sala de aula em foco
REVISTA ELETRÔNICA
ISSN 2316-7297

ORIENTAÇÃO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO NA EAD: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS

GUIDANCE FOR FINAL COURSE PROJECTS IN DISTANCE EDUCATION: CHALLENGES AND STRATEGIES IN THE TRAINING OF PROFESSIONALS IN THE RIGHTS GUARANTEE SYSTEM

MELINA SOUSA DA ROCHA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)
rochamelina@hotmail.com

Resumo: Este artigo apresenta um relato de experiência sobre a orientação de estudantes no módulo de elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de especialização em Enfrentamento da Violência contra Crianças e Adolescentes, ofertado na modalidade a distância. O objetivo é refletir sobre os desafios, as estratégias e os aprendizados construídos ao longo do processo. As dificuldades observadas envolveram a delimitação temática, a estruturação dos textos e a gestão do tempo pelos cursistas. Para enfrentá-las, foram adotadas ações como cronogramas personalizados, reuniões individuais e feedbacks formativos contínuos. A experiência evidenciou a importância do acompanhamento próximo, mesmo em ambientes virtuais, e o papel do orientador como mediador crítico e motivador. A atuação docente nesse contexto requer escuta ativa, sensibilidade e organização, contribuindo para a qualificação da formação continuada de profissionais que atuam em contextos de alta complexidade social.

Palavras-chave: Orientação de TCC. Educação a distância. Formação continuada. Violência contra crianças e adolescentes. Sistema de Garantia de Direitos.

Abstract: This article presents an experience report on the guidance of students in the module of preparation of the Final Course Work (TCC) of the specialization course in Confronting Violence against Children and Adolescents, offered in the distance learning modality. The objective is to reflect on the challenges, strategies and learning constructed throughout the process. The difficulties observed involved the delimitation of themes, the structuring of texts and the management of time by the students. To face these difficulties, actions such as personalized schedules, individual meetings and continuous formative feedback were adopted. The experience highlighted the importance of close monitoring, even in virtual environments, and the role of the advisor as a critical and motivating mediator. Teaching in this context requires active listening, sensitivity and organization, contributing to the qualification of the continuing education of professionals who work in contexts of high social complexity.

Keywords: TCC guidance.distance education. continuing education. violence against children and adolescents. Rights Guarantee System.

1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) têm impulsionado cada vez mais os processos de educação à distância, em decorrência da emergência constante de inovações tecnológica. As formações à distância no Brasil são desenvolvidas por instituições de ensino superior públicas e privadas, sendo regulamentadas e supervisionadas pelo Ministério da Educação (MEC)[4]. O Curso de Especialização em Enfrentamento da Violência Contra Crianças e Adolescentes, ofertado pela Escola Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB), é um exemplo de como à EaD pode possibilitar formação continuada à profissionais que atuam nos serviços públicos.

A especialização integrou o Projeto "Fortalecimento da Garantia do Direito à Vida e Redução da Violência contra Crianças e Adolescentes no Brasil", realizado em articulação entre Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNDCA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Fundação de Apoio à Pesquisa (Funape). A equipe de professores, orientadores dos trabalhos de conclusão, foi selecionada por edital público, que exigiu aos cursistas formação superior e pós-graduação em Educação e áreas de licenciatura, sem exigência de uma formação específica em ensino à distância, nem em temáticas referentes ao conteúdo específico da especialização.

O relato de experiência a seguir foi realizado durante a Orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e pretende refletir sobre as potencialidades e as dificuldades que confrontaram a orientadora-autora durante a mediação da escrita acadêmica. É importante salientar que não se trata da primeira experiência com a orientação de trabalhos de escrita acadêmica, mas uma nova experiência de elaboração de investigações desafiadora. Os prazos escassos, a necessidade de aprofundamento em diversos temas de pesquisa específicos da área da especialização, bem como a construção da relação de confiança junto aos cursistas constituíram o processo de orientação.

[4] A Educação à Distância (EaD) no Brasil é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei 9.394/96) e atualizada por um novo marco regulatório em 2025, composto pelo Decreto nº 12.456/2025 e Portarias do MEC (como a 378/2025 e 381/2025).

A EaD amplia o acesso ao conhecimento, mas também exige novas estratégias de mediação e acompanhamento, especialmente quando voltada à formação de profissionais que lidam com temas socialmente sensíveis. Moran (2002), Mill e SILVA(2018) e De Oliveira et al. (2015) concordam que a formação específica em EAD é essencial ao professor que pretende lecionar na modalidade à distância, contudo isso não foi uma exigência apresentada pelos recrutadores e muitos profissionais contratados possuíam experiência anterior na educação presencial.

Mill e Silva (2018) destacam, porém, as dificuldades que muitas instituições encontram em localizar profissionais capacitados em EAD e ressalta que os professores utilizam sua experiência presencial como bagagem, mas que é necessário um aprendizado contínuo para que eles tenham êxito e se adaptem às particularidades exigidas pela modalidade à distância. Sendo assim, ele destaca algumas aptidões necessárias desse novo fazer educativo: interação, ensino-aprendizagem e atualização constante das diversas mídias e recursos tecnológicos (p.550).

Costa e Silva et al (2012) destaca a importância dos estudos que abordam a EAD, sobretudo os que refletem sobre as propostas metodológicas e pedagógicas, e Mill e Silva (2018) ressaltam a educação à distância como um novo campo em que novos saberes pedagógicos que exigem uma mudança de pensamento. Destaca-se que o trabalho é coletivo e em equipe, composto por docente-autor, docente-tutor, docente-formador, diagramador, dentre outras diversas funções. Concordando com Costa e Silva et al (2012), busca-se refletir no presente artigo sobre o papel do docente-orientador, ou professor orientador. Para as autoras:

> A atuação do professor-orientador, como mediador no processo de elaboração do TCC será essencial para que os estudantes compreendam o significado desta etapa primordial de seu curso […]
>
> Dentro de tal perspectiva, torna-se fundamental a mudança de postura do professor orientador, que deixa de ser o reprodutor de conhecimentos e assume o papel de mediador e provocador, trazendo questões que colaborem para uma aprendizagem crítica e reflexiva. Lévy (2003) apresenta a interação trazendo o sentido da necessidade de valorizar-se a construção de conhecimentos de forma colaborativa gerando mudança paradigmática no professor que deixa de ser o detentor único de conhecimentos. O desenvolvimento de um TCC na modalidade a distância leva a direção da construção para a apropriação do conhecimento que se dá na interação (p.3).

Compreende-se que o papel do professor orientador é de extrema importância e responsabilidade, pois é ele quem vai provocar e motivar o cursista a pensar sobre os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, impulsionando-o a mirar sobre a realidade para produzir uma investigação que contribua para a produção de conhecimento. Nesse sentido, a capacidade de interação do professor-orientador é um conhecimento essencial para a produção colaborativa.

Costa e Silva et al. (2012) também ressaltam a importância da afetividade dessa interação e como ela pode ter efeitos positivos sobre a orientação à distância. Nesse sentido, Freire (1996) contribui ao debate, pois reflete que o pensamento crítico só pode ser produzido em uma interação em que o professor abre mão de ser o detentor do conhecimento. A autonomia do estudante cursista, dessa maneira, se estabelece por meio de uma interação que o valoriza e estimula sua capacidade de criar, a partir de seus saberes e territórios, produzindo um conhecimento situado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A orientação de TCC, no contexto da formação continuada de profissionais do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), exige a articulação entre prática profissional, marcos legais de proteção e construção do conhecimento. A Lei nº 13.431/2017 estabelece que União, Estados, Distrito Federal e Municípios devem desenvolver políticas integradas para garantir os direitos humanos de crianças e adolescentes frente a situações de negligência, discriminação, exploração e violência (BRASIL, 2017).

Para isso é necessário que os profissionais recebam, de maneira contínua, formações que possibilitem um atendimento técnico, adequado e acolhedor à crianças e adolescentes vítimas de violência. A necessidade dessa formação é destacada pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), Lei nº 8.069/1990, pela Lei da Escuta Especializada, Lei nº 13.431/2017, bem como é destacada pelo Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes (2011–2020), que indica que "A capacitação continuada dos profissionais do SGD como condição fundamental para a efetivação da política de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente."

Os cursistas, em sua maioria, atuam diretamente na escuta, acolhimento e encaminhamento dessas denúncias. Tal realidade confere densidade temática aos trabalhos, marcados pelo desejo de transformação social e melhoria dos processos de escuta e acolhimento. A orientação, nesse cenário, assume função formativa e crítica, indo além da condução técnica dos textos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; ZABALZA, 2004).

De Oliveira et al. (2015) criticam os profissionais que trazem uma formação voltada ao ensino presencial e utilizam as TICs apenas como suporte, sem explorar seu potencial pedagógico. Pois ainda que o saber da experiência seja uma via legítima de formação, é necessário que o docente atue de forma reflexiva e se aproprie das ferramentas digitais como parte de um campo epistemológico próprio. Portanto, a ausência de capacitação para ensino em EaD pode resultar em dificuldades essenciais para a condução das orientações. Diante disso e em decorrência da escassez de profissionais especializados na área, o professor-orientador precisa estar atento e recriar práticas pedagógicas eficientes para o espaço virtual.

Nesse sentido, o pensamento de Freire (1996) sobre a prática docente deve influenciar os professores – orientadores, que por sua vez convocam seus cursistas para adotarem um novo olhar sobre sua prática laboral. Essa força é o que possibilita que o estudante se encontre junto à curiosidade crítica e assuma a autonomia de sua escrita.

> Não há para mim, na diferença e na "distância" entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (p.17)

A transformação de curiosidade para uma curiosidade epistemológica faz com que orientandos e orientadores desenvolvam juntos o ensino - aprendizagem. O orientador aprende sobre os temas com os orientandos, que por sua vez aprendem a utilizar as técnicas de escrita para sintetizar e sistematizar esses conhecimentos.

Conhecendo juntos esse novo ambiente, novas práticas pedagógicas e a si mesmos, os orientadores se motivam a construir um espaço acadêmico que supere as dificuldades da ausência de formação adequada. A prática da escrita e aquisição do letramento acadêmico por parte dos orientandos, e do letramento digital por orientadores e orientandos se torna um movimento dialógico, coletivo e colaborativo.

Soares (2009) define o letramento como o conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Nessa perspectiva, ao tratar dos letramentos acadêmicos, considera-se o modo como essas práticas se constituem e são mobilizadas no contexto das instituições de ensino superior. Já o letramento digital refere-se à ampla gama de usos das tecnologias da informação e comunicação, destacando-se a importância da apropriação dessas ferramentas para a participação efetiva nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Por meio do relato de experiência, busca-se compreender como os cursistas e o professor-orientador, durante o processo de ensino-aprendizagem dos TCCs à distância, acionam letramentos ou os aprimoram como parte do processo educativo. A mediação orientadora, nesse sentido, deve possuir mais do que capacidade técnica, mas a afetividade necessária para compreender os níveis de letramentos acadêmico e digital, considerando o contexto dos cursistas. A curiosidade epistemológica, nesse sentido, se apresenta de maneira a minimizar os efeitos da ausência de formação especializada, adotando a sensibilidade, a escuta e a integração como estratégia pedagógica.

Conforme Moore e Kearsley (2008), o acompanhamento qualificado é decisivo para a permanência e sucesso dos estudantes na EaD, sobretudo quando pertencentes a grupos sub-representados no ensino superior, como é o caso da experiência analisada. Isso exige que o orientador reinvente o uso das tecnologias, adaptando-as às realidades dos estudantes e criando vínculos que favoreçam a aprendizagem.

3 METODOLOGIA

Adota-se uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, estruturada como relato de

experiência, ancorado na Pesquisa Narrativa como. Tal escolha metodológica permite compreender práticas formativas a partir das experiências vividas e refletidas pela docente-pesquisadora em contextos institucionais específicos (Cintra el al.,2020)

As narrativas foram construídas a partir da memória profissional da autora, de registros pedagógicos, interações no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/Moodle) e devolutivas escritas aos estudantes. A análise concentrou-se em situações significativas do processo de orientação, como dificuldades recorrentes de escrita acadêmica, uso das plataformas digitais, reorganização das estratégias de acompanhamento e mediações ético-afetivas diante da sobrecarga profissional dos cursistas.

4 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Analisou-se a etapa de orientação dos TCC do Curso de Especialização em Enfrentamento da Violência contra Crianças e Adolescentes, ofertada por meio de parceria entre a Escola Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (ENDICA) e a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB). A análise centra-se na prática docente de orientação em contexto de educação a distância, compreendida como espaço de mediação pedagógica, acompanhamento formativo e produção de conhecimento situado.

A experiência ocorreu entre agosto de 2024 e março de 2025, período correspondente à segunda etapa do curso, dedicada exclusivamente à elaboração do TCC. Os professores-orientadores foram distribuídos em turmas de cinco estudantes, sendo atribuídas duas turmas a cada orientador. No total, dez cursistas iniciaram o percurso de orientação; ao longo do processo, oito permaneceram até a etapa final, dois desistiram do curso e, em um dos casos, não foi possível estabelecer contato, apesar das tentativas realizadas por telefone e e-mail fornecidos pela supervisão.

A organização do trabalho de orientação contou com a atuação de um professor supervisor, responsável por coordenar o conjunto dos orientadores, alinhar procedimentos pedagógicos, acompanhar o andamento das turmas e mediar interlocuções institucionais. Antes do início das atividades, foi realizada uma reunião formativa, na qual os orientadores receberam um guia com

cronograma, atribuições, orientações metodológicas, acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/Moodle) e os contatos dos cursistas, com destaque para a necessidade de realização de busca ativa.

No decorrer do curso foi criado um grupo no aplicativo WhatsApp com os orientadores e o professor-supervisor. Ainda no início das atividades o supervisor limitou a escrita no grupo a ele mesmo. Apenas ele poderia escrever ou enviar áudios e vídeos, em geral em formatos de tutoriais por gravação de tela, criados por ele mesmo. Isso impediu orientadores dialogassem sobre dificuldades enfrentadas, estratégias desenvolvidas, bem como outras questões relacionadas ao trabalho comum à todas as pessoas.

A escrita do TCC foi estruturada em etapas sequenciais: introdução, metodologia, análise dos resultados e conclusão, com prazos médios de três semanas para cada entrega. O envio por parte dos orientandos ocorreria exclusivamente pela plataforma AVA/MEC. Ela, porém, permaneceu inoperante nos dois meses iniciais e apresentava instabilidades ao longo da orientação. Com isso, as primeiras devolutivas precisaram ser realizadas por e-mail.

Após o envio das versões iniciais, o orientador realizava leitura crítica e devolutivas formativas, orientando a reescrita dos textos. O uso do Google Documentos como ferramenta de acompanhamento permitiu a edição colaborativa, a inserção de comentários e a construção progressiva dos textos, estratégia alinhada às discussões sobre letramentos acadêmicos e práticas de escrita mediadas por tecnologias digitais.

As orientações foram inicialmente planejadas em encontros coletivos quinzenais, realizados fora do horário laboral dos cursistas, em comum acordo com os grupos. Também foram previstas reuniões individuais após cada devolutiva escrita. Contudo, a baixa participação nos encontros coletivos demandou a reorganização das estratégias, passando-se a priorizar atendimentos individuais, agendados conforme a disponibilidade de cada estudante. As gravações dos encontros síncronos foram disponibilizadas no AVA, e o WhatsApp foi utilizado como ferramenta

complementar para lembretes de prazos, esclarecimento de dúvidas e incentivo à continuidade da escrita, confirmando a importância de múltiplos canais de comunicação na EaD.

O elemento central da experiência foi a necessidade constante de busca ativa. A remuneração dos orientadores estava vinculada ao número de cursistas que avançavam na elaboração do TCC até a etapa metodológica, o que reforçou o investimento em estratégias de permanência. O envio recorrente de mensagens e contatos individualizados passou a integrar a rotina docente, evidenciando que a orientação extrapolou o acompanhamento técnico do texto e assumiu um caráter de sustentação pedagógica e motivacional.

Concluída a etapa de escrita, em dezembro de 2024, os trabalhos finais foram revisados e encaminhados para avaliação. As defesas ocorreram entre janeiro e março de 2025, momento em que os orientadores passaram a exercer também a função de avaliadores de outras turmas. Entre os oito TCCs defendidos, foram atribuídas quatro menções SS (Superior), três menções MM (Médio) e uma menção MS (Médio Superior).

Os trabalhos avaliados com menções SS e MS foram selecionados para compor uma publicação especial em formato de e-book, organizada pelos orientadores. As temáticas abordadas refletiram diretamente as experiências profissionais dos cursistas em espaços como conselhos tutelares, serviços de proteção social, saúde e educação. Destacaram-se temas como trabalho infantil em contextos urbanos, articulação interinstitucional no trabalho em rede, escuta especializada conforme a Lei nº 13.431/2017, atuação do psicólogo escolar, violência doméstica, uso indevido da imagem de crianças em contextos educacionais e reflexões críticas sobre o conceito de vulnerabilidade social, reforçando o caráter situado e aplicado da produção de conhecimento.

A orientação institucional, por meio do supervisor recomendou a consideração do esforço empreendido e do contexto de vida dos cursistas, muitos dos quais enfrentavam sobrecarga profissional e pessoal. Muitos estudantes confessavam durante as orientações o desejo de desistir do processo, provocando ao orientador adotar diálogo que viabilizasse a flexibilização dos prazos de entrega.

Dessa maneira, ocorria uma sobrecarga ao professor-orientadora, que por não possuir dedicação exclusiva ao trabalho docente de orientação, precisou adaptar seu cotidiano para cumprir com os prazos exigidos pela supervisão. A obrigatoriedade de organização da publicação especial não foi informada na reunião inicial de alinhamento da equipe, e somente ao fim foi informada ao professor-orientador. Da mesma maneira, a participação como avaliadores nas bancas de defesa de outras turmas, obrigou aos orientadores realizar leituras de outros TCCs e fazer considerações sobre outros trabalhos.

Sobre a escrita acadêmica, ao longo do processo foram identificadas dificuldades recorrentes relacionadas à normatização acadêmica, ao uso das ferramentas digitais e a aspectos linguísticos, como coesão, gramática e ortografia. As turmas eram compostas majoritariamente por mulheres com maior idade, afastadas há anos do ambiente acadêmico e com dificuldades expressivas na produção de textos acadêmicos.

As estratégias adotadas ao longo do processo exigiram do professor-orientador flexibilidade, acolhimento e curiosidade para aprender. Estratégias de atendimento individualizado como produção de materiais de apoio, exemplos comentados de textos acadêmicos e orientações escritas com caráter formativo, evidenciaram que a orientação, em contextos de EaD, demanda uma postura docente marcada pela escuta e compreensão das condições concretas de vida dos estudantes.

4.1 Reflexões e aprendizados

A orientação de TCC configurou-se como um processo permanentemente negociado junto aos cursistas, exigindo do professor-orientador uma atuação que extrapolou as competências técnicas da escrita acadêmica. A diversidade de trajetórias formativas, as condições concretas de vida dos estudantes e as especificidades da Educação a Distância demandaram a construção de estratégias pedagógicas flexíveis, capazes de se ajustar às realidades dos cursistas. Nesse sentido, a orientação assumiu caráter processual e situado, requerendo adaptações contínuas ao longo do percurso formativo.

Para além da mediação acadêmica propriamente dita, a orientação incorporou um conjunto ampliado de atribuições, como a realização sistemática de busca ativa e a adoção de tecnologias digitais diversificadas e alternativas. Tais ações tornaram-se recorrentes diante das instabilidades da plataforma AVA/Moodle, que frequentemente passou por manutenções e comprometeu a regularidade das interações pedagógicas. Esse cenário ampliou a carga de trabalho do orientador e evidenciou limites institucionais que impactaram diretamente o acompanhamento dos cursistas.

Diante dessas condições, a escuta ativa constituiu-se como dimensão central do processo de orientação. Os cursistas manifestavam inseguranças, dúvidas e tensões próprias da escrita acadêmica, intensificadas pelas dificuldades de acesso às tecnologias de informação e comunicação. Em consonância com Freire (1996), a orientação precisou estar alinhada a um compromisso ético com a humanização dos sujeitos, reconhecendo trajetórias, singularidades e tempos de aprendizagem. O orientador foi, portanto, convocado a construir espaços de acolhimento das angústias, dos silêncios e das incertezas, compreendendo-os como elementos constitutivos do processo formativo.

A experiência evidenciou, contudo, que tais desafios não se restringiram aos estudantes. Sentimentos de insegurança e medo também atravessaram o próprio orientador ao longo do processo de elaboração dos TCCs. A sobrecarga de trabalho, associada à ausência de capacitação específica para a docência na EaD e à fragilidade da interação entre a equipe do curso, contribuiu para a individualização dos processos de orientação. Cada orientador, apoiando-se em sua experiência docente, buscou soluções isoladas para problemas que se mostraram recorrentes e compartilhados, revelando fragilidades na organização institucional do curso.

Apesar dessas limitações, foi por meio do apoio mútuo entre orientador e cursistas que se constituiu um espaço relativamente seguro para a produção acadêmica. Esse ambiente colaborativo possibilitou a minimização das angústias associadas à escrita e às dificuldades tecnológicas, favorecendo a permanência e o engajamento dos estudantes. Tal postura dialoga com a perspectiva de bell hooks (1994), ao afirmar a centralidade de um engajamento humanizado

na prática pedagógica, especialmente em contextos marcados pela precarização da atividade docente, que incide de forma significativa sobre a Educação a Distância.

A experiência reafirma que a produção do fracasso escolar, conforme problematiza Patto (1999), está diretamente relacionada a práticas pedagógicas que desconsideram as formas plurais de aprender e as desigualdades que atravessam os processos formativos. A adoção de práticas afetivas e permeadas pela escuta foram essenciais para que a maioria dos estudantes (8) concluísse o percurso de elaboração do texto final. Nesse sentido, a orientação de TCCs, quando permeada por empatia, respeito aos ritmos individuais e compromisso com a construção de saberes emancipatórios, pode atuar como estratégia de enfrentamento dessas dinâmicas excludentes, contribuindo para uma formação mais justa, inclusiva e socialmente comprometida.

4.2 O papel do orientador como facilitador do pensamento crítico e da autonomia

Embora Moran (2002) aponte que a educação a distância seja adequada a adultos com trajetórias formativas na graduação e na pós-graduação, a experiência analisada evidencia a necessidade de problematizar essa afirmação. As trajetórias formativas não são homogêneas e se constroem sob condições desiguais, atravessadas por marcadores geracionais, de gênero, raça e classe, que incidem diretamente sobre o acesso aos códigos acadêmicos e à produção do conhecimento.

Nesse contexto, o professor-orientador não atua apenas como facilitador técnico do processo de pesquisa, mas como agente político-pedagógico cuja agência e posicionalidade são centrais para a promoção da autonomia dos estudantes. O diálogo constante e as negociações pedagógicas tornaram-se estratégias fundamentais para provocar os cursistas a refletirem criticamente sobre suas percepções, escolhas metodológicas e práticas profissionais. A formação continuada proporcionada pela especialização possibilitou que muitos profissionais revissem de forma mais atenta seus contextos de atuação, deslocando práticas naturalizadas e despertando a curiosidade epistemológica necessária ao processo investigativo.

Inspirado na pedagogia freireana, o processo de orientação promoveu uma articulação crítica entre teoria e prática, compreendendo o conhecimento como construção histórica, situada e

comprometida com a transformação social. Nessa perspectiva, a escrita do TCC deixou de ser apenas um requisito formal de certificação e passou a constituir-se como exercício de leitura crítica da realidade. Como resultado, os trabalhos produzidos apresentaram análises e proposições voltadas à transformação das práticas institucionais, sugerindo melhorias concretas para o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) e reafirmando o potencial da orientação acadêmica como prática formativa e emancipatória.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso na especialização em Enfrentamento da Violência contra Crianças e Adolescentes evidenciou a orientação acadêmica na Educação a Distância como um processo pedagógico complexo, que ultrapassa o acompanhamento técnico da escrita acadêmica. Conforme aponta Moran (2002), a EaD exige mediações intencionais e acompanhamento contínuo, especialmente quando se trata de processos formativos que envolvem produção de conhecimento e reflexão crítica.

Esse processo se desenvolve em um contexto marcado pela ausência de formação específica para orientadores em EaD, pela intensificação e fragmentação do trabalho docente e pela insuficiência de apoio pedagógico institucional. Mill e Silva (2018) contribuem para essa análise ao destacar que a EaD, quando estruturada sob lógicas de racionalização e produtividade, tende a invisibilizar o trabalho pedagógico, ampliando a sobrecarga e precarizando as condições de atuação dos docentes.

Nesse cenário, a atuação do professor-orientador mostrou-se central para a permanência dos cursistas e para a conclusão dos trabalhos. A mobilização da autonomia intelectual e da curiosidade epistemológica, estimuladas no processo de orientação, foi decisiva para o enfrentamento das dificuldades relacionadas ao letramento acadêmico e digital, sobretudo entre estudantes afastados há longos períodos da escrita acadêmica, aspecto que tensiona a concepção de EaD como modalidade automaticamente adequada a adultos.

Esses achados reforçam a necessidade de políticas institucionais que reconheçam a orientação acadêmica como trabalho pedagógico especializado na EaD. Em consonância com Mill e Silva (2018) e Moran (2002), investir na formação específica, na valorização e na garantia de condições adequadas de trabalho para o professor-orientador constitui requisito fundamental para que a EaD cumpra sua função formativa, sem reduzir a docência a tarefas operacionais ou meramente técnicas.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 65, p. 2, 5 abr. 2017.

Cintra, S. L. A. D., Correia, L. B. S., & Teno, N. A. C. (2020). **Pesquisa narrativa: Uma metodologia para compreender experiências formativas / Narrative research: A methodology to understand formative experiences. Brazilian Journal of Development**, 6(9), 66451–66463. https://doi.org/10.34117/bjdv6n9-180

CONANDA. Plano decenal dos direitos humanos de crianças e adolescentes: 2011–2020. Brasília, DF: **Secretaria de Direitos Humanos**, 2011. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/plano-decadal.pdf. Acesso em: 15 maio 2025.

COSTA E SILVA, A. P.; SIHLER, A. P.; DA SILVA, C. A. **ORIENTAÇÃO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO A DISTÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA FUNDAMENTADA NA INTERAÇÃO**. RENOTE, Porto Alegre, v. 10, n. 1, 2012. DOI: 10.22456/1679-1916.30855. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/30855. Acesso em: 15 maio. 2025.

DE OLIVEIRA SALGUEIRO DE MOURA, A. C.; MARTINS HORNES BATISTA, M. S.; AMARAL PEREIRA, S.; PEREIRA LAURINO, D. Formação docente para atuar na EaD: reflexões e proposta. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 155–167, 2015. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/39. Acesso em: 6 maio 2025. https://doi.org/10.53628/emrede.v2i1.39

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Sandra Regina Goulart Ferreira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. Obra original publicada em 1994.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

LITWIN, Edith. **Tecnologias na formação docente: o caso da formação de professores para uso de novas tecnologias**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001.

Mill, Daniel. SILVA, Claeton Pedro Ribeiro da. (2018). **APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: uma breve revisão de literatura sobre docência virtual**. EmRede - Revista De Educação a Distância, 5(3), 544–559. https://doi.org/10.53628/emrede.v5i3.377

MILL, Daniel. Educação a distância: possibilidades pedagógicas e tecnológicas. In: LITWIN, Edith (org.). **Tecnologia educacional: política, história e formação docente**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 133–149.

MORAN, José. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf. Acesso em: 26 de dezembro de 2025.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 6. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa G. C.**Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SCHÖN, Donald A. **Educador reflexivo: como os profissionais refletem sobre sua prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.