

## AS ATIVIDADES ACADÊMICAS E A FORMAÇÃO PARA PESQUISA: O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Gloria Aparecida Pereira de Oliveira<sup>1</sup>

*Só devassamos o mistério na medida em que o encontramos no cotidiano...*

*(Walter Benjamin)*

### RESUMO

A intenção deste estudo é destacar, entre as atividades acadêmicas que se configuram como possibilitadoras da preparação para pesquisa, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A relevância de se discutir estas questões reside principalmente na análise do momento atual do ensino superior, quando muitas instituições universitárias voltam-se para si mesmas, buscando ter clareza sobre o seu papel em relação à comunidade em que se localizam, nos contextos nacional e internacional, sobre o ensino que oferecem e a pesquisa que desenvolvem. A monografia se configura como uma atividade de pesquisa científica, em função dos recursos metodológicos que exige na sua elaboração. O trabalho monográfico deve ultrapassar o nível da simples compilação de textos, dos resumos ou opiniões pessoais, exigindo um maior rigor na coleta e análise dos dados a serem utilizados, podendo ainda avançar no campo do conhecimento científico, propondo alternativas para abordagens teóricas ou práticas nas várias áreas do saber.

### PALAVRAS CHAVE

Atividades acadêmicas, Pesquisa, Trabalho de Conclusão de Curso, Monografia

### ABSTRACT

*The aim of this study is to highlight the college course concluding project, among other academic activities which prepare the students for*

---

<sup>1</sup> Pedagoga licenciada pela Universidade São Francisco. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp – Universidade Estadual de Campinas. Atualmente leciona na FAAT – Faculdades Atibaia, e na FESB – Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista.

*academic research. It is relevant to discuss this issue nowadays, since many institutions of higher education are committed to trying to shed more light on their roles, not only in relation to the communities they belong, but also in the national and international contexts. In an effort to understand their roles more clearly, these institutions strive to reflect upon the type of teaching they offer, as well as the type of research they develop. The monograph, therefore, figures as a scientific research activity, in view of the fact that its elaboration requires methodological resources. The monographic work should go beyond the level of simple compilation of texts, summaries or personal opinions, demanding a greater rigor in the gathering of data. This meticulous research can even reach far into the scientific field, proposing alternatives for theoretical approaches or practices in distinct areas of knowledge.*

**KEY WORDS**

*Academic Activities, Research, College Course Concluding Project, Monograph.*

---

**INTRODUÇÃO**

Neste estudo a intenção é destacar, entre as atividades acadêmicas que se configuram como possibilitadoras da preparação para pesquisa, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A mistificação da pesquisa no campo universitário e, conseqüentemente, a sua definição exclusivamente baseada em cânones científicos, configura-se como uma das principais dificuldades para realizar a formação de professores na Universidade, tomando a pesquisa como princípio formativo.

Leite (1996) estabelece dois tipos de concepção de iniciação científica: a ampla e a restrita. Na concepção ampla de iniciação científica, consideram-se (...) *todas as experiências vivenciadas pelo aluno, numa instituição educacional, com o objetivo de desenvolver a chamada formação científica (atitudes, conhecimentos, habilidades e padrão ético)* (p.118). Contudo, como destaca o autor, pode ocorrer uma descaracterização de conceito quando se inclui um universo tão grande de atividades.

Na concepção restrita, ainda de acordo com Leite, a iniciação científica (...) *é entendida como o conjunto de experiências vivenciadas pelo aluno em um projeto de pesquisa formalmente elaborado, com ou sem financiamento através de bolsa, desenvolvido sob a orientação de um docente pesquisador* (1996, p.118).

A discussão sobre uma iniciação à pesquisa remete a uma reflexão sobre a Universidade, já que a formação inicial científica, majoritariamente, se dá no âmbito desta. Se tomarmos como ponto de partida o princípio de que a universidade tem funções de ensino e de pesquisa (ainda que este seja um ponto polêmico), ou seja, que cabe a ela transmitir conhecimentos e possibilitar a produção do novo (e não da novidade), é importante que se indague sobre a real possibilidade desse exercício e sua eficácia.

A relevância de se discutir estas questões reside principalmente na análise do momento atual do ensino superior, quando muitas instituições universitárias voltam-se para si mesmas, buscando ter clareza sobre o seu papel em relação à comunidade em que se localizam, nos contextos nacional e internacional, sobre o ensino que oferecem e a pesquisa que desenvolvem. As avaliações constantes pelas quais passam as instituições, realizadas pelo poder público, têm seus reflexos nos projetos pedagógicos dos cursos e na dinâmica dos mesmos (OLIVEIRA, 2001).

De acordo com esse autor, desde o início dos anos 90, há um cuidado em se olhar com mais atenção para aspectos do cotidiano dos cursos de graduação, que antes se desenvolviam sem um planejamento explícito e ao critério da vontade individual dos professores e coordenadores. Entre esses aspectos destacam-se: a iniciação científica, o estágio curricular e o trabalho de conclusão de curso.

As exigências hoje colocadas, de que a pesquisa que se realiza nessas instituições, deve ter seus vínculos com os projetos pedagógicos dos cursos, e como que se faz em termos de extensão, tem contribuído para reordenar muitas ações isoladas, bem como tem sido obstáculo para ações tradicionalmente desenvolvidas (MEC, 2000).

De acordo com Leal (2001), o desafio dos novos tempos e espaços, especialmente para aqueles que se dedicam à análise das questões educacionais, exige – cada vez mais – criatividade para se prepararem e atualizarem, em períodos cada vez mais curtos, cidadãos de gerações e grupos étnicos, religiosos, culturais e sociais diferentes, para que possam viver e, sobretudo, sobreviver em contextos sociais plurais e amplos, que requerem conhecimentos e domínio de habilidades permanentemente atualizados e continuamente sintonizados, do ponto de vista teórico e prático.

Boaventura Santos (1995) explica que vivemos uma época em que estão emergindo paradigmas científicos que têm como pressupostos:

- que todo conhecimento científico-natural é científico-social;
- que todo conhecimento é local e total;
- que todo conhecimento é auto-conhecimento;
- que todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Ao destacar tais pressupostos, o autor procura mostrar que, com o fim da dicotomia entre as ciências naturais e sociais – superação de distinções como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado – e com os avanços da física e da biologia assim como a composição transdisciplinar e individualizada do real, sugerindo novos métodos e até uma *transgressão metodológica* que evidencia o caráter assumidamente autobiográfico e auto-referenciável da ciência, não é possível continuar negando a necessidade de diálogo com outras formas de conhecimento.

A postura intelectual criteriosa de estabelecer as relações possíveis entre as teorias, princípios e práticas, vistos na escola como “conteúdos escolares”, coloca-se como forma de consolidação de um novo paradigma de ciência.

Tais fatos fazem com que se dê atenção à produção intelectual dos docentes e à formação do professor-pesquisador, o que conseqüentemente levanta a seguinte indagação:

como vencer o velho espírito científico e as concepções superadas de ciência sem aprender a articular o próprio discurso teórico?

Essas considerações fazem com que se olhe para a prática profissional vivida fora dos muros da universidade, de forma a situá-la como instância de continuidade no processo de rupturas, crescimento, em oposição a uma prática profissional em que o indivíduo lentamente “desaprende” a atitude científica, por não buscar interlocutores nem nos livros, nem nos encontros científicos, e por não teorizar sobre o seu fazer diário.

Segundo Oliveira (2001), muitos professores localizam as dificuldades dos alunos na redação de trabalhos científicos na sua inexperiência em lidar com a *forma* científica. Imaginam que um curso de métodos e técnicas de pesquisa científica poderia resolver todas as dificuldades que surgem. Entretanto, o autor alerta que é preciso sair do imediato na análise das dificuldades de planejamento e redação de trabalhos científicos, ir mais fundo, esmiuçar essas dificuldades, explorar as possibilidades que elas apresentam. Elas simplesmente estão expressando a dificuldade que o aluno tem de participar da criação científica. Criar implica abertura para o novo, disponibilidade para novas relações. O que fica evidenciado nas dificuldades que emergem nesse momento? A concepção cristalizada de ciência dos seus professores e a sua forma de lidar com os objetos do conhecimento (leis, teorias, conceitos, princípios científicos). Acostumado a exposições lineares dos professores, a um modelo de ensino tipicamente tradicionalista \_ marcado pela recordação do velho/ apresentação do novo/ comparação novo e velho/ realização de atividades junto com o professor e, finalmente, realização de atividades sozinho \_ o aluno considera o “criar” uma atividade estranha, que não se insere nesse universo. Isso sugere a necessidade de trabalhar junto aos docentes, de forma articulada, uma nova concepção de ciência e do processo ensino-aprendizagem.

Esse processo ocorre através das múltiplas atividades desenvolvidas durante os anos da graduação, tais como: aulas teóricas e práticas, palestras, participação em projetos experi-

mentais e de pesquisa, monitorias, elaboração de trabalhos monográficos, estudos individuais e em grupos, participação em congressos e eventos científicos, etc. Estas atividades devem estar alicerçadas em um projeto pedagógico e através delas vai sendo construído um determinado perfil profissional.

Para Castanho (2000), nas três últimas décadas ocorreu a gradativa substituição de um modelo de universidade democrático-nacional-participativo para um modelo neoliberal-pluralista-plurimodal. No primeiro modelo, predominante nas sociedades ocidentais na segunda metade do século XX, a organização universitária surge como a mais adequada para o ensino superior por sua possibilidade de olhar de forma multidisciplinar sobre a realidade; ele deve ser mantida por um Estado que cuida do bem-estar social e que é responsável pela implementação de políticas públicas. Nesse contexto, a Universidade deve participar da vida pública mas não se confundir com o poder público. Deve pensar a realidade econômica, social, política do país, mas não se confundir com uma agência do governo ou um partido político. Faz a crítica do conhecimento existente, produz conhecimento, propõe soluções para problemas emergenciais ou definitivos e oferece os primeiros como extensão e os segundos como projetos de investigação.

O segundo modelo, de acordo com Castanho, está em plena emergência e disputa seu espaço com o modelo democrático-nacional-participativo, havendo uma clara sinalização de sua vitória. O caminho da Universidade segue em sintonia com as mudanças do processo produtivo nas atuais estratégias de acumulação capitalista, com o suporte ideológico neoliberal. Assim, orienta-se, não para as necessidades da nação, mas para as exigências do mercado, situando a atividade de ensino como *mais um* empreendimento empresarial. É um espaço onde o indivíduo busca instrumentos para o seu sucesso na sociedade e não onde a sociedade habilita indivíduos para seu serviço. Importa o mundo e não a nação, a cultura global e não as particularidades diferenciais; sua pesquisa não deve ser voltada para o homem concreto que vive nas suas cercanias, mas para incrementar a informação acessível na grande rede de computadores interligada planetariamente.

te. Ela deixa de ser uma instituição pluridisciplinar para ser plurimodal, ou seja, assume mil formas, tantas quantas forem as necessidades do mercado e as exigências da integração dos mercados. A aprovação da nova LDB, em dezembro de 1996, marca a emergência deste modelo no Brasil.

Dentro da implementação do segundo modelo apresentado pelo autor, e como conseqüência das novas avaliações a que são submetidos os cursos de graduação, gradativamente, desde o final dos anos 80, foi se consolidando, como prática acadêmica, a elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso, o TCC. Se, inicialmente, a exigência desse trabalho situava-se apenas em algumas áreas como Direito, Serviço Social, Psicologia, hoje é uma exigência da quase totalidade dos cursos de graduação e de pós-graduação. Atividade proposta como uma oportunidade de interdisciplinaridade e integração dos conteúdos, a partir de problemas colocados pela prática profissional, e apresentado geralmente na forma monográfica, o TCC enriquece o aluno, preparando-o melhor tanto para a vida profissional como para as avaliações (como o Exame Nacional de Cursos). Infelizmente, sua prática tem gerado muitas tensões<sup>2</sup> na vida do aluno e dos docentes e coordenações, principalmente em instituições privadas de ensino, onde os docentes não têm, em sua maioria, tempo integral. Tem-se um modelo das instituições públicas e uma prática que incentiva o que muitos docentes têm intitulado de “indústria da monografia”<sup>3</sup>, um crime abertamente oferecido em sites da internet, e de forma dissimulada nos murais de oportunidades e comunicados gerais das instituições.

No início dos anos 70, quando as instituições universitárias se depararam com uma clientela que não chegava tradicionalmente ao ensino superior, proveniente das camadas populares, e na busca de preservar a qualidade do primeiro mode-

---

<sup>2</sup> Para uma visão mais aprofundada desta discussão, ver Rios (1999).

<sup>3</sup> A indústria da monografia é formada por “ghost-writers”, pessoas que realizam trabalhos acadêmicos, como resenhas, monografias, dissertações etc., mediante pagamentos. Para saber mais sobre o assunto ler Vale tudo para passar? *Revista Opinião PUC-SP*, p.6-7, ano 1, n.8, jun./jul., 1999.

lo de universidade apontado anteriormente, foi criado o Ciclo Básico. Dentre as disciplinas que o compunham e que objetivavam amenizar as insuficiências apresentadas pelo aluno no vestibular, oferecendo alguns instrumentos para que ele pudesse seguir os estudos, estavam métodos e técnicas de pesquisa e metodologia científica. O Ciclo Básico surgiu em decorrência da Reforma Universitária de 1968, no contexto de adequação da universidade ao processo produtivo. Embora tendo surgido num momento de contestação, é importante destacar este marco da criação de espaços curriculares para a discussão de questões ligadas à história e à metodologia científicas em cursos que não estavam ligados às Ciências Humanas. O Ciclo Básico foi suprimido, mas as disciplinas vinculadas à metodologia científica permaneceram e podem exercer um papel importante, ainda hoje, no sentido de auxiliar o aluno na elaboração de seus trabalhos durante a graduação e o TCC, e na sua educação científica. A educação científica oferecida na graduação é essencial na formação do profissional, independentemente de sua área de atuação.

De acordo com Oliveira (2001), quando um aluno inicia um processo de investigação para realizar o trabalho monográfico de final de curso, ou enquanto participa de um projeto de pesquisa da sua área específica, emergem todas as concepções das quais se apropriou, referentes à área de saber à qual se vincula. Este referencial de base é parte da cultura, do jargão dominante na ciência que estuda. Na medida em que, intencionalmente, mobiliza-se cognitivamente, surgirão seus obstáculos cognitivos.

Além da monografia, podem ser resgatados e tornarem-se desafios estimulantes e possíveis de serem realizados pelos alunos, muitos trabalhos acadêmicos rotineiros, tornando-se estes instrumentos de “alfabetização científica”, em direção ao paradigma emergente e de crescimento, de construção de uma autonomia intelectual. Os relatórios que os professores solicitam das aulas práticas, ou aqueles realizados para sintetizar debates, podem ser oportunidades de testar hipóteses pessoais, confrontos críticos da relação teoria/prática; os seminários, quando desenvolvidos como forma de confronto de significados e negociação dos mesmos num clima de partici-



pação democrática, tornam-se oportunidades de diferentes leituras dos objetos de estudo. As revisões bibliográficas, os estudos dirigidos, quando são acompanhados de problematização e crítica, oportunizam diferenciações conceituais mais sutis, constituindo-se em aprendizagens de melhor qualidade, ou seja, significativas.

Estudo de Vidal sobre educação científica, apresentado no ENDIPE (2002, p.193), aponta que os cursos de Pedagogia não fornecem uma formação científica capaz de,

*(...) municiar os professores com subsídios para comparar e confrontar as diversas interpretações e representações dos alunos, identificando os diferentes domínios epistemológicos, nem a capacidade de atuar junto a essas representações, muitas vezes designadas de concepções espontâneas, conceitos alternativos, etc.*

Tais considerações possibilitam que se perceba a importância da iniciação científica, que deveria acontecer não apenas em projetos científicos nas universidades, mas no cotidiano das aulas, das atividades acadêmicas regulares. E, segundo Oliveira (2001), quando um aluno participa de um projeto de pesquisa na universidade, este é um momento privilegiado para estabelecer uma relação não-dogmática com o saber aprendido ou um aprendizado na sua área de formação, de construir uma postura interdisciplinar com um realismo que dificilmente se conseguirá em sala de aula, embora esta não possa ser dispensada.

Definindo-se o ato de pesquisar como a prática de investigar, descobrir, inovar, criar, questionar, enfim, estar envolvido com a produção do conhecimento \_ o que engloba todas as oportunidades oferecidas pela instituição para a participação e envolvimento do aluno com pesquisa durante a graduação, e que podem ser identificadas em Programas de Iniciação Científica, em iniciativas individuais ou em grupo (em disciplinas ou não) de professores e alunos, apoiados ou não por órgãos da universidade, que tenham por objetivo o aprender a pesquisar e a produzir conhecimento \_ chega-se à “perspectiva restrita” apresentada por Leite (1996) e descrita no início deste capítulo.

## 1 – O Trabalho de Conclusão de Curso

O relatório encaminhado ao MEC pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) e Comissão de Especialistas de Formação de Professores, no item que trata de Projeto Acadêmico-Pedagógico e Currículo, discute quatro pontos fundamentais: 1) Dimensões do Projeto Acadêmico; 2) Duração e Carga Horária do Curso; 3) Prática Pedagógica/ Prática de Ensino; 4) Trabalho de Conclusão de Curso. A recomendação do relatório, em relação ao TCC, é que devem ser estabelecidos, ao longo do curso, mecanismos de orientação, acompanhamento e avaliação das atividades relacionadas à produção do TCC. Sugere-se que o TCC pode decorrer da reflexão sobre as experiências propiciadas pelas práticas pedagógicas de ensino, do desenvolvimento de projetos de pesquisa ou de outras atividades de interesse do aluno.

A exigência da apresentação de um trabalho acadêmico de pesquisa para que o curso seja concluído é, segundo Monteiro (1998, p.1), *uma forma de complementar o processo de avaliação da aprendizagem ocorrida na sala de aula*. De acordo com o autor, atualmente, em grande parte dos cursos de graduação, só se consegue aprovação com a apresentação de um trabalho de final de curso, que recebe denominação diversa, dependendo da instituição, e se constitui, geralmente, numa espécie de treino para a pós-graduação; por isso esses trabalhos precisam ter um certo padrão de qualidade, ou seja, seguir determinada estrutura e apresentar método e metodologia.

O TCC é uma monografia científica e, como tal, deve possuir todos os requisitos determinados por normas internacionais utilizadas em universidades, congressos, etc. (Victoriano e Garcia 1996). O trabalho monográfico é um estudo aprofundado, sob o maior número de aspectos possíveis, de um determinado assunto, onde o objetivo é expor, discutir e demonstrar logicamente, a partir de *um* tema-problema. Há uma indagação de base em torno da qual se articulam os autores pesquisados e suas idéias.

De acordo com Monteiro (1998), a denominação desse tipo de trabalho apresenta controvérsias, uma vez que o senso

comum diz que os TCCs são monografias, os trabalhos de mestrado são dissertações e os trabalhos de doutorado, bem como os de pós-doutorado são teses. Na verdade, destaca o autor, de acordo com a ISO 690 (1987), “todo item bibliográfico não seriado” é uma monografia. Assim, livros, dissertações e teses são monografias.

O autor entende que, na verdade, o que diferencia um TCC, que sempre é produzido na graduação, de uma dissertação e de uma tese, é o grau de exigência e o nível de investigação.

Segundo Monteiro (1998), a NBR 10719 (1989), que trata da apresentação de relatórios técnico-científicos, deixa claro que “livros, folhetos, teses, etc. (que tecnicamente são monografias) devem sujeitar-se às normas específicas”. No caso, as normas para TCCs, dissertações e teses são as mesmas dos livros, estabelecidas na NBR 6029.

Do ponto de vista do grau de exigência, do rigor científico e da profundidade da investigação, os trabalhos acadêmicos apresentam características diferentes. Suaia (1996) diz que os trabalhos de conclusão de curso são ensaios teóricos ou pesquisas, geralmente discursivos e conclusivos, que organizam informações de acordo com uma temática definida.

Monteiro (1998) explica que a execução de um trabalho acadêmico torna-se menos fatigante quando segue determinado método e metodologia, capazes de agilizar sua elaboração.

Segundo Oliveira (2001), nesse tipo de atividade, ao enfrentar o desafio de construção da monografia, o aluno poderá romper os obstáculos epistemológicos e pedagógicos e dar um salto qualitativo em relação à própria área, compreendê-la mais, e de forma crítica. Ou não. Oliveira (2001) entende que não existe meio-termo: aprender uma ciência e construir novos objetos de estudo implica em rompimento, em renovação, avanços, recuos, incertezas.

A monografia, como resultado do estudo científico de um tema, vai sistematizar o resultado das leituras, observações, críticas e reflexões feitas pelo educando. Assim sendo, ela se configura como uma atividade de pesquisa científica,

em função dos recursos metodológicos que exige na sua elaboração.

Quando os temas para pesquisa não constituem uma exigência de determinada disciplina, é recomendável que os temas selecionados sejam relevantes para a vida acadêmica, e condizentes com o estágio de desenvolvimento intelectual do aluno. Tais trabalhos podem ter sua temática voltada para assuntos que direcionam os alunos a uma especialização, ou mesmo, para preencher lacunas teóricas que eventualmente ocorreram durante o curso. O tema escolhido deve se constituir num desafio para que a motivação para a pesquisa se mantenha até o final do trabalho.

Historicamente, o termo monografia tem sido conceituado de várias formas por vários autores. No entanto, há um consenso geral em defini-la como um trabalho escrito resultante do estudo de um aspecto particular de determinado assunto. Na verdade, segundo Kerscher e Kerscher (1999), essa definição tem sua origem no século passado, a partir de um método de ciências sociais que culminou com o trabalho “Monografia da família operária”, publicado por Le Play em 1855. Em ambos os sentidos, seja no original ou no atual, a característica essencial é a especificação, ou seja, a redução a um só assunto, a um só problema. Assim, o sentido etimológico manteve-se preservado: *monós* (um só) e *grafhein* (escrever) – escrever a respeito de um assunto único.

No quadro da página 135, sintetizou-se as concepções que os autores consultados neste estudo apresentam sobre monografia.

**Quadro I – As contribuições da monografia segundo a literatura**

<b>Autores</b>	<b>Contribuições da monografia na formação</b>
Belli (2000)	Desenvolvimento de um espaço novo de construção do conhecimento na formação de futuros profissionais, uma vez que seu objetivo é permitir que as diferentes leituras e escritas dos alunos possam se articular com as experiências já vivenciadas nos estágios e/ou funções na área educacional, de modo a produzir um processo individual de redefinição dos valores acumulados durante a graduação.
Eco (1983)	Aprender a pôr ordem nas próprias idéias e ordenar os dados, exercitando a memória, resgatando conceitos e experiências apreendidos ao longo do curso.
Fachim (2002)	Por ser um estudo que obedece à estrutura de um trabalho científico, propicia ao graduando a possibilidade de elaborar um trabalho mais aprofundado.
Inácio Filho (1995)	Possibilita o levantamento de dados em fontes específicas do conhecimento, ao mesmo tempo que os dados coletados vão sendo intercalados por críticas e guiados pela relevância e preocupação que o pesquisador confere ao assunto, mostrando sua criticidade.
Kerscher e Kerscher (1999)	Contribui para desenvolver o hábito de pesquisa, o sentido crítico, a capacidade de análise, o poder de síntese e a criatividade no campo profissional. Contribui também para colher subsídios sobre assuntos técnico – profissionais.
Victoriano e Garcia (1996)	Serve sobretudo para ensinar a coordenar idéias. E pressupõe a seguinte seqüência: 1) determinação do tema-problema do trabalho (dúvida, questão, problema); 2) levantamento da bibliografia referente a esse tema (fontes); 3) leitura e documentação (tratamento da bibliografia); 4) reflexão crítica; 5) construção lógica do trabalho e 6) redação do texto (monografia).
Severino (1996)	Sistematiza o resultado das leituras, observações, críticas e reflexões feitas pelo educando.

A leitura do quadro sinaliza a monografia como um instrumento curricular com potencial para desenvolver diversas capacidades, postas pela literatura como necessárias à formação docente: possibilitar a articulação entre diferentes leituras e escritas e outras experiências; ordenar as idéias e dados; aprofundar o conhecimento em determinado assunto; estimular o hábito da pesquisa, entre outras.

É consensual que o trabalho monográfico deve ultrapassar o nível da simples compilação de textos, dos resumos ou

opiniões pessoais, exigindo um maior rigor na coleta e análise dos dados a serem utilizados, podendo ainda avançar no campo do conhecimento científico, propondo alternativas para abordagens teóricas ou práticas nas várias áreas do saber.

Cursar uma universidade, de forma geral, significa um período da vida dedicado ao preparo de uma profissão para os mais jovens. Poucos são os alunos que, na universidade, escolhem a atividade de pesquisador como especialidade profissional. Mesmo diante dessa constatação, é inegável a importância de que todos os alunos desenvolvam uma atitude científica em suas profissões e especialidades futuras. Muitas instituições de ensino adotam a monografia como primeiro e, por vezes, único trabalho no âmbito da atividade científica.

*De acordo com Severino (1996, p.104), o termo monografia designa um tipo especial de trabalho científico. Considera-se monografia aquele trabalho que reduz sua abordagem a um único assunto, a um único problema, com um tratamento especificado.*

Para o autor, os trabalhos serão monográficos na medida em que satisfizerem à exigência da especificação, ou seja, no tratamento de um só tema, especificado e delimitado, uma vez que o trabalho monográfico caracteriza-se mais pela unicidade e delimitação do tema e pela profundidade do tratamento, do que por sua eventual extensão, generalidade ou valor didático.

Segundo Kerscher e Kerscher (1999), a monografia de fim de curso objetiva desenvolver o hábito de pesquisa, o sentido crítico, a capacidade de análise, o poder de síntese e a criatividade no campo profissional. Visa, de outro lado, colher subsídios sobre assuntos técnico-profissionais. Entretanto, o objetivo último é, sobretudo, a obtenção de contribuições pessoais à ciência. Cabe aqui destacar a extrema importância da reflexão no trabalho monográfico. Sem a reflexão, a monografia transforma-se em mero relatório do procedimento de pesquisa ou compilação de obras alheias. O tratamento reflexivo vai além dos limites da documentação.

Também Fachim (2002) assinala que a monografia é um estudo que obedece à estrutura de um trabalho de cunho ci-

entífico. Do ponto de vista didático, a monografia serve para ensaiar o educando para um trabalho mais aprofundado, ou ainda para substituir certos tipos de verificação que se aplicam em tais cursos. Do ponto de vista científico, a monografia deve ser única e bem delimitada e abranger uma pesquisa bibliográfica, mas o educando poderá optar, também, por uma pesquisa de campo ou laboratório, conforme sua área de formação acadêmica.

A autora acredita que

*A monografia deve ser um estudo mais aprofundado do que os trabalhos que os universitários apresentam no decorrer de seus cursos. Além de serem baseados em levantamentos bibliográficos, a elaboração gráfica dos trabalhos também deve seguir a estrutura do trabalho científico (p.186).*

Inácio Filho (1995) caracteriza a monografia como,

*Uma síntese de leituras, observações, reflexões e críticas, desenvolvidas de forma metódica e sistemática por um pesquisador que relata a um ou mais destinatários um determinado escrito que seja o resultado de suas investigações, as quais, por sua vez, têm origem em suas inquietações acadêmicas (p.79).*

Para o autor, o trabalho monográfico inicia-se por uma dúvida ou problema, e para que esta dificuldade seja sanada, o pesquisador levanta dados em fontes específicas do conhecimento, sendo que os dados coletados vão sendo intercalados por críticas e guiados pela relevância e preocupação que o pesquisador confere ao assunto (aos temas e subtemas). A maneira como o investigador organiza e sintetiza as variadas fontes e a seleção dos dados mais relevantes mostra sua criticidade. Da busca, da reflexão e da crítica resulta a monografia, que deverá conter mais fatos que opiniões.

De acordo com Eco (1983), fazer uma monografia pode ser útil em muitos sentidos:

Aprender a pôr ordem nas próprias idéias e ordenar os dados; Elaborar um trabalho é como exercitar a memória, resgatando conceitos e experiências apreendidos ao longo do curso; É uma experiência de trabalho

metódico; construir um objeto que, como princípio, possa também servir aos outros (p.5).

Segundo Victoriano e Garcia (1996), uma monografia serve, sobretudo, para ensinar a coordenar idéias, independentemente do tema, pois qualquer assunto pode ser trabalhado, desde que a bibliografia seja bem pesquisada e o objeto de estudo corretamente delimitado.

A preparação metódica e planejada de um trabalho científico supõe uma seqüência de momentos que podem ser sintetizados com os seguintes passos: 1) determinação do tema-problema do trabalho (dúvida, questão, problema); 2) levantamento da bibliografia referente a esse tema (fontes); 3) leitura e documentação (tratamento com a bibliografia); 4) reflexão crítica; 5) construção lógica do trabalho e 6) redação do texto (monografia).

Para Inácio Filho (1995), por ser o trabalho monográfico comum nas universidades e fazer parte da rotina dessas instituições, é tido como uma das maneiras de tornar concreta a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e esta é uma das razões de muitos cursos exigirem monografias como trabalhos de conclusão de curso.

*Outro aspecto relevante a ser destacado é que a monografia de conclusão de curso pode servir para despertar o interesse pela pesquisa mais aprofundada, transformando-se muitas vezes em um bom projeto de pós-graduação. Pode também despertar no formando o desejo de seguir a carreira de pesquisa e de docência universitária, em virtude do envolvimento que teve com o objeto de estudo (p. 67).*

Se o processo de ensino-aprendizagem vivido na instituição e fora dela deu ao aluno os instrumentos teórico-práticos para que este busque conhecimentos empírico/conceituais, formule racionalmente questões e trace relações inovadoras, então este aluno se aproveitará da autonomia que estas formas de trabalho lhe propiciam. Sob essas condições, este aluno não deverá encontrar maiores dificuldades para planejar, elaborar e redigir trabalhos científicos monográficos ou quaisquer outros. Mas, se for portador de concepções gerais e fixas, eternamente



acostumado a receber e devolver generalidades e não situações problemáticas, como fruto de um ensino centrado no modelo de transmissão-recepção, então o trabalho monográfico se configurará, para ele, como um momento crítico.

É o que relata Rios (1999), que em sua pesquisa enfocou o Trabalho de Conclusão de Curso sob a ótica avaliativa, investigando o comportamento e estado emocional do aluno durante a elaboração do trabalho e do processo de avaliação do mesmo. A pesquisadora chegou à conclusão que este é, por vezes, um momento penoso para os alunos.

Em seu estudo, a autora também fez uma análise dos desafios experimentados pelos alunos durante a elaboração do trabalho e aponta as seguintes dificuldades: indefinição na escolha do tema; baixa motivação pela atividade; desconhecimento dos critérios para aprovação do projeto; acompanhamento restrito a um orientador; necessidade de ter maior fundamentação teórico-metodológica; dificuldade de acesso à bibliografia atualizada; burocracia, pouca receptividade nas instituições e demora na devolução dos instrumentos de pesquisa, durante a coleta de dados; necessidade financeira para digitação e reprodução do trabalho; insegurança e nervosismo.

Belli (2000) em trabalho apresentado sobre a produção de monografias no ENDIPE, apresenta a questão sob uma perspectiva positiva:

*A realização de um trabalho monográfico, como parte das novas exigências do curso de graduação em Pedagogia desta universidade, permitiu o desenvolvimento de um espaço novo de construção do conhecimento na formação de futuros profissionais da educação (p.407).*

A pesquisadora explica que o objetivo da realização dessas monografias é permitir que as diferentes leituras e escritas dos alunos possam se articular com as experiências já vivenciadas nos estágios e/ou funções na área educacional, de modo a produzir um processo individual de redefinição dos valores acumulados durante a graduação.

Tal fato sugere que se olhe para as monografias como produções que, mesmo que incipientes e fragmentadas, con-

solidam um percurso de construção de sentido, resultante da coordenação de múltiplos saberes com a própria experiência que os gerou.

Freddo (1994) acredita que não se pode esperar que o curso universitário crie, por si só, uma consciência crítica no aluno. Isso vai depender de sua capacidade e vontade de aprimoramento pessoal. Por outro lado, o TCC espera justamente isso: a partir de uma formação acadêmica teórico-prática, criar no aluno condições de reflexão crítica da realidade.

Para o autor, é uma tentativa de se colocar no mercado de trabalho pessoas que têm consciência de si próprias enquanto pessoas e profissionais, e que sabem como proceder a uma investigação com um mínimo de embasamento teórico e científico, acerca da realidade que as cerca e de sua efetiva posição nessa realidade.

De acordo com o autor, a tarefa de um professor, ao orientar um TCC, é mostrar ao aluno que sua passagem pela faculdade foi e será útil para o resto de sua vida e que, a partir dessa passagem, começa a parte mais difícil de sua vida: ele deixa de ser um aluno e passa a ser um profissional.

Fica cada vez mais clara a necessidade de se trabalhar na direção de construir a capacidade de estabelecer novas relações entre as situações com que as pessoas se defrontam, suas ações e as situações que geram através dessas ações. Isso implica mais do que apresentar informações: é preciso induzir um processo de conhecer. E leva a definir educar por "ensinar a conhecer" como um processo constante na vida, e não como uma "adesão" ao já conhecido.

## **BIBLIOGRAFIA**

BELLI, V. Ensino, valores e produção do conhecimento: a orientação de monografias no curso de graduação em pedagogia. In: X ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Rio de Janeiro, 2000. *Anais*. Rio de Janeiro, maio./jun., 2000. 527p., p. 407-408.

BOAVENTURA SANTOS, de S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1995.

CASTANHO, S. E. G. Educação superior do século XXI: discussão de uma proposta. Caxambú, ANPED/ 2000. Disponível em: <http://anped.org.br/>, acesso em 20/04/2001.

ECO, U. *Como se faz uma Tese*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

FACHIM, O. *Fundamentos de Metodologia*. São Paulo: Saraiva, 2002.

FREDDO, A. C. C. O Trabalho de Conclusão de Curso como Proposta de Reflexão. *Horizontes*, Bragança Paulista, v.12, n.1, p.69-75, jan./jun,1994.

KERSCHER, M. A.; KERSCHER, S. A. *Monografia como fazer*. Rio de Janeiro: Thex Editora, 1999.

INÁCIO FILHO, G. *A monografia na universidade*. Campinas: Papirus, 1995.

LEAL, Maria C. Razão Científica e Educação Científica. In: TRINDADE, V; FAZENDA, I., LINHARES, C. (Orgs.) *Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional*. Campo Grande: UFMS, 2001.

LEITE, S. A. Desafios para a pesquisa sobre iniciação científica em psicologia. In:

BONFIM, E. de M. (Org.). *Coletâneas da ANPEPP, Formações em Psicologia: Pós-Graduação e Graduação*, 1 (8), set., 1996.

MONTEIRO, G. *Guia para Elaboração de Projetos, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), Dissertação e Teses*. São Paulo: Edicon, 1998.

OLIVEIRA, G.P.; PEREIRA, M. A. L. Visão do aluno\_ futuro professor\_ sobre o Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. In: X ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Rio de Janeiro, 2000. *Anais*. Rio de Janeiro, maio./jun., 2000. 527p., p.433-434.

OLIVEIRA, G.P.; PEREIRA, M. A. L.; AZZI, R.G. Concepção do Conceito de Pesquisa por Alunas Concluintes de um Curso de Pedagogia. In: VI CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. Águas de Lindóia: São Paulo, nov.,2001. *Anais*. Águas de Lindóia, ago., 2001. 214p., p.169.

OLIVEIRA, L. C. V. Iniciação à pesquisa no ensino superior: o novo e o velho espírito nas atividades acadêmicas. Caxambú, ANPED/2001. Disponível em: <http://anped.org.br/>, Acesso em 18/10/2002.

PARECER CNE/CP/009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.

RIOS, M. de F. S. Experiências dos Alunos de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão Durante a Avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso. *Pesquisa em Foco*, São Luís, v.7, n.9, p.203-215, jan./jun. 1999.

SEVERINO, J. A. *Metodologia do Trabalho Científico*. 19.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VICTORIANO, B.A. D.; GARCIA, C.C. *Produzindo a monografia: Trabalho de Conclusão de Curso*. São Paulo: Publister, 1996.

VIDAL, E. M. Educação científica e formação de professores: investigando domínios conceituais. In: XI ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Goiânia, 2002. *Anais*. Goiânia, maio., 2002. p. 528, p.193-194.