

# **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS FORMANDOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

JUNGES, Patricia<sup>1</sup>  
ALVES, Fabio Lopes<sup>2</sup>  
BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia<sup>3</sup>

## **RESUMO**

Este trabalho tem por objetivo analisar as representações sociais dos formandos de um curso de Pedagogia (2014), no Brasil, sobre Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Como metodologia, utilizamos a aplicação de um questionário abrangendo assuntos relacionados ao acadêmico, ao orientador e ao TCC. Teoricamente, a pesquisa se fundamenta na perspectiva da Teoria das Representações Sociais (MANDU, AGUIAR, 2013; MOSCOVICI, 1978), bem como em autores que problematizam o curso de pedagogia (BASTOS, SZYMANSKI, 2011), entre outros. Os resultados apontaram algumas lacunas identificadas pelos egressos no âmbito do curso, visto que há um maior compromisso dos discentes matriculados no período matutino, se comparado ao vespertino, a exemplo do pouco envolvimento com a política de Iniciação Científica, entre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Representações Sociais, formandos, TCC, Pedagogia.

## **SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE LAST YEAR STUDENTS OF A PEDAGOGY COURSE ON THE FINAL WORK OF THE COURSE CONCLUSION**

## **ABSTRACT**

This paper aims to analyze the social representations of the last year students of a course of Pedagogy (2014) in Brazil, about Final Paper of Course Conclusion (TCC). As a methodology, we used the application of a questionnaire covering subjects related to the student, the advisor and the TCC. Theoretically, the research is based on the perspective of Theory of Social Representations (MANDU, AGUIAR, 2013, MOSCOVICI, 1978), as well as on authors who problematize the pedagogy course (BASTOS, SZYMANSKI, 2011), among others. The results pointed out some of the gaps identified by the students within the course, that there is a greater commitment of students enrolled in the morning, compared to the ones in the evening, the lack of involvement with the policy of Scientific Initiation, among others.

**KEYWORDS:** Social Representations, last year student, TCC, Pedagogy

## **1. INTRODUÇÃO**

Há diversos estudos referentes ao processo de construção do TCC, portanto, não se trata de um tema novo. No entanto, ao longo da existência do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná de Cascavel, com a implementação, mais tarde, do TCC à grade curricular, em 2007, não houve nenhuma pesquisa que problematizasse a sua funcionalidade. Por isso, considera-se importante um estudo partindo da realidade do discente.

Este estudo objetivou compreender as representações sociais dos alunos concluintes de Pedagogia (2014), *campus* de Cascavel, sobre o TCC. De um modo mais específico, buscou-se identificar: a postura mantida com o TCC; a relação entre orientador e o orientando; a avaliação do

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: patriciajunges28@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Ciências Sociais e professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: fabiobidu@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Educação e professora Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: carmenccb@yahoo.com.br

acadêmico enquanto posição de orientando e aluno, bem como alguns sentimentos expressados por meio do TCC.

A partir do aprofundamento teórico, realizou-se uma breve revisão bibliográfica, buscando compreender os estudos já desenvolvidos acerca do tema. Partindo dessa análise, elaborou-se um questionário aplicado aos alunos concluintes do Curso de Pedagogia. Em seguida, analisaram-se as informações dispostas pelos entrevistados, buscando compreender a relação estabelecida.

## **2. QUADRO TEÓRICO: A CONTRIBUIÇÃO DO CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

A fim de compreender as representações sociais dos acadêmicos do quarto ano (2014) de pedagogia sobre o TCC, apoiamo-nos teoricamente no conceito de representações sociais, de Serge Moscovici (1978):

A Teoria das Representações Sociais apresentou-se como um rico suporte teórico para nossa pesquisa, pelo fato de que a mesma possibilitou a compreensão do homem como ser social, que se constitui através de processos de interações com outros sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Dessa forma, as representações sociais permitem que o indivíduo construa uma identidade social, que irá possibilitar ao sujeito relacionar-se com seu grupo social através de um sentimento de pertença e com outros grupos a partir de um sentimento de alteridade e distinção (MOSCOVICI, 1978, *apud* MANDÚ; AGUIAR, 2013, p. 564).

As representações sociais podem ser entendidas como compreensões dos indivíduos acerca de determinados assuntos, acontecimentos ou objetos. Para que se compreendam as representações sociais, faz-se necessário conhecer não somente o indivíduo, mas o grupo social em que ele está inserido, já que isso se efetiva na interação de ambos. Eis, portanto, a justificativa de, neste artigo, abordarmos alguns aspectos históricos do curso de pedagogia, antes de falar do TCC, propriamente.

Moscovici (1978 *apud* MANDÚ; AGUIAR, 2013, p. 564) destaca ainda que “as representações sociais construídas pelos sujeitos refletem em seus comportamentos e práticas sociais e no seu modo de pensar e de agir sobre o objeto fruto de suas representações”.

### **3. O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIOESTE CAMPUS CASCAVEL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

O curso de pedagogia da Unioeste e sua trajetória têm sido objeto de estudo de diversos autores. Dentre eles, destacam-se: Bastos; Szymanski; Kliemann (2014); Szymanski (2006); Bastos; Szymanski (2011).

À medida que debruçamos sobre essa produção acadêmica, percebemos que o curso de pedagogia da Unioeste *campus Cascavel* emerge a partir de temáticas específicas. A questão da inclusão é debatida por Iácono (2004); Carvalho; Tureck (2006); Rosseto (2010). Referente aos egressos, as autoras investigaram, com base em pesquisa que “[...] as perspectivas e os limites dos ex-alunos formados nas turmas de 1999 a 2002 [...]” (SZYMANSKI, IACONO, OLIVEIRA, 2006, p.1). A Prática de Ensino tem sido contemplada por: Szymanski; Brotto; Iácono; Rosseto (2005), Meier; Szymanski (2011), Szymanski (2006), Martelli (2002).

Após o ano de 1997, houve alteração da proposta curricular, que agrupou as diferentes metodologias e práticas de ensino em apenas uma disciplina – Teoria e Prática das séries iniciais.<sup>4</sup>Maria Lídia Sica Szymanski (2006) desenvolveu pesquisas com alunos formados nos anos de 1998 a 2002, com o objetivo de analisar o que eles expressavam acerca dos limites e perspectivas em relação à inserção no mercado de trabalho, bem como seus principais problemas. Os dados coletados referiam-se a 112 ex-alunos, que avaliaram o curso de forma satisfatória, sendo que nenhum o considerou “fraco”. Das dificuldades apresentadas em relação ao ingresso no mercado de trabalho, a mais referida é o despreparo para o fazer pedagógico.

Szymanski, Iácono e Oliveira (2006) desenvolveram pesquisa com o intuito de compreender as perspectivas, contribuições, críticas e sugestões por parte dos egressos, a respeito do Curso de Pedagogia. Após ter sido implantado o novo PPP, em 1999, procurou-se pesquisar turmas formadas nos anos de 1999, 2000, 2001 e 2002, dentre os quais mais de 70% trabalhavam na área da educação. Os resultados da pesquisa, concluída cinco anos depois, deixaram clara a diferença entre os alunos que atuavam na área da educação dos que não atuavam, além de terem permitido, ainda, analisar a ação do professor em sala de aula, apesar do acúmulo de metodologias. Concluiu-se que há uma apropriação maior dos estudos àqueles que já atuam na área da educação em relação aos que não atuam.

<sup>4</sup>Até o ano de 1997, o curso de Pedagogia mantinha o formato tradicional, aquele que oferecia habilitações de Orientação Educacional e Administração Escolar. Após a necessidade de formar o pedagogo generalista, o curso reestruturou-se, apresentando essa nova disciplina, que oferecia ao profissional formado a opção de atuar na docência nas séries iniciais, além da gestão pedagógica.

Decorrente dessa pesquisa, Szymanski (2006) fez um recorte a fim de analisar as considerações feitas pelos ex-alunos quanto à Prática de Ensino, além de buscar perceber como tal disciplina configurou-se ao longo dos anos. Com um público correspondente a 204 sujeitos, referentes a quatro anos de formação (1999, 2000, 2001, 2002), pretendia-se analisar como avaliavam o curso com um olhar de fora da instituição. Por meio da entrevista, objetivou-se dialogar com os saberes docentes e os profissionais sobre a Prática de Ensino, sugerindo as modificações que considerassem pertinentes ao atual currículo, como também sugestões. O curso foi avaliado de forma excelente, tanto por aqueles que não atuavam como docentes, no decorrer do curso, como por aqueles que atuavam.

Tratando especificamente da Prática de Ensino, Szymanski, Brotto, Iácono e Rosseto (2005) desenvolveram uma pesquisa com egressos do curso de Pedagogia, retratando como essa disciplina foi se configurando ao longo do curso. Com a implantação do novo PPP, em 1999, o curso de Pedagogia da Unioeste passou a ofertar 300 horas de estágios supervisionados durante três anos.

Segundo Szymanski *et al.*, “ainda, a distribuição da Prática de Ensino na segunda, terceira e quarta série do curso trouxe excelentes resultados, conforme assinala o depoimento dos alunos (2005, p. 222)”. Diferentemente de outras instituições, que ofertam estágios apenas no final da graduação, o curso de Pedagogia do campus Cascavel teve a preocupação de diluir essa disciplina na formação acadêmica. As autoras relatam ainda que, por mais que tenha apresentado excelentes resultados e sua carga horária tenha sido ampliada (de 300 para 400 horas), por exigência legal, as Práticas de Ensino tiveram que ser reagrupadas e ofertadas apenas na terceira e quarta série do curso:

Isso se dá em decorrência de que as Diretrizes Nacionais (CNE/2002), determinam que os cursos de Pedagogia são obrigados a dedicar uma carga horária exclusivamente prevista para a prática em todas as disciplinas do curso e que as disciplinas de Prática de Ensino sejam ofertadas a partir da segunda metade do curso, ou seja, nos dois últimos anos. (SZYMANSKI, et. al. 2005, p. 222.)

#### **4. O CURSO DE PEDAGOGIA, SUAS REESTRUTURAÇÕES CURRICULARES E A INSERÇÃO DO TCC**

O Curso de Pedagogia da Unioeste *campus* de Cascavel caracteriza-se pela trajetória de lutas a favor da sua consolidação e ampliação, como também diversas reestruturações curriculares ao decorrer de sua existência. Desde a primeira reestruturação até o momento atual, o intuito do Curso de Pedagogia *campus* de Cascavel busca vencer a fragmentação inicial do trabalho pedagógico, pretendendo formar um pedagogo que: “[...] deverá ter condições teórico-metodológicas de atuar nas diferentes funções da organização escolar tendo como premissa o processo de ensino e aprendizagem, elo de articulação entre os diferentes profissionais da educação [...]” (SZYMANSKI; BASTOS; 2011, p. 230).

Na alteração de 2007<sup>5</sup>, com vistas para a inclusão, acrescentou-se a disciplina de Libras e a discussão sobre a afrodescendência. Desaparece, então, o caráter da fragmentação do trabalho pedagógico, superando as habilidades; além disso, o Estágio Supervisionado voltou a ter duração de três anos, com apenas um supervisor por grupo de até seis alunos. Incluiu-se também o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), visto que se exigia o aprofundamento da pesquisa ao longo do curso. A esse respeito, o PPP é enfático ao afirmar que objetiva “integrar os estágios supervisionados sob forma de Prática de Ensino e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na dinâmica da formação do pedagogo, na totalidade do curso, buscando articular os eixos do ensino, pesquisa e extensão” (UNIOESTE, 2007, p.8). Vale ressaltar que a última alteração do PPP do curso de pedagogia da Unioeste ocorreu em 2009. Portanto, eis outro documento que ainda carece de análise.

## **5. O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**

A pesquisa realizada envolveu os acadêmicos do 4º ano (2014) do curso de Pedagogia. No período matutino, segundo informações dos próprios acadêmicos, frequentam aproximadamente 20 alunos. Entretanto, segundo a secretaria acadêmica, há 34 matriculados. Desse universo de 20 alunos, 18 responderam ao questionário, o que corresponde à aproximadamente 90% dos frequentes. No período noturno, frequentam aproximadamente 34 alunos. Entretanto, segundo a secretaria acadêmica, há 50 alunos matriculados. Desse universo de 34 alunos, participaram da pesquisa 28 acadêmicos, correspondente a 82%. Note-se que, metodologicamente, para fins de amostragem, optamos por considerar o número de alunos frequentes e não de matriculados.

---

<sup>5</sup>Nos anos 1970, o curso de pedagogia da Unioeste Cascavel formava o pedagogo especialista, por habilidades; tinha uma visão fragmentada tanto da escola como do fazer pedagógico. Nos anos 1980, o pedagogo deveria encarar a educação na sua totalidade, independentemente das suas formas de atuação, o que possibilitava, assim, superar a fragmentação anteriormente encontrada entre a teoria e prática. Seja ele professor, orientador ou administrador escolar, deveria possuir uma visão social ampla, envolvendo o trabalho escolar, administrativo e pedagógico. Nos anos 1990, o curso assumiu a missão com a qual passou a formar o pedagogo generalista: “capaz de assumir as diversas funções pedagógicas dentro e fora da escola, com um preparo mais aprofundado no que se refere aos Fundamentos da Educação, buscando conciliar saberes. É o que, hoje, se comprehende pelo perfil ‘generalista’ com base na docência, que habilita o graduado como “Licenciado em Pedagogia - docência da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental; articulação do trabalho pedagógico na dimensão interdisciplinar para as áreas de Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica [...]. (P.P.P. do Curso de Pedagogia da UNIOESTE/2007 apud SZYMANSKI; BASTOS; 2011, p. 218)”. Nas reformulações de 2005, havia sido reduzida a carga horária da disciplina Estágio Supervisionado para apenas um ano e, também, ao separar-se da carga horária teórica, buscou-se oferecer mais destaque às Atividades Práticas, estendendo a carga horária ao longo do curso. Em 1997, a reestruturação do novo P.P.P. carregava a certeza do grande avanço, bem como de um processo contínuo de avaliações. Passados trinta anos da primeira turma de Pedagogia, a Unioeste aderiu à “Resolução CEPE nº 0177/2002, de 18/11/2002, regulamentando a Reformulação dos projetos pedagógicos; Resolução CEPE nº 003/2003, de 30/01/2003, estabelecendo as diretrizes para o ensino de graduação da UNIOESTE e a Resolução CEPE nº 025/2003 que regulamenta as atividades complementares e institui a carga horária dos cursos de Licenciatura” (SZYMANSKI; BASTOS; 2011, p. 229).

A faixa etária dos acadêmicos da turma da manhã oscila entre 20 a 50 anos, porém, expressam-se em maior quantidade nos 20 e 21 anos (22% e 33% ou 10/18). Doravante, para facilitar o entendimento do leitor, quando formos expressar os dados números, indicaremos a porcentagem relativa, seguida dos números correspondentes à porcentagem. A turma da noite oscila entre 20 a 64 anos. Entretanto, a idade mais expressiva é a de 20 anos (29% ou 8/28). Apenas um acadêmico recusou-se a responder a essa questão. Denota-se, portanto, que a principal faixa etária dos acadêmicos de pedagogia tanto matutino quanto noturno é a de 20 anos de idade.

Para alcançar os objetivos propostos, elaboramos um roteiro de entrevista com 29 questões, sendo 25 objetivas e 4 discursivas. Sabe-se que a quantidade de questões é um tanto quanto numerosa para fins de um TCC modalidade artigo, porém, isso foi visto como uma estratégia metodológica, uma vez que pretendo propiciar continuidade à análise. Portanto, os dados aqui apresentados se constituem na introdução de uma pesquisa que esperemos poder, mais tarde, continuar e aprofundar.

A coleta de dados ocorreu no mês de Agosto de 2014 - mês que antecede o início das apresentações de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) -, de forma que é possível subentender que a maioria dos pesquisados estaria desenvolvendo seus trabalhos.

O questionário abrangeu perguntas referentes ao ambiente no qual um acadêmico do 4º ano encontra-se inserido, subdividindo-as em quatro assuntos. Sobre o acadêmico, foram dirigidas 10 perguntas; 5 perguntas são referentes ao orientador; 13 perguntas sobre o TCC e apenas 1 aborda pretensões futuras do acadêmico.

## **6. O COTIDIANO DO ACADÊMICO AO LONGO DA GRADUAÇÃO**

Sobre o acadêmico, 10 perguntas objetivas foram realizadas. Em um total de 46 entrevistados, 30% (14/46) afirmaram ter participado, durante a graduação, de algum projeto de iniciação científica como voluntário ou bolsista; em contrapartida, 32 (70%) não participaram. Desse modo, os dados evidenciam que, no tocante à pesquisa, o envolvimento dos acadêmicos ainda é baixo. Temos, aqui, portanto, uma pista de análise para pesquisas futuras, afinal, precisamos compreender as razões pelas quais o número de alunos envolvidos em projetos de iniciação científica é baixo.

Sobre ter o hábito de produzir fichamentos, novamente, houve acadêmicos que não responderam a essa questão (2/46). Coincidemente, as opiniões ficaram bem divididas. Assinalaram a alternativa “sim”, 47% (22/46); a alternativa “não”, 47% (22/46). No entanto, na turma da manhã, houve mais alunos que assinalaram a primeira alternativa (10/18); já à noite, a segunda alternativa foi a mais assinalada (15/28). Ainda que em pequenos números, houve acadêmicos que se recusaram a responder à questão. De acordo com os dados, é possível verificar que há um maior

comprometimento por parte dos alunos do matutino do que do noturno, no que diz respeito à prática de fichamentos. Talvez, isso se deva ao tempo disponível que cada um possui.

A questão que perguntava se o acadêmico, em algum momento da formação, pagou alguém para fazer seus trabalhos, teve apenas uma resposta sim (6%), no turno matutino; 94% (17/18) responderam que não. Já no noturno, 14% (4/28) responderam que sim e 86% (24/28) que não. Desses 14%, um acadêmico escreveu ao lado da alternativa sim: “uma vez, contudo me arrependi”. Verificando as respostas do matutino, intriguei-me com os resultados, afinal, no momento em que aplicava o questionário, um grupo de alunos comentou sobre a questão de modo a denunciar os colegas ao lado. Como acadêmica, sou levada a pensar que, talvez, os entrevistados não tenham pagado de fato, entretanto, se a pergunta fosse sobre a possibilidade de pagar para alguém fazer, o resultado poderia ser diferente.

Em relação ao hábito de ler e ao ato de adquirir livros, perguntamos: Quantos livros você compra, em média, por ano? Somente 4% (2/46) não responderam. Na alternativa “1 ou 2” livros: 28% (13/46) assinalaram; alternativa “3 ou 4” livros, 26% (12/46) assinalaram; alternativa “mais de seis”, assinalaram 10% (5/46). Houve um destaque para as seguintes alternativas: na alternativa “5 ou 6”, foram 11% (2/18) assinalados no turno matutino; já no noturno, ninguém assinalou essa alternativa. E, na alternativa “nenhum”, 26% (12/46) assinalaram, entretanto, um acadêmico do noturno destacou ao lado: “*Normalmente pego na biblioteca pública*”. Não estabelecemos no questionário uma relação entre adquirir e ler. Analisando as respostas, possivelmente, esses acadêmicos que não adquirem podem, mesmo assim, manter o hábito da leitura. Não adquirir não quer dizer que não se pratica a leitura. Há, também, outros meios que podem ser utilizados para se ter um livro em mãos, como o empréstimo em bibliotecas públicas, de conhecidos, assinatura de revistas e jornais.

Ainda em relação à leitura, também perguntamos: “Antes de iniciar a elaboração do TCC, quantos livros/artigos científicos você lia a cada dois meses?” Verificou-se que 24% (11/46) dos acadêmicos assinalaram a alternativa “nenhum”; na alternativa “1 ou 2” livros, 43% (20/46) assinalaram; alternativa “3 ou 4” livros, 28% (13/46) dos acadêmicos assinalaram; alternativa “5 ou 6”, apenas 2% (1/18) assinalaram; “mais de seis”, também 2% (1/28), apenas. Dois acadêmicos escreveram ao lado da questão: “*Lia apenas para fazer os trabalhos da faculdade*”; “*Os textos da faculdade*”.

Ademais, questionamos acerca do conhecimento do portal de revistas Scielo. Afirmaram conhecer o portal de revistas Scielo 73% (34/46) e desconhecem 28% (13/46); dentre esses, dois afirmaram já ter “*ouvido falar*”. Percebe-se, a partir dos resultados, que o hábito de leitura ainda é um tanto quanto precário. A alternativa mais expressiva foi “1 ou 2” livros, entretanto, devido às

respostas ao lado das alternativas, pode-se compreender que muitos deles leem apenas o exigido pela Universidade.

No item referente às normas da ABNT, foi questionado se, ao longo da formação, elas foram apresentadas em alguma disciplina do Curso. Se a resposta fosse positiva, o acadêmico deveria especificar em qual disciplina isso ocorreu. No matutino, apenas 5% (1/18) não responderam à questão. Afirmaram não terem sido apresentadas as normas 28% (5/18) dos acadêmicos; 67% (12/18) assinalaram a alternativa “sim”. Ao especificar em qual disciplina ocorreu, das 12 alternativas, as mais lembradas pelos acadêmicos foram: “*Metodologia da Pesquisa*” 84% (10/12), “*Pesquisa Educacional*” 8% (1/12) e 8% (1/12) não especificaram. Além de apontar em qual disciplina ocorreu, diversas foram as respostas afirmando que não foram apresentadas de forma satisfatória, como: “*Na verdade a disciplina de Metodologia Científica deveria apresentar. Porém isso não ocorreu na nossa turma*”; “*Minimamente em Metodologia Científica*”; “*Na verdade só imprimimos e não foi utilizado nem explicado. Disciplina: Metodologia da Pesquisa*”, “*No entanto a docente da disciplina de Metodologia da Pesquisa não cumpriu com a ementa e só falou de sua vida particular.*”, “*Na disciplina em que deveria ocorrer, não ocorreu, no 1º ano. Foi nos apresentados as normas de forma básica em pré-projeto no 3º ano, em Pesquisa Educacional.*”.

No noturno, 89% (25/28) assinalaram a alternativa “sim” e 11% (3/28) a alternativa “não”. Dos 28 acadêmicos, 3 não especificaram a disciplina em que ocorreu. As disciplinas mais lembradas foram: “*Metodologia da Pesquisa*” - 71% (20/28); a maioria lembrou ter cursado no 1º ano da graduação; “*Pesquisa Educacional*” - 7% (2/28); e “*Psicologia*” - 4% (1/28). Da mesma forma que aconteceu com a turma do matutino, a insatisfação também foi registrada, porém, expressa em uma minoria, em respostas como: “*Metodologia da Pesquisa, mas muito superficialmente*”; “*Sim, mas não foi bem aproveitada*”, “*Tive a disciplina de Metodologia no 1º ano, mas a professora contava histórias pessoais e dizia que as normas não serviriam para nada, por isso não ensinar.*”.

Ainda referente às normas da ABNT, indagamos: “Você possui o domínio básico das normas da ABNT?” Somente 6% (3/46) não responderam; 83% (38/46) afirmaram ter domínio e 11% (5/46) disseram que não possuem. De acordo com os dados analisados, concluímos que, mesmo não tendo sido apresentadas, nas disciplinas relatadas, ainda assim, os alunos alegam possuírem domínio. Entretanto, ouve-se cotidianamente comentários sobre a incapacidade de aplicar as normas a trabalhos acadêmicos.

## **7. RELAÇÃO ORIENTADOR VERSUS ORIENTANDO**

As questões referentes ao orientador foram cinco: uma discursiva e as demais objetivas. Procurou-se saber de que forma aconteceu a definição do orientador. Afirmaram terem sido definidos pelo próprio acadêmico 61% (28/46); 26% (12/46) foram definidos pelo colegiado e 13% (6/46) assinalaram a alternativa “outro”. Esses justificaram suas respostas da seguinte forma: “*Foi sugerido em função do encaminhamento do conteúdo escolhido*”; “*Ela me escolheu pelo meu tema*”; “*Não tenho ainda*”.

Diante dos dados, percebemos quão numerosa foi a definição por iniciativa do acadêmico, o que, a meu ver, é um dado positivo. Tal realidade preocupou-me, em relação ao noturno, pois apenas metade dos alunos o escolheram, 50% (14/28), e outros 46% (13/28) não o escolheram. Já no matutino, 78% (14/18) disseram tê-lo escolhido; apenas 5% (1/18) foram escolhidos pelo colegiado e 17% (3/14) assinalaram a alternativa “outro”, justificando: “*A professora já era minha orientadora do PIBIC*”; “*Permaneci com o orientador da iniciação científica*”; “*Pedi auxílio a professores que tenho grande admiração e estes me indicaram a minha orientadora*”.

Pode-se ver, de tal forma, que há um comprometimento maior em relação aos estudos dos alunos do turno matutino do que do noturno, de modo que se percebe que alguns já vinham acompanhando seus orientadores em outros projetos e, de certo modo, já o haviam definido anteriormente.

Em relação às pesquisas desenvolvidas pelo orientador, a pergunta era se o acadêmico tinha conhecimento sobre as pesquisas desenvolvidas pelo orientador. Responderam sim 61% (28/46) e 37% (17/46) não possuem conhecimento. Apenas 2% (1/46) não responderam à questão.

Sobre a relação mantida entre orientando e orientador, perguntou-se qual a frequência com que o acadêmico conversava com seu orientador, sobre o TCC, seja pessoalmente ou via e-mail. A alternativa “semanal” teve 33% (15/46) assinalados; a alternativa “quinzenal” teve 43% (20/46) e a alternativa “mensal” teve 20% (9/46). Não responderam à questão 4% (2/46) e 2% (1/46) responderam mais do que uma alternativa. Dois acadêmicos especificaram suas respostas, escrevendo ao lado: “*No início era com mais frequência*” e “*Conforme a necessidade*”.

Ainda sobre a relação orientador/orientando, questionou-se: “Com que frequência o orientador responde aos seus e-mails?” Na alternativa, “até dois dias”, 54% (25/46) dos acadêmicos assinalaram; responderam a alternativa “até uma semana”, 22% (10/46) dos entrevistados; a alternativa “entre uma semana e quinze dias”, foi respondida por 13% (6/46) deles; “entre quinze dias e um mês”, 6% (3/46) dos entrevistados responderam e apenas 2% (1/46) optaram pela alternativa “não responde”. Nenhum

acadêmico assinalou a alternativa “mais de um mês”. Não responderam a essa questão 4% (2/46), apenas, e 2% (1/46) assinalaram mais de uma alternativa.

Partindo das respostas dos acadêmicos, podemos afirmar, primeiramente, que a relação e o compromisso, referente ao contato com o orientador, estão se efetivando de forma satisfatória, já que a maioria afirmou ter os encontros quinzenais e semanais. E, em seguida, a satisfação continua sendo observada. Por mais que haja casos insatisfatórios, eles aparecem em pequenos números, os quais não devem ser julgados apenas por um questionário, mas sim, deve-se compreender uma nova pesquisa, a fim de enfatizá-los.

A questão discursiva perguntava: “Como você avalia a disponibilidade e a relação mantida com seu orientador?” O método utilizado para obtenção de respostas ficou a critério das respostas que se apresentaram. Nos questionários do matutino, foi possível separar em dois critérios: satisfatório e insatisfatório. Já no noturno, foram separados em respostas positivas, negativas e razoáveis. Assim, organizei os questionários por critérios, podendo analisá-los individualmente de forma mais organizada.

Avaliaram como satisfatória 55% (10/18) dos acadêmicos. Dentre essas respostas, deve se destacar algumas: “*Muito boa, pois quando não nos encontramos pessoalmente, sempre nos comunicamos via e-mail*”; “*Bom. A orientadora sempre está disponível para atender, responder e-mail e tirar dúvidas até pelo telefone.*”; “*Muito bom. Sempre corrige o trabalho; apresenta sugestões e correções de maneira ética e respeitável, embora em seu tempo sempre esteja muito cheio de atividades.*”; “*Boa, no entanto percebo que ele está sobrecarregado, portanto muitas vezes preciso ter muita autonomia.*”.

Consideraram insatisfatória, 39% (7/18) dos acadêmicos. Algumas respostas foram: “*Eu sempre tenho que me adequar ao tempo dele, dias, horários, etc...*”; “*A professora tenta sempre que possível estar disponível à minhas dúvidas e para correções de texto, bem como temos uma boa relação. Porém, deferimos na linha de pesquisa e isso faz com que o andamento do TCC às vezes fique estagnado.*”; “*A disponibilidade é rara, pois o orientador tem demais tarefas ou outro emprego naquele horário, tendo que marcar finais de semana, ou até e-mail apenas. A relação foi ótima, nos entendemos e nos ajudamos.*”; “*Regular, já que existem algumas cobranças sobre os orientandos e sobre os orientadores que por vezes não são cumpridas pelos orientadores, tais como, assiduidade nos encontros.*”.

Um acadêmico manifestou ter trocado de orientador e não ter contato com o atual: “*O contrato do meu orientador com a Unioeste acabou em agosto, então estou a espera do novo, que ainda não assumiu. Porém ainda mantido contato com o antigo orientador*”.

No noturno, consideraram-na positiva 68% (19/28) dos acadêmicos, realizando os seguintes comentários: “Ótima, fui muito feliz na escolha do meu orientador”; “Excelente, pois quando solicitada ela está a disposição na medida que nos organizamos”; “Muito boa, pois sempre está disponível para me ouvir tirar dúvidas e cobrar também”; “Boa. Apesar de tê-lo visto uma vez pessoalmente conversamos frequentemente por e-mail.”. Dentre aqueles que avaliaram como boa, alguns acrescentaram também alguns contratemplos, que considerei de importante relevância: “Disponibilidade boa, meu orientador tem posições irredutíveis, por isso, discutimos bastante.”; “A relação até então foi positiva e a disponibilidade é complicado.”; “A contento para desenvolver um bom trabalho”.

Dos 14% (4/28) que consideraram uma relação razoável, justificaram: “Razoável. O tempo disponível não é o ideal, mas ele ta auxiliando na medida do possível.”; “Média. Responde e-mail com facilidade, porém me inibe aos textos e dúvidas.”.

Referente às respostas negativas, somaram-se 11% (3/28), discorrendo sobre da seguinte forma: “Acredito que a disponibilidade é escassa, necessita-se de mais encontros para melhor rendimento.”; “Minha orientadora não tem disponibilidade para encontrar-se comigo, até hoje só a vi uma vez.”; “Está bem difícil nossos encontros pois meu orientador pode somente em dias da semana durante o dia, e eu não posso pois trabalho 8 horas.”. Apenas 7% (2/28) não responderam a essa questão.

A maioria dos acadêmicos apresentou manter uma boa relação com seu orientador tendo disponibilidade, em alguns casos. Os demais casos nos fazem pensar na palavra disponibilidade, tanto do orientador quanto do orientando. Por parte do orientador, como foi destacado por alguns acadêmicos, enfatiza-se o fato de até mesmo estar sobrecarregado de outras tarefas ou não estar disponível no mesmo horário que o orientando. Sabemos que o encontro pessoal é de extrema importância, visto que abre possibilidade de sanar dúvidas, dirigir estudos e até mesmo o encaminhamento de atividades.

## **8. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O TCC**

Referente ao TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), foram desenvolvidas treze perguntas, dentre as quais 10 são objetivas e 3 são discursivas. Na Unioeste, as aulas de TCC são quinzenais, entretanto, em outras instituições de ensino superior, os acadêmicos têm determinados dias da semana, que são destinados à produção do TCC. Perguntamos a opinião dos acadêmicos sobre qual deveria ser a frequência das aulas: 52% (24/46) assinalaram a alternativa “semanais”; 39% (18/46) disseram que era a alternativa “quinzenais” e 9% (4/46) ficaram com a alternativa “mensais”. Dessa forma, como atualmente são quinzenais, os acadêmicos preferem encontros semanais.

Em outra questão, supomos que se, na Unioeste, houvesse determinados dias da semana dedicados exclusivamente ao TCC, sugerimos que os alunos respondessem o que fariam nesses dias: 9% (4/46) marcaram que “colocaria trabalhos de outras disciplinas em dia”; 4% (2/46) disseram que “sairia com os amigos”; 11% (5/46) assinalaram que “descansaria” e 74% (34/46) optaram por “escreveria o TCC”. Dos 4% (2/46) que optaram pela alternativa “outros”, responderam: “*Colocaria os trabalhos de outras disciplinas em dia, planos de aula e também o TCC, e seria melhor pois sobraria tempo de descanso no fim de semana*”; “*Tudo depende da situação e do dia, porque tem dias em que escrevemos muito e tem dias que estamos de saco cheio*”. Um acadêmico, que optou pela alternativa “escreveria o TCC”, também justificou sua resposta: “*Pois trabalho e não tenho muito tempo para escrevê-lo. O trabalho ficaria com maior qualidade*”.

Na questão que sugeria para que os acadêmicos se avaliassem em relação à disciplina do TCC, 59% (27/46) se consideraram “bom aluno”; 30% (14/46) “cumpre somente o necessário para ser aprovado”; 4% (2/46) “não cumpre os requisitos mínimos” e 6% (3/46) não responderam a essa questão.

Perguntamos também se o acadêmico estaria disposto a pagar para alguém produzir seu TCC: 80% (37/46) assinalaram a alternativa “não” e 20% (9/46) a alternativa “sim”. Apenas um acadêmico do matutino afirmou que estaria disposto a pagar, porém, não justificou. Já do noturno, foram oito acadêmicos que justificaram as razões que os levariam a pagar, tanto pela falta de tempo (7/8) quanto pelo aprofundamento do conteúdo (1/8), da seguinte forma: “*Principalmente a disponibilidade de tempos (dias), trabalhar o dia todo e ter aula de segunda a sábado é complicado*”; “*O principal ponto é tempo. Pois trabalhamos o dia todo, e o TCC é algo que exige muito de nós*”; “*Falta de tempo e de conhecimento sobre o tema*”.

Perguntamos também: “Com relação ao seu TCC, você acredita que ao final da pesquisa será possível”: “produzir um novo conhecimento a respeito do assunto investigado” 40% (18/46) dos acadêmicos assinalaram; já 60% (27/46) acreditam “reproduzir, com outras palavras, aquilo que outros autores já disseram”. Não responderam a essa questão 2% (1/46) e assinalaram mais de uma alternativa 4% (2/46). Sabemos que o TCC é uma pesquisa desenvolvida pelo acadêmico. O fato dele não acreditar na possibilidade de produzir um conhecimento novo pode estar denunciando uma falta de autoconfiança, competência ou uma descrença na educação.

Referente ao Pré-Projeto de Pesquisa, na disciplina Pesquisa Educacional, 93% (43/46) afirmaram ter desenvolvido um e 7% (3/46) disseram não ter desenvolvido. Dentre as respostas afirmativas, um acadêmico acrescentou ao lado da alternativa sim: “Mas o orientador nem leu”.

Depois, perguntamos se esse Pré-Projeto, do ano anterior, foi aproveitado para a elaboração do TCC: 35% (16/46) responderam “sim” e 63% (29/46) responderam “não”. Apenas 2% (1/46) não responderam.

Diante das respostas e por estar inserida nessa realidade, vejo um distanciamento entre o Pré-Projeto de Pesquisa e o TCC, já que um antecede o outro. Será que os objetivos, presentes na ementa do plano de ensino da disciplina Pesquisa Educacional, estão realmente sendo eficazes ou cumpridos?

Sobre o tema do TCC, perguntamos: “Por quem havia sido escolhido o tema do TCC?” A alternativa “por você” foi assinalada por 70% (32/46) dos acadêmicos; 10% (5/46) afirmaram ser definido “pelo orientador”, enquanto 17% (8/46) optaram pela alternativa “outro”, justificando da seguinte forma: “*Por mim e pelo orientador*”; “*Prossegui com o tema de iniciação científica*”, “*Foi escolhido por mim, porém de acordo com a linha teórica do professor não o que eu realmente queria estudar.*”; “*Foi escolhido o tema, porém alterado diversas vezes pelo orientador e coordenação*”. Não responderam ou não justificaram, usando a alternativa “outro”, 4% (2/46) dos entrevistados.

Uma das três perguntas discursivas, realizadas referente ao TCC, foi: “Você acredita que o TCC contribui efetivamente para a formação do pedagogo?” As alternativas de respostas eram “sim” e “não”, mas pedimos que justificassem sua resposta.

Da turma da manhã, responderam que “sim” 78% (14/18), justificando sua resposta apenas a metade - 57% (8/14) dos que assinalaram a alternativa sim.

Acreditam que “não” contribui 36% (10/28) dos acadêmicos. Justificaram sua resposta 60% (6/10) dos entrevistados, da seguinte forma: “*O TCC é um trabalho que o aluno é obrigado a fazer pressionado. Não sendo algo prazeroso, pouco se aproveita.*” (2); “*Pois com a falta de tempo você não consegue dedicar-se efetivamente.*” (1); “*Por se tratar de uma licenciatura, este não deveria ser o foco. A prioridade deveria ser a docência e outras áreas aonde o pedagogo vai atuar.*” (1); “*Não porque nem na graduação inteira contribui. O TCC, provavelmente, para muitos vai ser somente para garantir o diploma. Depois muitos não vão lembrar nem o que escreveu.*” (1); “*Na verdade dificilmente o TCC contribuirá efetivamente para a formação do pedagogo, pois, trata-se de uma pesquisa evidenciando apenas um tema que muitas vezes nunca mais aprofundará.*” (1).

Ainda que existam os que não acreditam que o TCC contribui para a formação do Pedagogo, um número muito grande manifestou-se de forma positiva. De certo modo, apesar de ser um trabalho árduo que exige muito do acadêmico, o TCC desenvolve a habilidade da pesquisa, a qual é tão importante para a educação.

A pergunta mais importante que eu considerei, de todo o questionário, é a em que pergunto: “Com o intuito de aperfeiçoar a disciplina nos próximos anos, em sua opinião, o que deveria ser mantido e/ou incorporado ao TCC?” Lendo resposta por resposta, pude classificar cinco categorias:

referente ao tempo, às disciplinas, aos orientadores, ao melhor preparo para a elaboração do TCC e às demais opiniões, que não se encaixaram em nenhuma categoria. Do matutino, todos os alunos responderam a essa questão.

Referente ao tempo, 16% (3/18) dos alunos manifestaram-se: “*Deveria ser incorporado um tempo maior e mais disponibilidade dos orientadores.*” (2); “*Mais dias na semana para a escrita do TCC.*” (1). Em relação ao melhor preparo para a elaboração do TCC, 22% (4/18) dos alunos opinaram: “*O TCC deveria ser um projeto elaborado desde o 1º ano com o orientador já definido.*” (1); “*A partir do segundo ano de graduação já se poderia pensar em reunir alunos com orientadores, pra se pensar a partir desse momento em uma linha de pesquisa, a maioria dos alunos só realiza o TCC para concluir a grade, e não para uma formação continuada (no meu caso).*” (1); “*Acredito que caso o TCC fosse uma matéria do 3º ano permitiria aos alunos uma maturidade maior em relação a produção de artigos e segurança ao abordar determinados temas.*” (2). Sobre os orientadores, 28% (5/18) dos acadêmicos sugeriram: “*Professores disponíveis no dia de aula do TCC, para conversa, tirar dúvidas entre outros. O TCC deveria ser semanal e iniciar logo.*” (4); “*A definição do orientador deveria ser antes do quarto ano.*” (1). Respostas relacionadas às disciplinas obtiveram 16% (3/18) de destaque, alegando que: “*A disciplina de Metodologia Científica ser trabalhada de fato e os alunos aprenderem as normas da ABNT, fazendo trabalhos para exercitar isso, principalmente passos de um trabalho, artigo, etc. Disciplina de Pesquisa ser no 3º ano, 2º semestre.*” (1); “*Ser tratado com seriedade as outras disciplinas que precedem o TCC.*” (2). E, por fim, temos 16% (3/18) que deram sugestões diferentes dos demais, destacando: “*Mais um ano*” (1); “*- Os encontros deveriam ser semanais. – A escolha do tema e orientador deveria ser feita no 3º ano do curso; - O TCC deveria ser em grupo (até 3).*” (1); “*Um projeto onde os acadêmicos possam conhecer todas as áreas de pesquisas da universidade.*” (1).

No noturno, as mesmas categorias foram utilizadas para a classificação das respostas. Apenas 14% (4/28) não responderam a essa questão e 11% (3/28) não obtiveram uma opinião específica em suas respostas, comentando relatos de experiências. Discorreram sobre o tempo 18% (5/28) dos entrevistados, sendo as opiniões: “*Deveria haver mais tempo, durante a grade para dedicação ao TCC.*” (4); “*Mais aulas e discussões teóricas. Começar a incentivar os alunos desde o 2º ano a pensarem e até construírem pensamentos, idéias.*” (1). Sobre a disciplina, 7% (2/28) dos acadêmicos opinaram: “*Não deveria haver essa disciplina*” (1); “*Na minha opinião TCC deveria ser matéria objetiva para quem deseja seguir com o Mestrado e a pesquisa.*” (1). Referente aos orientadores, 14% (4/28) dos entrevistados expressaram suas opiniões: “*Acredito que o orientador deveria ser definido desde o pré-projeto, e que o TCC deveria ser feito e apresentado no 3º ano, porque no último é muito desgastante. A “pressão” é maior.*” (1); “*Deveria ser incorporado a relação de encontros*

*orientador/orientanda, ter mais encontro, professores disponíveis a nos ajudar a compreender essa matéria.” (1); “Acho que o orientador deve buscar conhecer o tema que o aluno quer estudar mesmo que não seja sua linha de pesquisa, para que os alunos tenham liberdade de estudar aquilo que gosta.” (2). Relacionado a ter uma melhor preparação, 18% (5/28) deram suas sugestões: “Mais preparação dos discentes para a confecção do trabalho. Encontros semanais, de 4 aulas.” (1); “Deveria ser mudado o ano de início do TCC, pois começamos muito tarde.” (2); “Incorporado a melhora na preparação do TCC ou do pré-projeto no ano anterior.” (2). Os outros 18% (5/28) tiveram sugestões que não puderam ser classificadas nas categorias anteriores. Opinaram sobre: “Não ser necessária ou obrigatória a apresentação para a banca de professores, mas apenas publicado.” (1); “O TCC deveria ser feito através de um trabalho mais livre, como por ex: produção de um material pedagógico para aprimorar o acervo da Unioeste, o qual poderia ser usado/emprestado pelos alunos para realizar seu estágio.” (2); “Deveria ser mais bem abordado as normas da ABNT e como se produzir um artigo científico.” (2).*

## **8. (IN)CONCLUSÃO**

Defino-a, dessa forma, por apresentar sugestões e indagações que permitem dar continuidade aos estudos referente ao tema. Ao fazer minhas observações, percebo que há lacunas que necessitam ser pensadas e repensadas, sobre as quais é impossível ter um posicionamento concreto, e que surtiram mais o efeito de dúvida do que de conclusão propriamente dita.

Aparentemente, há um comprometimento maior por parte dos acadêmicos que cursam o turno matutino, visto que a quantidade de questões sem respostas é bem menor em relação ao noturno. Quais podem ser as diferenças gritantes entre esses dois turnos? Por quais motivos escolheram o turno que cursam? Questão de trabalho, família e filhos ou moram em outra cidade? Qual o tempo que dedicam aos estudos e qual a importância que designam para tal?

Outra indagação é referente ao pouco envolvimento com algum projeto de iniciação científica; será que é uma área desconhecida pelos acadêmicos? Não há interesse? Oportunidade? Ou disponibilidade?

De acordo com as respostas sobre a relação mantida com o orientador, a porcentagem de satisfação é grande nas duas turmas, entretanto, ainda encontramos insatisfações perante a disponibilidade de encontros, tanto por parte do orientador quanto por parte do orientando. É imprescindível que se pense nesse caso, afinal, trata-se de uma relação que é fundamental para que se desenvolva um trabalho significativo; é preciso, ademais, superar a ideia de reprodução daquilo

que outros autores já disseram. Utilizando-se como ponto de partida, seria possível analisar a fundo quais são os principais pontos negativos encontrados tanto pelo orientador como por seus orientados.

## **REFERÊNCIAS**

- BASTOS, Carmen C. B. C.; SZYMANSKI, M. L. S. ; KLIEMANN, M. P. Pesquisa com ex-alunos como subsídios para avaliação do currículo do curso de pedagogia. **Anais do XI Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares**. Braga. Portugal: Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2014.
- CARVALHO, J. R.; TURECK, L. T. Z. Algumas reflexões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais. (Org.). **A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**. Cascavel: Edunioeste, 2006.
- IACONO, J. P. Deficiência Mental e Terminalidade Específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? **Teoria e Prática da Educação**, v. 7, p. 384-384, 2004.
- JUNGES, Patricia; ALVES, Fábio Lopes. Representações sociais dos formandos do curso de pedagogia, da Unioeste, Cascavel, sobre o trabalho de conclusão de curso. In: MALACARNE, Vilmar. (Org.). **Panoramas de educação: contribuições à formação de professores**. Curitiba: CRV, 2015, v.1, p. 161-174
- MANDU, T. M. C.; AGUIAR, M. C. C. A formação inicial no curso de Pedagogia: concepções, caminhos e perspectiva dos estudantes. **ETD: Revista Educação Temática Digital**, v. 15, n.3, 2013.
- MARTELLI, A. C. A prática de Ensino no curso de Pedagogia. In: IV SEMINÁRIO DE PRÁTICA DE ENSINO, 2003, Cascavel. **Anais do IV Seminário de Prática de Ensino**. Cascavel: Edunioeste, 2002.
- MEIER, W. M. B.; SZYMANSKI, M. L. S. Algumas considerações sobre a prática pedagógica: A unidade teoria e prática como superação do modelo capitalista. In: 5o. SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 2011, Cascavel. **Anais do 5o. Seminário Nacional Estado e Políticas Públicas**. Cascavel: Edunioeste, 2011.
- ROSSETTO, E . A Inclusão do aluno com deficiência no ensino superior: desafios e perspectivas do Programa de Educação Especial. **Anais da XV ANPED SUL**. Londrina, 2010.
- SZYMANSKI, M. L. S. A contribuição do Curso de Pedagogia para a formação e inserção do pedagogo na escola. **Anais da 29a. REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. Caxambu, 2006.
- SZYMANSKI, M. L. S. A Prática Pedagógica no curso de Pedagogia da UNIOESTE: dando voz aos alunos já formados. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 1, n.1, jan./jun. 2006.
- SZYMANSKI, M. L. S.; BASTOS, C. C. B. C.. O curso de Pedagogia da UNIOESTE - campus de Cascavel: história de suas reestruturações curriculares. **Educere et Educare**, v. 6, n. 12, jul./dez. 2011.
- SZYMANSKI, M. L. S.; IACONO, J. P.; OLIVEIRA, S. R. F.O Curso de Pedagogia: uma análise a partir dos alunos egressos. **Anais da VI ANPED SUL**. Santa Maria: 2006.

SZYMANSKI, M. L. S.; ROSSETTO, E.; BROTTO, I. J. O.; IACONO, J. P. A Ingerência do Estado no processo de formação de professores para as séries iniciais: a prática de ensino no curso de Pedagogia. **Línguas & Letras**, v. 06, n.11,2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2007