



## O Trabalho de Conclusão de Curso e as Diretrizes Curriculares: A Experiência do Curso de Pedagogia (UFU-Campus do Pontal)

Sauloéber Társo de Souza<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-9797-341X>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Uberlândia

### RESUMO

O artigo aborda a experiência do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (campus do Pontal), localizado na cidade de Ituiutaba-MG, e a adoção do Trabalho de Conclusão de Curso como componente curricular obrigatório desde o seu início, em março de 2007. As Diretrizes Curriculares Nacionais tanto as que tratam dos cursos de licenciaturas em geral quanto as que têm como objetivo regulamentar o curso de Pedagogia tem sido omissas em relação ao Trabalho de Conclusão de Curso o que delega às Instituições de Ensino Superior (IES) a decisão sobre adotar o TCC no formato optativo ou obrigatório. No caso aqui em específico, dos 3 cursos de Pedagogia da UFU (2 presenciais e 1 à distância) apenas o do campus do Pontal adotou desde o início o TCC obrigatório, assim, a análise se baseia nos dados obtidos a partir das primeiras turmas que concluíram a graduação em Pedagogia na década inicial de existência desse curso (até março de 2017) e que apresentaram 218 TCC em defesas públicas, discutindo-se questões relativas ao campo educacional. Esses trabalhos apresentaram grande diversidade temática, considerando-se as subáreas do CNPq, e quase a metade deles decorreu das atividades de Iniciação Científica, Estágio Supervisionado, Programas de Ensino (PIBID, PET, etc.). Acredita-se poder fomentar maior reflexão sobre os cursos de graduação em Pedagogia que devem possibilitar aos alunos a experiência da produção de textos, apoiada nos parâmetros da escrita acadêmica e da pesquisa científica, de forma que o TCC pode ser uma ferramenta fundamental nessa tarefa.

### PALAVRAS-CHAVE

Ensino de graduação. Curso de pedagogia. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal de Uberlândia.

Correspondência ao Autor

<sup>1</sup> Sauloéber Társo de Souza

E-mail: [sauloeber@gmail.com](mailto:sauloeber@gmail.com)

Uberlândia, SP, Brasil

CV Lattes

<http://lattes.cnpq.br/8937954864858691>

Submetido: 31 jan. 2020

Aceito: 04 abr. 2020

Publicado: 18 abr. 2020

[doi> 10.20396/riesup.v7i0.8658272](https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8658272)

e-location: e021011

ISSN 2446-9424

Checkagem Antiplágio



Distribuído sobre



## The Final Course Paper and the Curricular Guidelines: The Experience of the Pedagogy Course (UFU-Campus of *Pontal*)

### ABSTRACT

The article addresses the experience of the Pedagogy Course at the Federal University of *Uberlândia* (Campus of *Pontal*), located in the city of *Ituiutaba-MG*, and the adoption of the Final Course Paper (FCP) as a mandatory curricular component since its beginning, in March 2007. The National Curricular Guidelines, both those that deal with undergraduate courses in general and those that aim to regulate the Pedagogy Course, have been silent about the Final Course Paper, which delegates to Higher Education Institutions (HEIs) the decision on whether or not to adopt the Final Course Paper in an optional or mandatory format. In our specific case, of the 3 Pedagogy courses at UFU (2 in person and 1 distance learning) only the one at Campus of *Pontal* adopted the mandatory Final Course Paper from the beginning, so the analysis is based on the data obtained from the first classes who completed their undergraduate degree in Pedagogy in the initial decade of the course's existence (until March 2017) and who presented the 218 FCP in public defenses, discussing issues related to the educational field. These works presented great thematic diversity, considering the *CNPq* subareas, and almost half of them having resulted from Scientific Initiation, Supervised Internship, Teaching Programs (*PIBID*, *PET*, etc.). Believed to be able to foster greater reflection on the undergraduate courses in Pedagogy that should enable students to experience the production of texts, supported by the parameters of academic writing and scientific research, so that the FCP can be a fundamental tool in this task.

### KEYWORDS

Undergraduate teaching. Pedagogy course. Final course paper. Federal University of *Uberlândia*.

## El Trabajo de Terminación del Curso y las Directrices Curriculares: La Experiencia del curso de Pedagogía (UFU-Campus do Pontal)

### RESUMEN

El artículo aborda la experiencia del Curso de Pedagogía en la Universidad Federal del *Uberlândia* (Campus de *Pontal*), ubicada en la ciudad de *Ituiutaba-MG*, y la adopción del Trabajo de Finalización del Curso (TFC) como un componente curricular obligatorio desde su inicio, en marzo de 2007. Las Directrices Curriculares Nacionales, tanto las que tratan sobre cursos de pregrado en general como las que tienen como objetivo regular el Curso de Pedagogía, han sido omitidos en relación con el Trabajo de Finalización del Curso, que delega a las Instituciones de Educación Superior (IES) a decisión sobre la adopción de la TFC en el formato opcional u obligatorio. En el caso específico aquí, de los 3 cursos de Pedagogía en la UFU (2 presenciales y 1 a distancia) solo el del Campus de *Pontal* adoptó la TFC obligatoria desde el principio, el análisis se basa en los datos obtenidos de las primeras clases que completaron la graduación en Pedagogía en la década inicial de la existencia del curso (hasta Marzo de 2017) y quien presentaron los 218 TFC en defensas públicas, discutiendo temas relacionados con el campo educativo. Estos trabajos presentaron una gran diversidad temática, considerando las subáreas *CNPq*, y casi la mitad de ellos fueron resultado de Iniciación Científica, Pasantías Supervisadas, Programas de Enseñanza (*PIBID*, *PET*, etc.). Se cree que puede fomentar una mayor reflexión sobre los cursos de pregrado en Pedagogía que deberían permitir a los estudiantes la experiencia de la producción de textos, respaldados por los parámetros de la escritura académica y la investigación científica, para que el TFC pueda ser una herramienta fundamental en esta tarea.

### PALABRAS CLAVE

Docencia de pregrado. Curso de pedagogía. Trabajo de finalización del curso. Universidad Federal de *Uberlândia*.

## 1 Introdução

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia<sup>1</sup> localizado na cidade de Ituiutaba surgiu no ano de 2006, fruto da política de interiorização da educação pública superior promovida pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), a partir de 2003. Nesse campus avançado, conhecido como Pontal, foram criados inicialmente 09 cursos, entre eles o de Pedagogia que recebeu 05 professores contratados por meio de concurso público e cuja tarefa era elaborar o Projeto Pedagógico (PP), obedecendo as normativas e determinações legais.<sup>2</sup>

Os trabalhos se iniciaram em setembro do mesmo ano e as duas primeiras turmas (integral e noturno) passaram a frequentar o curso no ano de 2007 em estrutura ainda improvisada, com imóveis alugados de outra instituição de ensino superior da cidade. Mesmo assim, ainda sem infraestrutura, o curso de Pedagogia foi reconhecido pela Portaria nº 408, de 11 de outubro de 2011 MEC/SESu (BRASIL, 2011), registrado com o número e-MEC 200804733, ocorrendo sua renovação por meio da Portaria Ministério da Educação – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior - MEC/SERES de nº 286, de 21 de dezembro de 2012, Diário Oficial da União de 27 de dezembro de 2012.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) expressou a formação da maior parte do grupo de professores que o elaborou, apoiando-se na teoria de Paulo Freire. E, desde o princípio, foram definidos três ciclos de formação ou de desenvolvimento humano que agruparam as disciplinas afins. Tais ciclos se articulam entre si, projetando o indivíduo como centro da aprendizagem em todas as suas dimensões no processo educativo. Vejamos o que diz seu Projeto Pedagógico em relação a essa questão:

Nesta perspectiva, os ciclos visam a introduzir, na organização curricular, uma temporalidade que leve em conta o caráter processual da construção do conhecimento e as especificidades do momento de formação da/o estudante. Para tanto, ele se organiza nas temáticas: a) Ciclo 1: Pessoas fazedoras de história b) Ciclo 2: Diálogos interculturais c) Ciclo 3: Práxis transformadora (PPC, 2018, p.53).

<sup>1</sup> De acordo com o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE, 2016-2021) da UFU é assim definida: “Fundação Pública, integrante da Administração Federal Indireta, que teve autorização para 21 funcionar pelo Decreto-lei n. 762, de 14 de agosto de 1969 e federalizada pela Lei no. 6.532, de 24 de maio de 1978” (PIDE, 2017, p.10). Ainda conforme esse documento, a instituição conta com trinta Unidades Acadêmicas, sendo uma delas o Instituto de Ciências Humanas, que funciona como campus avançado no município de Ituiutaba, desde 2006.

<sup>2</sup> O curso de Pedagogia do Campus do Pontal surgiu no contexto da então recém-criada Resolução CNE/CP no. 1/2006 que definiu essa graduação enquanto licenciatura com foco na formação da docência prioritariamente para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Após a divulgação da Resolução do MEC no. 2/2015 que estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, impôs-se ao curso de Pedagogia do Pontal que se elaborasse uma reformulação de seu Projeto Pedagógico para atender as novas regras para as licenciaturas, assim a partir de 2019 foi adotado novo currículo.

O primeiro ciclo do curso é percorrido pelos alunos nos três semestres letivos iniciais, quando se introduz o contexto de formação do pedagogo tendo como objetivo geral levar os discentes e docentes a se reconhecerem agentes da transformação social. No segundo ciclo as questões relacionadas às diferenças culturais e ao tratamento delas no cotidiano escolar são prioritárias na formação profissional dos futuros docentes, pois, estes terão que lidar com a tensão entre a perspectiva de defesa do direito à diferença com o combate à desigualdade social no seu cotidiano escolar. Já no terceiro ciclo, cursado nos últimos semestres letivos do curso de Pedagogia do Pontal, o objetivo é proporcionar aos discentes a vivência da formação em suas múltiplas dimensões, compreendendo a atuação do pedagogo dentro da totalidade e da complexidade do processo educativo. Nesse momento é importante fazer-se e entender-se já enquanto professor, considerando que tal profissão consiste em ser um processo de contínuas e constantes mudanças.

É no terceiro ciclo do curso que os discentes desenvolvem individualmente seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), constituindo-se como um elemento importante para a iniciação científica por meio da pesquisa articulada de forma indissociável do ensino e da extensão. No Projeto Pedagógico de Curso, o TCC foi assim definido:

Quanto à organização, o TCC do curso de Pedagogia configura-se como movimento de síntese de todo o processo vivenciado ao longo da formação inicial, articulado aos PROINTER, ao Seilic, aos Estágios Supervisionados e às demais ações realizadas no eixo da práxis educativa. Traduz-se em momentos de reflexão realizados à luz de teorias subjacentes à temática escolhida pelos/as estudantes, sob orientação de um/a professor/a, e que serão apresentadas na forma de artigo científico ou de monografia (PPC, 2018, p.79).<sup>3</sup>

Como movimento de síntese devendo ser desenvolvido durante as disciplinas de TCC I e II estabelecidas no currículo em 2007, as primeiras experiências de construção desses trabalhos de final de curso começaram a ser elaboradas a partir do ano de 2010, de maneira que as defesas ocorreram ao longo do ano seguinte (2011). Tendo ministrado a disciplina de TCC II para as primeiras 12 turmas (7 do integral e 5 do noturno) do curso de Pedagogia do Campus do Pontal no período entre 2011 e 2017, construímos arquivo digital por meio dos quais elaboramos quadros e tabelas sobre os dados relativos aos 218 TCC defendidos em bancas públicas ao longo do recorte temporal desse estudo.<sup>4</sup>

O trabalho inicial de construção do PP do curso de Pedagogia se deparou com a dificuldade de decidir sobre a adoção obrigatória desse componente curricular ou se seria uma atividade optativa, já que as normas legais sempre foram omissas, delegando às instituições de ensino superior (IES) tal tarefa. Na Universidade Federal de Uberlândia, no ano de 2006, o curso de Pedagogia do Campus Santa Mônica adotava o TCC como componente optativo,

<sup>3</sup> O PROINTER (Projetos Interdisciplinares) e o Seilic (Seminário Institucional das Licenciaturas) são nomenclaturas criadas a partir dos debates do Fórum de Licenciatura da UFU, componentes curriculares constantes da Resolução SEI nº 32/2017 (BRASIL, 2017), do Conselho Universitário.

<sup>4</sup> O período da pesquisa vai do início das atividades do curso (março de 2007) até março de 2017.

porém, o curso do Campus do Pontal tomou a decisão de se diferenciar do curso da sede da universidade. Em 2011, o curso de Pedagogia à Distância também criado no campus sede adotou o TCC enquanto optativo, porém, com a Resolução do MEC no. 2/2015 (BRASIL, 2015) que estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica fomentou-se o desejo de padronização dessa questão no interior da universidade. Assim, a partir dessa discussão no Fórum de Licenciaturas da UFU os procedimentos relativos a vários pontos da organização curricular desses cursos foram unificados, de maneira que, o TCC passou a figurar enquanto componente obrigatório e regulamentado por meio da Resolução SEI no. 32/2017 (BRASIL, 2017) do Conselho Universitário:

Art. 20. O componente curricular "Trabalhos de Conclusão de Curso" (TCC) é obrigatório para o licenciando, pode ser desenvolvido em interface com outras áreas e, também, em articulação com a prática como Componente Curricular, com o PROINTER, com o Estágio Supervisionado e poderá compor o Núcleo I e/ou o Núcleo II. Parágrafo único. O formato do TCC será definido no PPC de cada curso em função das suas especificidades, podendo assumir forma de monografia, artigo científico, memorial, portfólio, pesquisa e produção de material didático-pedagógico, produções artísticas, audiovisual e multimídia, entre outras (UFU, 2017, p.07).

Dessa maneira, a nova orientação adotada pela instituição forçou a reformulação de todos os cursos de licenciatura, levando a adoção do TCC como obrigatório, entre outras mudanças. Porém, o entendimento dos professores que formularam o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Pontal, desde o início, foi de que o TCC deveria figurar no currículo como componente obrigatório que poderia propiciar aos discentes a experiência da iniciação à pesquisa. Portanto, mesmo que de forma incipiente, tal experiência poderia gerar massa crítica progressiva para debater as questões educativas na cidade e região, consolidando-se a formação inicial e pavimentando o caminho para se ofertar cursos de formação continuada no campus avançado.

Após a experiência dessas primeiras turmas foi possível observar que os desafios no desenvolvimento dos TCC, em nível de graduação, espelhavam os problemas na pesquisa em educação nos programas de pós-graduação – já muito debatidos pelos professores pesquisadores dedicados a esse campo da ciência. No processo de expansão quantitativa da pós-graduação a partir dos anos de 1980, existiram impactos negativos para a qualidade da pesquisa em educação. Segundo André (2001), tais modificações nas últimas décadas foram intensas tanto no que tange à ampliação das temáticas quanto aos problemas, além da adoção de novos referenciais teóricos e metodológicos. As análises que privilegiavam o enfoque extraescolar passaram a dirigir seu olhar para o interior das instituições com abordagem interdisciplinar. Dessa forma, André (2001, p.55), ao observar tais mudanças, colocou-se as seguintes indagações: “O que caracteriza um trabalho científico? Como julgar o que é uma boa pesquisa? Que procedimentos devem ser seguidos para manter o rigor na coleta e análise dos dados?”.

Questões de difíceis respostas e ainda bastante atuais para análise da realidade vigente; contudo, a autora enumerou os problemas que estariam a erodir o rigor e a qualidade da pesquisa educacional brasileira a partir da acelerada expansão do número de programas de pós-graduação em educação: 1) pragmatismo imediatista, que leva a recortes limitados de análise em nome do coletivo ou da relevância social; 2) a falta de articulação entre o micro e o macrosocial; 3) falta de domínio dos pressupostos teórico-metodológicos (descrição do óbvio, hipóteses mal colocadas, incapacidade de análise dos dados, etc.); 4) condições precárias de pesquisa (tempo exíguo, alunos-trabalhadores, rotinas burocratizadas, etc.).

Esse panorama pode ser compreendido enquanto crise na pesquisa educacional seja na seleção de problemas para investigação, ou por escolhas metodológicas equivocadas, além da pulverização e superficialidade dos resultados alcançados. Somado a isso, no processo de produção científica de todas as áreas do conhecimento, há uma forte pressão por publicações qualificadas que levam ao controle de determinado campo da ciência. Todos esses problemas estão profundamente enraizados na rotina dos programas de pós-graduação do país, também os de educação.

Tais disputas são comuns a todos os campos da ciência, e na educação são ainda mais claras em função da grande fragmentação dessa extensa área científica que reúne um grande número de programas de pós-graduação e as diferentes linhas de pesquisa decorrentes de suas especializações. Ao longo de mais de quatro décadas, esse sistema desenvolveu-se de forma intensa. A pós-graduação em educação, por exemplo, em 2014, totalizava 225 programas de mestrados e doutorados recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dentre os quais 126 mestrados, 66 doutorados e 33 mestrados profissionais - distribuídos pelo território nacional (BRASIL, 2014)<sup>5</sup>. Como podemos ver, os programas de pós-graduação que tratam da subárea relacionada às questões educativas compõem um universo bastante grande e diverso, ficando atrás apenas dos programas das subáreas de Ciências Agrárias (390 programas) e Interdisciplinar (372 programas) de um total de 49 subáreas do conhecimento.

Tal dimensão, em termos quantitativos torna impossível se precisar, por exemplo, o montante de recursos investidos na pesquisa educacional no país, dado ao seu caráter interdisciplinar que coloca a área em diálogo com quase todas as outras áreas do conhecimento. Tal característica da área multiplica as fontes de financiamento das pesquisas em educação, gerando apenas estimativas aproximadas do valor real gastos nelas. Mesmo com a rápida expansão quantitativa das pesquisas na área da educação no Brasil, esse fenômeno, de acordo com Warde (1990, p.68), “representa conquista de alto valor que deve ser imputada ao surgimento e expansão dos cursos de pós-graduação na área.”

<sup>5</sup> Entre 1965 e 1975 foram abertos 16 cursos de pós-graduação na área da educação no Brasil, de acordo com André (2005).

Também a experiência de ministrar a disciplina de TCC no curso de Pedagogia do Campus do Pontal revelou grande diversidade temática e fortaleceu ainda mais a crença na necessidade de se propiciar o contato com a pesquisa junto aos discentes do curso, mesmo que a qualidade dos trabalhos desenvolvidos em sua maior parte não tenha atingido o que se esperava de um bom TCC, pavimentando o caminho dos alunos aos programas de pós-graduação. Também se constatou a resistência de algumas discentes em se lançar no desenvolvimento de seus trabalhos finais, questionando-se a obrigatoriedade do mesmo, especialmente pela omissão da legislação sobre tal tema, conforme veremos no próximo tópico.

## 2 Diretrizes Curriculares e a Omissão do Tema TCC

Desde a promulgação da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), os documentos que passaram a regulamentar suas determinações com questões importantes para a educação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, não contemplaram o debate sobre o Trabalho de Graduação (TG) ou de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como componente obrigatório ou optativo, tais como os Pareceres 776/97 e 583/01 emitidos pela Câmara de Educação Superior (CES, 1997) do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2001).<sup>6</sup> Na justificativa de voto contrário ao TCC obrigatório nos cursos de graduação feita por uma das conselheiras do CNE, a então secretária de Educação Superior do MEC - Eunice Duhan -, alegava que esse tipo de trabalho acadêmico se destinava mais aos cursos de especialização em nível de pós-graduação, fosse ela *stricto* ou *lato sensu*.<sup>7</sup>

O resultado dessa omissão do CNE no debate sobre a questão do TCC nos cursos de graduação reconhecidos pelo MEC diversificou os posicionamentos quanto a prática desse componente curricular. Assim, após a regulamentação de cada um deles por meio de suas respectivas DCN, foram emitidos diversos pareceres específicos com suas consequentes resoluções o que introduziu o TCC como unidade curricular obrigatória em muitos bacharelados, e em outros tantos cursos figurou como optativa ou assunto omissos.

<sup>6</sup> As Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, que compõem o Conselho, são constituídas cada uma, por doze conselheiros, competindo a elas e ao Conselho Nacional de Educação exercer as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95 (MEC, 1995), emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes. Entre as atribuições da Câmara de Educação Superior está a manifestação relativa aos processos dos cursos de Direito e aos da área de saúde (Medicina, Psicologia e Odontologia) e sobre o credenciamento das instituições que pretendem ministrar cursos na área jurídica e da saúde, além de assuntos sobre credenciamento e recredenciamento de Universidades e Centros Universitários, ficando a cargo do próprio MEC a manifestação sobre os demais cursos de graduação e o credenciamento e o recredenciamento das instituições de ensino superior correspondentes.

<sup>7</sup> As pós-graduações *lato sensu* compreendem programas de especialização cujos cursos têm duração mínima de 360 horas, ao final do curso o aluno obterá certificado. Já, as pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado para candidatos diplomados em cursos de graduação, ao final do curso o aluno obterá diploma.

A tabela que segue demonstra tal flexibilização ao que tange a elaboração do TCC, apontando os casos em que é omissivo, obrigatório ou opcional nos cursos de graduação sejam eles bacharelados ou licenciaturas, regulamentados por resoluções da Câmara de Educação Superior do CNE. Vejamos:

**Quadro 1.** Relação dos Cursos de Graduação e suas Regulamentações quanto ao TCC

	Curso	Regulamentação	Opcional	Obrigatório	Omissivo
1	Administração	Resolução CES/CNE nº 4/2005, art. 9º.	X		
2	Arquitetura e Urbanismo	Resolução CES/CNE nº 2/2010 (arts. 6º e 9º).		X	
3	Arquivologia	Resolução CES/CNE nº 20/2002.			X
4	Artes Visuais	Resolução CES/CNE nº 1/2009, art. 8º.		X	
5	Biblioteconomia	Resolução CES/CNE nº 19/2002			X
6	Biomedicina	Resolução CES/CNE nº 2/2003, art. 12.		X	
7	Cinema e Audiovisual	Resolução CES/CNE nº 10/2006.			X
8	Ciências Biológicas	Resolução CES/CNE nº 7/2002.			X
9	Ciências Contábeis	Resolução CES/CNE nº 10/2004, art. 9º.	X		
10	Ciências Econômicas	Resolução CES/CNE nº 4/2007, art. 10.		X	
11	Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia)	Resolução CES/CNE nº 17/2002.			X
12	Comunicação Social	Resolução CES/CNE nº 16/2002.			X



13	Dança	Resolução CES/CNE n° 3/2004, art. 9°.	X		
14	Design	Resolução CES/CNE n° 5/2004, art. 9°.	X		
15	Direito	Resolução CES/CNE N° 9/2004, art. 10.		X	
16	Educação Física	Resolução CES/CNE n° 7/2004, art. 11.	X		
17	Enfermagem	Resolução CES/CNE n° 3/2001, art. 12.		X	
18	Engenharias	Resolução CES/CNE n° 11/2002, art. 7°, p. único.		X	
19	Engenharia Agrícola	Resolução CES/CNE n° 2/2006, art. 10.		X	
20	Engenharia Agrônômica ou Agronomia	Resolução CES/CNE n° 1/2006, art. 10.		X	
21	Engenharia Florestal	Resolução CES/CNE n° 3/2006, art. 10.		X	
22	Engenharia de Pesca	Resolução CES/CNE n° 5/2006, art. 10.		X	
23	Estatística	Resolução CES/CNE n° 8/2008, art. 8°.		X	
24	Farmácia	Resolução CES/CNE n° 2/2002, art. 12.		X	
25	Filosofia	Resolução CES/CNE n° 12/2002.			X
26	Física	Resolução CES/CNE n° 9/2002.			X
27	Fisioterapia	Resolução CES/CNE n° 4/2002, art. 12.		X	

28	Fonoaudiologia	Resolução CES/CNE n° 5/2002, art. 12.		X	
29	Formação de Professores (Licenciaturas)	Resolução CP/CNE n° 1/2002.			X
30	Geografia	Resolução CES/CNE n° 14/2002.			X
31	História	Resolução CES/CNE n° 13/2002.			X
32	Letras	Resolução CES/CNE n° 18/2002.			X
33	Matemática	Resolução CES/CNE n° 3/2003.			X
34	Medicina	Resolução CES/CNE n° 4/2001.			X
35	Medicina Veterinária	Resolução CES/CNE n° 1/2003.			X
36	Meteorologia	Resolução CES/CNE n° 4/2008, art. 10.		X	
37	Museologia	Resolução CES/CNE n° 21/2002.			X
38	Música	Resolução CES/CNE n° 2/2004, art. 9°.	X		
39	Nutrição	Resolução CES/CNE n° 5/2001, art. 12.		X	
40	Odontologia	Resolução CES/CNE n° 3/2002, art. 12.		X	
41	<b>Pedagogia</b>	<b>Resolução CP/CNE n° 1/2006.</b>			<b>X</b>
42	Psicologia (Bacharelado e licenciatura)	Resolução CP/CNE n° 5/2011.			X

43	Química	Resolução CES/CNE nº 8/2002.			X
44	Secretariado Executivo	Resolução CES/CNE nº 3/2005, art. 10.	X		
45	Serviço Social	Resolução CES/CNE nº 15/2002.			X
46	Teatro	Resolução CES/CNE nº 4/2004, art. 9º.	X		
47	Terapia Ocupacional	Resolução CES/CNE nº 6/2002, art. 12.		X	
48	Turismo	Resolução CES/CNE nº 13/2006, art. 9º.	X		
49	Zootecnia	Resolução CES/CNE nº 4/2006, art. 10.		X	

Fonte: ABMES. Disponível em: <https://abmes.org.br/colunas/detalhe/298/educacao-superior-comentada-politicas-diretrizes-legislacao-e-normas-do-ensino-superior> <sup>8</sup> Acesso em: 28/dez/2019.

Como podemos observar pela tabela, há uma grande diversidade de posicionamento relativamente ao TCC nos cursos de graduação que seguem suas diretrizes curriculares específicas. Em geral, quando não existem DCN fixadas pelo MEC, o TCC é entendido enquanto opcional seja nos cursos de bacharelado ou licenciatura. Quanto aos cursos superiores em tecnologia (CST), o TCC também não é obrigatório. Quando a instituição adota esse componente curricular, sua carga horária não pode ser contabilizada para efeito de totalização dos créditos.

Quanto ao formato do TCC, observando-se as várias DCN dos diferentes cursos acima, o mesmo figura enquanto trabalho individual ou em grupo, sendo desenvolvido na forma de monografia, projeto, estudo de caso, portfólio, artigo científico, etc. Porém, em algumas áreas como a de artes, design, comunicação, arquitetura e urbanismo, ganha outros formatos como performances, peças teatrais, desenvolvimento de produtos, etc., a maior parte das DCN não especificam a modalidade do TCC, de maneira que as IES acabam regulando tal componente curricular nas normas de cada curso.

<sup>8</sup> A tabela foi elaborada com dados coletados até o ano de 2011. Dessa forma, alterações importantes podem ter ocorrido desde então, como o reconhecimento de novos cursos de graduação e adoção de novas regulamentações específicas a cada curso, mesmo assim, é possível observar que a flexibilização em torno da questão do TCC promove grande heterogeneidade sobre essa prática no ensino superior brasileiro.

A apresentação do TCC, da mesma forma, é bastante diversa, porém, prevalece a avaliação por meio de banca pública, no caso de resolução omissa, as IES definem a forma de apresentação e avaliação do TCC, regulamentando em seus órgãos colegiados próprios, devendo figurar em estatutos ou regimentos da instituição, e integrar o Projeto Pedagógico do curso publicizando os critérios e procedimentos para desenvolvimento e avaliação do mesmo (FRAUCHES, 2008).

Como se vê pela tabela, o curso de graduação em Pedagogia é um dos que figuram na coluna daqueles cujas Diretrizes Curriculares Nacionais não tratam do tema TCC, portanto, são omissas. Essa licenciatura teve as suas DCN estabelecidas pela [Resolução nº 1/06](#) do CNE (BRASIL, 2006), [e em seu artigo 8º](#) que se gerou a dúvida quanto à obrigatoriedade do TCC, em função da seguinte redação:

*Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:*

*I. disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;*

*II. práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;*

**III. atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;**

*IV. estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:*

*a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;*

*b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;*

*c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;*

*d) na Educação de Jovens e Adultos;*

*e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;*

*f) em reuniões de formação pedagógica.*

Pela redação introdutória do artigo 8º da Resolução 01/06 (BRASIL, 2006) entende-se que as instituições são quem determinam a adoção dos componentes curriculares elencados nos itens I, II e III, compreendendo-se, portanto, que não se exige do projeto pedagógico de cada curso a contemplação de todos os itens enumerados no referido artigo. Dessa maneira, o “Trabalho de Curso” mencionado no item III não configura enquanto componente curricular obrigatório na matriz curricular. A adoção ou não do TCC nos cursos de Pedagogia passou a ser uma escolha de cada IES, a partir de sua visão de profissional da educação obedecendo ao perfil discriminado no art. 5º da citada resolução.

A omissão em relação ao TCC também figurou nos DCN para as licenciaturas, e documentos emitidos pelo MEC com a finalidade de organizar e regular os cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, incluindo-se a Pedagogia. Assim, tanto a [Resolução CP/CNE nº 1/02 \(BRASIL, 2002\)](#), quanto a Resolução CP/CNE no 2/15 (BRASIL, 2015) não abordaram o TCC enquanto componente curricular desses cursos, seja ele obrigatório ou optativo. Dessa maneira, esse posicionamento gerou grande diversidade de práticas relativas ao TCC, criando situações diferentes em cursos de uma mesma instituição que seguem as mesmas DCN, caso da UFU aqui apresentado.

Tal omissão na regulação do TCC, acaba por gerar situações de ingerência no campo educacional, como o Projeto de Lei 292/16 (BRASIL, 2016) que propôs a alteração da LDB ao que tange à questão do diploma dos concluintes dos cursos de graduação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>9</sup>, especialmente das licenciaturas, excluindo-se a exigência do TCC nos cursos que adotaram em seus projetos pedagógicos esse requisito para obtenção do diploma.

Os argumentos do autor da proposta na época, senador Eduardo Amorim (PSC-SE), passaram pela crítica às condições do público dos cursos de graduação à distância, em grande parte, professores que já atuavam na educação básica pública, mas também, pela qualidade dos TCC apresentados. Segundo ele, tais trabalhos de conclusão de curso elegeriam “problemas estéreis” como principais abordagens, contribuindo pouco para o progresso profissional ou acadêmico dos alunos desses cursos. Assim, a pouca eficácia no processo de formação seria a fonte para o surgimento de “uma indústria de produção de trabalhos finais de conclusão de curso, que se tornaram meio de vida para muitos estudantes”, gerando grande ansiedade no público discente. Felizmente, a proposta de alteração da LDB foi arquivada em 27 de dezembro de 2018, ao final da legislatura do senador Eduardo Amorim, nos termos do caput do art. 332 do Regimento Interno (BRASIL, 2019).

---

<sup>9</sup> A UAB é programa do governo federal que busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados.

Esse exemplo ilustra claramente, como é necessária a realização de um debate mais amplo entre a sociedade civil, autoridades e profissionais da educação em torno dessa atividade formativa. Acredita-se que os dados apresentados na seção seguinte evidenciam a importância da prática do TCC, desde que bem conduzida e realizada com planejamento e acompanhamento dos docentes, impactando positivamente na formação dos discentes ao propiciar o contato com a iniciação científica no campo educacional e suas diversas subáreas, gerando massa crítica capaz de aprofundar seus estudos em nível de pós-graduação ao tomar gosto pela pesquisa.

### 3 O TCC do Curso de Pedagogia do Pontal

Ao completar sua primeira década de existência, o curso de Pedagogia do Campus do Pontal (UFU) passou por processos de avaliação interna e externa quando surgiram demandas voltadas à reformulação da organização curricular, especialmente, em decorrência das novas diretrizes advindas das instâncias superiores. Dessa maneira, um dos problemas apontados nessas avaliações foi a necessidade de revisão das práticas relativas ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), assim, as análises aqui apresentadas se referem aos 218 TCC's defendidos em bancas públicas ao longo do período focado, desenvolvidos pelas primeiras turmas diplomadas.

O TCC foi inserido no Projeto Pedagógico (PP) do então recém-criado curso de Pedagogia no Campus do Pontal (2006), no item 8.6, de forma bastante objetiva, simplificada e sem muita reflexão sobre o processo, pois seria um componente curricular a ser ofertado no último ano da grade curricular, assim, os processos de orientação e defesas dos TCC pareciam bastante distantes para o grupo dos 5 docentes que construíram o projeto inicial do curso. Portanto, a disciplinarização dessa matéria no PP ocupou apenas 3 parágrafos das mais de 60 páginas do documento, e sua definição ficou limitada a um linha, vejamos: “O TCC surge como movimento de síntese de todo o processo vivenciado ao longo da formação inicial, articulado ao Estágio Supervisionado IV e as demais ações realizadas no **eixo da práxis educativa**” (PP, 2007, p.47).

A disciplina constituiu-se em duas etapas (TCC I e II), de maneira que na primeira os alunos deveriam organizar o material de pesquisa, enquanto na segunda etapa deveriam se dedicar a escrita do texto com os resultados da iniciação à pesquisa. Também foram decididas algumas regras sobre a avaliação do TCC, como a composição da banca com três membros, além do orientador, dois outros docentes afeitos à temática do trabalho.

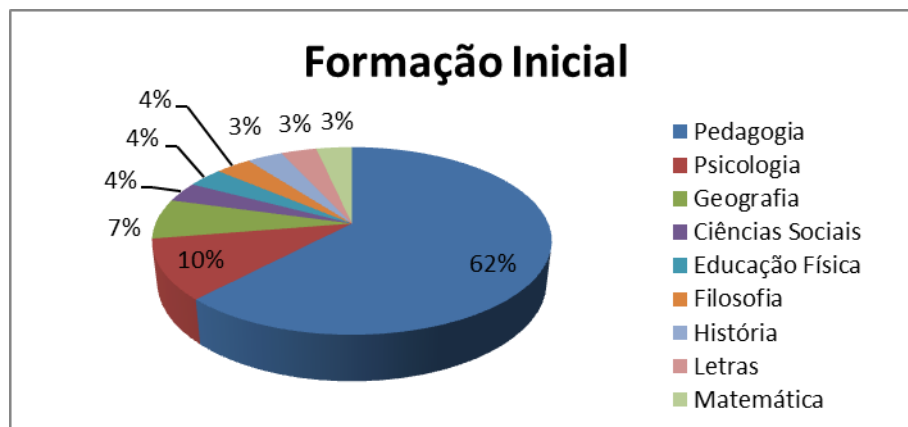
Ao longo da experiência das primeiras turmas que concluíram o curso, observou-se no diálogo com as alunas da disciplina de TCC II que era preciso normatizar os procedimentos em função de alguns problemas que surgiram, tais como: restrições na composição das bancas públicas de defesa, curto espaço de tempo de orientação restrito a um único semestre entre orientando e orientador, repetição de atividades cobradas em outras disciplinas (como o desenvolvimento de projeto, por exemplo), ausência de grupos de pesquisa para fortalecimento da iniciação científica, atividade de orientação desempenhada pelos docentes

não compunha a carga horária, enfim, dificuldades que exigiram mudanças no PP do curso para adequar a realidade vivida na experiência das primeiras turmas que passaram pelo processo do TCC, mudanças que foram adotadas no ano de 2018.

Na trajetória inicial (primeira década), foram apresentados 218 trabalhos organizados em formato de seminários de acordo com os turnos (integral ou noturno) contando com a participação das demais alunas do curso certificadas como ouvintes. Dos 218 trabalhos, apenas 02 alunas não concluíram o curso e foram jubiladas (0,9%), desses discentes 98,6% eram do sexo feminino, enquanto 1,4% do sexo masculino, portanto, a formação propiciada no curso de pedagogia é perpassada pelas questões de gênero.

O número de orientadores foi de 29 sendo 22 professoras (76%) e 07 professores (24%), do total dos docentes, 25 pertenciam ao curso de Pedagogia (86%), enquanto os outros 04 (14%) foram orientadores que prestaram serviço ao curso, mas lotados em outros cursos do campus (1 da História, 1 da Geografia e 2 da matemática). Quanto à formação inicial dos docentes que orientaram os TCC o predomínio foi de pedagogos (as) e psicólogos (as), como podemos ver, corresponderam a 72% dos orientadores, assim, os outros 28% dos trabalhos corresponderam a outras 07 formações, demonstrando a diversidade epistemológica do pensamento a qual as alunas do curso de Pedagogia foram submetidas na sua trajetória, mesmo se considerando que o predomínio era dos(as) pedagogos(as), vejamos:

**Gráfico 01.** Formação Inicial dos Orientadores dos 218 TCC.



Fonte: Secretaria do curso de Pedagogia, março/2017.

Ao se buscar agrupar os 218 diferentes TCC apresentados nesse período inicial do curso de pedagogia, apoiou-se nas divisões das subáreas da Educação propostas pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) que divide as pesquisas relacionadas à educação da seguinte maneira:

**Quadro 2.** Subáreas da Educação (7.08.00.00-6 - CNPq)

<b>Código</b>	<b>Subárea Educacional</b>	<b>Especialização da Subárea</b>
7.08.01.00-2	Fundamentos da Educação	7.08.01.01-0 Filosofia da Educação 7.08.01.02-9 História da Educação 7.08.01.03-7 Sociologia da Educação 7.08.01.04-5 Antropologia Educacional 7.08.01.05-3 Economia da Educação 7.08.01.06-1 Psicologia Educacional
7.08.02.00-9	Administração Educacional	7.08.02.01-7 Administração de Sistemas Educacionais 7.08.02.02-5 Administração de Unidades Educativas
7.08.03.00-5	Planejamento e Avaliação Educacional	7.08.03.01-3 Política Educacional 7.08.03.02-1 Planejamento Educacional 7.08.03.03-0 Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais
7.08.04.00-1	Ensino-Aprendizagem	7.08.04.01-0 Teorias da Instrução 7.08.04.02-8 Métodos e Técnicas de Ensino 7.08.04.03-6 Tecnologia Educacional 7.08.04.04-4 Avaliação da Aprendizagem
7.08.05.00-8	Currículo	7.08.05.01-6 Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular 7.08.05.02-4 Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação
7.08.06.00-4	Orientação e Aconselhamento	7.08.06.01-2 Orientação Educacional 7.08.06.02-0 Orientação Vocacional
7.08.07.00-0	Tópicos Específicos de Educação	7.08.07.01-9 Educação de Adultos 7.08.07.02-7 Educação Permanente 7.08.07.03-5 Educação Rural 7.08.07.04-3 Educação em Periferias Urbanas 7.08.07.05-1 Educação Especial 7.08.07.06-0 Educação Pré-Escolar 7.08.07.07-8 Ensino Profissionalizante

Fonte: CNPq. Disponível: <http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>  
Acesso em: 28/dez/2019.

Diante da dificuldade de classificação dos 218 TCC orientados por diferentes perspectivas epistemológicas mesmo que todas perpassassem pela questão educativa, solicitou-se aos orientadores que informassem a subárea em que os trabalhos que supervisionaram poderiam ser classificados. Admitindo-se certa arbitrariedade que tais classificações portam, já que muitos deles poderiam ser classificados em duas ou mais das áreas, e o resultado pode ser visto no quadro que segue:



**Quadro 3.** Relação TCC por Subáreas/Especialidades (Curso Pedagogia – Campus Pontal-UFU)

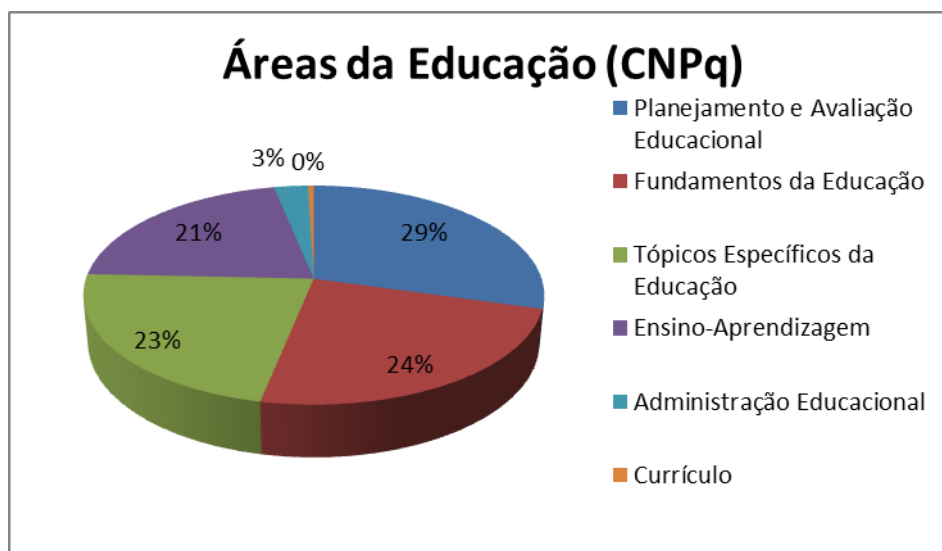
Subárea do CNPq	Especialidades	Número de TCC's	Número de Orientador na temática	Total de TCC's	Média de TCC's por professor
<b>Fundamentos da Educação</b>	Filosofia da Educação	03	01		
	História da Educação	24	05		
	Sociologia da Educação	11	03		
	Antropologia Educacional	08	04		
	Psicologia Educacional	06	04	<b>52</b>	<b>3,1</b>
<b>Administração Educacional</b>	Administração de Sistemas Educacionais	02	01		
	Administração de Unidades Educativas	04	04	<b>06</b>	<b>1,2</b>
<b>Planejamento e Avaliação Educacional</b>	Política Educacional	25	12		
	Planejamento Educacional	16	06		
	Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais	23	10	<b>64</b>	<b>2,3</b>
<b>Ensino-Aprendizagem</b>	Teorias da Instrução	06	06		
	Métodos e Técnicas de Ensino	25	12		
	Tecnologia Educacional	07	07		
	Avaliação da Aprendizagem	08	02	<b>46</b>	<b>1,7</b>

<b>Currículo</b>	Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação	01	01	<b>01</b>	<b>1,0</b>
<b>Tópicos Específicos de Educação</b>	Educação de Adultos	10	05		
	Educação Especial	18	08		
	Educação Pré-Escolar	21	06	<b>49</b>	<b>2,6</b>

Fonte: Secretaria do curso de Pedagogia, março/2017.

Diante dos dados obtidos e apresentados no quadro 03, é possível indicar quatro grandes grupos temáticos que possuem certo equilíbrio quando se considera a quantidade de TCC apresentados, de forma que com exceção da subárea do CNPq, “Orientação e Aconselhamento”, em todas as outras existiram trabalhos desenvolvidos nelas, conforme se pode ver na representação gráfica que segue:

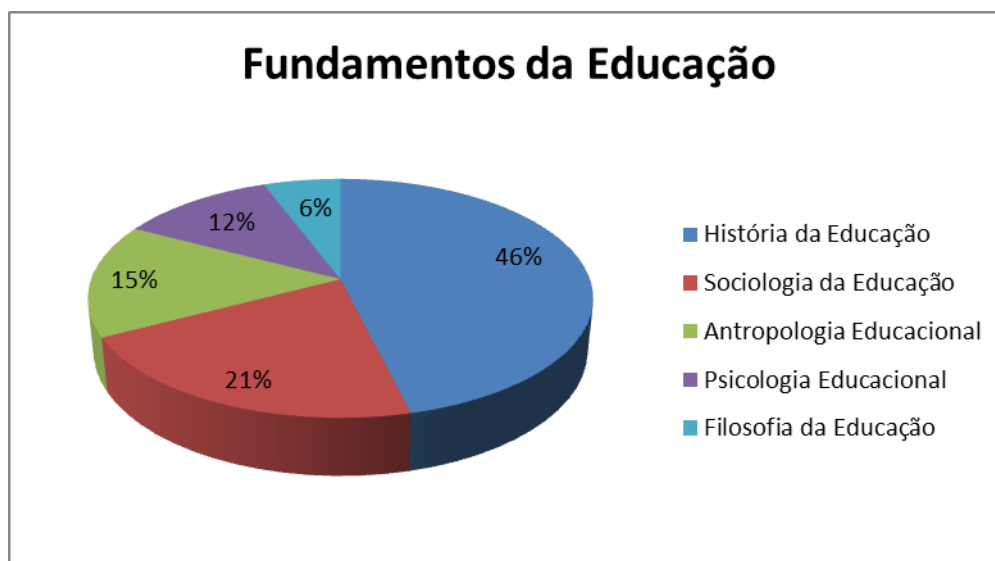
**Gráfico 2.** Subáreas da Educação de vinculação dos 218 TCC



Fonte: Secretaria do curso de Pedagogia, março/2017.

Como se pode observar, o conjunto de TCC desenvolvidos no curso de Pedagogia (Campus do Pontal-UFU) nesse primeiro momento de atividades expressa de forma bastante equitativa quatro das subáreas da educação definidas pelo CNPq. Nos gráficos que se seguem, buscou-se identificar nesses agrupamentos o predomínio temático especializado nelas:

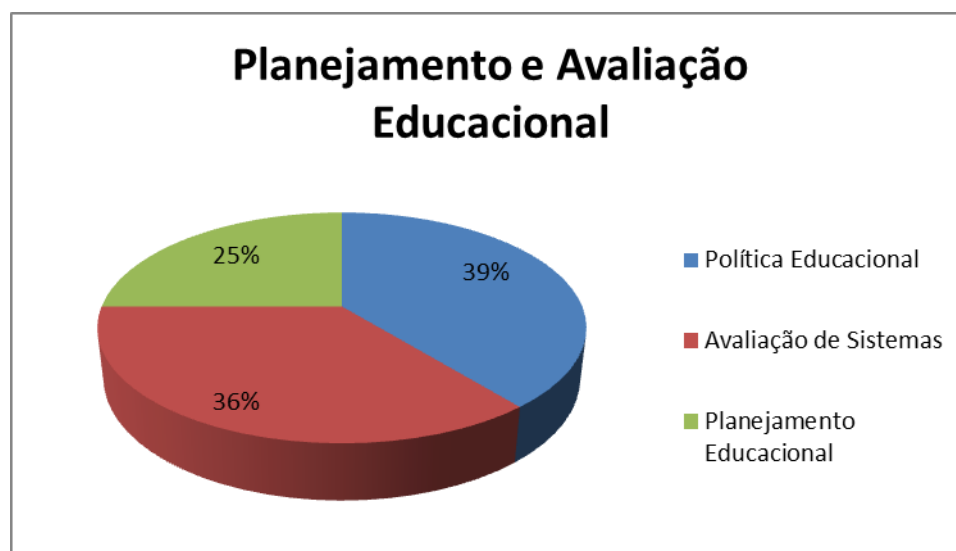
**Gráfico 3.** Especialidades da subárea Fundamentos da Educação



Fonte: Secretaria do curso de Pedagogia, março/2017.

Fica evidenciado nessa subárea que a História da Educação se destacou nos TCC desenvolvidos nesse período, representando quase a metade dos 52 trabalhos de Fundamentos da Educação. Na subárea de Planejamento e Avaliação Educacional ocorreu um certo equilíbrio entre as temáticas, vejamos:

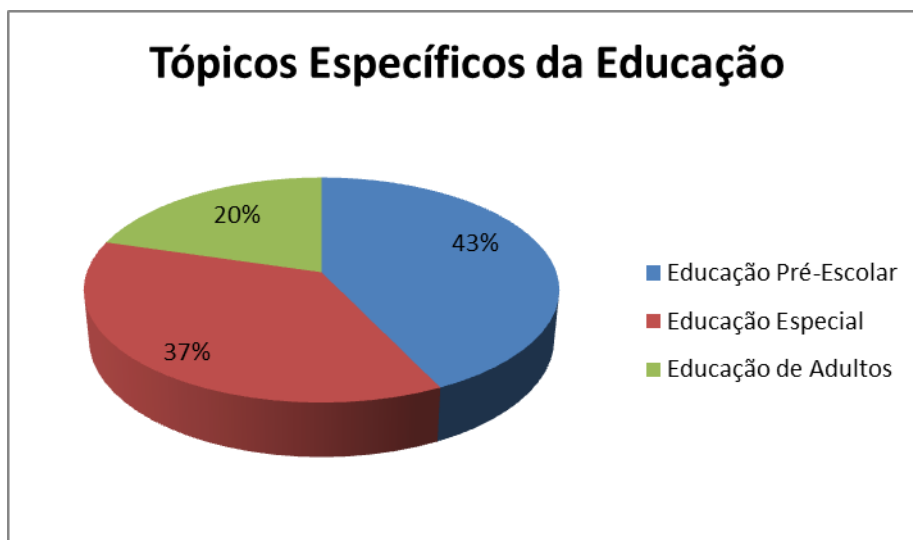
**Gráfico 4.** Especialidades da subárea Planejamento e Avaliação Educacional



Fonte: Secretaria do curso de Pedagogia, março/2017.

Seguindo a análise das subáreas, também nos Tópicos Específicos da Educação houve certo equilíbrio entre duas especialidades (Educação Pré-Escolar e Especial), havendo também uma produção importante no tema Educação de Adultos, conforme podemos observar no gráfico 05.

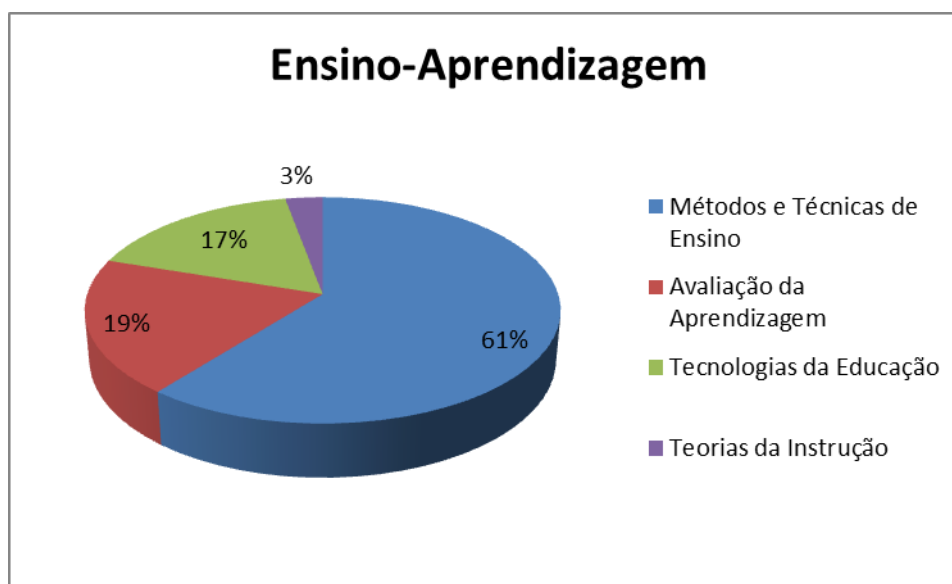
**Gráfico 5.** Especialidades da subárea Tópicos Específicos da Educação



Fonte: Secretaria do curso de Pedagogia, março/2017.

Na subárea Ensino-Aprendizagem, a temática que se destacou no conjunto dos 46 TCC desenvolvidos relacionados a ela, foi Métodos e Técnicas de Ensino com mais de 60% (ou 25 TCC). Duas outras temáticas apresentaram certa equidade sendo elas Avaliação da Aprendizagem e Tecnologias da Educação.

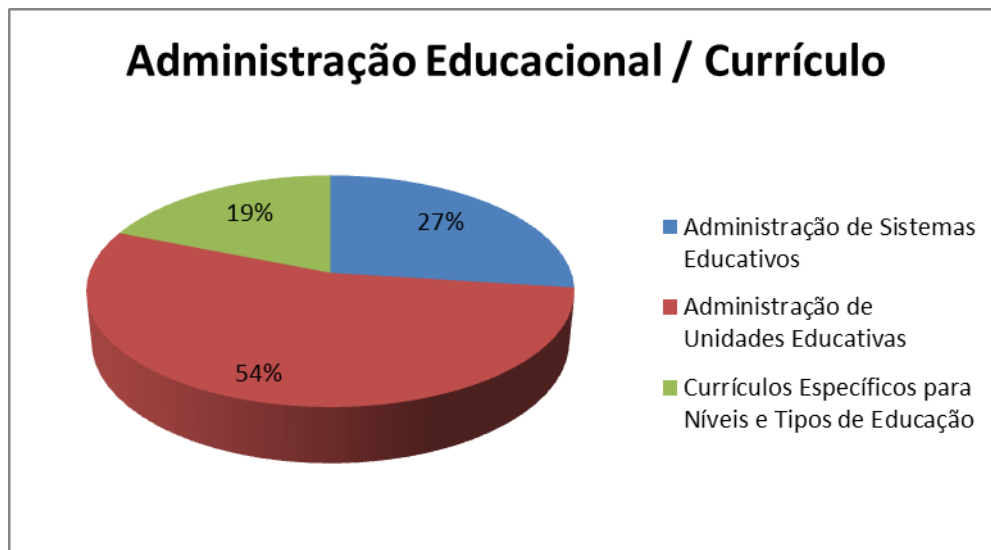
**Gráfico 6.** Especialidades da subárea Ensino-Aprendizagem.



Fonte: Secretaria do curso de Pedagogia, março/2017.

Por fim, as subáreas Administração Educacional e Currículo com apenas 07 trabalhos no conjunto dos 218 desenvolvidos:

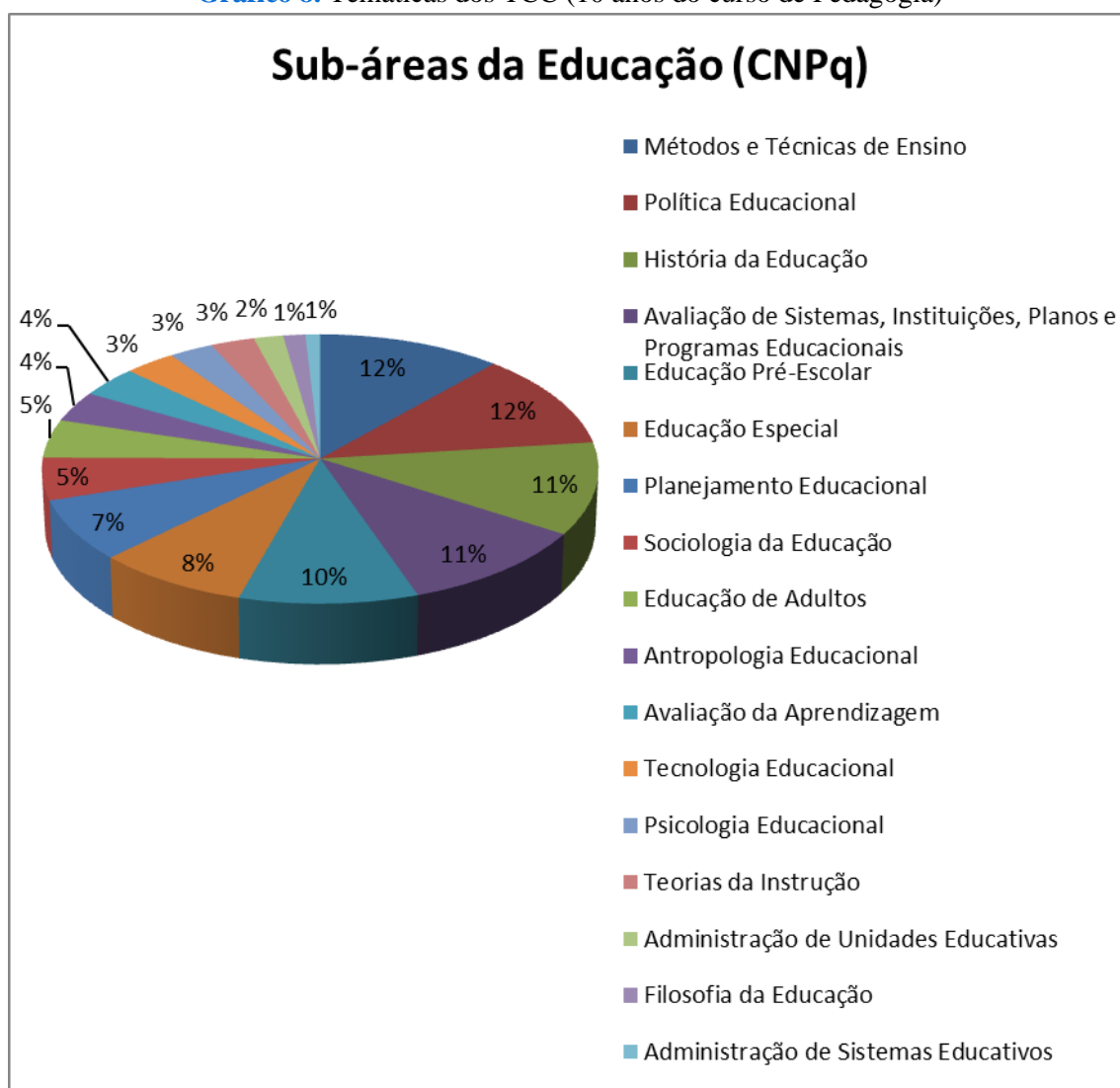
**Gráfico 7.** Especialidades das subáreas Administração Educacional / Currículo



Fonte: Secretaria do curso de Pedagogia, março/2017.

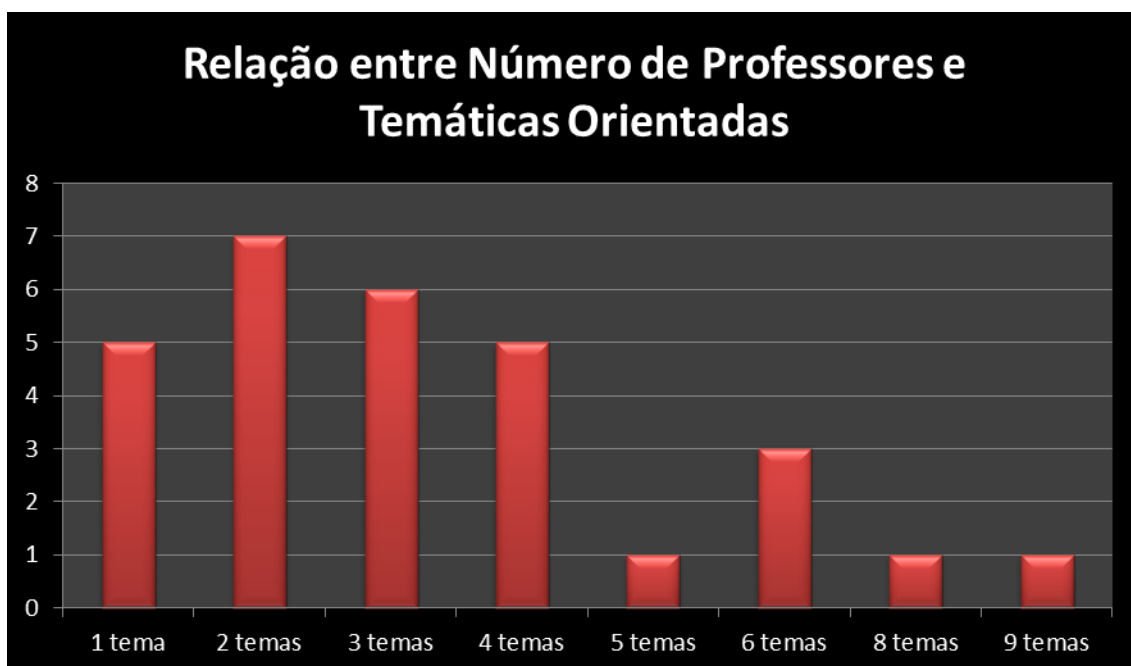
Após a visualização das subáreas, buscou-se analisar as principais temáticas no conjunto dos 218 TCC desenvolvidos na primeira década de existência do curso de Pedagogia do campus do Pontal-UFU, e 5 temáticas (de 17 indicadas no levantamento) de 4 subáreas representam 56% do total desses trabalhos, vejamos:

Gráfico 8. Temáticas dos TCC (10 anos do curso de Pedagogia)



Fonte: Secretaria do curso de Pedagogia, março/2017.

A partir desse conjunto de 17 temáticas apontadas pelos professores que abarcaria os 218 TCC orientados, foi possível observar a circulação dos docentes pelas temáticas, conforme podemos ver no gráfico que segue, cerca de 80% dos professores orientaram entre 1 e 4 temas de seu domínio (relacionados no gráfico 08), demonstrando certa especialização nos processos de orientação que se vincula à formação em nível de pós-graduação dos professores, como segue:

**Gráfico 9.** Temáticas orientadas pelos docentes (mar/2007-mar/2017 Curso de Pedagogia-Pontal)

Fonte: Secretaria do curso de Pedagogia, março/2017.

Por fim, apresenta-se um dado revelador que demonstra os caminhos que tem inspirado quase metade dos TCC (44% ou 95 trabalhos) desenvolvidos no curso de Pedagogia do campus do Pontal, números levantados a partir da indicação dos próprios orientadores sobre a natureza das atividades desenvolvidas que resultaram em trabalhos de conclusão de curso:

**Quadro 4.** Atividades Acadêmicas que Originaram os TCC'S (campus do Pontal-UFU)

	<b>Atividade Acadêmica</b>	<b>No. de TCC's</b>	<b>Percentual</b>
<b>01</b>	Iniciação Científica	30	14%
<b>02</b>	Estágio Curricular	21	10%
<b>03</b>	Disciplina (ensino de graduação)	14	6%
<b>04</b>	Projeto de Extensão	13	6%
<b>05</b>	PIBID	12	6%
<b>06</b>	PET	04	1,5%
<b>07</b>	Estágio Não Curricular	01	0,5%
<b>08</b>	Sem indicação de atividade	123	56%
	<b>TOTAL</b>	<b>218</b>	<b>100%</b>

Fonte: Secretaria do curso de Pedagogia, março/2017.

É fato que todos os TCC decorrem diretamente das atividades desenvolvidas ao longo da formação dos discentes. Mesmo assim, os dados do quadro 04 reforçam a importância do desenvolvimento de projetos e programas no cotidiano de orientação e desenvolvimento dos TCC, seja porque o apoio institucional via bolsa exige contrapartida do beneficiado com resultados em forma de produtos, em geral, publicações, ou ainda em função de vincularem os alunos integrados nesses programas, em projetos maiores cujos resultados interessam aos docentes.

#### 4 Considerações Finais

Nesse espaço final, reafirma-se que a adoção do TCC enquanto componente curricular obrigatório pode fortalecer a pesquisa educacional, desde que desenvolvido obedecendo-se alguns parâmetros mínimos aceitáveis. Como se viu, a área da pesquisa em educação é uma das maiores atualmente no cenário da ciência brasileira, considerando-se suas múltiplas especializações. Esse gigantismo gerou alguns problemas apontados por André (2001), em especial, a pobreza teórico-metodológica dos trabalhos, a adoção de objetos mal delimitados, a falta de estrutura de pesquisa, entre outros, o que também se observou na experiência de supervisão das primeiras turmas que cursaram a disciplina de TCC II no Campus do Pontal.

Como constatado, a falta de exigência de promoção obrigatória da iniciação científica nos cursos de graduação do Brasil, por parte da legislação omissa apresentada no texto, gerou grande diversidade de práticas relativas ao componente curricular TCC, o que pode causar



prejuízos ao fomento de massa crítica qualificada para a formação continuada. Mesmo assim, o sistema de pós-graduação brasileiro se consolidou como a etapa mais exitosa na formação científica e tecnológica do país, um consenso entre os pesquisadores da área. De acordo com Faria Filho (2016, p.176):

(...) no Brasil, contrariamente ao que ocorreu em quase todos os países ocidentais com larga tradição de pesquisa, a pós-graduação não significou simplesmente a organização da formação de pesquisadores em um outro patamar institucional, mas a própria organização da pesquisa científica no país. Disso resultou num sistema científico-acadêmico profundamente dependente dessa forma peculiar de formação de pesquisadores que é a pós-graduação. E, o que não é menos importante, resultou um modo peculiar de organizar a pesquisa, que é muito devedor dos modelos, exigências, rituais e modos de consagração próprios ao campo acadêmico-científico.

Compreende-se que o TCC, ao menos na experiência aqui apontada, decorre muito mais das práticas desenvolvidas no interior da sala de aula do que decorrentes de vinculação dos alunos de graduação a projetos de pesquisa, ensino e extensão, modelo que não se resume à experiência do curso de Pedagogia do Campus do Pontal (UFU). Nessa experiência, a adoção do TCC obrigatório forçou o corpo docente e também os alunos a buscarem temas que atendessem minimamente à questão da originalidade promovendo um volume de conhecimento educativo, mesmo que incipiente, significativo para o município e a região. Nesse período, acredita-se que o TCC obrigatório consolidou um público que passou a demandar formação continuada, levando muitas alunas aos cursos de pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu*.

Ao longo do processo de supervisão da disciplina TCC II, constatou-se que os casos mais exitosos de construção e finalização do TCC seguiram a maior parte do roteiro que segue, atingindo grau satisfatório do que se poderia classificar como um bom texto de Trabalho de Conclusão de Curso, e que passamos a sugerir como princípios norteadores logo abaixo:

- 1- A ESCOLHA DO TEMA. O tema deve agradar ao discente, uma má escolha poderá gerar outros problemas, assim, é necessário planejamento, devendo se refletir sobre o tema antecedência ao início do processo. Deve-se evitar a opção por assuntos muito complexos, além de propostas de difícil execução, buscando-se afastar da necessidade de mudança de tema. Portanto, o tema deve interessar ao grupo (docentes e alunos) e com tempo adequado para sua viabilidade de execução.
- 2- TRADIÇÃO DE PESQUISA DO CURSO. Desde o início da graduação os discentes devem conhecer os grupos de pesquisas, projetos de ensino, extensão e pesquisa desenvolvidos pelos docentes do curso. Assistir as bancas públicas dos formandos pode ajudar a entender o formato do TCC e o nível de exigência da avaliação, além de procurar informações com alunas egressas que já passaram pelo processo.
- 3- CRONOGRAMA E DIVISÃO DE TAREFAS. Logo no início do processo é necessário fazer o planejamento juntamente com o professor orientador, definindo-se as tarefas e datas a serem cumpridas, o que colabora para um percurso mais tranquila, evitando a tensão das últimas semanas antes da entrega do TCC.

4- **BOM RELACIONAMENTO E INTERAÇÃO COM O ORIENTADOR.** É de extrema importância escolher um orientador que se tenha afinidade e que conheça minimamente o tema escolhido. Comparecer aos encontros de orientação, buscando entender o que se espera do trabalho. Demonstrar interesse pela pesquisa e elaborar questionamentos ao professor supervisor é importante, já que o orientador é guia dos alunos no caminho cujo objetivo final é a apresentação exitosa do TCC.

5- **CLAREZA DO OBJETIVO.** Ter claro o objetivo do TCC é um processo que exige reflexão e leitura, pensando o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho, mesmo que no meio do percurso existam desvios necessários. Isso ajuda a decidir quais caminhos seguir durante a pesquisa e evita que o trabalho perca o foco, o objeto deve ser lapido ao longo do processo.

6- **PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.** A pesquisa bibliográfica dará respaldo e credibilidade para os assuntos tratados no TCC. Nesse momento é importante resgatar assuntos e autores estudados durante o curso. É sempre importante construir o “estado da arte” antes de se aventurar a levantar dados em pesquisa de campo, ou seja, ler o que há de mais expressivo no debate em torno do tema escolhido, um bom início é fazer buscas em plataformas digitais dos artigos mais citados sobre o tema.

7- **PESQUISA DE CAMPO.** Caso o TCC não seja apenas uma revisão bibliográfica, então, existe a necessidade de realizar a pesquisa de coleta de dados para as análises a partir da teoria estudada. Essa revisão teórica é feita a partir das discussões com o orientador, nesses encontros que se escolhem as metodologias para a abordagem do objeto. Assim, a ferramenta de trabalho vai variar de acordo com o objetivo do TCC, podendo se eleger a pesquisa-ação (caderno de anotações, gravadores, desenhos, registros de resultados), a história oral (entrevistas com questionários semiestruturados ou depoimentos livres gravados), etc.

8- **REGRAS DE FORMATAÇÃO.** Um dos grandes obstáculos dos TCC diz respeito às regras da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), consideradas de difícil compreensão já que mudam constantemente. As normas abrangem uma infinidade de padronizações características da escrita acadêmica, como normas de citação de autores, tamanho de papel, margens, numeração das páginas, conteúdo obrigatório e normas para bibliografia e anexos. Na escrita final, tais normas devem ser respeitadas minimamente, e caso necessário, os discentes devem procurar ajuda técnica.

9- **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.** A exposição do TCC deve ser clara e objetiva, explicitando-se o tema, os motivos da escolha, os objetivos propostos, a metodologia da pesquisa e as conclusões a que se chegou. Durante a apresentação é necessário se atentar ao tempo previsto para a exposição dos resultados, devendo-se buscar atender a avaliadores e ao público participante do evento acadêmico.

10- **A ARGUIÇÃO.** Quando o formato do TCC exige banca pública, o discente deve se preparar para a arguição, aguardando os examinadores concluírem suas falas evitando interrupções. Deve buscar expor pausadamente os pontos relevantes do trabalho e quando se contrapuser a algum posicionamento da banca que seja feito sempre de forma inteligente, demonstrando seriedade e domínio do trabalho realizado. Não existe problema em consultar a cópia impressa ou digital para responder aos questionamentos da banca desde que o aluno saiba exatamente o que e onde procurar.

A experiência de supervisão da disciplina de TCC II no decorrer dessa década inicial (mar/2007 a mar/2017) no curso de Pedagogia do Campus do Pontal foi bastante importante para que se compreendesse a importância desse componente curricular enquanto processo de iniciação a pesquisa, já que se pode fazer a leitura de todas as versões iniciais dos TCC antes da apresentação final, processo classificado pelo professor da disciplina como “qualificação” para a defesa.

Ficou evidente que esse processo de elaboração de um texto apoiado em linguagem acadêmica, mesmo com todas as suas limitações, forçou os discentes a uma reflexão essencial do papel da graduação em suas vidas, de maneira que as temáticas eleitas em grande parte foram reveladoras dos interesses particulares dos alunos, os quais expressaram riquíssima diversidade de problemas, justificando a adoção do TCC obrigatório no curso de Pedagogia do Pontal, mas também, a necessidade de se estabelecer um debate nacional sobre a regulação desse componente curricular nos cursos de graduação.

## Referências

ANDRÉ, Marli E.D. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.51-64, julho/2001.

ANDRÉ, Marli E.D. Pesquisa em Educação: questões de teoria e método. **Anais do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências**. Bauru-SP, 2005.

BRASIL. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)**. Disponível em: <http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>  
Acesso em 28/dez/2019.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, 2014.

BRASIL. **Curso de Pedagogia Campus do Pontal, UFU**. Projeto Pedagógico, 2018.  
Disponível em: [https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?yP\\_DszXhdoNcWQHJaQIHJmJIqCNXRK\\_Sh2SMdn1U-tzOTpmmgT33WB409R1o6PfBT2L9wc\\_C\\_9l07RwQK7iBcpv00Kr4zz6VOvvJlqfMbG8J\\_RACwiP2VFvndQltw\\_eAn](https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?yP_DszXhdoNcWQHJaQIHJmJIqCNXRK_Sh2SMdn1U-tzOTpmmgT33WB409R1o6PfBT2L9wc_C_9l07RwQK7iBcpv00Kr4zz6VOvvJlqfMbG8J_RACwiP2VFvndQltw_eAn) Acesso em: 28/dez/2019.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução do CNE/CP nº 1/06. Brasília, 2006.

BRASIL. **Universidade Federal de Uberlândia**. SEI Resolução n. 32/2017. Conselho Universitário. Uberlândia, 2017.

FARIA FILHO, L. Avaliação da pós-graduação em Educação: questões, dilemas e algumas proposições. **Revista Educação em Foco**, ano 19, n. 27, p. 173-205, jan./abr. 2016.

FRAUCHES, Celso da Costa. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação**. Editora ABMS: 2008.

WARDE, Míriam J. O papel da pesquisa na Pós-Graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio 1990.