdade que o domínio da língua escrita propicia maior acesso às informações, e a autoria por meio da escrita pode traduzir-se na construção de novos conhecimentos, mas, por outro lado, a oralidade coexiste, enquanto mais uma forma de linguagem nas interações socioculturais. A oralidade se constitui no cotidiano, por meio da cultura, na interação com outros sujeitos. Nesse sentido, ela pode ser associada à informalidade, o que não se traduz em ausência de abstração (ibid.).

Na vida adulta, profissional ou acadêmica, há momentos de exposição oral que demandam uma formalidade, que acionará tanta abstração quanto aquela que ocorre na escrita. Um desses momentos é durante a apresentação de um TCC ou outro trabalho de divulgação científica, quando a apresentação oral traduz, ainda que de forma resumida, um trabalho acadêmico realizado por meses. Trata-se de um desafio para muitos alunos realizar a apresentação oral ou participar de debates em sala de aula, pois a cultura escolar não vem incluindo a argumentação oral em suas práticas pedagógicas. Não há muitas oportunidades na Escola Básica para o aluno expressar-se oralmente

(MORALES; PEREIRA; KOHLS, 2015) e desenvolver a sua autoria por meio da oralidade. Faz-se essencial trazer esse destaque para a importância da oralidade, reconhecendo-a como possuidora de uma ordem diferente da língua escrita, que demanda operações cognitivas complexas para o exercício da autonomia e autoria em práticas dialógicas síncronas. Mas é para a língua escrita que retomo a discussão, pois é a linguagem com a qual a autoria de um TCC se materializa²⁰.

É por meio da linguagem escrita que a autoria de um TCC é apresentada, sendo este referido trabalho a inauguração da autoria acadêmica para muitos concluintes de cursos de especialização, que corporificam a produção legítima de uma pesquisa. Esse feito, realizado com o acompanhamento da supervisão do seu orientador, pode estimulá-los a prosseguirem seus estudos em cursos de mestrado ou doutorado. Mesmo que a continuidade dos estudos não esteja nos planos imediatos, a realização deste formato de trabalho é a consolidação de um curso que visa o aprofundamento em dada área profissional, possibilitando a articulação entre teoria e prática, de forma mais dedicada a temas específicos do respectivo campo.

Apesar da potencialidade e emancipação conquistada com a conclusão de um TCC, o processo de escrita autoral não é tarefa fácil porque, muitas vezes, tem sido sinônimo de expor-se. Reconhece-se que há uma exposição, implicação e responsabilidade do registro escrito das ideias e percepções, mas, como a autoria não se restringe a este viés, a exposição não poderia ser justificativa plausível para recusa da autoria. Esta recusa vem ocorrendo mesmo entre professores universitários. Bianchetti (2002) denuncia a dificuldade que muitos intelectuais se incutem para adotar a “arma do escrever”, pois, segundo este autor, “escrever é (ou deveria ser!) imanente à função docente” (p. 109) e as justificativas elencadas (falta de tempo, falta de incentivo para publicar,

²⁰ Existem algumas instituições que devido à sua proposta inovadora ou inclusiva, adotam mais de uma linguagem possível para realização do TCC. Um exemplo é o TCC em vídeo para defesa em libras, dos alunos do curso Bilingue (libras e Língua Portuguesa) de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O manual deste TCC pode ser acessado em: <<http://www.ines.gov.br/images/desu/Manual-de-Monografia-em-Libras-e-LP-2015.pdf>> e algumas monografias em libras podem ser conferidas em: <<https://edumidiascomunidadesurda.wordpress.com/producoes-academicas/nossas-producoes/>>.

abundância de produções com qualidade questionável, grupos fechados em uma perspectiva única de pensamento, entre outras), não os isentariam de buscarem, por meio da escrita, a autoria para se posicionar e socializar o conhecimento (ibid.).

Confirmando essa tendência de não se autorizar à autoria, Couto, Oliveira e Anjos (2011), em uma pesquisa realizada com alunos e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFBA, identificaram que, embora haja maior visibilidade, agilidade, propagação e abertura devido ao potencial da cibercultura, para a divulgação da produção científica, a maioria dos seus respondentes preferia acessar e adotar textos alheios, a disponibilizar sua própria produção. Se há essa recusa ou silenciamento de autoria entre professores universitários e futuros professores, o problema se acentua, uma vez que os professores que estão sendo formados nos cursos de licenciatura precisam destas imersões dos seus professores para também se sentirem estimulados à autoria.

Para muitos alunos de cursos de especialização na modalidade EaD, a realização do TCC é a primeira oportunidade de produzirem uma escrita autoral acadêmica. Isso pode ocorrer porque alguns cursos de graduação não adotam um TCC ou não possibilitam a autoria acadêmica com maior ênfase em trabalhos intermediários de suas disciplinas. Mas o que seria ser autor? Como se concretiza a autoria de uma produção acadêmica e científica? Onde se ancoram as dificuldades em autorizar-se à autoria?

Tornar-se autor é responsabilizar-se por suas ideias registradas, pelo ônus e bônus. É a oportunidade de criar, expressar-se, rever-se, atualizar-se e dialogar com a produção do conhecimento construída historicamente. Segundo o dicionário Larousse (2005), a autoria é a qualidade de autor e, para este último verbete, o significado da palavra autor é “1. Aquele que está na origem de, que é a causa de. 2. Criador, inventor, fundador. 3. Aquele que cria uma obra literária, científica, artística. 4. Aquele que pratica uma ação; agente”. Já para o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2008), o significado de autoria se repete, e no

verbete “autor”, consta “1. A causa principal, a origem de. 2. Criador de obra artística, literária ou científica. 3. Aquele que intenta demanda judicial”.

No dicionário Larousse, a definição de autor está mais associada à criação e posição ativa do sujeito em determinada obra. Já na única definição do dicionário Aurélio, que se distancia do primeiro, há uma associação do autor como aquele que detém o direito autoral, ou seja, portador de uma autoria que pode estar registrada e, portanto, protegida pela legislação vigente.

Na literatura, é possível encontrar sentidos e significados que melhor contemplam a perspectiva da autoria, completando-a. Para Orlandi (1996, p. 69) a autoria se realiza “toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim”. Para Krokosz (2012, p. 29), é um “modo de afirmação de identidade e isso requer uma escolha e tomada de decisão pessoal, pois se trata de um processo de individualização e de autoafirmação específico, não exclusivo”. Para Pischetola (2016, p. 61), a “autoria em educação significa disponibilidade para produzir, criar, questionar e expressar-se, além de iniciativa para propor práticas e construir conhecimento”. Para Silva (2008, p. 364), o autor, ao escrever, “inscreve-se também nas entrelinhas do seu texto, traça seu perfil na textura do seu dizer, a sua identidade; nele, fundo e forma confundem-se e fundem-se”. Para Koch e Elias (2014, p. 211), a autoria exercida por meio da produção de texto

[...] consiste em um trabalho artesanal, extremamente delicado, que exige de nós muita paciência e cuidado. Entretecer os fios com amor e habilidade, refletir sobre cada escolha e combinação a serem feitas, ter sempre em mente aqueles a quem o texto se destina, procurando, por meio de pistas linguísticas e extralinguísticas, orientá-los para a construção de um sentido – um e não o – compatível com a proposta de sentido que lhes estamos apresentando; enfim, oferecer-lhe os meios necessários para, ao final, atribuir coerência ao texto lido.

Exercer a autoria é, portanto, colocar-se no mundo, posicionar-se, imprimir sua marca por meio do diálogo com os saberes produzidos até o momento, buscando um relativo ineditismo – pois a autoria individual é

construída e forjada na autoria coletiva²¹. Por meio da autoria, é possível revisitar, com nova ótica, uma discussão legitimada, agregando um novo olhar, anunciar uma produção inovadora, um relato de prática que emerge da pesquisa ou mesmo a revisão do seu próprio percurso autoral anterior, pois reconhece-se que o conhecimento está sempre em revisão e atualização.

Entendo que a autoria deva ser estimulada desde os primeiros passos na escola. Vygotsky (1998b) entende que a escrita deve ser relevante para a vida das crianças. Da mesma forma, a autoria acadêmica, por meio do registro escrito, deve estar diretamente conectada à atividade do autor, tornando-se relevante e necessária para ele.

Chois e Jaramillo (2016) entendem a escrita como uma instância para aprendizagem, que auxilia o sujeito a externalizar o seu pensamento, como um apoio para a atividade intelectual, não apenas para registro do pensamento prévio, já concretizado e concluído, quase sempre fruto de uma obrigação proposta por um docente. Para estes autores, a escrita promove “*tener de frente lo pensado, examinarlo, reformularlo...*” (CHOIS; JARAMILLO, 2016, p. 228). Este seria um exercício interessante e estimulador da autoria desde a Escola Básica, atendendo ao pressuposto por Vygotsky (1998b) da escrita relevante, ao mesmo tempo em que apoia de forma mais direta a elaboração do pensamento abstrato.

Canário (2006) e Silva (2017) veem como fundamental que a autoria por meio da produção escrita seja instigada desde cedo, evitando os excessos de ditados, cópias e repetição de informação. Segundo Canário (2006), a escola precisa mudar, de forma que os alunos sejam estimulados a produzirem saberes, “uma escola onde as pessoas produzem informação original e que, portanto, não se limita a reproduzir o que está nos programas e nos manuais” (CANÁRIO, 2006, p. 46). Bonilla e Pretto (2015) também compreendem que a formação deste autor ou pesquisador iniciante deve começar na Educação Básica. Os referidos

²¹ Alves-Mazzotti (2006, p. 27) recorda que a “produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuada de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema.”

autores destacam que realizar pesquisa não é reproduzir, mas ressignificar e reconstruir sentidos, culminando em nova produção autoral a ser mais adiante disponibilizada à sociedade.

Pischetola (2016, p. 60) denuncia que os alunos do nosso tempo não exercem a autoria, mesmo com tantas possibilidades da cibercultura e, portanto, “não é incompreensível a crescente intolerância que sentem os jovens diante de um modelo educativo unilateral, em que a autoria – quando existe – se expressa somente no professor”. Em outra pesquisa (PISCHETOLA; NAUMANN, 2017) com jovens de uma escola do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro, ao analisar a perspectiva destes quanto à autoria com apoio das mídias, as autoras perceberam uma associação entre autoria e produção criativa, mas acrescentam que, neste recorte, o “conceito de autoria também apareceu associado a diversas práticas sociais – como falar com as pessoas – e, como dito, apenas duas delas relacionaram às atividades escolares” (p. 141).

Enquanto Choís e Jaramillo (2016) e Canário (2006) se referiam à autoria por meio da escrita, Pischetola (2016), Bonilla e Pretto (2015) e Pischetola e Naumann (2017) não se detiveram apenas neste formato, mas outras possibilidades de autoria multimidiáticas, que também não são estimuladas, e estão disponíveis e potencializadas na cibercultura.

Na atualidade, as tecnologias digitais vêm operando e otimizando nossas intenções, modificando, inclusive, a forma como nos comunicamos, interagimos e pensamos (PISCHETOLA, 2016). O advento da cibercultura, cultura que emerge com os meios digitais e os diversos gêneros textuais e digitais que surgem a cada instante, bem como a mudança nas práticas comunicacionais, que se aligeiram, se hibridizam com outras mídias, se tornando cada vez mais informais, com seus códigos compartilhados pelos praticantes culturais, potencializam o acesso ao acervo do conhecimento, à produção histórica e cultural que vem sendo gradativamente tornada aberta e acessível. Com tudo isso, práticas de autoria, via escrita ou multimidiáticas, não estão sendo exercidas no espaço escolar. Do outro lado, os alunos demonstram necessidade de serem ouvidos e de se expressarem (PISCHETOLA,

2016; PISCHETOLA; NAUMANN, 2017; MORALES; PEREIRA; KOHLS, 2015, DIAS, 2017) por meio das distintas formas e suportes para autoria.

Quando o foco se volta à formação do professor-autor, é possível localizar em distintas pesquisas que as iniciativas são escassas, mas, quando instauradas, ainda que haja dificuldades iniciais, os professores em formação se autorizam (RIBEIRO; BARBOSA; SANTOS, 2014; SANTOS; FREITAS; SANTOS, 2010) e ressignificam suas práticas.

No relato de pesquisa-formação de Ribeiro, Barbosa e Santos (2014), os autores compreenderam que a autoria constituída por meio dos diários no ambiente virtual de aprendizagem, para os alunos do Ensino Superior participantes da pesquisa-formação, estava associada à “ideia de escrita de punho próprio, de se posicionar, de ter o "direito" de escrever o que pensa” (p. 66). Os autores reconheceram que a mediação para o desenvolvimento da autoria dos referidos alunos nem sempre foi simples, por vezes, viam-se assumindo uma postura centralizadora, “desejosa de respostas para suprir as necessidades imediatas dos alunos, se contrapondo, inconscientemente, ao desejo da autoria e do olhar multirreferencial sobre/com a escrita dos alunos.” (Idem, p. 61). Esta consideração dos autores é importante, pois mediar para autorizar para a autoria é um desafio, que transcende o desejar implementar, inserindo-se no campo da subjetividade alheia e da autorização respeitosa, sem que se recaia no espontaneísmo ou abandono do aluno.

Na pesquisa de Santos, Freitas e Santos (2010), em que investigaram a realização de memoriais de professores em formação inicial ou continuada na modalidade EaD, e, nestes memoriais, os professores em formação registravam sua reflexão sobre história pessoal e profissional, as autoras reconhecem que a escrita não foi uma atividade das mais fáceis ou prazerosas, mas essencial para compreensão de suas práticas.

Com isso, é possível verificar uma direta relação entre a formação de professores autores e a formação de leitores e escritores no Ensino Fundamental (GARCIA; DUTOIT, 2007; MELO, 2007; KRAMER, 2002), etapa em que, geralmente, se constrói o gosto pela leitura e escrita.

Trata-se de um desafio de formação, nos diversos níveis e modalidades, que pode gerar o impacto necessário para formação de novos autores, inventivos, éticos e criativos.

3.3.1.

Autoria acadêmica – especificidades e desafios

Em produções acadêmicas de cursos de especialização, a pesquisa não é a centralidade do processo (SAVIANI, 2006), mas o ensino com foco em dada área profissional. Dessa forma, os trabalhos acadêmicos das disciplinas com maior destaque, os TCC, podem ser o espaço para um pesquisador iniciante realizar uma pesquisa, mesmo reconhecendo que esta possui menor alcance, devido ao prazo e proposta institucionais. Ainda que seu escopo se diferencie em alguma medida, do trabalho final dos programas *stricto sensu*, a pesquisa realizada para um TCC deve atender às normas, ética e rigor, como deve ocorrer em todo trabalho acadêmico. Mas, nesta oportunidade, o pesquisador iniciante volta-se para uma autoria mais implicada com a sua atuação, podendo adotar uma linguagem mais acessível, clara e próxima do seu interlocutor, tornando o conhecimento científico, simples e próximo, inclusive, do senso comum (SANTOS, 2008)²².

Na produção do texto científico, há algumas especificidades que o tornam diferenciado em relação aos demais gêneros textuais. Na historicização da sua escrita, o autor busca diálogo com outras produções anteriores, resgatando a “memória coletiva” (ORLANDI, 1996), nomeando os pesquisadores que avançaram na discussão temática ali proposta, com o objetivo do avanço do conhecimento historicamente acumulado.

Para Kramer (2002), a escrita é um bem cultural que deve estar acessível a todos, como parte da cidadania. Porto, Lucena e Linhares (2015) afirmam que a ciência precisa ter os seus resultados acessíveis a todos os cidadãos, pois eles contribuem, por meio de impostos, com o financiamento destes saberes construídos. Guiraldelli Junior (2006, p.

²² Para Boaventura (2008) o objetivo do conhecimento científico deve ser tornar-se senso comum. Dessa forma, se evitaria a ruptura com o real e o conhecimento construído seria incorporado de forma espontânea no cotidiano.

321) confirma a necessidade de “popularizar” os trabalhos acadêmicos, ou seja, torná-los “capazes de atingir um público maior” quanto ao conhecimento mais atual, desenvolvido no seio do espaço de pesquisa. Bonilla e Pretto (2015) complementam essa noção, afirmando, com base no fundamento da colaboração da inteligência coletiva, que todo acesso à informação deve ser livre. Com esses pressupostos, a escrita autoral precisa ancorar-se na busca do sentido para si, mas – e principalmente – para o seu leitor, principal interlocutor, que não deve se reduzir a um grupo seletivo de intelectuais, mas buscar ampliar o acesso às novas descobertas, contribuindo, ainda, para evitar a duplicidade de investimento, quando o tema já estiver esgotado no formato intencionado pelo pesquisador.

Para os pesquisadores e professores comprometidos com a abordagem histórico-cultural, há que se reconhecer a imensa desigualdade social que se aprofunda quando não se garante a todos os sujeitos a apropriação do patrimônio culturalmente acumulado. Esta apropriação não ocorre apenas pelo acesso ou mero contato, mas pela dialética entre pensamento teórico e empírico. Mas é o pensamento teórico que levará às produções autorais, que exigem a internalização dos conceitos científicos, transferência para o diálogo com o seu objeto e campo de investigação, bem como análise, comparação e síntese do contexto e referenciais adotados. Para se desenvolver o pensamento teórico, a linguagem precisa ser acessível e não excludente. Os professores precisam ousar em suas autorias, pois é desta forma que se ensina, imergindo em dada ação, coerente com seu discurso e práticas corporificadas pelo exemplo (FREIRE, 1999).

Para alcançar a constituição desta linguagem mais acessível, a autoria em textos científicos deve buscar a coerência constantemente, revisão do percurso e reescrita após a avaliação do orientador ou de seus pares. Há uma perspectiva interacional (KOCH; ELIAS, 2014; MARCUSCHI, 2003), pois a busca desta coerência

[...] não se aplica, isoladamente, ao texto, nem ao autor, nem ao leitor, mas se estabelece na relação entre esses três elementos. Em outras palavras, isso significa dizer que, na atividade de escrita entendida em perspectiva interacional, a coerência não se ‘localiza’ no texto, também

não se localiza apenas nas intenções do autor, nem apenas nos conhecimentos e experiências do leitor, mas na conjunção desses fatores. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 194).

Na constituição da coerência, a produção precisa ter o seu tema bem delimitado e foco garantido. Para isso, é fundamental evitar redundâncias e informações desnecessárias, ao mesmo tempo em que o “princípio da explicitude” (KOCH; ELIAS, 2014) respalda a ação criativa no texto. O princípio da economia (de partes irrelevantes ou acessórias), ao ser conciliado com o da explicitude, oportuniza que os sentidos e significados sejam compartilhados pelos interlocutores do texto.

Um recurso muito adotado em produções científicas, que se vincula à fundamental contextualização do campo, é a intertextualidade. O intertexto é construído “pelo conjunto de gêneros de texto elaborados por gerações anteriores e que podem ser utilizados em cada situação específica, com eventuais transformações” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 61). Por meio da intertextualidade, o autor busca maior e melhor explicação para a sua argumentação, mas também pode ter por intenção, buscar validação das suas ideias, por meio da autoridade investida em autores já legitimados no campo.

Na escrita autoral do TCC, outro recurso muito utilizado, além das citações diretas é a paráfrase. Segundo Koch e Elias (2014, p. 168) a paráfrase busca rerepresentar “conteúdos anteriores em construções sintáticas diferentes, visando um ajustamento, uma precisão maior do sentido”. Mas é preciso ter bastante comprometimento ético e honestidade com a escrita autoral e com a autoria alheia, principalmente na adoção destes recursos. Elenco pelo menos seis desafios a seguir:

- Buscar compreender em profundidade o que o autor que está sendo parafraseado tinha por intenção afirmar, assim como sua perspectiva teórica e metodológica. É essencial ser coerente com o autor citado ou parafraseado;
- Identificar a origem do trecho que está sendo citado ou parafraseado para evitar o risco de adotar uma paráfrase feita por outro autor na obra consultada;

- Realizar leituras da obra primária, evitando o impulso de copiar citações utilizadas por outros autores, sem verificação do contexto em que o trecho se insere;
- Indicar apenas as referências citadas no texto, inibindo completamente, o ímpeto de listar autores não consultados, como se o volume de autores referenciados traduzisse rigor ou melhor apropriação teórica;
- Compreender que há independência entre leitura e escrita, tornando-se inviável escrever sobre um assunto sem conhecê-lo. Para tal escrita, é fundamental a leitura dirigida, consciente e dedicada;
- Planejar-se evitando o improvisado que, de forma alguma pode ser associado como criatividade, pelo menos no caso de autores iniciantes de textos acadêmicos.

Estes desafios não se esgotam na produção de uma escrita do TCC, mas, ainda que demarquem alguns desvios próprios do autor acadêmico iniciante, demonstram que ainda não foram internalizadas ou tornadas conscientes, as normas e regras da escrita acadêmica. Choís e Jaramillo (2016), em sua pesquisa bibliográfica²³ sobre a escrita na pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), localizaram, em um dos seus eixos de análise, abordagens voltadas às dificuldades de escrita, “*desde errores de ortografía y puntuación, hasta dificultades para asumir la posición de autor de sus propios textos.*” (idem, p. 243). E na análise das seções ‘considerações finais’ dos textos analisados, os autores (CHOIS; JARAMILLO, 2016) localizaram uma tendência à recomendação para que os programas se responsabilizem pela escrita discente.

Sensibilizar as instituições de ensino superior (IES) a assumirem a responsabilidade pelo ensino da escrita acadêmica é um pressuposto

²³ A pesquisa foi realizada com a análise de 52 produções científicas, todas redigidas em castelhano, e o período da publicação destas produções ficou entre 2005-2015. As produções sobre esse tema se originavam dos seguintes países: em primeiro lugar, Argentina, seguida do México e em terceiro, Brasil e estes trabalhos analisados, eram em sua maioria, dedicados à análise da produção escrita do nível de mestrado ou doutorado, em detrimento da especialização. Os autores utilizaram para coleta, as bases: *Scielo, Redalyc, Dialnet, Eric, Scopus y Education Source*, entre outras. As palavras-chave utilizadas para refinamento da coleta foram: *escritura, escritura académica y producción escrita, posgrado, tesis, especialización, maestría y doctorado.*

sinalizado por vários autores (AMARAL; NUNES, 2009; CHOIS; JARAMILLO, 2016; KROKOSZ, 2012; DINIZ; TERRA, 2014; CARLINO, 2017; SILVA, 2008). Sendo uma escrita exigida e instaurada na cultura acadêmica, que normalmente não compõe outras práticas sociais de escrita e autoria fora deste campo, é fundamental que as IES²⁴ se comprometam com esse feito, reconhecendo estes estudantes como possíveis desconhecedores das práticas de escrita acadêmica, da linguagem e terminologias do campo, assim como das regras e normas institucionais e do sistema de normatização nacional, como as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Segundo Carlino (2016) para os alunos do IES, não está claro o que os professores e universidade esperam deles. Dessa forma, as IES seriam, então, responsáveis por ensinar os seus alunos, entre outras coisas, o que é o “pressuposto da sinceridade que faz com que os leitores se apropriem de um texto acadêmico como uma verdade, prova, evidência ou, simplesmente, como um bom argumento para as questões que os inquietam” (DINIZ; TERRA, 2014, p. 28). A ética científica é função educacional das IES, que podem adotar para isso, disciplinas específicas para a escrita e cultura acadêmica, acionando, ainda, a interdisciplinaridade com tal intenção durante todo o curso.

Considero que é possível evitar outros desafios que infringem ainda mais a ética e honestidade da produção acadêmica, acionando, para isso, a conscientização de cada operação (LEONTIEV, 2004) durante a realização do TCC, tornando o aluno consciente da relevância de cada operação para a realização da atividade do TCC. A seguir, listo alguns destes problemas que podem acometer tanto a produção discente quanto a docente, quando há uma escrita acadêmica em questão. Se tal infração não estiver configurada como alguma falha, desconhecimento ou

²⁴ Consta no site da CAPES, uma proposta prevista para ocorrer, nomeada como Programa de Acolhimento da CAPES. Trata-se de um curso de extensão, com três módulos (Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), Português e Matemática) voltado para auxiliar os alunos da graduação da UAB, em suas habilidades mínimas. Na ementa do módulo de Língua Portuguesa (ainda não implementado), há dois minicursos e o primeiro deles inclui a tríade leitura- interpretação-escrita acadêmica. O programa pode ser consultado no endereço: <<http://www.capes.gov.br/acolhimento-uab> e a ementa do módulo de Língua Portuguesa está disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/07062018-Ementa-Portugues.pdf>>.

negligência, possivelmente é devido ao fato da produção não estar vinculada à atividade principal (LEONTIEV, 2004).

Autoplágio – quando um mesmo trabalho é apresentado a duas instâncias, como se houvesse ineditismo na segunda publicação. Nesse caso, uma (ou algumas) citações da primeira publicação são necessárias, de forma a preservar a honestidade intelectual (KROKOSZ, 2012).

Plágio – No relatório encomendado pelo CNPq²⁵ (ANEXO III), para explicitar quais seriam as normas éticas de pesquisa, coibindo assim, as más condutas, há a seguinte descrição sobre plágio:

[...] consiste na apresentação, como se fosse de sua autoria, de resultados ou conclusões anteriormente obtidos por outro autor, bem como de textos integrais ou de parte substancial de textos alheios sem os cuidados detalhados nas Diretrizes. Comete igualmente plágio quem se utiliza de ideias ou dados obtidos em análises de projetos ou manuscritos não publicados aos quais teve acesso como consultor, revisor, editor, ou assemelhado. (CNPq, 2011, p. 4).

Já para Orlandi (1996), o plagiador é um silenciador da voz do outro e do seu próprio trajeto. Este sujeito que

[...] repete e apaga, toma o lugar do autor indevidamente, intervém no movimento que faz a história, a trajetória dos sentidos (nega o percurso já feito) e nos processos de identificação (nega a identidade ao outro, e, em consequência, trapaceia com a própria). Estanca assim o fluir histórico do sentido. Esquece que o dizer é sempre heterogêneo, e que é nesse percurso que vai entre o já dito e o futuro discursivo que o sentido e o sujeito podem (ou não) ganhar novas determinações, produzir (ou não) deslocamentos. [...] Ao censurar, o plagiador se fecha narcisicamente na vontade que o dizer comece e acabe nele mesmo e não se deixa atravessar nem atravessa outros discursos. O que resulta na asfixia do sujeito e na rarefação dos sentidos. Ilude-se com a existência da ideia absoluta e “esquece” que todo dizer é necessariamente incompleto (assim como o sujeito).” (ORLANDI, 1996, p. 72-73).

Esta contribuição de Orlandi define bem a ação de quem comete o plágio intencionalmente. A autoria é um ato de comprometimento com a mensagem ali produzida, com a circulação dos saberes e com a sua

²⁵ No Anexo III está disponível um relatório encomendado pelo CNPq para tratar da maior parte destas más condutas de pesquisa. O documento completo também pode ser consultado no link: <<http://www.cnpq.br/documents/10157/a8927840-2b8f-43b9-8962-5a2cfa74dda>>.

aprendizagem e a dos demais. Quando se plagia, o plagiador se nega a se comprometer com alguma mensagem, ou mesmo compreender a original. Ele asfixia e se asfixia enquanto agente da sua própria história, e silencia todo o trajeto percorrido em um curso de especialização, campo de investigação desta pesquisa. Foram muitas autorias e mediações dedicadas para auxiliar este aluno construir o seu conhecimento, e ao plagiar, se “fecha narcisicamente” (ORLANDI, 1996) e não se vincula à mediação realizada por seu tutor ou orientador.

Segundo Dias (2017, p. 17) existem

[...] processos anteriores à materialidade do plágio: desmotivação, falta de informação, deficiência nos processos de mediação para o ato da escrita, ausência de criatividade, falta de entendimento de que uma voz pode ser exaltada, valorizada, dialogando com outras vozes e não apenas se escondendo por trás das mesmas.

Essa afirmação de Dias (2017), oriunda da sua pesquisa de doutorado²⁶ realizada sobre autoria em pesquisas escolares, pode ser compreendida pela abordagem histórico-cultural como produto da alienação do trabalho (LEONTIEV, 1978), pois o plágio intencional leva a crer que não houve conscientização do que é autoria, da sua importância para formação do referido aluno e do avanço da produção científica. Ainda assim, é importante reconhecer as distintas modalidades desta infração à autoria, pelo menos as mais adotadas em cursos superiores, que seriam:

Plágio Pastiche ou mosaico – quando há alteração de alguns (poucos) termos para dar a impressão de ser outra produção ou ocorre a reescrita com outras palavras, sem explicitar a autoria de outrem.

Plágio conceitual – quando há apropriação de conceitos ou perspectiva teórica, sem indicar a autoria original.

²⁶ Pesquisa realizada com alunos, professores e profissionais setorializados de escolas dos anos finais do Ensino Fundamental, na Cidade do Rio de Janeiro, nos anos de 2013 a 2017.

Plágio consentido – este tipo de plágio movimentou uma indústria de trabalhos prontos. Ocorre quando o trabalho é realizado por outrem, de acordo com uma encomenda, ou ainda, quando é consentido entre conhecidos ou colaboradores. Krokosz (2012, p. 50) explica que esta modalidade de plágio pode ser compreendida como um ato de “apresentar um conteúdo acadêmico que já tenha sido apresentado anteriormente por uma outra pessoa, mesmo que essa outra pessoa tenha consentido alguém a reapresentar o mesmo trabalho como se fosse original”.

Há, no senso comum, a hipótese de que, com o advento da cibercultura, iniciou-se o problema do plágio. Essa percepção não se confirma, uma vez que as atividades sempre oportunizaram (quando não estimulavam) a ocorrência do plágio, mas sem a mesma possibilidade de verificação imediata como se dispõe atualmente. Há diversos *softwares* de detecção de plágio²⁷ e, mesmo na leitura atenta de um professor que conhece o estilo de escrita e o nível de desenvolvimento do seu aluno, localiza-se rapidamente por meio da suspeita o trecho que não lhe cabe, podendo verificar e confirmar nos mecanismos de busca da Internet.

Diniz e Terra (2014) chamam a atenção para o risco de se instaurar *a priori*, um desnecessário e infrutífero clima de desconfiança, ao anunciar aos alunos que se adotará os *softwares* de detecção de plágio. Além deste destaque, as autoras anunciam que o plágio precisa ser tratado como questão pedagógica, o que concordo, iniciando o curso com a apresentação das sanções possíveis pelo professor para tal ação, com regras claras e orientadoras desde o início. Segundo as autoras, em primeiro lugar deve-se

[...] conversar sobre o fato com o estudante – privadamente, se possível. Segundo, abrir uma discussão com a turma, sem expor o aluno. Terceiro, o professor pode decidir a sanção que será aplicada: o estudante pode refazer o trabalho ou receber nota zero na avaliação. (DINIZ; TERRA, 2014, p. 148).

Outra estratégia compartilhada pelas autoras, diz respeito à distinção de sanções nos diversos segmentos, pois possuem experiências

²⁷ Alguns *softwares* com essa proposta são: *Copy Spider*, *Turnitin*, *Plagius*, *Farejador de Plágio*, entre outros.

próprias quanto ao contato com a cultura acadêmica. Por exemplo, um aluno da graduação não pode receber a mesma sanção que um aluno do mestrado ou doutorado, já que possuem imersões distintas com as normas e ética acadêmica.

Quando o trabalho de realização do TCC ocorre como cumprimento burocrático de tarefa para se adquirir o certificado, ocorre também um sofrimento psíquico, próprio da alienação do trabalho obrigatório e sem um sentido pessoal. Em contrapartida, quando faz parte da atividade do aluno, podem surgir dificuldades quanto à noção de autoria, bem como a internalização das regras e normas acadêmicas, mas a mediação pode encontrar canais de diálogo fecundos. Em ambos casos, a intervenção docente por meio da mediação é fundamental e este é fator que permeia os resultados desta pesquisa. No capítulo seguinte apresento a metodologia de pesquisa, buscando a conciliação dos instrumentos e técnicas, com este referencial, bem como com as perspectivas quanto ao desenvolvimento da autonomia e autoria para escrita de um trabalho científico.

4 Metodologia

A pesquisa buscou aliar procedimentos quantitativos e qualitativos, utilizando-se, para isso, da abordagem histórico-cultural (FREITAS, 2007a). Nesta abordagem, o pesquisador se implica com a construção da pesquisa, desde a escolha do objeto e do seu referencial. O olhar do pesquisador sobre o mundo e sobre a concepção de homem fundamentam essas escolhas e, inclusive, os percursos que adota em sua pesquisa.

Essa opção teórico-metodológica está diretamente relacionada e fundamentada no materialismo histórico-dialético de Vygotsky, que percebe o sujeito ativo, situado no seu tempo histórico, e os fenômenos sociais como emergentes das relações sociais via linguagem, abordagem compartilhada também por Leontiev.

Nesse sentido, a pesquisa, a metodologia e a divulgação dos resultados precisam estar coerentes com essa perspectiva (VYGOTSKY, 2003), na qual a investigação não se detém apenas à descrição e compreensão do aparente. Adotar essa perspectiva teórica envolve assumir uma metodologia que explica:

- os sentidos atribuídos pelos sujeitos, sentidos esses que os mobilizam a agirem como agem;
- as contradições próprias das ações dos sujeitos da tríade relacional;
- a consciência quanto à alienação (LEONTIEV, 2004) contida no trabalho do/discente;
- as condições concretas de produção da referida atividade humana, de acordo com as condições da realidade concreta e objetiva.

Para Bernardes (2012, p. 14), o “entendimento dialético do fenômeno somente pode ser compreendido se levada em conta a história da conduta”. Portanto, compreender as relações do contexto sócio-político onde se inserem as ofertas da política pública de formação, bem como a implicação com a atividade de construção do TCC, visam um compromisso ético e político da presente pesquisadora com a formação

humana e com a transformação (FREITAS, 2007a) do campo. Partindo do referencial exposto e deste compromisso com a (auto)formação para e no campo, apresento, a seguir, os instrumentos utilizados na pesquisa.

4.1. Procedimentos metodológicos

Os instrumentos metodológicos não possuem lugar de protagonistas, pois seriam “um meio para possibilitar a expressão, a construção do discurso do sujeito” (FREITAS, 2007b, p. 7). Essa é a implicação permanente do pesquisador com este referencial teórico, implicar-se com os dados à luz sócio-histórica-cultural.

As técnicas e procedimentos precisam ser planejados e implementados de acordo com essa mesma fundamentação e, assim, prossegue-se com a análise e explicação dos dados obtidos, buscando superar a imediatividade e a simples descrição. Considerando essa perspectiva e buscando conciliá-la, na medida do possível, com a peculiaridade de acesso aos três grupos da tríade relacional de cursos de especialização ofertados pela UAB – aluno/tutor/orientador –, que estão dispersos geograficamente, utilizei os seguintes instrumentos de coleta de dados:

- questionários on-line – aplicados aos alunos que concluíram cursos de especialização a distância pela UAB;
- grupos focais on-line (GFO) com tutores e orientadores;
- entrevistas on-line com tutores e orientadores.

4.1.1. Elaboração do questionário on-line e painel de juízes

Como o público a quem se dirige parte dessa investigação está disperso nas unidades federativas que contam com cursos de especialização a distância pela UAB, os questionários on-line surgiram como a oportunidade de “atingir um grande número de pessoas de diferentes regiões geográficas num curto espaço de tempo” (MOURA; FERREIRA 2005, p. 72).

Os questionários aplicados em uma amostra, como é o caso do

campo da UAB, podem “descrever atitudes, opiniões, comportamentos ou características da população” (SILVA; MATOS, 2014, p. 718). Para investigar e comparar as percepções da tríade quanto à autonomia e à autoria para elaboração do TCC a distância, o questionário foi elaborado a partir de categorias e subcategorias que emergiram da análise da literatura pertinente a cada perfil de sujeitos da pesquisa: alunos/tutores/orientadores de TCC. Em seguida, o formulário (APÊNDICE II) foi validado por um painel de juízes, profissionais que atuam na UAB, em programas de pós-graduação, ou pesquisadores que possuem a EaD como campo de investigação.

A elaboração do questionário passou por algumas etapas de idas e vindas, próprias das reformulações realizadas a partir das recomendações recebidas do painel de juízes, minha opção de validação desse instrumento de pesquisa. Essa opção de validação de conteúdo já foi anteriormente adotada por Vieira, Ohara e De Domenico (2016), Bellucci Júnior e Matsuda (2012), Soares e Fernandes (1989), Habib e Magalhães (2007) e Fernandes e Pires (2017), entre outros pesquisadores, e possui, por objetivo, tornar válido dado instrumento de pesquisa quanto ao seu conteúdo, suas escolhas e sua aplicabilidade, buscando mensurar se a sua intenção pode ser contemplada, segundo o objetivo do pesquisador.

Foram consultados dez especialistas em EaD, profissionais com formação de doutorado, sendo um deles com essa formação em andamento. Todos são profissionais efetivos em universidades ou institutos federais ou, ainda, em universidade comunitária. Esse corpo de juízes também deveria ter experiência na coordenação ou docência de cursos a distância por mais de cinco anos, ou deveriam ser pesquisadores que possuem a modalidade EaD como campo de pesquisa. Desses especialistas convidados, cinco analisaram o instrumento, tecendo comentários e recomendações de revisão que subsidiaram a reconstrução de diversas questões, gerando o formato final do formulário.

O convite para compor o painel de especialistas foi enviado em

outubro de 2017, acompanhado do *link* para a proposta inicial do questionário disponibilizada no *site SurveyMonkey*²⁸. Também seguiu anexado um arquivo, onde constava o resumo com tema e problema da pesquisa, objetivo, hipótese, questões e os objetivos pretendidos com o formulário.

O desenho do formulário on-line para os especialistas se ancorou em três categorias, que podem ser distribuídas da seguinte forma, de acordo com os objetivos pretendidos.

Objetivos da primeira categoria – “Perfil do Respondente”:

- Definir o perfil desse concluinte, identificando a faixa etária em que se encontra a maior parte dos concluintes de cursos de especialização e verificando sua formação em termos de titulação, o que pode impactar diretamente na relação com a produção científica de final de curso;
- Identificar se houve alguma experiência com a modalidade EaD na graduação;
- Verificar a sua experiência anterior com a conclusão de cursos de especialização, o que pode configurar maior familiaridade e autonomia com a escrita de um TCC;
- Identificar o curso de especialização concluído pela UAB e quando o concluiu, com o objetivo de analisar a proposta pedagógica de alguns desses cursos, no tocante ao direcionamento da produção do TCC;
- Avaliar se as respostas possuem relação com um evento recente ou mais antigo, o que poderia impactar na caracterização da trajetória percorrida e no relato apresentado nas respostas.

A segunda categoria, “Experiência com a construção do projeto de TCC”, buscou identificar e descrever a disciplina que direcionou a elaboração do projeto e verificar a caracterização e importância do profissional que acompanhou essa etapa. Os objetivos dessa categoria são:

- Evidenciar a experiência em termos de autonomia e autoria do respondente, durante a realização do projeto de TCC, tornando claro qual profissional orientou esse processo;

²⁸ Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com>

- Identificar se o projeto de TCC foi construído em uma única disciplina e como a disciplina contribuiu nesse sentido;
- Hierarquizar, dentre dez características retiradas da literatura especializada (Apêndice I), as mais importantes para o tutor contemplar em sua mediação no período de construção do projeto de TCC.

A terceira e última categoria, “Experiência com a construção do TCC”, voltou-se mais diretamente ao processo de orientação de TCC e teve por objetivos:

- Evidenciar a experiência do respondente com a elaboração do TCC, tornando claro qual profissional orientou esse processo;
- Verificar a percepção do concluinte quanto à contribuição da orientação de TCC para sua autonomia e autoria;
- Hierarquizar, dentre dez características retiradas da literatura especializada, as mais importantes para o orientador contemplar no auxílio ao aluno na construção do TCC a distância;
- Relacionar, com ordem de hierarquia, quais foram os desafios que o respondente se deparou, desde a elaboração do projeto até a conclusão do TCC, nos seguintes quesitos:
 - Relacionamento interpessoal com os profissionais diretamente envolvidos e com a turma;
 - *Feedbacks* recebidos e a agilidade dos mesmos para continuidade do processo;
 - Autonomia acadêmica e sistematização dos conceitos aprendidos no curso para escrita do trabalho;
 - Identificação da autoria que lhe é requerida e da autoria de outrem;
 - Autonomia necessária para o emprego das técnicas para redação do trabalho científico: delimitação do tema e objeto, escolha e implementação da metodologia, citação e formatação do texto;
 - Autonomia requerida na organização das etapas a serem cumpridas, atendimento às orientações e prazos estabelecidos.
- Identificar as três principais características quanto à autonomia e autoria necessárias ao aluno para construção do TCC, podendo, para isso, autoavaliar a sua dedicação e envolvimento com o processo.

O questionário possui 21 perguntas, sendo uma referente ao termo de consentimento (ANEXO II), seis perguntas abertas e quatorze fechadas, estas últimas podem ser classificadas como objetivas ou escala²⁹, distribuindo-se nas categorias e subcategorias ilustradas a seguir:

²⁹ Esse tipo de questão em formato de escala possui afirmativas elaboradas com juízo de valor (MICHEL, 2009) e colunas que indicam os parâmetros de opinião de forma ascendente. É um instrumento para medir opiniões, indicando o grau de concordância ou discordância do respondente para cada afirmativa.

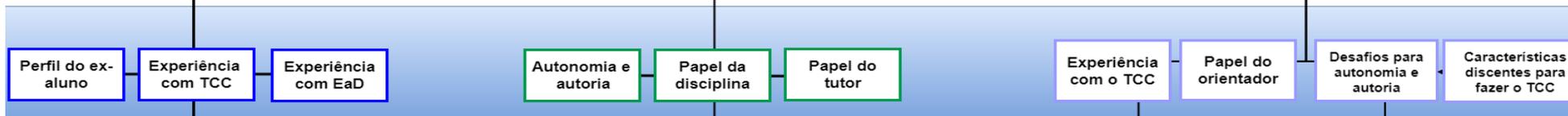
Questionário aplicado aos ex-alunos

CATEGORIAS

Perfil dos respondentes

Experiência com o projeto de TCC

Experiência com o TCC



OBJETIVO:

- Definir o perfil, sua experiência anterior com a EaD, sua formação e familiaridade com a realização de um TCC.

E-mail do participante

Indique a sua faixa etária

Maior titulação por formação

A modalidade da sua graduação pode ser assim classificada:

Na sua graduação havia TCC?

Primeira especialização concluída?

Quantos cursos de especialização já concluiu?

Já realizou outra especialização na modalidade EaD?

Qual o nome da instituição e do curso de especialização que concluiu à distância?

Quando você concluiu a sua especialização a distância pela UAB?

OBJETIVO:

- Identificar e descrever a disciplina que direcionou a elaboração do projeto e verificar a caracterização e importância do profissional que acompanhou essa etapa.

Na sua especialização a distância, durante a construção do projeto de TCC, o quanto se sentiu autônomo(a) para essa tarefa? Conseguiu se sentir autor(a) na escrita do projeto? Relate:

Havia um tutor orientando a construção desse projeto?

A construção do projeto de TCC ocorreu em uma disciplina específica?

Relate a experiência com essa disciplina e como a mesma te ajudou a desenvolver a autonomia e autoria para escrita do projeto

Classifique em ordem de importância, as características que o tutor ou o professor precisa ter para ajudar o aluno a construir o seu projeto de TCC.

Enumere de 1 a 10 cada caixa de seleção na primeira coluna, considerando o 1 como a característica de menor importância e o 10 como a mais importante:

OBJETIVO:

- Caracterizar a orientação de TCC, os seus desafios nessa etapa e evidenciar as características em termos de autonomia e autoria discente para conclusão do trabalho.

Durante a escrita do TCC, o quanto se sentiu autônomo(a) para essa tarefa? Conseguiu se sentir autor(a) nessa produção? Relate:

Havia um orientador de TCC?

Relate como o(a) seu(sua) orientador(a) contribuiu para você realizar o TCC:

Indique 3 características fundamentais, em termos de autonomia e autoria, que seriam essenciais a um aluno para construção do seu TCC:

Classifique em ordem de importância, as características que o orientador precisa ter para ajudar o aluno a construir o seu TCC.

Enumere de 1 a 10 cada caixa de seleção na primeira coluna, considerando o 1 como a característica de menor importância e o 10 como a mais importante:

Marque, a seguir, os maiores desafios na construção do TCC em seu curso. Em uma escala de 1 a 5, considere o 1 como a menor dificuldade e o 5 como a maior dificuldade:

4.1.2. Aplicação do questionário

Após a reformulação do questionário (APÊNDICE II), consideradas as sugestões do painel de juízes consultados, e de posse dos contatos previamente coletados de coordenadores, tutores e outros profissionais de diversas instituições³⁰ do país, vinculadas à UAB, enviei para esses profissionais o *link* do questionário, com a solicitação de que enviassem para os ex-alunos que concluíram um curso de especialização pela UAB em sua instituição. Esse envio, junto à mesma solicitação por meio de listas de discussão³¹ de pesquisadores e profissionais interessados em Tecnologias na Educação e Educação a distância e em grupos no *Facebook* que reuniam alunos e ex-alunos de dados cursos de especialização pela UAB, se constituiu por meio da técnica de amostragem não probabilística, *snowball* ou “Bola de Neve”. Segundo Vinuto (2014), essa técnica de amostragem adota cadeias de referência, sendo uma opção adequada para pesquisar um grupo que se desconhece a quantidade e/ou de difícil acesso. Essa técnica de amostragem pode ser assim detalhada:

[...] para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como *sementes*, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador. (VINUTO, 2014, p. 203).

Esta técnica foi escolhida por sua viabilidade e alcance, mas foi considerado o fato de que a rede de respondentes não aumentaria autonomamente, como enumera Vinuto (2014, p. 205), já que os participantes possuem uma característica específica: ter concluído o curso de especialização. Fez-se necessário, portanto, acompanhar o

³⁰ UFJF, UFF, UFMA, UEMA, CEFET-RJ, UFSC, dentre outras.

³¹ Duas das referidas listas são: Listas EaD-L da Unicamp, iniciativa do Grupo Gestor de Tecnologias Educacionais (GGTE) da Unicamp e lista - sbc-I - Lista da Sociedade Brasileira de Computação, coordenada pela UFRGS.

andamento da coleta a todo o momento, alimentando a divulgação por meio de diversos canais de comunicação (e-mail, *whatsapp* e *messenger* do Facebook), até contemplar um número de respondentes que pudesse ser representativo para o objetivo da pesquisa.

O questionário on-line foi aplicado a partir do mês de fevereiro de 2018, sendo fechado para novas respostas no mês de maio do mesmo ano, pois já tinha alcançado a representatividade de 235 respondentes. Deste volume total, foi possível coletar 132 questionários completamente respondidos.

No questionário, estava disponível na primeira página, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO II), solicitando a indicação de um e-mail como a única identificação de consentimento, para acesso exclusivo da pesquisadora. Nesse termo, também havia a orientação quanto aos possíveis riscos de constrangimento ao respondente e, como alternativa, a indicação para fazer contato com a pesquisadora ou, ainda, clicar no botão “Sair”, que estava localizado no canto superior direito do questionário em todas as sete páginas, o que possibilitava ao respondente desistir em qualquer fase do preenchimento do instrumento de pesquisa.

4.1.3. Grupo focal on-line com tutores e orientadores

Por meio do grupo focal on-line, pesquisador e participantes podem “refletir, aprender e se ressignificar no processo de pesquisa de forma colaborativa uma vez que todos são coparticipantes ativos e sujeitos da construção e transformação do conhecimento” (FREITAS, 2007b, p. 12). A técnica do grupo focal pode ser definida como um grupo de discussão com pessoas selecionadas, tendo entre seis e 12 integrantes, que estariam reunidos para discutir um tema organizado em pontos de discussão, construídos pelo pesquisador. O grupo pode ser selecionado considerando um ou mais critérios que os aproximem, por exemplo: experiência, interesses, características demográficas, faixa etária, ano de escolaridade, entre outros. Adotamos, como critério de seleção, o exercício profissional de tutoria em dois grupos e de orientação de TCC

em outros dois grupos. Para organizar a conciliação do melhor horário para os participantes se reunirem, utilizei o recurso *Doodle*³² (Apêndice VI), para que todos manifestassem toda a sua disponibilidade dentro dos horários indicados para participação em grupos focais on-line.

Segundo Gatti (2012, p, 9), os grupos focais (GF) tornam claro “não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam”. Esses grupos evidenciam crenças, sentimentos, atitudes, experiências, comportamentos, projeções, identificações, nuances, preconceitos, adesões e resistências.

Os GF contam com um moderador que “assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema” (GONDIM, 2002, p. 151). Incluem-se nas características do moderador: preservar a liberdade, propiciar um clima aberto às discussões, favorecer uma cultura do grupo, avaliar rapidamente o redirecionamento da discussão a partir das discordâncias ou silenciamentos, ajustar o roteiro às necessidades conforme a discussão transcorre, entre outras características.

Os grupos focais on-line (GFO) não se diferem dos presenciais em relação a seus objetivos (ABREU; BALDANZA; GONDIM, 2009; ALBUQUERQUE, 2014), mas há algumas distinções, como apresentado mais adiante nesta mesma seção. Os GFO são uma estratégia que se assemelha ao contexto da EaD, pois promovem a discussão, com mediação, através das tecnologias digitais de informação e comunicação, característica principal do campo de atuação dos dois grupos da tríade que participaram deste encontro síncrono. Tutores e orientadores realizam mediação em espaços de discussão síncronos (como o GFO se propõe) e assíncronos, como compreendo que essa proposta de interação lhes é familiar.

Michel (2009) indica que os grupos focais devem ser gravados, com dados anotados, mas, para isso, é necessário indicar essa

³² Aplicativo que organiza enquetes, podendo ser adotado para organização de datas para eventos. Disponível em: https://doodle.com/pt_BR/.

necessidade aos participantes, logo no início da sessão, ou mesmo no momento do convite, como foi a opção nesta pesquisa. Segundo a autora, é possível, ainda, combinar algumas técnicas aos GF, como a observação, informando também, no início, que um integrante presente observará aspectos do grupo. No caso de grupo focal on-line, o encontro já fica gravado no ambiente virtual escolhido e o papel do observador inclui outros aspectos, como “tomar nota das principais expressões verbais e principalmente as não-verbais”, conforme ressaltam Abreu, Baldanza e Gondim (2009, p. 8). Essas expressões não verbais em um ambiente virtual, ainda de acordo com esses autores, incluem os *emoticons*³³, a linguagem do internetês³⁴ e a adoção de tipos de fontes, letras, caracteres, pontuação e outras combinações, que indicam emoções e enfatizam a comunicação.

Os GFO propiciam agilidade ao pesquisador, pois os dados já ficam registrados em tempo real, evitam deslocamentos e, neles, as pessoas se expressam com menor inibição, ainda que seja adotada a gravação em áudio ou vídeo. Segundo Abreu, Baldanza e Gondim (2009), a duração de um GFO é menor em relação a um GF presencial, isso ocorre de acordo com a produtividade da discussão e demonstração de interesse dos participantes. Abreu, Baldanza e Gondim (2009) organizaram a figura a seguir para tornar claras as diferenças entre as duas modalidades de GF:

³³ De acordo com a Wikipédia, é uma forma de comunicação paralinguística. Um *emoticon*, palavra derivada da junção dos seguintes termos em inglês: *emotion* (emoção) + *icon* (ícone) (em alguns casos chamado *smiley*) é uma sequência de caracteres tipográficos, tais como: :), :(, ^-^, :3, e.e', '- ' e :-) ou, também, uma imagem (usualmente, pequena), que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial. (Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Emoticon>>. Acesso em: 19 fev. 2017).

³⁴ Simplificação da escrita adotada em interações sociais na internet, com o objetivo de acelerar a comunicação em conversas síncronas (inicialmente, mas foi adotado também em interações assíncronas), se aproximando da língua oral, mais informal. Ribeiro (2012) aponta que há, entre os usuários, certa decodificação, dada a recorrência de uso e o contexto em que se inserem.

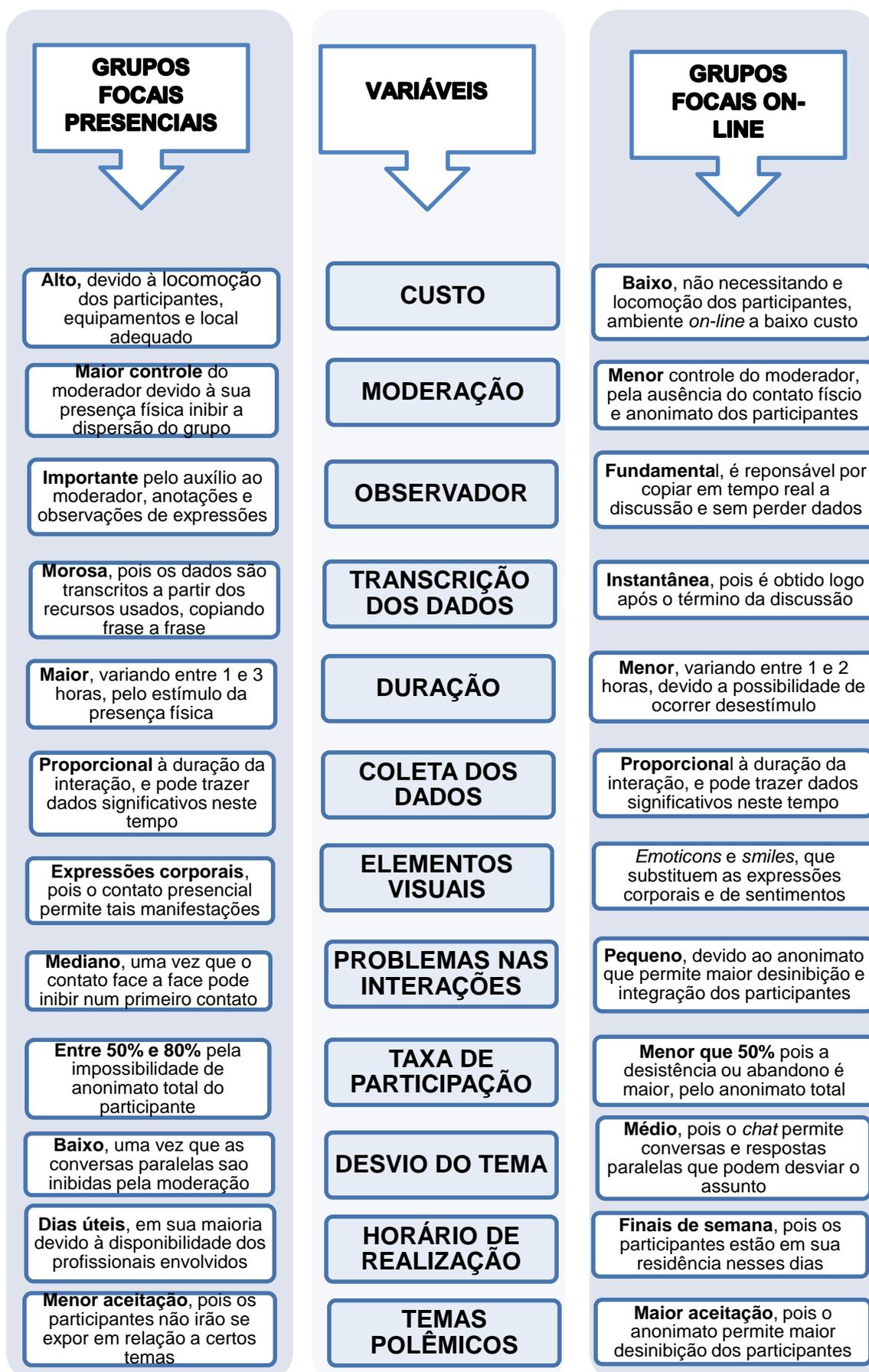


Figura 5 – Diferenças essenciais entre grupos focais em ambientes distintos
 Fonte: Adaptação livre de Abreu, Baldanzan e Gondim (2009, p. 15).

Considerando que a análise dos GF é intra e intergrupala, busquei delimitar o grupo de sujeitos, com a intenção de realizar dois grupos de tutores e outros dois grupos de orientadores. Esses participantes foram selecionados a partir de uma rede de contatos do campo acadêmico e profissional, onde alguns convidados eram vértices de uma rede mais imediata de atuação na EaD, em diversas instituições no estado do Rio de Janeiro, e outros eram contatos de alguns desses vértices. Spradley (apud TRIVIÑOS, 1987) sugere as seguintes condições mínimas para escolha dos participantes/respondentes da pesquisa:

- a) Antiguidade na comunidade e envolvimento desde o começo no fenômeno que se quer estudar;
- b) Conhecimento amplo e detalhado das circunstâncias que têm envolvido o foco em análise;
- c) Disponibilidade adequada de tempo para participar no desenrolar das entrevistas e encontros;
- d) Capacidade para expressar especialmente o essencial do fenômeno e o detalhe vital que enriquece a compreensão do mesmo (p.144).

Todos os participantes convidados contemplavam a característica fundamental de ter atuado como orientador de TCC ou tutor em disciplina de construção de projetos de TCC, em um curso de especialização pela UAB. Ainda que não estivessem atuando desde a primeira turma do curso, atuaram na função pelo menos três vezes ou em três turmas, o que pode ser considerado uma expressiva experiência.

Foram realizados quatro GFO por meio do recurso do *Google Hangout*³⁵. Os profissionais convidados indicaram o melhor horário para participarem do encontro, no *site* de organização de eventos *Doodle*³⁶, onde constavam pelo menos cinco opções de horários, incluídas noites da semana e outros horários no fim de semana. Quando todos fizeram a indicação do horário e o *site* destacou o horário comum à maioria, encaminhei *links* para acesso ao GFO por e-mail e/ou *whatsapp*³⁷,

³⁵ É possível realizar videoconferências com até dez pessoas em uma sala do *Hangout*. Solicitando-se previamente aos participantes que estejam conectados no momento do encontro síncrono, com microfone (essencial) e câmera (opcional), há ainda a opção de digitação de mensagens e compartilhamento de tela, o que foi utilizado nos GFO com os dois grupos de tutores. Para a realização dos GFO, solicitei uma conta do *Gmail* de cada participante para cadastrá-los previamente nos respectivos grupos.

³⁶ Aplicativo que organiza enquetes, podendo ser adotado para organização de datas para eventos. Disponível em: https://doodle.com/pt_BR/.

³⁷ Aplicativo de celular para mensagens instantâneas de áudio, vídeo e ligações usando, para isso,

solicitando que marcassem o seu consentimento (ANEXO I) para participação da pesquisa.

Para os GFO de orientadores, foram convidados 22 profissionais que possuíam esta experiência profissional pela UAB. Desses, dezenove aceitaram participar, mas somente quinze indicaram a disponibilidade no recurso *Doodle*. Para o primeiro GFO de orientadores, compareceram seis participantes. Já no segundo, devido à instabilidade de conexão, própria de uma noite com tempestade de verão³⁸, somente cinco compareceram.

Para os GFO de tutores, foram convidados 20 profissionais, sendo que dez confirmaram participação no primeiro GFO, mas somente sete efetivamente participaram. Dois tutores acessaram o *Hangout* no horário acertado, mas, devido a problemas pessoais, tiveram que se ausentar antes mesmo de se iniciarem as apresentações. Um tutor que havia confirmado participação não acessou o GFO.

Para o segundo GFO de tutores, retomei no mês de fevereiro de 2018, após as férias escolares, nove dos 20 convites realizados em dezembro de 2017, com a finalidade de realizar novo GFO em março de 2018. A maioria desses profissionais convidados já tinha aceitado contribuir com a pesquisa, mas não conseguiu participar do primeiro GFO, seja devido à tempestade que ocorria no dia e inviabilizou a conexão, seja por não possuir a disponibilidade dos demais participantes. Por meio desta estratégia, foi confirmada, no último GFO do grupo de tutores, a presença de seis profissionais que atuam na tutoria. A organização dos GFO pode ser ilustrada da seguinte forma:

o acesso à internet.

³⁸ Três GFO foram implementados no mês de dezembro, bem próximos às festas de final de ano. Eles foram realizados nos dias 18, 19 e 21/12/2017. Essas datas, embora pouco usuais para iniciar uma coleta de pesquisa, se devem ao fato da pesquisadora receber a autorização do comitê de ética da universidade somente no início do mês de dezembro de 2017. Nesse ínterim, os contatos e convites iniciais foram realizados e deixo um agradecimento aos participantes que prontamente se disponibilizaram, apesar do momento atribulado de fim de ano, principalmente para professores.

GFO/Grupo	Número de profissionais convidados	Confirmaram participação na data combinada	Número de participantes em cada GFO	Duração do GFO (em minutos)	Data de realização
Grupo A - orientadores	22	07	06	77	18/12/2017
Grupo B - orientador		09	05	69	21/12/2017
Grupo A - tutores	20	10	07	114	19/12/2017
Grupo B - tutores		06	06	91	09/03/2018

Quadro 2 - Organização dos grupos focais on-line³⁹.

Nos quatro GFO, optou-se pela identificação de todos os participantes durante o encontro, pois esta escolha aproxima-os e oferece maior segurança para expressão de sua percepção, assim como contribui para a reflexão no espaço coletivo, quando se reconhece o par que lhe convoca a aprofundar dada concepção no decorrer da discussão. Também adotou-se o vídeo na maior parte das vezes. Somente quando a conexão ficou mais instável, no segundo GFO de orientadores e no primeiro GFO de tutores, o vídeo foi desativado pelos participantes, permanecendo apenas a imagem de perfil da sua conta de *Gmail*, exigência da interface digital *Hangout*. No primeiro GFO de tutores, o recurso de áudio também só foi ativado quando o participante iniciava a sua comunicação. Essa opção surgiu do próprio grupo para continuidade do GFO, em meio à turbulência de sons externos oriundos da dinâmica doméstico-familiar e alguma instabilidade da conexão.

³⁹ Adotarei para reconhecimento de cada professor orientador, as nomenclaturas: Orient1, Orient2, Orient3 até o último participante deste perfil nos GFO, o Orient11. Para o reconhecimento dos professores tutores, as nomenclaturas são Tutor1, Tutora2, Tutora3 até o último participante deste perfil nos GFO, o Tutor13.

Os grupos focais foram videogravados⁴⁰ em duas máquinas: uma operada pela pesquisadora, principal mediadora, e outra operada pela observadora, que, em dado momento, em dois GFO de orientadores, precisou assumir a moderação, pois houve um período de instabilidade na conexão da mediadora principal. A observadora dispunha do protocolo (Apêndice VII) com as questões norteadoras para mediação dos GFO, que foi discutido e esclarecido horas antes de sua realização. Esse planejamento prévio garantiu que não se perdesse nenhum dado e o GFO prosseguisse provisoriamente, com outra moderação. Há que se chamar a atenção para a colaboração dos participantes dos GFO no momento desta instabilidade. O prosseguimento da conversa diante da instabilidade de conexão da pesquisadora se deve à experiência e desenvoltura da observadora com a moderação de grupos, mas, e principalmente, à experiência dos participantes com este formato de moderação síncrona. O fato de serem professores que atuam com a docência on-line e, possivelmente, vivenciarem cotidianamente situações semelhantes pode ser o motivo do engajamento que os vinculou ao GFO, com desenvoltura e empatia. Não é possível afirmar que outros perfis de participantes demonstrariam a mesma resiliência e interesse em contribuir com a pesquisa, em caso de instabilidade de conexão ou outra interferência que atravessasse a condução principal do GFO, ainda que momentânea.

A fidedignidade da coleta de dados por meio destes GFO realizados pode ser confirmada pela solidez dos dados coletados, bem como por meio da comprovação da identidade dos participantes, já que se adotou o uso das *Webcams* para condução da conversa. Mesmo quando o grupo optou por desativar a câmera, depois de iniciada a discussão, o *login* que utilizavam para permanecer no GFO era o mesmo do início.

Promover um encontro de profissionais experientes para discutir um assunto que tiveram pouca oportunidade de refletir coletivamente foi uma oportunidade de aprendizagem para os presentes, pois não foram dadas oportunidades nas instituições para um momento de avaliação e

⁴⁰ Os softwares utilizados para essa gravação dos GFO foram: *Movavi Vídeo Suite 17*, software proprietário, cuja licença a pesquisadora adquiriu previamente para essa ação da pesquisa, e o *software Apowersoft*, adotado pela observadora, que realizava uma cópia de segurança da videogravação em seu computador *Macintosh*.

replanejamento das ações, tampouco foi oportunizada alguma formação inicial que ultrapassasse a apresentação do curso, das normas e das tecnologias disponíveis. Muitas instituições deixam abertos espaços virtuais onde os orientadores ou tutores podem tirar as dúvidas de cunho administrativo, técnico ou pedagógico, mas mesmo esses canais não oportunizam o debate sobre os desafios e perspectivas desses professores, quanto ao seu fazer docente durante atuação. Nem sempre há tempo disponível para essa implicação com a formação continuada. Os cursos da UAB são implementados considerando a experiência/formação que os orientadores já trazem em sua vivência profissional e acadêmica e vão se ajustando de acordo com a proposta pedagógica e as recomendações recebidas nos referidos canais de comunicação com as coordenações, quando existentes.

Os GFO, embora tivessem a intenção direta de promover um debate para a presente pesquisa, oportunizaram o diálogo sobre a prática docente empregada/experimentada com pares que, na maior parte das vezes, só se conheciam pelo nome e por meio da visualização da foto de perfil no ambiente virtual de aprendizagem. As narrativas tecidas por meio do GFO promoveram a revisão de perspectivas de alguns participantes, que reformularam suas contribuições durante o encontro on-line, na medida em que as falas dos demais os faziam refletir sobre suas crenças e experiências. Após a coleta desses dados, os mesmos foram transcritos para compor o *corpus* dos dados e foi realizada a leitura flutuante, que auxiliou na elaboração dos eixos de análise que explico no capítulo 7, mais adiante.

Verificou-se no GFO que surgiram poucas divergências, indicando uma necessidade de estarem em consenso com os demais profissionais, seus pares, ou a ocorrência de uma conciliação de perspectivas, construída durante a interação desses professores nos GFO. É possível perceber na interação o diálogo entre os sujeitos e como descrevem as ações de mediação ou orientação, apontando implicitamente qual a atividade à qual estão vinculados. O pertencimento a um dado ambiente social/profissional, situado historicamente, pode levá-los a um acordo

tácito de concepções, evitando-se, com isso, destoar do discurso coletivo em produção.

4.1.4.

Entrevistas individuais on-line com tutores e orientadores

Na proposta inicial da pesquisa, não havia a indicação de realização de entrevistas como técnica de coleta de dados. No entanto, alguns participantes convidados para o GFO não demonstraram disponibilidade nas datas sugeridas, outros ainda, embora tenham acertado a participação, tiveram algum impedimento no momento do GFO. Duas participantes convidadas, que representavam o grupo de orientadores, se disponibilizaram para participar de uma entrevista individual em outra oportunidade, sugerindo a opção desta técnica, pois desejavam participar e contribuir com a presente pesquisa. Como a possibilidade de contar com essas participações agregaria valor à pesquisa e não infringia a coerência teórico-metodológica, além de incluir profissionais que se dispuseram a este formato de participação dentro de sua disponibilidade, incorporei a realização de entrevistas por meio das tecnologias digitais que fossem mais acessíveis a esses participantes, no caso, o *Whatsapp*. Ao adotar a entrevista individual semiestruturada para essas orientadoras, expandi o convite a tutores e outra orientadora, que não puderam participar dos GFO. Com isso, foi possível promover a triangulação de fontes sugerida por Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2002), contando com o questionário on-line, os GFO e as entrevistas on-line, retroalimentando-se.

A adoção das entrevistas faz o participante analisar o fenômeno proposto pelo pesquisador e produzir uma narrativa de sua práxis, em “uma nova situação de enunciação que reúne entrevistador e entrevistado, situada num certo tempo, num espaço determinado, revestida de um certo *ethos*, com objetivos e expectativas particulares” (ROCHA; DAER; SANT’ANNA, 2004, p. 14). Já o pesquisador assumirá a responsabilidade de reconstruir o texto enunciado na interação com o entrevistado e fragmentá-lo, de forma a evidenciar o que diz respeito ao

seu objeto, objetivos e questões de investigação, priorizando a narrativa de acordo com critérios próprios, que possivelmente se diferem do pretendido pelo participante entrevistado. Esse é um desafio confrontado ao pesquisador, que lhe exige a conciliação da ética acadêmica e postura política diante do fenômeno e do campo, de forma ampla, principalmente quando se assume a abordagem histórico-cultural como pressuposto teórico.

Rocha, Daer e Sant'Anna (2004, p. 9) entendem a entrevista como uma coconstrução de dois atores: entrevistador e entrevistado. Para esses autores, não se trata apenas de um instrumento de coleta, mas uma produção discursiva provocada de forma explícita, gerando um novo texto que não existia e que não haverá outro semelhante.

Com a entrevista semiestruturada, possibilita-se ao participante, liberdade e espontaneidade (TRIVIÑOS, 1987) para expressar a sua experiência, de acordo com a proposta do pesquisador. A opção pela adoção dos recursos e interfaces das tecnologias digitais assume a mesma conotação anteriormente indicada nos grupos focais on-line. São interfaces que esses profissionais adotam com grande familiaridade, pois já estariam imersos nas redes digitais, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Muitas vezes, no âmbito profissional da docência da EaD, extrapolam-se as interfaces do ambiente virtual oficial do curso para buscar maior proximidade com os alunos/orientandos por meio desses aplicativos e interfaces comunicativas.

As entrevistas, assim como os GFO, se apoiaram na oralidade, exigindo a transcrição posterior para sua análise mais aprofundada. Mas, quando necessário, ficou a oportunidade de recorrer ao material inicial e verificar as entonações, bem como as pausas que marcam a narrativa dos três orientadores e quatro tutores entrevistados.

O convite para a entrevista foi enviado no mês de fevereiro e tinha incorporado em seu teor o *link* para acesso ao termo de consentimento (ANEXO I) para participação na pesquisa. Nas entrevistas dirigidas aos orientadores, além das questões norteadoras da discussão do GFO, incluí uma menção que surgiu com forte adesão no 2º GFO: a mediação de emoções e sentimentos durante a orientação de TCC. Como havia maior

disponibilidade do participante na entrevista, do que foi possível contar no GFO, incluí o seguinte case para ser analisado pelo orientador:

Minha preocupação continua sendo a aluna X. Nesta última versão, ela conseguiu melhorar um pouco a introdução, mas acabei fazendo eu mesmo algumas intervenções no texto. Não ficou lá essas coisas, mas está, na minha opinião, minimamente aceitável. Ela também inseriu os gráficos com os resultados da pesquisa. Mas sem nenhum texto... Já dei o feedback dizendo que ela precisa inserir a análise. Estou no aguardo. (CASE).

Tanto a pergunta sobre a mediação das emoções, quanto o teor do case acima apresentado, buscavam oferecer aos participantes das entrevistas individuais, como parte da entrevista semiestruturada (APÊNDICES VIII e IX), algumas reflexões que surgiram em um ou nos dois GFO realizados, onde o grupo refletiu e elaborou coletivamente. O case sugerido foi baseado em relatos de orientadores que indicaram a possibilidade de maior intervenção na autoria de seus orientandos, questão não prevista no roteiro do GFO, mas que se tornou essencial para melhor compreensão da mediação realizada na orientação e a percepção de autonomia e autoria dos sujeitos.

Entrevistas realizadas	Duração (em minutos)	Data de realização
Orient12	23:10	(28/02/2018)
Orient13	33:25	1º/03/2018
Orient14	28:40	03/03/2018
Tutor14	41:01	10/03/2018
Tutor15	19:46	10/03/2018
Tutor16	27:34	13/03/2018
Tutor17	14:44	23/03/2018

Quadro 3 - Entrevistas realizadas com orientadores e tutores

4.2. Análise dos dados

A análise das entrevistas, dos GFO e das questões abertas do questionário on-line buscou a coerência com a abordagem histórico-

cultural, como anunciado na abertura do presente capítulo. A abordagem histórico-cultural inclui a descrição, explicação, enfatizando a compreensão dos fenômenos no seu contexto histórico. Conforme entende Freitas (2007a, p. 8), a pesquisa busca “uma relação entre sujeitos, portanto, dialógica, na qual pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo”. Vygotsky (2003, p. 81-85, adaptado) enumera para isso, três princípios para análise das funções psicológicas superiores, que, no caso da presente pesquisa, seria o pilar da autonomia e autoria discente para produção do TCC:

1. Analisar processos e não objetos;
2. Explicação *versus* descrição;
3. O problema do “comportamento fossilizado”.

No primeiro princípio, Vygotsky (2003) chama a atenção para o pesquisador perceber a dinamicidade dos processos, retomando-o desde o início, no estágio inicial, reconstruindo o percurso e o desenvolvimento do ciclo. No segundo princípio, Vygotsky chama a atenção para a limitação da descrição. A explicação é a ação que revela a relação dinâmico-causal do ponto de vista do desenvolvimento. A mera descrição pode incorrer no erro, principalmente quando há manifestações externas idênticas em dois processos de naturezas distintas. A explicação contemplaria a manifestação externa e a análise do processo. E, no terceiro princípio, o autor chama a atenção para o risco da automatização própria dos comportamentos fossilizados (após longa repetição, os sujeitos automatizam algumas ações). Para o pesquisador não cair nessa armadilha e desconsiderar o desenvolvimento em prol do produto, é preciso resgatar a sua origem em uma análise dinâmica.

Partindo desse pressuposto, para se estudar algo historicamente, o pesquisador precisa investigar o processo, suas fases e mudanças (VYGOTSKY, 2003). Durante a investigação, ele não deve se colocar em uma posição privilegiada em relação ao outro, mas promover o diálogo na perspectiva da alteridade, um encontro de culturas (FREITAS, 2007a).

Essa conciliação entre as culturas não pode se ater apenas à identificação ou à empatia. O pesquisador, ao retomar o seu lugar, deve

investir na compreensão ativa (FREITAS, 2007a), realizar as inferências do que vivenciou, gerando respostas aos questionamentos da investigação. Essa retomada deve considerar, ainda, o dito e o não dito na interação constituída, observar o conflito e contradições como marcas do diálogo e do processo histórico percorrido, condições essenciais para a pesquisa implicada com este referencial. A abordagem histórico-cultural fundamentou a escolha dos procedimentos e instrumentos de coleta, ainda que o questionário on-line, por exemplo, em um primeiro momento, possa parecer distante da abordagem, o seu desenho e análise convergiram para apresentar o percurso histórico que ampara a percepção dos sujeitos em relação ao objeto e na interação com este.

Rigon, Asbahr e Moretti (2016, p. 45) compreendem que o percurso metodológico de análise dos dados, ancorado na abordagem histórico-cultural, atravessa a “definição dos procedimentos empíricos até chegar ao processo de análise e elaboração de categorias, que busca a ascensão do concreto caótico ao concreto pensado, mediado pelas abstrações”. Desta forma, a análise de dados em uma pesquisa que se ancora na abordagem histórico-cultural, compreende a

[...] realidade como uma construção dos múltiplos sujeitos que nela interagem, incorporando o conflito. A relação do pesquisador com o objeto de pesquisa é marcada pelo desejo de mudança, pelo compromisso com a emancipação humana. Suas análises contextualizadas, indutivas, qualitativas, centradas na diferença, se assemelham às do modelo interpretativista, mas valorizam a importância dos processos sociais coletivos. Há, pois, uma preocupação com a crítica dos valores dados, das ideologias. Estão presentes aí os aportes do materialismo histórico. (FREITAS, 2007a, p. 3).

Neste sentido, após a leitura cuidadosa dos dados coletados, repetida em períodos distintos para revisita ao referencial, e da literatura mais recente do campo, foi possível chegar a três eixos temáticos para a análise, com a finalidade de compreender o objeto/fenômeno desta pesquisa.

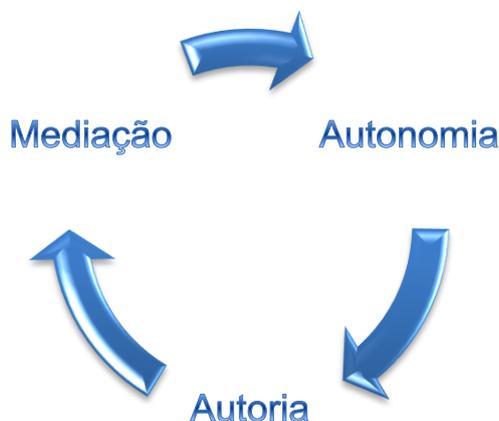


Figura 5 - Eixos temáticos de análise da pesquisa

Este movimento, que desencadeou os três eixos temáticos, teve por finalidade a busca de maior aprofundamento e maturidade diante das narrativas e diálogos vivenciados no campo de investigação. Intencionava-se com isso, também, compreender melhor o contexto sócio-político em que se insere a política pública de expansão do ensino superior por meio da EaD e que viabilizam as condições concretas que fundam o fenômeno observado (BERNARDES, 2018)⁴¹, bem como o posicionamento dos participantes da pesquisa. No capítulo a seguir, apresento os dados coletados nos distintos instrumentos.

⁴¹ Contribuição recebida da professora Maria Eliza Mattosinho Bernardes, na 13ª Reunião Regional Sudeste ANPED, no momento da minha apresentação intitulada como "Contribuições da abordagem histórico-cultural para reflexão sobre a orientação de TCC na modalidade EaD", no GT 20, de Psicologia da Educação, em 16/07/2018.

5 Apresentação dos dados

Nas seções a seguir, apresento a descrição dos dados coletados na triangulação das fontes, intenção concretizada no capítulo seguinte, que se dedica à análise dos dados e resultados da pesquisa. A descrição que antecede a análise e explicação do objeto de investigação se justifica por apresentar o conteúdo latente contido nos dados e a dinâmica de coleta de forma mais detalhada. Além disso, apresento os perfis dos respondentes, a adesão a determinadas questões mais relevantes para compreensão do objeto, além de apresentar ao leitor aspectos que fundaram as associações, explicações e compreensão da percepção da tríade relacional, quanto à autonomia e autoria requeridas para realização do TCC.

Na primeira seção deste capítulo, apresento os dados do questionário on-line aplicado aos ex-alunos de cursos de especialização da UAB, realçando o conteúdo de cada categoria do questionário, com representações gráficas sempre que as respostas permitirem esta modalidade de representação.

Na segunda, me detenho à descrição originada em cada técnica de coleta (grupo focal on-line ou entrevista), de acordo com o perfil do grupo participante: tutores ou orientadores. A exposição realizada já inclui certa interpretação das discussões. Importante destacar que a apresentação dos dados se subordina à análise, sendo esta, a responsável pelo desvelamento da materialidade do fenômeno, segundo a perspectiva metodológica que se vincula ao materialismo histórico-dialético.

5.1. **Questionários on-line aplicados aos ex-alunos de cursos de especialização pela UAB**

O questionário foi dividido em três categorias, sendo a primeira “Perfil do respondente”, a segunda “Experiência com a construção do projeto de TCC” e a terceira “Experiência com a construção do TCC”. Para melhor entendimento dos dados, apresento as categorias de forma

resumida, mas alguns dos gráficos pertinentes podem ser conferidos nos Apêndices III, IV e V. A segunda e terceira categorias, como se relacionam mais diretamente ao objeto de investigação e são fundamentais para compreender a percepção de autoria e autonomia dos ex-alunos de cursos de especialização pela UAB, serão descritas cada questão mais pormenorizadamente, representando parte dos dados por meio de gráficos.

Foi possível contar com 235 respondentes, mas é preciso considerar que nem todos responderam ao questionário inteiro, o que pode ser verificado no quadro a seguir:

Categoria	N ° da pergunta/formato	Participantes que responderam	Participantes que ignoraram
Termo de consentimento	1 – Fechada	235	0
	2 - Fechada	227	8
Perfil do respondente	3 - Fechada	224	11
	4 - Fechada	228	7
	5 - Fechada	228	7
	6 - Fechada	227	8
	7 - Fechada	45 ⁴²	190
	8 - Fechada	52	183
	9 - Aberta	202	33
	10 - Fechada	197	38
Experiência com a construção do projeto de TCC	11 - Aberta	190	44
	12 - Fechada	197	38
	13 – Fechada	196	39
	14 - Aberta	106	129
	15 - Fechada	171	64
Experiência com a construção do TCC	16 - Aberta	123	112
	17 - Fechada	128	107
	18 - Aberta	123	112
	19 - Aberta	124	111
	20 - Fechada	124	111
	21 - Fechada	131	104

Quadro 4 - Distribuição das perguntas e participantes que responderam ou ignoraram

Para a análise dos dados do questionário aplicado aos ex-alunos, foi realizada uma análise quantitativa, com o auxílio do software *Survey Monkey*, adotado para realizar a coleta destes dados.

⁴² As perguntas 7 e 8 só estiveram disponíveis para os respondentes que responderam “Não” à pergunta 6 (Primeira especialização concluída?).

5.1.1. Categoria “Perfil do respondente”

De posse das respostas, organizei os dados para apresentar o perfil dos respondentes. Os gráficos que ilustram os dados das perguntas fechadas, desta categoria, podem ser conferidos no Apêndice III. É possível verificar que a maioria dos respondentes:

- Está na faixa etária acima de 42 anos de idade (45,37% de 227 respostas);
- Realizou a sua graduação na modalidade presencial (66,23% de 228 respostas);
- Teve a experiência de redigir um TCC na graduação (82,46% de 228 respostas);
- Concluiu a sua primeira especialização pela UAB (75,33% de 227 respostas);
- Concluiu o seu curso de especialização pela UAB, nos anos de 2017 (16,2%) ou 2016 (30,5%) ou ainda, em 2015 (22,8%). Esta pergunta obteve 197 respostas.

Outras características dos perfis dos respondentes:

- 24,67% dos 56 respondentes já realizaram mais de um curso de especialização. Para este grupo de respondentes, duas questões adicionais foram disponibilizadas: uma para verificar quantos foram os cursos concluídos e outra para verificar se já havia sido realizada outra especialização na modalidade EaD. Estas questões complementares, direcionadas a esse referido grupo que realizou mais de um curso de especialização, retornaram os seguintes resultados:
 - Considerando os 45 respondentes, 53,3% realizaram dois cursos, enquanto 20% realizaram três e 26,7% realizaram mais de três cursos de especialização;
 - Considerando os 52 respondentes, 65,4% realizaram outra especialização na modalidade EaD, enquanto 9,6% iniciaram o curso nesta modalidade e não o concluíram.

- Alguns estudantes cursaram dois ou mais cursos de especialização pela UAB, em distintas IES;
- Foram citadas 24 IES como as instituições onde foi concluído o curso de especialização pela UAB, mas as três IES de onde se originaram a maioria dos respondentes são: Universidade Federal de Juiz de Fora (67,82%), Universidade Federal do Maranhão (7,9%) e Universidade Federal Fluminense (5,44%);
- Foram citados 30 cursos de especialização pelos respondentes, sendo os três cursos realizados pela maioria: Gestão Pública (8,91%), Gestão pública de organização de saúde (8,41%) e Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Básico (8,41%). No Apêndice III (gráfico 22), represento esta distribuição, organizando os referidos cursos em áreas de concentração.

5.1.2.

Perguntas fechadas da categoria “Experiência com a construção do projeto de TCC”

Na categoria “Experiência com a construção do projeto de TCC”, foi possível verificar a relação dos respondentes com o tutor e/ou com a realização do projeto. Dois dos gráficos, que ilustram os dados das perguntas fechadas desta categoria, podem ser conferidos no Apêndice IV. Apresento, a seguir, cada questão fechada subordinada a esta categoria.

Na pergunta “Havia um tutor orientando a construção desse projeto?”, dos 197 respondentes desta questão, é possível verificar que em:

- 84,3% dos casos havia um tutor orientando a realização do projeto;
- 6,6% dos casos não foi possível contar com um tutor designado para essa etapa do trabalho;
- 9,1 % dos que escolheram responder à opção “Outro (especifique)”, as respostas relatavam que
 - a função da tutoria é intermediar o diálogo entre o orientador e orientando;

- para orientação do projeto, o profissional era um orientador e não um tutor;
- pelo menos cinco respondentes de um total de 18 que preencheram essa opção, denunciaram a ausência ou pouca orientação que receberam de seus orientadores. Nesse campo também surgiu de um respondente, o reconhecimento ao profissional que o orientou no projeto: “Tivemos um orientador conosco, porém quero peço licença pra falar da importância que tivemos do tutor no decorrer do curso. [...] (Tutor a distância) foi incansável e de uma importância fenomenal. Não é fácil você fazer um trabalho desse a distância em municípios totalmente carentes de tecnologia (Banda Larga), você não ter dia nem hora pra estar te respondendo e dando todo suporte de vários lugares... Sinceramente...Parabéns pra esse guerreiro que se tornou nosso amigo” .

Na pergunta “A construção do projeto de TCC ocorreu em uma disciplina específica?”, dos 196 respondentes desta questão é possível verificar que

- 66,8% construíram o projeto em uma disciplina específica, enquanto 28,1% não tiveram uma disciplina dedicada à construção do projeto;
- 5,1% dos que marcaram a opção “Outro (especifique)”, as respostas relatavam que
 - o projeto foi construído durante os módulos das disciplinas;
 - após a conclusão das disciplinas;
 - não houve essa etapa, já que a proposta foi um relato de experiência, por meio de um texto coletivo, que posteriormente foi publicado no *YouTube*.

Na pergunta “Classifique em ordem de importância, as características que o tutor ou o professor precisa ter para ajudar o aluno a construir o seu projeto de TCC. Enumere de 1 a 10 cada caixa de seleção na primeira coluna, considerando o 1 como a característica de menor importância e o 10 como a mais importante:”, dos 171 respondentes, foi possível encontrar o seguinte resultado que apresento na Tabela 1:

Tabela 1 - Classificação das características que o tutor ou professor precisa ter para ajudar o aluno a construir o seu projeto de TCC, segundo os níveis de importância para 171 respondentes:

Nível de importância	Característica	%	N
10 (maior importância)	Tece <i>feedbacks</i> claros e coerentes	35,80%	58
8	Estimula a autoria do aluno.	23,74%	33
7	Orienta para a importância das questões éticas de pesquisa	15,94%	22
7	Estimula a autonomia do aluno	15,79%	21
7	Contribui para o aluno compreender os principais conceitos da sua pesquisa.	14,81%	20
6	Domina o assunto a ser pesquisado.	13,04%	18
5	Demonstra agilidade nas respostas.	14,18%	19
2	Auxilia na escolha da metodologia de pesquisa.	15,56%	21
1 (menor importância)	Apresenta rigor acadêmico.	29,85%	40
1(menor importância)	Auxilia na gestão do tempo.	21,13%	30

Fonte: Elaboração própria.

Essa tabela 1⁴³ reuniu a maior adesão dos respondentes por nível, ou seja, como os participantes hierarquizam, dentre as características listadas, a ordem de importância das características que o tutor assumiu para auxiliar o aluno na construção do projeto de TCC. É importante ressaltar que, nesta questão, para um mesmo nível de importância, prevaleceu mais de uma característica, como menor importância (nível 1), a característica “Apresenta rigor acadêmico”, com 29,85% de respostas, juntamente com a característica “Auxilia na gestão do tempo”, com 21,13%. Não houve prevalência de respostas para os níveis de importância 3, 4 e 9, pois o quantitativo desses níveis foi sempre inferior às demais categorias.

⁴³ A tabela com todos estes referidos dados está disponível no Apêndice VI.

Para melhor localização da hierarquia das características que o tutor precisa contemplar, para auxiliar na construção do projeto, segundo os respondentes, apresento os seguintes gráficos:

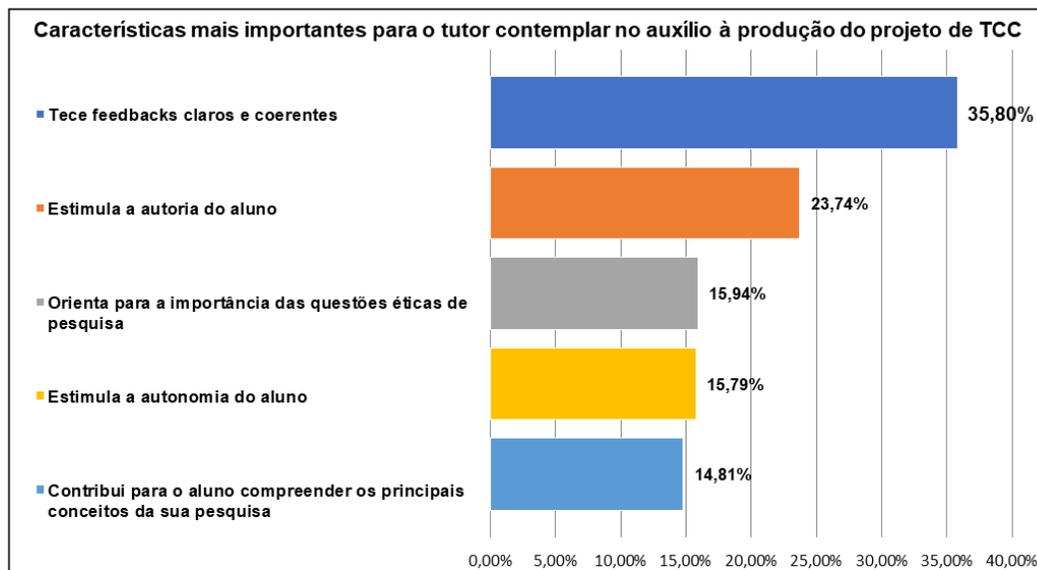


Gráfico 4 - Características mais importantes para o tutor auxiliar na produção do projeto de TCC, segundo 171 respondentes. Fonte: Elaboração própria.

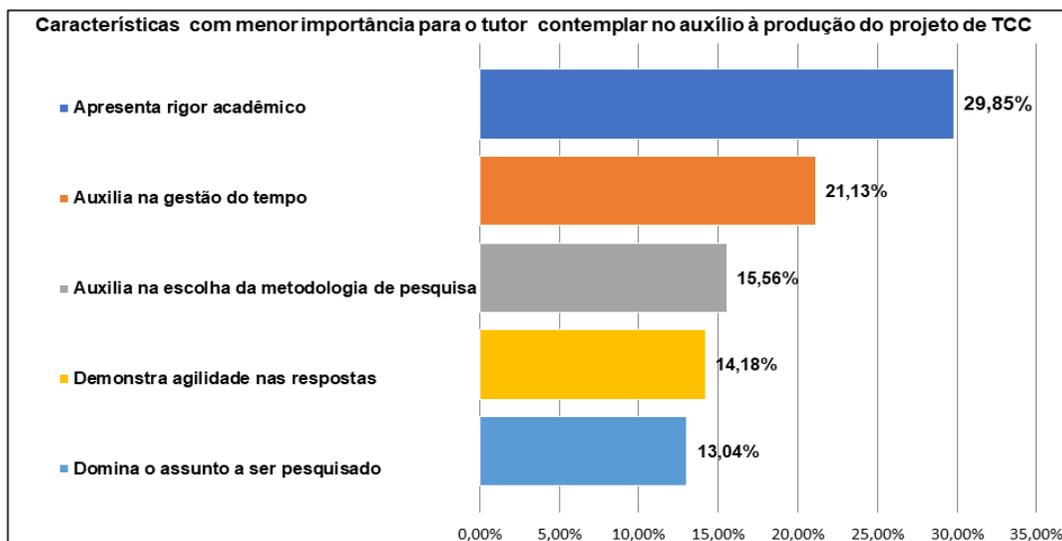


Gráfico 5 - Características com menor importância para o tutor auxiliar na produção do projeto de TCC, segundo 171 respondentes. Fonte: Elaboração própria.

Os dados presentes na Tabela 1 e nos gráficos 4 e 5 indicam que as características que o tutor precisa ter para ajudar o aluno a construir o seu TCC, segundo os 171 respondentes, foram “Tece *feedbacks* claros e coerentes” e “Estimula a autoria do aluno”. Enquanto as características que possuem menor importância são “Apresenta rigor acadêmico” e “Auxilia na gestão do tempo”. Esse resultado será melhor analisado no próximo capítulo.

5.1.3.

Perguntas fechadas da categoria “Experiência com a construção do TCC”

Na categoria “Experiência com a construção do TCC”, foi possível verificar a relação dos respondentes com o orientador e/ou com a realização do TCC. O gráfico 26, que ilustra os dados de uma pergunta fechada desta categoria, pode ser conferido no Apêndice V. Apresento, a seguir, cada questão fechada subordinada a esta categoria.

Na pergunta “Havia um orientador de TCC?”, dos 128 respondentes desta questão é possível verificar que:

- Em 94,5% dos casos, havia um orientador acompanhando o trabalho;
- Nos 5,5% restantes, como havia a opção “Não. (Nesse caso, especifique)”, estes respondentes informaram que
 - era possível escolher um membro externo, como livre escolha do orientando;
 - o trabalho foi iniciado com um orientador, mas depois só se dispunha de um tutor geral para continuação do trabalho;
 - não houve contato com o orientador designado, ocupando efetivamente a função, um tutor;
 - não havia um orientador, mas um tutor para encaminhar o processo de orientação.

Na penúltima questão do questionário: “Classifique em ordem de importância, as características que o orientador precisa ter para ajudar o

aluno a construir o seu TCC. Enumere de 1 a 10 cada caixa de seleção na primeira coluna, considerando o 1 como a característica de menor importância e o 10 como a mais importante”, os respondentes deveriam classificar, em ordem de importância, as características que o orientador precisa ter para ajudar o aluno a construir o seu TCC. A tabela 2⁴⁴ reúne, resumidamente, a escala com maior adesão a cada nível hierárquico, considerando as 124 respostas adquiridas.

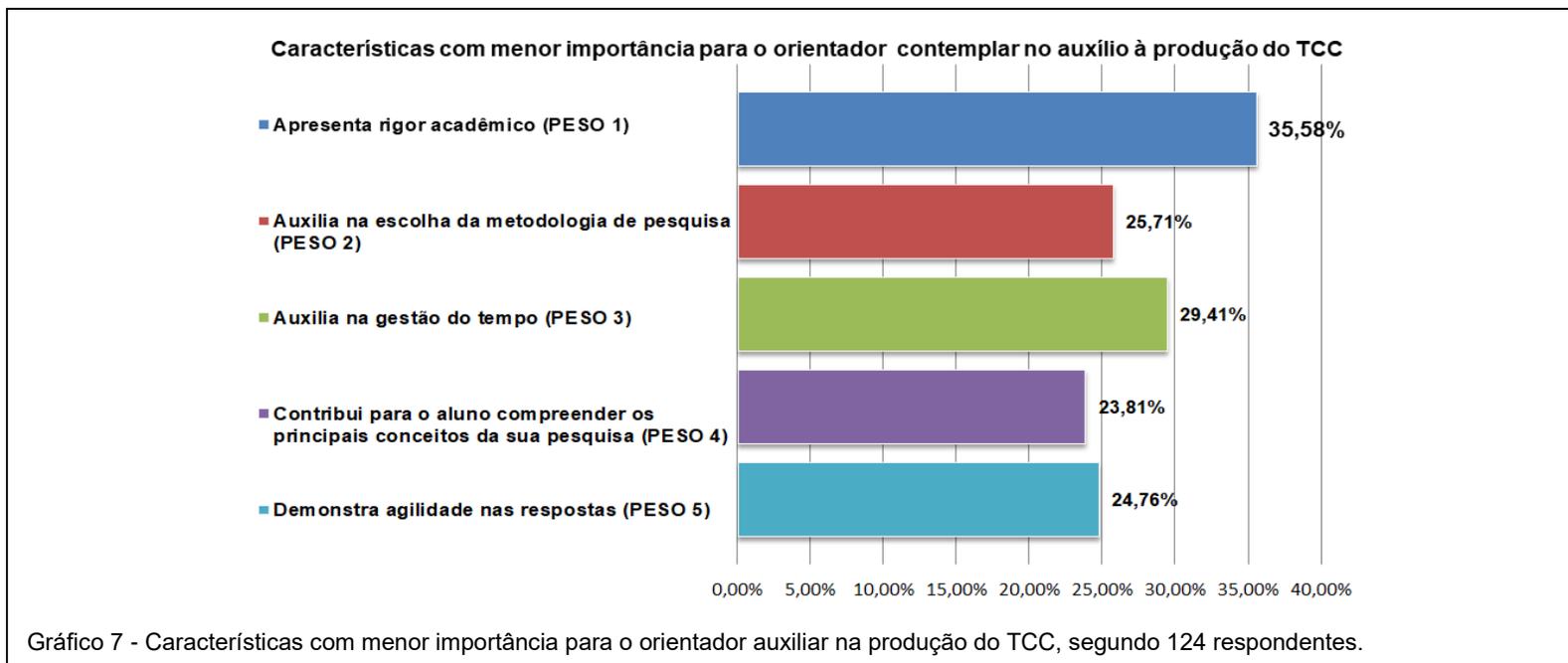
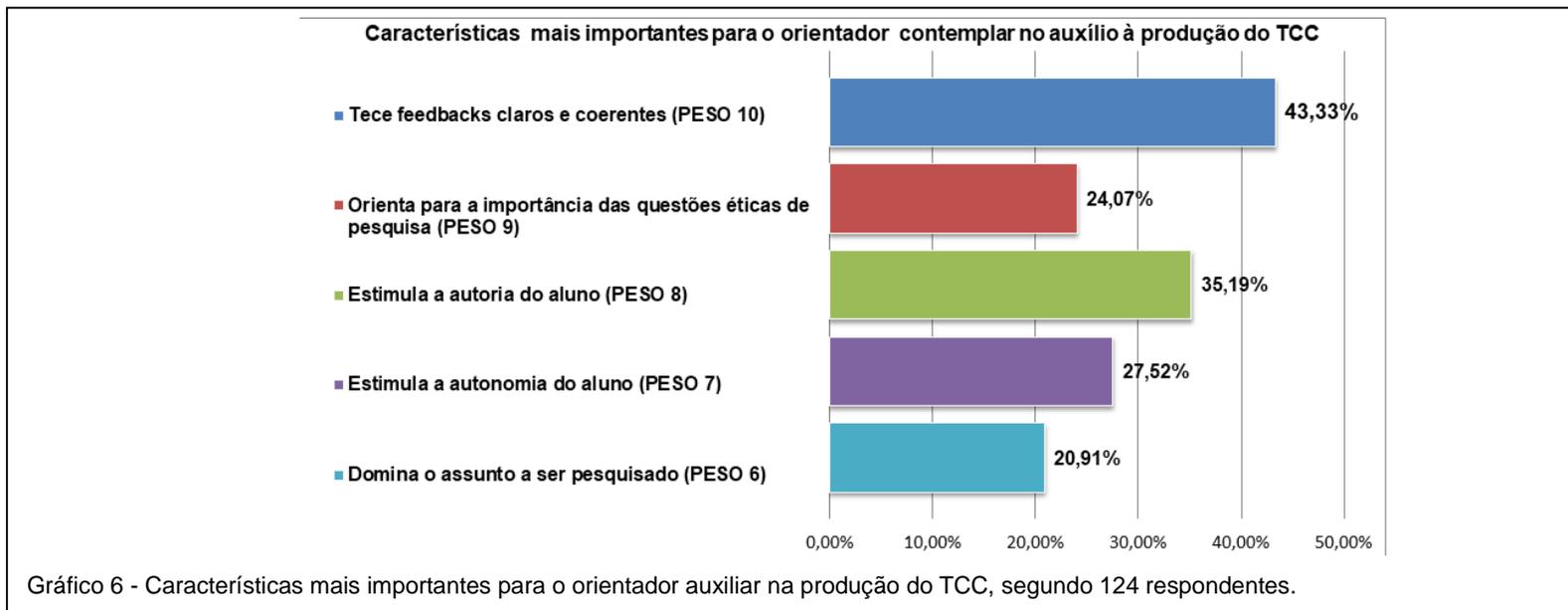
Tabela 2 - Classificação das características que o orientador precisa ter para ajudar o aluno a construir o seu TCC, segundo os níveis de importância:

Nível de importância	Característica	%	N
10 (maior importância)	Tece <i>feedbacks</i> claros e coerentes	43,33%	52
9	Orienta para a importância das questões éticas de pesquisa	24,07%	26
8	Estimula a autoria do aluno	35,19%	38
7	Estimula a autonomia do aluno	27,52%	30
6	Domina o assunto a ser pesquisado	20,91%	23
5	Demonstra agilidade nas respostas	24,76%	26
4	Contribui para o aluno compreender os principais conceitos da sua pesquisa	23,81%	25
3	Auxilia na gestão do tempo	29,41%	30
2	Auxilia na escolha da metodologia de pesquisa	25,71%	27
1 (menor importância)	Apresenta rigor acadêmico	35,58%	37

Fonte: Elaboração própria.

Para ilustrar com mais clareza as características elencadas pelos respondentes, com as mais importantes e as de menor importância, organizei os dois gráficos a seguir:

⁴⁴ Os dados completos desta pergunta podem ser conferidos no Apêndice XI.



Por meio da Tabela 2 e do gráfico 6, foi possível verificar que as duas características mais importantes na mediação do orientador, para auxiliar o aluno na produção do TCC, segundo 124 respondentes, são: “Tece *feedbacks* claros e coerentes” e “Orienta para a importância das questões éticas de pesquisa”. Por outro lado, as características elencadas como menos importantes⁴⁵ são: “Apresenta rigor acadêmico”, seguida por “Auxilia na escolha da metodologia de pesquisa”.

Na última questão, “Marque, a seguir, os maiores desafios na construção do TCC em seu curso. Em uma escala de 1 a 5, considere o 1 como a menor dificuldade e o 5 como a maior dificuldade:”, foi possível obter 131 respostas, que puderam ser organizadas em um gráfico que ilustra a distribuição dos pesos e, em seguida, dois gráficos que isolam as maiores e menores dificuldades apontadas pelos respondentes quanto à construção do TCC:

⁴⁵ Cf. Gráfico 7.

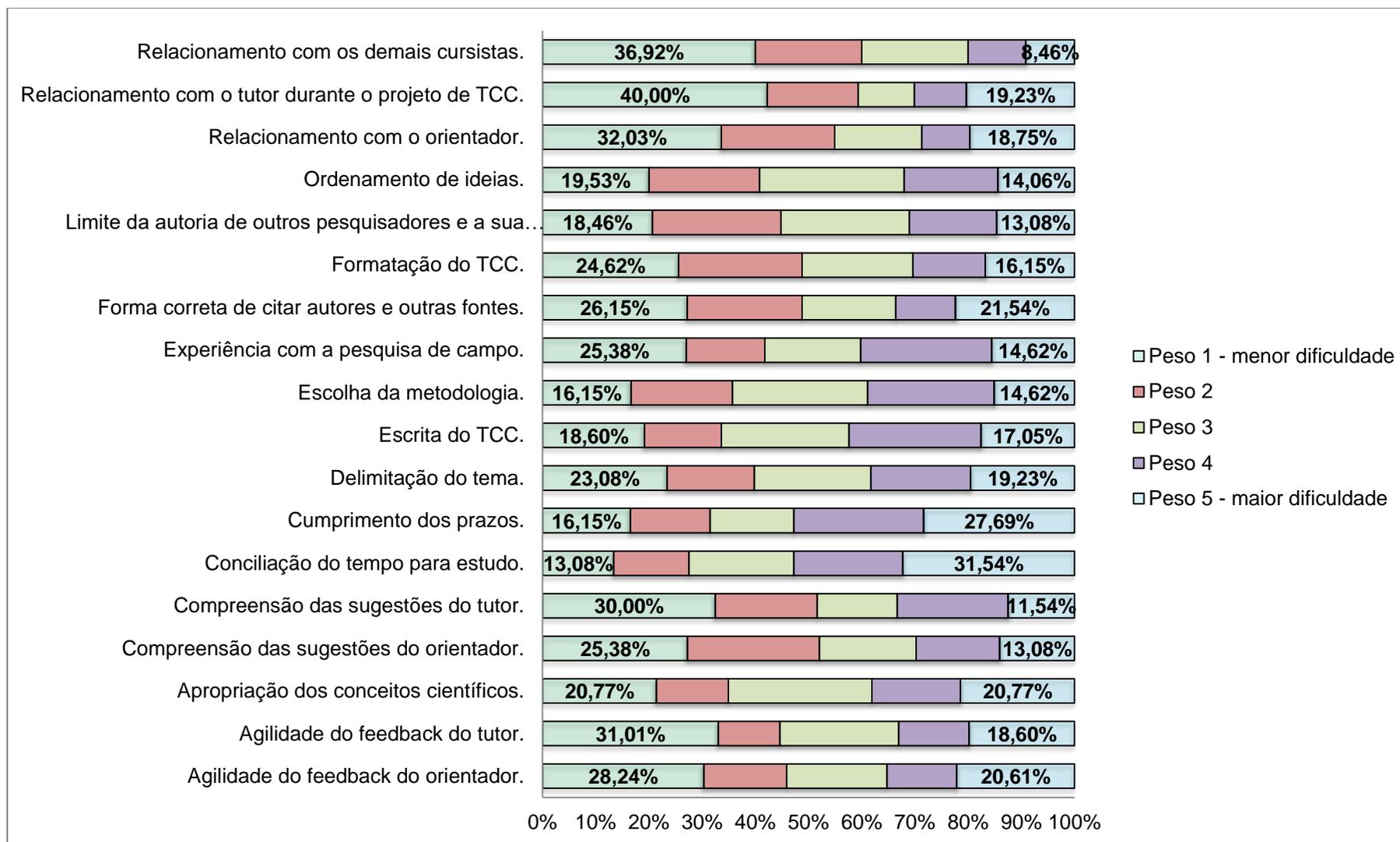


Gráfico 8 - Distribuição dos pesos para cada desafio, durante a construção do TCC, em um quantitativo de 131 respostas.

Ao isolar o peso 5, que representava os maiores desafios na realização do TCC, foi possível organizar os dados da seguinte forma:

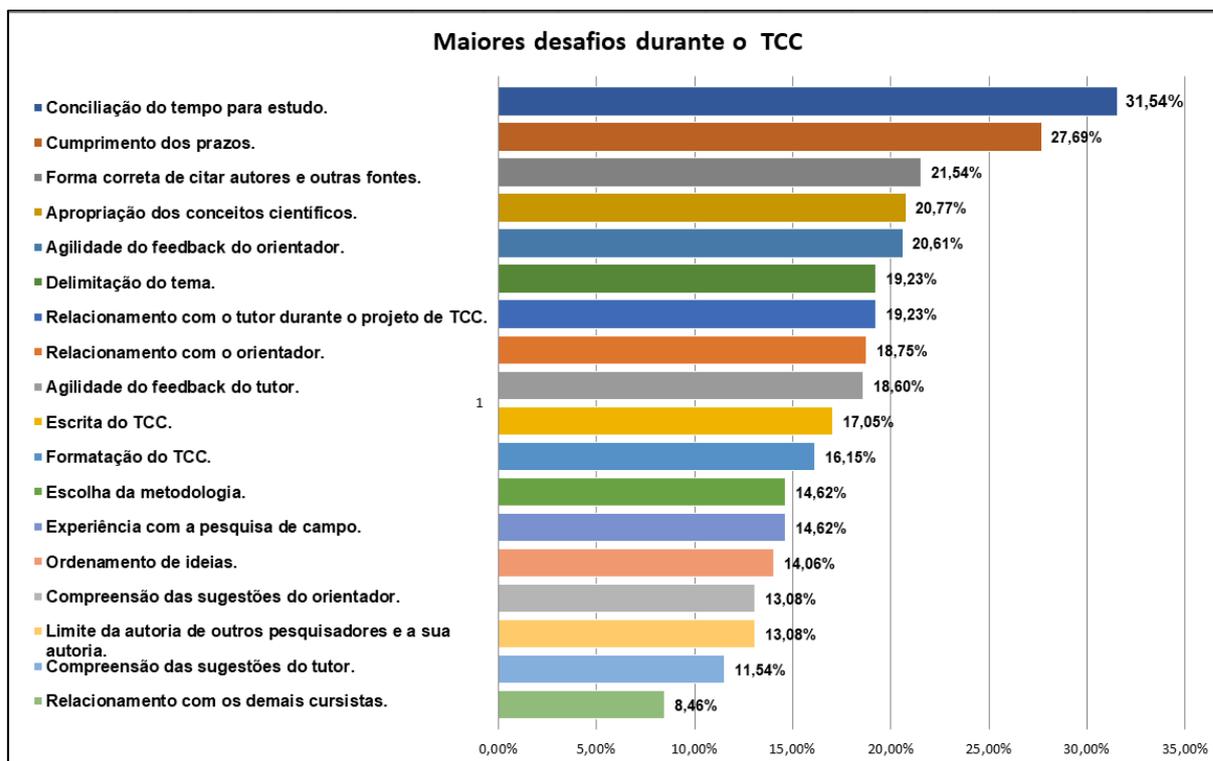


Gráfico 9 - Maiores desafios para construção do TCC, em um quantitativo de 131 respostas.

Da mesma forma, ao isolar o peso 1, representante dos menores desafios durante o TCC, foi possível organizar os dados por meio do seguinte gráfico:

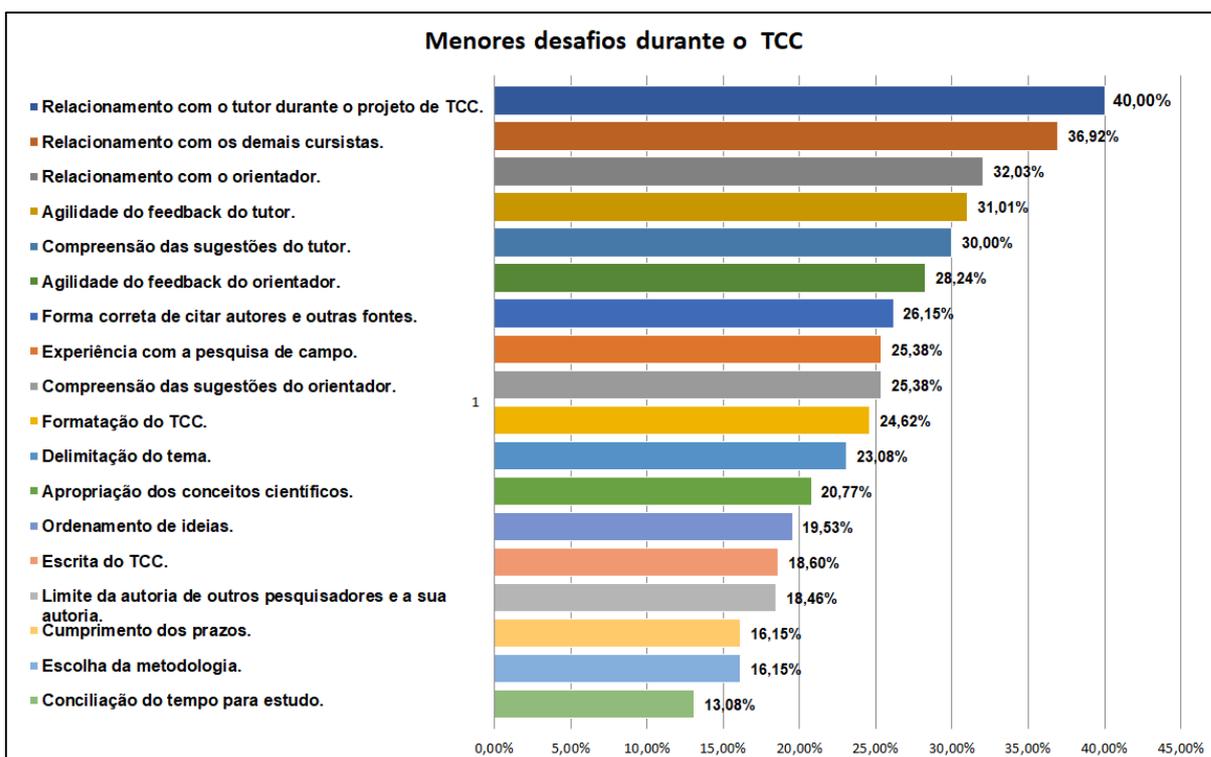


Gráfico 10 - Menores desafios para construção do TCC, em um quantitativo de 131 respostas.

A última questão solicitava a classificação hierárquica de acordo com a complexidade dos 18 desafios elencados. Surgiram três empates na classificação realizada a partir dos maiores desafios para construção do TCC:

- 1º. Conciliação do tempo para estudo (31,54%);
- 2º. Cumprimento dos prazos (27,69%);
- 3º. Forma correta de citar autores e outras fontes (21,54%);
- 4º. Apropriação dos conceitos científicos (20,77%);
- 5º. Agilidade do *feedback* do orientador (20,61%);
- 6º. Relacionamento com o tutor durante o projeto (19,23%);
- 6º. Delimitação do tema (19,23%);
- 7º. Relacionamento com o orientador (18,75%);
- 8º. Agilidade do *feedback* do tutor (18,60%);
- 9º. Escrita do TCC (17,05%);
- 10º. Formatação do TCC (16,15%);
- 11º. Escolha da metodologia (14,62%);
- 11º. Experiência com a pesquisa de campo (14,62%);

- 12º. Ordenamento de ideias (14,06%);
- 13º. Compreensão das sugestões do orientador (13,08%);
- 13º. Limite da autoria de outros pesquisadores e a sua autoria (13,08%);
- 14º. Compreensão das sugestões do tutor (11,54%);
- 15º. Relacionamento com os demais cursistas (8,46%).

Por serem os respondentes, em sua maioria, também profissionais em exercício, possuidores de demandas pessoais complexas, o maior desafio que atravessa a atividade de construção do TCC é a conciliação do tempo para estudo. Nota-se uma preocupação com o tempo de dedicação, que é fundamental para realização de um trabalho comprometido. O segundo desafio se interliga ao primeiro, pois diz respeito ao cumprimento de prazos, portanto, também atrelado ao fator tempo.

Somente após esses desafios de ordem pessoal atendidos é que surgem, na hierarquia, os desafios de ordem acadêmica (forma correta de citar, apropriação dos conceitos científicos etc.) e de relacionamento interpessoal com o orientador (agilidade do *feedback* do orientador), que também se vincula ao fator tempo, o que denota ser a maior preocupação dos respondentes.

5.1.4. Apresentação dos dados das perguntas abertas

O questionário contou com duas questões abertas na categoria “Experiência com a construção do projeto de TCC” e três perguntas abertas na categoria “Experiência com a construção do TCC”. No quadro a seguir, apresento o volume de respostas adquiridas em cada questão:

Categoria	Nº da pergunta/formato	Participantes que responderam	Participantes que ignoraram
Experiência com a construção do projeto de TCC	11 - Aberta	190	44
	14 - Aberta	106	129
Experiência com a construção do TCC	16 - Aberta	123	112
	18 - Aberta	123	112

	19 - Aberta	124	111
--	-------------	-----	-----

Quadro 5 - Volume de respostas às perguntas abertas.
Fonte: Elaboração própria.

A distribuição dos percentuais, na descrição das questões abertas não resulta no valor total de 100% na maior parte das vezes. A riqueza das respostas abertas inviabiliza esta modalidade de representação, além de o objetivo desta apresentação ser: evidenciar informações relevantes para compreensão de como ocorreu (ou não) o desenvolvimento da autonomia e autoria, na realização do projeto e do TCC.

Na categoria “Experiência com a construção do projeto de TCC”, na primeira pergunta aberta: “Na sua especialização a distância, durante a construção do projeto de TCC, o quanto se sentiu autônomo(a) para essa tarefa? Conseguiu se sentir autor(a) na escrita do projeto? Relate”, obteve-se 190 respostas. Destas, 91,05% dos respondentes se reconheceram enquanto autônomos durante a produção do projeto, enquanto 3,15% não se sentiram autônomos e 3,15% entenderam que sua autonomia foi relativa. Outros 2,63% dos respondentes não responderam claramente a pergunta.

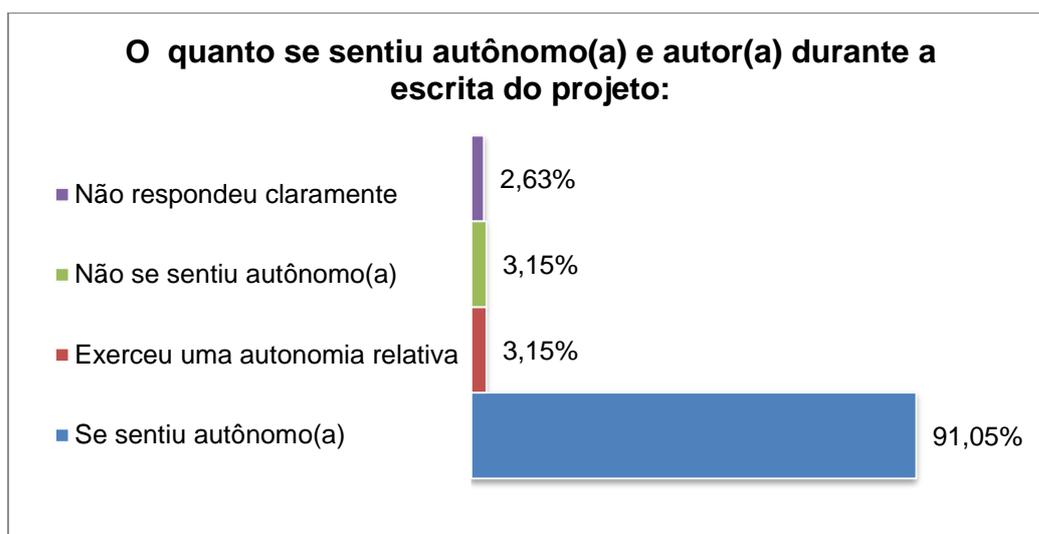


Gráfico 11 - Autonomia e autoria durante a escrita do projeto de TCC
 Fonte: Elaboração própria.

Foi possível localizar nas respostas, pelo menos quatro formatos de TCC adotados: projeto, TCC realizado em grupo, formato de artigo e produção realizada durante os módulos do curso.

Na pergunta “Relate a experiência com essa disciplina e como a mesma te ajudou a desenvolver a autonomia e autoria para escrita do projeto”, algumas respostas se dirigiam diretamente ao solicitado, mas, em outras, houve uma transferência do foco da disciplina para a mediação do tutor, o que cabe destaque e ilustração por meio da representação gráfica. Das 106 respostas obtidas, foi possível depreender que:

- 25,4% dos respondentes afirmaram, explicitamente, que a experiência com a disciplina foi fundamental para realizar o projeto;
- 7,5% dos respondentes consideraram que a presença ativa do tutor foi importante e esclarecedora para realização do projeto, enquanto 1,8% dos respondentes consideraram seus tutores distantes e outros 1,8% dos respondentes consideraram que seus tutores interferiram no desenvolvimento da autonomia e autoria;
- 3,7% dos respondentes afirmaram terem sentido falta do contato presencial durante a construção do projeto;

- 3,7% dos respondentes entenderam que a disciplina auxiliou parcialmente na constituição da autonomia e autoria, enquanto 0,9% dos respondentes não viram contribuição da disciplina para este processo;
- 1,8% dos respondentes viram grande relevância no estabelecimento de prazos prévios das etapas, para o desenvolvimento do projeto.

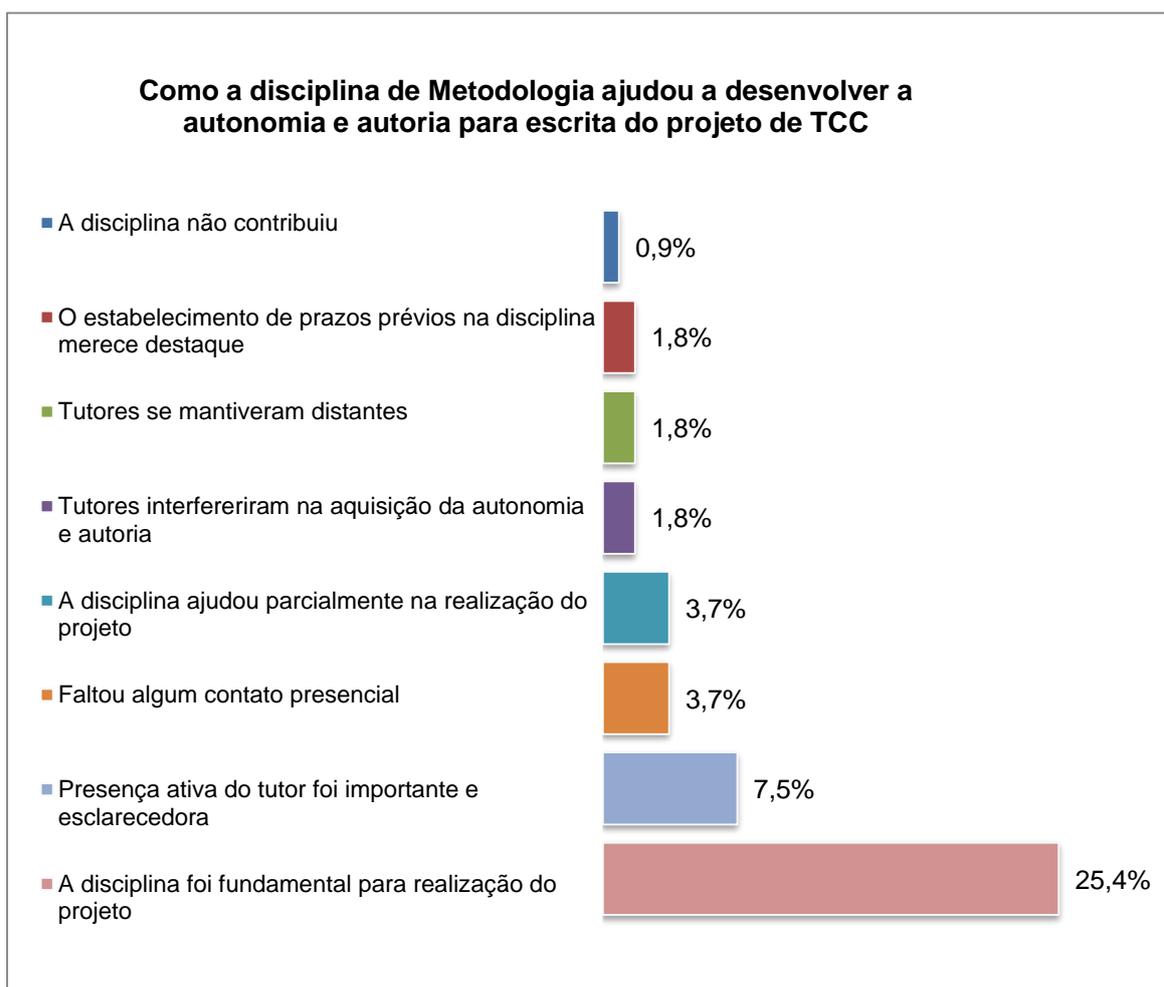


Gráfico 12 - Contribuição da disciplina Metodologia para o desenvolvimento da autonomia e autoria para escrita do projeto de TCC, considerando 106 respostas.

Fonte: Elaboração própria.

Foi possível perceber, ainda, que a menção ao sucesso com a disciplina de Metodologia Científica (ou nomenclatura similar, mas com a proposta de desenvolver o projeto de TCC) está interligada à atuação do tutor em alguns depoimentos. Quando a produção do TCC se associava à

atividade profissional do respondente, a inter-relação com a autonomia e autoria ficava ainda mais explícita em seus depoimentos.

Na categoria “Experiência com a construção do TCC”, a primeira pergunta aberta: “Durante a escrita do TCC, o quanto se sentiu autônomo(a) para essa tarefa? Conseguiu se sentir autor(a) nessa produção? Relate” obteve 123 respostas. Ao observá-las, é possível verificar que:

- 90,24% dos respondentes se sentiram autônomos e autores na produção do TCC;
- 4,06% se sentiram parcialmente autônomos e autores;
- 0,81% se sentiu autor, mas não se reconheceu com autonomia;
- 0,81% não respondeu explicitamente à pergunta.

Foi possível reconhecer que 1,62% dos respondentes apontaram a falta de momentos síncronos com a orientação como elementos inibidores da autonomia e autoria e 4,87% associaram a autonomia, ao abandono do orientador, devido à experiência vivenciada. Esses dados serão mais bem analisados no próximo capítulo, onde são discutidas as condições que alienam o desenvolvimento da autoria, da autonomia e a atividade de ensino do professor.

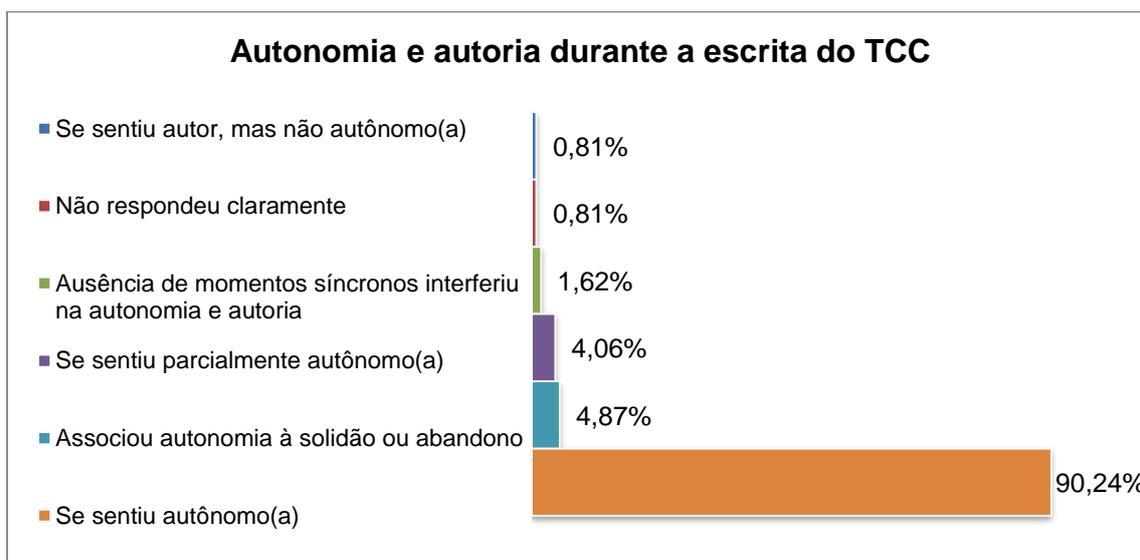


Gráfico 13 - Autonomia e autoria durante a escrita do TCC, considerando 106 respostas.
Fonte: Elaboração própria.

Na penúltima pergunta aberta, com 123 respostas para “Relate como o(a) seu(sua) orientador(a) contribuiu para você realizar o TCC”, foi possível verificar nos relatos que, segundo estes respondentes, o seu(sua) orientador(a):

- Para 8,94%, contribuiu parcialmente;
- Para 9,7%, não houve contribuição;
- 47,97% dos respondentes reconhecem ter havido contribuição do orientador;
- Para 17,89%, o orientador contribuiu muito ou de forma fundamental;
- Em pelo menos 3,25% dos relatos, havia um tutor-orientador que atuava na orientação, além do professor-orientador de TCC.

Nestes relatos, a menção ao tutor buscava indicar a importância deste profissional para a realização do TCC, que era o primeiro a receber a produção, tecer os comentários para, depois de resolvidas as indicações, encaminhar o trabalho ao orientador. Estes relatos comparavam a atuação dos dois profissionais e havia maior proximidade com o tutor, que atuava na orientação de forma mais ágil e mais personalizada, segundo este grupo de respondentes.

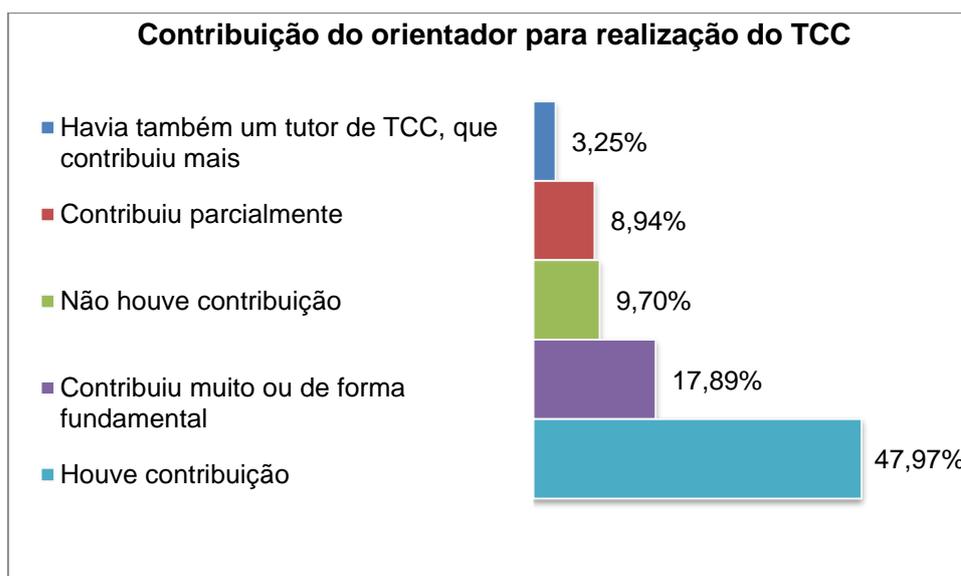


Gráfico 14 - Contribuição do orientador para realização do TCC, considerando 123 respostas.
Fonte: Elaboração própria.

A última pergunta aberta, “Indique 3 características fundamentais, em termos de autonomia e autoria, que seriam essenciais a um aluno para construção do seu TCC”, contou com um número de respostas distintas, pois eram três campos, com boxes para o respondente inserir uma palavra ou expressão curta. Os dois primeiros campos contaram com 124 respondentes cada. O terceiro campo contou com 123 respondentes. Os dados desta pergunta podem ser representados graficamente, por meio de uma nuvem de palavras e pelo grafo a seguir.

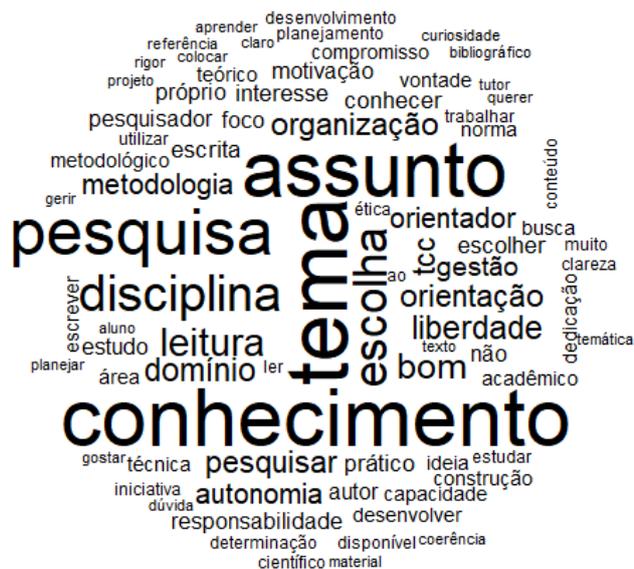


Figura 6 - Nuvem de palavras – características essenciais ao aluno para construção do seu TCC.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1512030/CA

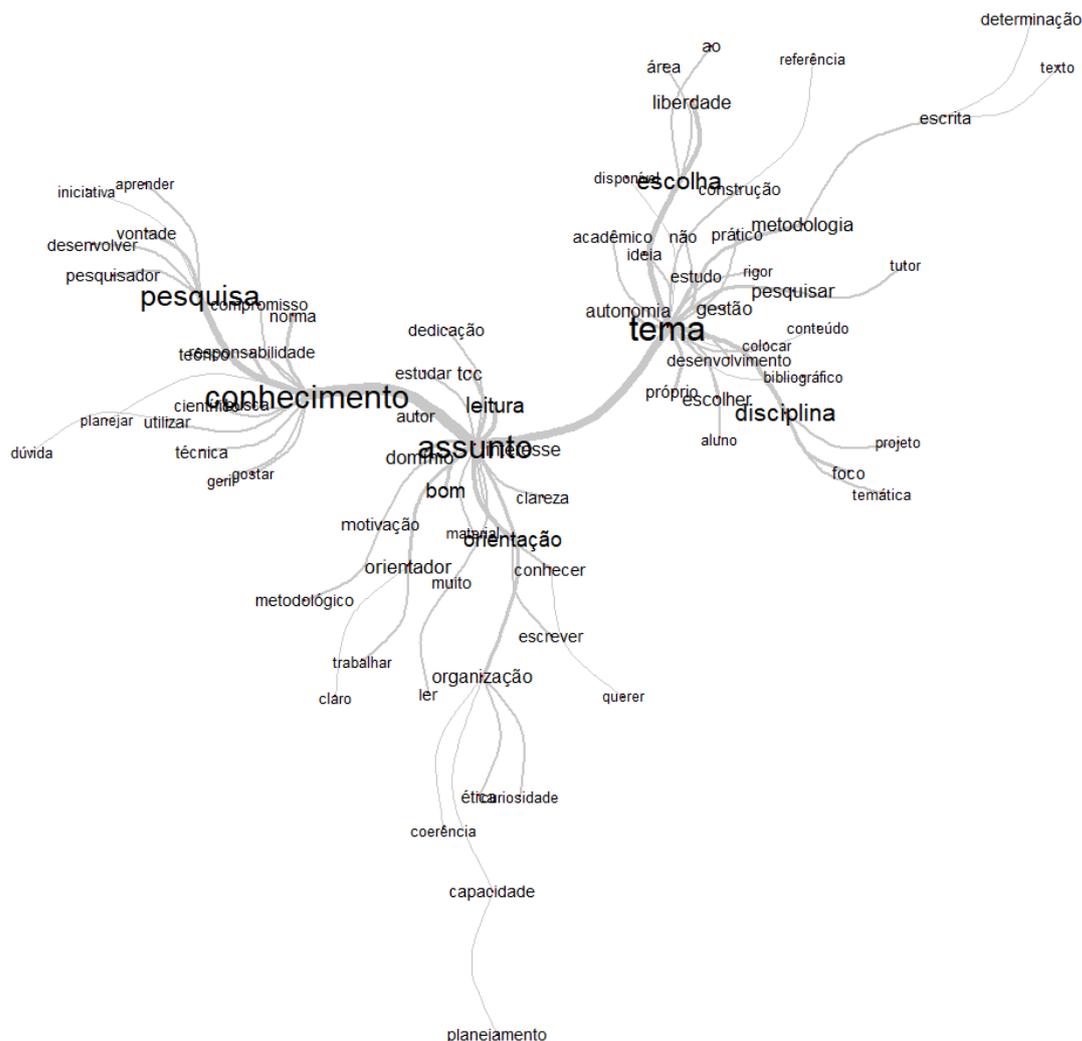


Figura 7 - Grafo com as características essenciais ao aluno para construção do seu TCC.

A distribuição das ocorrências que gerou a nuvem de palavras e o grafo (figuras 6 e 7) foi a seguinte:

Tema	34
Conhecimento	32
Assunto	30
Pesquisa	25
Disciplina	19
Escolha	17
Leitura	13
Bom	12
Liberdade	11
Domínio	11
TCC, pesquisar, orientação e organização	10
Orientador, autonomia e metodologia	9
Gestão	8
Prático, interesse, escrita, escolher e conhecer	7
Responsabilidade, próprio, pesquisador, não, motivação, foco, estudo e autor	6
Área, vontade, técnica, teórico, norma, metodológico, ideia, escrever, desenvolver, dedicação, construção, compromisso, capacidade, busca e acadêmico	5
Ética, utilizar, trabalhar, planejamento, muito, ler, iniciativa, estudar, disponível, determinação, desenvolvimento, conteúdo, clareza, científico	4
Tutor, texto, temática, rigor, referência, querer, projeto, planejar, material, gostar, gerir, dúvida, curiosidade, colocar, coerência, claro, bibliográfico, aprender e aluno	3

Quadro 6 - Distribuição das coocorrências da pergunta 19 do questionário.

A análise da coocorrência e de similaridade são técnicas utilizadas na análise de conteúdo (BARDIN, 1977, p. 106, adaptado), que pode tornar mais evidentes as “opiniões, atitudes, valores, crenças, tendências, etc.”. A adoção de algumas técnicas de análise de outra metodologia pode auxiliar a análise ancorada na abordagem histórico-cultural. A presente combinação de metodologias possui coerência, pois são técnicas que não se sobrepõem, mas aperfeiçoam a compreensão universal do objeto, garantindo a origem e essência das múltiplas determinações do fenômeno (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2016) analisado.

5.2.

Grupos focais on-line e entrevistas - perfil professores-tutores

Na apresentação dos dados dos GFO e entrevistas, represento-os por meio de quatro agrupamentos temáticos que, mais adiante no próximo capítulo, após o diálogo com o referencial, será representado como categorias de análise⁴⁶. Os agrupamentos são: caracterização dos conceitos (autonomia, autoria e mediação do professor-tutor) que são os eixos temáticos da pesquisa, seguidos dos desafios que interferem na orientação (do projeto de TCC ou do TCC).

5.2.1.

Grupo focal on-line realizado com o professores-tutores

Na coleta de dados dos grupos focais on-line (GFO), a discussão realizada concretizou a perspectiva desta técnica, já que os participantes contemplaram toda a pauta prevista pela pesquisadora. Os professores-tutores comentavam, sistematizavam, se dirigiam diretamente a determinados participantes, comentando a perspectiva do outro, seja para confirmar e completar, seja para se contrapor em dado momento. É importante apresentar o perfil formativo e profissional dos participantes dos GFO de tutores:

Perfil dos professores-tutores participantes dos GFO									
		Experiência anterior como tutor			Formação para atuar como tutor de projeto de TCC				
Experiência com EaD		CEDERJ	Em instituição privada ou comunitária	Não informou	Formação específica para mediação de trabalho acadêmico		Recebeu instruções/recomendações, em serviço, para realizar a mediação		Realizou formação para mediação on-line
Até 5 anos	2	3	2	8	Recebeu	-	Recebeu	2	7
5-10 anos	6				Não recebeu	8	Não recebeu	5	
Mais de 10 anos	5				Não informou	5	Não informou	6	

⁴⁶ A escolha realizada nesta pesquisa foi pela elaboração de categorias que emergiram somente após o diálogo dos dados com o referencial adotado.

Quadro 7 - Perfil dos professores-tutores participantes dos GFO.

A formação para atuação na função de tutor, principalmente os que orientam o projeto científico do TCC na modalidade EaD, exigiria outras especificidades que não estão contempladas na formação inicial de professores, que, inclusive, não estão garantidas na formação na pós-graduação *stricto sensu*. Trouxe destaque para os dados que retratam a formação para atuar como professor-tutor, ou como ele orienta o projeto de TCC, porque se trata de uma importante configuração do cenário sócio histórico destes sujeitos, e atravessam a sua atividade de ensino.

Caracterização da autonomia

Ao sistematizar a caracterização de autonomia que emergiu dos dois grupos focais on-line (GFO) realizados com tutores, foi possível verificar que a autonomia foi associada, na maior parte das vezes, à capacidade de caminhar sozinho e à proatividade. Também foi associada com a capacidade de:

- conseguir se expressar bem, de forma a tornar compreensível a leitura por outra pessoa;
- estruturar mentalmente o trabalho e desenvolver o que aprendeu;
- frequentar constantemente o AVA e dispor de tempo para realizar as atividades;
- planejar o que vai escrever, avaliar bem o que vai consultar na Internet se é coerente e fidedigno, com responsabilidade e seriedade;
- buscar fontes e convidar os autores para apoiar o seu ponto de vista, dando crédito às palavras de outrem.

E quanto às características necessárias aos alunos para realizar o projeto, no tocante à autonomia, surgiram: destreza tecnológica, perfil de pesquisador, interessado e gestor do seu próprio tempo.

Caracterização da autoria

A autoria foi identificada como a presença do sujeito na sua escrita, registrando a sua marca identitária, defendendo suas ideias e agregando valor ao campo com algo novo. Outras características que surgiram:

- criar algo novo a partir do lido, com um nível mais avançado, um passo a mais, indo à busca das informações e transformando-as em conhecimento;
- relacionar ideias, reconhecer a estrutura das ideias dos autores escolhidos, coletar dados e interpretar a partir da literatura;
- articular sua percepção do cotidiano, com o solicitado em um trabalho final de curso.

Caracterização da mediação do professor-tutor

Pelo menos quatro metáforas surgiram nos GFO em relação ao papel do tutor: “aquele que dá o caminho” (sem isso, os alunos se perdem), “alavanca” (aquele que impulsiona o aluno para o desenvolvimento da autonomia), “lapidador de diamante bruto” (para despertar a autonomia discente) e “detetive virtual” (para conferir a autoria do texto e formar para ética acadêmica). Além destas associações, os participantes indicaram as seguintes características do tutor para a constituição da autonomia e autoria discente:

- levar o aluno a perceber que ele produz conteúdo a todo momento;
- investir em formação para ética, pois a formação que estão recebendo é para servir à sociedade;
- orientar, dar caminhos, investir na formação de pesquisadores iniciantes para alçarem voos futuros;
- estimular o diálogo e incentivar a autoria partindo da valorização do conteúdo contigo nas postagens nos fóruns, associando a autoria a este espaço para potencializar a escrita do projeto;

- compreender que o seu papel é de um direcionador, orientador que deve despertar outras formas de indagar, pensar (bases da autoria e autonomia);
- investir na afetividade, buscando proximidade e compreensão das dificuldades;
- ajudar sem fazer pelo aluno, pois fazer por ele limitaria a autonomia.
- indicar opções de leitura, resumos e fichamentos para organizar o raciocínio do aluno, quando não há o hábito de leitura;
- detalhar as etapas de um projeto por meio de perguntas, recapitulando as etapas anteriores, quando não houver compreensão destas referidas etapas;
- contribuir com a formatação do trabalho, mas não formatar o aluno. Evitar imprimir o olhar do tutor no aluno;
- corrigir sem podar, para ele perder o medo de escrever;
- auxiliar o aluno a se tornar protagonista, ainda que o professor possua tendência em direcionar, devido aos parâmetros que precisa atender;
- corrigir sem infringir o estilo do aluno, que é sua marca autoral;
- deixar o aluno ser protagonista, desenvolver a sua ideia, mesmo que seja divergente da ideia do tutor. Evitar a tendência excessiva de direcionar e apontar apenas erros;
- evidenciar a relevância do curso, tentando articular com a sua prática, para vinculá-lo mais e evitar a evasão. Deve, ainda, buscar o aspecto positivo na produção do aluno, com a finalidade de evitar o mero cumprimento de uma tarefa;
- assumir-se como revisor acadêmico, que concilia a liberdade com as normas, regras e formalidades do trabalho científico. O tutor precisa compreender que cada aluno possui o seu próprio caminho, e com isso, um ponto de chegada.

Pelo menos três funções do tutor foram sugeridas para completar a figura a seguir, que foi incluída para análise dos participantes dos GFO.



Figura 8 - Funções do tutor para mediar a elaboração do projeto de TCC.

1. Auxiliar na elaboração de justificativa, no caso de um plano de ação como formato de TCC (com a finalidade de contemplar o investimento no rigor acadêmico, que vem sendo flexibilizado pelas instituições, segundo um participante).
2. Auxiliar na elaboração de um resumo (do TCC).
3. Humanizar as relações dentro da modalidade, assumindo a função de conselheiro.

Desafios que interferem na orientação do projeto de TCC

Temas mais apontados nos GFO: dificuldade de escrita, imaturidade acadêmica e aceitação da opinião do outro⁴⁷. A dificuldade com a escrita foi associada à ausência de coesão, coerência e encadeamento na escrita (ligação entre os parágrafos), problemas esses,

⁴⁷ Essa característica surgiu com grande adesão pelo grupo, devido à experiência de alguns destes participantes atuarem em instituições que fazem a opção pelo trabalho colaborativo para elaboração do projeto de TCC.

que são oriundos da falta de hábito de leitura e de produções autorais anteriores. Há ainda, o problema do plágio, como um desafio que foi citado algumas vezes nos GFO.

O tema “imaturidade acadêmica” surgiu das indicações de quatro tutores, inclusive adotando a metáfora “crus” (alunos crus), para explicar que os alunos não estão prontos quando chegam no momento de elaboração do projeto. Eles não possuiriam a iniciativa esperada, tampouco a maturidade para fazer escolhas e elaborar objetivos.

Algumas dificuldades próprias da modalidade EaD foram sinalizadas:

- Falta a presença física durante o trabalho colaborativo;
- O tutor se envolve mais com os problemas dos alunos na EaD, do que na modalidade presencial;
- Nem todos os alunos frequentam o AVA e demonstram disponibilidade para participar de dois em dois dias, das atividades propostas no AVA, com o fim de realizar o projeto;
- A tutoria precisa acionar com muito afincamento o rigor acadêmico, para o aluno compreender que “EaD é coisa séria”;

Alguns desafios que atravessam a construção do projeto e são próprios do contexto educacional ou instaurados pela instituição:

- os alunos não conhecem a ABNT e cometem plágio porque não compreendem as normas de ética autoral, já que não aprenderam anteriormente. Alguns destes aspectos, quanto à autoria e autonomia, precisariam ser trabalhados desde a infância;
- a pesquisa na universidade durante a graduação seria uma oportunidade de formação para autonomia acadêmica, levando ao avanço na escrita. No entanto, é uma oportunidade para poucos e as escolas, na maior parte das vezes, não possuem essa proposta, ao contrário, formatam o aluno para ler um texto, responder tarefas e fazer questionários;
- o tutor deve construir um alicerce para a autonomia acadêmica em pouco tempo (tempo da disciplina de elaboração de projetos) e

com muitos alunos. Além disso, nem sempre o tutor possui afinidade ou profundidade com os temas dados;

- para ensinar a pesquisar e levar o aluno a amadurecer para fazer escolhas relevantes e inovadoras, o tempo surge como elemento impeditivo. O tempo cronometrado (prazo curtos) leva à ação tarefaira, cumprimento de tarefas, inviabilizando a autoria;
- algumas instituições optam por trabalhos em grupo, como estratégia à remuneração achatada dos professores-tutores, fragilizando tanto a autonomia discente, quanto a docente.

5.2.2. Entrevistas on-line– perfil professores-tutores

A seguir apresento os dados coletados por meio das quatro entrevistas, realizadas com professores-tutores que atuaram na mediação de projeto de TCC, em cursos de especialização pela UAB. Os perfis profissional e acadêmico destes participantes podem ser ilustrados com o seguinte quadro.

Perfil dos professores-tutores entrevistados									
Experiência com EaD		Experiência anterior como tutor			Formação para atuar como tutor de projeto de TCC				
		CEDERJ	Em instituição privada ou comunitária	Não informou	Formação específica para mediação de trabalho acadêmico		Recebeu instruções /recomendações, em serviço, para realizar a mediação		Realizou formação para mediação on-line
Até 5 anos	1	-	-	4	Recebeu	-	Recebeu	3	4
5-10 anos	1				Não recebeu	2	Não recebeu	-	
Mais de 10 anos	2				Não informou	2	Não informou	1	

Quadro 8 - Perfil dos tutores entrevistados.

Destaco, a seguir, nos dados coletados nas referidas entrevistas, apenas as informações que diferem de alguma forma das já anunciadas na descrição dos GFO.

Caracterização da autonomia

Na caracterização da autonomia, o aluno deve ter determinação, iniciativa, compromisso, pesquisar por conta própria, liberdade e ser responsável com os prazos. Deve, ainda, compreender uma orientação sem dependência e, se houver necessidade, buscar um revisor para apoiá-lo com as dificuldades na correção gramatical e ortográfica do seu texto.

Houve associação entre a mediação do tutor e a constituição da autonomia discente, mas sem o reconhecimento da capacidade de proatividade e iniciativa do aluno, pois se o mesmo caminhar sozinho, pode se perder.

Caracterização da autoria

A autoria é movida pela autonomia. É um posicionamento diante da sua pesquisa, sem subterfúgios (como o plágio, por exemplo). É um percurso selecionado pelo aluno, orientado pelo tutor. A produção precisa ter relevância suficiente para poder, inclusive, ter continuidade em estudos posteriores.

Caracterização da mediação do professor-tutor

A importância do professor-tutor está em orientar para a autonomia, mediar usando exemplos, modelos e sugestões de leitura. Ele deve ainda, estar aberto à aprendizagem junto aos alunos e entender que a suposta autossuficiência não procede, pois a mediação ocorre por meio da troca e caminhar sozinho não é desejável. Outras características que o professor-tutor precisaria contemplar seriam:

- desenvolver uma liderança acolhedora, cordial e afetuosa, pois pode, inclusive, evitar algumas desistências do curso. Importante destacar que afeto não é sinônimo de carregar no colo;
- adotar um olhar clínico, auxiliando sem escrever pelo aluno;

- realizar uma mediação provocadora, fazendo o aluno descobrir seus interesses.

Desafios que interferem na orientação do projeto de TCC

Quando os alunos possuem muita dificuldade com a escrita autoral, o professor-tutor tem muito mais trabalho. Outras dificuldades anunciadas nas entrevistas foram:

- aluno que demonstra arrogância acadêmica, mas não escreve bem, possui estilo prolixo na escrita, ou mesmo, incorre em plágio;
- alunos que não conseguem trabalhar de forma colaborativa;
- conflitos causados pelo tom com o qual o aluno recebe o *feedback*, quando se pontua ou se realiza alguma crítica. Nesse caso, a comunicação na EaD traz um peso maior à crítica e correções, podendo levar à compreensão errônea de uma intenção ofensiva;
- levar o aluno com extrema dificuldade de escrita ao mesmo nível das boas escritas, mantendo a coerência com o tema e objetivos.

5.3.

Grupos focais on-line e entrevistas – perfil professores-orientadores

Apresento a seguir os dados de pesquisa que representam o grupo de orientadores. Descrevo os dados de cada GFO e em seguida, reúno os dados das entrevistas, organizando-os por meio dos mesmos quatro agrupamentos temáticos que adotei na apresentação dos dados dos professores-tutores.

5.3.1.

Grupo focal on-line com professores-orientadores

A discussão do GFO não fugiu à abordagem proposta. Embora, em alguns momentos, novos temas tenham surgido no encontro, eles

estavam diretamente interligados ao objeto de pesquisa, sendo, mais tarde, incorporados ao roteiro das entrevistas individuais. A seguir, apresento alguns dados colhidos durante a apresentação dos participantes do primeiro GFO.

Perfil dos orientadores participantes dos GFO									
Experiência com EaD		Experiência anterior de orientação		Formação específica para iniciar o trabalho de orientação, oferecida pela instituição		Formação em serviço		Realizou formação para mediação on-line	
Até 5 anos	2	No presencial	3	Recebeu	1	Recebeu	3	Sim	3
5-10 anos	5	Na EaD, em instituição privada ou comunitária	4	Não recebeu	10	Não recebeu	2	Não informou	8
Mais de 10 anos	4	Nenhuma ou não informou	4	Não informou	-	Não informou	6		

Quadro 9 - Perfil dos orientadores participantes dos GFO.
Fonte: Autoria própria.

A maior parte dos orientadores possui experiência anterior com a função de professor-tutor. Em alguns casos, mediando a elaboração de projetos de TCC. Apenas uma orientadora recebeu formação para atuar na orientação de TCC na modalidade EaD. Poucos são os orientadores que tiveram experiência prévia com a orientação de TCC na modalidade presencial, sendo a EaD, portanto, a primeira modalidade que tiveram contato como orientadores. Essa descrição contempla as três orientadoras entrevistadas, não apenas os participantes dos GFO. A seguir, apresento a sistematização dos dados agrupados por temas que se desdobrarão em eixos analíticos no próximo capítulo:

Caracterização da autonomia

Na organização dos dois dados reunidos nos GFO com os professores-orientadores, verifiquei que a motivação, disciplina, organização e iniciativa para realizar as leituras e posterior escrita são a centralidade da autonomia para estes professores. Há, ainda, a noção de

que a autonomia seria a realização do trabalho correto, mas sem a intervenção do orientador, sem maior dependência deste professor, ainda que esteja à disposição. O aluno autônomo estaria empenhado e comprometido com o TCC e, quando a instituição faz a opção pelo desenvolvimento de um trabalho colaborativo, este aluno consegue dialogar com outros colegas, prezando pela harmonia e articulação, condições fundamentais para produção do conhecimento.

Caracterização da autoria

A autoria é fruto de muito trabalho. Seria a escrita da pessoa, com conhecimento de causa, o local em que ela promove o diálogo entre as teorias, com o seu estilo, sua presença e sua marca. Nesta habilidade de costurar ideias dos autores, insere a sua própria no texto, contribuindo com o campo científico, ressoando e coparticipando. É importante destacar que os orientadores não percebem diferença entre as modalidades (presencial e EaD), no quesito autoria na escrita de um TCC.

Caracterização da mediação do professor-orientador

A atuação do orientador precisa estimular a reflexão, que levará ao posicionamento do aluno diante do campo e da literatura. Para isso, em sua atuação, ele deve buscar a proximidade, estreitar o contato e intensificar a orientação, incentivando o aluno. Se ocorrer de a escrita acadêmica e autoria não estarem consolidadas, o professor-orientador deve retomar o ensino, voltando ao ponto necessário, sugerindo leituras, provocando, agregando outros elementos e indicando supressões de determinados trechos para delimitar o recorte do objeto, no trabalho.

A orientação foi associada a um trabalho colaborativo, entre orientador e orientando. O orientador seria responsável por incentivar o

aluno a extrapolar o limite de uma tarefa obrigatória, despertando neste problematizações conceituais, mas sempre com cordialidade, acolhimento e clima de confiança ou mesmo dispondo-se a mediar as emoções.

Desafios que interferem na orientação do TCC

Foram muitos os desafios enumerados pelos orientadores nos dois GFO. Apresento alguns deles:

- alunos não percebem o *link* entre as disciplinas anteriores à escrita do TCC, que poderiam ter contribuído para a construção deste trabalho durante o curso;
- alguns alunos não fizeram TCC na graduação e, portanto, desconhecem o formato. Este seria um elemento desencadeador do recorte-cola (ou plágio);
- o aluno pode ter buscado uma especialização distinta de sua formação inicial e não possui propriedade com a literatura do campo, originando um texto *Frankenstein*;
- alguns alunos têm medo de se colocar ou não se sentem confiantes para se expressar;
- obter um 'texto mínimo' para ser aceito e aprovado, que tenha unicidade, produto único e com lógica. Isso ocorre devido às leituras fragmentadas e prazos inflexíveis, o que interfere na relação entre as partes do texto;
- prazos e tempo: alguns alunos silenciavam, pareciam ter desistido, mas retomavam no final do prazo. Outros alunos confundiam a modalidade EaD, com uma metodologia dedicada àqueles que não possuem tempo, o que na hora do TCC, tornava a produção mais complexa;
- em alguns casos, pode ter ocorrido falta de afinidade entre orientador e orientando;
- mediar perfis distintos para trabalharem juntos (no caso das instituições que fazem opção pelo trabalho realizado parcialmente em grupo);

- lidar com a ausência de estímulo à autonomia anterior, na vida escolar, já que as propostas de tarefas escolares não estimulavam a autoria e possuíam um formato que estimulava a reprodução;
- alguns textos vêm com tantos problemas na escrita, que alguns parágrafos precisaram ser reescritos pelo orientador;
- preocupação do orientador em se comunicar de forma clara com os alunos, sem permitir interpretação dúbia.

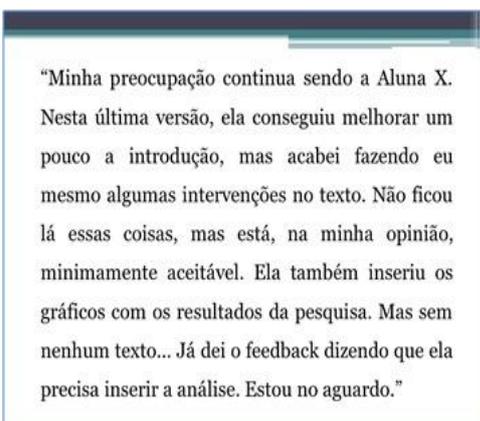
5.3.2.

Entrevistas on-line – perfil professores-orientadores

Perfil dos orientadores entrevistados									
Experiência com EaD		Experiência anterior de orientação		Formação específica para iniciar o trabalho de orientação, oferecida pela instituição		Formação em serviço		Realizou formação para mediação on-line	
Até 5 anos	1	No presencial	1	Recebeu	-	Recebeu	-	Sim	1
5-10 anos	-	Na EaD, em instituição privada ou comunitária	-	Não recebeu	3	Não recebeu	3	Não	2
Mais de 10 anos	2	Não possui	1	Não informou	-	Não informou	-		
		Na graduação do CEDERJ	1						

Quadro 10 - Perfil dos orientadores participantes da entrevista on-line.
Fonte: Autoria própria.

Diferentemente dos GFO, foi possível incluir nas entrevistas, uma pergunta sobre mediação das emoções (APÊNDICE VIII), tema que surgiu com grande ênfase na discussão do segundo GFO. Também incluí o *case* abaixo, com uma situação fictícia, mas que contemplava a problematização quanto à viabilidade e pertinência de reescrita de trechos por parte do orientador, em caso de escrita com alguma fragilidade. Este tema surgiu no 2º GFO de professores-orientadores e no 1º GFO com professores-tutores, por esse motivo foi incorporado a estas entrevistas.



“Minha preocupação continua sendo a Aluna X. Nesta última versão, ela conseguiu melhorar um pouco a introdução, mas acabei fazendo eu mesmo algumas intervenções no texto. Não ficou lá essas coisas, mas está, na minha opinião, minimamente aceitável. Ela também inseriu os gráficos com os resultados da pesquisa. Mas sem nenhum texto... Já dei o feedback dizendo que ela precisa inserir a análise. Estou no aguardo.”

Figura 9 - Case apresentado nas entrevistas junto aos orientadores

Caracterização da autonomia

A autonomia exige planejamento, organização e disciplina. Também envolve a sistematização do conhecimento construído durante o curso e vontade de chegar ao final, podendo, inclusive, investir em sua produção, com intenção de prosseguir os estudos.

A autonomia no TCC é relativa, tem limitações. Devido os parâmetros, requisitos e padrões, nem todos os caminhos são possíveis. Por outro lado, há uma autonomia desejada: o aluno não ficar esperando indicações. Ele deve procurar leituras pertinentes, formular uma proposta e realizá-la, sem perder o foco no caminho.

Caracterização da autoria

A autoria pode ser definida como a ação de se reconhecer na produção, colocar-se no seu trabalho, além das escolhas teóricas, que já possuem uma marca autoral e a habilidade de fazer ligação do tema, com a sua experiência profissional. A autoria é uma construção do aluno, que ultrapassa o apanhado de citações de outros autores, mas levando em conta a possibilidade do trabalho, dentro do tempo disponível, seria a produção possível.

Caracterização da mediação do professor-orientador

O orientador precisa ter empatia para mostrar que acredita que o aluno vai concluir o curso e compreender a “carga emocional em relação

à autoestima”, pois o aluno já pode estar cansado devido ao desgaste próprio do final de curso e a conciliação com a vida pessoal. Ele é responsável por apontar caminhos, abrir visão e possibilidades, não entregar “tudo na mão”. Pode aproveitar a ajuda tecnológica para verificar autoria e precisa mostrar o significado (e ética) de ações do aluno na construção do seu conhecimento, apoiando sem fazer pelo aluno, mesmo que seja difícil entender ou aceitar. Na sua ação docente deve, ainda, indicar que o texto seja refeito - várias vezes, se assim for necessário e, no caso do tradicional “copia e cola”, falar com cuidado porque, dessa forma, não haverá desistência.

Segundo as orientadoras, o professor-orientador não deve partir do princípio que o aluno já sabe o que fazer ou que possui intenção de cometer dados equívocos. É importante fazer o aluno compreender que o erro é parte do aprendizado e vai diminuindo com a prática. Para isso, o orientador também pode evidenciar os acertos e os avanços.

O orientador realiza a mediação das emoções, que pode ser mais importante do que a orientação acadêmica, pois este momento já é suficientemente tenso. Nesta perspectiva da mediação das emoções, surgem como características essenciais: vínculo positivo, respeito, afeto e confiança. No momento de convocar à responsabilidade, as chamadas e enquadramentos, embora precisem de firmeza, também demandam proximidade, delicadeza e cuidado para superar a distância e superação dos desafios.

Desafios que interferem na orientação do TCC

Os desafios elencados pelas orientadoras entrevistadas foram:

- o problema do “copia e cola” (plágio) não é má-fé, mas seria a educação que está preparando mal para a leitura e escrita (autoria);
- ansiedade do aluno e suas dúvidas, evitando a desistência;
- ansiedade das orientadoras, porque é desgastante quando chega um aluno com muitas dificuldades;

- resistência em mudar o planejamento inicial do TCC, para se adequar ao tempo disponível e condições de concretização para esse trabalho;
- linguagem correta para tornar clara a orientação;
- alguns alunos esperam por respostas prontas por parte do orientador, inclusive o que precisa pesquisar.

Estes dados coletados por meio da triangulação das fontes (questionário on-line, entrevistas e GFO) são analisados no próximo capítulo, sob a ótica da abordagem histórico-cultural e a literatura do campo.

6 Resultados

A discussão da análise dos dados, corporificada pela abordagem teórica histórico-cultural, em diálogo com a produção científica historicamente elaborada pelo campo, foi organizada por meio de três eixos temáticos: autonomia, autoria e mediação. Estes eixos se desdobram nas seguintes categorias analíticas:

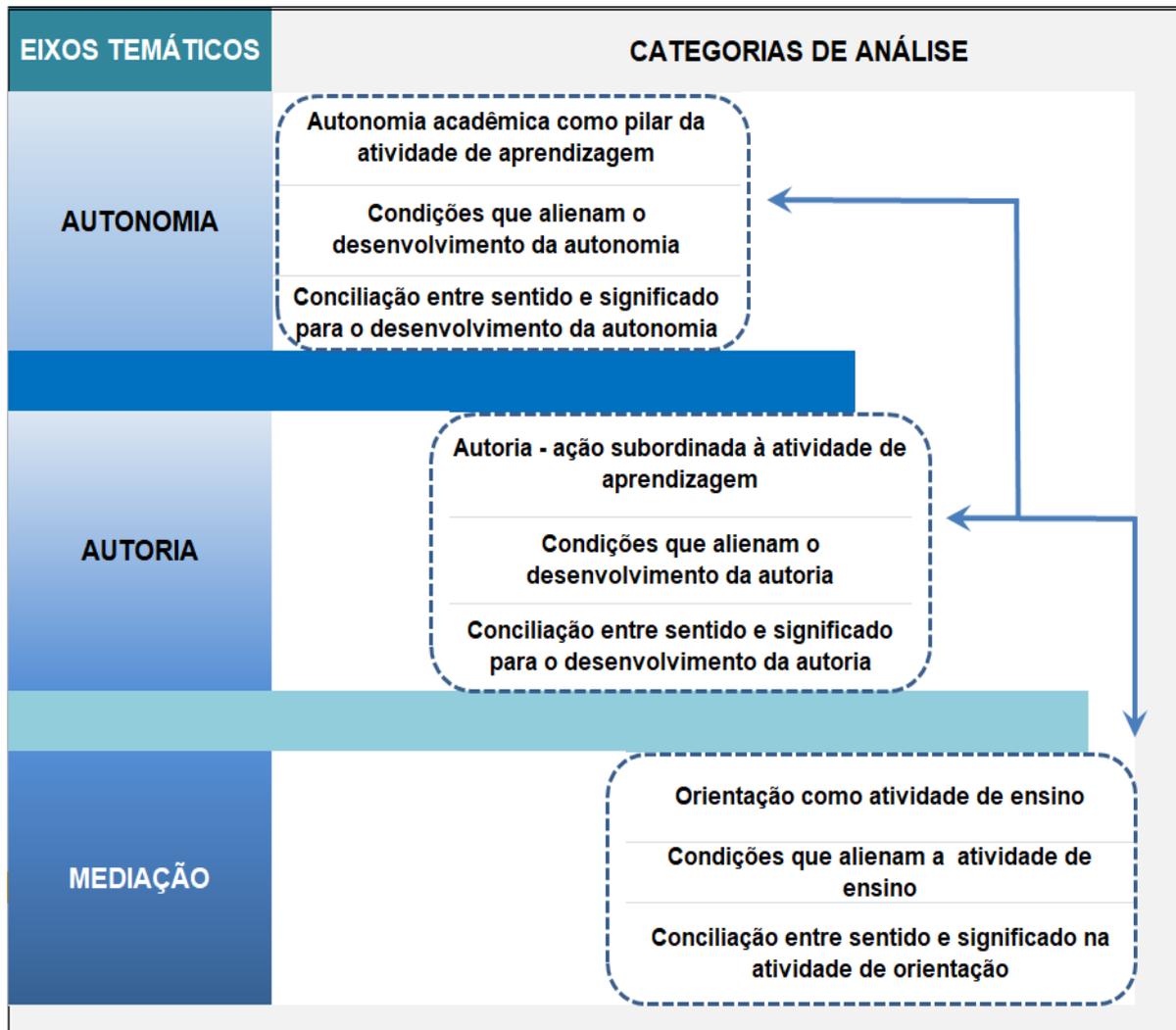


Figura 10 - Eixos temáticos e categorias de análise
Fonte: elaboração própria.

Para cada um dos três eixos temáticos, há o desdobramento em três categorias, organizadas para contemplar os seguintes objetivos:

1. Apresentar a definição do conceito proposto no referido eixo temático, pois trata-se da materialidade do dado e sentido pessoal

atribuído pelos participantes. A definição de um conceito é a essência que funda a forma como a atividade de aprendizagem ou de ensino se dirigirá em sua singularidade. Segundo Leontiev (2014, p. 195), “a linguagem carrega em seus significados (conceitos) um certo conteúdo objetivo”. Portanto, as ações e operações implementadas pelos participantes da pesquisa, possuem a definição como eixo estruturante para atender o motivo desta atividade de aprendizagem (no caso do aluno) e de ensino (no caso dos professores), por isso a relevância por esta forma de sistematização.

2. Indicar as condições que alienam a constituição de cada eixo temático: autonomia, autoria e mediação (este último eixo está personificado como atividade de ensino, conforme designado por Davídov). A alienação aqui pressuposta é fruto da fragmentação do trabalho (LEONTIEV, 2004), no caso, a produção autoral no interior do trabalho coletivo de orientação de TCC. Apesar de a alienação ser uma condição inevitável da parcialização do trabalho, da personalidade e das atividades humanas, faz parte de um “momento histórico criado pela organização dada às relações sociais da sociedade” (OLIVEIRA, 2010, p. 15), portanto, ao reconhecê-la, surge em potência, a capacidade humana de transformar os fenômenos e respectivos processos.
3. Verificar como os diversos perfis reconhecem possibilidades criativas para superar algumas condições alienantes e situações de contradição em suas ações conscientes. Após reconhecer a contradição inerente a algumas práticas e discursos da cultura docente, discente ou mesmo do campo, busco evidenciar como os participantes conciliam o sentido e significado em cada eixo, ainda que haja novas contradições na busca desta conciliação. Para Engeström (2011), as contradições são tensões estruturais do sistema de atividade e trazem perturbações e conflitos, mas também potencializam soluções inovadoras, mudança e desenvolvimento.

6.1. Eixo temático – Autonomia

As categorias a seguir foram encontradas a partir dos três perfis da tríade relacional, portanto, para cada uma, analiso cada perfil de acordo com a abordagem histórico-cultural e a imersão no campo de investigação.

6.1.1. Autonomia acadêmica como pilar da atividade de aprendizagem

Nesta categoria da autonomia acadêmica como pilar da atividade de aprendizagem, analiso a concretude da definição desta categoria, de acordo com cada perfil participante da pesquisa.

Perfil – ex-aluno

A autonomia, por vezes, é compreendida como uma conquista fruto da inter-relação entre professor e aluno, na mediação com o conhecimento e das ações voltadas à atividade de aprendizagem. Em outros relatos, como ação isolada, com pouco auxílio (ou sem ‘intromissão’/‘restrição’) do professor, mas em processo de mediação com os signos e instrumentos adotados no curso. Em ambos os casos, como um processo de construção gradativo.

Sim, tive uma tutora excelente. Que encaminhou todo meu projeto, que era em grupo, mas com partes individuais. Era uma pesquisa de campo sobre tutoria na EaD e como eu nunca havia trabalhado com pesquisas e resultados, questionários, ela foi ótima. Aprendi muito. (ex-aluno(a) 32).

Totalmente autônomo, não. Conversava bastante com o tutor. (ex-aluno(a) 167).

Me senti mais ou menos autônoma, já que o orientador auxiliou muito nesse processo. (ex-aluno(a) 95).

Tinha autonomia, mas o orientador foi fundamental para correção de falhas. Experiência única de pesquisa e reflexão. (ex-aluno(a) 51).

Nos quatro depoimentos anteriores, há o reconhecimento de que a mediação do professor (tutor ou orientador) instigou o desenvolvimento

dos alunos, tornando-se fundamental para a sua autonomia. Já nos quatro depoimentos seguintes, há a pressuposição de que a mediação do professor poderia “atrapalhar” a autonomia discente, como se a intervenção pedagógica intencional estivesse associada a uma ação secundária no processo de autonomia discente, ou mesmo, com potencial impeditivo para a liberdade idealizada.

O processo de construção do TCC ocorreu de forma tranquila, mesmo tendo um orientador, a autonomia durante a escrita se deu de forma gradativa, no princípio de maneira insegura, e aos poucos, o aprofundamento no tema e leitura, pude perceber a melhoria na escrita. Os cursos a distância disponibilizam muitas ferramentas, a autonomia foi sendo construída juntamente com o trabalho. (ex-aluno(a) 66).

Totalmente autônoma! A orientação não me restringiu em nada, procurou apenas acrescentar alguns detalhes. (ex-aluno(a) 78).

Totalmente autônomo. Somente levo dúvidas e os textos já prontos, para o orientador verificar. (ex-aluno(a) 120).

Primeiro o que eu considero relevante é a questão da escolha do tema a ser desenvolvido, não havendo “intromissão”, quanto a isso. A autonomia gera a liberdade para expressar as ideias, o conhecimento desenvolvido sobre a temática. Ser autônomo também tem para mim, um significado de poder contribuir na construção do conhecimento. (ex-aluno(a) 69).

Alguns destes participantes possuem um perfil mais voltado à autoaprendizagem, o que não significa total isolamento, pois os conteúdos e procedimentos da atividade de aprendizagem são construções sócio-históricas produzidas pela humanidade, com as quais ele interagiu e se apropriou após distintas mediações. A escrita do TCC, mesmo que haja menor intervenção docente, é uma ação intra e interpsicológica. Possivelmente este primeiro grupo de alunos se percebe como autônomos porque desejam preservar a intencionalidade de sua autoria e veem, no professor, um sujeito que pode alterar o percurso, não com a intenção de emancipá-lo, mas tolher sua criatividade. Há ainda, a possibilidade de estarem em um nível de desenvolvimento, que o pensamento teórico os permitiu construir sua escrita, com poucas intervenções.

Mas há também os sujeitos que, devido a experiências alienadas na atividade de aprendizagem, durante a avaliação escolar, por sinal classificatória, associaram o *feedback* do professor de maneira negativa,

provavelmente devido a sanções punitivas à sua produção autoral, onde apenas apontava-se o equívoco, sem outras mediações para avançar para o próximo estágio. Neste último caso, haveria uma rejeição à contribuição do professor, por enxergá-la como negação ao potencial criativo e autoral discente. Como afirma Garcia (2008, p. 35):

O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar 'para se dar bem na prova' e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora. Desaparecem o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas ideias.

Trata-se de uma contradição do campo que ainda não foi superada, haja vista diversas estratégias que representam a avaliação classificatória ainda hoje, como, por exemplo:

- testes e provas padronizados, com correção automática ou essencialmente composta por questões objetivas;
- correção de atividades apenas com a indicação da nota, sem comentários qualitativos que indiquem como o aluno pode melhorar;
- estímulo à competição entre instituições educacionais, após divulgação de *rankings* feitos pela mídia, a partir dos dados publicados de avaliações⁴⁸ externas e institucionais;
- *rankings* internos com a exposição de notas de alunos em local de visibilidade.

O desenvolvimento da autonomia não é uma ação isolada, mas construída cotidianamente com o sujeito mais experiente, no caso, o professor (tutor ou orientador). Quando as condições concretas trazem a marca da avaliação classificatória, não é fácil expor espontaneamente a produção para avaliação do professor, se esta ação não for

⁴⁸ Alguns exemplos: avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e outras similares, da esfera estadual ou institucional, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, entre outros.

insistentemente cobrada, o que também confere à relação entre os sujeitos um clima pouco amistoso. O professor, nesta situação, precisa tornar-se próximo ao aluno para que este se sinta à vontade para pedir auxílio ou apresentar a evolução do seu rascunho (VYGOTSKY, 1998a). Somente com acesso às etapas da produção, o professor poderá avaliar a melhor forma e momento de intervir para auxiliar o aluno no desenvolvimento ou maior apropriação do pensamento teórico.

Alguns participantes associaram a autonomia à escolha do objeto ou tema de pesquisa, principalmente quando este se vinculava a outra atividade dominante em sua vida, a profissional.

Sim, pois o TCC foi de acordo com uma intervenção pedagógica elaborada especificamente para a escola na qual trabalho. Pude mostrar as atividades realizadas por meus alunos e os resultados obtidos. (ex-aluno(a) 48).

Sim. A autonomia partiu desde a escolha do tema a ser investigado, porque considero relevante que o aluno escolha um tema com o qual ele tenha intimidade ou goste para que a escrita possa fluir naturalmente. (ex-aluno(a) 114).

A construção do TCC se deu à medida que fizemos o curso. Fiz o projeto, tive a oportunidade de aplicá-lo em minhas turmas de 9º ano e com o auxílio do professor do curso, que fez algumas anotações e sugestões, consegui terminá-lo a contento. Houve necessidade de muita pesquisa a fim de fazer o embasamento teórico e uma atenção especial para a produção da escrita, a fim de evitar o plágio. (ex-aluno(a) 36).

Para Macedo e Guerra (2014, p. 43), quando a formação inclui a experiência dos sujeitos, "pauta-se na compreensão dos acontecimentos mobilizadores de aprendizagens consideradas valorativas pelos atores sociais aprendentes". Esta possibilidade oportunizada em alguns cursos quando se aproximam da temática profissional dos alunos pode contribuir para o seu envolvimento e maior imersão, pois há significado, relevância e sentido na escrita, enquanto "atividade cultural complexa" (VYGOTSKY, 1998b, p. 156) e relevante para sua vida.

Perfil – professor-tutor

A autonomia acadêmica para realização do projeto de TCC é caracterizada como a habilidade de realizar escolhas próprias, tanto no

tocante à literatura e referencial teórico, quanto na organização do trabalho, inserindo o seu estilo autoral. Este nível de autonomia acadêmica, quando conquistado pelo aluno, pode encorajá-lo a prosseguir com os seus estudos no campo da pesquisa.

Eu vejo essa questão da autonomia e essa questão de a pessoa ser proativa, ela conseguir buscar os referenciais teóricos, ela conseguir fazer essa estrutura mental de como vai ser o trabalho, como é que ela vai conseguir organizar esse trabalho, como é que vai ser esse início, por exemplo, no trabalho de conclusão de curso, como vai ser essa introdução, esse desenvolvimento... (Tutora7)

[...] é a liberdade que o aluno tem para produzir o seu trabalho sem muitas influências [...] (Tutor17).

[...] autonomia de certa forma, ajuda e impulsiona o indivíduo e o encoraja, para que possa partir desse ponto até alcançar situações mais felizes, avançar nos estudos, pensando até na possibilidade de uma *stricto sensu* [...] (Tutor1).

Mas, apesar desta concepção, sem a devida contextualização, levar a crer que o aluno realizou o percurso sem auxílio, tamanha desenvoltura diante das normas e potencialidades da cultura acadêmica, não foi adquirida sem intervenção e acompanhamento de pares mais capazes durante o percurso educacional do aluno até aquele momento. Leontiev (2005) afirma que, para o sujeito se apropriar de ações mentais internas, (como, por exemplo, a estrutura mental mencionada pela Tutora7 para escolher os referenciais e desenhar o planejamento do projeto de TCC), é necessária a intervenção externa de outro sujeito, mais experiente.

[...] caminhar sozinho não é bom, eu não defendo essa prática do caminhar sozinho, a gente sempre precisa do outro para nos ajudar, para nos orientar, para nos criticar, para pontuar e fazer a gente pensar, porque quando o outro vem com uma experiência diferente, uma forma de trabalhar diferente, uma ideia diferente, faz com que a gente pense e comece a analisar aquilo, e de repente, a gente cria uma coisa nova ou então, a gente usa aquilo que o outro passou e adequa à nossa vivência atual, por isso que eu acho importantíssima a mediação, a troca em todos os aspectos da vida. [...] (Tutora14).

A autonomia acadêmica se constitui por meio da mediação que ocorre na relação entre os sujeitos, o conhecimento e a cultura institucional-acadêmica. Esta mediação é um pressuposto vygotskyano

(1998a) e, no caso da contribuição da Tutora¹⁴, remete à intervenção intencional do outro para o desenvolvimento do sujeito.

Na pesquisa de doutorado de Vieira (2010), a autora anuncia que a autonomia está diretamente relacionada à interação entre o sujeito e sua realidade sócio histórica.

Não se pode ser livre sozinho, nem em qualquer sociedade; não se pode investir, psicicamente, na liberdade, se ela não for uma significação imaginária social; não se pode ser autônomo se não se der a própria lei, seja participando de sua formação e de seu funcionamento, seja aceitando e validando o que está instituído, após submetê-lo a crivo da análise. (p. 155-156).

A autonomia se constitui nesta interação, com diálogo, tensões e conciliações, mas também há o limite da expectativa esperada quanto à autonomia e autoria em cada segmento de formação. Há os alunos que avançam transpondo este limite, mas, em cursos de especialização, devido ao recorte de tempo menor que cursos de pós *stricto sensu*, assim como o seu compromisso mais voltado à formação/especialização profissional que à pesquisa, podem ter levado o Tutor¹³ a se contrapor, em certa medida, aos demais participantes do seu GFO, demarcando o nível de autonomia que entende como o esperado para este nível de ensino.

[...] dentro da especialização, a autonomia dele deveria ser na escolha dos autores que ele vai convidar para apoiar o ponto de vista dele. Esse direcionamento que deveria gerar a autonomia no trabalho, porque é pretensão, do meu ponto de vista, desejar que ele crie um conteúdo próprio nesse nível de conhecimento. Um trabalho de especialização deve ter autonomia de chamar os autores que ele acha relevantes, para apoiar o ponto de vista dele (Tutor¹³).

Saviani (2006, p.138) entende que os cursos de especialização se dedicam à “assimilação dos procedimentos ou resultados do avanço da pesquisa, por parte dos profissionais da área em referência, ajustando o seu perfil às mudanças operadas no perfil da sua profissão.” Nesse sentido, a pesquisa não seria a centralidade de tais cursos, embora haja a proposta de início à pesquisa articulada com o campo de saber voltado à dada profissão, a propriedade, refinamento e sofisticação da autoria não possui o mesmo grau de exigência que cursos de *pós stricto sensu*.

Perfil – professor-orientador

Para o grupo de orientadores, a autonomia para realização do TCC também foi associada a um nível de independência acadêmica que exigiria experiência prévia do aluno, ou seja, outras intervenções docentes e/ou mediações deveriam ocorrer para o desenvolvimento do pensamento teórico que levariam a tal nível de desenvolvimento real.

Autonomia eu definiria como um trabalho mais solto, menos preso ao orientador. Já tive grupos fantásticos, extremamente autônomos, em que eles praticamente trabalhavam soltos, sozinhos, mandavam tudo no prazo, tudo correto, tudo bem feito, tudo certinho, tudo de acordo com o TCC deles. Então, esse era o tipo de trabalho autônomo: as pessoas desse grupo tinham autonomia para trabalhar, elas não precisavam de orientações constantes, não me mandavam textos todos os dias praticamente, como outros alunos menos autônomos, que precisavam mais desse apoio da orientação. (Orient8).

[...] é aquele aluno que sabe que tem o orientador, sabe que pode contar com o orientador, mas não precisa ficar necessariamente muito preso ao orientador, como alguém pontuou aí. É aquele aluno que caminha, apesar do orientador. Sabe trabalhar, sabe dialogar com os outros colegas. (Orient11).

[...] que o aluno possa transportar tudo que ele vivenciou e tudo que aprendeu, todo o cabedal de conhecimento que teve no decorrer de um curso [...], então tudo que ele aprendeu no decorrer desse tempo, que ele possa construir alguma coisa em cima de uma temática específica do seu interesse... (Orient12).

Alunos com esse grau de autonomia acadêmica possivelmente tiveram experiência anterior com pesquisa ou outros formatos de trabalho científico, contando com o acompanhamento de alguma modalidade de orientação, seja em curso de graduação ou mesmo na pós *stricto sensu*. A autonomia acadêmica pressuposta nestas contribuições demonstra que ações já estão previamente conscientes e organizadas para estes alunos, e “a formação de semelhantes ações é em si mesma um processo de assimilação de operações formadas através da experiência das gerações anteriores, e que essas operações apenas surgem sob a influência do ensino.” (LEONTIEV, 2005, p. 95). Mas é importante destacar que este

nível de autonomia acadêmica não é comum em cursos de especialização. Já a contribuição a seguir busca delinear a autonomia possível dentro de um contexto heterônomo circunscrito por normas, prazos e regras.

[...] a autonomia no TCC tem limitações, porque há autonomia até certo ponto, porque tem que estar dentro daqueles parâmetros necessários. Então essa autonomia é relativa. É necessária a autonomia, o orientando tem que poder caminhar sim, eu até coloco isso assim, tem que caminhar, ele tem que ter certeza que não está sozinho. E têm algumas estradas possíveis, não todas. Essa autonomia é importante, mas é relativa. A gente tem alguns padrões e alguns requisitos que precisam ser levados em conta. (Orient14).

Trata-se mesmo de um desafio estimular a autonomia discente na cultura acadêmica, que lida com a conciliação do paradoxo heteronomia X autonomia. Esta é uma das contradições do campo, que atravessa a relação entre orientador-orientando e desafia os envolvidos a buscar alternativas de conciliação para não recaírem na iminente alienação do trabalho intelectual. Para Duarte (2018), os sujeitos possuem a capacidade objetiva de transformar a realidade após compreendê-la além das aparências. Para isso, os limites e normas acadêmicas precisam se tornar operações conscientes para os alunos para, mais tarde, serem incorporados ao hábito por meio da automatização conquistada com a experiência com o campo.

6.1.2.

Condições que alienam o desenvolvimento da autonomia

Esta categoria buscou concentrar as dificuldades que atravessam a atividade de aprendizagem discente no tocante ao desenvolvimento da autonomia e que podem alienar o sentido pessoal na realização de dadas ações, do seu significado social para alunos e para os professores que atuam na orientação.

Perfil – ex-aluno

As condições alienantes no trabalho coletivo de produção do TCC apontadas pelos participantes se voltavam para as seguintes situações:

vulnerabilidade no desenvolvimento da autonomia, como consequência da falta de autonomia docente, reatividade na docência, distanciamento entre os sujeitos e divergências pouco fecundas.

Pelo contrário, cheguei a escrever algumas páginas, porém a tutora chegou a criticar o tamanho, que essencialmente deveria ter a quantidade de informações para um *banner*. Penso que foi um TCC de mera formalidade e pouca contribuição para a formação. (ex-aluno(a) 107).

Senti muita dificuldade neste aspecto, pois o tutor orientador não compreendia o meu objetivo de pesquisa, se preocupava apenas com os prazos e formas. (ex-aluno(a) 89).

Sim, na época eu não tinha ingressado no mestrado. Só tinha a experiência da monografia no curso de Pedagogia. Nas duas especializações que fiz pela UAB, o TCC pode ser comparado a construção de um artigo. Já na segunda especialização, eu já estava no 1º ano do mestrado. A autonomia do aluno parte da necessidade de construir um trabalho, infelizmente, sem orientação dos tutores. Posso relatar que o acompanhamento da UFXX foi mais efetivo, o tutor responsável era mais presente virtualmente, **já na outra IES a atuação durante este a elaboração do TCC foi desgastada, talvez pelo fato de o trabalho ter sido elaborado em grupo. Uma parte do TCC foi em grupo. Era possível perceber o despreparo dos tutores em orientar virtualmente, ainda muito presente o pensamento de um ensino presencial. As orientações ficavam restritas aos fóruns no Moodle ou e-mails. Nenhum momento de *webconferência*, *Skype*, em que poderíamos quem sabe, discutir pontos do trabalho com mais clareza e objetividade. Por e-mail muitas vezes era difícil expressar algumas questões, ou explicar algum ponto do trabalho, tirar uma dúvida quanto a correção do tutor no trabalho. Outra questão é que [...] acabam não entendendo que o aluno que está em uma especialização virtualmente, tem dificuldades de entender a lógica de uma escrita acadêmica, mesmo que tenha experiência na construção de um texto (TCC ou Monografia) na graduação, ainda sim não significa que este aluno tenha o domínio da escrita acadêmica.** (ex-aluno(a) 165, grifo meu).

Na maior parte dos cursos de especialização oferecidos em larga escala, há, concomitantemente, várias turmas na etapa final do curso e turmas que estão iniciando. Este volume de alunos e a logística para atender, ao mesmo tempo, quem está concluindo e quem está iniciando, não costuma estar acompanhado de equipes interdisciplinares condizentes com o volume de trabalho. Com isso, a opção institucional para conciliar tal contradição nas condições objetivas de atuação é dispor no projeto pedagógico de um modelo com proposta metodológica previamente definida para o TCC. Não participaram da elaboração e

concepção do desenho deste modelo, nem o professor-tutor, nem o orientador, tampouco o aluno.

A ausência de autonomia docente pode levar o professor a tornar-se reativo. Se uma dada interface não estiver previamente disponibilizada ou elencada pela instituição, ele não a requererá para realizar outras modalidades de comunicação dentro do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), como a Webconferência, por exemplo. Há aqueles que, devido à falta de maior experiência docente, desconhecem tais interfaces, o seu potencial para estreitar a comunicação e instaurar um clima mais próximo e acolhedor, quando o aluno se encontra em dificuldades com a sua construção autoral. Mas há também, docentes que desconhecem o seu próprio potencial comunicacional para negociar algumas flexibilizações dos limites impostos, que nem sempre são intransponíveis. É possível que as instituições e coordenações, quando abertas à escuta e bidirecionalidade na condução do processo, com o professor que realiza a mediação, compreendam a importância de se adotar algumas estratégias e tecnologias, modificando, durante o percurso, parte do desenho didático.

Retomando o problema das escolhas verticais, ainda que haja justificativa (relativamente plausível) para tais, seja devido aos prazos possíveis, cotas insuficientes de bolsas para os professores e outros processos administrativos e burocráticos que podem realmente se sobrepor ao pedagógico, pode haver um estranhamento e, por vezes, uma rejeição dos sujeitos participantes da implementação do curso. O estranhamento a uma opção metodológica institucional (trabalho parcialmente em grupo, como relatado pelo participante) por parte do professor, quando não esclarecido e mediado pela instituição, pode trazer como consequência essa impressão (ou constatação) por parte do aluno, de que o professor estaria despreparado.

A realização de um trabalho científico em grupo demanda a conscientização e apropriação de todos os envolvidos para aquela ação de aprendizagem. Concordo com os autores Bernardes e Moura (2009) e Asbahr (2018) quando enumeram as contribuições possíveis para formação humana propiciadas pelo trabalho colaborativo.

Ao repartir funções, as ações de cada um dos sujeitos tem significado específico na produção coletiva, assim como, ao repartir o controle da aprendizagem entre todos da coletividade de estudo, cada sujeito torna-se cúmplice na execução das ações de ensino e aprendizagem como uma atividade em comum. (BERNARDES; MOURA, 2009, p. 475).

Ressalta-se aqui o papel do professor na organização de atividades coletivas a partir da compreensão do caráter coletivo da aprendizagem humana. Não é o que se valoriza na grande maioria de nossas escolas, em que as atividades coletivas são desvalorizadas ou desencorajadas e prevalecem práticas que estimulam a competição entre os alunos (e até mesmo entre os professores), favorecendo o individualismo tão típico de nossa sociedade. (ASBAHR, 2018, p. 142).

Mas apesar deste potencial para o desenvolvimento intra e intersubjetivo, as condições concretas atravessam e alienam tal ação, tornando-a uma obrigação a ser cumprida, devido às relações pouco democráticas e nossa parca experiência em participar, exigir e comprometimento com processos democráticos, que garantam a consciência de tais ações e atividades de aprendizagem coletivas. Para atender tal pressuposto, as instituições precisam planejar em cima do possível e não sucumbir aos apelos políticos para abertura de turmas e polos, sem condições de atender todos com qualidade, contribuindo para a massificação da educação, ao invés da expansão com qualidade. Instaurar processos e participação democrática é optar pela formação para autonomia.

Outra situação que fragmenta o trabalho coletivo é a reatividade ou distância (não devido à modalidade, mas à postura e ausência de mediações de qualidade) do professor na orientação do trabalho final.

90% de autonomia, pois meu orientador me orientou com total descaso. Fiz o trabalho praticamente sozinho. (ex-aluno(a) 109).

Parcialmente, pois a relação com tutor e professor é marcada, muitas vezes, por um certo distanciamento, o que não garante efetivamente a qualidade na escrita dos trabalhos. (ex-aluno(a) 43).

Não me senti autônomo por completo, pois a orientadora não concordava com a maneira que eu queria seguir. (ex-aluno(a) 53).

Não me senti autônomo para essa tarefa. Na verdade, precisei do orientador para construção do TCC. (ex-aluno(a) 143).

Na pesquisa sobre orientação na pós-graduação *stricto sensu*, de Quixadá Viana e Veiga (2010), as autoras perceberam que alguns

orientadores deixaram os alunos sozinhos em nome da autonomia discente. As autoras explicam que há diferença entre estimular à autonomia e estar de prontidão para atender o aluno.

Quanto a haver alguma discordância por parte do professor em relação à maneira que o aluno quer seguir, não é possível, sem mais informações do conteúdo dessa interação (ex-aluno(a) 53), avaliar o motivo que levou a alguma discordância, mas é possível concordar com Alves, Espindola e Bianchetti (2012, p. 143), quanto à importância do diálogo para evitar o autoritarismo, imposições e um desentendimento que possa alienar, ao invés de garantir, o desenvolvimento da autonomia.

Aos poucos, percebe-se que numa relação aberta para o diálogo, na qual acordos entre as partes acontecem, diminuem a opressão, a submissão ou a autocracia. Se a postura for o contrário, a relação deixa de ser educativa, abrindo espaço para o autoritarismo. Qualquer trabalho pautado no segundo aspecto acima considerado, deixa de ter “gosto” e satisfação; perde-se a motivação e as expectativas.

O diálogo mediatizado nas interfaces de comunicação do AVA pode instaurar, desde o início, o nível de abertura que o professor propõe para a relação com seus alunos no curso. Desde a apresentação, ou do primeiro *feedback*, o aluno percebe que pode expor suas dúvidas e mesmo, seus desejos quanto ao percurso que deseja para o seu objeto e recorte de pesquisa. Se o professor está disponível a auxiliá-lo, faz a opção por preservar ao máximo a sua intencionalidade e, quando não for possível, os motivos precisam ficar claros, permitindo ao aluno, inclusive, a elaboração de nova proposta, por meio de réplica. Mesmo essa negociação já é um princípio de autoria e ação da autonomia.

Perfil – professor-tutor

Vários professores-tutores demarcaram algum tipo de imaturidade acadêmica, como oposição à necessária autonomia. Referências como “não estavam prontos” surgiram nos relatos da maioria destes participantes.

[...] quando chega a metodologia, eles estão nos objetivos, eles estão começando a se preparar para escrever os objetivos, não deu tempo de

eles se prepararem cognitivamente para trabalhar a metodologia, é o que eu tenho percebido, sabe? No tempo de corpo. Então quando a gente vai auxiliar, eu acho que, por isso, na escrita do documento, depois é que eles vão reescrever isso e vão modificar essa metodologia e vão entender isso melhor [...] (Tutora5).

[...] deveria ter bem no início da faculdade. Na realidade, essas coisas elas deveriam começar muito antes, quando a criança ela é pequenininha, a imitação é importante, é assim que ela começa a aprender, mas quando ela chega a um ponto, quando ele está adolescente, lá do terceiro, quarto ano, ele já tinha que começar a ter uma autonomia, porque a gente não vê essa autonomia no primeiro e segundo grau [...]. Ele não tem essa autonomia, chega na faculdade, vai fazer metodologia lá no final da faculdade, e quando entra para fazer uma especialização não está [...] com as questões éticas - porque também ele faz plágio, ABNT - ele não sabe o que é ABNT, ele não tem autonomia, não compreende, não tem metodologia [...] (Tutora11).

[...] eu não sei se é porque ele não consegue, ele tem preguiça, mas ele tem muito essa dificuldade dessa autonomia de pesquisa, ele pega um material que está falando sobre um assunto específico, em vez de ele pesquisar outros autores que estão falando sobre aquilo também. Não, ele não pesquisa. Quando ele pega para escrever o material dele ou o trabalho de conclusão de curso, ele vai fazer um embasamento de um autor, ele faz somente de um autor, não traz a visão de outros autores, ele não traz o contraponto, e a gente tem que intervir, porque ele não consegue ter essa autonomia de pesquisa, de querer [...] (Tutora7).

Ao relatarem as dificuldades no desenvolvimento da autonomia acadêmica discente, há a menção ao tempo do corpo, como um processo biológico de maturação; a necessidade de a autonomia estar sendo estimulada desde a infância, no ensino fundamental, para compreender desde cedo como funcionam os processos autorais e evitar a ocorrência de plágio; a associação do desconhecimento do aluno quanto à cultura acadêmica e os processos de autoria científica como preguiça ou falta de habilidade.

Carlino (2017, p. 190) já chamava a atenção para o fato de os professores perceberem as suas práticas na cultura acadêmica como naturais. Apesar desse entendimento, esta destreza acadêmica não é natural e inata para os alunos e “sua desorientação provém do caráter implícito das expectativas dos professores, forjadas dentro da lógica de um determinado campo de estudo. Para ingressar nele os estudantes necessitam de explicações e guias”. Essas explicações e guias não seriam objeto de estímulo à dependência do professor, ao contrário, este

investimento docente, logo no início da orientação do projeto, pode ir subsidiando, aos poucos, a autonomia acadêmica que os professores-tutores elencaram como necessária já estar constituída, quando os alunos iniciassem a realização do projeto. O estímulo à autonomia acadêmica deve ser iniciado desde os anos iniciais de escolarização, mas o que ocorre, muitas das vezes, é o que Silva (2008, p. 363) disserta sobre a experiência de leitura e escrita na escola:

[...] a leitura sempre figurou como tarefa obrigatória, mecânica, que estimulava o aluno à cópia de textos dos livros (reprodução não autorizada, apropriação indevida, plágio), já que as práticas de ler/escrever não propiciavam ao aluno refletir sobre o que liam/escreviam nem aprender a decidir por si mesmo, visto que seguiam sempre um modelo de leitura/escrita preestabelecido.

Há um desafio mais amplo na formação acadêmica dos sujeitos, que inclui a formação inicial dos professores para a autoria científica. Silva (2017) defende que o sentido da pesquisa se inicie na formação inicial de professores, no curso de Pedagogia, incluída aí, a realização do TCC.

Entendo que os licenciandos, ao vivenciarem tal prática de pesquisa e autoria, terão mais propriedade para desafiar e estimular os seus alunos desde os anos iniciais para práticas reflexivas e autorais sem deixar de apresentar as normas éticas para autoria. Essa ação ocorre por meio do estímulo ao pensamento teórico, que subsidiará tal internalização e poderá garantir a transferência desta aprendizagem para outros contextos.

No relato a seguir, a Tutora12 chama a atenção para o diferencial, em termos de autonomia, que a iniciação científica pode contribuir para a formação do pesquisador.

[...] a questão da autonomia, da autoria, eu só consegui desenvolver um pouco disso, se eu tenho isso de alguma maneira desenvolvida, porque fiz pesquisa dentro da universidade, mas não é todo mundo que tem oportunidade de fazer, com a questão de tempo, e nem é todo curso que tem essa oferta. Aí tem a importância tão forte da pesquisa: como fazer pesquisa, te ajuda a escrever melhor, a desenvolver todas essas questões que a Tutora11 falou, e a gente não tem isso, no ensino fundamental, nem no ensino médio [...] (Tutora12).

Segundo Lüdke (2005, p. 122), a possibilidade de bolsas e da iniciação científica na graduação seria “a melhor maneira de desenvolver futuros pesquisadores, pela participação em grupos de pesquisa”. Apesar desta máxima, que é compartilhada de forma quase consensual na cultura acadêmica (MARINELLI e CARVALHO, 2010; ALVES; ESPINDOLA; BIANCHETTI, 2012; LIMA NETO; GILBERTO, 2012), as opções de iniciação científica com bolsas nas universidades são raras, como relatado pela Tutora12.

Na direção oposta da iniciação científica como formação do pesquisador, os cursos de graduação são centralizados no ensino e cultuam “uma tradição oral, da aula expositiva ou dos seminários onde se fala e se escuta sobre o que se leu. Mesmo utilizando dinâmicas mais modernas e participativas, a oralidade continua sendo a tônica do ensino.” (MACHADO, 2006, p. 49).

Escola e universidades não estariam investindo na formação do pesquisador iniciante, mas esperam encontrar as características em termos de autonomia acadêmica nos alunos no momento de construção do projeto de TCC. Outro fator que surge como uma dificuldade demarcada por vários professores é o tempo. Ao aluno, é fundamental que administre o seu tempo para realizar atividades do projeto de acordo com os seus respectivos prazos.

[...] gerenciamento de tempo também é um quesito que eu acho muito importante, e às vezes passa despercebido. São muitas tarefas, todas elas cronometradas, muitas vezes ele não entende que tem que se contar naquele espaço temporal. Ele tem que estar trabalhando naquele espaço, esse entendimento passa despercebido e tem uma importância muito grande. Tem muitos alunos que perdem prazos, que não conseguem fazer, por um motivo ou por outro, e essa percepção deveria ser enfatizada. (Tutor13).

O fator tempo é um desafio para todos que se propõem a realizar uma produção intelectual, conciliando com outras tarefas cotidianas. A produção de um texto exige disponibilidade para se dedicar, mesmo que este estudante seja também um profissional em exercício, e tenha tarefas pessoais e domésticas para administrar na mesma medida. Trata-se de um desafio em cursos de especialização, pois o aluno adulto já está inserido em diversas ações que exigem tempo e são somadas à exigência

acadêmica de uma produção autoral, que demanda grande disponibilidade, inclusive daqueles que possuem experiência com esse formato de escrita.

Uma dificuldade que, na verdade, é uma contradição do campo, mais precisamente das instituições, é o estabelecimento de modelos fechados para os projetos de TCC. Esses modelos rígidos, em que a estrutura e a metodologia já vêm previamente delimitadas pelo projeto pedagógico do curso pressupõem que o aluno (e o professor-tutor) não possua autonomia para criar e ousar formatos de TCC condizentes com a sua motivação, disponibilidade e tema.

Valle e Souza (2017, p. 121) lembram que o ensino tradicional não é capaz de estimular e garantir a autonomia do aluno, evitando o tema e desperdiçando “toda sua criatividade construindo meios de disfarçar as limitações de seus alunos”. É possível perceber que algumas instituições incorporam estratégias do ensino tradicional presencial na EaD, contrapondo-se à autonomia discente e docente para realização do trabalho intelectual. Estas escolhas geralmente se referem à necessidade de controle por parte do professor da disciplina, e mesmo por parte da instituição, em cursos oferecidos em larga escala. Para manutenção deste controle das orientações, condução e prazos, os cursos fazem opção não apenas pelo *design* didático fechado, mas também delimitam o máximo possível, os critérios e formato para o TCC.

[...] quando a gente fala da autonomia e da própria autoria fica tão pouco complicado. Mesmo que a gente queira colaborar, incentivar o aluno nessa autonomia e na autoria, dependendo do projeto, da estrutura a se apresentar do TCC, isso fica mais complicado. Seria mais fácil, por exemplo, numa dissertação que a gente já não restringe o número de páginas, não restringe capítulos, então seria mais livre, mais fácil trabalhar pela liberdade que é fornecida, mas ainda é possível. Mas, mesmo com as restrições da maioria das instituições nos padrões de TCC, é possível manter uma qualidade referente a autoria e autonomia do aluno sim. (Tutor17).

[...] eu acho que todas essas podem ser funções do tutor, de quem orienta, mas depende muito do modelo de orientação porque auxiliar na escolha da metodologia, por exemplo, nem sempre é possível se um determinado tipo de pesquisa já está estabelecida (Tutora3).

Esta é das críticas de Santos e Silva (2009) à EaD tradicional: a unidirecionalidade do desenho didático, que fragiliza a autonomia e autoria docente e discente. A alienação da potencialidade de autonomia do aluno, e, por conseguinte, do professor-tutor pode levá-los a um sofrimento psíquico, manifestados pelo conflito, recusas e silêncio virtual próprio do aluno que estaria protelando a tarefa, porque esta já não atende o sentido pessoal atribuído em sua atividade de aprendizagem.

Perfil – professor-orientador

Da mesma forma que surgiu no perfil dos professores-tutores, a dificuldade com a gestão do tempo e a fragilidade na escola e na graduação, quanto ao estímulo da autonomia discente, também surgiram como elementos que atravessam e inviabilizam a autonomia do aluno segundo os professores-orientadores.

[...] essa questão da autonomia é mais problemática ainda, porque os alunos têm essa dificuldade, porque não têm essa autonomia na escola e na graduação também não, não é só na escola. No ensino presencial, o professor ainda não dá essa autonomia. Então, ele não sabe como construir um texto próprio, ele acha que tem que copiar, pegar, não sabe citar, não sabe usar. Então acho que a dificuldade de lidar com a autonomia é de você ter um mundo da internet pela frente e, por conta disso, e por falta de prática... Então, para o mediador chegar em seis meses, para o orientador que tem seis meses, fazer ele largar uma prática que ele tem a vida inteira de escola, de graduação, de tudo, de ensino presencial, porque para o professor tem isso, essa questão de ter o controle. Muitos ainda trabalham com o exercício de responder questionário, se sair um pouco daquela coisa que o professor espera, tá errado. Certo e errado. Então, como lidar com isso, com autonomia, se ele está acostumado a vida inteira, com outro tipo de trabalho em sala de aula? (Orient6).

Problema realmente está em corrigir. Muitas vezes, numa orientação de TCC, é esse o papel também: é ele fazer pra ser corrigido, pra ele ganhar um ponto. E é uma [...], a gente vai viver a vida inteira nessa dinâmica horrível. (Orient2).

[...] essa questão da autonomia é difícil, porque a escrita realmente é difícil. Tem hora que eu tenho que escrever, e enquanto aluno, a gente fica assim: por onde eu vou começar? São muitas leituras, qual vou priorizar? Que normalmente nós queremos que o aluno priorize a nossa leitura. Mas ele eventualmente tem outras tantas e vai fazer a própria seleção autoral dele, pra se dedicar. Ele faz as suas próprias seleções e, muitas vezes, elas são fragmentadas por conta de notas e por conta de prazos. E ele não consegue ter a noção de que, aquilo que o aluno vê lá

no início, na construção teórica, não vai dar conta [...] dele consolidar esse conhecimento, ao longo desse processo. Porque é tudo muito momentâneo, é tudo muito imediato: eu faço isso, eu faço essa leitura pra agora, aí esqueço o que já fiz e faço outra leitura, pra um outro momento, pra agora. Então essa autonomia acaba sendo fragmentada, pontual, quando ela acontece! E a gente está falando da possibilidade dela nem acontecer. (Orient5).

Muitas das vezes, o que leva o aluno a copiar diretamente de fontes na internet ou outros espaços e, ainda, a não dominar a construção textual, se origina da sua experiência educacional anterior. A prática de realização de tarefas descontextualizadas, com o fim de obtenção de nota, permeia a formação de quase todos que vivenciaram uma educação tradicional anterior (presencial ou a distância). No modelo tradicional, as atividades quando se propunham a autoria por meio da escrita, se vinculavam à

[...] classificação das respostas de seus alunos e alunas, a partir de um padrão predeterminado, relacionando a diferença ao erro e a semelhança ao acerto. [...] As vozes dissonantes são avaliadas negativamente, não havendo espaço, no cotidiano escolar, para sua expressão, reconhecimento, indagação e fortalecimento. (ESTEBAN, 2008, p. 13).

Romper com esse formato que, possivelmente, foi alimentado também na graduação exige grande esforço por parte do professor e tempo para mudança na cultura discente. A realização do TCC, mesmo que parcelada em etapas de entrega, possui o objetivo de uma produção única, um texto completo que só no final estará visível aos sujeitos envolvidos com o trabalho coletivo. A conscientização das etapas com a produção completa por parte do aluno, assim como a intervenção coerente para que a escrita reflita a abstração realizada pelo aluno, é uma exigência ao professor. Berni (2006, p. 2540) denuncia que precisamos ser coerentes em nossas ações docentes:

Temos um discurso politicamente correto, mas um prescrito contraditório ao se objetivar a formação de cidadãos conscientes, autônomos e envolvidos com as questões sociais numa prática escolar que ainda é pragmática, quer resultados estanques e supervaloriza o quantitativo. É necessário que fique claro a importância do conteúdo nesta proposta. O conteúdo é a própria expressão da produção cultural humana na sócio-história e tem uma importância inegável, mas sempre estará contextualizado, trabalhado de maneira a possibilitar as abstrações e generalizações necessárias à aprendizagem e desenvolvimento a favor do quadro já exposto.

Levar o aluno a compreender, contrapondo-se a uma vida escolar inteira que ensinou o contrário, que o que o ensino formal e suas tarefas avaliativas pretendem é auxiliar o aluno em seu desenvolvimento e não comprometer-se com avaliação classificatória e quantitativa é um desafio para todo professor. Para ser coerente, o professor-orientador precisa despertar o aluno para perceber que a produção escrita em um TCC é parte da avaliação final de conclusão de um curso e tem como

[...] centro predominante de atenção o processo de construção de um resultado, sem perder, em momento algum, a perspectiva do produto final que dele decorre e sobre o qual, por meio da 'avaliação de produto', faz incidir a certificação. Há consciência da importância do produto final, mas também há consciência de que, para se chegar a ele, importa investimento no processo. (LUCKESI, 2011, p. 188).

A produção final é importante, pois há uma exigência institucional quanto ao seu formato dentro de um dado prazo, mas o processo de desenvolvimento percorrido pelo aluno, em parceria com o seu orientador possui igual importância, e maior esforço de ambos.

A conciliação das etapas para a universalidade é a forma como a fragmentação do trabalho intelectual pode ser atualizada, reconhecendo-se que é um processo gradativo de internalização e apropriação dos conceitos refletidos, que depois são expostos na escrita do trabalho. Há ainda o desafio de o aluno realizar um curso de especialização em área distinta da sua formação inicial.

Agora tem também a questão do conteúdo. Ele se propõe a fazer pós-graduação num tema que não tem conhecimentos prévios, da graduação. Por exemplo, ele fez Letras e vai fazer pós-graduação que tem a ver mais com Educação. Ele não tem aquele conhecimento mais aprofundado e pode se sentir tentado a copiar trechos de outro. Ele não vai ter autonomia, ele vai copiar mais ou menos aquilo que ele lê, que muitas vezes ele nem entende. Então ele vai fazendo aquele texto *Frankenstein*. (Orient3).

Apesar desta preocupação do Orient3, a realização do TCC ocorre no final do curso, quando o aluno já teve contato mediado com o campo e sua problematização, e é com esta apropriação pessoal que realizará a produção final. O plágio citado neste relato não se relaciona com a realização de uma especialização em área distinta, se a atividade de estudo do aluno for a formação nesta segunda área. A orientação para

escrita autoral deve ocorrer, buscando a integridade ética e acadêmica em qualquer situação mesmo que o aluno já possua formação superior, ou se for oriundo de curso de outra área. Em caso de ocorrência de plágio, mesmo após tais orientações, o orientador pode solicitar a revisão ou nova produção do trabalho (DINIZ; TERRA, 2014), verificando ainda, quando possível, o motivo que levou o aluno ao plágio, para ajustar a sua orientação de acordo com a necessidade de cada caso. Pallof e Pratt (2004, p. 121) sugerem, ainda, para diminuição desta ocorrência, que sejam incluídos “trabalhos que incentivem o pensamento crítico e colaboração, em vez do individualismo e da competição”.

Da mesma forma, o texto “Frankenstein”, ocorre porque não houve planejamento prévio do que se vai escrever (CASTILLO, 2009). Segundo a autora, a ordenação das ideias é possível por meio deste planejamento. Vygotsky (1998a) já sinalizava a importância do planejamento para a produção escrita. Para isso, o autor indicava a produção de rascunhos, pois estes demonstram o processo mental desenvolvido. Estas opções, mais o apoio do orientador a partir dos rascunhos apresentados, podem contribuir para evitar textos fragmentados e desconexos.

6.1.3. Conciliação entre sentido e significado para o desenvolvimento da autonomia

Perfil – ex-aluno

Na busca por superar ou subjugar a outro plano, a alienação entre sentido e significado no desenvolvimento da autonomia, alguns ex-alunos conseguiram fazer sua posição ser entendida e respeitada pelo professor, outros se sentiram solitários mesmo reconhecendo a presença e contribuição da orientação e outros encontraram alternativas para lidar com as dificuldades surgidas com ou sem auxílio, no tempo que ele demandava.

Sim. Apesar do tutor/orientador engessar muitas reflexões, fui firme e não deixei minha argumentação modificar. Não foi fácil. (ex-aluno(a) 44).

Me senti autônomo quase o tempo todo, pois consegui me impor, mostrando conhecimento e domínio do tema escolhido. Assim, todos os

questionamentos e imposições do tutor/orientador, eu argumentava e sabia dosar o que poderia ou não aceitar. (ex-aluno(a) 29).

90% autônomo, algumas vezes a orientadora discordava, porém consegui me sentir autora. (Aluno/a 74).

Os três relatos anteriores se diferem daqueles incluídos na categoria “Condições que alienam o desenvolvimento da autonomia” porque estes participantes conseguiram delegar a fragmentação do trabalho a um segundo plano e prosseguir com sua atividade de aprendizagem. Quixadá Viana e Veiga (2010) explicam que as diferenças de opiniões existem, enquanto Primo (2006, p. 46) chama a atenção para a abertura ao dissonante, como elemento de diálogo com o aluno:

[...] é importante dar voz à crítica do aprendiz, ouvir suas propostas criativas – mesmo que ela não coincidam com o posicionamento pessoal do educador. Ao ter de submeter e defender suas contribuições, o aprendiz pode – em sua argumentação, no debate com o professor e com os outros – repensar e aperfeiçoar seus posicionamentos. Nessa discussão, a mera reprodução perde sentido, pois o processo reflexivo precisa ser exposto e confrontado. (PRIMO, 2006, p. 46).

Ocorre, em alguns momentos, que “certezas” conceituais se originam no aluno, mas também do professor e o posicionamento fechado ao diálogo com o divergente, mesmo que seja para esclarecer pacientemente, a importância da análise crítica de tal opção teórica ou metodológica, dependendo do tom assumido e o lugar que se coloca, como, por exemplo, a assunção do poder instituído na autoridade docente podem inviabilizar a conciliação e a proximidade destes sujeitos, participantes de um trabalho coletivo.

É importante haver alguma afinidade de ideias para a orientação prosseguir, já que um tema ou abordagem muito opostos à crença do orientador, podem fundar uma nova contradição no trabalho coletivo. Há saberes científicos que o professor não contempla (pode ser o caso que levou alguns professores a discordarem dos alunos) ou não convergem com sua perspectiva, por vezes, muito arraigada ou própria de uma filosofia que ancora sua atividade dominante. Apesar disso, a relação professor-aluno precisa ser instaurada.

[...] o problema da educação heterônoma não está localizado na figura do professor. Não é difícil defender a ideia de que o professor não pode nem deve ocupar o espaço de um saber absoluto. Mas, parece importante

reafirmar que a educação não pode prescindir da relação com o outro, e que essa relação possui uma dimensão transferencial importante que implica o professor como 'sujeito suposto saber'. (SILVA, 2010, p. 148).

Apesar de o professor (tutor ou orientador) não ser o único detentor do saber, na mediação da orientação ou da tutoria, ele está assumindo-se como par mais capaz, e precisa pesquisar o tema que assumiu a orientação, possibilitando contribuições que estimulem o desenvolvimento do pensamento teórico pelo aluno.

Escrevi o projeto após leitura de vários livros indicados pela professora orientadora e, quando enviei, sofreu três alterações de melhoria. É um caminhar solitário, mas a minha orientadora me ajudou muito com a indicação de livros e artigos. (ex-aluno(a) 169).

Escolhi o tema por ser uma curiosidade minha, porém, no meio, tive um pouco de dificuldade em concluí-lo. A tutoria me ajudou muito. (ex-aluno(a) 64).

Quanto à autonomia, considero que foi em função da modalidade a distância. Como na maioria das vezes não conseguia tirar minhas dúvidas no tempo hábil, ou por ter dificuldade na comunicação (perguntar uma coisa e o tutor entender outra), tornava-se necessário eu mesma tomar as decisões. (ex-aluno(a) 46).

As idas e vindas da escrita supervisionada exigem clareza na indicação das dúvidas e na sua resposta. Há uma ansiedade própria do orientando, no tocante a respostas quase instantâneas por parte da orientação. Muitos cursos operam com a indicação de resposta em até 24 horas, mas a leitura atenta de um texto ou reflexão, a partir de uma dúvida que pode mudar estruturalmente o trabalho, não pode ser apressada ou agilizada de acordo com tal ansiedade. A resposta ágil também não está garantida na modalidade presencial, como parece estar implícito no relato do/a ex-aluno(a) 46.

Por outro lado, a demora mais acentuada por parte do professor desestimula o aluno e o atrasa no desenvolvimento do pensamento teórico, pois este ocorre por meio da intervenção intencional e sistematizada, e maiores períodos de silêncio virtual na sistematização do professor podem interferir nesta apropriação.

Perfil – professor-tutor

Na busca por conciliar o sentido pessoal e significado social na atividade de ensino dos professores-tutores, algumas contradições surgem. As contradições se originam na consciência intersubjetiva dos sujeitos, e dirigem as suas ações na atividade de ensino e nem sempre são conscientes, podendo, inclusive, ser a forma encontrada por estes professores para superar a alienação do trabalho intelectual que realizam.

Autonomia depende muito dessa mediação. Eu acho que todo professor, todo docente, todo tutor, deve criar essas oportunidades mesmo para os alunos poderem caminhar sozinhos, mas é um caminhar vigiado, esse acompanhamento tem que ser bem amigável, tem que ser bem tranquilo, cordial, com respeito, mas ele tem que ser acompanhado, ele não pode ser deixado de lado fazendo com que somente ele caminhe por suas pernas, porque, dessa forma, eu acho que ele vai se perder. O aluno da EaD se perde um pouco nessa autonomia [...] (Tutora15).

[...] permitir essa liberdade da execução, fixando sempre, quer dizer, sempre não, fixando a questão de prazos, de questões de formato, mas favorecendo mais autonomia do que essas cobranças, digamos, excessivas em algo mais padronizado. (Tutor17).

O estímulo à autonomia, sem acreditar que ela possa ser conquistada, pois atrela com grande ênfase a autonomia discente à mediação docente e à padronização, fixação de prazos e cobranças durante a permissão da liberdade, critérios que a limitam ou mesmo, inviabilizam, seriam algumas contradições surgidas. Há, ao mesmo tempo, um estímulo à dependência do aluno em relação à docência do professor-tutor, pois, sem este, o aluno se perde, por isso a necessidade da vigilância. Mas há a menção do aspecto afetivo neste acompanhamento “tranquilo, cordial, com respeito”, que possivelmente equilibraria a vigilância.

Na contribuição do Tutor17, a liberdade é permitida com diversos critérios que a contradizem. Em ambos os relatos, os tutores demonstram estarem atentos ao percurso de aprendizagem dos alunos, com a marca da sua dimensão pessoal (NÓVOA, 2009; CANÁRIO, 2006; TARDIF; LESSARD, 2014), que retrata a mediação que estes profissionais implementam na orientação do projeto de TCC e como percebem que deve se constituir a autonomia acadêmica do aluno. Estes tutores

poderiam concordar com o pressuposto por Gadotti (2002, p. 10), quando o autor afirma que educar significa “capacitar, potencializar, para que o aluno seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar para a autonomia”, mas pressentem que algo pode fugir ao seu controle, e para isso, estimulam inconscientemente a dependência dos seus alunos, para que a realização do projeto se concretize a contento.

Por outro lado, há os casos em que o professor-tutor busca estimular a autonomia discente, com vistas à emancipação acadêmica para “alçar voos futuros”. A contribuição, a seguir, da Tutora2 buscava trazer uma ponderação a outra contribuição, quando uma professora-tutora relatou que reescrevia alguns parágrafos para ensinar os alunos a forma correta de construir o percurso autoral.

[...] no momento que você pega e você faz trabalho com aluno você descaracteriza muito a própria autoria e a autonomia dele porque é como se nós tivéssemos ali, o tutor como um papel de babá deles. Eu acho que a gente tem que orientar, tem que auxiliar, mas fazer para eles eu acho que se a gente faz, eles perdem a oportunidade de aprender por si próprios, de buscar fontes, de virarem também pesquisadores, [...] encaminhá-los para isso até para eles poderem alçar voos futuros, porque muitos dali, eu lembro, muitos mesmo da turma que eu peguei, disseram que o tipo de orientação que foi dada no grupo para eles fazerem o TCC na parte de metodologia, auxiliou-os muito no projeto que eles apresentaram em programas de mestrado. Então eu acho que esse ponto é essencial, a gente tem que dar os caminhos, mas não percorrer o caminho todo para eles, porque corta, poda uma situação que no futuro para eles vai ser muito bom, porque eu tenho certeza que muitos ali que não tem ainda o mestrado no *strictu sensu* pelo que eu vi pretendem ir, e nenhum orientador na *strictu sensu* de fato chega ao ponto de dar de mão beijada [...] (Tutora2).

Receber o *feedback* dos (ex) alunos, quanto à sua opção de intervenção ser adequada, por parte daqueles que pretendiam prosseguir com os estudos, confirmou à Tutora2 que sua intervenção era fundamental e outra estratégia docente diversa, poderia significar “dar de mão beijada”, ou seja, tornar o aluno mais dependente academicamente, impedindo-o de se tornar pesquisador. Este seria o sentido pessoal da Tutora2 em relação à mediação docente para o desenvolvimento da autonomia, e, mais adiante na análise, é possível perceber que há profissionais que concordam com este pressuposto e outros que

discordam completamente, evidenciando mais um ponto de divergência na orientação de trabalhos acadêmicos.

Perfil – professor-orientador

Na conciliação do sentido pessoal e significado na intervenção docente para o desenvolvimento da autonomia, alguns orientadores localizam as dificuldades de autoria de seus alunos e, reconhecendo a singularidade de cada sujeito, investem no seu desenvolvimento, antecipam-se a este, mas compreendem que cada um terá o seu próprio ponto de chegada.

[...] o nosso papel, na condição de orientadores, é estar oferecendo condições para que esse cara possa produzir com qualidade ou com qualidade mediana, que ele consiga apresentar um trabalho satisfatório para conclusão do seu curso. Então, fazer ir e voltar, sugerir, perguntar, provocar, sugerir novas leituras, agregar outros elementos, sugerir supressões de parte, isso tudo é papel nosso. (Orient1).

Para aquele aluno que é mais empenhado, mesmo que ele tenha dificuldade de autonomia, ele vai conseguir construir um curso legal. (Orient6).

Neste sentido, cada aluno se compromete de uma forma com o curso e com a realização da sua autoria no TCC. Esse comprometimento se origina na atividade de aprendizagem do aluno, e o nível de engajamento difere, mas, além disso, cada sujeito possui um percurso de aprendizagem diverso. O orientador deve buscar realizar a mediação voltando-se para produção de necessidades no aluno, ao invés de propiciar respostas imediatistas, que não estimulam o pensamento teórico. A conciliação que estes professores constroem se vinculam com a autonomia que se expressa por meio da

[...] iniciativa, da criatividade e do compromisso de que são capazes os humanos, exatamente porque provocados por seu meio de inserção e de vida. Trata-se, pois, de exigir como peça essencial, como certificado

insubstituível do elo que compromete cada aluno com seu curso, do seu projeto de autoformação, o enraizamento devido em uma comunidade de vida e de destino. (VALLE; SOUZA, 2017, p. 122).

A conciliação conquistada pelos professores não silencia ou esconde as dificuldades e desafios, mas busca alternativas de enfrentamento dentro do campo possível. Na sua mediação, buscam formas de fazer com que o aluno coincida as ações de aprendizagem, com o motivo que as originaram e o objeto, no caso, o TCC.

[...] eu costumo dizer que, se o aluno chega na metade do planejamento do TCC, ele consegue concluir porque ele já vê um resultado ali, dá um fôlego maior para ele. É muito importante mostrar para o aluno que existe um prazo, daqui a pouco, em pouco tempo ele vai ter concluído, então é organizar, mostrar que ele está conseguindo [...] (Orient12).

O estímulo por parte do professor-orientador é fundamental para o aluno prosseguir o seu trabalho, com segurança. Para Vygotsky (1998a, p. 187), a “compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva”. Será esta conexão que apoiará o aluno tanto na exposição do seu rascunho, sem medo de punição, quanto o permitirá expor as dúvidas e dificuldades, buscando o apoio necessário em seu professor.

6.2. Eixo temático - Autoria

6.2.1. Autoria: ação subordinada à atividade de aprendizagem

Nesta categoria da autoria como ação subordinada à atividade de aprendizagem, busquei apresentar como os diversos perfis de participantes da pesquisa definem o que seria autoria. É por meio desta definição internalizada, que os participantes adotam ações diretamente ligadas à atividade de aprendizagem na escrita para o TCC (para o aluno) e os professores sistematizam a sua intervenção intencional.

Perfil – ex-aluno

A autoria, para estes participantes, é representada pela personificação da sua identidade por meio da escrita, o que traz gratificação, além da consciência de que sua produção agrega valor ao campo científico.

Sim. Na medida em que ia construindo o texto e o tutor fazia algumas intervenções e após a correção destas, íamos evoluindo. (ex-aluno(a) 44).

Me senti autor porque pude expor minhas ideias e ao mesmo tempo, “aproveitar” da experiência do orientador, que sempre apresentava críticas construtivas, a fim de melhorar a escrita e valorizar a pesquisa feita. (ex-aluno(a) 45).

Sim. Porque durante todo o processo, como a tutoria estava em São Luís e eu, em Bacabal e não podíamos nos ver com frequência, além de eu querer um texto meu. É um processo solitário. O escrever tem essa característica e mesmo na educação presencial o texto é meu. Eu sou o responsável por sua tessitura. (ex-aluno(a) 175).

Sim, foi bom atuar como escritor pesquisador. Foi de fato uma parte da vida como autor. (ex-aluno(a) 176).

Na minha especialização de fato consegui sentir sendo autor na escrita, pois em cada módulo estudado já íamos construindo a escrita do TCC, e isso facilitou e ajudou na conclusão, de forma a não se tornar enfadonho. (ex-aluno(a) 1).

Sim. O meu TCC possibilitou entender que poderia criar coisas novas e contribuir com a aprendizagem de outros. (ex-aluno(a) 36).

Ao produzirem o seu texto autoral, estes participantes em atividade de aprendizagem assumem a responsabilidade do seu ato criativo. Interessante como, no eixo temático sobre autoria, a parceria do professor não é apontada, ou fica em segundo plano, de forma distinta do tema autonomia. Há uma pressuposição de iniciativa individual e particular na escrita autoral, que inclui esta perspectiva, mas não se esgota na mesma. Escrever é uma ação individual no caso do TCC. Mas a adoção da escrita enquanto tecnologia da inteligência (LÉVY, 1993) não é uma ação isolada. Principalmente porque o formato desta escrita é o acadêmico, em que o autor se apoia na intertextualidade, ou seja, no diálogo com outros pesquisadores para fazer a sua autoria se evidenciar por meio da legitimação dos saberes acumulados no campo. Aliado a esta inserção no campo científico há o professor (tutor ou orientador), que auxilia o aluno-autor no desenho do percurso de sua autoria.

Na autoria discente, há pausas para reler o trabalho e ver se a intencionalidade está inteligível à compreensão alheia. E, nesta leitura e releitura, é o professor quem se debruçará sobre o seu texto, seu rascunho, apontando como e onde pode aprimorar. O orientador também se responsabilizará por tal autoria, expondo-se inclusive à avaliação indireta dos seus pares, na apresentação oral do TCC, na banca de defesa presencial. Dessa forma, há um movimento dialético na constituição da autoria durante a escrita supervisionada: é singular e plural, discente, mas também docente.

Perfil – professor-tutor

A concepção de autoria, por parte dos professores-tutores, se relaciona à marca pessoal do aluno, na sua produção textual.

[...] porque no futuro, quando for apresentar, tem que mostrar muito de você. As pessoas têm que ler você no trabalho [...] (Tutora2).

[...] uma competência de criar algo próprio. Eu leio bastante sobre determinado assunto, me aproprio muito daquele assunto sobre vários aspectos, sobre vários autores e vou e crio algo novo, em cima daquilo [...] (Tutora14).

A autoria é tomar posição e responsabilizar-se por esta. É uma expressividade do seu planejamento de escrita, que passou por um processo não linear de idas e vindas, rascunhos, supervisão e revisões até tornar-se clara para o leitor.

[...] a gente entende que o TCC é um trabalho de conclusão de curso, e se for uma revisão bibliográfica, ele tem que entender que [...] tem que ser conscientizado, de que mesmo essa revisão bibliográfica, ela não é única a ser feita sobre o tema que ele está fazendo. Então, que dado que ele traz como problematização para essa revisão bibliográfica, por exemplo? O que ele traz de novidade para isso, para ser um trabalho? Para não ser um trabalho irrelevante, um trabalho que as pessoas peguem depois e simplesmente para uma conclusão de curso, mas que seja já um trabalho pensado para uma pesquisa posterior, para um avanço posterior. Então eu acredito que isso tem que ser colocado bem para o aluno, essa característica inicial de que o TCC não é o fim. Ele representa o início de uma pesquisa, que ele pode desenvolver em níveis mais avançados de pós-graduação: no mestrado, e depois no doutorado [...]. (Tutora16).

“[...] às vezes tem uma pessoa que faz um trabalho contra todas as ideias e defende aquilo. Tem que ter o poder de saber que pode escrever e tem

que tentar fazer de uma forma que seja dela, para ele poder lá na frente, falar assim: eu fiz isso com vontade, eu sei o que é [...]. (Tutora4).

Duarte (2018, p. 68) afirma que a liberdade consiste em “transformar o que existe em algo que ainda não existe. Tal transformação exige o conhecimento das propriedades do objeto que sofre a ação humana e das capacidades dos sujeitos que agem sobre o objeto”. Ainda segundo o referencial adotado, não há uma única forma de pensar a realidade, tampouco uma única forma de expressar-se por meio da autoria. Permitir-se escrever sobre dada perspectiva que se contrapõe ao consensual no campo, é um ato de relativa liberdade, portanto, exercício de autonomia e autoria. A indicação “relativa liberdade” se faz necessária porque há negociações e conflitos a serem vencidos para se usufruir efetivamente dessa liberdade, já que há heteronomia institucional e, algumas vezes, na relação com o professor. Ainda assim, o aluno que se apropriou do pensamento teórico que o permitirá produzir as abstrações e reflexões próprias da autoria, aciona o

[...] relacionamento de ideias, estrutura as ideias dos autores em direção ao que ele levantou, forma acadêmica, produção de dados, dados e fatos, e aponta interpretações baseadas nisso. Ou seja, autoria ilimitada na especialização é não ter muitas pretensões, senão a interpretação de dados e fatos fundamentados nos autores, fornecendo um referencial teórico [...] (Tutor13).

O Tutor13 chama a atenção para a autoria esperada para o segmento dos cursos de especialização. Mesmo que o professor tenha por intenção não superestimar o grau de autoria requerido para este segmento, há, na sua descrição, um domínio conceitual pressuposto, bastante sofisticado e complexo: o mesmo percurso percorrido por pesquisadores experientes na elaboração das suas funções psíquicas superiores.

Relacionar ideias, dialogando com outros autores a partir do seu objeto, não é uma autoria com menor complexidade. Segundo Orlandi (1996, p. 76-77),

[...] todo texto tem a ver com outros textos, existentes, possíveis ou imaginários, pois ele tem, sobretudo, uma relação necessária com a exterioridade, estabelecendo assim suas relações de sentido – e pela dispersão do sujeito – que aparece em sua descontinuidade no texto.

Koch e Elias (2014, p. 125) também chamam a atenção para o propósito comunicativo da intertextualidade, pois não seriam apenas construção de “relações entre textos, mas, principalmente, do modo pelo qual se constrói ‘esse mosaico’, do objetivo da referência e do modo pelo qual se posiciona diante dos textos a que faz remissão...”.

Na escrita autoral acadêmica, convocar outros pesquisadores para dialogar com a sua perspectiva e com o seu objeto é autorizar-se à autoria. Apesar disso, a marca autoral do aluno-autor precisa sobressair e não manter-se como pano de fundo ou implícito, como pode ocorrer quando a exposição ainda é um desafio.

Perfil – professor-orientador

Para os professores-orientadores, a autoria também se vincula ao diálogo com outras autorias, nas quais o aluno-autor expressa a sua identidade e estilo.

[...] pegar as teorias, colocar as teorias em diálogo e, além disso, vai além, conversar com as teorias, colocar as suas características, o seu estilo. É aquele texto que, quando a gente lê, percebe que tem estilo, tem o rosto da pessoa, no sentido de estar falando, porque senão, fica um texto só: aquele citou fulano, citou um outro, mas não soube conversar com esses autores. O importante é você saber conversar, propondo uma coisa que seria o seu diferencial, na hora de produzir um TCC. [...] se colocar no texto, ter seu estilo, sua presença, sua marca. Saber usar os textos principais que está conversando. (Orient11).

A pessoa imbuída de leituras, com um escopo cultural bem fortalecido, que se sinta à vontade para escrever, para dissertar sobre o tema, pra falar sobre o tema do TCC, do trabalho dela. É uma escrita autoral baseada em várias leituras, mas não tão presas aos autores ‘fulano disse isso, beltrano disse aquilo’, mas que tenha uma escrita de autor mesmo ‘eu que estou falando daqui, do meu lugar sobre esse tema, sobre esse assunto, é um problema que vem sobre esse assunto’. Se colocar na escrita, e você perceber na escrita dessa pessoa, que ela tem conhecimento de causa, sabe do que está falando, tem embasamento teórico, mas ela fala, fez esse apanhado de vários autores, se recheou dessa lama semântica, e está mandando ver, mas por ela, está falando por ela [...] (Orient8).

Na escrita acadêmica, a recorrência a argumentos de autoridade traz credibilidade à autoria, principalmente quando se trata de um pesquisador iniciante. É importante destacar que a produção do conhecimento já é fruto da intertextualidade, do diálogo com outras autorias, pois “todo texto remete sempre a outro ou a outros, constituindo-se como uma ‘resposta’ ao que foi dito ou, em termos de potencialidade, ao que ainda será dito” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 101). A autoria do aluno em um TCC revela que ele se apropriou e conseguiu fazer a transferência do apreendido, para sua escrita, para sua organização mental, representando com coerência o percurso realizado por meio das mediações com o conhecimento construído nas disciplinas anteriores, na interação com os colegas nos fóruns, em outras interfaces do curso e com o seu professor-orientador.

[...] atribuir uma unicidade a esse texto. Entender que as partes se completam pra gerar um produto único, que tenha lógica, e que tenha coerência, e que tenha sentido. (Orient1).

Para Orlandi (1996), uma autoria se constitui se ela for interpretável. O conteúdo e argumentação precisam ficar claros ao leitor, situando a coerência de acordo com sua intencionalidade, além da clareza e objetividade necessárias ao leitor.

6.2.2.

Condições que alienam o desenvolvimento da autoria

Nos relatos dos participantes, as condições que atravessavam o desenvolvimento da autoria fragilizam a sua conquista, tornando-a apenas uma possibilidade. Apesar disso e com o risco de se personificar como simples operação automatizada, as contradições que alienam também podem se tornar motivos para mudança, quando conscientizadas pelos sujeitos.

Perfil – ex-aluno

Nos dados coletados, há mais relatos quanto às condições que alienam a autonomia, do que à autoria. A maioria expressou que, apesar

de um ou outro condicionante que intervisse no processo de escrita, não foi suficiente para fragilizar esta investidura na autoria.

Foi a etapa do curso que eu senti mais a falta presencial do professor, por mais que as revisões nos textos e os comentários tenham sido feitos, as discussões dos dados só aconteceram porque conversei com uma amiga pesquisadora e foi no diálogo com ela que consegui fazer minhas melhores discussões dos resultados. (ex-aluno(a) 6).

Me senti totalmente autônomo devido a falta de orientação. Me senti plenamente autor da minha produção. (ex-aluno(a) 76).

Na maioria do tempo sim, porém não pude colocar algumas coisas e tive que modificar o título. (ex-aluno(a) 7).

Nos distintos relatos coletados, embora nem todos estejam elencados nesta análise, é possível verificar que alguns projetos pedagógicos fazem a opção por momentos de orientação presencial. Esta é uma escolha institucional que, embora tenha por intencionalidade, auxiliar o aluno, pode

[...] superestimar os benefícios da oralidade – constituindo-se em verdadeiros entraves para a aquisição do pensamento discursivo e da comunicação formal típica do universo científico-acadêmico – e, por incrível que pareça, superestimar as vantagens da ‘presencialidade’ – sob forma de investimento indevido nos ‘polos de apoio presencial’ ou, ainda, em qualquer outro estratégia que evite o enfrentamento das dificuldades relativas ao domínio das linguagens próprias às TIC. (VALLE; SOUZA, 2017, p. 121-122).

A autonomia que estava se constituindo por meio das interações e diálogos mediatizados pelas interfaces digitais, quando inseridos constantes encontros presenciais, pode haver a transferência das mediações do AVA para estes (poucos) encontros presenciais, pois a cultura do/discente brasileira está mais vinculada à educação presencial. Para Valle e Bohadana (2017, p. 35), a presença pode ser entendida da seguinte forma: “pensar é trazer à presença aquilo que estava lá, que não existia ainda, tanto quanto fazer permanecer a experiência fugidia dos sentidos. Por isso mesmo, a existência humana não se esgota na presença imediata, mas faz-se também potência de presentificação”. Para as autoras, presença e ausência se configuram de acordo com a distância ou aproximação, e não estão relacionadas à presença física. Esta “presentificação” se aproxima da noção pressuposta por Vygotsky

(1998a), do contato psicológico para haver entendimento mútuo. No caso da EaD, este contato pode ser estabelecido por meio das interações cotidianas no AVA, entre aluno e professor, investidos no trabalho coletivo de produção do TCC.

No relato do(a) ex-aluno(a) 6 é provável que não tenha se constituído esta interação, com tamanho sentimento de pertencimento por parte da aluna. Dessa forma, o seu contato psicológico construído com a “amiga pesquisadora” lhe amparava mais que a busca pelo auxílio do seu professor.

Da mesma forma, a falta de orientação e a dificuldade em reconhecer as sugestões do professor como estímulos à apropriação dos conceitos científicos e do aperfeiçoamento da escrita autoral podem estar relacionadas à ausência de afeto e compreensão, que emerge do contato psicológico entre os sujeitos, em atividade de aprendizagem. A autoria do TCC não deveria ser entendida como plena, devido à solidão no percurso de escrita. Segundo Silva, Sá e Bahia (2015, p. 119) “somente a presença atenta, consistente e perseverante do professor será capaz de evitar o *laissez faire* ou o equívoco capazes de implodir o projeto de comunicação e de formação baseado na coautoria”. Esta contradição no desenvolvimento da autoria por parte do aluno poderia ter sido superada com a presença intensa do professor. Quando esta está garantida pode levar o participante ao amparo e segurança necessários ao avanço do seu nível de desenvolvimento.

Perfil – professor-tutor

Ainda que a disciplina de metodologia científica ou disciplina com nomenclatura distinta, mas com objetivo de produzir o projeto de TCC, fosse a primeira iniciativa no curso, que acionasse efetivamente a chamada para a autoria do aluno, alguns professores-tutores esperavam habilidades acadêmicas e autorais, como as esperadas por autores com maior (ou alguma) experiência.

[...] eu percebo que tem aluno que tem essa autoria da escrita, mas você percebe que são pessoas que tem uma formação acadêmica já, muito boa, você está num nível até mesmo de mestrado, agora, quando você

pega um aluno que acabou de sair de uma graduação e ele vai fazer, por exemplo, um curso do [...] eu percebo ali que tem uma dificuldade muito grande nessa autoria de escrita, ele não consegue escrever, aí existe muito essa questão do plágio [...] (Tutora7).

A existência de grupos de alunos com tal independência pode contribuir para composição da expectativa quanto a um “aluno ideal” para realização de um trabalho autoral. O aluno real, nesse caso, pode ser compreendido como aquele que dá mais trabalho, que possui mais dificuldade, entre outras expectativas idealizadas. Sendo um curso de pós-graduação *lato sensu*, o aluno recém-graduado seria o perfil majoritário, e não o mestre ou doutor, mais experiente com a pesquisa e autoria acadêmica. É para este primeiro perfil de alunos, enquanto realidade concreta e objetiva, alunos que usufruíram de poucas oportunidades de ousar na autoria supervisionada, que os professores da especialização devem voltar o seu olhar e atividade de ensino.

[...] e infelizmente na graduação não tem esse cuidado de ensinar o aluno a escrever dessa maneira porque é outra linguagem. O aluno tem que sair da escrita coloquial de rotina do cotidiano dele, para escrever de uma maneira diferente, num formato diferente. Tem que aprender a pensar daquela maneira, naquele formato, ele não é ensinado na graduação e ainda tem que dar conta do conteúdo. Então, tem duas frentes, é a questão do conteúdo, as bases filosóficas conceituais, metodológicas daquele trabalho, e ainda questão do formato, como dizer, como escrever tudo isso que vocês estão pensando. O aluno não chega pronto nem para uma coisa, nem para outra. (Tutora12).

[...] quando eu pego um aluno que não tem experiência nenhuma na escrita, é um aluno cru mesmo, cru, já peguei alunos com boa vontade, com compromisso, com seriedade, com responsabilidade, mas muito cru na escrita, bem fraquinho, assim, dá vontade de pirar, dá vontade de chorar, dá vontade de... bate um desespero interno [...] (Tutora14).

[...] mas eles tinham uma dificuldade grande de alguns cursistas, de fazer um texto acadêmico, conseguir colocar toda aquela ideia dentro da receitinha de bolo, que era o projeto de pesquisa. Essa era a grande dificuldade e tinha cursistas fazendo a especialização, que não tinham tido essa experiência na graduação. (Tutor12).

[...] eu observo inicialmente que esses alunos, em sua grande maioria, têm um problema sério no que diz respeito à escrita. A falta de uma escrita coesa, coerente, eficaz, se faz também através do hábito de leitura. Então eu percebo que esse aluno ele lê pouco. Lê pouco durante a graduação, principalmente os alunos da área de exatas, quando eles em sua grande maioria acreditam que fazer conta é o suficiente, e não é o suficiente, então eles precisam ter uma literatura, o hábito de ler [...] (Tutor1).

Dias, Patrus e Magalhães (2011) afirmam que as dificuldades com a escrita e inexperiência do aluno possam ser “fonte de cansaço e frustração para o orientador”, no caso em questão, para o professor-tutor. Apesar das condições objetivas de trabalho que o professor-tutor possui, com um volume considerável de alunos para acompanhar, como se esta referida disciplina se assemelhasse às demais e não precisasse de maior tempo e menor número de alunos para dedicar-se a cada projeto, a sua docência se ancora exatamente em estimular o aluno, para que o desconhecido e o novo se tornem apropriações, no lugar de compreender que o desconhecimento é uma “lacuna’ ou deficiência’.” (CERUTTI-RIZZATTI; DELLAGNELO, 2016, p. 72).

A constituição do aluno-autor supõe um leitor interessado. Sabe-se que a escola, na maior parte das vezes, não conseguiu contemplar o estímulo pelo gosto da leitura e promoção da reflexão e abstração essenciais para traçar novos percursos de escrita. Rigon *et al* (2016, p. 74) confirmam que são raras as propostas escolares que instigam os alunos ao questionamento ou que promovem novas dúvidas, instigando “a procura por mais conhecimento”.

Para se alcançar a “maturidade” autoral requerida nos relatos, a supervisão de um par mais experiente, que estimula o desenvolvimento do aluno, se faz fundamental. E o processo requerido não é linear, demanda tempo, disponibilidade (do aluno e do professor), e professor-tutor precisa garantir confiança ao autor iniciante, desde as primeiras escritas, mesmo que estejam próximas de um modelo embrionário.

[...] os alunos eles chegam com muita leitura ou eles querem aplicar aquela muita leitura sem fazer a seleção, sem fazer adequação, intervenção deles sobre aquilo que eles leram, e acabam incorrendo no plágio, às vezes sem intenção até, mas incorrem no plágio, ou eles realmente não leram nada, e saem copiando tudo que eles acham interessante querem colocar no trabalho, então, essa questão do estímulo da autoria é fundamental inicialmente, esse trabalho de conscientização [...] (Tutora16).

[...] porque além de existir o medo de fazer, existe essa questão também do aluno achar... de não ter tanto medo. Eu vou lá, pego qualquer coisa na internet, jogo ali, professor não tem tempo mesmo de estar olhando isso [...] (Tutora6).

[...] o aluno brasileiro não está acostumado com a pesquisa. Ele vai para a faculdade, entra para fazer um curso, quer aquele curso para ele poder trabalhar. Então ele não pensa numa pesquisa, acha que a pesquisa é uma coisa enfadonha. Então quando você chega, ele sempre diz que não sabe, não consegue, que é um negócio muito chato [...] (Tutora11).

A ocorrência de plágio ou mesmo a recusa em realizar uma pesquisa pode ser oriunda da alienação do trabalho intelectual, quando o aluno não vê sentido na proposta ou não está vinculado a uma atividade de aprendizagem, mas apenas à certificação. Nesse caso, ele sucumbe aos apelos da reprodução, como pode ter feito em anos escolares anteriores, quando não encontrou nos seus professores, leitores efetivamente interessados, como corroboram Diniz e Terra (2014, p. 38-39):

[...] se os estudantes souberem que terão nos professores bons leitores, o plágio passará a ser uma atividade de maior risco. Há um contexto favorável à prática do plágio como sobrevivência no ensino superior brasileiro: precarização do ensino, turmas superlotadas e regimes abusivos de trabalho docente, além de professores pouco habilitados para a prática de avaliação e estudantes motivados.

São diversas as condições objetivas que contribuem para a alienação do trabalho intelectual e coletivo, na autoria do projeto de TCC. Mas há, ainda, a possibilidade de desconhecimento das normas acadêmicas por parte do aluno. Esta perspectiva leva o aluno a “roubar de si mesmo a possibilidade de um outro pensar, da inventividade” (SILVA, 2008, p. 360), sem a intenção da infração. O professor-leitor interessado conseguiria reconhecer a origem do problema, e contribuir para evitar nova ocorrência, tornando consciente a operação de citar e parafrasear corretamente.

Perfil – professor-orientador

Alguns relatos do grupo de orientadores se aproximam do grupo de tutores. A apropriação da cultura acadêmica, da leitura imersiva, que relaciona ou contrapõe conceitos e perspectivas, ocorre por meio da intersubjetividade e não no isolamento. Apesar disso, há a expectativa de que essas características estejam garantidas na produção do TCC,

quando os estímulos instaurados nesse período podem ser os primeiros nesta direção.

[...] a questão da concatenação das ideias: eu vejo, às vezes, um parágrafo não tá ligado com o outro, [...] às vezes o texto parece um amontoado de, parece uma colcha de retalho, e as pessoas não se organizam com relação à própria estrutura do texto, com a boa relação com a escrita acadêmica. (Orient11).

[...] o que falta bastante é a leitura. Então, as pessoas querem escrever sem ter base teórica, sem ter feito a leitura, porque a leitura é uma base importante pra conseguir desenvolver a escrita. (Orient10).

Hoje, a gente tem observado a questão do plágio. Como esses alunos, tanto da graduação quanto da pós-graduação, não têm se apropriado da autoria. Eu me deparo com muito plágio e fico mais preocupada com esse plágio, esse ato de plagiar, se apropriar da escrita do outro, do que propriamente, com o meu aluno que não me demonstra ter autonomia de escrita pra constituir o projeto. (Orient7).

A intervenção docente do orientador precisa apresentar os elementos necessários para escrita acadêmica, exemplificando aos orientandos para que eles possam produzir associações, sem sobreposição de autorias de outrem, ou mesmo sem coerência e coesão no texto. Segundo Vygotsky (2003, p. 107),

[...] se alguém aprende a fazer bem uma única coisa, também será capaz de fazer bem outras coisas sem nenhuma relação, como resultado de alguma conexão secreta. Assume-se que as operações mentais funcionam independentemente do material com que elas operam, e que o desenvolvimento de uma capacidade promove o desenvolvimento de outras.

Com a orientação implicada com a autoria discente e as respectivas normas éticas, o investimento inicial realizado pelo orientador será o elemento propulsor para a conquista da autonomia acadêmica, base da autoria. Trata-se da intervenção na ZDP do aluno, buscando, ainda, conciliar o sentido de cada etapa e operação, com a totalidade da autoria do trabalho final.

Mas, apesar disso, se houver nova ocorrência de infração à autoria, decorre “uma quebra de confiança, de credibilidade.” (MARINELLI e CARVALHO, 2010, p. 131), que aliena provisoriamente a atividade de ensino do orientador, principalmente se a relação constituída entre professor e aluno estiver ancorada na parceria e presença intensa. O

diálogo é o elo que propicia os esclarecimentos e a proximidade entre professor e aluno, que viabilizará o entendimento mútuo. Bruno e Moraes (2006, p. 63) asseguram que há necessidade de

[...] adequarmos nossa relação com os alunos e com o conhecimento, para que a aprendizagem ocorra satisfatoriamente. Nesse sentido, o uso de uma linguagem emocional em ambientes de aprendizagem online – que propicie a criação de um ambiente de parceria, confiança e harmonia – é fundamental.

Esta relação de confiança e parceria não é sinônimo de estímulo à dependência por parte do orientando em relação ao orientador. Ao contrário, será esta segurança que poderá contribuir para emancipá-lo da posição de heteronomia em relação ao orientador, mas, ao mesmo tempo, não o exime de verificar as recomendações indicadas por seu par mais experiente.

[...] às vezes eles querem que a coisa (produção escrita) fique enorme, mas não está dizendo nada. Então você tem que enxugar o texto, 'não, não faz assim, tira isso' e às vezes eles resistem a não enxugar o texto [...] (Orient14).

Mas é assim que a escola ensinou ele a ser. Na escola, a experiência com a escrita é essa: fazer o que o outro ensina e, às vezes, é preciso mesmo corrigir. Nesse sentido é uma faca de dois gumes, porque realmente o papel da escola é ajudar nessa escrita e é trabalhosa, e saber que é trabalhosa... mas por outro lado, isso emperra essa possibilidade de trabalhar, de cotejar com outros textos. Esse é o segredo: cotejar, dar palpite consistente sobre tudo o que ocorre ao seu redor, isso é muito complicado. Porque é preciso ter realmente suporte linguístico pra fazer isso. (Orient2).

O projeto de escola autônoma de Gadotti (2002), que estimula a curiosidade, gosto pela leitura, produção escrita e paixão pela aprendizagem criativa, ainda está em construção, portanto, poucos são os alunos que chegam na pós-graduação (inclusive *stricto sensu*) com a autonomia acadêmica voltada para a pesquisa e autoria. A produção autoral é trabalhosa: para quem a redige e quem a supervisiona, portanto, orientadores e instituição precisam viabilizar condições para que a autoria se concretize enquanto

[...] apropriação de conhecimento, que inclua tanto o campo conceitual do objeto cultural em foco na textualização como o campo conceitual das questões ligadas à textualidade em si mesma, aí incluídos conceitos como argumentação, persuasão, convencimento, contradição, síntese e

afins. E, também sem dúvida, do campo conceitual respectivo a questões de poder, coerção, interdição e congêneres. (CERUTTI-RIZZATTI; DELLAGNELO, 2016, p. 67).

A apropriação dos conceitos científicos e do pensamento teórico são os elementos fundantes da autoria. Quando o aluno-autor, com o auxílio do seu professor, conquista este nível de desenvolvimento, possui a potência para dialogar com propriedade com a literatura do campo, adotando de forma coerente a intertextualidade, evidenciando as convergências e contradições nas autorias, e se posicionando, com argumentação coesa, clara e objetiva.

6.2.3. Conciliação entre sentido e significado para o desenvolvimento da autoria

Perfil – ex-aluno

Na busca por superar os desafios que atravessam a constituição da autoria, os participantes: reconhecem o seu desempenho como satisfatório para o objetivo da atividade de aprendizagem. Um relato aponta para o ressentimento quanto ao fato de não haver resposta em tempo real, como já discutido anteriormente, na categoria “Conciliação entre sentido e significado para o desenvolvimento da autonomia”; a associação entre autoria efetiva e propriedade para apresentá-la.

Atribuo que o fato da modalidade ser a distância. Precisei desenvolver a autonomia, pois apesar de ter um tutor e um orientador, as respostas não eram dadas em tempo real. E, dependendo da situação, não dava esperar. Por se tratar de um estudo de caso, me senti muito autora nessa produção. (ex-aluno(a) 52).

Sim, pois quando se faz um TCC e não se sente autor, dificilmente a pessoa irá conseguir apresentá-lo. Pois só quem é autor do próprio trabalho consegue elaborar, aplicar uma pesquisa e desenvolver o próprio trabalho. E o maior orgulho é você apresentar algo que você mesmo fez, é como um filho. (ex-aluno(a) 41).

Sempre me senti autor de todos os artigos que fiz... não obtive as melhores notas, mais sempre dei o melhor de mim em cada trabalho que fiz. (ex-aluno(a) 107).

No relato do(a) ex-aluno(a) 107, o princípio da singularidade na sua autoria, demarca a sua investidura enquanto sujeito-autor, mas reconhecedor do seu próprio limite, naquele momento do curso. No relato do(a) ex-aluno(a) 52, como discutido anteriormente, as respostas em tempo real não são possíveis em interações assíncronas, a não ser que o professor possua autonomia e proatividade para inserir estratégias de orientação, por meio de interfaces de comunicação síncrona. Ainda assim, algumas respostas demandam maior tempo de reflexão e conferência do material já disponibilizado, tornando mesmo o momento síncrono (como poderia ocorrer também no presencial), como espaço pouco produtivo, se a demanda se ativer a esta perspectiva.

Perfil – professor-tutor

No reconhecimento dos desafios que se impõem no cotidiano de orientação do projeto de TCC, os professores-tutores encontram formas de delegar para segundo plano, a alienação e contradições que acometem a sua atividade de ensino, na ação de estimular a autoria discente.

[...] isso é realmente a conscientização e apontar para o aluno sempre para onde ele deve olhar, o que ele deve fazer, sempre socializar trabalhos e mostrar para ele dentro desses trabalhos a estrutura dessa linguagem usada, então, do tipo: ‘olha como é que é feito aqui na introdução’, ‘olha que a problematização vem primeiro’, ‘olha o que vem antes da justificativa’, ‘olha aqui como é feito’, ‘olha a linguagem’, ‘olha os vocábulos que são usados’, ‘cuidado com o seu posicionamento em primeira pessoa’, ‘o posicionamento é predominantemente em terceira pessoa’, ‘você não pode vir para primeira pessoa’ e sempre apontando para ele realmente aonde ele tem que melhorar. [...] (Tutora16).

[...] ‘vamos pensar juntos’, ‘vamos pensar coletivamente uma outra proposta’, ‘uma outra forma que você pode escrever’, ‘eu acredito que você possa escrever porque eu já vi no fórum as suas postagens’, ‘eu sei da sua capacidade’, ‘eu percebo que você tem conhecimento’ [...] (Tutor2).

[...] eu começo a indicá-los questões relacionadas a essa possibilidade de ler, então eu indico a eles leitura, muita leitura, resumo, fechamento, que esse é umas das formas que ele tem até de organizar o raciocínio dele, o raciocínio cronológico das ideias dele, e como se ele tivesse na verdade uma grande gaveta onde ele começa organizar compartimentos dentro

dessa gaveta para que ele consiga arrumar o armário que não caso seria o trabalho dele, eu vejo dessa forma. (Tutor1).

Os professores-tutores acima relatam como adotam orientações na sua mediação, para ajudar os alunos a se organizarem em suas ações, durante a realização do projeto. A constituição do pensamento dialético passa por estas fases mais voltadas ao pensamento empírico, para se alcançar o pensamento teórico, base da autoria. Segundo Davídov (1999, p. 4):

[...] uma correta organização da atividade de estudo consiste em que o professor, baseando-se na necessidade e disposição dos alunos de dominar os conhecimentos teóricos, sabe colocar para eles em um determinado material, uma tarefa de estudo que pode ser resolvida pelas ações acima consideradas (com isto o professor, usando de determinados recursos, forma nos alunos a necessidade apontada, e a capacidade de receber uma tarefa de estudo e executar as ações de estudo).

Desta forma, o professor-tutor aproxima a sua atividade de ensino com a atividade de aprendizagem (ou estudo) do aluno, mantendo-se coerente com o pensamento dialético. Adota para isso, exemplos e outras estratégias (próprias do pensamento empírico) para tornar claros ao aluno, traços da cultura acadêmica para autoria e prosseguir estimulando o desenvolvimento do pensamento teórico. Apesar de este percurso ser reconhecido como uma possibilidade para o desenvolvimento do pensamento teórico, é preciso cuidar para não se ater apenas ao estímulo do pensamento empírico, que define, classifica e caracteriza objetos e fenômenos pelo aparente. Não é o pensamento empírico e utilitarista que levará à produção autoral, no máximo, reproduções e a escrita nomeada por dois professores com as metáforas “texto *Frankenstein*” e “colcha de retalhos”. É o pensamento teórico que endossa as comparações, relações, confronto entre percepções, pois já existem conceitos aprendidos, internalizados (MEDEIROS; SFORNI, 2016).

Alguns professores-tutores, quando localizam que a realização do TCC não é o objeto de uma atividade de aprendizagem, buscam formas de intervir e, mesmo, alterar esta condição que, em um primeiro momento, pode parecer apenas intrapessoal.

[...] porque a gente sabe que, às vezes, a gente faz um trabalho desses de conclusão de curso, e você não se vê no trabalho, fez porque tinha

que fazer, para ter aquele título. Então acho que a ideia em si é a gente poder desenvolver esses dois aspectos com o aluno para ele poder sentir orgulho do que ele fez e saber que ele fez muito bem. (Tutora4).

[...] a gente tem que meio que ajudar mesmo esse aluno nas suas deficiências. Se não fizer isso, ele não vai conseguir desenvolver, e aí ajudar, por exemplo, a experiência da instituição X era muito legal nesse sentido. Primeiro eles aprendiam a fazer resumos de determinados textos, e ali a gente já conseguia identificar quais eram as deficiências que eles tinham. Cada aluno é um aluno, nem todos vão chegar no final com a mesma qualidade, TCC nota dez, nem todos vão chegar lá, mas se a gente vê que um aluno começou com alguma deficiência, e ele conseguiu concluir o curso melhor do que ele começou, isso já é um ganho. Saindo do ponto A e conseguir no ponto B, pode não ter conseguido chegar no Z, que é o nosso objetivo, mas ele avançou alguma coisa, porque cada aluno é diferente do outro. Eu tive alunos que praticamente sabiam fazer o TCC sem necessidade de muita orientação, que ele já tinham uma bagagem, uma capacidade de leitura, já tive essa experiência, e outros vinham muito crus, escrevendo muito mal mesmo, você vê que não tinha o hábito da leitura, o que é muito comum no Brasil. Então eu corrigia os resumos que eles faziam, porque é uma construção. Quando o aluno não tem as características necessárias, a gente tenta construir o mínimo, o mínimo de autonomia, o número de capacidade de elaboração de argumento, pelo menos eu pensava assim. (Tutora10).

A ação mediadora pode contribuir para que uma ação se torne atividade de aprendizagem, caso o aluno torne aquela ação (no caso relatado pela Tutor4, o projeto de TCC), um motivo próprio para se vincular. Isso pode ocorrer porque o sistema de atividade é dinâmico (LEONTIEV, 2014, p. 191). Uma atividade pode

[...] perder o motivo que a evocou, no caso em que torna-se uma ação que percebe talvez um relacionamento bastante diferente do mundo, uma atividade diferente; reciprocamente, ação pode adquirir uma força motivacional independente e se tornar um tipo especial de atividade; e, finalmente, ação pode se transformar em um meio de alcançar um objetivo capaz de realizar ações diferentes.

O próprio autor exemplificou o seu conceito para elucidar como pode ocorrer esta mudança. Se um aluno está lendo um livro para fazer uma avaliação e, em seguida, um colega lhe avisa que aquela leitura não será mais cobrada, se a leitura do livro é abandonada, fica claro que o motivo que o levava a ler era a avaliação, e não a mensagem ou o conteúdo do livro. “A atividade aqui era a preparação do exame e não a leitura do livro.” (LEONTIEV, 2004, p. 316), mas se ele continua a leitura, mesmo que o livro não componha a avaliação, mas porque se sente incitado àquela leitura, esse se tornou o motivo.

Seria possível haver mudança de um motivo por meio da intervenção externa, de um professor? É possível verificar que o objeto pode mudar para cada sujeito, modificando a ordem da estrutura atividade-ação-operação, portanto, pode haver uma mudança na estrutura do sistema de atividade fundada na intersubjetividade. Davíдов (1988), que prosseguiu os estudos da teoria da atividade, entende que o ensino organizado e sistematizado pode produzir necessidades e novos motivos no aluno e, com isso, a sua atividade de aprendizagem pode ser alterada.

Quando a Tutora10 anuncia que realiza a mediação, contribuindo para obter o mínimo aceitável em termos de autoria e autonomia discentes, não é possível, em um primeiro momento, verificar o motivo de sua atividade de ensino. Mas é possível perceber que ela buscou localizar, da sua forma, a zona de desenvolvimento proximal de cada aluno e atuou nesta direção.

Um desafio que leva o professor à autoavaliação é o nível de intervenção que realiza na autoria discente.

[...] proporcionar que o aluno consiga seguir o caminho de formatar, mas não formatar o aluno, não formatar o pensamento, a gente pode mostrar as regras, normas, uma contribuição que pode dar é de não imprimir nele o nosso pensamento, deixar que o trabalho apareça com ele [...] (Tutora8).

[...] trilha e do trilho: a gente vai ajudar o aluno a abrir a própria trilha, e não andar no nosso trilho, a gente vai mediando, ajudando, dando força, mostrando 'olha, por aí talvez não seja o melhor', [...] vai estar construindo a própria trilha da vida, eu acho que isso é o mais importante, esse nosso aluno crescer e caminhar na sua trilha. [...] (Tutora9).

As metáforas trilha e trilho, para designar o estímulo ao desenvolvimento do aluno, sem retê-lo às amarras da heteronomia da relação (por vezes, vertical) professor-aluno, é uma opção filosófica fundante da prática docente que busca respeitar a autoria do aluno e suas escolhas. Não é tarefa fácil, pois a cultura docente é marcada (e cobrada para agir) pela diretividade, satisfazendo as “necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos” (DUARTE, 2011, p. 11). Para este autor, é preciso produzir nos alunos, “necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo” (ibd.). Essas

necessidades de nível superior seriam uma forma de estimular a mudança no motivo, quando a realização do projeto de TCC não estiver conciliado à atividade do aluno no curso.

Perfil – professor-orientador

Os dois relatos dos professores-orientadores, que representam formas de conciliar o sentido de suas ações no estímulo à autoria discente, mesmo reconhecendo os desafios que lhe são impostos, foram:

[...] chamar a pessoa à responsabilidade, do peso e do valor do acontecimento que tem essa escrita. Não apenas cumprir uma tarefa, cumprir tabela, mas aquilo pode ressoar, reverberar de algum modo, no campo que ele faz parte, que ele deseja fazer parte. Ser copartícipe do campo científico. Então, é um pouco chamar pra seriedade do ato de ser autor, é um pouco isso. (Orient2).

[...] que ele possa se orgulhar do que ele fez e até posteriormente, isso é uma coisa que eu estímulo muito, dê continuidade à sua pesquisa. Aquilo que ele faz no TCC é apenas um pontinho de tudo que ele tem ainda por fazer, então que possa dar continuidade ao que vem trabalhando. [...] faz parte do processo de aprendizado, colocar a mão na massa. Muitas vezes dá vontade de desistir, escutei várias vezes de alunos, 'não, poxa, parece que eu só faço errado'. Na verdade ele está num processo de aprendizado, errar faz parte, depois você vai diminuindo essa questão dos erros. É importantíssimo mostrar o que ele faz de certo também, como que ele acerta, como ele já está aprendendo [...] (Orient12).

Na busca por estimular os alunos a vencerem suas dificuldades iniciais com a escrita, os orientadores os convocam a perceber a importância daquela autoria para o campo científico. Segundo Evangelista (2002, p. 189), “o texto escrito incita o redator a construir – no diálogo com seus múltiplos educadores – a capacidade de pensar autonomamente seu mundo e sua história” e, sendo o professor-orientador, o primeiro leitor especializado da produção, além de contribuir com a sistematização do pensamento, assume-se como privilegiado de acompanhar tal amadurecimento teórico (ibid.), impulsionando-o a florescer e ultrapassar o alcance possível em um curso de especialização.

O professor-orientador tem importante influência no estímulo e na aposta quanto ao potencial do aluno. Segundo Carlino (2017, p. 183-184),

Aprender de verdade (para utilizar o conhecimento aprendido e não apenas utilizar em provas) exige desejo e esperança em poder realizá-lo. Não é possível sustentar o compromisso necessário para perseverar e recuperar-se das tentativas infrutíferas se quem o faz, desconfia de sua capacidade para chegar a um bom resultado (BANDURA, 1987). Tampouco é possível fazê-lo sem sentir entusiasmo pelo que se aprende.

Na ação pedagógica de estímulo ao desenvolvimento da autoria, o orientador precisa sinalizar os avanços conquistados na escrita, reconhecendo explicitamente o avanço da sistematização do pensamento teórico do aluno, deixando transparecer o seu orgulho sincero, sem deixar de impulsioná-lo a seguir adiante.

6.3. Eixo temático – Mediação

6.3.1. Orientação como atividade de ensino

Perfil – ex-aluno

Ao reconhecerem a intervenção do professor na orientação do projeto ou do TCC enquanto atividades de ensino deste, os participantes elencaram: a importância deste profissional para o acompanhamento na realização do trabalho autoral; o estímulo à abstração e reflexão; o clima afetivo instaurado, essencial para a realização deste trabalho acadêmico.

O meu orientador deu todo o apoio de que necessitei, mesmo sendo a distância. Ele sempre esteve presente. (ex-aluno(a) 41).

Me deu todos os subsídios, dominava o assunto e as regras. Altamente atencioso! (ex-aluno(a) 57).

Foi parceiro, incentivador, responsável, rápido nas respostas e nos *feedbacks*, além de ter muito domínio sobre o assunto. (ex-aluno(a) 75).

Além de me auxiliar, todas as vezes em que precisei, mesmo sendo a distância, foi fundamental para sanar minhas dúvidas e me dar força para continuar com o projeto, são tantas coisas que muitas vezes pensei em desistir, mas a minha orientadora sempre estava lá quando precisei. Foi uma contribuição muitíssimo grande. (ex-aluno(a) 7).

De maneira expressiva, era extremamente atenta e sempre me questionando e instigando (ex-aluno(a) 109).

Me senti protagonista das minhas produções. Um bom orientador desperta nos alunos a vontade, e aumenta a motivação para desenvolver o projeto de pesquisa. (27).

Me senti coautor. Sem a tutora não conseguiria escrever de acordo com a proposta. (ex-aluno(a) 96).

Na realização de um trabalho acadêmico, que possivelmente traz grandes desafios ao aluno-autor, a instauração de um clima de afeto e cordialidade torna-se fundamental. Segundo Bernardes e Moura (2009, p. 475-476), esta afetividade entre os sujeitos envolvidos na atividade pedagógica, seria o “amálgama que se integra aos aspectos volitivo e cognitivo nas ações e operações coletivas e cooperativas”. Também Castro, Melo e Campos (2018b) compreendem que a relação afetiva entre o professor e aluno, com acompanhamento por meio de constantes *feedbacks* e incentivos, vincula o aluno ao curso, auxiliando-o na conclusão de sua especialização.

Outros participantes elencaram a contribuição de seus professores-tutores e dos professores-orientadores para o estímulo cognitivo, onde eram desafiados com novas exigências, para atingir estágios mais elevados do desenvolvimento (VYGOSTKY, 1998a).

Acredito que no decorrer do curso e no desenvolvimento das outras disciplinas via EAD, foram decisivos para a conclusão do projeto. Conteí com um apoio intensivo da UFXX, por meio de tutores/professores, que me orientou com objetividade e clareza, me possibilitando total autonomia para escrever o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. Foi uma experiência ímpar, que, com certeza favoreceu a construção do conhecimento com aprendizagem significativa. (ex-aluno(a) 63).

A disciplina possuía um excelente orientador, um tutor experiente e conectado. As dúvidas eram sanadas e a produção escrita revisada com frequência. Foi uma experiência que possibilitou meu crescimento profissional. (ex-aluno(a) 81).

Foi muito decisiva a participação do orientador na construção do TCC. Me ajudou a perceber sobre a escrita do mesmo e as ideias que foram surgindo, a partir de suas contribuições. (ex-aluno(a) 1).

O orientador contribuiu para o alinhamento acadêmico do trabalho e também para a tabulação de dados, que eram transformados em informações. (ex-aluno(a) 18).

Argumentando as partes que não entendia e que não estavam muito claras. Me ajudando na cobrança de tempo e de linguajar acadêmico. Na formatação e organização das partes do TCC. (ex-aluno(a) 29).

Dando autonomia dentro dos limites e regras necessárias à disciplina do trabalho a ser desenvolvido. (ex-aluno(a) 26).

Ela debatia e sugeria, fazia questionamentos e levava à reflexão (ex-aluno(a) 38).

Estando o professor em atividade de ensino (orientação), ele busca estimular o aluno a transformar-se, tendo em vista a sua autonomia acadêmica. Nesse sentido, o professor contribui para que sejam

[...] formados os motivos para o estudo no sentido do desenvolvimento da sua auto-organização. Destaca-se aqui que a motivação para o estudo e a auto-organização do estudante são produtos da atividade pedagógica, e não premissas para o ensino como o senso comum pedagógico nos leva a crer. (ASBAHR, 2018, p. 138, grifo meu).

Importante destacar que a atividade de ensino do professor é que acionará no aluno a organização necessária para ele realizar a sua produção autoral, com autonomia. O acompanhamento interessado na escrita e desenvolvimento do aluno, dando atenção à forma como ele procede e como adota algumas operações (LEONTIEV, 2005) para resolver os impasses da escrita acadêmica, intervindo quando a adoção de tais procedimentos se distanciarem do percurso pretendido é fundamental. A intervenção docente para auxiliar no desenvolvimento da autonomia e autoria promove os questionamentos no momento devido (ibid.). Por isso, é tão importante que o professor esteja atento às produções e mesmo ao silêncio virtual do aluno, convocando-o a retomar a sua participação. A proximidade constituída entre estes sujeitos contribui para que eventos exteriores que interferem na atividade de aprendizagem possam ser superados, e, só dessa forma, o professor poderá auxiliar o aluno na apropriação dos conceitos científicos e generalizações, base do pensamento teórico.

Perfil – professor-tutor

A percepção quanto à própria função docente de tutoria, na orientação do projeto de TCC, reconhece a importância de indicar possibilidades e orientações, mas, ao mesmo tempo, respeitar o estilo e

percurso de desenvolvimento do aluno. Essa noção já tinha surgido com outra tutora, que adotou as metáforas trilha e trilho, para exemplificar como é possível orientar, sem determinar autoritariamente a autoria e o trajeto do aluno, evitando assim, que se inviabilize a constituição de sua autonomia.

E, aos poucos, é claro que a gente tem que fazer correções, mas correção não é podar o aluno, e nem quero colocar ele em [...] que tem que pensar como a gente quer, de forma nenhuma. A busca da autonomia do aluno, parte do tutor conseguir mostrar a ele que é interessante aquilo que ele está estudando, é interessante o caminho... Muitas vezes o aluno vem com medo de escrever alguma coisa e mostrar que aquilo é legal, ele se sente bem, então é umas das principais tarefas do tutor (Tutora10).

[...] enquanto tutores, enquanto mediadores, nós não podemos em momento algum falar: 'faça isso, utiliza isso, faça dessa forma'. O que nós devemos fazer, na verdade, é propor o pensamento, sensibilizá-lo: 'já pensou dessa forma? Já pensou dessa forma ou dessa outra forma'? Mostrar para ele as ferramentas que possibilitem trabalhar, fazer as indagações dele e ele próprio, a partir do conhecimento adquirido, fazer a construção do trabalho [...]. (Tutor1).

[...] nós podemos orientar para ajudá-lo a seguir em frente sem escrever o trabalho para esse aluno, porque eu vejo muitos tutores querendo orientar, mas escrevendo a metade do trabalho para eles. Não colocam comentários, não vai simplesmente motivar ele a refletir, a pensar sobre aquele assunto, a trocar escrita, ir por outro caminho. Algumas vezes o tutor, até para facilitar o seu próprio trabalho, reescreve a frase, reescreve o parágrafo, isso é muito comum. Então acho que o tutor também tem que se policiar em relação a esse gerenciamento [...] estimular esse aluno para que reflita. Eu acho que, a partir da reflexão, ele vai poder evoluir. O fator da reflexão e a própria liderança do tutor nessa condução é que são importantes. (Tutora15).

[...] mas que o professor também dê essa autonomia, que possa discutir quais são os autores que ele pode escolher, porque algumas vezes, ele vai escolher alguns que não são científicos, então a gente tem que ajudar em algumas coisas, mas outras, o estilo dele muitas vezes a gente tem a tendência a fazer mudanças no estilo do aluno. Eu, às vezes, me pego querendo corrigir certas coisas e depois eu falo assim: 'não, esse é o estilo dele, não é o meu, não sou eu que estou fazendo, eu estou apenas orientando', então a autonomia dele tem que passar talvez por uma saída um pouquinho do tutor para deixar que ele trabalhe [...] (Tutora11).

A intervenção intencional do professor precisa considerar não apenas o desenvolvimento do aluno, mas a sua subjetividade, o motivo que o instiga a realizar tal pesquisa e se vincular a dado objeto. Nesta ação pedagógica, o professor-tutor, mais experiente no campo, precisa intervir se antecipando ao desenvolvimento, com vista à autonomia, à

possibilidade de, uma vez conquistadas capacidades mentais para dada abstração e reflexão, agir com maior independência. Como anunciam Quixadá Viana e Veiga (2007), alguma interferência no trabalho do aluno ocorre e é uma ação positiva, desde que se ancore no diálogo. Davídov (1988) indica que o professor auxilie os alunos gradualmente, até que desenvolvam a capacidade de aprender e assumam a atividade de estudo com autonomia. Dessa forma, a intervenção do professor-tutor se compromete com o crescimento e emancipação do pesquisador iniciante, implicado com a necessidade humana de aprender, enquanto necessidade pessoal e do coletivo.

[...] e a gente, como tutor tem esse papel de mostrar que EaD é uma coisa muito séria, que é uma modalidade de ensino, é algo que tem que ser levada muito a sério porque pessoas que vão se formar e com isso, vão servir à sociedade, com seu trabalho. Aquilo precisa ser algo bem feito, você precisa ter uma boa formação, inclusive ética, para você servir bem à sua sociedade. Então é algo que a gente tem nas mãos essa preocupação... (Tutora6).

[...] eu busquei uma aproximação da afetividade, eu não me coloquei no papel só de tutora, eu coloquei no papel de amiga e de ex-cursista também, para compreensão das dificuldades, isso me ajudou muito na aproximação deles no trabalho que tinha que ser realizado (Tutora2).

Trabalhar esse lado psicológico da pessoa para motivá-la falar: 'não, não desiste, não! Você vai continuar! Eu sei que você tem um problema, sei que você está com uma situação complicada, mas você é capaz, vamos lá!' E aí eu fazia todo esse trabalho, eu acho isso também importante, porque você traz a humanização para dentro do 'a distância' (Tutora7).

[...] a função do tutor na metodologia esse trabalho sempre de conscientização não é fácil, mas o momento da metodologia é o momento desse aluno. Se ele não teve a oportunidade até então dele desenvolver essas características essenciais, chegou o momento de ele ter contato com elas e ali ele abrir os horizontes, o olhar dele sobre a pesquisa acadêmica, e, aí sim, ele tomar, já ir tomando posse desses elementos essenciais, que ele precisa ter para fazer aquele trabalho (Tutora16).

A intervenção docente do professor-tutor, quando amparada por uma docência que promove o diálogo, se apresenta como

[...] um outro que respeita al educando, que le valora, que se pone em su lugar, que lo trata com cordialidad. Así, mas allá de la relación unidireccional que se utilizaba para mandar y transmitir información a presión, surge la voz del educando, que responde, que pregunta, que habla y así participa em su próprio proceso, que aprende. Es uma

relación bidireccional, más allá de que ésta sea conducida por el docente. (ARETIO, 2014, locais do Kindle 942).

Essa proximidade conquistada no cotidiano, mediatizada pela escrita e pelas interfaces digitais, investida na empatia e afetividade (CASTRO; MELO; CAMPOS, 2018b), propicia não apenas maior participação do aluno no curso, mas também potencializa canais de diálogo para tornar mais clara, a importância da ética acadêmica e profissional deste aluno em formação. Na condução da sua atividade de ensino, os professores-tutores, quando investem na interatividade (SILVA; SÁ; BAHIA, 2015) tornam-se próximos de seus alunos, instaurando o “sentimento de pertencimento” (ibid.), clima de confiança e reciprocidade para tecer *feedbacks* avaliativos que sejam recebidos com boa expectativa e ânimo para prosseguir o seu trabalho.

Segundo Bruno e Moraes (2006, p. 58), o diálogo “possibilita a criação de um vínculo relacional que incentiva a participação dos implicados e a presença de uma avaliação participativa”. Na docência do professor-tutor, ao convocar o aluno para revisão do percurso ou mesmo, para outra convocação para retomada do esforço da escrita, o clima de acolhimento leva à compreensão, que já foi pressuposta por Vygotsky (1998a) como “fala abreviada”, aquela que propicia o imediato entendimento entre os sujeitos, pois já foi construído um contato psicológico de tal forma que as imprecisões e dubiedades nas trocas sequer se formulam.

Perfil – professor-orientador

Os professores-orientadores se reconhecem como os pares mais experientes, responsáveis por intervirem na zona de desenvolvimento proximal do aluno. Em seus relatos, buscam descrever como ocorre parte de sua mediação baseada na pedagogia da pergunta (FREIRE;

FAUNDEZ, 1985), com o objetivo de fazer o aluno refletir sobre o objeto e sua produção, na sistematização do pensamento dialético.

[...] eu vejo que é um trabalho de muitas idas e vindas e isso depende de muito desse orientador, dele motivar esse aluno a seguir em frente, providenciar os textos que estão faltando, você dizer: 'olha só, você precisa desenvolver'; fazer algumas perguntas 'o que você acha disso?', 'isso não encaixa aqui?', 'você não acha que seria melhor seguir esse caminho?', que que você...'. Então você pode trabalhar junto a esse aluno, no sentido não só de motivação, mas no sentido de abrir a cabeça dele para outros olhares, que, às vezes, ele ainda não tem. O orientador, como tem um pouquinho mais de experiência, pode abrir esse caminho. Mas são muitas idas e vindas. [...] Acho que ele (orientador) tem que estar constantemente junto a esse aluno e mostrar que é possível fazer um texto criativo, abrir esses caminhos. Abrir esses caminhos é que é o X da questão. Como é que eu vou motivar meu aluno, que outra forma eu posso dar a ele? (Orient4).

[...] você como orientador, conversando com os alunos, consiga despertar o pensamento crítico, para ele conseguir, ler, refletir sobre o que está lendo, questionar o que está lendo e poder, com isso, desenvolver o conhecimento dele. É um papel, de tentar articular, ajudar, apontar caminhos, possibilidades, o trabalho mesmo que vocês já falaram, que é fundamental, para ajudar na produção dele do TCC [...] (Orient9).

A intervenção docente busca uma mediação que provoque o aluno a compreender o mundo (BANNEL *et al*, 2016), utilizando-se, para isso, durante a entrega das etapas do TCC, das recomendações próprias de uma avaliação implicada com o seu desenvolvimento.

A ação de avaliação possibilita determinar se está assimilado, ou não, e em que medida, o procedimento geral de solução da tarefa de aprendizagem, se o resultado das ações de aprendizagem corresponde ou não, e, em que medida, ao objetivo final. Desta forma, a avaliação não consiste na simples constatação destes momentos, mas no exame qualitativo substantiva do resultado da assimilação (do procedimento geral da ação e do conceito correspondente), em sua confrontação com a finalidade. É justamente a avaliação que "informa" aos escolares se resolveram ou não determinada tarefa de aprendizagem. [...] Semelhante exame, pelos escolares, dos fundamentos de suas próprias ações, que é chamado de reflexão, é a condição essencial para que estas ações se estruturam e se modifiquem corretamente. A reflexão é uma qualidade tão fundamental da consciência humana, que torna possível a realização da atividade de estudo e seus componentes (particularmente o monitoramento e a avaliação). (DAVÍDOV, 1998, p. 176).

A reflexão anunciada pelo autor, contida na avaliação do professor-orientador na leitura e orientação do TCC, contribui para o desenvolvimento do pensamento teórico, que vai propiciar que o aluno escreva com cada vez mais autonomia. Por meio da implementação desta

intencionalidade, ocorre a “reconstrução e reestruturação do objeto de estudo que constituem o processo de internalização, a partir do que se reestrutura o próprio modo de pensar dos alunos, assegurando, com isso, seu desenvolvimento” (LIBÂNEO, 2004, p. 8). As recomendações constantes do professor-orientador fazem parte do trabalho coletivo (LEONTIEV, 2004). Há uma coesão consciente no trabalho desta díade, aluno-orientador, que o torna um trabalho colaborativo.

Então acaba que isso é um trabalho colaborativo, embora, claro, a autoria seja dele, mas tem muito do nosso recorte teórico, tem muito da nossa experiência de leitura, assim como a Orient2 falou. (Orient1).

Fazer com que os alunos - mais uma vez a questão da tarefa - não cumpram simplesmente uma tarefa de preencher uma introdução, preencher a metodologia, preencher o capítulo 1, preencher o capítulo 2. Que eles consigam compreender que cada capítulo ali tem um sentido, pra ele dar uma unidade ao texto. (Orient6).

Eu acho que o orientador tem que ser um grande incentivador, mesmo vendo que a pessoa tenha determinadas limitações, deve incentivar para escrever mais, pesquisar mais, e acreditar mais no aluno, porque, então, ele também começa a acreditar nesse seu potencial e investe nisso (Orient14).

O trabalho coletivo na produção do TCC não envolve autoria da escrita dos dois sujeitos, muito embora pesquisas (MAZZILLI, 2009; FOLLARI, 2006; SANTOS; MAFFEI, 2010; QUIXADÁ VIANA; VEIGA, 2007; MELO; CAMPOS, 2018) confirmem que há, no texto do aluno, muitas características do orientador. Para Gadotti (2002), a autonomia do aluno admite a diferença e parceria, que é a forma com a qual o novo é produzido. Esta parceria pode viabilizar não apenas o estreitamento da comunicação, como a conscientização das etapas do trabalho coletivo, evitando, assim, que o aluno enxergue o trabalho parcelado (preenchimento de cada capítulo, como destaca o Orient6), como fragmentação do trabalho e esvaziamento do sentido da totalidade.

6.3.2. Condições que alienam a atividade de ensino

Perfil – ex-aluno

As condições que atravessaram a atividade de ensino situavam-se em torno: das dificuldades de relacionamento entre o professor-orientador e o aluno, o que impactou sobre o desenvolvimento da autonomia e autoria discente e a alienação da atividade de ensino do professor.

Comecei bem empolgada e produzi bastante. Porém, a orientadora me deixou com baixa autoestima, me fazendo reescrever praticamente todo o texto, com frequência. A cada análise da mesma, ela selecionava grandes trechos e mandava reescrever. (ex-aluno(a) 172).

Parcialmente, pois a atuação da orientadora me atrapalhou. Ela dava certos comandos e depois de produzido, pedia para que praticamente tudo fosse refeito. Fazia colocações que mexiam com minha autoestima, o que acabou alterando o resultado. (ex-aluno(a) 111).

Na verdade, o tutor me ajudou muito mais que a orientadora, acredito que devido a ele ter acompanhado durante todo o curso, e ela, somente no TCC. Não foi uma experiência boa pra mim, pois a orientadora me fez sentir insegura, o que afetou o resultado do TCC que eu esperava. Com ela, foi apenas um encontro presencial, o restante da produção e as correções tudo EaD, havia demora no retorno. (ex-aluno(a) 111).

Em alguns cursos havia, além do orientador, um tutor que auxiliava neste momento de realização do TCC. A indicação de necessidade de modificações na produção textual é parte inerente da função deste professor, mas, apesar disso, dependendo da relação construída entre este e o aluno, pode haver estranhamento e recusa por parte do aluno em realizar tais mudanças. Conti e Silva (2010, p. 165) chamam a atenção para o jogo de forças que pode ocorrer entre orientador e orientando, que, “ao invés de se construir um trabalho comum, há alguém que não ouve e, então, não é possível travar-se um diálogo que resulte em possibilidades criadoras.”.

Marques (2006) é enfático ao afirmar que o orientador deve respeitar o orientando, como autor do próprio texto, e não como alguém que executa os objetivos do orientador. Cabe a este professor ler o trabalho com atenção, auxiliando o aluno “menos com sugestões do que com perguntas que o levem a produzir seus próprios saberes, com

autonomia e competência, saberes corporificados em texto pertinente, bem urdido e consequente”. (MARQUES, 2006, p. 231-232).

Faz-se necessário chamar a atenção, ainda, para a importância do professor também estar em atividade (de ensino). Se houver alienação da atividade de ensino do professor, suas ações deixam de se vincular à atividade para reduzir-se à “mera operação automatizada de repetir conteúdos infinitamente e reproduzir de forma mecânica” (ASBAHR, 2005, p. 115). Estas operações automatizadas, desvinculadas do comprometimento com a atividade de aprendizagem do aluno, levam a mensagens generalistas, que não se referem à produção individual e pouco acrescentam ao desenvolvimento discente e/ou à demora a encaminhar correções e *feedbacks*.

O orientador encaminhava mensagens gerais para todos seus orientandos através do Moodle. Raramente encaminhava orientação personalizada. (ex-aluno(a) 75).

Sim, foi um trabalho bastante compensador, já que meu orientador não fez nada e tive que me virar sozinho. (ex-aluno(a) 56).

Sim, tive bastante liberdade para construção do TCC. A respeito do tema, houve pouca interação com o professor. O tutor orientava mais a respeito de normas de formatação. (ex-aluno(a) 33).

Atribuo que o fato da modalidade ser a distância. Precisei desenvolver a autonomia, pois apesar de ter um tutor e um orientador, as respostas não eram dadas em tempo real. E dependendo da situação não dava esperar. Por se tratar de um estudo de caso, me senti muito autora nessa produção. (ex-aluno(a) 52).

A alienação do trabalho docente (ASBAHR, 2005) pode levar o profissional a eximir-se de sua responsabilidade para com o orientando, demonstrando, em alguns momentos, uma postura “antieducativa” (ALVES; ESPINDOLA; BIANCHETTI, 2012). Para Carlino (2017), a “desorientação” traz insegurança ao aluno e afeta a sua autoconfiança, assim como a sua motivação. O distanciamento entre professor e aluno, devido à alienação do trabalho docente, traz sofrimento psíquico aos dois sujeitos envolvidos no trabalho coletivo, mas, ao aluno, que precisa de apoio para construção da sua autonomia, o desafio é ainda maior, podendo levar, em alguns casos, à desistência do curso.

Perfil – professor-tutor

As condições concretas e objetivas que opõem o sentido pessoal da atividade de ensino e da sua significação social decorrem das contradições das próprias ações, do contexto sócio histórico, da heteronomia vinda da instituição e do seu projeto pedagógico e das dificuldades que emergem do campo político e atravessam a profissionalidade dos sujeitos.

[...] as instituições, elas meio que, de uma forma branda, não nos deixam tão à vontade no que diz respeito à questão de reprovar o cara, num caso, por exemplo, de um deslize de ter copiado. Por mais que você utilize o *CopySpider*⁴⁹, que é o rastreador mais utilizado, eu, por exemplo, já tive situações em que fui categoricamente induzido a dizer para o aluno, para rever as indicações dele no trabalho, porque havia fragmentos que pertenciam a um outro trabalho. Está lá referendado, indicado, mas você não pode dizer, por exemplo, a questão do plágio, da cópia. Se a gente fala isso, parece que cria um monstro, e esse monstro, se volta contra a gente. (Tutor1).

Uma questão que eu acho relevante é essa fusão do professor com o tutor. Muitas vezes, nós pensamos num tutor fazendo toda essa mediação pedagógica, que nada mais é, do que um professor. Então esse termo, essa denominação de tutor, para mim pesa muito, porque eu acredito que a palavra tutoria não deveria existir, deveria existir simplesmente a palavra docência. [...] o nosso papel, é um papel de grande responsabilidade que muitas vezes não é valorizado, eu acho que a valorização se dá mesmo por nossa realização. (Tutora15).

[...] na questão da valorização desse profissional de metodologia, o professor que está ali, o tutor que está ali na metodologia do trabalho científico, que é um profissional extremamente qualificado para exercer essa função [...] e esse personagem, esse par da educação a distância que é o tutor, ele é importante em todos os momentos, mas nesse, da finalização, é essencial [...] (Tutora16).

[...] é exigido muita coisa do tutor. Ele tem que fazer muita coisa. Ele tem pouco tempo, tem muitos alunos, enquanto no ensino presencial, eu tenho noventa alunos, mas você não responde a todos eles como responde numa tutoria, então fica sobrecarregado. Tem autonomia para o aluno, mas você tem ter a sua autonomia... (Tutora 11).

[...] autoria ela demanda pesquisa, ela demanda estudo, ela demanda rigor acadêmico e que hoje em dia a gente não percebe isso, as coisas são tão rápidas, você tem que entregar num prazo rápido, às vezes não é pedido para você fazer pesquisa, às vezes você até em graduação você junta com, mais quatro, três pessoas para entregar um trabalho para ser avaliado, então talvez ache que essa questão do tempo de você

⁴⁹ Software para detectar plágio.

determinar uma data fixa **e cada vez menos para pagar menos para o professor orientar**, eu acho que além de tirar autonomia, que eles vão ficar seguindo sempre regras, tira autoria [...] (Tutora 8, grifo meu).

As condições concretas e objetivas, assim como a literatura crítica sobre o papel do professor-tutor na EaD, que denuncia a sua (des)profissionalização há mais de uma década, apontam de forma contundente para o problema da falta de autonomia e reconhecimento enquanto profissão docente deste importante profissional. Segundo Silva (2017, p. 131), as funções deste professor sofrem segmentação e isolamento em relação ao processo pedagógico, pois são outros os docentes que “pesquisam, selecionam e apresentam os conteúdos das disciplinas tratadas nos cursos”. Dessa forma, fica mais evidente uma das contradições internas no exercício do professor-tutor que orienta projetos de TCC, pois é exatamente ele quem está formando um pesquisador iniciante e precisará acionar, em sua ação pedagógica, os conhecimentos intelectuais previamente internalizados para pesquisa, seleção criteriosa de conteúdos e formas distintas de sistematizá-los e relacioná-los.

O trecho realçado no relato da Tutora8 é confirmado por Ripa e Ventura (2018), que denunciam a proletarização do professor-tutor e o crescente sacrifício dos profissionais para garantir a expansão de vagas na UAB e manutenção do atendimento, mesmo com redução de bolsas ou outros subsídios. Brito e Mill (2018) destacam a fragmentação do trabalho docente e decorrente perda de identidade, que confirmam os relatos acima, com destaque para a sobrecarga de exigências e volume de trabalhos para serem corrigidos, no caso da orientação do projeto de TCC.

As contradições impostas ao trabalho docente do professor-tutor trazem sofrimento psíquico (ASBAHR, 2014), pois há alienação do seu trabalho. Para Leontiev (1978), a fragmentação do trabalho leva não somente à alienação, mas à parcialização da personalidade, pois a mesma fica marcada com a divisão imposta pelo sistema capitalista e seus processos.

Quando um professor não tem autonomia para combinar com sua turma, as sanções para ocorrência de um problema recorrente, com sinais

de reincidência, por exemplo, ocorre a contradição interna em sua identidade profissional. Mas, além disso, o professor-tutor não pode alterar o desenho didático do curso, não é reconhecido (pela esfera política e institucional) como professor, haja vista as suas condições trabalhistas mais frágeis que outros docentes, ele perde (ou sequer constitui) a sua autonomia docente. Valle, Bohada e Gomes (2017, p. 104) chamam a atenção para a perda da iniciativa docente.

À perda da iniciativa docente, portanto, segue-se a descaracterização, pelo menos em médio prazo, da iniciativa do aluno que não esteja considerada por antemão pela plataforma. O prejuízo, em qualquer circunstância, é do projeto de formação humana, projeto comprometido com a construção da autonomia individual e coletiva. É evidente que autonomia só se relaciona com a autonomia. (VALLE; BOHADANA; GOMES, 2017, p. 104).

Mas outros desafios recorrentes impactam na sua atividade de ensino. O fator tempo e o tom na linguagem são dois deles:

[...] o que mais interfere em relação ao papel do tutor é o fator tempo, eu acho que o fator tempo é algo primordial, e, muitas vezes, ele não é tão enfatizado na mediação (Tutora15).

[...] voltando para a escrita individual dos alunos que batem de frente com a tutoria, comigo, eu sou a tutora, e eu dou um *feedback* e a pessoa lê aquele *feedback* de uma forma como se eu tivesse ofendendo, entre aspas. Tem uma leitura diferente da que eu quis passar. Também não somos perfeitos, nem sempre a gente consegue. Na verdade, a gente quando está orientando a produção textual, faz críticas, eu estou fazendo críticas, não tem outra palavra. Quando eu faço uma análise, eu vou pontuar ou não vou pontuar. Eu pontuo o que é bom, realmente essa parte está ótima, não precisa ter nenhum comentário, ou tem um comentário ou outro, faço uma complementação, às vezes, enriquecimento de um texto, mas eu percebo que, na grande maioria, oitenta por cento das vezes, a gente está pontuando algo que não é bom, e aí, quando a gente pontua algo que não é bom, tem pessoas que leem aquilo, que como é no escrito, na EAD, virtual, o aluno faz uma leitura de ofensa, e isso, para mim, é um desafio [...] (Tutora14).

Avançar no seu desenvolvimento com apoio do professor-tutor, em sua escrita supervisionada, demanda tempo. Aliando essa demanda ao fato de os alunos de curso de especialização serem adultos, e, na maior parte das vezes, profissionais em atuação e/ou responsável por tarefas pessoais ou domésticas, o fator tempo se intensifica em termos de desafio. Mas o tempo aqui anunciado não se refere apenas ao lugar de

autoria do aluno, mas ao lugar de leitor interessado e comprometido do professor-tutor, diante de prazos rígidos e volume expressivo de alunos.

Já o desafio da linguagem para *feedback* e o respectivo “tom” podem trazer problemas para a constituição da parceria entre professor e aluno. É bem verdade que “o grande aprendizado necessário aos pesquisadores em formação é o reconhecimento da crítica pelos pares como elemento constitutivo para tornar-se um pesquisador qualificado” (MAZZILLI, 2009, p. 111), por outro lado, como não é possível sempre acionar interfaces e encontros síncronos para veiculação de imagem e som em cursos na modalidade EaD, o tom da voz é substituído pelo tom veiculado por meio da escrita. Vygotsky (1998) já indicava o desafio de expressar-se por meio da escrita, pois são necessárias mais palavras para ser compreendido, caso não tenha havido a constituição da “fala abreviada” na turma. Nesse caso, há muitos cuidados para se tornar inteligível, alguns deles são enumerados por Coelho (2011, p. 92):

[...] paciência, clareza na exposição, gentileza, perspicácia, capacidade de saber ouvir o outro e inclui-lo no debate, atenção à ambiguidade sempre presente na língua corrente e à falta de clareza dos termos, disposição para investigarmos a fundo um assunto, adequação da linguagem aos interlocutores, exame minuciosos do alcance dos conceitos, entre outros.

O diálogo é o elo constituído entre os sujeitos, que visa superar a distância psicológica e comunicacional, ou seja, a distância transacional (MOORE, 1993) que pode ocorrer na EaD, com mais intensidade nesta etapa complexa, que é a produção autoral de final de curso. O diálogo, segundo Vygotsky (1998), ocorre quando os interlocutores possuem conhecimento suficiente sobre o assunto em pauta. Quando ocorre o constante diálogo nos fóruns de discussão, nas mensagens individuais, nos *feedbacks* (quando se estabelece uma postura de abertura, os *feedbacks* podem ser comentados, havendo bidirecionalidade na avaliação. Ainda que não seja na mesma interface, outros canais de comunicação podem ser acionados), diminui-se a sensação de distância transacional, podendo inclusive, haver maior proximidade entre sujeitos que interagem em um curso a distância, que em um curso presencial (TORI, 2018).

Perfil – professor-orientador

Nos desafios que atravessam a atividade de ensino dos professores-orientadores, há, pelo menos, duas semelhanças nos relatos, em relação aos professores-tutores: o fator tempo e a importância da linguagem inteligível para uma comunicação clara e objetiva. Mas foram apontados dois desafios que interferem na ação docente, e se distinguem dos relatos dos professores-tutores: o trabalho colaborativo em grupo e o desafio do aluno reativo.

Essa experiência de escrita em grupo, ela é válida, sim, mas que no dia a dia, tem uma hora que é preciso forçar a barra um pouco, para eles produzirem as coisas com maior qualidade. Não gostei muito da parte da escrita coletiva. Na última turma na instituição X, foi escrita coletiva, não gostei, não foi uma experiência positiva. Sou mais de uma presença forte e permanente da orientação, seja na Pedagogia, seja na pós-graduação a distância. Acho que alguém realmente ajude o outro a evoluir no letramento dele, no letramento acadêmico (Orient2).

Há no relato da Orient2, pelo menos uma contradição interna: a escrita colaborativa é válida, ao mesmo tempo em que é um problema ao ser implementada. Esta contradição pode ser compreendida com as lacunas na escolarização básica, quanto ao trabalho em grupo e que não são assumidas como demanda no ensino superior. A organização do trabalho colaborativo também é fruto de uma sistematização docente para estimulação do pensamento teórico. Se, na vida escolar, as propostas de trabalho em grupo foram apresentadas com a expectativa docente da obediência quanto à organização e implementação dos processos, optou-se por estratégias utilitaristas, próprias do pensamento empírico, imediatista e, por vezes, superficial. Para aprender a trabalhar em grupo, a atividade de aprendizagem precisa fazer parte do motivo de todos os integrantes, e, como não são atividades naturais, mas produzidas culturalmente nas relações de ensino e aprendizagem da educação formal, há necessidade de mediação de um par mais experiente até que os componentes compreendam a inter-relação de suas funções com a atividade de aprendizagem do trabalho coletivo, com um único objetivo geral a ser contemplado pelo grupo.

Historicamente, a aparência na atividade de processos de ação orientados a um objetivo foram o resultado do surgimento de uma sociedade baseada no trabalho. A atividade de pessoas trabalhando juntas é estimulada por seus produtos, que, em primeiro lugar, correspondem diretamente às necessidades de todos os participantes. (LEONTIEV, 2014, p. 189).

Mas a mais simples divisão técnica de trabalho que surge no processo, necessariamente leva ao surgimento de resultados parciais, intermediários, que são obtidos pela participação individual na atividade de trabalho coletiva, mas que *por elas mesmas* não podem satisfazer a necessidade de cada participante. Essa necessidade é satisfeita não por resultados “intermediários”, mas pela partilha do produto da atividade total que cada um recebe, graças aos relacionamentos entre os participantes que surge no processo de trabalho, isto é, as relações *sociais*. (LEONTIEV, 2014, p. 190).

As propostas colaborativas possuem, em si, uma potência para interatividade e diálogo entre pares, que pode promover parceria para realização do trabalho científico, agregando valor ao produto final, mas, ainda mais, ao desenvolvimento de cada integrante. Apesar deste potencial, o trabalho coletivo não foi internalizado pelos sujeitos como um todo coeso, principalmente devido à falta de um diálogo compreensivo, o que pode levá-los a perceberem as suas operações dentro da ação coletiva, como um fragmento desarticulado e desassociado em sua consciência, alienando, assim, sentido e significado de tal ação. Como a ausência de conscientização desta proposta atinge não apenas os alunos, como os professores que não participaram da intencionalidade e planejamento da estratégia, a recusa é bidirecional, levando a problemas de conflito e, em alguns casos, desgaste na relação.

[...] a gente recebe inicialmente propostas que, de imediato se percebe que não vão poder ser colocadas [...] em tempo hábil, para cumprir os prazos. Esse é um desafio recorrente assim, adequar a proposta, projeto, e se necessário redimensionar como todo a pesquisa, então, assim, muitas vezes há uma resistência inicial quando a gente propõe mudança. (Orient13).

E o que acontece quando eu percebo que o aluno está com essa dificuldade, eu acabo pesquisando, sugerindo, entregando quase que o livro na mão dele, falando qual é o capítulo que ele tem que começar a fazer a leitura. Eu vejo que isso acaba sendo meio que induzido, eu estou direcionando a leitura, mas se eu ficar esperando muito essa proatividade desse aluno que não tem esse conhecimento, ele acaba não produzindo praticamente nada. Ele continua naquela questão de esperar ou a

primeira página que aparece na internet, no site de busca, ele clica nela e copia igualzinho no ensino médio. (Orient5).

Porque nós precisamos ficar o tempo todo, com a maioria dos alunos, o tempo todo atrás deles cobrando as produções, cobrando o que eles têm pra nos mostrar. Eles costumam se dispersar muito. (Orient10).

O fator tempo, novamente, é mencionado como um desafio que atravessa a mediação dos professores. Mas, no relato da Orient13, o desafio do tempo se vincula à proposta inicial dos alunos, com sua intenção de pesquisa. Como eles não possuem, na maior parte das vezes, experiência para calcular o tempo necessário para determinadas intenções metodológicas e sua disponibilidade pessoal de acordo com os prazos, ressentem-se de precisarem alterar o que idealizavam para a sua autoria. Nessa situação, pode ocorrer um estranhamento inicial entre alunos e o professor, que precisa recomendar os ajustes, alguns destes, com reformulação integral, modificando completamente a intenção genuína. Novamente, o diálogo conciliador e paciente se faz necessário nessas situações, que são, na verdade, comuns no início do trabalho do TCC.

Há alunos que, mesmo com todo o investimento do professor-orientador, com afetividade e presença constante e conciliadora, não se vinculam à ação de escrita autoral espontaneamente. Isso pode ocorrer porque não assumiram a produção do TCC como sua atividade de aprendizagem ou porque se formaram nos anos de escolarização anterior, na perspectiva do desenvolvimento do pensamento empírico, encontrando muita dificuldade de perceberem-se como potenciais autores.

O trabalho docente do professor-orientador vê-se frente a um desafio que já fora anunciado por Tardif e Lessard (2014), como específico das profissões que atuam com o trabalho interativo⁵⁰, pois precisam da participação dos alunos para que o seu trabalho se concretize. Nem sempre essa participação ocorre de forma voluntária, mesmo entre adultos em um curso de especialização, e os professores-

⁵⁰ Trabalho onde os profissionais que atuam com seres humanos desenvolvem características próprias no seu ofício, para lidar com, para e sobre o outro.

orientadores precisam conquistar os alunos e fazê-los aderir à atividade de aprendizagem, por meio do convencimento (MELO; CAMPOS, 2018), pois parte da avaliação do seu trabalho inclui índices mínimos de evasão discente. No ato de convencer o outro a dedicar-se e vincular-se à especificidade do trabalho acadêmico, muitas tarefas invisíveis são acionadas, que “trazem sobrecarga mental ao professor” (ibid. p, 288), como, por exemplo, entenderem que devem assumir o lugar do aluno na pesquisa, indicando o capítulo onde o aluno deve se concentrar ou evitar a dispersão por meio de cobranças constantes. Ocorre, nesse caso, um desinvestimento na autonomia discente, constituindo uma relação de dependência, condescendência e paternalismo (VALLE; SOUZA, 2017), que emerge da contradição do campo educacional, do pouco estímulo ao pensamento teórico nos anos anteriores e do excesso de (auto)cobranças sobre o trabalho docente. Segundo Bannel *et al* (2016, p. 119), a aprendizagem “implica envolvimento ativo do sujeito e distribuição de papéis e responsabilidades entre os sujeitos na comunidade, já que a mediação social integra e configura o nosso modo de ver e pensar o mundo”, mas, apesar de concordar com esta máxima, as contradições cotidianas desafiam os professores e alunos a emanciparem-se em contextos heterônomos.

[...] é a questão da comunicação de sempre. Ter o cuidado de escrever de uma maneira dúvida que não cause nenhuma dúvida, que não deixe nenhuma interpretação dúbia, de forma direta, objetiva, clara. O outro que está em questão. Quando a gente está escrevendo, pode colocar determinado texto com uma ênfase e a pessoa ler com outra. A pessoa vai se colocar naquela leitura e pode fazer uma interpretação errada. Então, esse pra mim sempre foi um grande desafio: escrever de uma forma que não deixasse dúvida, nenhuma, em relação ao que estava sendo dito e sempre tentando ajudar o aluno a fazer o mesmo, sempre orientando para que o aluno fosse mais prático, mais objetivo na fala, na própria comunicação, dentro do próprio, das próprias discussões dentro Moodle. (Orient8).

A preocupação da Orient8, em comunicar-se de forma inteligível, se assemelha à preocupação da Tutora14, quando indicou os desafios de ser compreendida em seus *feedbacks*, sem que houvesse, na recepção da mensagem, carga ofensiva. Sendo o diálogo o meio com o qual professor e aluno interagem, há que se ter preocupação com este, mas,

se houver presença afetiva e constante, a recepção da mensagem contribuirá para o contato psicológico da fala abreviada, indicada por Vygotsky (1998), sendo assim, o peso da preocupação pode ir diminuindo (até certo ponto), conforme haja o estabelecimento do clima cordial e respeitoso entre todos, mesmo na hora de receber alguma crítica ou orientação fora da expectativa inicial.

6.3.3.

Conciliação entre sentido e significado na atividade de orientação

Perfil – ex-aluno

Os participantes, apesar dos desafios que poderiam tornar-se contradições e trazer elementos impeditivos ao seu percurso autoral, encontraram ou construíram estratégias para conciliar sentido e significado em suas ações, em relação à atividade de orientação do professor.

Contribuiu com sugestões e dicas. Fez algumas pequenas correções na pesquisa, aconselhou determinadas tarefas, mas era muito devagar para responder as minhas dúvidas, demorava muito tempo em alguns casos, me deixando ociosa em determinados momentos. (ex-aluno(a) 21).

Foi difícil encontrar um orientador para o tema que estava querendo fazer o artigo, mas encontrei. No início tive alguns problemas técnicos de plataforma, mas depois transcorreu de forma satisfatória. Tive momentos que queria desistir, porque minha orientadora às vezes, demorava para dar um retorno do trabalho e a revisão tinha pouco prazo, mas consegui! (ex-aluno(a) 42).

Uma das angústias do aluno na construção do seu TCC é lidar com os prazos. Quando o professor demora em retornar os comentários, este sentimento se acirra e pode abalar uma relação cordial em um primeiro momento, mas, após os devidos esclarecimentos e diálogo sincero, pode-se retomar a parceria. Entretanto, é importante ao aluno produzir com uma antecedência suficiente para o orientador fazer a leitura dedicada e com calma.

Ocorre, algumas vezes, de o aluno enviar o texto muito próximo à finalização do prazo, aguardando do orientador uma agilidade em corrigir, que nem sempre é possível, tampouco pode se tornar recorrente. Por

outro lado, há as condições que atravessam o trabalho docente e interferem nessa agilidade na resposta, mesmo que o professor esteja comprometido com a atividade de ensino, na orientação. O número de orientandos e a proletarização docente, que exige diversas iniciativas laborais para compor um salário razoável seriam duas dessas condições.

Não é possível conferir qual foi o motivo que levou os professores citados por estes dois participantes a demorar no envio do *feedback*, mas é importante que haja, na relação professor-aluno, um clima de tamanha proximidade, que o professor possa externalizar ao aluno o motivo da dilatação do prazo no *feedback*, informando-o (e cumprindo) quanto a um novo prazo que seja exequível.

Na correção do trabalho, tivemos algumas divergências na metodologia, me senti insegura e solta para fazer pela falta de *feedback* dele, dentro do prazo. Fez intervenções muito contributivas, porém, posteriormente, tive que readequar (praticamente refazer) todo o trabalho na última etapa do prazo, embolando todo o processo (ex-aluno(a) 54).

Deixando-me livre para escrever e me auxiliando nas decisões do percurso metodológico (ex-aluno(a) 114).

Com intervenções chatas, porém preciosas para o nível do texto (ex-aluno(a) 61).

Muito pouco. Já o tutor foi fundamental sendo presente, pois mesmo a distância o orientador respondia rapidamente minhas dúvidas, sugeria correções, fazia considerações e grifava o trecho a ser reelaborado ou corrigido (ex-aluno(a) 95).

Como discutido anteriormente, a ausência do professor na condução do processo de orientação pode se relacionar à alienação do trabalho docente ou às condições concretas e objetivas que atravessam as ações cotidianas do profissional. Nos relatos dos(as) ex-alunos(as) 54 e 95, há a menção de um par mais capaz que os desafiou a avançar em seu desenvolvimento. Santaella *et al* (2015) sugerem algumas estratégias para os professores investirem neste formato de mediação:

No início, deve elaborar questões cujas respostas possam dar pistas do perfil do grupo em interlocução. No desenvolvimento, sua mediação deve ser mais problematizadora que conclusiva. Ao final, sua mediação deve prever uma síntese conceitual que convide os participantes à próxima discussão. (SANTAELLA *et al*, 2015, p. 263).

É importante demarcar que há, nos sujeitos do trabalho coletivo de construção do TCC, características pessoais que marcam a sua singularidade. As “intervenções chatas, porém preciosas”, são um exemplo de paradoxo que perpassa a atuação docente.

O ensino é uma profissão tão paradoxal que quem a exerce deveria possuir, ao mesmo tempo, as qualidades de estrategista e de tático de um general do exército; as qualidades de planejador e de líder de um dirigente de empresa; a habilidade e a delicadeza de um artesão; a destreza e a imaginação de um artista; a astúcia de um político; o profissionalismo de um clínico-geral; a imparcialidade de um juiz; a engenhosidade de um publicitário; os talentos, a ousadia e os artifícios de um ator; o senso de observação de um etnólogo; a erudição de um hermeneuta; o charme de um sedutor; a destreza de um mágico e muitas outras qualidades cuja lista seria praticamente ilimitada (BARLOW, 1999 apud MELLOWKI; GAUTHIER, 2004, p. 543).

Nesse sentido, ao professor (tutor ou orientador), enquanto par mais experiente, espera-se uma presença constante, sem coerção, mas com afetividade, conciliador de conflitos e dos paradoxos inerentes à sua prática. Além dessas características, ele precisa se comprometer com a atividade de aprendizagem do aluno e buscar superar, na medida do possível, as contradições inerentes à sua atividade de ensino.

Perfil – professor-tutor

A forma com a qual os professores-tutores buscaram superar (ou relegar a segundo plano) as contradições inerentes à sua atividade de ensino aciona as características: resiliente na docência, antecipação ao desenvolvimento do aluno, autorias transgressoras à heteronomia institucional e satisfação com o reconhecimento do trabalho.

Então na realidade, resumindo, são três alicerces desse tripé: deve trazer: interesse, paixão pelo tema, deve ter tempo, saber gerenciar o tempo dele, deve ser apoiado, levando em consideração toda deficiência que ele aporta nessa fase da vida acadêmica dele, isso exige até no finalzinho, através dessa palavra de apoio, uma dedicação maior nossa. Mas, qual seria a opção? Dizer que ele chegou deficiente? 'Ok, boa sorte, tomará que tudo dê certo!'. Não é nenhuma surpresa para mim, que ele vai chegar com todas as deficiências e vou tentar trabalhar isso com ele, da melhor forma possível... (Tutor13).

Agora, quando eu me deparei com essas situações, com esses desafios... eu sempre fui muito galgada, no acolhimento, ele precisa estar acolhido, tem que se sentir seguro, acho que a segurança, essa cordialidade, essa aproximação não significa carregar o aluno no colo, eu acho importante e por isso essa questão da liderança, nós podemos ter uma liderança, podemos desenvolver essa liderança, mas com cordialidade, com respeito, bem afetuoso. Então, ele tendo essa liderança, o afeto pode caminhar em conjunto, nós podemos ser afetuosos e sermos líderes, podendo mediar tudo isso, de uma forma bem dosada (Tutora15).

O professor-tutor 13, após ouvir muitos relatos dos demais participantes do GFO quanto às dificuldades de escrita dos alunos, anuncia que as dificuldades são parte do seu trabalho e, não, situações imobilizantes que fundam o que seria a avaliação classificatória. Ele afirma que aciona os seus saberes docentes e atua de forma distinta nas zonas de desenvolvimento proximal de cada sujeito, em sua singularidade. Essa ação se aproxima do pressuposto por Aretio (2014):

necesarios los apoyos a ese aprendizaje individual que permitan la superación de los numerosos obstáculos que de orden tanto cognoscitivo como afectivo se le van a presentar. En muchos casos resultan evidentes los referidos a la falta de hábitos de estudio cuando las últimas experiencias de aprendizaje quedan lejanas en el tiempo. En los sistemas que descuidan la interacción, podemos encontrar trabas serias relacionadas con la propia distancia que repercutirá en esa sensación de soledad y de trato impersonal que podrían llevar al desánimo. (Locais do Kindle 2612-2614).

Já a Tutora15 busca conciliar a afetividade com a autoridade (liderança). O seu discurso de conciliação quanto à liderança e afetividade busca completar a sua oposição àqueles tutores que reescrevem trechos pelos alunos, como anteriormente citado, e se aproxima do pressuposto freireano:

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade (FREIRE, 1999, p. 159-160, grifo do autor).

Esse também é um pressuposto vygotskyano (2003), pois o intelecto e o afeto são uma unidade, portanto a ação de autoridade (não autoritária) do professor contém, em si, um cuidado e atenção com o aprendizado e autonomia do aluno. Além disso, a base da atividade humana se vincula com as emoções, movimentando-a (LEONTIEV, 1978) e desencadeando os resultados que a mobilizaram.

Algumas estratégias docentes buscavam conciliar o sentido e o significado de sua ação pedagógica, com vistas à superação da fragmentação do planejamento didático.

[...] eu observo, às vezes, uma dificuldade de compreensão das próprias instruções e orientações que são passadas quanto a cada parte em si, então eu procuro detalhar ainda mais e vez por outra, eu gosto quando há uma mudança de etapa, de explicar ou, às vezes resumir, o que aquela etapa significa com pequenas perguntas, por exemplo, mostrar que o que eles vão pesquisar, o objeto de pesquisa se resume a quê, no caso da justificativa é o porquê, no caso do objetivo é o para quê, a metodologia é o como. Então às vezes, esse pequeno detalhamento na passagem de uma etapa para outra do TFC, ajuda o aluno a recapitular um pouco o que ele já fez e a etapa que ele está iniciando [...] (Tutora3).

[...] eu elaborei várias atividades e trabalhei muito pelo fórum. Dentro do fórum foi onde eu trouxe o material didático, meio que praticamente excluí o material didático do curso e trouxe o material didático dentro de uma atividade. Ali fui trabalhando com os alunos, focando os objetivos específicos de cada assunto, para conseguir dar uma formação melhor para aquele aluno. E quando não se tem isso, o aluno fica muito perdido, o professor tem que ter esses méritos, essas estratégias para conseguir trazer uma clareza para o aluno (Tutora7).

[...] eu utilizei muito os fóruns separados dos grupos, para poder tentar harmonizar isso (em referência ao relato da Tutora7). Nós não tínhamos, eu concordo com a colega, autonomia, liberdade para esclarecer tantas coisas aos alunos. Então eu meio que tive que burlar o sistema nesse ponto, através de pequenas dicas, através de pequenos recadinhos que eu mandava, não exatamente nos fóruns. Eu usava muito as mensagens pessoais para tentar resgatar, para mostrar para eles, e cheguei a um ponto de colocar para os cursistas que eu já tinha sido aluna, que eu tive a experiência que eles estavam tendo, que eu sabia das dificuldades que eles estavam apresentando que também foram minhas... (Tutora2).

As estratégias didáticas adotadas pelas três professoras-tutoras buscavam tornar inteligível o material didático e a proposta, ainda que, para isso, fosse necessário transpor o limite imposto para sua autonomia docente, escapando da vigilância sobre o seu fazer docente. Aretio (2014) não indicou explicitamente que fossem adotadas transgressões ou

remixagens do desenho didático, mas o autor entende que o professor-tutor deve

[...] esforzarse em personalizar la EaD mediante um apoio organizado y sistemático, que posibilita el estímulo y orientación individual, la facilitación de las situaciones de aprendizaje y la ayuda para resolver las dificultades del material didáctico. Por eso esta ayda se convierte em elemento esencial y no secundario para un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. [...] através de ella, se lleva a cabo em gran parte el proceso de realimentación académica y pedagógica, se facilita y se mantiene la motivación de los estudiantes que se valen de la misma y se apoyan los procesos de aprendizaje (Locais do Kindle 2612-2626).

Na reformulação do contexto onde se insere a sua docência, as duas professoras-tutoras, em sua “transgressão”, assumiram-se como artesãs, uma das características do ofício de professor segundo Canário (2006, p. 22):

É aquele que constrói e reconstrói, permanentemente, o seu saber profissional. Mais do que um reproduzidor de práticas, o professor é um reinventor de práticas, reconfigurando-as de acordo com a especificidade dos contextos e dos públicos. A partir de um conjunto heterogêneo e eclético de saberes que mantém estocado, o professor, tal como um *bricoleur*, mobiliza os elementos adequados para fazer face a situações únicas e inesperadas.

É interessante perceber que o relato da Tutora7, em um primeiro momento, poderia trazer um silêncio próprio de quem não deseja se expor entre os pares, no entanto, no GFO, trouxe empatia por meio deste relato complementar da Tutora2, demonstrando que poderia haver mesmo algum(ns) problema(s) no planejamento didático. O diálogo entre pares pode contribuir não apenas para a aprendizagem, mas para a empatia e o sentimento de pertencimento a um coletivo profissional.

[...] eu sempre procuro ajuda, às vezes falo até com colegas que já conheço, que são tutores, como lidariam com a situação, para troca mesmo. A troca é uma coisa que eu busco quando eu me sinto em situação desafiante, que eu não tenho condições de fazer sozinha. Um colega, uma coordenação, às vezes a pessoa tem mais experiência ou teve outras situações que já passou, como ela resolveu e como ajudar, acabo complementando aquilo que também acredito. Sempre busco o outro, e é muito importante em situações de desafios [...] às vezes a gente também aprende com eles, que tem pessoas que já vem, tem alunos que tem uma experiência, uma bagagem gigantesca e às vezes tem atitudes e ações no próprio desenvolvimento do trabalho deles que eles acabam nos ensinando também, então acho que essa troca, mediação é uma troca, ela é fundamental em qualquer trabalho de educação a distância (Tutora14).

A experiência do coletivo de professores-tutores e da coordenação traz apoio e segurança aos desafios encontrados pela Tutora14. A construção da identidade profissional passa por esta formação entre pares. Segundo Nóvoa (2009, p. 21), os professores mais experientes possuem um papel central na formação dos menos experientes, pois contribuem para que se apropriem dos processos de mudança e “os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional”.

Esta aprendizagem não advém apenas dos pares. A professora chama a atenção para a aprendizagem que adquire com os seus alunos, superando a “verticalidade da relação professor-aluno pela horizontalidade da relação orientador-orientando” (QUIXADÁ VIANA; VEIGA, 2004, p. 7). Nesta relação que se quer investida pela honestidade e humildade profissional e acadêmica, inclui-se, ainda, a admissão do campo possível de pesquisa e orientação.

[...] a gente tem que ser sincero, do que a gente sabe, do que alcança, no que a também não alcança. Porque tem essa questão: você dá liberdade demais, pode fazer o que quiser, mas o que eu não sei fazer? Como é que eu vou te orientar dentro do que eu não sei fazer? Então o professor tem essa disponibilidade de falar o que não sabe, mas também aceitar alguns desafios. Tem desafios que você pode aceitar, que a tua mão alcança, tem outros também que não são possíveis (Tutora12).

Da mesma forma que “não se escreve sobre o que não se domina” (GARCIA; DUTOIT, 2007, p. 178), não se efetiva uma orientação científica com propriedade se o campo for desconhecido para o professor-tutor. Para ser um par mais capaz, é fundamental conhecer o campo de investigação, os autores principais, as terminologias e principais conceitos. Alguns desafios podem instigá-lo a ultrapassar essas fronteiras, mas, para isso, precisa haver disponibilidade (no sentido de se dispor a) para imersão, reflexão e apropriação. Betty e Gagliardi (2010) complementam essa noção, afirmando que é importante uma afinidade teórica do professor com a área de estudo com a qual o aluno está se debruçando, pois, somente assim, o professor-tutor poderá realizar os estímulos necessários para o desenvolvimento do pensamento teórico e o dialético.

Perfil – professor-orientador

Os professores-orientadores buscaram superar (ou minimizar, deixando em segundo plano), as contradições inerentes da sua atividade de ensino. Com isso, assumem-se como sujeitos em constante formação e construção, envolvem-se a tal ponto no auxílio ao aluno, que ultrapassam o seu tempo obrigatório de orientação e, em alguns casos, reescrevem trechos do texto do aluno.

[...] o papel do orientador de mais a mais, a gente vai se construindo à medida que nossas experiências também se ampliam. Então, a cada novo curso que você faz, onde você também precisa apresentar trabalho, a forma como o orientador te orienta, a forma como o processo vai se construindo, você também vai se reelaborando. Tanto a ação docente, quanto a ação do orientador, está sempre em movimento, de acordo com a experiência que nós vamos tendo, ao longo da carreira. (Orient1).

[...] um recurso que eu utilizo quando o aluno da EaD não apresenta as características necessárias pra desenvolver um projeto de pesquisa, **eu procuro intensificar o máximo essa orientação, me manter próxima a esse aluno, fazer vários contatos durante e até, às vezes, extrapolando o meu horário de trabalho**, mas no sentido de incentivar, ajudá-lo a construir o objeto de pesquisa. (Orient7).

Quando a atuação do profissional converge com a sua atividade de ensino, o professor-orientador se percebe tão imerso na atividade, que é recompensador buscar novas aprendizagens, novas relações fecundas pertinentes a esta esfera da sua atividade. Nesta imersão, corre-se o risco de ultrapassar o tempo, que deveria ser o teto para atendimentos, situação recorrente no caso dos professores que atuam na EaD, explicado pelo fenômeno do teletrabalho⁵¹ (MILL; FIDALGO, 2009). A flexibilidade contida no discurso da autonomia para organizar o seu horário e local de trabalho leva muitos profissionais a não reconhecerem mais os limites do tempo para trabalhar e o tempo livre, pois o espaço familiar é o mesmo espaço laboral. Parte dessa contradição inerente ao

⁵¹ Esta noção do teletrabalho surge nos anos 60 e 70 na França, quando a produção em domicílio como extensão do trabalho institucional ganhou força, devido à crise dos transportes. No caso do professor-tutor, o discurso de flexibilidade (possibilidade de organização do próprio tempo e espaço, de acordo com desejo e viabilidade), assim como o argumento da aquisição de qualidade de vida (não se desloca e pode atuar em seu lar), levam os professores da EaD a se colocarem à disposição da instituição ou dos alunos, para atendê-los quando acionado.

fazer docente dos professores da EaD, pode ser compreendido com Tardif e Lessard (2014, p. 268):

Componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, o senso de humor, etc. constituem, assim, trunfos inegáveis do professor enquanto trabalhador interativo. Ensinar, portanto, é colocar sua própria pessoa em jogo como parte integrante nas interações com os estudantes. É isto, sobretudo, que explica que a docência, como várias outras profissões que envolvem relações humanas, comporte necessariamente uma parte de sofrimento e outra de alegria. [...] Assumindo esse papel, é inevitável que ele interiorize subjetivamente as exigências objetivas de sua própria posição e as viva como desafios e dilemas pessoais diante dos quais irá desenvolver algumas estratégias, como o superinvestimento em seu trabalho, com os riscos de esgotamento que isto comporta, a fuga, o desinteresse, a renúncia ou a procura de um equilíbrio entre a vida privada e o trabalho.

O professor-orientador, enquanto trabalhador interativo, precisa conciliar a sua atividade profissional e as exigências da sua ação pedagógica, com o tempo para outros afazeres, assim como o lazer. O envolvimento na atividade de ensino, embora o vincule ao desenvolvimento do aluno para autonomia e autoria, algumas das vezes, ultrapassam, inconscientemente, as ações que poderão contribuir com a autonomia discente.

Eu já tive orientandos que, praticamente, tinha que reescrever tudo que enviava porque, de tão mal escrito, mas foram poucos casos (Orient8).

Sobre possibilidade de reescrever um trecho para o aluno (case da imagem)⁵² “[...] eu acho que se a gente pode melhorar, sem perder de vista o caminhar, o caminho que o autor, que a pessoa, o aluno está querendo percorrer, porque às vezes é uma questão de escrita mesmo, está difícil de dar aquele tom ali, aquele... então a gente dá, para ver se na próxima ele já, ou dali em diante, ele consegue alinhar (Orient14).

Apesar da intenção de auxiliar a produção escrita do aluno, ter essa prática de reescrita assumida, inclusive na literatura, (MAZZILLI, 2009; QUIXADÁ VIANA; VEIGA, 2007), esta ação não foi mencionada no 1º GFO de orientadores e, quando surgiu no 1º GFO de professores-tutores, foi intensamente contestado. No 2º GFO de orientadores, surgiu com muita tranquilidade, o que me levou a incluir o case (Apêndice VIII), onde havia a menção à reescrita de parte do texto de uma aluna, para ser

⁵² A menção à reescrita do texto do aluno durante a orientação, embora não compusesse o protocolo inicial, por ter se mostrado relevante e desafiador nos GFO de orientadores e tutores, foi incluída no roteiro da entrevista semiestruturada dirigida aos orientadores que não puderam participar dos GFO, por meio de um case que pode ser conferido no Apêndice VIII.

avaliado pelas orientadoras entrevistadas. Somente a Orient14 concordou que era uma prática pertinente, desde que não alterasse a intencionalidade da autoria discente.

Esta prática, que pode ser recorrente como revelou a Tutora15, e pode ter por intenção agilizar as “idas e vindas” do trabalho em construção e auxiliar o aluno a perceber a forma como deve realizar a sua produção. Se ela não for bem esclarecida e mediada com diversas outras orientações que acionem a autonomia do aluno, pode causar efeito inverso, delegando ao orientador, o papel de Copidesque (SANTOS; CÂNDIDO, 2012) e contribuindo para uma postura passiva e reativa por parte do aluno. É fundamental que o professor organize ações e operações pedagógicas que “favoreçam o desenvolvimento, no estudante, de um querer aprender, uma vez que esse não é um valor natural, mas construído historicamente. Construir o motivo de aprender é fundamentalmente uma função educativa” (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2016, p. 36). Esse “querer aprender” inclui a prática de revisar o seu próprio texto e cuidar da linguagem e normas acadêmicas antes do envio ao orientador, habilidades construídas na parceria entre orientador e orientando.

[...] é muito importante aquele *link* no curso. Eu sempre estou atenta com a prática, ou a prática que ele já tem ou a experiência que ele tem, ou também aquela experiência que ele objetiva, que ele quer vir a ter, que ele quer alcançar. Então esse *link* entre o teórico do curso e a prática, e o teórico que ele tinha antes do curso, isso é muito importante. Quando eu percebo isso, fica muito mais fácil a orientação. Quando eu não percebo, é isso que eu tento estar puxando. Mas qual o objetivo desse trabalho para você? No que ele se relaciona com a sua vivência, com a sua experiência? (Orient13).

Esta estratégia da Orient13, quando busca fazer um *link* entre a prática profissional e os conceitos científicos do curso, está na verdade, instigando por meio de uma estratégia, o movimento dialético do pensamento. Ela parte de uma empiria significativa, e busca associação com o estímulo ao pensamento teórico, buscando, por meio do *link*, reproduzir

[...] o caminho pelo qual estas conclusões foram alcançadas (“a embriologia da verdade”). Ao usar esta abordagem, o professor “*demonstra aos alunos o mesmo caminho percorrido pelo pensamento*

científico, força os alunos a *seguir o movimento dialético do pensamento* para a verdade, tornando-os, de certo modo, co-participantes da busca científica.” A exposição de caráter problemático (exposição do conhecimento baseada no problema) está intimamente ligada à aplicação do método de pesquisa no ensino. (DAVÍDOV, 1998, p. 161).

Finalizada a análise de cada perfil, de acordo com as três categorias analíticas, nos três eixos temáticos, é importante evidenciar os pontos de contato e de distanciamento entre os três perfis da tríade, objetivo da próxima seção.

6.4. Tríade relacional para elaboração do TCC

Nesta seção, busco apontar as convergências entre os três perfis da tríade relacional, quanto aos três eixos temáticos desta pesquisa: autonomia, autoria e mediação.

- Autonomia e autoria acadêmica:

A autonomia acadêmica necessária para estudar na modalidade EaD e realizar um TCC não se aparta da presença constante do professor. Apesar disso, a caracterização deste conceito pela tríade relacional (aluno/tutor/orientador) evidenciou a noção de grande independência acadêmica por parte do aluno, quase prescindindo do tutor ou orientador para acompanhá-lo durante a escrita autoral.

O grupo de alunos que se identificaram como autônomos ou “totalmente autônomos” associou a autonomia a não buscar auxílio do professor, seja porque este poderia intervir nas suas escolhas, modificando a sua intencionalidade com a pesquisa, seja porque não obteve o acompanhamento necessário, concluindo o processo de escrita solitariamente. Esse grupo de alunos é uma minoria dos respondentes e, quando indicava esta ausência do acompanhamento docente, referia-se ao professor-orientador e não ao professor-tutor, que, na maior parte das vezes, recebeu grande reconhecimento pela atuação, na mediação para elaboração do projeto.

Importante destacar que 24,6% dos alunos que responderam o questionário já fizeram outro curso de especialização e 29,91%, já fez ou está cursando uma pós-graduação *stricto sensu*, configurando, assim, uma notável representatividade de alunos que já possuem contato com a cultura acadêmica e com alguma produção autoral científica. Este perfil de aluno, com maior experiência com a escrita acadêmica e normas científicas, possivelmente é o perfil que contribuiu para que os professores (tutores e orientadores) elencassem diversas características associadas à autonomia discente, que demandariam maior imersão na academia, distinguindo-se da maioria dos cursistas, que possuem apenas o curso de graduação.

A imagem a seguir representa a autonomia acadêmica e autoria para realização do TCC, segundo cada perfil da tríade.

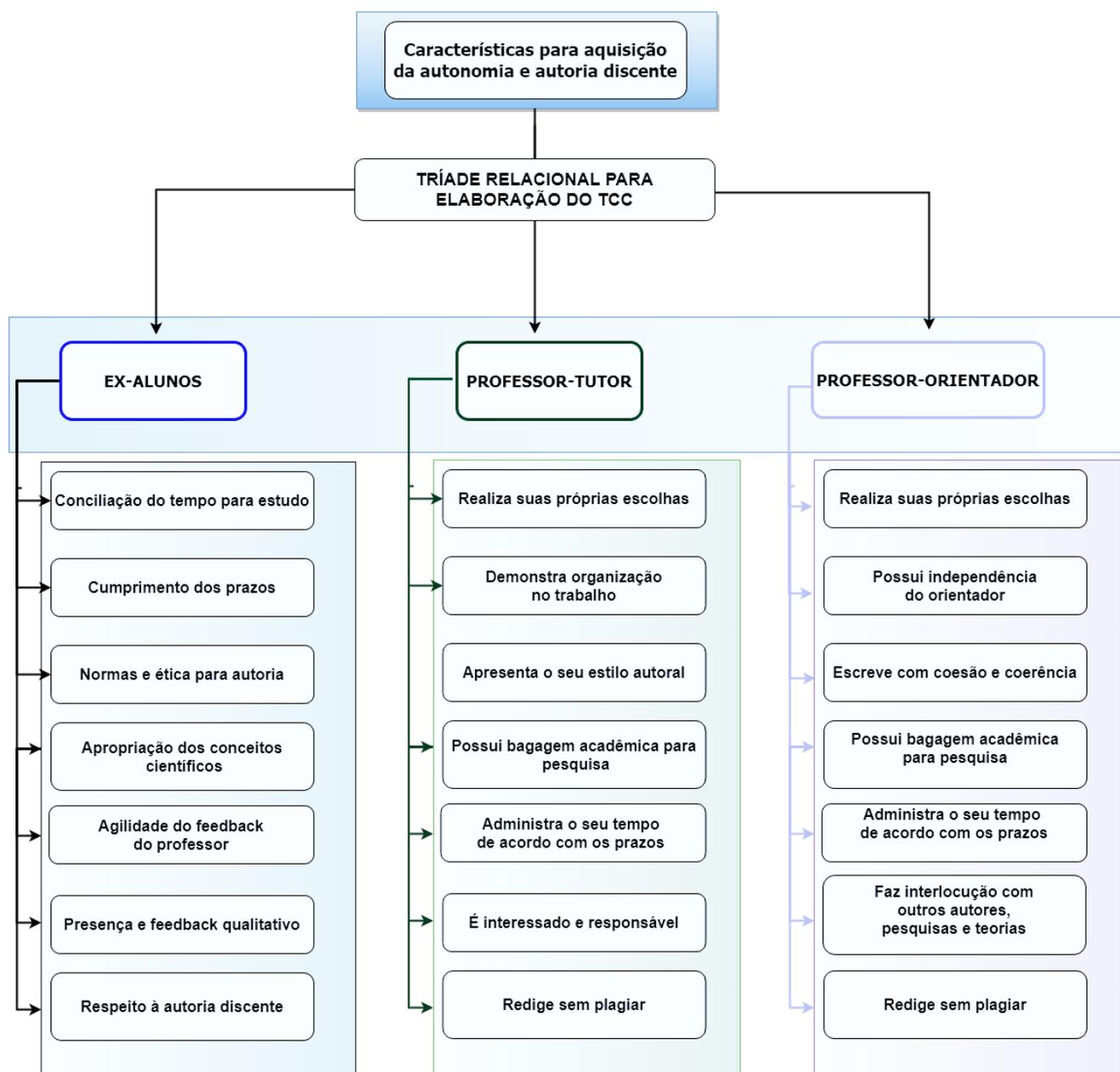


Figura 11 - Características para o desenvolvimento da autonomia e autoria - segundo a tríade relacional

O fator 'tempo' surge como uma característica elencada pela tríade como de primordial importância. O perfil dos ex-alunos considera que a administração do tempo é uma demanda pessoal, e não uma responsabilidade alheia, com a qual o professor precisa se preocupar em auxiliar na administração.

Apesar de o fator tempo (**conciliação do tempo para estudo e cumprimento dos prazos**) ser a principal característica para realização do TCC (ver Gráfico 10) para os ex-alunos, resultado que surgiu nas

perguntas fechadas do questionário, nas perguntas abertas, os relatos também vinculavam este fator à **agilidade do orientador em tecer os *feedbacks***, como uma ansiedade pela resposta do outro, para prosseguir o trabalho. Esta “demora” no *feedback* do professor foi associada à uma dificuldade própria da modalidade EaD, o que pode ser explicado pela distância transacional (MOORE, 1993) anteriormente discutida.

Para o grupo de professores-tutores, o fator tempo é o que mais interfere no trabalho de construção do projeto. Investe-se no desenvolvimento da autonomia e autoria, mas o tempo da disciplina é muito curto, inviabilizando que se acompanhe o desenvolvimento no prazo estabelecido. Este grupo de professores precisaria de mais tempo do que o estabelecido pela instituição para realizar o trabalho de orientação de projeto com a dedicação necessária. O tempo para apropriação dos conceitos científicos e para as escolhas metodológicas não poderia ser curto, pois é essencial, como afirma Brandão (2002, p. 31).

A aquisição do *habitus* científico (rigor), como assinali acima, exige tempo e esforço: os *materiais de pesquisa*, sejam dados quantitativos ou informações e representações sociais colhidas por questionários ou entrevistas *não são dados*. Há todo um trabalho prévio de construção de um corpo de hipóteses, derivado de um conjunto de escolhas teóricas que é indispensável para delimitar e conferir sentido aos materiais empíricos necessários ao desenvolvimento da investigação.

Há outra convergência da tríade relacional: a importância do atendimento às normas e ética para autoria, preocupação dos três perfis envolvidos no trabalho coletivo. Os dois perfis docentes apontaram grande preocupação com o problema do plágio, mas esta também é uma preocupação dos alunos. Possivelmente, estes últimos apontam este fator porque recebem muitas orientações nesse sentido e preocupam-se em não cometer um equívoco, o que já compreenderam que é grave. Esta preocupação dos alunos com as normas acadêmicas, seguida da preocupação com a apropriação dos conceitos científicos, revela o quanto precisam de orientação e que seus professores estejam em atividade de ensino, atentos ao nível de desenvolvimento de seus orientandos.

Entre os dois perfis docentes, além dos fatores comuns à tríade, é possível elencar as seguintes convergências:

- associação da autonomia discente, como realização e responsabilização por suas próprias escolhas;
- importância de a escola comprometer-se com a formação para autonomia e autoria, ação a ser aperfeiçoada na graduação, a fim de diminuir a “dependência” acadêmica que alguns alunos demonstram no curso de especialização.

Exercer autonomia acadêmica, como foi requerido pelos distintos professores nos GFO e entrevistas, exigiria uma apropriação prévia, que não tem sido garantida. Diante deste fato, é importante que os professores assumam esta empreitada, pois “promover a autonomia não é exigir dos alunos o que eles desconhecem. Mas sim oportunizar que sejam participantes de algumas decisões que se referem a eles.” (CARLINO, 2017, p. 197). Para tanto, a intervenção docente intencional intervém por meio da atividade de ensino, buscando superar a empiria que possivelmente foi o maior estímulo na formação destes alunos nos anos anteriores, para que eles desenvolvam o pensamento teórico, base da autonomia acadêmica discente.

- Mediação docente

Ao estabelecerem as características necessárias aos professores para auxiliar o aluno no desenvolvimento da autonomia e autoria, a tríade aponta as seguintes convergências:

1. A importância da comunicação clara, com *feedbacks* coerentes, com destaque dos professores para o tom a ser usado na comunicação e orientação a fim de evitar desentendimentos e outros conflitos;
2. A necessidade de ser instaurado, pelos professores, um clima cordial, afetivo e acolhedor.

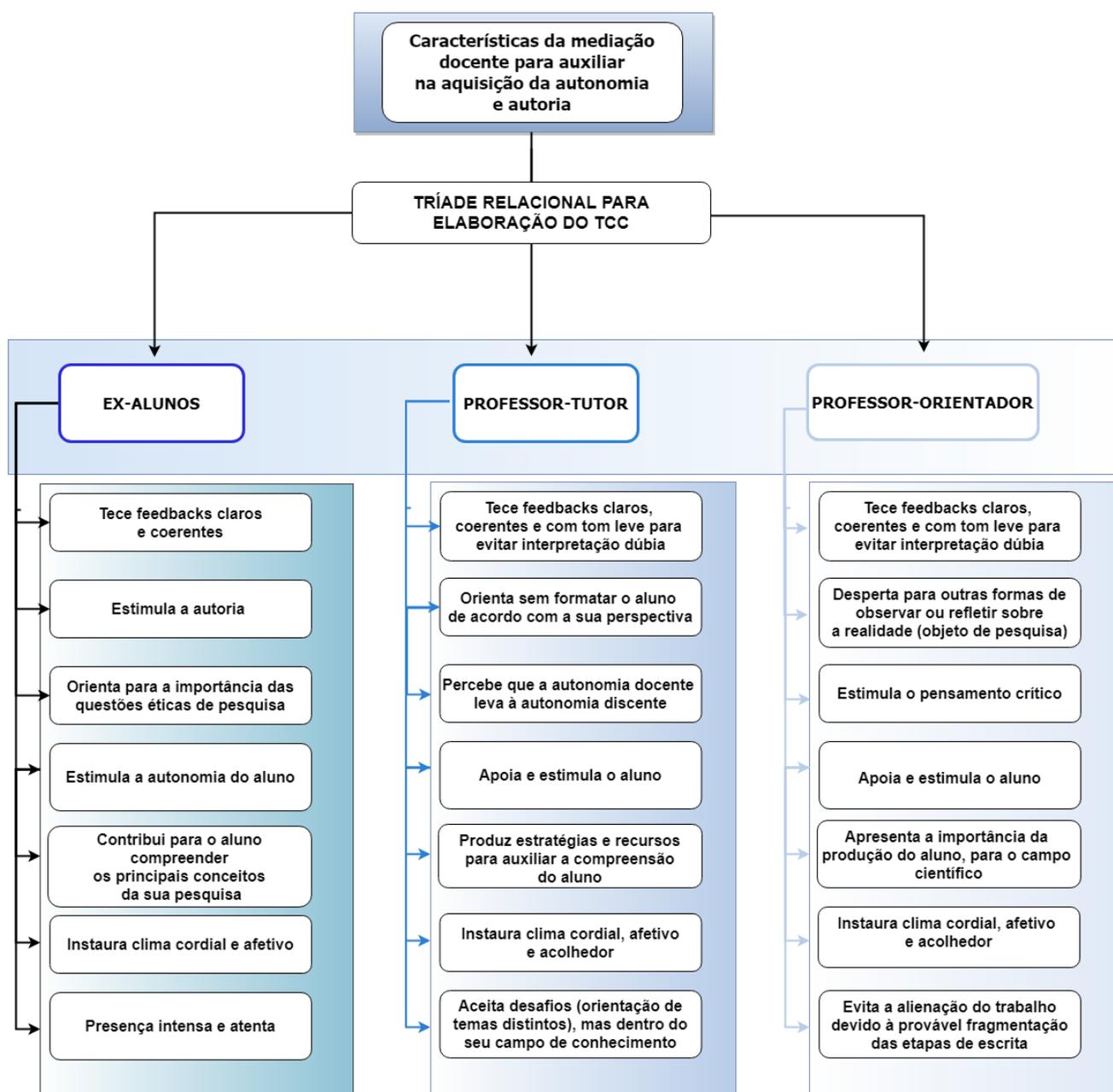


Figura 12 - Características da mediação docente para auxiliar no desenvolvimento da autonomia e autoria - segundo a tríade

Três características enumeradas pelos ex-alunos na Figura 12, quanto à expectativa da intervenção docente, já tinham sido apresentadas na Figura 11, como características que os alunos deveriam ter se apropriado ou que os auxiliariam quanto à autonomia e autoria, são elas:

- Receber *feedbacks* claros;
- Ser orientado para as questões éticas da pesquisa e autoria;
- Apropriação dos conceitos científicos de sua pesquisa.

A reincidência destes fatores leva a crer que é nesta direção que os alunos mais requerem a presença e orientação do professor. Entre os professores, além dos dois fatores apontados como convergentes à tríade, há mais um: apoiar e estimular o aluno.

Os professores compreenderam, em sua prática docente, o impacto do apoio e estímulo para a permanência do aluno, que, por vezes, sente-se desestimulado durante a escrita de um TCC. O apoio emocional e estímulo também seriam elementos fundantes para o avanço no desenvolvimento. Além disso, contribuem para criar o clima cordial e afetivo, que traz a proximidade necessária entre os sujeitos e evitam interpretações dúbias no *feedback*. Quando estas ocorrem, busca-se o esclarecimento e não a instauração de ruídos, potenciais desencadeadores de conflitos, que podem surgir na recepção da comunicação.

Este apoio e estímulo são demandados pelos alunos quando requerem dos professores **presença intensa e atenta** (Figura 12) e **respeito à autoria discente** (Figura 11). Muitos alunos, durante a sua escrita acadêmica, não se sentem autorizados a se posicionar com facilidade. Isso pode ocorrer, entre outros motivos, por terem recebido influência que os desautorizavam e enunciavam que a autoridade para criação de algo novo por meio da escrita, se concentrava em pesquisadores ou autores renomados. Ao iniciarem uma escrita, ainda embrionária, redigem com certo nível de insegurança e dependendo do “tom” no *feedback*, ou mesmo o volume de apontamentos a sugerir mudança estrutural em sua autoria, podem ter distintas reações, derivadas da singularidade constitutiva da pessoa (VYGOTSKY, 2010).

Alguns alunos reagem como se houvesse uma desconsideração à sua autoria, outros, ainda, recebem como sugestões que agregam valor ao seu trabalho e outros, com um estranhamento inicial, e, após um período de reflexão, reconhecem a pertinência das orientações e as concretizam.

O diálogo e a presença intensa e atenta operam para que os *feedbacks* de avaliação sejam compreendidos como potenciais elementos mediadores, essenciais para evidenciar a zona de desenvolvimento do

aluno. Segundo Davídov (1999, p. 4), a avaliação permite ao aluno “determinar se assimilou ou não (e em qual grau) a forma geral de solução da tarefa de estudo dada”. Também permite ao professor, reconhecer como pode intervir para o aluno se apropriar dos conceitos científicos e desenvolver o pensamento teórico.

A correção deve contemplar indicações de alternativas que contribuam para a apropriação de conhecimentos que lhes permita escrever cada vez melhor. O espaço de tempo entre a produção de uma versão e outra não pode ser reduzido: a escrita é o ‘termômetro’ que indicará ao professor os caminhos a tomar, as intervenções a fazer (GARCIA; DUTOIT, 2007, p. 179).

Retomando as convergências, é importante evidenciar, ainda, onde há divergência. Entre os dois grupos de professores há um fator que impacta diretamente na condição concreta e objetiva de um dos perfis: a profissionalização do professor-tutor. Embora os dois grupos de professores não tenham recebido formação específica para mediação de trabalho acadêmico na modalidade EaD (Quadros 7-10), há distinção quanto ao reconhecimento da profissão para estes dois perfis.

A condição de profissionalização do professor-tutor é de intensa proletarização. Esse dado surge nos relatos, como contradições do campo, que alienam o seu fazer docente, ao realizarem a mediação para o estímulo à autonomia e autoria do aluno.

Os professores-tutores sinalizam que a autonomia docente leva à autonomia discente, denunciando a precariedade do seu vínculo, da sua autonomia docente, as metodologias fechadas para a realização do projeto, bem como o volume de projetos a serem orientados, em pouco tempo.

Esta alienação do trabalho dos professores-tutores, como possivelmente traz cisão entre o sentido pessoal e a significação social da sua docência, torna-se paradoxalmente incoerente com a formação humana para a autonomia. Lidar com os paradoxos tem sido uma constante no campo da atuação docente, mas há aqueles professores que se encontram em uma situação de maior precarização e, mesmo assim, dedicam-se ao trabalho, subordinando a alienação a um segundo plano. Cotidianamente!

7

Considerações finais

A presente pesquisa de doutorado teve por objetivo confrontar a percepção da tríade relacional para produção do TCC, quanto ao que seriam autonomia e autoria discentes, e como a mediação docente busca promovê-las. É para este público, a tríade aluno-tutor-orientador, que a pesquisa se dirigia. Mas foi possível perceber, com a imersão no campo, no diálogo com os dados, a literatura pertinente e a abordagem histórico-cultural, como essa intencionalidade inicial pode ser ampliada, propiciando pontos de reflexão para quase todos os segmentos de ensino, e distintas modalidades.

Toda iniciativa de ensino formal, que se compromete com a autonomia humana, possui o desenvolvimento do pensamento teórico como pré-requisito. Como exposto algumas vezes neste trabalho, o desenvolvimento da autonomia não ocorre no isolamento, e tampouco sem intervenção intencional de um, ou alguns, pares mais capazes. Foi nesta direção que busquei a imersão no campo e reflexão sobre os dados.

Enquanto professora atuante do sistema UAB, possuo muitas críticas à forma como esta política pública vem sendo ampliada, incluídos aí, os poucos recursos para o seu planejamento, implementação e avaliação, bem como o vínculo precário de seus professores-tutores e professores-orientadores. Mas também localizo no trabalho docente grande comprometimento com a autoria discente, assim como foi possível verificar junto aos ex-alunos como, apesar das dificuldades elencadas, se apropriaram dos conceitos científicos para a escrita acadêmica, reconhecendo ainda, a importância do professor (tutor ou orientador) nesta supervisão.

Muitas dúvidas e angústias externalizadas pelos participantes da pesquisa, já são objeto de preocupação das equipes que atuam nas coordenações (curso, tutoria, disciplina, entre outras). Apesar disso, não há muitas investigações que busquem aprofundar a análise da autonomia acadêmica e autoria do aluno de cursos de especialização, que se

preocupem com a dialética entre a denúncia e o anúncio. Há muito a se rever, mas em maior medida, há muito a se reconhecer do caminho percorrido por coordenadores, professores e alunos, que assumem o trabalho de formação nesta modalidade, como sua atividade de ensino (ou aprendizagem, no caso do aluno).

Ao adotar um referencial ancorado no materialismo dialético, vinculei-me ao entendimento de que a educação é uma instância socializadora responsável pela divulgação e apropriação do patrimônio histórico construído pela humanidade. Foi a partir desta apropriação e do reconhecimento da não linearidade do desenvolvimento do sujeito, bem como complexidades e contradições do seu processo histórico, que entendo ser possível ao aluno, se posicionar no presente, simular alternativas para o futuro e intervir na realidade.

As questões de investigação que busquei responder com esta pesquisa foram:

- Quais são as características de mediação são necessárias ao professor-tutor e professor-orientador para contribuir com o desenvolvimento da autonomia e autoria do aluno?
- Como se constitui a relação entre professor e aluno durante a produção científica final (projeto de TCC e o TCC), em um curso de especialização da UAB?
- Como cada um dos sujeitos nessa tríade percebe seu papel para a conclusão do TCC?

No capítulo anterior, busquei responder de forma pormenorizada cada uma destas questões. As características necessárias aos professores para auxiliar o aluno no desenvolvimento da autonomia e da autoria, apontam para a necessidade de *feedbacks* claros, com linguagem objetiva e a instauração de um clima cordial e afetivo. Este clima acolhedor potencializa a segurança e confiança para o aluno prosseguir os seus estudos e para apresentar o seu rascunho sem receio de repreensão ou punição, como eventualmente pode ter vivenciado na escolarização anterior. Estas são as principais características elencadas pela tríade, como ideais para uma relação entre professor e aluno, durante a produção do trabalho científico.

A hipótese da pesquisa apontava para uma mútua expectativa entre os professores quanto à responsabilidade de desenvolver, no aluno, a autonomia e autoria. Parte desta hipótese foi refutada com os resultados. Há uma mútua expectativa, mas não entre os grupos de professores, pelo menos este dado não surgiu na imersão no campo. A mútua expectativa se confirma entre professor e aluno, quanto à responsabilização pela autonomia acadêmica discente. O aluno espera que o professor lhe auxilie nessa conquista e o professor espera que o aluno já tenha se apropriado desses saberes e da cultura acadêmica.

Embora não tenha se confirmado a hipótese de mútua expectativa entre professores do curso de especialização, os dois grupos docentes possuem a mesma expectativa quanto à formação acadêmica anterior do aluno: a escola e a graduação deveriam garanti-la. Para estes participantes, seria, portanto, responsabilidade da escolarização anterior, o estímulo ao pensamento teórico, elemento fundante da autonomia e autoria.

Apesar de concordar que este trabalho deve ser iniciado desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, instigando o aluno ao espírito crítico e investigativo, quando isso não ocorre, o professor atual (neste caso, da especialização) precisa assumir imediatamente esta ação. É bem verdade que nossa Escola Básica tem se dedicado, na maior parte das vezes, ao estímulo do pensamento empírico, levando ao contato superficial com os conteúdos construídos historicamente pela humanidade. Este problema funda a primeira contradição do campo: não há democratização do ensino comprometido com a emancipação ou autonomia do aluno. As iniciativas existem, mas são escassas, elitizando o ensino e excluindo a maior parte da sociedade da apropriação da cultura acumulada historicamente.

Outra contradição do campo que foi desvelada com esta pesquisa é o discurso recorrente de que se está estimulando a autonomia, quando o que ocorre é o estímulo à dependência discente, mesmo que de forma inconsciente. A dependência do aluno adulto ao professor já é, *a priori*, uma contradição. Mas, reconhecendo que, na escolarização anterior, este aluno não foi estimulado a pensar com criticidade, reconhecer as manipulações nas mensagens e discursos, inovar e realizar produções ou

elaborações próprias, se posicionar frente a distintas concepções e abordagens teóricas, surgem os sinais que levam o professor a assumir um papel paternalista, que pouco agrega à autonomia.

Estes sinais e pistas que o aluno aponta deveriam servir para o professor planejar a sua intervenção docente, com vistas ao desenvolvimento da autonomia pelo aluno. Apesar disso, consciente ou inconscientemente, alguns docentes constroem uma relação paternalista, inclusive na orientação de projetos ou do TCC.

Por outro lado, nos relatos das condições que alienam o desenvolvimento da autoria e da autonomia discente, foi possível perceber que há professores que não estão investidos da atividade de ensino e deixam o aluno caminhar solitariamente, muito provavelmente com o argumento que devem adquirir a autonomia. Nos dois casos, há um problema que atravessa o desenvolvimento da autonomia discente e seria a moderação e análise cuidadosa que levaria o professor a perceber o tipo e momento de intervenção na ZDR do aluno.

Há, ainda, as contradições e condições concretas, que interferem na atividade de ensino e de aprendizagem. Estas precisam ser conscientizadas pelos sujeitos, inclusive para se analisar a viabilidade e melhor caminho para superá-las ou minimizar o seu impacto. No campo educacional, professores e alunos se encontram cotidianamente frente a desafios que, muitas das vezes, alienam o seu trabalho. Quando este trabalho não faz parte da sua atividade – de ensino ou aprendizagem – o desinteresse e reatividade podem se instalar, levando-os a agirem de forma burocrática, sem maior dedicação e compromisso. Por outro lado, quando o trabalho, no caso da construção do TCC - um trabalho coletivo (fruto parceria entre professor e aluno) faz parte da atividade do sujeito, aliada às condições favoráveis e à afetividade do relacionamento entre estes atores, a alienação do trabalho pode ser superada.

As condições favoráveis aqui anunciadas dizem respeito a pelo menos dois fatores consensuais para a tríade:

- O tempo disponível e condizente com a proposta de escrita autoral, que demanda disponibilidade do aluno e do professor para realizar a leitura atenta e interessada. Muitas das vezes, os

prazos estabelecidos são inflexíveis e não atendem aos perfis de desenvolvimento individual;

- A imersão na cultura acadêmica, com suas normas éticas e processos de produção. Para a maioria dos alunos que chega aos cursos de especialização, o contato anterior com a pesquisa foi tímido ou nulo. Diante deste cenário, o professor (tutor ou orientador) precisa assumir o cenário real e não o idealizado, e direcionar a sua mediação, de acordo com o nível de desenvolvimento de cada aluno. Para tal mediação, o professor precisa tornar ações e operações conscientes e, dessa forma, os alunos internalizariam a cultura acadêmica.

Além destas condições, apesar de não ter sido anunciado por todos os perfis participantes da pesquisa, uma importante associação da autonomia docente à autonomia discente foi apontada por dois grupos: alunos e professores-tutores. A profissionalização do professor-tutor, incluindo o seu reconhecimento institucional, político, social e econômico, é um viés fundamental da autonomia docente. Autonomia discente exige a autonomia docente e, especificamente na EaD, há muito a se percorrer nesta direção. As críticas anunciadas enfaticamente pela literatura do campo são pertinentes, mas ainda não sensibilizaram os gestores de políticas públicas. Uma possibilidade de intervenção na realidade seria o associativismo docente, mas há, em nossa profissão, desde a sua gênese, grande fragmentação. Mesmo os profissionais que possuem demandas em comum, ainda sofrem da cultura da fragmentação da profissão, e, atualmente há poucas ações de mobilizações coletivas, que se mantêm constantes e persistentes.

Embora o cenário político atual se engendre para adoção da modalidade EaD com mais ênfase, não são apontados nos distintos discursos, como essa adoção ocorrerá. Não é possível vislumbrar com propriedade se o compromisso deste avanço na modalidade se vincula à democratização ou à massificação. Com isso, grande preocupação vem se instaurando no campo educacional, pois as expectativas não são favoráveis ao estímulo à autonomia discente. Apesar desta preocupação

e das expectativas pouco favoráveis, as políticas públicas esbarram na implementação e os distintos sujeitos geralmente as alteram, de acordo com sua influência, expectativas e concepções.

Como já ocorre com os cursos de especialização da UAB, embora haja um viés de massificação atrelado à intenção da democratização, muitos profissionais buscam, por meio de sua atuação, conferir a qualidade e comprometimento com o desenvolvimento do aluno, apesar das condições eventualmente desfavoráveis. Lidar constantemente com condições desfavoráveis pode levar à exaustão e de forma alguma deve se tornar uma regra, mas pode ser uma forma inicial de se superar a alienação do trabalho, conciliando o sentido e significado nas ações dos sujeitos.

Concluo este trabalho com algumas sugestões para o campo educacional, com vistas à intervenção docente para auxiliar o aluno no desenvolvimento da autonomia e da autoria nos distintos segmentos de ensino:

- A formação inicial de professores (inclusive do professor do ensino superior) precisa se comprometer com a autoria discente (por meio da oralidade e da escrita), com *feedbacks* constantes, tendo em vista o desenvolvimento do pensamento dialético. Espera-se que, vivenciando este modelo de formação, o futuro professor assuma-o na formação de seus alunos;
- Sejam instauradas pelas políticas, iniciativas que promovam a reflexão nos professores em serviço, da importância de assumirem-se como pesquisadores e autores;
- Apresentar desde os primeiros contatos com a leitura e escrita, a importância de reconhecer a autoria de outrem, delegando sempre uma ideia, frase ou conceito ao seu autor original, como prática constante, até que se torne uma operação automatizada;
- Propiciar o acesso dos alunos da Educação Básica, resguardada a linguagem e abordagem condizente com o nível

de desenvolvimento dos alunos, aos distintos acervos de divulgação científica;

- Oportunizar em sala de aula, ações que se aproximem do percurso adotado por cientistas na investigação e apresentação de seus resultados (oralmente e por meio da escrita);
- Ao apresentar um dado conceito aos alunos, dispor de distintas abordagens sobre o mesmo tema, instigando a reflexão por meio da pedagogia da pergunta;
- Adotar as distintas interfaces midiáticas para divulgar os saberes construídos pelos alunos, pelos professores e, quando possível, em parceria entre estes;
- Oferecer esclarecimentos às instituições quanto à necessidade de perceberem que este tipo de trabalho criterioso com a autoria discente exige maior tempo e reserva na carga horária do professor, assim como só é possível se concretizar com um número de alunos que permita ao professor o atendimento mais individualizado, quando necessário;
- Na graduação, apresentar aos alunos todos os meandros da cultura acadêmica, e acordar com estes as sanções caso haja infrações à autoria logo no início da disciplina;
- Estimular o trabalho colaborativo, mas apresentar aos alunos, como pode ocorrer a corresponsabilidade dos integrantes, de forma que não haja fragmentação do trabalho, mas coesão, interdependência e coerência entre as ações.

Estas sugestões de forma alguma esgotam as possibilidades de mediação docente para o desenvolvimento da autonomia e autoria discente, mas apontam algumas estratégias, que, combinadas a outras próprias dos saberes docentes, podem trazer algum impacto e contribuição para a mediação dos professores.

Para pesquisas futuras tenho a intenção de prosseguir esta temática, pois a mesma ainda tem muitos vieses a serem explorados, mas

com imersão em salas virtuais, para análise da dinâmica de produção do projeto e do TCC. Nestes planos para o futuro, pretendo analisar *in loco*, as interações e os *feedbacks* tecidos pelos professores, bem como a adesão dos alunos no curso.

Referências Bibliográficas

ABREU, Nelsio Rodrigues de; BALDANZA, Renata Francisco; GONDIM, Sônia M. Guedes. Os grupos focais *on-line*: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, v. 6, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4301/S1807-17752009000100001>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

ALBUQUERQUE, Denisa Ivana de Paula. **O processo de formação permanente em serviço e em exercício de formadores para a docência virtual**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

ALVES, Vânia Maria; ESPINDOLA, Isabel Cristina Pitz; BIANCHETTI, Lucídio. A relação orientador-orientando na Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. **Revista Educação em Questão**. v. 43, n. 29. Natal, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Impacto da pesquisa educacional em Educação – reflexões. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2006.

_____; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Pioneiro Thomson Learning, 2002.

AMARAL, Mirian Maia do; NUNES, Lina Cardoso. Pesquisa acadêmico-científica nas instituições de ensino superior: do faz-de-conta à realidade do mundo digital. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, mar. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512009000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1679-39512009000100008>

ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos e PEIXOTO, Joana Peixoto. *Docência on line: trabalho pedagógico mediado por tecnologias digitais da informação e da comunicação*.

ETD – Educ. Temat. Digit. v.18 n.2. 2016. Disponível em: DOI: <<http://dx.doi.org/10.20396/etd.v18i2.8639484>>. Acesso em 24 out. 2016.

ARETIO, Lorenzo García. **Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital** (Psicología / Educacion) (Spanish Edition). 2014. Edição do Kindle.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 9, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09>>. Acesso em 10 abr. 2018.

_____. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Psicol. Esc. Educ.** vol.18, n.2, 2014.

_____. Atividade de estudo, coletivos infantis e o problema da transmissão escolar do conhecimento científico, filosófico e artístico. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). **Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2015**. Curitiba: InterSaber, 2016.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

BANNELL, Ralph Ings et al. **Educação no século XXI**. Cognição, tecnologias e aprendizagens. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, 1977.

BARRETO, Raquel Goulart. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out./dez. 2010.

BELLUCCI JÚNIOR, José Aparecido; MATSUDA, Laura Misue. Construção e validação de instrumento para avaliação do Acolhimento com Classificação de Risco. **Rev Bras Enferm**, 65(5): Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v65n5/06.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.3, 2009.

BERNI, Regiane Ibanhez Gimenes. Mediação: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 11. 2006, Uberlândia. **Anais eletrônicos...**, Uberlândia, 2006. Disponível em: <http://filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf>. Acesso em: 9 maio 2016.

BETTY, Christine Barbosa e GAGLIARDI, Márcia. Processo de orientação de teses e dissertações em educação. In: SCHNETZLER, Roseli Pacheco e OLIVERIA, Cleiton de. **Orientadores em foco: o processo da orientação de teses e dissertações em educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

BIANCHETTI, Lucídio. Escrever: uma das armas do professor. In: BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Trama e Texto: leitura crítica: escrita criativa**. 2 ed. São Paulo: Summus, 2002.

BONILLA, Maria Helena e PRETTO, Nelson De Luca. Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, p. 23-40, jul./dez. 2015.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação**. Conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Portaria nº 50, de 3 de julho de 2018. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 jul. 2018. Disponível em: <http://www.imprensa nacional.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/kujrw0tzc2mb/content/id/28735155/do1-2018-07-05-portaria-n-50-de-3-de-julho-de-2018-28735144>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. DECRETO Nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 mai. 2017. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/05/2017&jornal=1&pagina=3&totalArquivos=240>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. **Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 29 out. 2016.

_____. **Educação a distância**: Universidade Aberta do Brasil faz dez anos e destaca ações. Brasília, DF: Assessoria de Comunicação Social, 2016a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=39921>>. Acesso em: 3 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 out. 2016b. Seção 1, p. 21. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251>. Acesso em: 13 jan. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior **Resolução nº 1**, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 3 nov. 2016.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 29 out. 2016.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Boletim Informativo dos Resultados da Pesquisa com os Estudantes do Sistema UAB**. Projeto Pesquisa com os Estudantes. Brasília/DG: 2017. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/12012018-Boletim-Informativo-dos-Resultados-Pesquisa-Estudantes-UaB.pptx>>. Acesso em 06 dez. 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Matriculados e concluintes em cursos de especialização pela UAB - de 2013 - 2018 e número de cursos ofertados nesse período. Solicitação ao **Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC)**, 2018.

BRITO, Nara Dias; MILL, Daniel. Dilemas docentes no início da prática pedagógica na Educação a Distância. In: MILL, Daniel et al. (orgs.) **Educação a distância**: dimensões da pesquisa da mediação e da formação. São Paulo: artesanato Educacional, 2018.

BRUNETTA, Nádia et al. Aspectos do processo de construção do trabalho de conclusão de curso na modalidade a distância: perspectivas dos alunos, tutores e professores orientadores. **RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 10, n. 3, dez. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/36380>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

BRUNO, Adriana Rocha. Aprendizagem do adulto: contribuições para a construção de uma didática *on-line*. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção de (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____ ; MORAES, Maria Cândida. O enfoque da complexidade e dos aspectos afetivo-emocionais na avaliação da aprendizagem em ambientes online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs.) **Avaliação da aprendizagem em educação online**: fundamentos, interfaces e dispositivos e relatos de experiência. São Paulo: edições Loyola, 2006.

CAMPOS, Gilda Helena Bernardino de; ROQUE, Gianna Oliveira; SANTOS, Camila Sousa. Avaliação em cursos na modalidade a distância. O que podemos observar? In: SILVA, Thomaz Edson Veloso da et. al. (Org.). **Avaliação em EaD**: teoria e prática. Recife: Imprima, 2015.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto alegre: Artmed, 2006.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade**. Uma introdução à alfabetização acadêmica. Petrópolis, RJ, Vozes, 2017.

CASTILLO, Marisol Rey. **Resolvendo el problema de escribir en la universidad. Construcción de textos académicos en educación superior**. Bogotá, Colombia: Amazon Edition, 2009.

CASTRO, Eunice; MELO, Keite Silva de; CAMPOS, Gilda Helena Bernardino de. Afetividade e motivação na docência online: um estudo de caso. RIED. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**. v. 21, n. 1, 2018a. Disponível em: <<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/17415>>. Acesso em: 23 jan. 2018a.

_____ ; _____ ; _____. Afetividade e motivação na mediação pedagógica: um estudo de caso no contexto da Educação a Distância. In: MILL, Daniel et al. (orgs.) **Educação a distância**: dimensões da pesquisa da mediação e da formação. São Paulo: artesanato Educacional, 2018b.

Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017 = **Censo EAD.BR: analytic report of distance learning in Brazil 2017**/[organização] ABED – Associação Brasileira de Educação

a Distância; [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: InterSaberes, 2018.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; DELLAGNELO, Adriana de Carvalho Kuerten. Desafios à educação para a autoria na esfera acadêmica. **Ilha Desterro**, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 63-76, Dec. 2016. Acesso em 03 Jan. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80262016000300063&lng=en&nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p63>.

CHOIS, Pilar; JARAMILLO, Luis. *La investigación sobre la escritura em posgrado: estado del arte*. **Lenguaje**. N. 44, v. 2. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v44n2/v44n2a05.pdf>>. Acesso em 27 nov. 2018.

COELHO, M. B. Qualidade Argumentativa: Uma Competência Política na Esfera Pública. In: Ralph Ings Bannell; Rita Vilanova; Claudia Fenerich.. (Org.). **A Formação para a Cidadania e os Limites do Liberalismo**. Rio de Janeiro: 7 Letras., 2011

COUTO, Edvaldo Souza; OLIVEIRA, Marildes Caldeira de; ANJOS, Raquel Maciel Paulo dos. Leitura e escrita *on-line*. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (orgs.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. V. 2. Salvador : EDUFBA, 2011.

DAVÍDOV, Vasili. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Progreso, 1988a.

_____. *Problems of developmental teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research*. **Soviet Education**, New York, Aug., Sep., Oct., 1988b.

_____. O que é atividade de estudo. **Revista Escola inicial**. Nº 7, Moscou, 1999. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Davidov%20O%20que%20%C3%A9%20atividade%20de%20estudo.doc>>. Acesso em 16 ago. 2018.

DIAS, Sônia Maria Rodrigues Calado; PATRUS, Roberto; MAGALHÃES, Yana Torres de. Quem ensina um professor a ser orientador? Proposta de um modelo de orientação de monografias, dissertações e teses. **Administração: Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, 2011.

DIAS, Wagner Teixeira. Há espaço para construção autoral nos trabalhos de pesquisas escolares. **Tese** (doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1º nov. 2016.

DINIZ, Debora; TERRA, Ana. **Plágio**: palavras escondidas. Brasília: LetrasLivres; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2014.

DUARTE, Newton. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v. 20, n. 02, p.279-301, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9646/8881>>. Acesso em 23 mar. 2018.

_____. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? **Cad. CRH.**, Salvador, v. 28, n. 74, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792015000200002>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

EIDT, Nadia Mara; DUARTE, Newton. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 24, 2007.

ENGESTRÖM, Yrjö. *From design experiments to formative interventions*. **Theory & Psychology**, 2011. Disponível em: <http://tap.sagepub.com/content/21/5/598>. Acesso em: 12 abr. 2018.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

EVANGELISTA, Olinda. Devem os alunos escrever? In: In: BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Trama e Texto**: leitura crítica: escrita criativa. 2 ed. São Paulo: Summus, 2002.

FERNANDES, Isabel Marília; PIRES, Delmina Maria. Ferramenta de indicadores de educação para o desenvolvimento sustentável. In: **Livro de Resumos do XVII Encontro Nacional de Educação em Ciências**. Educação em Ciências em múltiplos contextos. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Setembro, 2017.

Disponível em:
<<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/15959/1/Ferramenta.pdf>>.
Acesso em 14 mai. 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de. **Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FOLLARI, Roberto Agustín. *Argentina: el acceso a los posgrados como urgência reglamentaria*. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2ª ed. São Paulo: Cortez editora, 2006.

FREEMAN, A.; ADAMS BECKER, S.; HALL, C. **NMC technology outlook for brazilian universities**: a horizon project regional report. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2015. Disponível em:
<<http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-technology-outlook-brazilian-universities-PT.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Tecnologias digitais: cognição e aprendizagem. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em:
<<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-de-Maria-Teresa-de-Assun%C3%A7%C3%A3o-Freitas-para-o-GT16.pdf>>.
Acesso em: 2 fev. 2017.

_____. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Vertentes**, São João Del Rei, n. 29, jan./jun. 2007a. Disponível em:
<http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. Pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural: fundamentos e estratégias metodológicas. Minicurso. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2007b. Disponível em:
<<http://30reuniao.anped.org.br/minicursos/ementa%20do%20minicurso%20do%20gt20%20.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. **Est. Aval. Educ.**, v. 20, n. 42, 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1470/1470.pdf>>. Acesso em 07 abr. 2018.

GARCIA, Midian; DUTOIT, Rosana. Ler e escrever, a quem será que se destina? Uma abordagem sobre ensino da leitura e da produção de textos no Ensino Superior. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (orgs.) **Porque escrever é fazer história**. Revelações, subversões e superações. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2012.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

GRYMUZA, Alissá Mariane Garcia; RÊGO, Rogéria Gaudêncio do. Teoria da atividade: uma possibilidade no ensino de matemática. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.2, 2014.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Treze “teses” sobre a pós-graduação no Brasil em filosofia, Ciências Sociais e Educação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2006.

HABIB, Emily Sobreira; MAGALHÃES, L. C. Criação de questionário para detecção de comportamentos atípicos em bebês. **Revista Brasileira de Fisioterapia**. São Carlos, v. 11, n. 3, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552007000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 mai. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da educação superior 2015**. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2015/Apresentacao_Censo_Superior_2015.pdf>. Acesso em: 29 out. 2016.

_____. **Notas estatísticas:** Censo da Educação Superior 2015. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/Notas_Estatisticas_Censo_Superior_2015.pdf>. Acesso em: 29 out. 2016.

_____. **Notas estatísticas:** Censo da Educação Superior 2016. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em 04 jul. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015.** Brasília: Inep, 2016c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 05 dez. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016.** Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 05 dez. 2018.

_____. **Notas estatísticas 2017.** Brasília: Inep, 2018a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>. Acesso em 05 dez. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017.** Brasília: Inep, 2018b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 05 dez. 2018.

KENSKI, Vani Moreira. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 45, 2015. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=15316>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

KOCK, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 8. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KRAMER, Sonia. Pão e ouro – burocratizamos a nossa escrita? In: BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Trama e Texto:** leitura crítica: escrita criativa. 2 ed. São Paulo: Summus, 2002.

KROKOSCZ, Marcelo. **Autoria e plágio**. Um guia para estudantes, professores, pesquisadores e editores. São Paulo: Atlas, 2012.

LATCHEM, Colin. Garantia de qualidade na educação a distância *online*. Tradução Vinicius Lemos. In: ZAWACKI-RICHTER, Olaf; ANDERSON, Terry (Org.). **Educação a distância online**: construindo uma agenda de pesquisa. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

_____. Atividade e consciência. Tradução de Marcelo José de Souza e Silva. **Revista Dialectus**. Ano 2, n. 4, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/index.php/dialectus/article/view/5175/3807>>. Acesso em 02 dez. 2018.

_____. **Atividade Consciência e Personalidade**. 1978. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000004.pdf>>. Acesso em 31 mar. 2018.

_____. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S. (Orgs.). **Psicologia e Pedagogia**: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. O Futuro do Pensamento na Era da Informática. Rio de Janeiro: Ed. 34: Rio de Janeiro, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos Libâneo. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender - Davídov e a teoria histórico-cultural da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. N. 27, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01>>. Acesso em 23 mar. 2018.

_____; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. IV Congresso Brasileiro de História da Educação. A Educação e seus Sujeitos na História. **Anais**. Goiânia, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em 23 mar. 2018.

LIMA NETO, Clay Vaz de; GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. O trabalho final (TCC) no curso de ciências da computação na percepção de professores orientadores. **Pesquisa em Pós-Graduação – Série Educação** – N. 9, 2012. Disponível em:

<<http://periodicos.unisantos.br/serieducao/article/view/349/pdf>>._ Acesso em 19 jan. 2017.

LOVISOLO, Hugo. **Vizinhos distantes**: universidades e ciência na Argentina e no Brasil. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300009>>. Acesso em 06 jan. 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei; GUERRA, Denise Moura de Jesus. Reflexões sobre a exteriorização das experiências formativas via diários online em contextos multirreferenciais de pesquisa/formação. Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola. **XVII Encontro Nacional de Prática de Ensino – ENDIPE**. Disponível em: <http://www.uece.br/endipec2014/ebooks/livro1/474-_REFLEX%C3%95ES_SOBRE_A_EXTERIORIZA%C3%87%C3%83O_DAS_EXPERI%C3%8ANCIAS_FORMATIVAS_VIA_DI%C3%81RIOS_ONLINE_EM_CONTEXTOS_MULTIRREFERENCIAIS_DE_PESQUISAFORMA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em 07 jan. 2019.

MACHADO, Ana Maria Netto. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2ª ed. São Paulo: Cortez editora, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita**. Atividades de retextualização. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARINELLI, Célia Regina Gonçalves e CARVALHO, Raquel Alves de. Problemática da Orientação de Teses e Dissertações em Educação. In: SCHNETZLER, Roseli Pacheco e OLIVERIA, Cleiton de. **Orientadores em foco**: o processo da orientação de teses e dissertações em educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

MARQUES, Mario Osorio. A orientação da pesquisa nos programas de pós-graduação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2ª ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

MAZZILLI, Sueli. **Orientação de dissertações e teses: em que consiste?** Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2009.

MEDEIROS, Dalva Helena de; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **(Im) possibilidades da organização do ensino: desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes**. Curitiba: Appris, 2016.

MELO, Elisabete Carvalho de. Resistência, dificuldades e avanços. O registro escrito como estratégia de formação na Universidade. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (orgs.) **Porque escrever é fazer história**. Revelações, subversões e superações. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MELO, Keite Silva de; CAMPOS, Gilda Helena Bernardino de. Trabalho de conclusão de curso: trabalho interativo na orientação em EAD. **Momento - Diálogos em Educação**, [S.l.], v. 27, n. 1, p. 282-299, maio 2018. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/7754>>. Acesso em: 04 jan. 2019. doi:<https://doi.org/10.14295/momento.v27i1.7754>.

MELLOUKI, M'Hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, ago. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000200011>>. Acesso em: 4 mar. 2018.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MILL, Daniel e FIDALGO, Fernando. O trabalho docente virtual como teletrabalho: sobre tempos, espaços e tecnologias. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene Rocha. (orgs). **A intensificação do trabalho docente: Tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Parecer CNE/CES nº 564/2015. Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, **10 mar. 2015**. **Seção 1, p. 22**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=31361-parecer-cne-ces-564-15-pdf&category_slug=dezembro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 out. 2016.

_____. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2017.

MOORE, Michael G. Teoria da Distância Transacional. Traduzido por Wilson Azevêdo para **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, Agosto 2002. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf>. Acesso em 21 nov. 2015.

MORALES, Ofelia Elisa Torres; PEREIRA, Eliane; KOHLS, Chirlei Diana. Juventude e mídias contemporâneas nos contextos escolar e familiar: perspectivas qualitativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.) **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas. V. II. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015.

MOURA, Maria Lúcia S. de; FERREIRA, Maria Cristina. **Projetos de pesquisa**: elaboração, redação e apresentação. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005.

NÓVOA, Antonio. **Professores**: Imagens do futuro presente. Educa, Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (orgs.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2ª ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

OLIVEIRA, Pedro Rodrigues de; OESTERREICH, Silvia Aparecida; ALMEIDA, Vera Luci de. Evasão na pós-graduação a distância: evidências de um estudo no interior do Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1678-4634201708165786.pdf>> . Acesso em 06 dez. 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 303-318, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/58619/61686>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação**: a nova cultura da sala de aula. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio, 2016.

_____; NAUMANN, Laryssa Amaro. Práticas de leitura e autoria na perspectiva dos multiletramentos: relato de pesquisa em escolas municipais do rio de janeiro. **Nuances**: estudos sobre Educação. v. 28, n. 1, 2017.

PORTO, Cristiane; LUCENA, Simone; LINHARES, Ronaldo. A produção científica na era das tecnologias móveis e redes sociais. In: PORTO, Cristiane *et al.* (org). **Pesquisa e mobilidade na cibercultura**: itinerâncias docentes. Salvador: Edufba, 2015, p. 25-42.

PRIMO, Alex. Avaliação em processos de educação problematizadora *online*. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs.) **Avaliação da aprendizagem em educação online**: fundamentos, interfaces e dispositivos e relatos de experiência. São Paulo: edições Loyola, 2006.

PRIMO, Lane; SILVA, Cassandra E. de O. A prática de orientação a distância na elaboração de TCCs. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., 2007. **Anais eletrônicos**. 2007. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2007/tc/424200725707pm.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2014.

QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos. **Educação**, vol. 33, núm. 3, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84816931008>>. Acesso em 08 jan. 2019.

_____; _____. Orientação acadêmica: uma relação de solidão ou de solidariedade? **ANAIS**. 30ª Reunião anual da Anped, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT04-3345--Int.pdf>>. Acesso em 19 jan. 2017.

READINGS, Bill. **Universidade sem cultura?** Trad. de Ivo Barbieri. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; SANTOS, Edméa. Diário de pesquisa e aprendizagem multirreferencial na cibercultura. In: SANTOS, Edméa (org.). **Diário online**: dispositivo multirreferencial de pesquisa-formação na cibercultura. Coleção Estudos Pedagógicos. Dinâmicas educacionais contemporâneas. Whitebooks. Santo Tirso, Portugal, 2014.

RIBEIRO, Tiago. O internetês e suas várias faces. **Revista Tecnologia Educacional**, ano L, n. 197, 2012. Disponível em: <<http://www.abt-br.org.br/images/rte/197.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

RIGON, Algacir José; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

RIGON, Algacir José et al. O desenvolvimento psíquico e o processo educativo. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

RIPA, Roselaine; VENTURA, Lidnei, Docência na Educação a Distância: apontamentos sobre o trabalho virtual no ensino superior. In: MILL, Daniel et al. (orgs.) **Educação a distância: dimensões da pesquisa da mediação e da formação**. São Paulo: artesanato Educacional, 2018.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Revista Polifonia**. V. 8, n. 08, 2004. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1132/89>>. Acesso em 14 mai. 2018.

RODRIGUES, Diego; NUNO, Fernando (coords.) **Dicionário Larousse da Língua Portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

RODRIGUES, Luciana Soares et al. A evasão em um curso de especialização em Gestão em Saúde na modalidade a distância. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0129>>. Acesso em 06 dez. 2018.

ROQUE, Gianna Oliveira Bogossian. Uma proposta de avaliação da qualidade da educação superior a distância. **Tese (doutorado)**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Engenharia de Produção/COPPE, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013. Edição do Kindle.

_____; PESCE, Lucila; PEÑA, Maria de Los Dolores J.; ALLEGRETTI, Sonia; HESSEL, Ana Maria Di Grado. Educação online: a contribuição do desenho didático. In: SILVA, Marco (org.). **Formação de professores para docência online: uma experiência de pesquisa online com programas de pós-graduação**. Santo Tirso: Whitebooks, 2015.

SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.

_____; SILVA, Marco. O desenho didático interativo na educação online. **Revista Iberoamericana de Educación**. N.º 49, 2009. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a11.pdf>>. Acesso em 05 jan. 2019.

_____; CARVALHO, Felipe Silva Ponte; PIMENTEL, Mariano. Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura. **ETD – Educ. Temat. Digit.**, Campinas, v. 18, n. 2, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20396/etd.v18i1.8640749>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

SANTOS, Ilka Schapper; FREITAS, Maria Teresa de Assunção; SANTOS, Núbia Schaper. Rede de (trans)formação: a escrita de professores e professoras a partir do que “guarda a memória”. In: BRUNO, Adriana Rocha; BORGES, Eliane Medeiros; SILVA, Léa Stahlschmidth Pinto (orgs.). **Tem Professor n@ Rede**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

SANTOS, Kátia Regina; MAFFEI, Willer Soares. Aprendendo a orientar. In: SCHNETZLER, Roseli Pacheco; OLIVERIA, Cleiton de. **Orientadores em foco: o processo da orientação de teses e dissertações em educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

SANTOS, Kelly Ferreira dos Santos; CÂNDIDO, Gláucia Vieira. O orientador como copidesque de trabalhos monográficos. **Anais do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT)**. Seminário de Pesquisa do MIELT. Universidade Estadual de Goiás, 2012.

SAVIANI, Demerval. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2ª ed. São Paulo: Cortez editora, 2006.

SCHNEIDER, Magalis Bésser Dorneles; MORAES, Raquel de Almeida. Os processos comunicacionais na política de formação de professores a distância. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 55, p. 307-321, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000100307&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 Mai. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.39421>.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. (Orgs.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cursoobjetosaprendizagem/sforn_mediacao.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2016.

_____. Os conceitos científicos na formação do pensamento teórico. In: SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM, 2004.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A articulação do reducionismo tecnicista à sofisticação tecnológica no discurso das políticas educacionais. **Tese (Doutorado)**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2017.

SILVA; Daniela Salgado Gonçalves da; GRACIOSO, Luciana de Souza. A produção científica na educação a distância: um olhar sob o curso de licenciatura em Pedagogia da universidade federal de São Carlos. SIED:EnPED, 2012. **Anais**. Disponível em: <<http://www.sied-enped2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/view/88/43>>. Acesso em: 07 dez. 2018.

SILVA, Fábio Luiz da. Iniciação científica em EaD. **CIET:EnPED**, [S.l.], maio 2018. **Anais**. Disponível em: <<http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/444>>. Acesso em: 07 dez. 2018.

SILVA, Luciano Campo da; MATOS, Daniel Abud Seabra. As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, jul./set. 2014.

SILVA, Marco; SÁ, Helena; BAHIA, Mayrton. Educação e comunicação interativas: contribuições para o desenho didático e para a mediação docente na educação *online*. In: SILVA, Marco (org.). **Formação de professores para docência online**: uma experiência de pesquisa online com programas de pós-graduação. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2015.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e autoria: qual o papel da universidade? **Revista Brasileira de Educação**. V. 13. N. 38, 2008.

SILVA, Wanderley da. Educação e autonomia no ciberespaço: interrogações sobre a EAD on-line. **Tese (Doutorado)** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2010.

SOARES, Neusa Eiras; FERNANDES, Lucia Monteiro. A medida do nível sócio-econômico-cultural. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, p. 35-43, abr. 1989. ISSN 0100-8692. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abp/article/view/21355/20109>>. Acesso em: 14 Mai. 2018.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para um teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TORI, Romero. Distância transacional (verbetes). In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, José Armando. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014a. Disponível em: <<http://revistasunifeso.filoinfo.net/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/17/24>>. Acesso em: 8 mar. 2017.

_____. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, 2014b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

VALLE, Lílian do; BOHADANA, Estrella. Sobre a autonomia: do movimento local à criação de sentido. In: VALLE, Lílian do (Org.). **Filosofia da Educação a distância**: conceitos e concepções. Curitiba: Appris, 2017.

_____; _____; GOMES, Ana Lúcia. Sobre “Mediação Pedagógica”. In: VALLE, Lílian do (Org.). **Filosofia da Educação a distância**: conceitos e concepções. Curitiba: Appris, 2017.

_____; SOUZA, Sônia Ribeiro de. Sobre qualidade na EaD online. In: VALLE, Lílian do (Org.). **Filosofia da Educação a distância**: conceitos e concepções. Curitiba: Appris, 2017.

VIEIRA, Maria Aparecida; OHARA, Conceição Vieira da Silva; DOMENICO, Edvane Birelo Lopes de. Construção e validação de instrument para a avaliação de egressos da graduação em enfermagem. **Rev. Latino-Americana de Enfermagem**. 24, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v24/pt_0104-1169-rlae-24-02710.pdf>. Acesso em 14 mai. 2018.

VIEIRA, Marilene de Melo. **Filosofia da Educação na formação do pedagogo**: discurso de autonomia e fabricação de heteronomia. 2010.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

VILAÇA, Márcio L. C.; ARAÚJO, Elaine Vasquez F. Sociedade conectada: tecnologia, cidadania e infoinclusão. In: _____; _____ (Org.). **Tecnologia, sociedade e educação na era digital**. Duque de Caxias-RJ: UNIGRANRIO, 2016. Disponível em: <<http://marciovilaca.com/site/download/185/>>. Acesso em: 9 maio 2016.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**. Campinas, 22, 2014. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/view/2144/1637>>. Acesso em 14 mai. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b e 2003.

_____. **Quarta aula**: a questão do meio na Pedagogia. Psicologia USP, São Paulo, 2010.

ANEXOS

Anexo I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | PROFESSOR-TUTOR ou PROFESSOR-ORIENTADOR

Agradeço por ter aceitado participar voluntariamente da pesquisa para o doutorado que realizo na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio.

A pesquisa intitula-se: "A tríade relacional tutor/aluno/orientador e a constituição da autonomia e autoria na produção do TCC na modalidade EaD".

O objetivo é investigar a mediação que ocorre na tríade aluno-tutor-orientador para aquisição da autonomia e autoria discente para elaboração do TCC. Considerando os desafios encontrados por alunos, professores-tutores e orientadores de TCC de cursos de especialização na modalidade EaD, no tocante à autoria e autonomia discente para a realização desse trabalho, a pesquisa se justifica por buscar compreender tal fenômeno, colaborando com os envolvidos no esclarecimento da dinâmica desde a construção do projeto até a conclusão da orientação do TCC.

Estamos utilizando o grupo focal on-line para coletar os dados, através de áudio-gravação. Abaixo seguem meus dados, caso você precise fazer contato:

Pesquisadora Responsável:

Doutoranda em Educação: Keite Silva de Melo | keitemelo@gmail.com

Orientadora da Pesquisa:

Prof^a. Dr^a. Gilda Helena Bernardino de Campos | gilda@ccead.puc-rio.br.

Possíveis riscos: Há possibilidade de algum tipo de constrangimento para o participante durante os grupos focais. Caso isso ocorra, o participante poderá informar à pesquisadora, que todas as providências serão tomadas para minimizar essa sensação. Se necessário haverá a interrupção da participação no encontro do grupo focal a qualquer momento, bem como estará garantida ao participante, o desligamento da participação na pesquisa também a qualquer momento. A condução dos grupos focais levará este risco em conta, respeitando os sujeitos envolvidos.

Endereço de e-mail*: _____

Nome completo: * _____

O seu nome não será divulgado. Apenas preciso para registro do seu consentimento quanto à participação na pesquisa.

De maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, do procedimento metodológico, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de doutorado em Educação, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação dos grupos focais on-line a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

- () Aceito participar do grupo focal via Hangout.
- () Não aceito participar do grupo focal via Hangout.

Anexo II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | ESTUDANTES

Prezado/a,

Com a sua devida autorização, vimos, por meio deste, convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: A tríade relacional tutor/aluno/orientador e a constituição da autonomia e autoria na produção do TCC na modalidade EaD.

Pesquisadora Responsável:

Doutoranda em Educação: Keite Silva de Melo | keitemelo@gmail.com

Orientadora da Pesquisa:

Prof^a. Dr^a. Gilda Helena Bernardino de Campos | gilda@ccead.puc-rio.br |

Justificativa: Considerando os desafios encontrados por alunos e orientadores de TCC de cursos de especialização na modalidade EaD, no tocante à autoria e autonomia discente para a realização desse trabalho, a pesquisa se justifica por buscar compreender tal fenômeno, colaborando com os envolvidos no esclarecimento da dinâmica desde a construção do projeto até a conclusão da orientação do TCC.

Objetivos: Investigar a mediação que ocorre na tríade aluno-tutor-orientador para aquisição da autonomia e autoria discente para elaboração do TCC.

Metodologia: Questionários *online* e entrevistas, através de áudio-gravação.

Possíveis riscos: Há possibilidade de algum tipo de constrangimento para o participante durante a entrevista. Caso isso ocorra, o participante poderá informar à pesquisadora, que todas as providências serão tomadas para minimizar essa sensação. Se necessário haverá a interrupção da entrevista a qualquer momento, bem como estará garantida ao participante, o desligamento da participação na pesquisa a qualquer momento. A condução da entrevista levará este risco em conta, respeitando os sujeitos envolvidos.

Eu,

_____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de doutorado em Educação, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

E-mail: _____

OBS.: Uma cópia desse termo com o aceite digital seguirá para o email do participante.

Anexo III – Relatório da comissão de integridade de pesquisa do CNPq⁵³

A comissão instituída pela portaria PO-085/2011 de 5 de maio de 2011, constituída pelos pesquisadores Alaor Silvério Chaves, Gilberto Cardoso Alves Velho, Jaílson Bittencourt de Andrade, Walter Colli e coordenada pelo Dr. Paulo Sérgio Lacerda Beirão, diretor de Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde do CNPq, vem apresentar seu relatório final

Introdução

A necessidade de boas condutas na pesquisa científica e tecnológica tem sido motivo de preocupação crescente da comunidade internacional e no Brasil não é diferente. A má conduta não é fenômeno recente, haja vista os vários exemplos que a história nos dá de fraudes e falsificação de resultados. As publicações pressupõem a veracidade e idoneidade daquilo que os autores registram em seus artigos, uma vez que não há verificação a priori dessa veracidade. A Ciência tem mecanismos de correção, porque tudo o que é publicado é sujeito à verificação por outros, independentemente da autoridade de quem publicou.

Como ilustração, podemos citar alguns exemplos emblemáticos, como o chamado “Homem de Piltdown” - uma montagem de ossos humanos e de orangotango convenientemente manipulados, que alegadamente seria o “elo perdido” na evolução da humanidade. Embora adequada para as ideias então vigentes, a farsa foi desmascarada quando foi conferida com novos métodos de datação com carbono radioativo. Outros exemplos podem ainda ser citados, como o da criação de uma falsa linhagem de células-tronco embrionárias humanas que deu origem a duas importantes publicações na revista Science em 2004 e 2005. Por esse feito, o autor principal foi considerado o mais importante pesquisador de 2004. O que seria um feito extraordinário mostrou ser uma fraude e resultou na demissão desse pesquisador e na exclusão desses artigos da revista.

Essa autocorreção, no entanto, não é suficiente para impedir os efeitos danosos advindos da fraude, seja por atrasar o avanço do conhecimento ou mesmo por consequências econômicas e sociais resultantes do falso conhecimento. Um caso exemplar das consequências danosas que podem ser causadas por fraudes científicas foi a rejeição dos princípios da genética, por meio da manipulação de dados e informações com objetivos ideológicos e políticos, feita pelo então presidente da Academia Soviética de Ciências, Trofim Lysenko. Essa falsificação, mesmo sendo posteriormente contestada cientificamente, trouxe grande atraso na produção agrícola da então União Soviética, o que contribuiu

⁵³ Disponível em: <http://www.cnpq.br/documents/10157/a8927840-2b8f-43b9-8962-5a2ccfa74dda>. Acesso em 20 nov. 2018.

sobremaneira para a deterioração econômica e sustentabilidade do regime soviético.

Esses casos mostram que resultados falsos ou errados podem atrasar acentuadamente o avanço do conhecimento, sem contar com o custo, financeiro e humano, envolvido na correção dos desvios. Mais difíceis de serem corrigidos são os problemas advindos de plágios, onde o verdadeiro autor, seja de descobertas ou de textos, pode ter seu mérito subtraído com possíveis prejuízos profissionais.

A falsificação de dados pode ser caracterizada quando as manipulações introduzidas alteram o significado dos resultados obtidos. Por exemplo, introduzir ou apagar imagens em figuras podem alterar a interpretação dos resultados. Algumas situações são consideradas legítimas, como, por exemplo, o emprego de software de aumento de contraste usado por astrônomos pode revelar objetos celestes dificilmente identificáveis de outra maneira. Alterações de contraste ou brilho para melhorar a qualidade global de uma imagem são consideradas legítimas se aplicadas a toda a imagem e descritas na publicação. Nesses casos a imagem original deve ser mantida, e publicada como informação suplementar quando possível.

Além das referidas consequências danosas da falsificação e do plágio, essas práticas podem favorecer indevidamente seus autores para conseguirem vantagens em suas carreiras e na obtenção de auxílios financeiros. Em relação a isso, surge também como significativa a prática crescente de autoplágio. Em um ambiente de competição para a obtenção de auxílios financeiros, isso pode significar o investimento em pessoas e projetos imerecidos, em detrimento daqueles que efetivamente são capazes de produzir avanços do conhecimento. A existência de software capaz de identificar trechos já publicados de manuscritos submetidos tem facilitado a prevenção de plágio e de autoplágio.

Por todas essas razões as más condutas na pesquisa são assunto de interesse das agências de financiamento, que devem zelar pela boa aplicação de seus recursos em pessoas que sejam capazes de produzir avanços efetivos (isto é, confiáveis) do conhecimento. Isso significa instituir mecanismos que permitam identificar e desestimular as práticas fraudulentas na pesquisa, e estimular a integridade na produção e publicação dos resultados de pesquisa.

Para lidar com esses problemas, a comissão recomenda que o CNPq tenha duas linhas de ação: 1) ações preventivas e pedagógicas e 2) ações de desestímulo a más condutas, inclusive de natureza punitiva.

Com relação às ações preventivas, é importante atuar pedagogicamente para orientar, principalmente os jovens, nas boas práticas. É também importante definir as práticas que não são consideradas aceitáveis pelo ponto de vista do CNPq. Como parte das ações preventivas, o CNPq

deve estimular que disciplinas com conteúdo ético e de integridade de pesquisa sejam oferecidas nos cursos de pós-graduação e de graduação. Também a produção de material com esses conteúdos em língua portuguesa deve ser estimulada e disponibilizada nas páginas do CNPq. Como ponto de partida, algumas diretrizes orientadoras das boas práticas nas publicações científicas, inclusive nos seus aspectos metodológicos, devem ser imediatamente publicadas, podendo ser aperfeiçoadas com contribuições subseqüentes. Há que se salientar nessa direção a importância dos orientadores acadêmicos.

Com relação às atitudes corretivas e punitivas, recomenda-se a instituição de uma comissão permanente pelo Conselho Deliberativo do CNPq, constituída de membros de alta respeitabilidade e originados de diferentes áreas do conhecimento. Deverá caber a esta comissão examinar situações em que surjam dúvidas fundamentadas quanto à integridade da pesquisa realizada ou publicada por pesquisadores do CNPq - detentores de bolsa de produtividade ou auxílio a pesquisa. Com relação a denúncias, é de se cuidar para não estimular denúncias falsas ou infundadas. Caberá a essa comissão examinar os fatos apresentados e decidir preliminarmente se há fundamentação que justifique uma investigação específica, a ser realizada por especialistas da área nomeados ad hoc. Caberá também a essa comissão, a partir dos pareceres dos especialistas, propor à Diretoria Executiva do CNPq os desdobramentos adequados. Será também incumbência dessa comissão avaliar a qualidade do material disponível sobre ética e integridade de pesquisa, a ser publicado nas páginas do CNPq.

Definições

Podem-se identificar as seguintes modalidades de fraude ou má conduta em publicações:

Fabricação ou invenção de dados - consiste na apresentação de dados ou resultados inverídicos.

Falsificação: consiste na manipulação fraudulenta de resultados obtidos de forma a alterar-lhes o significado, sua interpretação ou mesmo sua confiabilidade. Cabe também nessa definição a apresentação de resultados reais como se tivessem sido obtidos em condições diversas daquelas efetivamente utilizadas.

Plágio: consiste na apresentação, como se fosse de sua autoria, de resultados ou conclusões anteriormente obtidos por outro autor, bem como de textos integrais ou de parte substancial de textos alheios sem os cuidados detalhados nas Diretrizes. Comete igualmente plágio quem se utiliza de ideias ou dados obtidos em análises de projetos ou manuscritos não publicados aos quais teve acesso como consultor, revisor, editor, ou assemelhado.

Autoplágio: consiste na apresentação total ou parcial de textos já publicados pelo mesmo autor, sem as devidas referências aos trabalhos anteriores.

Diretrizes 1: O autor deve sempre dar crédito a todas as fontes que fundamentam diretamente seu trabalho.

2: Toda citação *in verbis* de outro autor deve ser colocada entre aspas.

3: Quando se resume um texto alheio, o autor deve procurar reproduzir o significado exato das ideias ou fatos apresentados pelo autor original, que deve ser citado.

4: Quando em dúvida se um conceito ou fato é de conhecimento comum, não se deve deixar de fazer as citações adequadas.

5: Quando se submete um manuscrito para publicação contendo informações, conclusões ou dados que já foram disseminados de forma significativa (p.ex. apresentado em conferência, divulgado na internet), o autor deve indicar claramente aos editores e leitores a existência da divulgação prévia da informação.

6: se os resultados de um estudo único complexo podem ser apresentados como um todo coesivo, não é considerado ético que eles sejam fragmentados em manuscritos individuais.

7: Para evitar qualquer caracterização de autoplágio, o uso de textos e trabalhos anteriores do próprio autor deve ser assinalado, com as devidas referências e citações.

8: O autor deve assegurar-se da correção de cada citação e que cada citação na bibliografia corresponda a uma citação no texto do manuscrito. O autor deve dar crédito também aos autores que primeiro relataram a observação ou ideia que está sendo apresentada.

9: Quando estiver descrevendo o trabalho de outros, o autor não deve confiar em resumo secundário desse trabalho, o que pode levar a uma descrição falha do trabalho citado. Sempre que possível consultar a literatura original.

10: Se um autor tiver necessidade de citar uma fonte secundária (p.ex. uma revisão) para descrever o conteúdo de uma fonte primária (p. ex. um artigo empírico de um periódico), ele deve certificar-se da sua correção e sempre indicar a fonte original da informação que está sendo relatada.

11: A inclusão intencional de referências de relevância questionável com a finalidade de manipular fatores de impacto ou aumentar a probabilidade de aceitação do manuscrito é prática eticamente inaceitável.

12: Quando for necessário utilizar informações de outra fonte, o autor deve escrever de tal modo que fique claro aos leitores quais ideias são suas e quais são oriundas das fontes consultadas.

13: O autor tem a responsabilidade ética de relatar evidências que contrariem seu ponto de vista, sempre que existirem. Ademais, as evidências usadas em apoio a suas posições devem ser metodologicamente sólidas. Quando for necessário recorrer a estudos que apresentem deficiências metodológicas, estatísticas ou outras, tais defeitos devem ser claramente apontados aos leitores.

14: O autor tem a obrigação ética de relatar todos os aspectos do estudo que possam ser importantes para a reprodutibilidade independente de sua pesquisa.

15: Qualquer alteração dos resultados iniciais obtidos, como a eliminação de discrepâncias ou o uso de métodos estatísticos alternativos, deve ser claramente descrita junto com uma justificativa racional para o emprego de tais procedimentos.

16: A inclusão de autores no manuscrito deve ser discutida antes de começar a colaboração e deve se fundamentar em orientações já estabelecidas, tais como as do *International Committee of Medical Journal Editors*.

17: Somente as pessoas que emprestaram contribuição significativa ao trabalho merecem autoria em um manuscrito. Por contribuição significativa entende-se realização de experimentos, participação na elaboração do planejamento experimental, análise de resultados ou elaboração do corpo do manuscrito. Empréstimo de equipamentos, obtenção de financiamento ou supervisão geral, por si só não justificam a inclusão de novos autores, que devem ser objeto de agradecimento.

18: A colaboração entre docentes e estudantes deve seguir os mesmos critérios. Os supervisores devem cuidar para que não se incluam na autoria estudantes com pequena ou nenhuma contribuição nem excluir aqueles que efetivamente participaram do trabalho. Autoria fantasma em Ciência é eticamente inaceitável.

19: Todos os autores de um trabalho são responsáveis pela veracidade e idoneidade do trabalho, cabendo ao primeiro autor e ao autor correspondente responsabilidade integral, e aos demais autores responsabilidade pelas suas contribuições individuais.

20: Os autores devem ser capazes de descrever, quando solicitados, a sua contribuição pessoal ao trabalho.

21: Todo trabalho de pesquisa deve ser conduzido dentro de padrões éticos na sua execução, seja com animais ou com seres humanos.

Referências

Roig, M. (2006) Avoiding plagiarism, self-plagiarism, and other questionable writing practices: A guide to ethical writing. <http://facpub.stjohns.edu/~roigm/plagiarism/>

Angell, M. and A.S. Reiman (1989). Redundant publication. *New England Journal of Medicine*, 320, 1212-14.

Kassirer, J. P. & Angell, M. (1995). Redundant publication: A reminder. *The New England Journal of Medicine*, 333, 449-450. Retrieved, March 7, 2003 from <http://content.nejm.org/cgi/content/full/333/7/449>.

International Committee of Medical Journal Editors.
http://www.icmje.org/ethical_1author.html

European Science Foundation (2010) Fostering Research Integrity in Europe

[http://www.esf.org/index.php?eID=tx_ccdamdl_file&p\[file\]=32214&p\[dl\]=1&p\[pid\]=3728&p\[s](http://www.esf.org/index.php?eID=tx_ccdamdl_file&p[file]=32214&p[dl]=1&p[pid]=3728&p[s)

ite]=European%20Science%20Foundation&p[t]=1318857910&hash=2118f94d59cca11be2e4f66677089b00&l=en

APÊNDICES

Apêndice I - Literatura especializada que contribuiu para produção das categorias do questionário on-line.

	Questões	Subcategoria	Referências
PERFIL DO RESPONDENTE	E-mail do participante:	Perfil	Palloff; Pratt (2004)
	Indique a sua faixa etária:	Perfil	Palloff; Pratt (2004)
	Maior titulação por formação:	Perfil	Palloff; Pratt (2004)
	A modalidade da sua graduação pode ser assim classificada:	Experiência com a EaD	Bruno (2009; Campos; Roque; Amaral (2007)
	Na sua graduação havia um trabalho de conclusão de curso (TCC)?	Experiência com TCC	Sales et al (2015); Santos e Vilarinho (2013)
	Primeira especialização concluída?	Perfil	Palloff; Pratt (2004)
	Quantos cursos de especialização já concluiu?	Perfil	Palloff; Pratt (2004)
	Já realizou outra especialização na modalidade EaD?	Experiência com a EaD	Bruno (2009; Campos; Roque; Amaral (2007)
	Qual o nome da instituição e do curso de especialização que concluiu à distância?	Perfil	Palloff; Pratt (2004)
	Quando você concluiu a sua especialização a distância pela UAB?	Perfil	Palloff; Pratt (2004)
Experiência com a construção do projeto de TCC	Na sua especialização a distância, durante a construção do projeto de TCC , o quanto se sentiu autônomo(a) para essa tarefa? Conseguiu se sentir autor(a) na escrita do projeto? Relate:	Autonomia e autoria	Vygotsky; Leontiev; Freire; Amaral (2014); Demo (2015)
	Havia um tutor orientando a construção desse projeto?	Papel do tutor	Mill (2012); Masetto (2009); Freitas et al (2015); Aretio

			(2014)
	A construção do projeto de TCC ocorreu em uma disciplina específica?	Papel da disciplina	Amaral (2014); Demo (2015); Bruno e Nunes (2017); Leffa e Vetromille-Castro (2008)
	Relate a experiência com essa disciplina e como a mesma te ajudou a desenvolver a autonomia e autoria para escrita do projeto:	Papel da disciplina	Amaral (2014); Demo (2015); Bruno e Nunes (2017); Leffa e Vetromille-Castro (2008)
	Classifique em ordem de importância, as características que o tutor ou o professor precisa ter para ajudar o aluno a construir o seu projeto de TCC. Enumere de 1 a 10 cada caixa de seleção na primeira coluna, considerando o 1 como a característica de menor importância e o 10 como a mais importante :	Papel do tutor	Mill (2012); Masetto (2009); Freitas et al (2015); Aretio (2014)
Experiência com o TCC	Durante a escrita do TCC, o quanto se sentiu autônomo(a) para essa tarefa? Conseguiu se sentir autor(a) nessa produção? Relate:	Experiência com o TCC / autonomia e autoria	Sales et al (2015); Santos e Vilarinho (2013) / Vygotsky; Leontiev; Freire; Amaral (2014); Demo (2015)
	Havia um orientador de TCC?	Papel do orientador	Betty; Gagliardi (2010); Machado (2006); Bianchetti (2006); Betty; Gagliardi (2010), Eco (2002).
	Relate como o(a) seu(sua) orientador(a) contribuiu para você realizar o TCC:	Papel do orientador /	Betty; Gagliardi (2010); Machado (2006); Bianchetti (2006); Betty; Gagliardi (2010)

	autonomia e autoria	Eco (2002) / Vygotsky; Leontiev; Freire; Amaral (2014); Demo (2015).
Indique 3 características fundamentais, em termos de autonomia e autoria, que seriam essenciais a um aluno para construção do seu TCC:	Características discentes para fazer o TCC	Vygotsky; Leontiev; Freire; Amaral (2014); Demo (2015) / Sales et al (2015); Santos e Vilarinho (2013)
Classifique em ordem de importância, as características que o orientador precisa ter para ajudar o aluno a construir o seu TCC . Enumere de 1 a 10 cada caixa de seleção na primeira coluna, considerando o 1 como a característica de menor importância e o 10 como a mais importante :	Papel do orientador	Vygotsky; Leontiev; Freire; Demo (2015) / Betty; Gagliardi (2010); Machado (2006); Bianchetti (2006); Betty; Gagliardi (2010) Eco (2002).
Marque, a seguir, os maiores desafios na construção do TCC em seu curso. Em uma escala de 1 a 5, considere o 1 como a maior dificuldade e o 5 como a menor dificuldade:	Desafios para autonomia e autoria	Betty; Gagliardi (2010); Machado (2006); Bianchetti (2006); Betty; Gagliardi (2010) Eco (2002).

Apêndice II – Questionário on-line validado pelo painel de especialistas⁵⁴



Constituição da autonomia discente para a produção do trabalho final de curso na modalidade EaD

1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido você a participar voluntariamente da pesquisa para o doutorado que realizo na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio. A pesquisa intitula-se:

"A tríade relacional tutor/aluno/orientador e a constituição da autonomia e autoria na produção do TCC na modalidade EaD".

O objetivo é investigar a mediação que ocorre na tríade aluno-tutor-orientador para aquisição da autonomia e autoria discente para elaboração do TCC, em cursos de especialização oferecidos pela UAB. Considerando os desafios encontrados por alunos e orientadores de TCC de cursos de especialização na modalidade EaD, no tocante à autoria e autonomia discente para a realização desse trabalho, a pesquisa se justifica por buscar compreender tal fenômeno, colaborando com os envolvidos no esclarecimento da dinâmica desde a construção do projeto até a conclusão da orientação do TCC.

Estamos utilizando o questionário on line para coletar os dados. Agradeço a você antecipadamente pela colaboração na pesquisa.

Abaixo seguem meus dados, caso você deseje falar comigo.

Pesquisadora Responsável:

Doutoranda em Educação: Keite Silva de Melo | keitemelo@gmail.com | Tel. (21) 997004528.

Orientadora da Pesquisa:

Profª. Drª. Gilda Helena Bernardino de Campos | gilda@ccead.puc-rio.br.

Possíveis riscos: Há possibilidade de algum tipo de constrangimento para o participante durante o preenchimento do formulário. Caso isso ocorra, o participante poderá informar à pesquisadora, que todas as providências serão tomadas para minimizar essa sensação. Se necessário, o participante pode clicar em "Sair", no botão que se encontra no canto superior direito do formulário a qualquer momento.

Para participar da pesquisa, marque o aceite de participação e indique o seu e-mail, que será mantido em sigilo.

⁵⁴ O link de acesso enviado por e-mail aos participantes da pesquisa foi: [https://pt.surveymonkey.com/r/ autorianaEaD](https://pt.surveymonkey.com/r/autorianaEaD)

1. De maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que meu e-mail não será publicado sem minha prévia autorização por escrito. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento.

Concordo.

Não concordo.

Email do participante:

 Constituição da autonomia discente para a produção do trabalho final de curso na modalidade EaD

2. Perfil do respondente

2. Indique a sua faixa etária:

22 a 26 anos. 37 a 41 anos.
 27 a 31 anos. acima de 42 anos.
 32 a 36 anos.

3. Maior titulação por formação:

4. A modalidade da sua graduação pode ser assim classificada:

Presencial.
 Semipresencial.
 On-line.
 Não sei responder.

5. Na sua graduação havia um trabalho de conclusão de curso (TCC)?

Sim.
 Não.
 Não sei responder.

6. Primeira especialização concluída?

Sim. Não.

3

 Constituição da autonomia discente para a produção do trabalho final de curso na modalidade EaD

3. Perfil do respondente.

7. Quantos cursos de especialização já concluiu?

8. Já realizou outra especialização na modalidade EaD?

Sim.
 Não.
 Iniciou, mas não concluiu.

9. Qual o nome da instituição e do curso de especialização que concluiu à distância?

10. Quando você concluiu a sua especialização a distância pela UAB?

4

 Constituição da autonomia discente para a produção do trabalho final de curso na modalidade EaD

4. Experiência com a construção do projeto de TCC

11. Na sua especialização a distância, durante a **construção do projeto de TCC**, o quanto se sentiu **autônomo(a)** para essa tarefa? Conseguiu se sentir **autor(a)** na escrita do projeto? Relate:

12. Havia um tutor orientando a construção desse projeto?

Sim. Não.

Outro (especifique)

13. A construção do projeto de TCC ocorreu em uma disciplina específica?

Sim. Não.

Outro (especifique)

5

 Constituição da autonomia discente para a produção do trabalho final de curso na modalidade EaD

5. Experiência com a construção do projeto de TCC

14. Relate a experiência com essa disciplina e como a mesma te ajudou a desenvolver a autonomia e autoria para escrita do projeto:

6

15. Classifique em ordem de importância, as características que o tutor ou o professor precisa ter para ajudar o aluno a construir o seu projeto de TCC.

Enumere de 1 a 10 cada caixa de seleção na primeira coluna, considerando o 1 como a característica de menor importância e o 10 como a mais importante:

Cada caixa de seleção deverá ter uma numeração diferente.

⋮	⬇	Apresenta rigor acadêmico.
⋮	⬇	Auxilia na escolha da metodologia de pesquisa.
⋮	⬇	Auxilia na gestão do tempo.
⋮	⬇	Contribui para o aluno compreender os principais conceitos da sua pesquisa.
⋮	⬇	Demonstra agilidade nas respostas.
⋮	⬇	Domina o assunto a ser pesquisado.
⋮	⬇	Estimula a autonomia do aluno.
⋮	⬇	Estimula a autoria do aluno.
⋮	⬇	Orienta para a importância das questões éticas de pesquisa.
⋮	⬇	Tece feedbacks claros e coerentes.

7


Constituição da autonomia discente para a produção do trabalho final de curso na modalidade EaD

6. Experiência com a construção do TCC

16. Durante a a escrita do TCC, o quanto se sentiu autônomo(a) para essa tarefa? Conseguiu se sentir autor(a) nessa produção? Relate:

17. Havia um orientador de TCC?

Sim.

Não. (Nesse caso, especifique):

18. Relate como o(a) seu(sua) orientador(a) contribuiu para você realizar o TCC:

19. Indique 3 características fundamentais, em termos de autonomia e autoria, que seriam essenciais a um aluno para construção do seu TCC:

1.

2.

3.

8

20. Classifique em ordem de importância, as características que o orientador precisa ter para ajudar o aluno a construir o seu TCC.

Enumere de 1 a 10 cada caixa de seleção na primeira coluna, considerando o 1 como a característica de menor importância e o 10 como a mais importante:

Cada caixa de seleção deverá ter uma numeração diferente.

⋮	⬇	Apresenta rigor acadêmico.
⋮	⬇	Auxilia na escolha da metodologia de pesquisa.
⋮	⬇	Auxilia na gestão do tempo.
⋮	⬇	Contribui para o aluno compreender os principais conceitos da sua pesquisa.
⋮	⬇	Demonstra agilidade nas respostas.
⋮	⬇	Domina o assunto a ser pesquisado.
⋮	⬇	Estimula a autonomia do aluno.
⋮	⬇	Estimula a autoria do aluno.
⋮	⬇	Orienta para a importância das questões éticas de pesquisa.
⋮	⬇	Traz feedbacks claros e coerentes.

21. Marque, a seguir, os maiores desafios na construção do TCC em seu curso. Em uma escala de 1 a 5, considere o 1 como a menor dificuldade e o 5 como a maior dificuldade:

A coluna N/A refere-se a "Não se aplica".

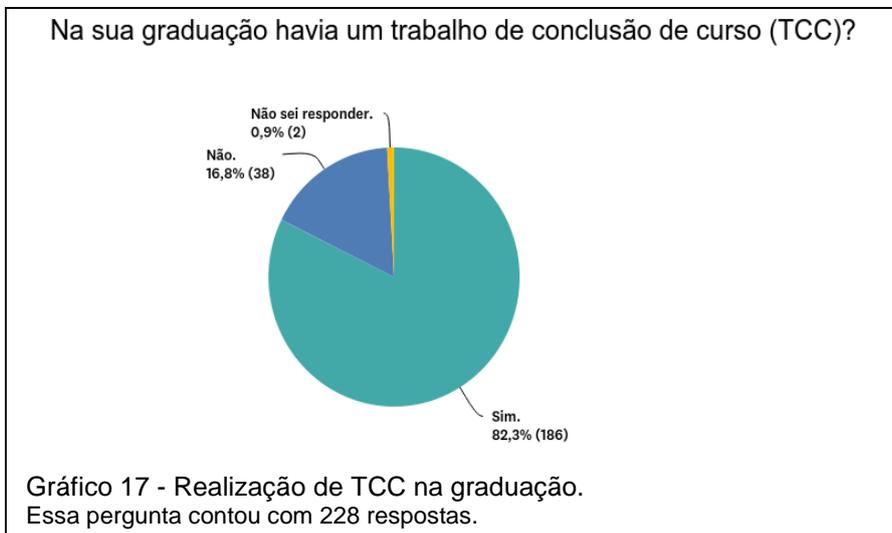
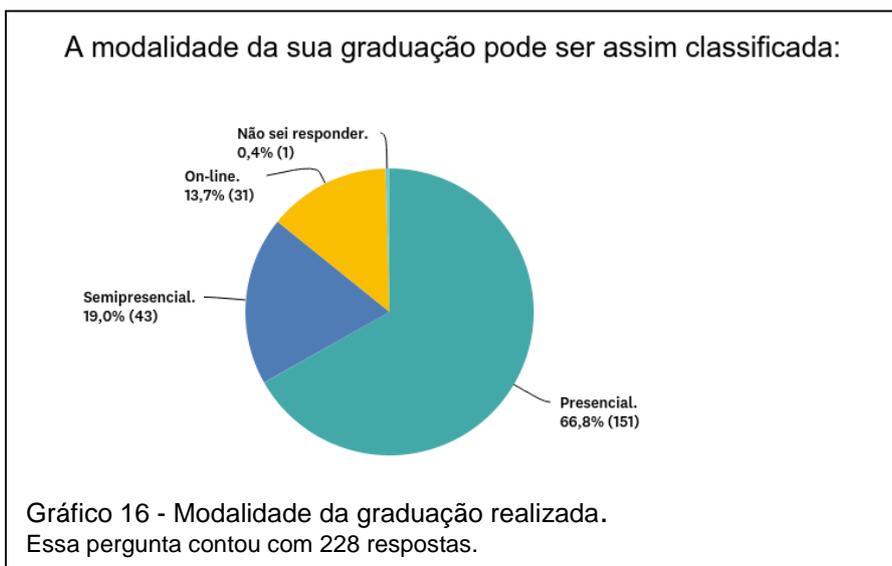
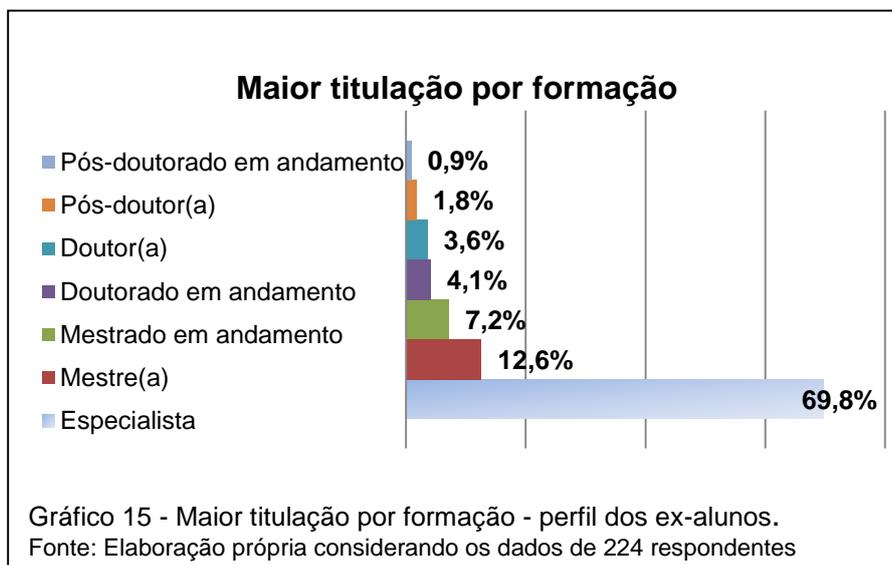
	1	2	3	4	5	N/A
Agilidade do feedback do orientador.	<input type="radio"/>					
Agilidade do feedback do tutor.	<input type="radio"/>					
Apropriação dos conceitos científicos.	<input type="radio"/>					

9

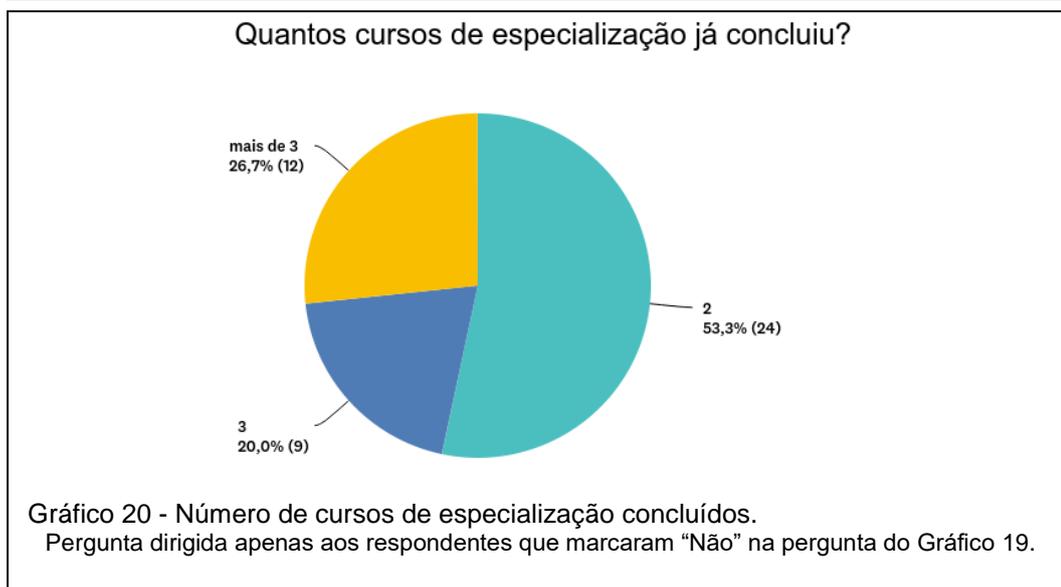
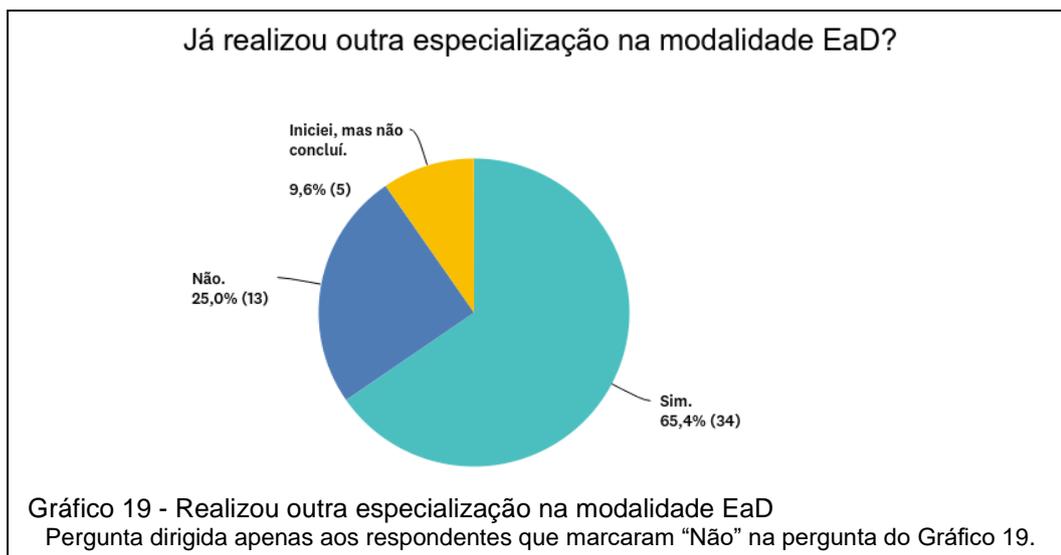
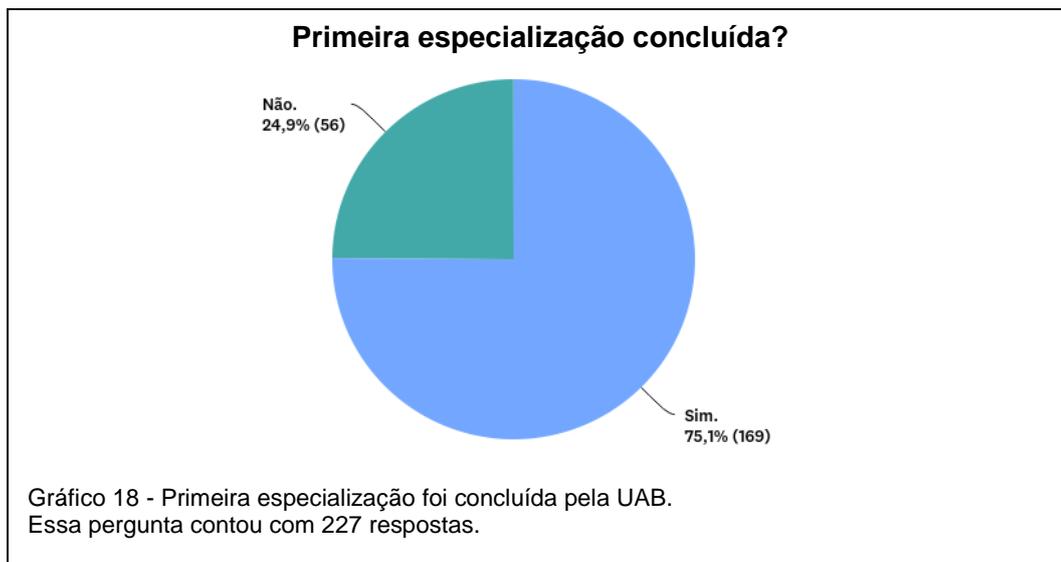
	1	2	3	4	5	N/A
Compreensão das sugestões do orientador.	<input type="radio"/>					
Compreensão das sugestões do tutor.	<input type="radio"/>					
Conciliação do tempo para estudo.	<input type="radio"/>					
Cumprimento dos prazos.	<input type="radio"/>					
Delimitação do tema.	<input type="radio"/>					
Escrita do TCC.	<input type="radio"/>					
Escolha da metodologia.	<input type="radio"/>					
Experiência com a pesquisa de campo.	<input type="radio"/>					
Forma correta de citar autores e outras fontes.	<input type="radio"/>					
Formatação do TCC.	<input type="radio"/>					
Limite da autoria de outros pesquisadores e à sua autoria.	<input type="radio"/>					
Ordenamento de ideias.	<input type="radio"/>					
Relacionamento com o orientador.	<input type="radio"/>					
Relacionamento com o tutor durante o projeto de TCC.	<input type="radio"/>					
Relacionamento com os demais cursistas.	<input type="radio"/>					
Outro (especifique)	<input type="text"/>					

10

Apêndice III – Gráficos da categoria “perfil do respondente” – ex-alunos



Gráficos da categoria “Perfil do respondente” – ex-alunos



Gráficos da categoria “Perfil do respondente” – ex-alunos

Instituição de Ensino Superior (IES) e curso que concluiu na modalidade EaD:

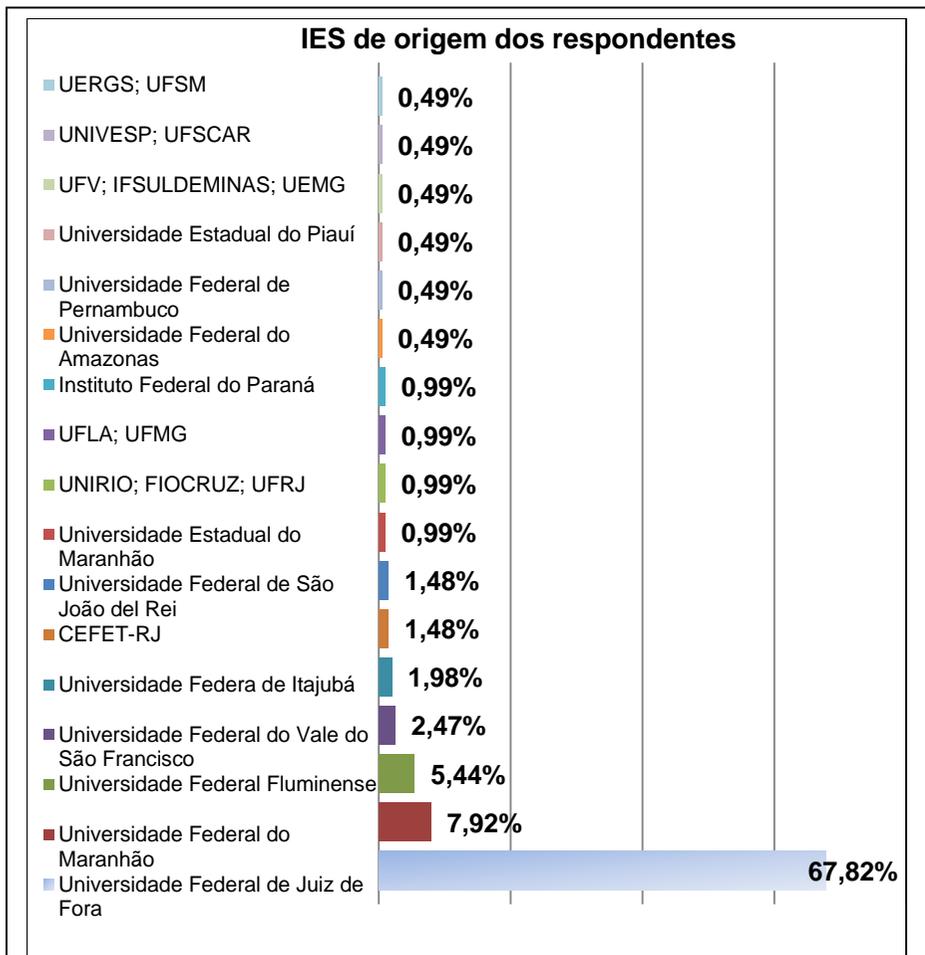


Gráfico 22 - IES de origem (considerando o quantitativo de 202 respondentes).

Fonte: Elaboração própria. Para diminuir o volume de dados, reuni as IES de um mesmo estado, que possuíam o mesmo percentual (não cumulativo). Importante destacar que nem todos os respondentes indicaram a sua IES e alguns estudantes cursaram dois ou mais cursos em distintas IES, conveniadas à UAB.

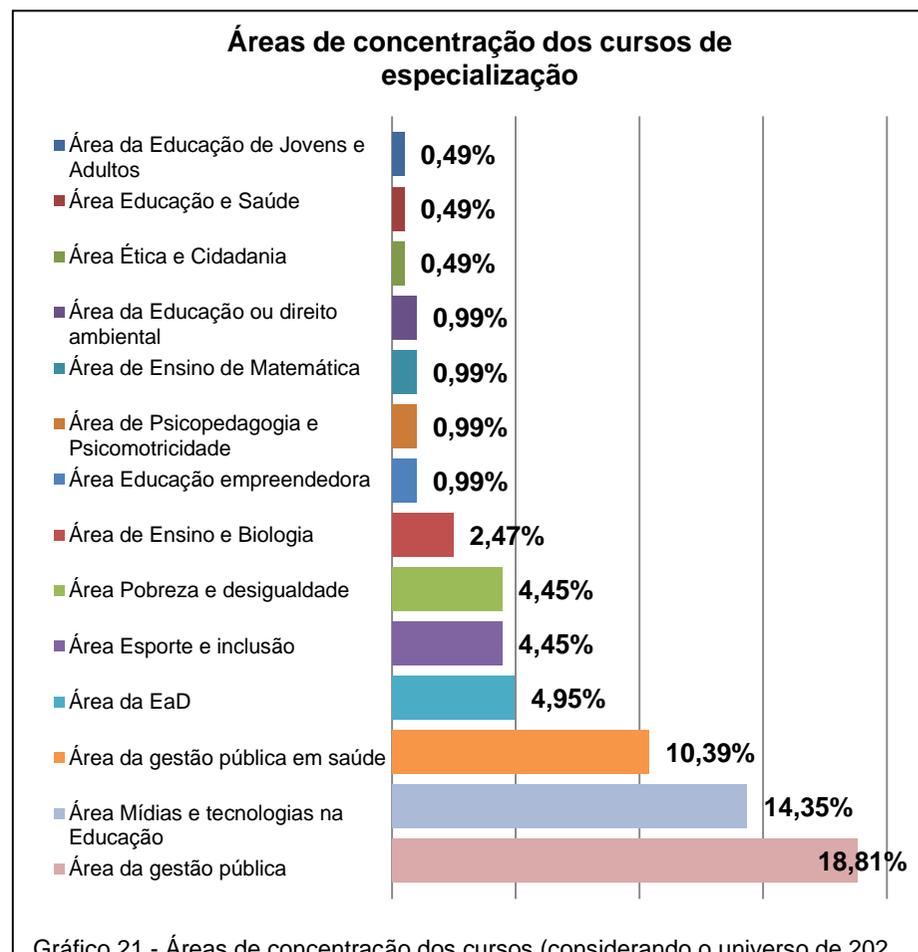
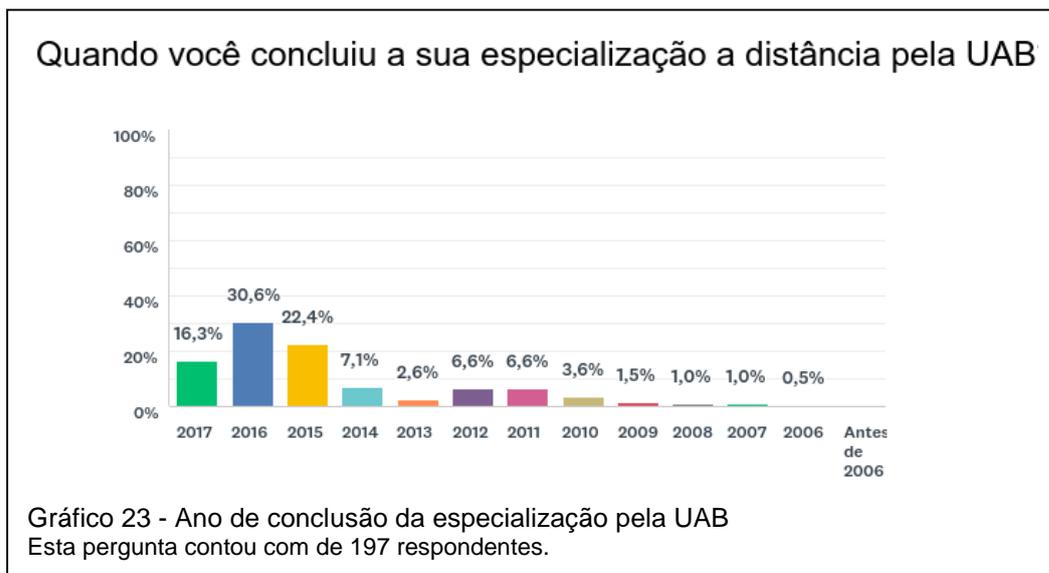


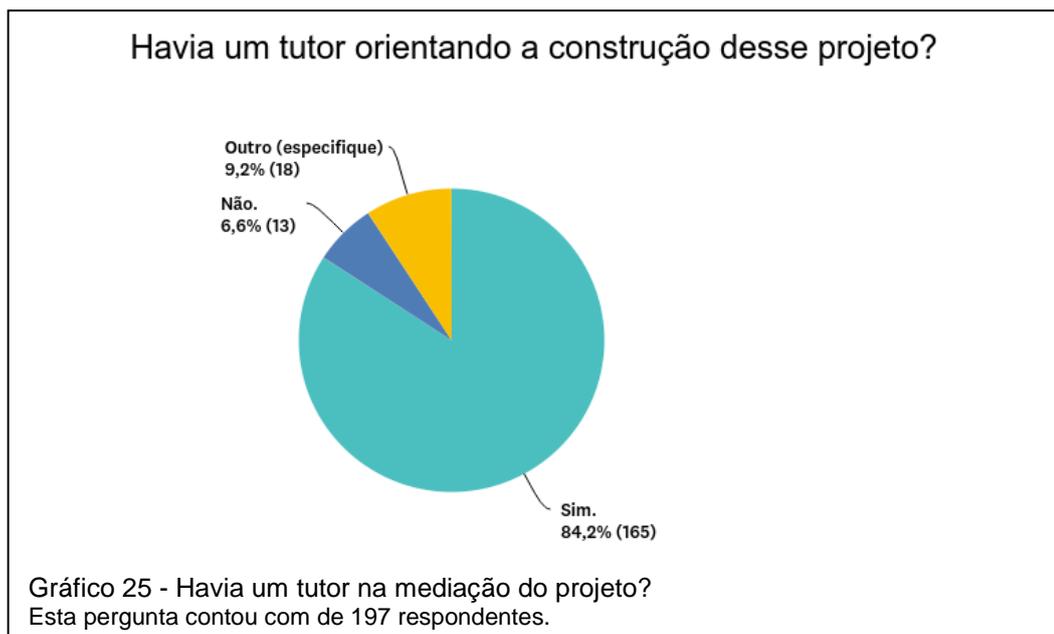
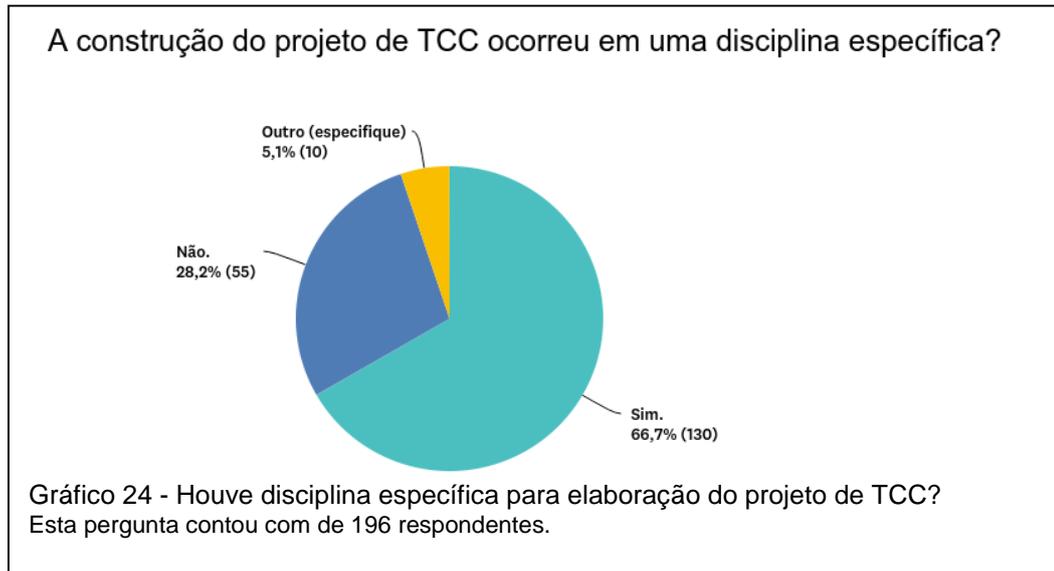
Gráfico 21 - Áreas de concentração dos cursos (considerando o universo de 202 respondentes).

Fonte: Elaboração própria. Foram reunidos 30 cursos nestas 14 grandes áreas. Importante destacar que nem todos os respondentes indicaram o nome ou área do curso realizado.

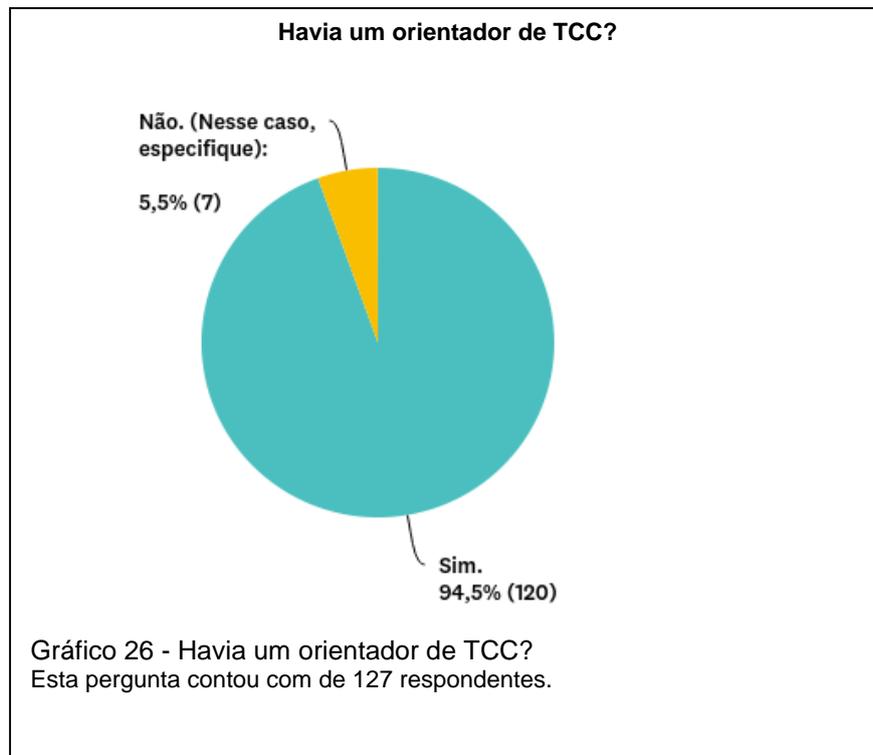
Gráficos da categoria “Perfil do respondente” – ex-alunos



Apêndice IV – Gráficos da categoria “Experiência com a construção do projeto de TCC” – ex-alunos



Apêndice V – Gráfico da categoria “Experiência com a construção do TCC” – ex-alunos



Apêndice VI - DOODLE

Visualização do recurso Doodle para organização da melhor data, em um dos grupos focais *online*

Pesquisa sobre mediação p/ autonomia na produção do proj de TCC
por Keite Melo

📍 Hangout (enviarei o link quando tivermos a data)

☰ Reunião online com professores que atuaram na mediação da produção de projeto de TCC em curso a distância

☑ Tick the checkboxes twice to select "Yes, if need be" vote

Tabela Calendário

	Terça (19/12) às 20h	Quarta (13/12) às 20h	Quinta (14/12) às 20h	Sexta (15/12) às 20h	Sábado (16/12) às 10h	Sábado (16/12) às 15h	Segunda (18/12) às 20h
13 participants	✓10	✓2	✓5	✓3	✓2	✓2	✓4
	★						
🗨 Participante 1	✓						
🗨 Participante 2	✓						
🗨 Participante 3	✓						
🗨 Participante 4	✓						
🗨 Participante 5	✓						
🗨 Participante 6	✓				✓	✓	
🗨 Participante 7			✓				
🗨 Participante 8		✓	☑	✓			✓
🗨 Participante 9	✓						
🗨 Participante 10	✓	✓	✓	✓			✓
🗨 Participante 11			✓				
🗨 Participante 12	✓						✓
🗨 Moderadora	✓		✓	✓	✓	✓	✓

Apêndice VII - Protocolo dos grupos focais *online*

Visando evidenciar as diferentes etapas que envolvem a realização de um grupo focal *online*, o protocolo para o planejamento e implementação desse instrumento de coleta contém:

1. Planejamento para a seleção e organização dos grupos;
2. Roteiro que deverá guiar a discussão entre seus participantes e orientações para a mediação.

1) Planejamento

Esta pesquisa busca compreender como ocorre a mediação na tríade aluno-tutor-orientador para o desenvolvimento da autonomia e autoria discente para elaboração do TCC. Para tal, assume por:

Questão de investigação: Como a mediação docente contribui para o desenvolvimento da autonomia e autoria discente para produção do TCC em um curso na modalidade EaD?

Objetivo: Investigar a mediação que ocorre na tríade aluno-tutor-orientador para o desenvolvimento da autonomia e autoria discente para elaboração do TCC.

Sujeitos da pesquisa: 6-12 professores-tutores e 6-12 professores-orientadores de cursos de especialização a distância ligados à Universidade Aberta do Brasil, para cada grupo focal *online*.

Inicialmente foram enviados convites aos referidos professores, com a indicação de que seriam implementados grupos focais *online* (GFO), com duração de mais ou menos 50 minutos. Nesse convite estarão indicados no mínimo três horários para a realização dos GFO, e

na resposta ao convite, os professores deveriam marcar qual o horário que é possível conciliar com a sua disponibilidade.

A realização dos GFO com grupos de professores separados é importante para compreendermos a perspectiva de dada função, quanto à mediação que adotam para estimular a autoria e autonomia para produção do TCC.

Foram emitidos convites a quinze professores para compor cada grupo. Buscamos incluir em cada grupo, representantes de pelo menos dois cursos de especialização a distância da UAB, evitando a concentração de apenas uma representatividade de curso. Considerando que alguns não aceitariam ou faltariam ao encontro pelos mais diversos motivos impeditivos, esperava contar com uma média de seis a nove participantes, dentro da margem sugerida pela literatura, conciliando-se com o limite de capacidade em uma videoconferência no *Hangout*.

A pesquisadora assumiu o papel de moderadora e contou com pelo menos uma observadora, para assumir o papel de relatora. A observadora foi informada com antecedência quanto ao objetivo de pesquisa e principais ênfases que podem surgir no grupo e seriam essenciais para o registro, além de ajudar a localizar qual participante emitiu dada comunicação (oral, escrita, ou gestual, utilizando algum *emoticon*, nesse caso). A observadora também ficou responsável por acompanhar o funcionamento do *software* da gravação das reuniões.

2) Orientações à mediação e roteiro

2.1) Orientações

O roteiro elaborado para os grupos focais teve como objetivo servir de base para a discussão entre seus participantes. No caso de grupos focais é necessária uma condução menos estruturada, menos diretiva, visando favorecer a emergência de falas mais densas sobre o assunto e aumentar a interatividade entre os participantes.

Antes de iniciar o grupo, a moderadora deveria se apresentar, explicar o objetivo do grupo e da pesquisa, anunciar a duração do encontro, apresentar a observadora, explicar a dinâmica de um grupo focal - evidenciando que o grupo deveria conversar sobre suas ideias com o mínimo de intervenção da moderadora.

Além disso, a moderadora informou que a reunião estava sendo gravada para fins acadêmicos, mas a confidencialidade desses dados estaria garantida. Após esses informes, a mediadora solicitou que cada um se apresentasse rapidamente.

Obs. A discussão deverá ser o mais participativa possível visando que, mais do que emitir suas opiniões individuais, os participantes evidenciem seus modos de pensar, de atribuir sentido e de se relacionar com o tema proposto nesta pesquisa.

2.2) Roteiro do Grupo Focal *on-line*

Início

Apresentar uma breve dinâmica para introduzir o debate, com o intuito de instigar o início dos depoimentos.

Desenvolvimento

A partir do tema proposto, a discussão deve transcorrer entre os participantes. Nesse momento, a mediadora deve, de forma menos diretiva possível, garantir que as seguintes questões sejam debatidas:

3. Grupo focal *on-line* com professores orientadores:

Acolhimento e orientações iniciais:

Boa noite, primeiro agradeço novamente a participação de vocês!

A dinâmica desse encontro *on-line*, por meio do *Hangout* é realizar um grupo focal. Temos aqui presentes: __, __, __, __, __ e a observadora, que está me auxiliando na condução desse encontro, fazendo a gravação do encontro e algumas anotações.

Vocês todos são ou foram orientadores de uma especialização pela UAB, e possuem suas próprias percepções sobre a autonomia necessária ao aluno, para a escrita de um TCC. Um grupo focal não é uma entrevista coletiva, onde pergunto e vocês respondem. Pensem que estão conversando sobre o assunto, e de vez em quando entrarei com alguma pergunta norteadora da conversa.

Abaixo seguem as perguntas norteadoras utilizadas ao longo do grupo focal.

- Para vocês, quais as características essenciais aos alunos, para construir um TCC? E quando eles não possuem essas características a priori, como vocês lidam?
- Quais os desafios mais recorrentes que perceberam na construção do TCC? Quando se depararam com esses desafios, como realizam a mediação?
- Buscam auxílio da coordenação para lidar com alguns desses desafios?
- Como vocês definiriam autonomia e autoria para produção do TCC?
- E como percebem a importância do seu papel como orientador nessa conquista da autonomia e autoria do aluno?

4. Grupo focal *on-line* com professores tutores:

Acolhimento e orientações iniciais:

Boa noite, primeiro agradeço novamente a participação de vocês!

A dinâmica desse encontro *on-line*, por meio do *Hangout* é realizar um grupo focal. Temos aqui presentes: __, __, __, __, __ e a observadora, que está me auxiliando na condução desse encontro, fazendo a gravação do encontro e algumas anotações.

Vocês todos são ou foram tutores de uma especialização pela UAB, e possuem suas próprias percepções sobre a autonomia necessária ao aluno, para a escrita de um projeto de TCC. Um grupo focal não é uma entrevista coletiva, onde pergunto e vocês respondem. Pensem que estão

conversando sobre o assunto, e de vez em quando entrarei com alguma pergunta norteadora da conversa.

- Falem um pouco do exercício da tutoria, se buscaram formação para atuar como tutores da EaD ou se foi exigida uma formação oferecida pela própria instituição...
- Se houve uma formação de tutores para ingresso na função, havia nesse curso, alguma abordagem quanto à escrita acadêmica, ou autoria do aluno e indicações do *feedback* que vocês deveriam dar? Se não havia, qual a(s) abordagem(ns) mais enfatizadas no curso quanto ao esperado pelo tutor?
- Vejamos essa imagem a seguir. Peço que a comentem.



- Para vocês, quais as características essenciais aos alunos, para construírem um projeto de TCC? E quando eles não possuem essas características a priori, como vocês lidam?
- Como vocês definiriam autonomia e autoria para produção do projeto de TCC?

- Quais os desafios mais recorrentes que perceberam na construção do projeto? Quando se depararam com esses desafios, como realizam a mediação?
- Buscam auxílio da coordenação para lidar com alguns desses desafios?
- E como percebem a importância do seu papel como tutor nessa conquista da autonomia e autoria do aluno?

Apêndice VIII – Roteiro das entrevistas semiestruturadas - professores orientadores

Boa tarde/noite, primeiro agradeço a sua participação! Mesmo sem poder participar do grupo focal, se disponibilizou para participar da pesquisa por meio dessa entrevista.

Você foi ou é orientadora de uma especialização pela UAB, e possui sua própria percepção sobre a autonomia necessária ao aluno, para a escrita de um TCC.

1. Fale um pouco da sua formação, experiência com a EaD e com a orientação de TCC a distância.
2. Buscou formação para atuar como orientador(a)? Ou foi exigida pela instituição alguma formação (sobre escrita acadêmica, mediação para orientação, etc)?
3. Para você, quais as características essenciais aos alunos, para construírem um TCC? E quando eles não possuem essas características a priori, como você lida?
4. Quais os desafios mais recorrentes que percebeu na construção do TCC? Quando se deparou com esses desafios, como realizou a mediação?
5. Acredita que mediar emoções também se tornou parte da função do orientador?
6. Como você definiria autonomia e autoria para produção do TCC?
7. E como percebe a importância do seu papel como orientador(a) nessa conquista da autonomia e autoria do aluno?
8. Olhando esse relato de um(a) orientador(a) e pensando em autoria e autonomia discente, como você percebe essa intervenção? Já precisou fazer algo parecido?

“Minha preocupação continua sendo a Aluna X. Nesta última versão, ela conseguiu melhorar um pouco a introdução, mas acabei fazendo eu mesmo algumas intervenções no texto. Não ficou lá essas coisas, mas está, na minha opinião, minimamente aceitável. Ela também inseriu os gráficos com os resultados da pesquisa. Mas sem nenhum texto... Já dei o feedback dizendo que ela precisa inserir a análise. Estou no aguardo.”

Apêndice IX – Roteiro das entrevistas semiestruturadas – professores-tutores

- Fale um pouco do exercício da tutoria, se buscou formação para atuar como tutor(a) da EaD ou se foi exigida uma formação oferecida pela própria instituição...
- Se houve uma formação de tutores para ingresso na função, havia nesse curso, alguma abordagem quanto à escrita acadêmica, ou autoria do aluno e indicações do *feedback* que você deveria dar? Se não havia, qual(is) a(s) abordagem(ns) mais enfatizadas no curso quanto ao esperado pelo tutor?
- Veja essa imagem a seguir. Comente estas características e me diga, seriam funções do tutor que atua na mediação para elaboração do projeto de TCC?



- Para você, quais as características essenciais aos alunos, para construírem um projeto de TCC? E quando eles não possuem essas características a priori, como você lida?
- Como você define a autonomia e a autoria para produção do projeto de TCC?
- Quais os desafios mais recorrentes que percebeu na construção do projeto? Quando se deparou com esses desafios, como realizou a mediação?
- Buscou auxílio da coordenação para lidar com alguns desses desafios?
- E como percebe a importância do seu papel como tutor(a), nessa conquista da autonomia e autoria do aluno?

Apêndice X – Características que o tutor ou professor precisa ter para ajudar o aluno a construir o seu projeto de TCC, segundo os ex-alunos⁵⁵

Tabela 3 - Distribuição das características que o tutor ou professor precisa ter para ajudar o aluno a construir o seu projeto de TCC, segundo os níveis de importância

	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Apresenta rigor acadêmico.	29,85%	40	11,94%	16	5,97%	8	7,46%	10	5,97%	8	7,46%	10	5,97%	8	8,96%	12	5,22%	7	11,19%	15
Auxilia na escolha da metodologia de pesquisa.	8,15%	11	15,56%	21	5,93%	8	9,63%	13	9,63%	13	12,59%	17	8,89%	12	10,37%	14	11,11%	15	8,15%	11
Auxilia na gestão do tempo.	21,13%	30	16,90%	24	14,08%	20	9,86%	14	11,97%	17	4,93%	7	7,04%	10	6,34%	9	4,23%	6	3,52%	5
Contribui para o aluno compreender os principais conceitos da sua pesquisa.	7,41%	10	8,15%	11	9,63%	13	11,11%	15	13,33%	18	8,15%	11	14,81%	20	11,11%	15	4,44%	6	11,85%	16
Demonstra agilidade nas respostas.	5,97%	8	9,70%	13	11,19%	15	8,96%	12	14,18%	19	12,69%	17	13,43%	18	6,72%	9	10,45%	14	6,72%	9
Domina o assunto a ser pesquisado.	7,25%	10	7,97%	11	8,70%	12	10,14%	14	12,32%	17	13,04%	18	4,35%	6	12,32%	17	11,59%	16	12,32%	17
Estimula a autonomia do aluno.	3,01%	4	7,52%	10	7,52%	10	12,03%	16	9,02%	12	14,29%	19	15,79%	21	10,53%	14	14,29%	19	6,02%	8
Estimula a autoria do aluno.	2,88%	4	2,16%	3	11,51%	16	10,07%	14	6,47%	9	9,35%	13	7,91%	11	23,74%	33	14,39%	20	11,51%	16
Orienta para a importância das questões éticas de pesquisa.	4,35%	6	9,42%	13	10,14%	14	7,97%	11	9,42%	13	12,32%	17	15,94%	22	9,42%	13	13,77%	19	7,25%	10
Tece feedbacks claros e coerentes.	3,09%	5	3,70%	6	6,17%	10	4,94%	8	4,32%	7	6,17%	10	8,02%	13	10,49%	17	16,67%	27	35,80%	58

⁵⁵ Em cada uma das linhas é apresentada a característica que o tutor ou professor precisa ter para ajudar o aluno a construir o seu projeto de TCC, e nas colunas tem-se o percentual (%) e o valor absoluto (N), que cada uma dessas características recebeu.

Apêndice XI - Características que o orientador precisa ter para ajudar o aluno a construir o TCC, segundo os ex-alunos

Tabela 4 - Distribuição das características que o orientador precisa ter para ajudar o aluno a construir o TCC, segundo os níveis de importância

	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Apresenta rigor acadêmico.	35,58%	37	18,27%	19	3,85%	4	1,92%	2	5,77%	6	4,81%	5	5,77%	6	3,85%	4	1,92%	2	18,27%	19
Auxilia na escolha da metodologia de pesquisa.	4,76%	5	25,71%	27	11,43%	12	5,71%	6	12,38%	13	9,52%	10	8,57%	9	5,71%	6	11,43%	12	4,76%	5
Auxilia na gestão do tempo.	26,47%	27	10,78%	11	29,41%	30	11,76%	12	6,86%	7	7,84%	8	3,92%	4	1,96%	2	0,98%	1	0,00%	0
Contribui para o aluno compreender os principais conceitos da sua pesquisa.	1,90%	2	4,76%	5	6,67%	7	23,81%	25	10,48%	11	10,48%	11	7,62%	8	15,24%	16	10,48%	11	7,62%	8
Demonstra agilidade nas respostas.	5,71%	6	5,71%	6	11,43%	12	16,19%	17	24,76%	26	5,71%	6	9,52%	10	5,71%	6	9,52%	10	5,71%	6
Domina o assunto a ser pesquisado.	6,36%	7	8,18%	9	9,09%	10	5,45%	6	5,45%	6	20,91%	23	10,00%	11	11,82%	13	12,73%	14	10,00%	11
Estimula a autonomia do aluno.	3,67%	4	3,67%	4	13,76%	15	8,26%	9	11,93%	13	10,09%	11	27,52%	30	7,34%	8	9,17%	10	4,59%	5
Estimula a autoria do aluno.	2,78%	3	7,41%	8	3,70%	4	9,26%	10	6,48%	7	8,33%	9	12,04%	13	35,19%	38	9,26%	10	5,56%	6
Orienta para a importância das questões éticas de pesquisa.	7,41%	8	6,48%	7	7,41%	8	7,41%	8	9,26%	10	5,56%	6	12,04%	13	12,04%	13	24,07%	26	8,33%	9
Tece feedbacks claros e coerentes.	1,67%	2	5,00%	6	0,83%	1	5,83%	7	4,17%	5	10,83%	13	6,67%	8	6,67%	8	15,00%	18	43,33%	52