



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TEREZA VITORIA FERREIRA ARAUJO
VALERIA DO NASCIMENTO PEREIRA

**UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO DE TRABALHO DE CURSO DOS DISCENTES
DE PEDAGOGIA DA UFPA**

BELÉM/PA
2025

TEREZA VITORIA FERREIRA ARAUJO
VALERIA DO NASCIMENTO PEREIRA

**UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO DE TRABALHO DE CURSO DOS DISCENTES
DE PEDAGOGIA DA UFPA**

Trabalho de Curso, apresentado à Faculdade de Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito básico para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Zenilda Botti Fernandes.

BELÉM/PA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A658o Araujo, Tereza Vitoria Ferreira.
 Um olhar sobre a produção de trabalho de curso dos discentes
 de pedagogia da UFPA / Tereza Vitoria Ferreira Araujo, Valeria
 Do Nascimento Pereira. — 2025.
 66 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^a. Dra. Zenilda Botti Fernandes
 Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Federal do
 Pará, Instituto de Ciências da Educação, Faculdade de Educação,
 Belém, 2025.
1. Trabalho de curso. 2. Produção de conhecimento. 3.
 Pesquisa acadêmica. I. Pereira, Valeria Do Nascimento. II.
 Título.

CDD 370

TEREZA VITORIA FERREIRA ARAUJO
VALERIA DO NASCIMENTO PEREIRA

**UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO DE TRABALHO DE CURSO DOS DISCENTES
DE PEDAGOGIA DA UFPA**

Trabalho de Curso, apresentado à Faculdade de Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito básico para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.
Orientadora: Profª. Drª. Zenilda Botti Fernandes.

Data de aprovação: 10/09/2025

Conceito: Excelente

BANCA EXAMINADORA

Prof. Drª. Zenilda Botti Fernandes - UFPA
Orientadora

Prof. Drª. Sônia Maria Maia Oliveira - UFPA
Membro

BELÉM/PA
2025

Dedicamos esta monografia, antes de tudo, a Deus, pela presença constante em nossas vidas, pela sabedoria concedida e pela força que nos orientou em cada etapa desta jornada. Dedicamos também aos nossos pais, que com amor, incentivo e apoio constante, foram fundamentais em nossa trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS (TEREZA)

A Deus, por ser meu guia, minha força, minha esperança e meu porto seguro. Sua presença constante iluminou meus caminhos, guiou meus passos e me deu coragem, motivação e direção para superar os desafios e concluir esta etapa tão importante da minha vida.

Aos meus pais, Simone Araújo e Ronildo Araújo, por serem meu alicerce, meu porto seguro e minha maior inspiração. Pelo amor incondicional que sempre me fortaleceu, pelo apoio constante e pelos ensinamentos que guiaram meus passos, permitindo-me enfrentar desafios com confiança.

Ao meu marido Edjailson Ferreira Santos, por caminhar ao meu lado com amor, companheirismo e dedicação. Pela parceria que transforma desafios em conquistas, pelo incentivo que me impulsiona a seguir em frente e pela presença constante que torna cada passo desta jornada mais leve e significativo. Sua confiança e o seu apoio foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

À minha irmã e ao meu irmão, Jessica Beatriz de Souza Araújo e Luiz Carlos de Souza Araújo, pelo seu apoio constante, incentivo e presença em minha vida. Ter vocês ao meu lado tornou esta jornada especial e inesquecível.

Às minhas amigas de turma, pela amizade, apoio e companheirismo, que tornaram a minha trajetória acadêmica mais especial e repleta de boas lembranças.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Zenilda Botti Fernandes, pelo apoio, dedicação e orientação ao longo de toda a elaboração desta monografia. Pelos ensinamentos compartilhados, pela paciência nos momentos de dúvida e pelo incentivo constante que me permitiu evoluir acadêmica e pessoalmente. Sua orientação foi essencial para a conclusão deste trabalho.

AGRADECIMENTOS (VALERIA)

Primeiramente agradeço a Deus por me conceder a vida, a saúde e a força necessárias para superar os desafios e alcançar esta conquista, sua presença em minha vida sempre foi a base para qualquer escolha.

Aos meus amados pais, Valdeci Pereira e Edileia Pereira, minha eterna gratidão. Vocês são meu abrigo, os pilares que me sustentam e me dão incentivo e confiança para sonhar. Todo o apoio, amor e sacrifícios que fizeram por mim foram essenciais. Esta vitória é nossa.

Aos meus irmãos, Valdeni Pereira e Vanessa Pereira, minha gratidão pela parceria, pelo companheirismo e pelo incentivo.

Aos meus colegas de curso, obrigada por cada momento de estudo, por cada troca de conhecimento e pela colaboração, a jornada se tornou mais rica com a companhia de vocês.

Aos meus amigos mais próximos, especialmente ao Thiago Santo e Alice Mafra, obrigada por estarem sempre presentes, por me ouvirem, por me apoiarem e por acreditarem em mim mesmo nos momentos de dúvida, a amizade de vocês é um dos maiores tesouros que possuo.

Aos meus familiares, que sempre torceram por mim, expresso minha sincera gratidão. Cada mensagem de carinho, cada palavra de encorajamento e cada oração foram um estímulo importante.

À minha orientadora Dr^a Zenilda Botti Fernandes, meus sinceros agradecimentos. Sua paciência, sua dedicação e sua inestimável sabedoria foram fundamentais para a realização deste trabalho. Sua orientação me guiou com excelência ao longo de todo o processo.

RESUMO

Essa Monografia investiga o processo de elaboração do Trabalho de Curso (TC) no âmbito da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Belém, abrangendo alunos dos 6º, 7º e 8º semestres, que segundo o PPC (2010), estão habilitados a desenvolver esse componente curricular. Trata-se de um tema relevante a ser problematizado, uma vez que a produção do TC envolve a sistematização de conhecimento após um longo período de diferentes experiências acadêmicas. Entretanto, para equacionar o cumprimento deste requisito, os alunos se vêem diante de vários desafios e impasses até sua finalização, com a defesa pública. Nesse sentido, essa pesquisa tem como objetivos identificar e analisar as percepções dos alunos sobre o TC, sua relevância, seus enfrentamentos pessoais e acadêmicos para que assuma caráter integrador e articulador com os demais componentes. A abordagem metodológica se deu pela pesquisa qualitativa, e a coleta de dados ocorreu por meio da análise documental, bibliográfica e questionário. O referencial teórico baseou-se nas reflexões de autores, como: Freire (1996); Rodrigues (2006); Filho e Martins (2006); Guedes e Guedes (2012); Almeida (2016); Koerner e Fischer (2024); Brasil (2024); Gil, Fagundes e Muniz (2021); Lima (2017); Figueiredo e Bonini (2006), que abordam a importância da pesquisa e sobre a orientação acadêmica. Os resultados indicam como principais desafios: dificuldades na escrita acadêmica, desconhecimento normativo-técnico, ausência do orientador, escassez de apoio institucional e problemas emocionais. A superação desses obstáculos demanda ações pedagógicas específicas, como oficinas de escrita, investimento em programas de apoio ao estudante e incentivo à leitura e à pesquisa. Tais medidas contribuem no desenvolvimento das competências necessárias à produção do TC, e para a formação de profissionais mais preparados e confiantes para atuar na área educacional.

Palavras-chave: Trabalho de Curso; Produção de Conhecimento; Pesquisa acadêmica.

ABSTRACT

This Monograph investigates the process of elaboration of the Course Work (TC) within the scope of the Degree in Pedagogy of the Federal University of Pará (UFPA), Belém campus, covering students of the 6º, 7º and 8º semesters, who according to the PPC (2010), are qualified to develop this curricular component. This is a relevant topic to be problematized, since the production of the TC involves the systematization of knowledge after a long period of different academic experiences. However, to balance the fulfillment of this requirement, students are faced with several challenges and impasses until its completion, with public defense. In this sense, this research aims to identify and analyze students' perceptions about the TC, its relevance, their personal and academic confrontations so that it assumes an integrative and articulating character with the other components. The methodological approach was given by qualitative research, and data collection occurred through documentary, bibliographic and questionnaire analysis. The theoretical framework was based on the reflections of authors, such as: Freire (1996); Rodrigues (2006); Filho and Martins (2006); Guedes and Guedes (2012); Almeida (2016); Koerner and Fischer (2024); Brazil (2024); Gil, Fagundes and Muniz (2021); Lima (2017); Figueiredo and Bonini (2006), which address the importance of research and academic guidance. The results indicate as main challenges: difficulties in academic writing, normative-technical ignorance, absence of the advisor, lack of institutional support and emotional problems. Overcoming these obstacles requires specific pedagogical actions, such as writing workshops, investment in student support programs and encouraging reading and research. Such measures contribute to the development of the skills necessary for the production of the TC, and to the training of more prepared and confident professionals to work in the educational area.

Keywords: Course Work; Knowledge Production; Academic research.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 REFERENCIAL TEÓRICO	13
1.1 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL.....	14
1.2 A CENTRALIDADE DA ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA PRODUÇÃO DO TC	17
1.2.1 O processo de mediação do orientador	17
1.2.2 A produção do TC pelo aluno	20
2 METODOLOGIA.....	22
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES	26
3.1. MODALIDADES DE TC E MOTIVAÇÃO NA ESCOLHA	27
3.2 O CONHECIMENTO DOS ALUNOS SOBRE OS OBJETIVOS E DIRETRIZES DO TRABALHO DE CURSO.....	32
3.3 INSTRUMENTALIZAÇÃO PARA A ELABORAÇÃO DO TC.....	36
3.4 ACERVO BIBLIOGRÁFICO DISPONIBILIZADO PARA A ELABORAÇÃO DO TC.....	41
3.5 DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DISCENTES DURANTE O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO TC	43
3.6 A RELEVÂNCIA DO TRABALHO DE CURSO PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA	46
3.7 PROPOSIÇÕES DOS DISCENTES PARA A MELHORIA NA CONSTRUÇÃO DO TC	48
3.8 PROPOSIÇÕES DOS ALUNOS AOS PROFESSORES ORIENTADORES.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS.....	60
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA	62

INTRODUÇÃO

A elaboração do Trabalho de Curso (TC) é uma exigência presente em grande parte dos cursos de graduação no Brasil e representa uma etapa essencial na consolidação da formação acadêmica. Nessa fase, o aluno deve se dedicar à construção consciente e segura do tema a ser pesquisado, adotando uma perspectiva crítica para as etapas do trabalho. No curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Belém, os alunos dos 6º, 7º e 8º semestres, conforme definido no Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2010), estão aptos a desenvolver esse componente curricular. Entretanto, durante o processo de elaboração do TC, muitos alunos se veem diante de vários desafios e impasses até a finalização desse requisito. Dessa forma, o TC exige não apenas o domínio técnico e metodológico, mas também a articulação entre teoria e prática, reflexão crítica, competências de escrita científica, além de organização, planejamento e resiliência frente às exigências acadêmicas.

A motivação para este estudo surgiu a partir das experiências acadêmicas pessoais, as quais despertaram o interesse em investigar o processo de elaboração do Trabalho de Curso. Observou-se também a necessidade de compreender mais profundamente o pensamento dos estudantes a respeito desse período de construção do TC, bem como a constatação dos desafios relatados por colegas durante sua produção. Além disso, há a intenção de contribuir para reflexões que auxiliem na superação dos obstáculos enfrentados pelos discentes.

Apesar de sua relevância para a formação docente, a construção do TC é frequentemente marcada por obstáculos que impactam diretamente o desempenho dos estudantes. Entre os principais obstáculos enfrentados estão: dificuldades com a escrita acadêmica, desconhecimento das normas técnicas exigidas, escassez de apoio institucional, ausência ou insuficiência de orientação pedagógica, falta de referenciais teóricos sobre o tema escolhido, dificuldades na aceitação de orientador, sobrecarga de atividades curriculares e extracurriculares, problemas emocionais, físicos, financeiros e familiares. De acordo com Lima (2017, p. 120-121):

A habilidade com pesquisas, o acesso a publicações acadêmicas sobre o tema, o domínio das normas técnicas e até mesmo a comunicação com a figura do orientador

ou orientadora vão colaborando para a formação da imagem “desse gigante”, que chamamos de TCC. E, vez por outra, essas dificuldades se transformam em “longos braços [...] de quase duas léguas”, que atemorizam e afastam o aluno ou aluna de seu objetivo: a escrita e a apresentação de um bom trabalho final.

Esses fatores podem comprometer não apenas o tempo de conclusão do trabalho, mas também a qualidade do processo formativo, resultando em desmotivação e insegurança. Em função disso, a falta de domínio técnico, de apoio institucional e de orientação adequada acaba por dificultar o avanço do estudante, comprometendo etapas essenciais da produção acadêmica e gerando atrasos que impactam diretamente o desempenho e a finalização do curso.

Diante da relevância do TC como etapa formativa e da complexidade que envolve sua elaboração, torna-se fundamental compreender as múltiplas dimensões que atravessam esse processo, desde as exigências metodológicas e acadêmicas até os aspectos subjetivos que impactam os estudantes. Ao lançar um olhar atento para as percepções dos discentes do curso de Pedagogia da UFPA, espera-se que este estudo contribua para a reflexão crítica sobre o papel da instituição no apoio ao processo formativo e para o aprimoramento das estratégias pedagógicas voltadas à construção do Trabalho de Curso. Alinhadas às demandas dos discentes, a pesquisa visa contribuir para a melhoria da qualidade da formação acadêmica e profissional dos futuros pedagogos, capacitando-os a atuar com mais segurança e competência na área educacional. Com base nesse contexto, este estudo busca responder à seguinte questão: quais são as percepções dos estudantes de Pedagogia da UFPA acerca do processo de elaboração do TC?

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral: Problematicar o processo de orientação e construção do TC no curso de Pedagogia da UFPA, campus Belém, e como objetivos específicos: identificar e analisar as percepções dos estudantes sobre os enfrentamentos pessoais e acadêmicos no desenvolvimento do TC; refletir sobre a importância da produção de conhecimento na formação inicial de professores; ampliar o debate sobre os processos dialógico-dialéticos da orientação e da escrita acadêmica como requisito obrigatório à integralização do Curso.

A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa qualitativa, por permitir uma compreensão das percepções e experiências dos estudantes em relação ao processo de elaboração do Trabalho de Curso (TC). A coleta de dados foi realizada por meio da análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPA, que foi aprovado pela

Resolução CONSEPE n.º 4.102, de 23 de fevereiro de 2011, e pela Resolução n.º 01, de 22 de outubro de 2024, e da aplicação do questionário com questões abertas e fechadas a discentes regularmente matriculados nos 6º, 7º e 8º semestres, e para estudantes que estavam fora do fluxo regular do curso, cursando o TC. Os questionários foram elaborados com base em um roteiro previamente definido e aplicados por meio da plataforma *Google Forms*, o que garante praticidade, alcance e organização dos dados. Essa escolha possibilitou aos participantes liberdade para expressar suas opiniões e aprofundar aspectos relevantes sobre a temática investigada. A pesquisa também foi fundamentada em autores que discutem o tema proposto, compondo o referencial teórico. Os dados obtidos foram organizados em categorias temáticas e analisados à luz da literatura especializada, com o objetivo de identificar padrões, desafios recorrentes e contribuições institucionais no processo formativo dos estudantes. Ademais, embora esta pesquisa esteja orientada pelo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2010), no qual a nomenclatura é expressa como “TCC”, também se considera a versão atualizada da Resolução n.º 01, de 22 de outubro de 2024, que adota a expressão “TC”.

Esta Monografia está dividida em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo corresponde ao referencial teórico que embasa a pesquisa, neste apresentaremos a importância da pesquisa na formação inicial, e a centralidade da orientação acadêmica na produção do TC; o segundo capítulo descreve a metodologia utilizada na investigação, explicitando os procedimentos adotados, os instrumentos de coleta de dados e os critérios de análise; o terceiro capítulo analisa os dados obtidos, reunindo os resultados e discussões, trazendo a análise das percepções dos discentes do curso de Pedagogia da UFPA acerca da elaboração do Trabalho de Curso, articuladas ao referencial teórico. Por fim, nas considerações finais, são destacados os principais achados da pesquisa, bem como apontamentos e encaminhamentos possíveis para o fortalecimento do processo de elaboração do TC no contexto da formação pedagógica.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

A formação inicial de professores no âmbito da licenciatura em Pedagogia demanda, cada vez mais, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão como pilares indissociáveis do processo formativo. Nesse cenário, a pesquisa emerge como eixo estruturante da formação docente, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática e ao fomentar uma postura investigativa, crítica e reflexiva dos futuros educadores. A partir dessa perspectiva, a elaboração do Trabalho de Curso (TC) representa uma etapa fundamental na formação inicial, pois articula os conhecimentos teóricos acumulados ao longo da graduação com a experiência de investigação científica, promovendo um aprendizado significativo e autônomo. Longe de representar apenas uma exigência burocrática para a conclusão da graduação, essa etapa configura-se como um dispositivo pedagógico privilegiado para o exercício da pesquisa, a consolidação da identidade profissional e o desenvolvimento de competências essenciais à atuação docente. Sua elaboração exige mobilização de saberes acumulados, domínio metodológico, clareza na escrita acadêmica e, sobretudo, autonomia intelectual. Para que esse processo se concretize de forma efetiva, a mediação pedagógica do orientador desempenha papel decisivo, não apenas como apoio técnico, mas como referência formativa, cognitiva e muitas vezes emocional, ao longo da jornada investigativa.

Nesse sentido, a orientação acadêmica qualificada revela-se como elemento fundamental tanto para a qualidade do trabalho quanto para o crescimento intelectual e emocional do discente. A relação entre orientador e orientando deve ser dialógica, colaborativa e formativa, promovendo a apropriação das práticas discursivas da cultura acadêmica, o enfrentamento das dificuldades com a escrita científica e o fortalecimento da confiança e da resiliência frente aos desafios do percurso investigativo. A ausência ou fragilidade dessa mediação pode comprometer seriamente o desenvolvimento do TC, transformando-o em uma barreira à experiência formativa plena.

Além disso, a elaboração do TC favorece a aprendizagem intrínseca ao promover a mobilização de saberes diversos, o desenvolvimento da escrita acadêmica e o fortalecimento da autonomia intelectual. Trata-se de um processo que ultrapassa a simples produção de um texto final, configurando-se como uma prática transformadora, capaz de consolidar a identidade do professor-pesquisador. Ao longo desta seção, serão discutidas a importância da pesquisa na

formação inicial, a centralidade da orientação pedagógica e os aprendizados advindos da vivência acadêmica no processo de construção do Trabalho de Curso.

1.1 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL

A formação de professores exige, cada vez mais, a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão como eixo estruturante dos cursos de licenciatura. Tal articulação visa não apenas à construção de saberes teóricos, mas, principalmente, ao desenvolvimento de uma postura investigativa e crítica por parte dos futuros docentes. A pesquisa, nesse contexto, não pode ser vista como atividade isolada ou acessória, mas como parte integrante do processo formativo. Como afirma Freire (1996, p. 16):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Dessa forma, o Ensino e a pesquisa são práticas que se interligam de maneira inseparável, uma vez que uma só se concretiza plenamente na presença da outra. Ensinar significa buscar constantemente, questionar e refletir, em um movimento contínuo de construção de conhecimento. Do mesmo modo, a pesquisa permite constatar, intervir e transformar a realidade, possibilitando um processo em que o educador também aprende e se forma. Pesquisar, neste sentido, é abrir caminhos para compreender o que ainda não é conhecido e tornar possível a comunicação e a divulgação de novas descobertas.

Essa compreensão amplia o papel do professor, atribuindo-lhe a função de sujeito ativo na construção do conhecimento, comprometido com a transformação da realidade escolar e social. Ao valorizar a pesquisa na formação inicial, os cursos de licenciatura estimulam a autonomia intelectual, a reflexão crítica e a capacidade de investigar pedagogicamente a própria prática docente. Segundo Rodrigues (2006, p.88), “a investigação científica é um processo importante para a aquisição e a produção do conhecimento. Ela possibilita ao pesquisador compreender o mundo em que vive. É por meio da pesquisa que se realiza a investigação científica”.

A construção de um trabalho de pesquisa exige persistência, responsabilidade e um comprometimento contínuo com o rigor acadêmico. Nem sempre os resultados obtidos

confirmam as expectativas iniciais; mesmo assim, quando fundamentados em procedimentos metodológicos adequados, possuem validade e contribuem para o avanço do conhecimento na área educacional. Nesse percurso, o papel do orientador é fundamental, não apenas como apoio técnico, mas como formador ético, que auxilia o licenciando a desenvolver uma postura investigativa e comprometida com a transformação social. Nesse sentido, Filho e Martins (2006, p. 100) destacam que:

Os orientadores são personagens que mantêm relações singulares, intersubjetivas, complexas e ricas em detalhes com os orientandos, e, desta convivência, resultam dissertações e teses que contribuem para a sistematização e consolidação do conhecimento científico em determinada área.

A formação de um bom professor passa, também, pelo cultivo de atitudes que caracterizam o bom pesquisador: atenção aos detalhes, capacidade de análise crítica, sensibilidade para compreender a complexidade dos contextos escolares e disposição para problematizar o já estabelecido. Ao produzir conhecimento sobre a prática pedagógica, o estudante de Pedagogia é instigado a dialogar com a literatura científica, refletir sobre suas vivências e propor soluções fundamentadas para os desafios educacionais contemporâneos. Nesse processo, os estudantes ampliam sua criatividade e começam a se perceberem como sujeitos capazes de intervir na realidade por meio da produção científica. Dessa forma, conforme destacam Guedes e Guedes (2012, p. 163):

Adquirindo habilidades para buscar o conhecimento mais recente sobre determinado tema por meio da pesquisa científica, os estudantes exercitam a criatividade e começam a ter ideias para estudos. Estimular a descoberta da capacidade do aluno e apoiar essas iniciativas são ações que constituem um método de atuação do professor de iniciação científica.

A pesquisa na formação docente deve ser compreendida como um dos elementos centrais e permanentes ao longo de todo o percurso formativo, desde os primeiros semestres do curso. Sua presença efetiva no currículo não apenas amplia a compreensão teórico-metodológica dos futuros professores, como também favorece a construção de uma identidade profissional crítica, alicerçada na problematização da realidade escolar e na busca por soluções contextualizadas e socialmente relevantes. Nesse sentido, de acordo com Almeida (2016, p. 60):

O universitário é um indivíduo que não necessariamente é o cientista, mas que desenvolve ou pelo menos deveria desenvolver o espírito de pesquisa na universidade, propósito que pode ser instigado pelos trabalhos realizados ainda

na universidade, propiciando o senso crítico, a habilidade com as formas de fazer pesquisa.

Dessa forma, o processo de ensino superior não se restringe à transmissão de conteúdos, mas se articula à produção de conhecimento, à reflexão crítica e à prática investigativa, reafirmando a indissociabilidade entre formação acadêmica e exercício da pesquisa.

Diante da centralidade da pesquisa científica na formação de professores, Brasil (2024), institui Diretrizes Curriculares Nacionais que reforçam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como base estruturante da formação inicial dos licenciandos. Tais diretrizes reconhecem que o desenvolvimento da prática investigativa é essencial para consolidar a identidade profissional dos licenciandos e garantir a articulação crítica entre teoria e prática pedagógica.

No Art. 5º, inciso IV, a Resolução estabelece como um dos princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica:

IV - a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente; (Brasil, 2024, p. 3)

O Art. 7º determina que as instituições de ensino superior (IES) devem assegurar a articulação entre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), de forma a garantir:

II - a construção do conhecimento sobre o ensino, a aprendizagem, a avaliação e o conteúdo específico de sua formação, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento dos profissionais do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III - o acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa e aos materiais pedagógicos apropriados ao desenvolvimento do currículo, ao tempo de estudo e produção acadêmico-profissional; (Brasil, 2024, p. 4)

O compromisso com a pesquisa se reafirma no perfil de egresso descrito no Art. 10º, que aponta como competências esperadas do futuro professor:

XV - Reconhecer e utilizar em sua prática as evidências científicas advindas de diferentes áreas de conhecimento, atualizadas e aplicáveis aos ambientes de ensino onde atua profissionalmente, de forma que possa favorecer os processos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes;

XX - Demonstrar conhecimento e, sempre que possível, colaborar com o desenvolvimento de pesquisas científicas no campo educacional de maneira a refletir sobre sua própria prática docente e aplicar tal conhecimento em sua prática. (Brasil, 2024, p. 7-8)

Complementarmente, o Art. 13º define que a formação inicial deve ser composta por núcleos que contemplem a pesquisa nos diversos campos da educação, como:

I - Núcleo I - Estudos de Formação Geral - EFG: composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar e formam a base comum para todas as licenciaturas, articulando: f) pesquisa e estudo da legislação educacional, dos processos de organização e gestão do trabalho dos profissionais do magistério da educação escolar básica, das políticas de financiamento, da avaliação e do currículo; g) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, educação e comunicação, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; h) Estudos de aspectos éticos, didáticos e comportamentais no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;(Brasil, 2024, p. 9)

Esses dispositivos normativos evidenciam que a formação de professores deve assumir a pesquisa como eixo articulador de saberes, práticas e valores. Mais do que uma exigência acadêmica formal, a investigação científica deve ser compreendida como parte constitutiva da identidade do professor-pesquisador — um profissional que não apenas aplica o conhecimento produzido por outros, mas que também produz saberes a partir da reflexão crítica sobre sua prática e sobre os contextos educativos em que atua.

Compreender a pesquisa como prática formativa contínua significa reconhecer seu papel transformador tanto no desenvolvimento profissional docente quanto na produção de conhecimentos relevantes para a realidade educacional. A construção de práticas pedagógicas mais críticas, criativas e socialmente comprometidas depende, em grande medida, da valorização da pesquisa como princípio estruturante da formação inicial dos professores.

1.2 A CENTRALIDADE DA ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NA PRODUÇÃO DO TC

1.2.1 O processo de mediação do orientador

A fase de elaboração do Trabalho de Curso (TC) configura-se como um momento crucial na trajetória acadêmica dos discentes, exigindo não apenas a síntese e a aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, mas também a demonstração de autonomia intelectual em pesquisa. Neste percurso, a orientação acadêmica assume um papel insubstituível, cuja

eficácia desempenha um papel preponderante na determinação da qualidade do TC para que os estudantes possam transpor os múltiplos desafios inerentes à produção científica.

A função do orientador transcende a mera supervisão metodológica para consolidar-se como um autêntico mentor pedagógico e intelectual. A qualidade da interação dialógica entre orientador e orientando, portanto, reflete-se diretamente na capacidade do estudante de construir o conhecimento de forma autônoma e segura. Koerner e Fischer (2024, p. 01), ao investigarem a escrita acadêmica em cursos de licenciaturas, embora seu foco não se restrinja exclusivamente à orientação do TC, apontam para a essencialidade de os professores exercerem seu papel no processo de letramento acadêmico dos estudantes e “compreender como os professores exercem o seu papel no processo de letramento acadêmico de seus estudantes”. Esta perspectiva sublinha que uma orientação eficaz abarca não apenas a transmissão de normas e procedimentos, mas a mediação de um complexo processo de apropriação da cultura acadêmica e do domínio das práticas discursivas que a caracterizam. Nesse sentido, segundo Gil, Fagundes e Muniz (2021, p. 776), vale ressaltar que:

Se o sujeito aprende a fazer fazendo, então, qual seria a tarefa do professor? Ora, é preciso, nos contextos de ensino, mais do que prescrever os passos a seguir, criar condições do desenvolvimento de ações que levem à aprendizagem: organizar e disponibilizar materiais; criar situações desafiadoras em que o estudante possa agir, experimentar e, em consequência, aprender; propiciar a interação entre sujeito e objeto do conhecimento. Diante disso, o principal desafio está em estabelecer objetivos, selecionar conteúdos, propor metodologias que se ajustem às possibilidades dos estudantes; que sejam suficientemente desafiadoras para que eles possam avançar sem, no entanto, estarem muito distantes do que já são capazes de fazer, a fim de evitar bloqueios.

De acordo com a visão dos autores, é necessário entender que aprender por meio da prática é uma abordagem eficaz; portanto, a função do professor vai além da mera prescrição de procedimentos. O papel do docente é criar um ambiente que estimule a ação e a consequente aprendizagem. Isso implica na organização de recursos, na concepção de cenários desafiadores que incentivem a experimentação e na facilitação da interação entre o aluno e o objeto de estudo. Assim, o desafio pedagógico reside em alinhar objetivos, conteúdos e metodologias às capacidades dos estudantes, propondo atividades que sejam suficientemente desafiadoras para promover o avanço, mas que não estejam tão distantes de suas competências atuais a ponto de inviabilizar o processo de aprendizagem.

Dessa forma, pode-se entender que a abrangência da intervenção pedagógica é multifacetada. Primeiramente, ela se manifesta no apoio fundamental à delimitação e à

sistematização temática do trabalho. O orientador auxilia o discente na escolha, no recorte e na pertinente delimitação do tema de pesquisa, garantindo sua relevância científica e sua viabilidade, além de oferecer subsídios cruciais para a estruturação do arcabouço teórico-metodológico que sustentará a investigação. Em segundo lugar, a orientação se estabelece como uma mediação cognitiva e epistemológica, na qual o orientador atua como um facilitador do processo de construção do conhecimento. Isso se concretiza por meio da indicação de literaturas pertinentes, da discussão aprofundada de conceitos e teorias, e do fomento ao pensamento crítico e à capacidade investigativa. A carência dessa intermediação pode, invariavelmente, precipitar a ausência de domínio das normas técnicas e a dificuldade de acesso a publicações acadêmicas sobre o tema.

Ademais, o desenvolvimento da proficiência em escrita acadêmica constitui um dos pilares da produção do TC, sendo frequentemente apontado como um dos maiores desafios. A orientação qualificada é fundamental para o refinamento dessa proficiência. Gil, Fagundes e Muniz (2021) apresentam um modelo didático para a construção da escrita acadêmica que se funda em um processo compartilhado entre docente, estudante e grupo, revelando-se uma atividade viável e motivadora e eficaz para a construção da escrita acadêmica. Essa concepção reforça o papel ativo do orientador como coautor de um processo de aprendizagem da escrita, implicando a oferta de retorno formativo, o esclarecimento das nuances da linguagem acadêmica e a orientação rigorosa quanto à adesão às normas de formatação e citação, cujas lacunas são frequentemente citadas como entraves para os discentes na elaboração do TC. A orientação acadêmica também abrange o suporte socioemocional e o fomento à resiliência acadêmica, a pressão e as exigências do TC podem desencadear problemas emocionais, como estresse e ansiedade, impactando significativamente o bem-estar do estudante. O acompanhamento humanizado do orientador auxilia o discente a gerenciar tais adversidades, cultivando a persistência e a resiliência – qualidades indispensáveis para enfrentar as exigências acadêmicas com maior segurança e motivação. A ausência ou a precariedade dessa orientação, em qualquer de suas dimensões, pode, portanto, metamorfosear o TC em um “gigante” (Lima, 2017) intransponível, não apenas comprometendo a excelência do produto, mas, fundamentalmente, a integralidade da experiência formativa do futuro pedagogo.

1.2.2 A produção do TC pelo aluno

O processo de ensino-aprendizagem, em sua intrínseca complexidade, representa um dos pontos essenciais da jornada universitária, configurando-se não meramente como uma exigência curricular, mas como um processo de aprendizagem multifacetado e profundamente transformador para o discente. Esta fase demanda uma complexa mobilização de recursos cognitivos e metacognitivos, propiciando a consolidação de saberes e o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, análise crítica e comunicação científica que transcendem o ambiente acadêmico. Nesse intrincado percurso, a construção do conhecimento emerge como um processo dinâmico, conforme argumentam Gil, Fagundes e Muniz (2021, p.776): "Na concepção piagetiana, a aprendizagem decorre das interações entre o sujeito cognoscente e o objeto do conhecimento, em um processo de construção e reconstrução das estruturas cognitivas para o qual a experimentação feita pelo sujeito é central".

Dessa forma, o estudante não apenas assimila informações, mas as reconfigura ativamente, estabelecendo conexões, identificando lacunas e formulando novas indagações. A imersão na pesquisa bibliográfica e a meticulosa análise documental, componentes metodológicos indispensáveis, são, em sua essência, atividades de aprendizagem que promovem uma profunda interação com o campo do saber. Através da revisão sistemática da literatura, o discente é introduzido a um diálogo complexo com autores e teorias, desenvolvendo a habilidade para discernir perspectivas, confrontar argumentos e situar sua própria investigação no vasto panorama do conhecimento consolidado. Este exercício de imersão crítica é fundamental para o aprimoramento do pensamento analítico e da capacidade de síntese, essenciais para a edificação de uma argumentação academicamente sólida.

Em articulação à formação epistêmica, a produção do TC constitui um domínio de grande potencial para a construção e o aprimoramento da escrita acadêmica. Esta habilidade não se configura como um dom inato, mas como uma proficiência que se edifica e se refina por meio de práticas deliberadas e reflexivas. A escrita vai além de meras palavras, sua função de transposição de ideias para o papel; ela se torna um instrumento epistêmico, um meio pelo qual o estudante organiza o pensamento, elabora argumentos e refinar a compreensão sobre o objeto de estudo.

Ainda no domínio da escrita, a aprendizagem perpassa a capacidade de articular teoria e prática de forma coerente e coesa, transformando dados brutos e conceitos abstratos em um texto inteligível e rigoroso. Figueiredo e Bonini (2006, p. 413), ao investigar as concepções de alunos de mestrado sobre o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica, a partir da participação em uma oficina de produção textual, observam a contribuição dessa experiência para “familiarizar os mestrandos com a noção de escrita como prática social inserida dentro de uma comunidade discursiva”. Esta perspectiva é crucial, pois a aprendizagem da escrita acadêmica não é apenas sobre regras gramaticais ou formatação, mas sobre a inserção do estudante em uma comunidade discursiva específica, a comunidade científica, com suas próprias regras implícitas e explícitas de comunicação e validação do conhecimento, o que converge para a necessidade de que o discente desenvolva estratégias pessoais de apropriação da leitura e da escrita para fins acadêmicos.

Nessa perspectiva, a construção do TC desempenha um papel crucial para o aprimoramento da autonomia e da resiliência acadêmica. A exigência de iniciativa própria na formulação de perguntas, no planejamento da pesquisa e na superação de impasses metodológicos e teóricos fomenta uma aprendizagem autorregulada. A aquisição de habilidade com pesquisas se manifesta como um desafio quando ausente, refletindo a complexidade da aprendizagem que se solidifica na prática do TC, onde o estudante é levado a gerir seu tempo, seus recursos e suas emoções. A superação das dificuldades na escrita acadêmica, do desconhecimento normativo-técnico, da sobrecarga de atividades e dos problemas emocionais demanda não apenas o aprimoramento técnico-científico, mas também um aprimoramento notável do crescimento individual e acadêmico, consolidando a capacidade do discente de persistir frente às adversidades, o processo de aprendizagem subjacente à produção do TC transcende a acumulação de conteúdo, configurando-se como uma jornada de autoaperfeiçoamento que capacita o estudante a se tornar um produtor crítico e autônomo de conhecimento.

2 METODOLOGIA

A abordagem metodológica que orientou esta Monografia foi a qualitativa. A coleta de dados ocorreu por meio da pesquisa bibliográfica, da análise documental e da aplicação do questionário.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, justificada pela natureza do problema investigado, que envolve a análise das percepções, experiências e desafios subjetivos dos estudantes no processo de elaboração do Trabalho de Curso (TC). Essa abordagem permite compreender os significados atribuídos pelos discentes às etapas do TC, bem como identificar sentimentos, expectativas, inseguranças e enfrentamentos vivenciados ao longo da construção desse componente curricular. A adoção da pesquisa qualitativa possibilita analisar o TC não apenas como uma exigência acadêmica, mas como um processo formativo que reflete o desenvolvimento intelectual, emocional e pedagógico dos estudantes. Nesse sentido, de acordo com Minayo (2002, p. 22-23):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada com o objetivo de embasar teoricamente a investigação e contextualizar o problema de pesquisa no campo da Educação. Esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador reunir, analisar e interpretar contribuições já consolidadas sobre o tema. Para isso, foram utilizados autores como Freire (1996); Rodrigues (2006); Filho e Martins (2006); Guedes e Guedes (2012); Almeida (2016); Brasil (2024); Gil, Fagundes e Muniz (2021); Lima (2017); Figueiredo e Bonini (2006); Santomé (1998), Koerner e Fischer (2024), Severino (2013), Gil (2002), Veras e Ferreira (2010), Montenegro (2024), Medeiros et al (2015), com o propósito de construir um referencial teórico que sustente a análise dos dados coletados.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 158), “a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema[...]”. A revisão de literatura possibilitou aprofundar a discussão sobre os desafios enfrentados pelos estudantes na elaboração do Trabalho de Curso (TC), além de fornecer subsídios para a construção dos

instrumentos de coleta e análise de dados utilizados neste estudo. Ainda segundo as autoras Markoni e Lakatos (2003, p. 183):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

A análise documental foi empregada como técnica de coleta de dados com o intuito de compreender as normativas que orientam a elaboração do (TC), no curso de Pedagogia da UFPA. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 174), “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas quando o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”. Com base nisso, essa técnica consistiu na leitura e interpretação do Projeto Pedagógico do Curso (2010), documento que estabelece os objetivos, conteúdos, metodologias e exigências acadêmicas relacionadas ao TC, e que foi aprovado pela Resolução CONSEPE nº 4.102, de 23 de fevereiro de 2011, bem como da Resolução n.º 01, de 22 de outubro de 2024, que regulamenta as normas para a elaboração e apresentação do Trabalho de Curso no âmbito da Faculdade de Educação.

A inclusão desta Resolução na análise se justifica por seu papel normativo, que complementa o PPC, detalhando critérios formais, orientações metodológicas e prazos institucionais a serem seguidos pelos discentes. A análise desses documentos permitiu captar o contexto institucional e normativo em que o objeto de estudo está inserido, oferecendo subsídios para interpretar as falas dos estudantes em relação às exigências acadêmicas. Assim, foi possível articular os discursos dos sujeitos com os dispositivos institucionais que regulam o processo de construção do TC.

Outra forma de coleta de dados utilizada neste estudo foi a aplicação de um questionário online com 11 perguntas abertas e fechadas, elaborado com base nos objetivos da pesquisa. O questionário teve como finalidade levantar informações sobre os desafios enfrentados pelos estudantes na elaboração e escrita do trabalho de curso, desde o planejamento inicial até a sua finalização, com a defesa pública. Em analogia, segundo as autoras Marconi e Lakatos (2003, p. 201):

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

Diante disso, a escolha por esse instrumento justifica-se pela sua praticidade, facilidade de aplicação e ampla acessibilidade, além de proporcionar aos participantes a oportunidade de expressarem livremente suas percepções, sentimentos e experiências em relação à construção do TC. As perguntas abertas favorecem respostas mais reflexivas e detalhadas, permitindo uma análise mais aprofundada do conteúdo coletado, e as perguntas fechadas auxiliam na organização inicial das informações e permitem a identificação de padrões recorrentes nas percepções dos participantes. O questionário foi estruturado a partir de um roteiro previamente definido e disponibilizado por meio da plataforma *Google Forms*, permanecendo acessível aos participantes durante o período de 23 de julho de 2025 até 12 de agosto de 2025.

Participaram da pesquisa 60 estudantes regularmente matriculados nos 6º, 7º e 8º semestres do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), nos turnos manhã e noite, e também discentes que estão fora do fluxo regular do curso, cursando o TC. A amostra foi composta por adesão voluntária, a partir da divulgação do formulário online em grupos institucionais no WhatsApp e por meio de QR code distribuídos aos alunos em espaços de circulação acadêmica. Os critérios de inclusão abrangeram discentes que estivessem em fase de elaboração, de finalização ou que já estivessem finalizados o TC. Já os critérios de exclusão envolveram estudantes que não se enquadraram nesse perfil, ou que não concordaram com os termos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados obtidos com os questionários foram organizados e analisados por meio da Análise de Conteúdo, conforme a abordagem de Bardin (2016). Essa técnica compreende três etapas: a pré-análise, com a leitura flutuante e a organização do material; a exploração do conteúdo, com a codificação das respostas e a definição de categorias temáticas; e o tratamento dos resultados e interpretação, articulando os dados com o referencial teórico adotado.

Todos os procedimentos metodológicos adotados respeitaram os aspectos éticos previstos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado no início do questionário, e a participação dos estudantes só ocorreu mediante aceitação formal do termo. A pesquisa garantiu o anonimato, a confidencialidade das informações e a liberdade de desistência a qualquer momento.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta a análise dos dados obtidos a partir de 60 respostas ao questionário, fornecidas por discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), abrangendo estudantes dos turnos da manhã e da noite, dos 6º, 7º e 8º semestres, bem como estudantes fora do fluxo regular do curso, todos matriculados na disciplina de Trabalho de Curso (TC). O instrumento de coleta é composto por 11 questões, sendo duas de caracterização, voltadas à identificação do semestre e das modalidades de TC escolhidas pelos estudantes, e nove questões específicas, que tratam diretamente do objeto de investigação.

A pesquisa teve como objetivo compreender, sob a perspectiva dos discentes, suas percepções acerca do processo de elaboração do Trabalho de Curso, incluindo as motivações para a escolha do tema, o conhecimento das diretrizes institucionais, a preparação recebida por meio das disciplinas do curso, as condições de acesso e uso de acervo bibliográfico, as estratégias de pesquisa adotadas, os principais desafios enfrentados, a relevância atribuída ao TC para a formação acadêmica, e os aspectos a serem aperfeiçoados no TC.

Quanto à distribuição dos participantes, 6,67% (4 alunos) encontram-se fora do fluxo regular do curso; 33,33% (20 alunos) estão no 6º semestre; 33,33% (20 alunos) no 7º semestre; e 26,67% (16 alunos) no 8º semestre. Essa diversidade de turmas possibilita uma visão mais ampla do processo de elaboração do TC, contemplando tanto discentes que estão iniciando essa etapa quanto aqueles em fase de finalização. Para preservar a identidade dos participantes, a pesquisa utilizará nomes fictícios, sendo os estudantes do 6º semestre identificados como A6, os do 7º semestre como A7, os do 8º semestre como A8, e os alunos fora do fluxo regular do curso como A9.

A partir dessa caracterização inicial, é possível avançar para a análise das percepções dos discentes sobre o processo de elaboração do TC, contemplando motivações, as modalidades de TC, desafios e estratégias de pesquisa, à luz da normativa estabelecida no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC, 2010), que foi aprovado pela Resolução CONSEPE nº 4.102, de 23 de fevereiro de 2011, da Resolução n.º 01, de 22 de outubro de 2024, e do diálogo com os autores que fundamentam este estudo.

3.1. MODALIDADES DE TC E MOTIVAÇÃO NA ESCOLHA

Em relação às modalidades de TC escolhidas pelos discentes, 13,33% optaram por Monografia, 46,67% por Artigo, 21,67% por Relato de Experiência, 3,33% pelo Relatório de Projeto de Extensão, 6,67% pelo Relatório de Projeto de Pesquisa, 6,67% por Memorial e 1,66% pelo Relatório do PIBID. Essas modalidades estão previstas no Art. 4º da Resolução n.º 01, de 22 de outubro de 2024, que mostram o TC resultante em um dos seguintes tipos de trabalhos:

I. Relato de Experiência de uma intervenção educacional na Educação Básica pela via do estágio curricular e/ou do estágio não obrigatório; II. Memorial da formação acadêmico-profissional que articule a história pessoal com a reflexão teórica no campo das ciências da educação; III. Monografia oriunda de um projeto de pesquisa no campo das ciências da educação; IV. Plano de Intervenção Educacional com vistas ao enfrentamento de um problema educacional específico; V. Artigo científico que apresente e discuta ideias, métodos, técnicas, processos e resultados no campo das ciências da educação. Pode ser relatos de pesquisa ou de revisão bibliográfica, quando ele resume, analisa e discute informações já publicadas. VI. Publicação de trabalhos em anais de evento técnico-científico, podendo ser em coautoria, incluindo o professor orientador; VII. Publicação ou aceite de publicação de artigo em periódico científico, podendo ser em coautoria, incluindo o professor orientador; VIII. Publicação ou aceite de publicação de capítulo de livro ou e-book com comitê editorial, podendo ser em coautoria, incluindo o professor orientador; IX. Relatório de participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, com plano de trabalho concluído na condição de bolsista ou voluntário, desde que apresente fundamentação teórica, métodos utilizados e principais resultados alcançados, desde que não seja creditado anteriormente em disciplina. X. Resenha de obras científicas e/ou literárias do campo das ciências da educação e/ou de documentos ou fontes do campo da história da educação; (FAED, 2024, p. 01-02).

Esses dados permitem compreender o perfil da amostra e a diversidade de modalidades adotadas na produção do Trabalho de Curso, evidenciando tanto as preferências individuais quanto a variedade de formatos possíveis que o Trabalho de Curso pode assumir no contexto do curso de Pedagogia da UFPA. Ademais, nas figuras abaixo, encontra-se a análise das respostas dos estudantes em relação às motivações para a escolha do tema do TC.

Figura 1 - Respostas de 20 alunos do A6

Figura 2 - Respostas de 20 alunos do A7

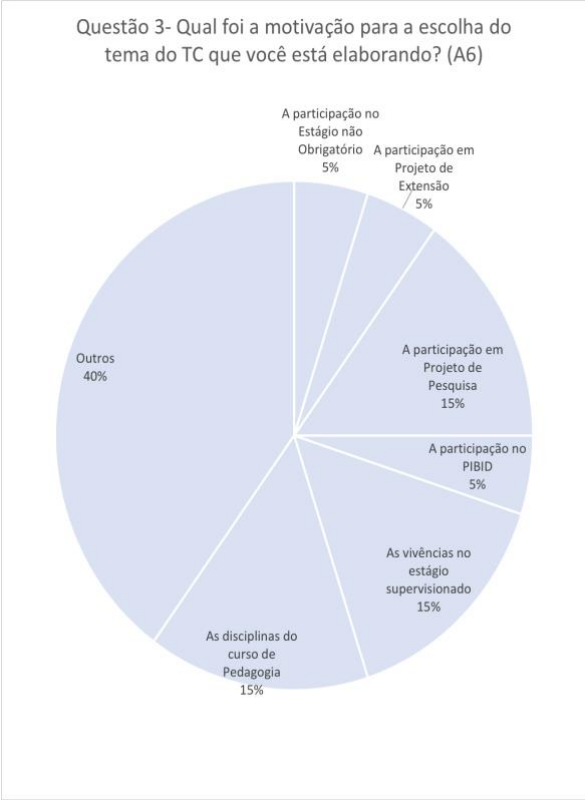


Figura 3 - Respostas de 16 alunos do A8

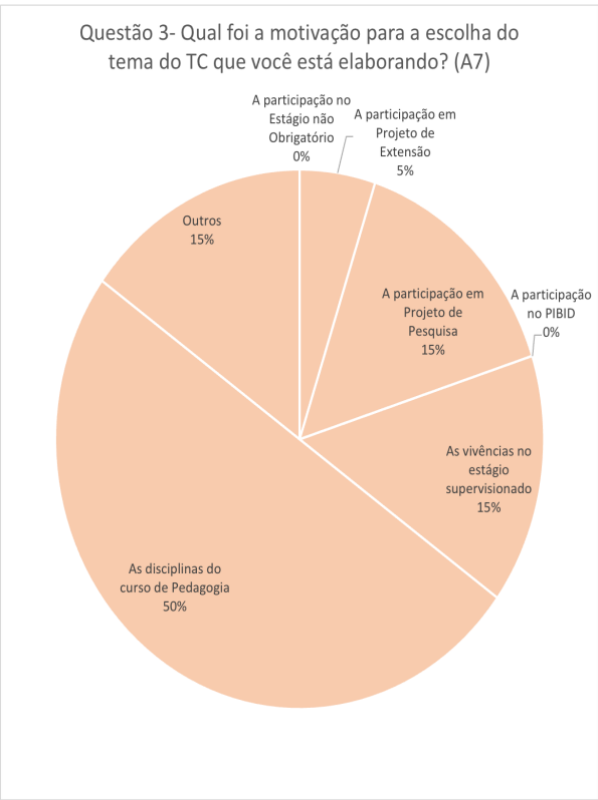
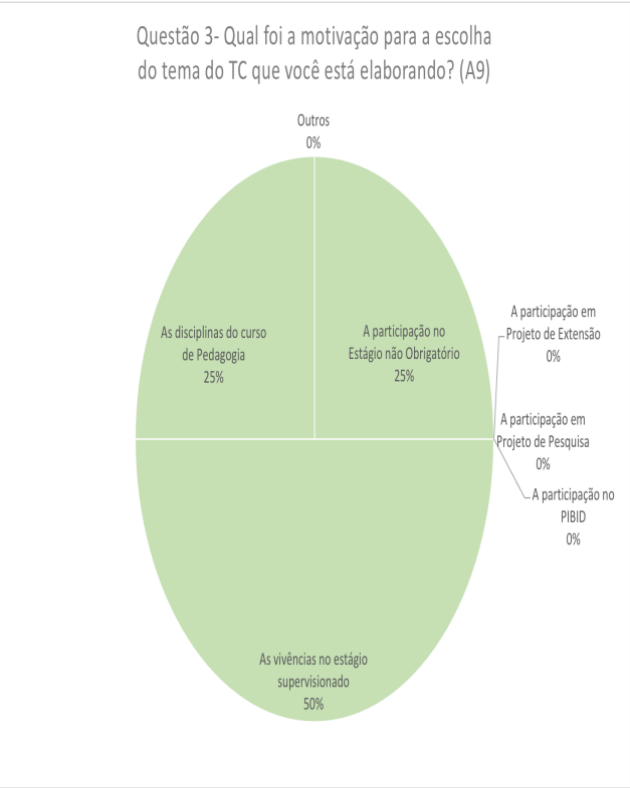
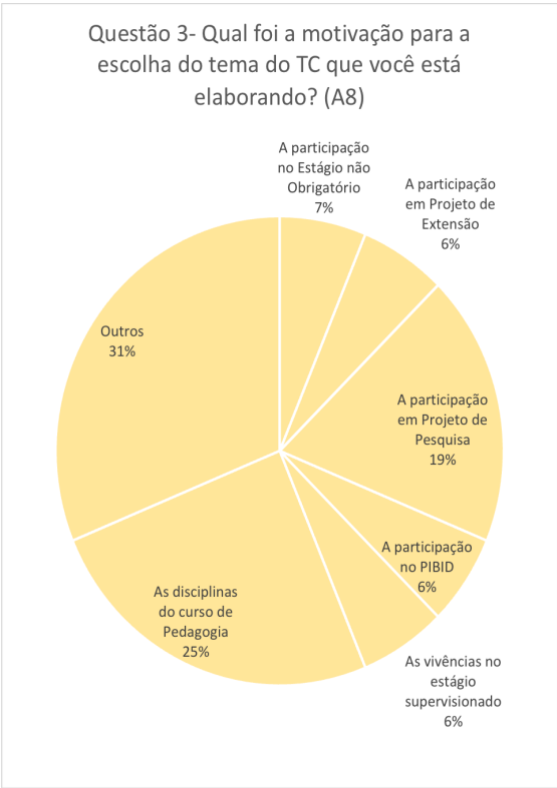


Figura 4 - Respostas de 4 alunos do A9



Fonte: Pesquisa com os alunos, 2025.

A análise das respostas dos discentes mostra que a escolha do tema do Trabalho de Curso (TC) é resultado de múltiplos fatores, envolvendo experiências pessoais, acadêmicas e práticas. No grupo A6, a predominância da resposta “Outros” (40%), ficou como resposta vaga, em razão dos alunos não terem identificado quais seriam os outros motivos além dos que foram listados, tais como: a participação no Estágio não Obrigatório, a participação em Projeto de Extensão, a participação em Projeto de Pesquisa, a participação no PIBID, as vivências no estágio supervisionado e as disciplinas do curso de Pedagogia.

A influência das disciplinas do curso que tratam sobre a metodologia do TC assim como os estágios supervisionados, receberam 15% das respostas cada, demonstrando que os estudantes reconhecem nessas duas dimensões curriculares uma influência semelhante na sua formação e na preparação para a elaboração do TC. Isso demonstra que, apesar de possuírem naturezas distintas — enquanto a metodologia do TC está voltada ao domínio teórico e técnico da pesquisa acadêmica, os estágios supervisionados priorizam a prática pedagógica e a vivência profissional — ambos se configuram como espaços de aprendizagem que contribuem de maneira complementar. Dessa forma, a escolha do tema dialoga com o que estabelece o PPC (2010, p. 89), segundo o qual o TC:

[...]Refere-se a um estudo aprofundado com elaboração teórica e rigor conceitual sobre determinado tema do campo educacional, que poderá resultar de revisão da literatura, de um projeto de pesquisa, de uma experiência curricular desenvolvida ao longo do Curso, como é o caso do estágio curricular, da descrição e avaliação crítica da formação desenvolvida ao longo do Curso, de sua experiência profissional, e em especial de suas atividades docentes, de caráter memorialístico.

No grupo A7, observa-se que 50% dos alunos que participaram da pesquisa valorizam fortemente as disciplinas do curso, enquanto experiências práticas e projetos de pesquisa tiveram menor expressividade. Este padrão demonstra que o currículo ainda exerce um papel central na orientação teórica, mas pode não ser suficiente para estimular a autonomia investigativa ou o engajamento em atividades extraclasse, como extensão e PIBID, que poderiam enriquecer a escolha do tema. A influência das disciplinas pode ser compreendida à luz de Santomé (1998, p. 55), pois segundo o autor:

Uma disciplina é a maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí que cada disciplina nos oferece sua imagem particular da realidade, isto é, daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo.

Ademais, o autor reforça que cada disciplina oferece uma perspectiva delimitada da realidade, e os dados indicam que os estudantes utilizam essas lentes teóricas para estruturar

suas pesquisas, mas possivelmente sem explorar plenamente a integração entre diferentes experiências formativas.

No grupo A8, os dados revelam uma semelhança nas respostas do grupo A6, pois muitos alunos também marcaram a opção “Outros”, com o total de 31% das respostas. A opção das disciplinas do curso de Pedagogia foi escolhida por 25% dos alunos, mostrando que o currículo exerce papel importante. A participação em projetos de pesquisa (19%) demonstra que experiências investigativas podem ser mais efetivas quando sistematicamente integradas ao percurso acadêmico. Estágios supervisionados e não obrigatórios, embora menos mencionados, reforçam a importância da prática pedagógica, mas os percentuais relativamente baixos indicam que nem todos os estudantes têm acesso a oportunidades de aprendizagem contextualizadas. Portanto, conforme estabelece o PPC (2010, p. 89-90) “[...] Ao longo do curso deverão ser proporcionadas atividades curriculares que permitam ao aluno definir a temática e a natureza do trabalho acadêmico a ser desenvolvido.”

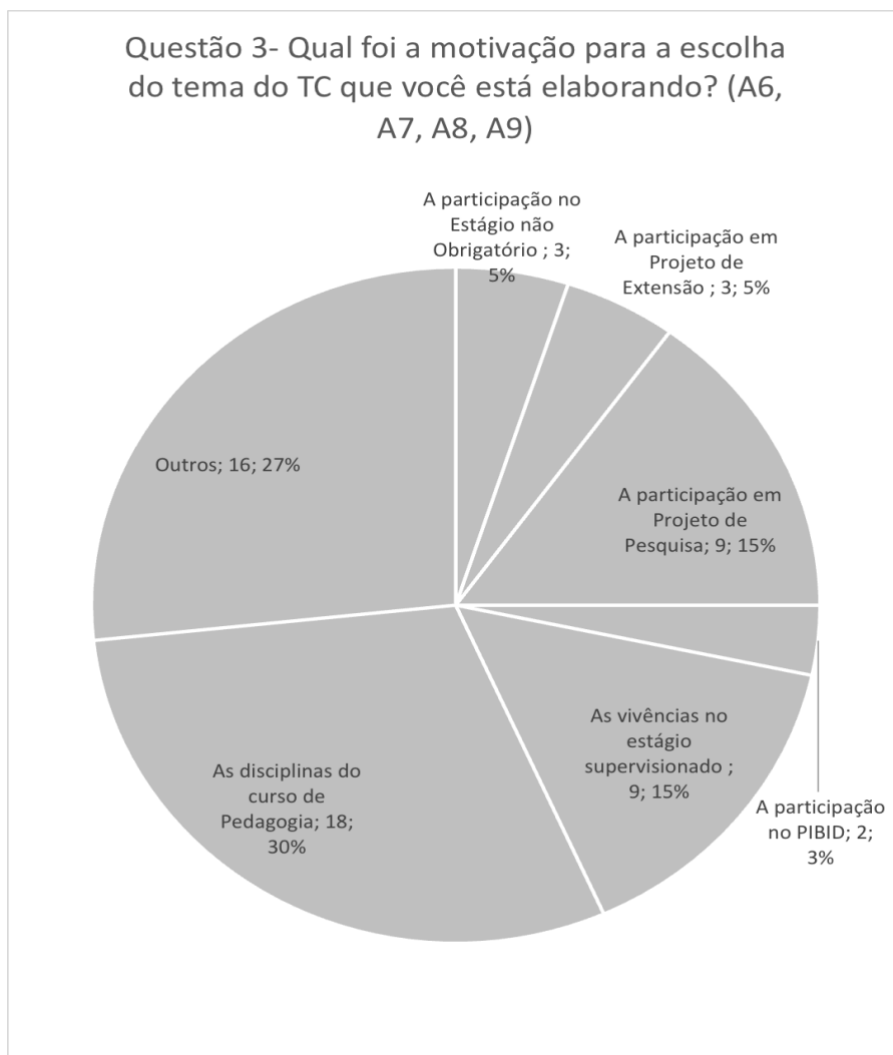
No grupo A9, a escolha do tema do TC foi predominantemente influenciada por experiências práticas. Metade dos discentes (50%) destacou as vivências no estágio supervisionado, enquanto 25% mencionaram a participação em estágio não obrigatório. Além disso, 25% indicaram a influência de disciplinas específicas, evidenciando que, mesmo fora do fluxo regular do curso, os estudantes buscam articular experiências práticas e conhecimentos teóricos na definição do tema do trabalho. Esses dados mostram que a experiência direta em contextos educacionais e a formação curricular continuam a ser fatores centrais para a escolha de um tema relevante e aplicável à realidade escolar. Ademais, essa importância das experiências práticas é reforçada pelo PPC (2010, p. 84):

Os estágios são indissociáveis da construção metodológica do conceito de indissociabilidade entre ensino/pesquisa pelas aproximações que permitem estabelecer com a prática social concreta, e pelo potencial de geração de conhecimento que abrigam na medida em que possibilitam o confronto da teoria com a realidade histórica.

Os estágios configuram-se como elementos essenciais para a consolidação do princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, visto que promovem uma aproximação direta com a prática social concreta. Trata-se de um espaço formativo no qual o estudante tem a oportunidade de vivenciar, problematizar e interpretar situações reais, colocando em diálogo os conhecimentos teóricos construídos ao longo do curso com os desafios impostos pela realidade

histórica e social em que está inserido. Dessa forma, os estágios não apenas favorecem a compreensão crítica da prática profissional, mas também se apresentam como instâncias geradoras de novos conhecimentos, na medida em que permitem a interação entre teoria e prática, ampliando as possibilidades de reflexão, intervenção e transformação no campo educacional.

Figura 5 - Respostas dos 60 alunos dos grupos A6, A7, A8, A9



Fonte: Pesquisa com os alunos, 2025.

A imagem 5 demonstra que a escolha do tema do Trabalho de Curso não ocorre de maneira homogênea entre os discentes, mas é resultado de múltiplas influências que variam conforme o percurso acadêmico e pessoal de cada estudante. A análise indica que, embora disciplinas do curso e estágios desempenhem papéis estruturantes, há uma expressiva parcela de estudantes que escolheram a opção “Outros”, com 27% das respostas. Isso revela que o

curso, apesar de cumprir sua função de instigar questionamentos e abrir caminhos investigativos, enfrenta desafios na integração de experiências institucionais e na oferta de oportunidades formativas mais amplas. Por fim, as porcentagens reduzidas de participação em atividades como PIBID (3%), estágio não obrigatório (5%) e projetos de extensão (5%) mostram um ponto de reflexão: ainda que essas experiências sejam reconhecidas por seu potencial formativo, elas parecem alcançar apenas uma pequena parcela do corpo discente. Isso pode estar relacionado à oferta limitada desses programas, às dificuldades de conciliação entre tais atividades com a rotina acadêmica dos estudantes, ou à falta de estímulo institucional.

Em síntese, a escolha revela que a decisão da temática e da modalidade do TC colocam o aluno, por vezes, em situação de indecisão, pelo fato de ser uma definição de grande relevância, que em determinado momento se torna definitiva, visto que até o TC I, ocorre uma proposta, mas no TC II é necessário consolidar tal decisão. Além disso, as disciplinas e os estágios oferecem importantes bases teóricas e práticas para contribuir com essa escolha da temática e da modalidade do TC, demonstrando que o processo de definição do trabalho não é isolado, mas resulta da articulação entre a trajetória formativa do discente, suas experiências acadêmicas e as orientações institucionais.

3.2 O CONHECIMENTO DOS ALUNOS SOBRE OS OBJETIVOS E DIRETRIZES DO TRABALHO DE CURSO

Figura 6 - Respostas de 20 alunos do A6

Figura 7 - Respostas de 20 alunos do A7

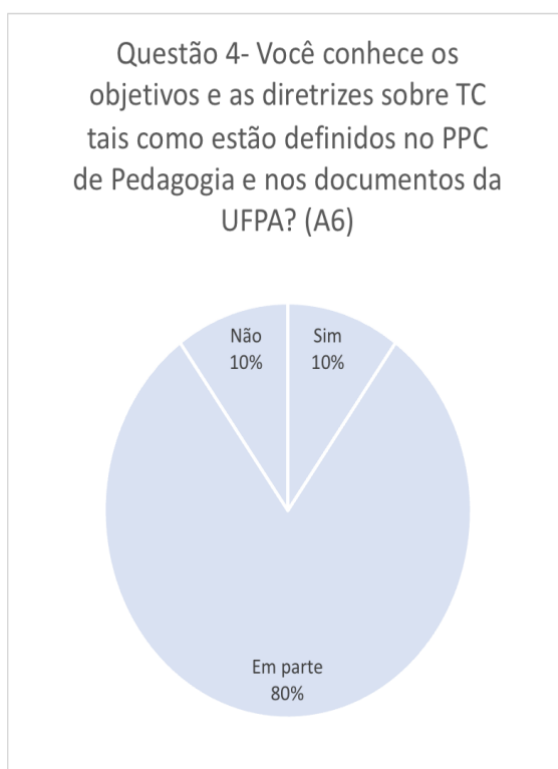


Figura 8 - Respostas de 16 alunos do A8

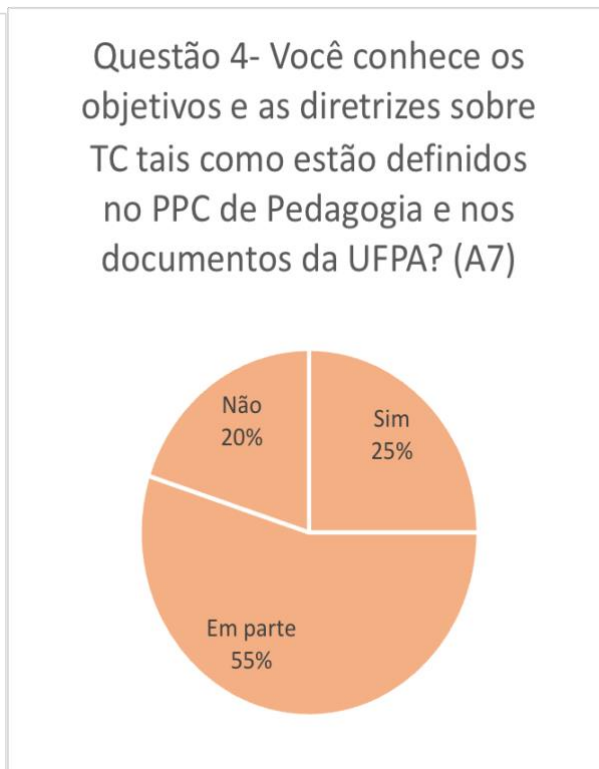


Figura 9 Respostas de 16 alunos do A9

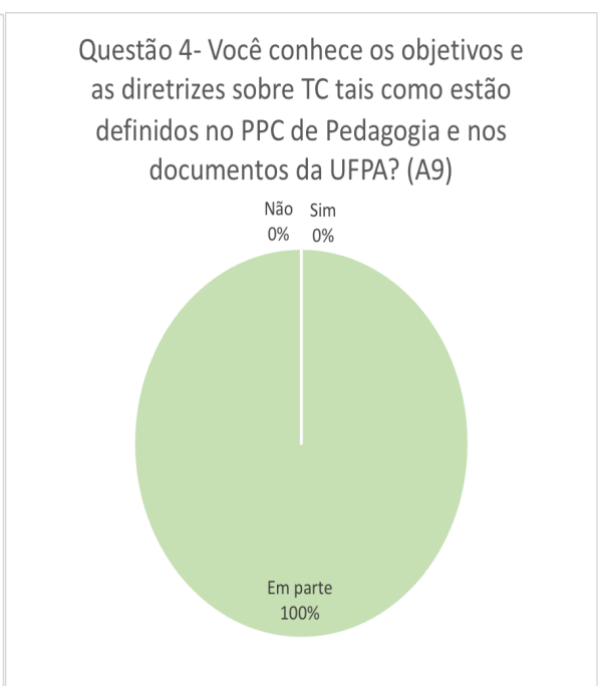
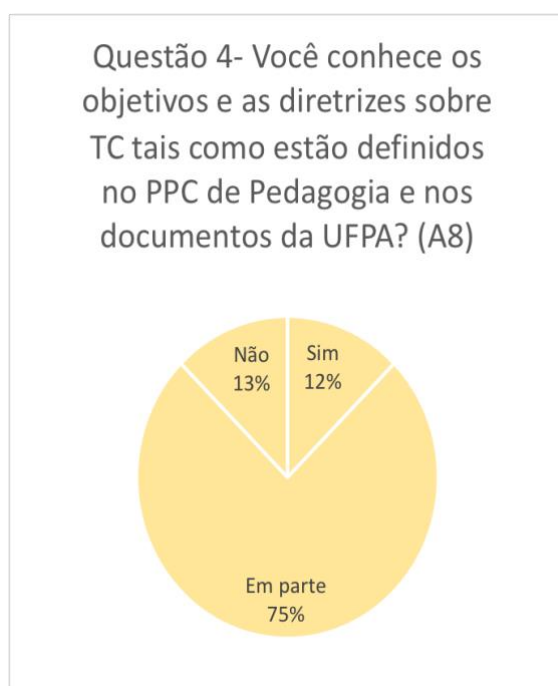
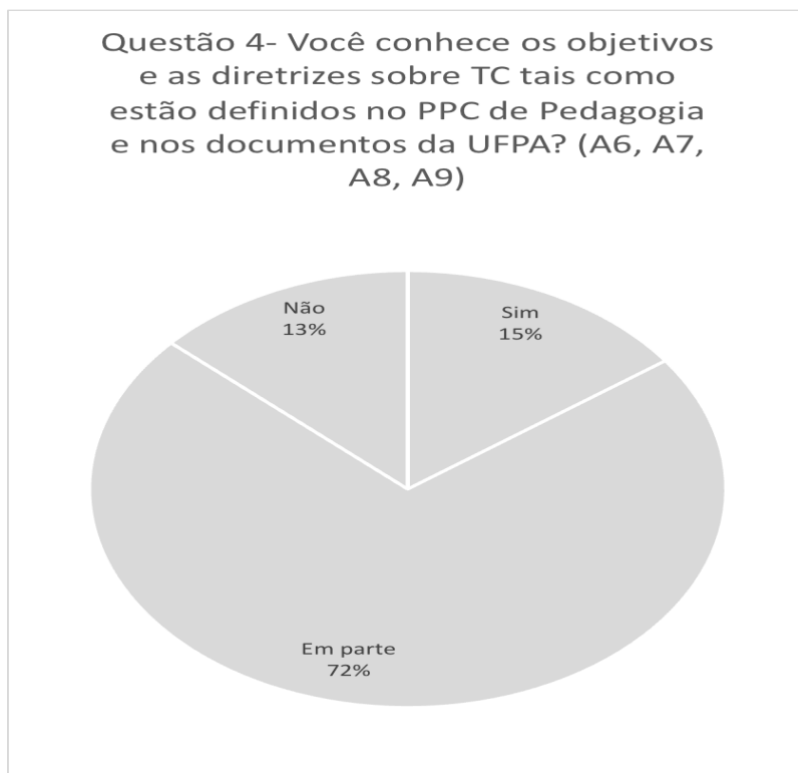


Figura 10 - Respostas dos 60 alunos dos grupos A6, A7, A8, A9



Fonte: Pesquisa com os alunos, 2025.

De acordo com o Art. 3º da Resolução n.º 01, de 22 de outubro de 2024, “o TC tem por objetivo a sistematização dos conhecimentos no campo educacional e visa contribuir com o desenvolvimento científico, crítico, reflexivo e criativo do(a) discente em seu processo formativo”(FAED, 2024, p. 01). No entanto, os dados da pesquisa revelam que o conhecimento dos discentes acerca dos objetivos e diretrizes do Trabalho de Curso (TC), definidos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia e nos documentos da UFPA, ainda é bastante limitado. Do total de participantes, apenas 15% afirmaram conhecer plenamente tais orientações, enquanto a ampla maioria (72%) declarou conhecer “em parte” e 13% admitiram desconhecer totalmente. Esse cenário mostra que, embora os documentos institucionais estejam disponíveis, sua apropriação pelos estudantes não ocorre de forma efetiva.

No grupo A6, a predominância da opção “em parte” (80%) sugere que, mesmo no início do processo de elaboração do TC, ainda não há clareza consolidada sobre as finalidades do trabalho. Isso já é um indicativo de fragilidade, pois o primeiro contato deveria ser acompanhado de orientações mais consistentes. No grupo A7, etapa em que a maioria dos discentes concentram seus esforços na escrita e conclusão do TC, observa-se novamente uma prevalência da opção “em parte” (55%), o que revela que, mesmo em etapa decisiva, muitos

alunos ainda não dominam integralmente as diretrizes institucionais. Já no grupo A8, quando parte dos estudantes conclui o trabalho em regime de prorrogação, a situação se repete: 75% das respostas indicaram conhecimento apenas parcial. Esse padrão revela que as lacunas de orientação não se restringem ao início do percurso, mas se estendem até a fase final, comprometendo a segurança e a autonomia investigativa dos discentes. Essa realidade contrasta com o que determina o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPA (2010, p. 99), segundo o qual:

[...]A pesquisa adquire, assim, dupla função, ambas articuladas: como princípio epistemológico, sua função é proporcionar aos futuros professores a aquisição de uma base conceitual e metodológica que lhe permita compreender o modo de produção do conhecimento científico; como princípio educativo, instrumentalizá-los para reconhecer e analisar criticamente problemas da prática social, assim como formular alternativas de transformação, o que prescinde de uma sólida formação nos vários campos de conhecimento. Para efeito de aprofundamento epistemológico, o currículo põe em evidência um conjunto de atividades inter relacionadas: Oficina de Iniciação ao Trabalho Acadêmico, Metodologia da Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso. No que diz respeito à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ele abrangerá dois semestres do Curso: TCC I, em que o aluno, com a mediação do orientador, elaborará o seu projeto de trabalho e iniciará seu cronograma de atividades; TCC II, em que dará continuidade ao projeto elaborado, que deverá ser concluído e defendido ao final do 7º semestre do Curso.

A análise desses resultados, em diálogo com o PPC, permite perceber uma contradição evidente: se o documento institucional prevê o TC como um processo formativo fundamental, articulado desde o 6º semestre e acompanhado por orientadores, a realidade mostra que os estudantes não conseguem se apropriar plenamente dessa intencionalidade. Enquanto no papel o TC aparece como uma experiência epistemológica e educativa, capaz de consolidar competências investigativas e críticas, na prática os discentes relatam compreender apenas “em parte” seus objetivos e diretrizes.

Outro dado que merece atenção refere-se ao grupo A9, em que 100% dos participantes relataram conhecer “em parte” os objetivos e diretrizes, sem registros de pleno conhecimento. Esse resultado pode indicar que aqueles que não estão em fluxo regular têm ainda mais dificuldades de se apropriar das normativas, podendo ser pela sua descontinuidade no percurso acadêmico.

Portanto, as Figuras 6, 7, 8, 9 e 10, demonstram que a comunicação entre PPC, orientações normativas e vivência discente apresenta fragilidades. Se, por um lado, os alunos reconhecem parcialmente os objetivos do TC, por outro, não conseguem integrá-los de maneira

clara à sua formação. Essa situação pode gerar insegurança, fragmentação no processo investigativo e até mesmo concepções equivocadas sobre a função do trabalho. Dessa forma, é necessário adotar estratégias institucionais mais eficazes para garantir que os discentes compreendam plenamente os objetivos e as diretrizes do TC.

Assim, a análise revela um ponto central: o desafio não está apenas em garantir que o estudante produza um trabalho de conclusão, mas em criar condições para que compreenda seu sentido pedagógico e formativo. Isso exige repensar estratégias de orientação, fortalecer o diálogo entre teoria e prática e investir em mecanismos institucionais de acompanhamento que, apoiem a construção do TC como experiência formativa e emancipatória.

3.3 INSTRUMENTALIZAÇÃO PARA A ELABORAÇÃO DO TC

Figura 11 - Respostas de 20 alunos do A6

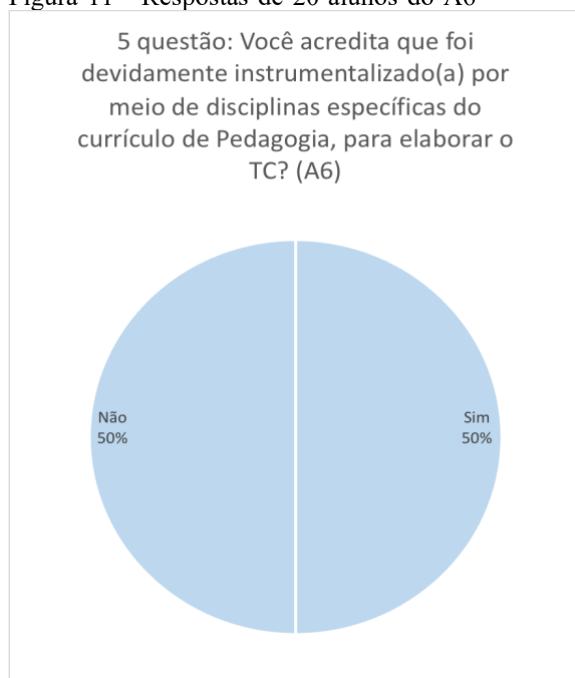


Figura 12 - Respostas de 20 alunos do A7

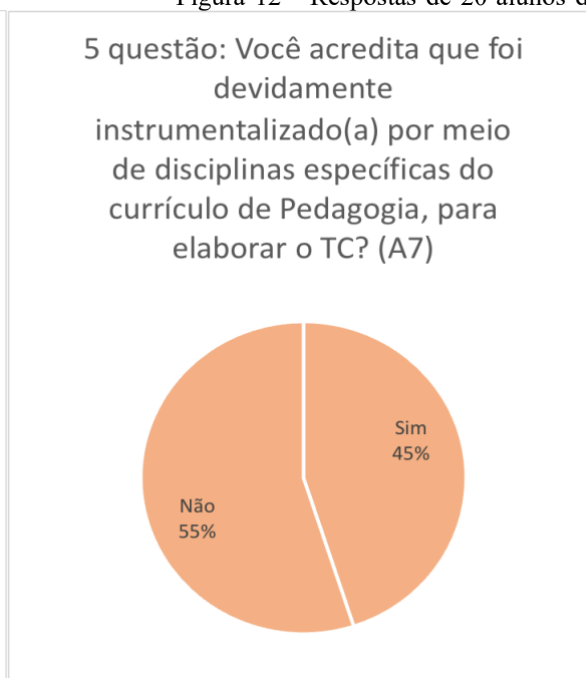


Figura 13 - Respostas de 16 alunos do A8

Figura 14 - Respostas de 16 alunos do A9

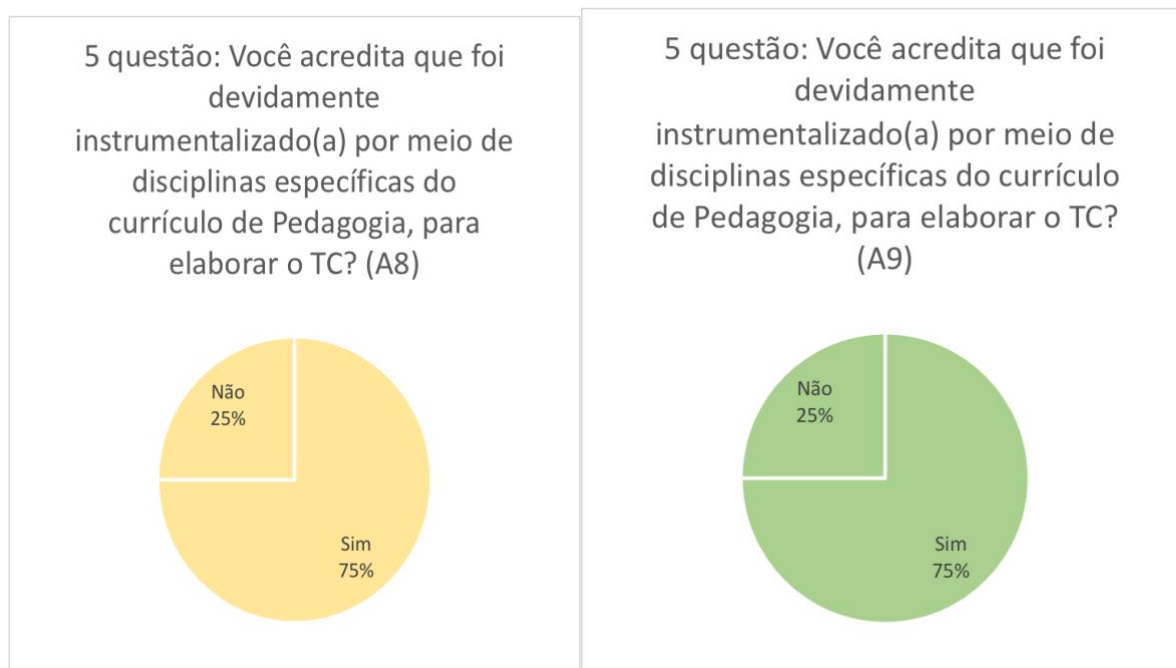
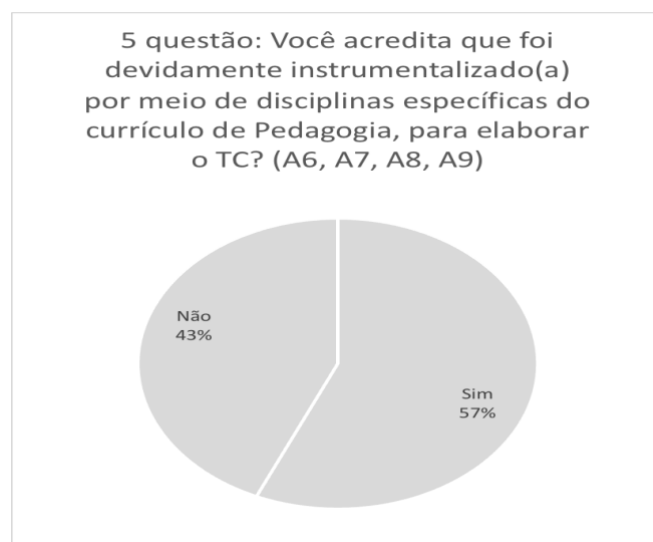


Figura 15 - Respostas dos 60 alunos dos grupos A6, A7, A8, A9



Fonte: Pesquisa com os alunos, 2025.

Esta questão buscou verificar se os discentes se consideram devidamente instrumentalizados, por meio de disciplinas específicas do currículo de Pedagogia, para elaborar o Trabalho de Conclusão de Curso (TC). No total, 34 estudantes (57%) responderam afirmativamente, enquanto 26 (43%) afirmaram não ter recebido instrumentalização suficiente.

Esses resultados indicam uma divisão significativa de percepções: ainda que a maioria reconheça algum preparo, quase metade da amostra aponta lacunas formativas, revelando avanços, mas também desafios persistentes que atravessam o curso. Essa dicotomia revela que a formação não é homogênea, variando conforme o semestre, as experiências individuais e a forma como os docentes conduzem suas disciplinas.

No grupo A6, 10 alunos participantes da pesquisa responderam “Sim” (50%) e 10 alunos responderam “Não” (50%). Esses dados mostram uma divisão significativa nas percepções dos alunos, informando que, enquanto parte da turma reconhece nas disciplinas subsídios adequados para o desenvolvimento do trabalho, outra parcela não percebe a mesma efetividade. Tais respostas revelam a existência de uma heterogeneidade na experiência formativa, que pode estar relacionada tanto às metodologias de ensino adotadas pelos docentes quanto ao nível de engajamento individual dos discentes ao longo do processo. O empate encontrado sinaliza a necessidade de maior atenção institucional, no sentido de fortalecer a articulação curricular e metodológica das disciplinas voltadas à pesquisa, de forma a garantir que todos os estudantes se sintam preparados e confiantes para a elaboração do TC.

No grupo A7, observou-se que 11 alunos responderam “Não” (55%), enquanto que 9 alunos responderam “Sim” (45%). Esses dados demonstram que a maioria dos alunos não se sentem plenamente preparados para desenvolver o Trabalho de Curso, indicando fragilidades na formação metodológica oferecida ao longo do curso. Ainda que uma parcela significativa (45%) reconheça que recebeu o suporte necessário, a predominância de respostas negativas sinaliza que há lacunas no processo de instrumentalização, possivelmente relacionadas tanto ao modo como as disciplinas são conduzidas quanto ao nível de aprofundamento dos conteúdos nelas trabalhados. Assim, as respostas apontam para a necessidade de maior fortalecimento das disciplinas específicas voltadas à pesquisa e produção acadêmica

No grupo A8, observa-se uma mudança significativa: 12 alunos (75%) afirmaram sentir-se preparados e apenas 4 alunos (25%) informaram o contrário. Essa tendência sugere que, à medida que os estudantes avançam no curso, ampliam sua segurança metodológica e capacidade investigativa, possivelmente por já estarem imersos no processo de elaboração do TC. No grupo A9, 3 alunos (75%) afirmaram sentir-se instrumentalizados e apenas 1 aluno (25%) declarou o contrário. Esses dados revelam que, para a maioria desses discentes, as disciplinas ofertadas contribuíram de maneira satisfatória para sua preparação.

De modo geral, a análise desses dados permite concluir que a formação recebida pelos discentes da Pedagogia da UFPA apresenta avanços importantes, sobretudo na ampliação do contato com a escrita acadêmica e na valorização da pesquisa em algumas disciplinas, mas ainda enfrenta limitações no que diz respeito à profundidade, continuidade e acompanhamento pedagógico. Portanto, embora o dado de que mais da metade dos estudantes (57%) se considere instrumentalizada seja um indicativo positivo, o fato de que 43% não se sentem devidamente preparados aponta para uma lacuna que precisa ser enfrentada institucionalmente.

O desafio que se impõe é garantir que o preparo para o TC não dependa de iniciativas isoladas de alguns docentes, mas seja efetivamente assumido como um projeto formativo integrado. Somado a isso, a interpretação das respostas dos discentes precisa ser contextualizada considerando o contexto do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, que estrutura a formação docente por meio de oito eixos temáticos articuladores. De acordo com o PPC (2010, p. 73):

Os eixos temáticos têm o papel de favorecer a integração dos componentes curriculares entre si e destes com a realidade educacional. Os temas que emergem dos eixos são instrumentos metodológicos que mobilizam trocas/interações entre campos de conhecimento, pessoas, ambientes educativos de modo a superar a fragmentação do conhecimento e sua alienação às questões relativas ao cotidiano e aos problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

Os eixos temáticos desempenham papel central na articulação curricular, promovendo a integração entre os componentes do curso e sua relação com a realidade educacional. Funcionam como instrumentos metodológicos que favorecem a interação entre campos do conhecimento, indivíduos e ambientes educativos, contribuindo para superar a fragmentação do saber e sua dissociação das demandas do cotidiano escolar e dos problemas complexos da realidade contemporânea. No curso de Pedagogia, esses eixos assumem caráter estratégico, assegurando que o aprendizado seja significativo, contextualizado e articulado à prática docente. Conforme o PPC (2010), essa abordagem visa formar profissionais capazes de atuar de maneira crítica e reflexiva, integrando teoria, prática e investigação científica.

No que se refere especificamente à formação para a pesquisa e para o TC, o PPC (2010, p.99) explicita a existência de um conjunto de atividades curriculares voltadas ao aprofundamento epistemológico: “Oficina de Iniciação ao Trabalho Acadêmico, Metodologia da Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso”. Tais disciplinas são responsáveis por iniciar o estudante no universo da investigação científica, oferecendo ferramentas técnicas e

metodológicas para a elaboração de trabalhos acadêmicos e científicos. A disciplina Iniciação ao Trabalho Acadêmico, ofertada já no primeiro semestre, contempla conteúdos como:

O papel da universidade na produção do conhecimento: a relação entre ensino, pesquisa e extensão. Tipos de conhecimento. Modalidades de trabalhos científicos: monografia, artigo e resenha. Técnicas de estudo e documentação: resumo e fichamento. Normalização da Associação Brasileira de Normas Técnicas-ABNT para apresentação de trabalhos acadêmicos e científicos. Caminhos da pesquisa: bibliotecas físicas e virtuais. A escrita científica: interpretação e proposição teórica com base em direitos autorais. (PPC, 2010, p. 151)

A disciplina Metodologia da Pesquisa, também presente no primeiro semestre, aprofunda os seguintes conceitos:

Caracterização da pesquisa científica: o método científico. Pesquisa quantitativa e qualitativa: princípios e métodos. Estratégias de pesquisa: etnografia, estudo de caso, pesquisa-ação, história de vida. O Processo de pesquisa: coleta, sistematização, análise dos dados e apresentação do relatório. Técnicas de coleta de dados: entrevista, observação e questionário. Principais linhas de pesquisas na área das ciências da educação. O planejamento da pesquisa científica aplicada à educação: desenho preliminar de problematização e definição de objeto de estudo. (PPC, 2010, p. 153)

No terceiro semestre, a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica amplia o olhar investigativo, e de acordo com sua ementa:

Prática pedagógica na vida cotidiana. Pesquisa da prática pedagógica: teorias e métodos. Investigação de práticas socioeducativas em espaços escolares, comunitários e sociais (movimentos sociais e culturais ONGs); análise de aspectos educativos, sociais, políticos e/ou de gestão, por meio de referenciais de pesquisa qualitativa. (PPC, 2010, p. 154)

Posteriormente, no sétimo semestre, a disciplina Estatística Aplicada à Educação traz aportes da abordagem quantitativa, introduzindo conceitos estatísticos, construção e interpretação de gráficos e tabelas, além do uso de softwares para análises.

Panorama geral da Estatística: aspectos históricos e conceitos introdutórios. Elaboração e análise de diagnósticos estatísticos educacionais através do estudo de seus principais indicadores: Percentagens, coeficientes, índices e taxas. Construção e interpretação de gráficos e tabelas a partir de dados educacionais. Aplicativos computacionais para construção de tabelas e gráficos e cálculos estatísticos. Medidas de tendência central enquanto subsídios quantitativos para avaliação. Medidas de variabilidade. (PPC, 2010, p.147)

Ademais, as disciplinas TCC I (6º semestre) e TCC II (7º semestre) constituem o eixo central da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (embora esta pesquisa esteja orientada pelo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2010), no qual a nomenclatura é expressa como “TCC”, também se considera a versão atualizada da Resolução n.º 01, de 22 de

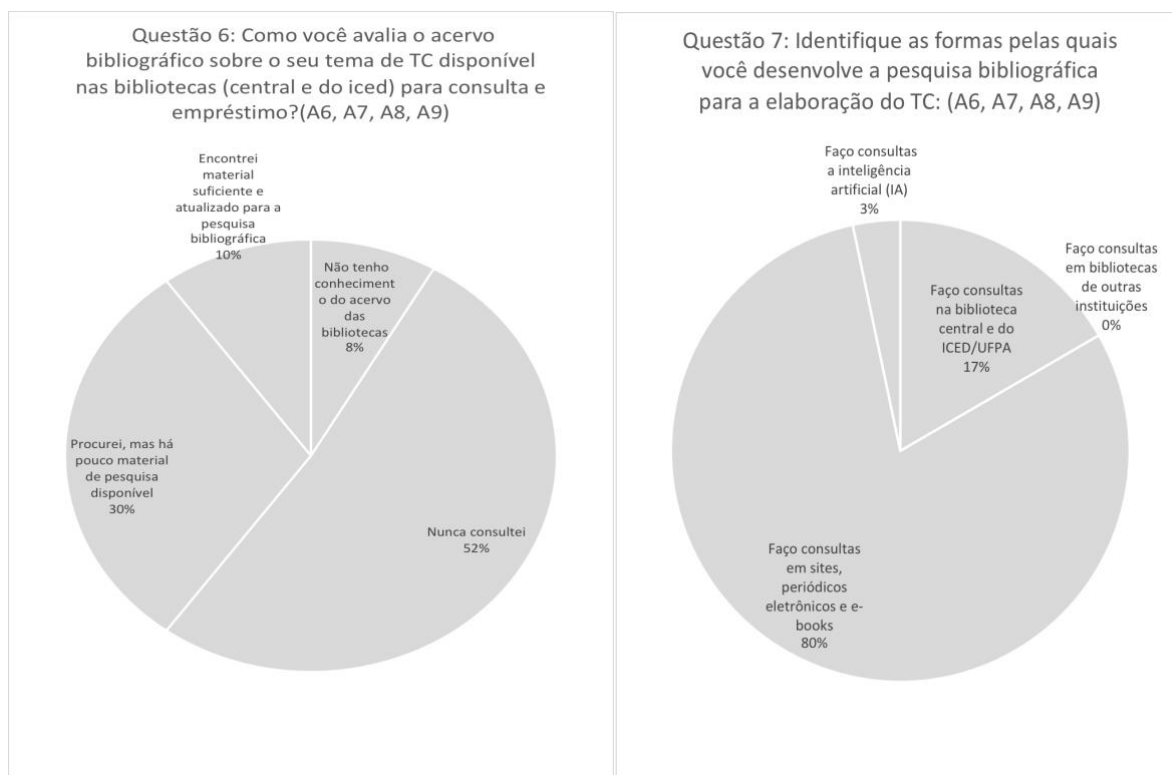
outubro de 2024, que adota a expressão “TC”). A primeira tem como objetivo a “Elaboração do projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e a Iniciação ao cronograma de atividade”, enquanto a segunda busca o “desenvolvimento e a finalização do projeto de Trabalho de Conclusão de Curso”, preparando o discente para a escrita da versão final (PPC, 2010, p. 156-157). Conforme reforça a Resolução nº 4.102 CONSEPE (2011, p. 3), essas duas disciplinas integram o “Eixo 1 – Escola e Conhecimento: dimensões, epistemológicas, políticas e culturais”, evidenciando a articulação entre fundamentos teóricos e prática investigativa.

Nesse sentido, observa-se que a estrutura curricular da Pedagogia na UFPA prevê a construção de competências investigativas desde o início da graduação até sua culminância no TC. Entretanto, muitas vezes essa organização curricular não se traduz, de forma plena, em uma percepção de segurança e preparo.

Portanto, embora o PPC assegure em seu desenho curricular um conjunto consistente de disciplinas voltadas ao desenvolvimento da pesquisa, há um desafio no campo da implementação pedagógica. Torna-se necessário fortalecer o papel articulador dos eixos, de modo a garantir que os estudantes percebam de forma concreta a progressão de competências investigativas ao longo do curso. Essa articulação mais efetiva poderia potencializar o TC não apenas como exigência final, mas como culminância de uma formação contínua, crítica e transformadora.

3.4 ACERVO BIBLIOGRÁFICO DISPONIBILIZADO PARA A ELABORAÇÃO DO TC

Figuras 16 e 17 - Respostas dos 60 alunos dos grupos A6, A7, A8, A9



Fonte: Pesquisa com os alunos, 2025.

A análise dos dados referentes à questão 6 apresenta um cenário preocupante em relação ao acervo bibliográfico disponível nas bibliotecas da UFPA, tanto na Central quanto na do ICED. Dos 60 estudantes participantes, 31 (52%) afirmaram nunca ter consultado o acervo, enquanto 5 (8%) declararam não ter conhecimento algum sobre os materiais disponíveis. Já 18 alunos (30%) relataram que, embora tenham realizado buscas, encontraram pouco material de pesquisa relacionado ao seu tema de Trabalho de Curso. Apenas 6 estudantes (10%) afirmaram ter encontrado material suficiente e atualizado para embasar sua pesquisa. Esses dados corroboram com o que está registrado no PPC (2010, p. 107), que aponta:

Os títulos disponíveis na Biblioteca Central e na Biblioteca do ICED não atende à bibliografia básica do Curso. Em relação ao acervo disponível, a quantidade de exemplares está muito aquém do patamar necessário para atender a quantidade de alunos do Curso. Estes aspectos relacionados à infraestrutura de biblioteca exigirá um forte investimento na aquisição de novos títulos e no aumento do número de exemplares de títulos já existentes.

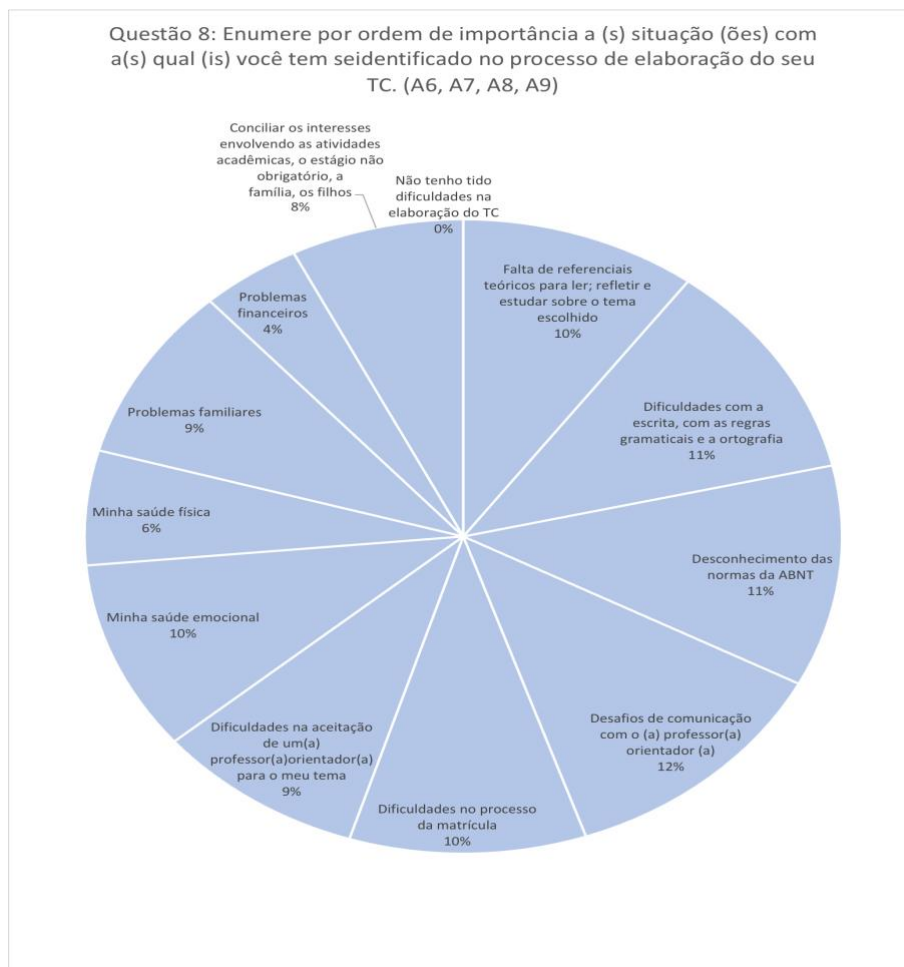
A fragilidade do acervo impacta diretamente a formação dos discentes e a qualidade das pesquisas desenvolvidas. O PPC (2010, p.197) reforça ainda que “a Biblioteca é um ponto negativo dessas condições. O acervo não atende às exigências do MEC em termos quantitativos de obras e exemplares, além de não ser informatizada”. Esse aspecto explica, em parte, a baixa

utilização da biblioteca pelos estudantes, uma vez que muitos não a consideram como fonte primária para a construção de seus referenciais teóricos.

No que se refere à questão 7, observa-se que a maioria dos discentes recorre a meios alternativos para suprir a ausência de materiais adequados no acervo físico. Dos 60 alunos respondentes, 48 (80%) afirmaram realizar consultas em sites, periódicos eletrônicos e e-books, destacando a preferência por recursos digitais que possibilitam acesso mais rápido e diversificado a artigos e livros acadêmicos. Apenas 10 estudantes (17%) declararam utilizar a Biblioteca Central e a do ICED como espaço de pesquisa, o que reafirma a dificuldade de acesso aos materiais. Além disso, 2 alunos (3%) indicaram o uso da inteligência artificial (IA) como ferramenta de apoio à pesquisa bibliográfica, um dado inovador que reflete mudanças recentes nas práticas de estudo e investigação acadêmica. Assim, os resultados revelam que a limitação do acervo físico das bibliotecas da UFPA tem levado os discentes a depender majoritariamente de fontes digitais para a construção de seus Trabalhos de Curso, evidenciando a necessidade de investimentos em infraestrutura bibliográfica, como já sinalizado no PPC (2010) de Pedagogia.

3.5 DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DISCENTES DURANTE O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO TC

Figura 18 - Respostas dos 60 alunos, com mais de uma opção de marcação de respostas na questão 8, gerando 257 respostas dos 60 alunos dos grupos A6, A7, A8, A9



Fonte: Pesquisa com os alunos, 2025.

Na questão 8, ao serem questionados sobre as situações com as quais mais se identificam no processo de elaboração do Trabalho de Curso, os estudantes apontaram um conjunto de desafios que abrangem aspectos acadêmicos, institucionais e pessoais. A situação mais citada foi a de desafios de comunicação com o(a) professor(a) orientador(a), mencionada nas 31 respostas (12%). Esse dado reforça a centralidade da relação orientador–orientando no processo de construção do TC e demonstra que falhas na comunicação podem comprometer tanto o andamento da pesquisa quanto a motivação do aluno. Nessa perspectiva, Lima (2017, p. 124) destaca que:

A relação de docentes e discentes no processo de orientação de TCC é fundamental para o desenvolvimento de qualquer texto. Embora a ideia central da pesquisa seja de iniciativa do discente, é importante que haja empatia por parte do orientador ou orientadora para com o tema, e que haja disposição para, juntamente com o orientando ou orientanda, encontrar o foco da pesquisa.

Em seguida, destacam-se as dificuldades com a escrita acadêmica, e o desconhecimento das normas da ABNT com 29 respostas (11%) cada. Esses dois fatores revelam fragilidades na formação científica dos discentes, sobretudo no domínio da linguagem acadêmica e das normas técnicas exigidas para a produção científica. Tais dificuldades apontam para a necessidade de ações pedagógicas complementares, como oficinas de escrita e capacitação em normalização de trabalhos acadêmicos.

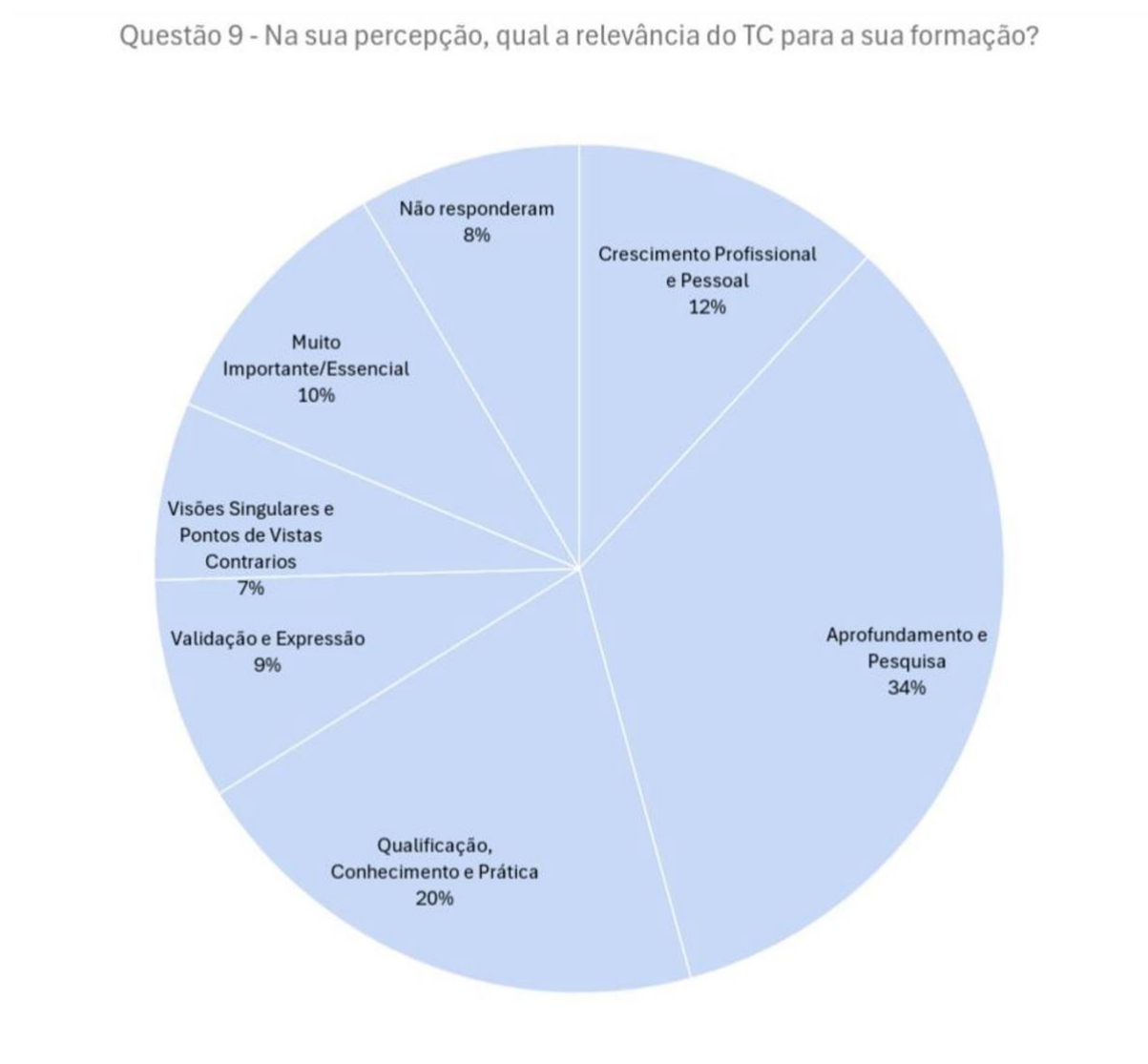
Ainda em número expressivo, os alunos relataram falta de referenciais teóricos e dificuldades no processo de matrícula, com 26 respostas (10%) cada. O primeiro dado mostra entraves relacionados ao acesso e uso de bibliografia, evidenciando que parte dos discentes encontra barreiras para localizar, compreender e dialogar com autores da área. Já as dificuldades de matrícula refletem entraves burocráticos que impactam diretamente o desenvolvimento do TC, podendo gerar atrasos e insegurança no percurso formativo. Outro ponto relevante foi a menção à saúde emocional com 25 respostas (10%), revelando que o TC é percebido como um momento de forte pressão psicológica, marcado por ansiedade e estresse. Além disso, os problemas familiares e dificuldades na aceitação de orientador tiveram 23 respostas (9%) cada um, reforçando que fatores externos e institucionais também interferem na experiência dos estudantes.

A necessidade de conciliar atividades acadêmicas, estágio, família e filhos obteve 19 respostas (8%), ao qual demonstra a sobrecarga enfrentada por muitos discentes que acumulam responsabilidades pessoais e profissionais. Em menor número, surgiram menções à saúde física com 15 respostas (6%) e a problemas financeiros com 11 respostas (4%), que, embora menos frequentes, revelam-se igualmente importantes por impactarem diretamente a disponibilidade e o rendimento dos estudantes. Por fim, todos os alunos afirmaram enfrentar algum tipo de dificuldade no processo de elaboração do TC, o que indica que esse momento é universalmente vivenciado como um período de desafios múltiplos.

Em síntese, os dados revelam que as maiores dificuldades se concentram em três dimensões: acadêmicas e técnicas (escrita, normas da ABNT, referenciais teóricos), institucionais (comunicação e aceitação de orientador, matrícula) e pessoais (saúde, família, finanças). A superação desses obstáculos exige, portanto, estratégias integradas que envolvam tanto a atuação pedagógica dos professores quanto políticas institucionais de apoio aos estudantes, especialmente no que se refere à saúde emocional e ao acompanhamento acadêmico.

3.6 A RELEVÂNCIA DO TRABALHO DE CURSO PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA

Figura 19 - Respostas dos 60 alunos dos grupos A6, A7, A8, A9.



Fonte: Pesquisa com os alunos, 2025.

A análise das respostas dos grupos A6, A7, A8 e A9 sobre a relevância do Trabalho de Curso (TC) para a formação revela uma percepção positiva. Embora cada grupo tenha suas particularidades, os temas recorrentes apontam para uma valorização do TC como um componente essencial no desenvolvimento acadêmico e profissional.

Em todos os grupos analisados, a categoria de aprofundamento e pesquisa foi a mais proeminente, sendo a escolha de 20 alunos, o que corresponde a 34% das percepções totais. Essa porcentagem demonstra que, para uma parte significativa dos estudantes, o TC é visto

principalmente como uma oportunidade de imersão em um tema específico, isso permite uma imersão em tópicos que os cativaram ao longo do curso, transformando a pesquisa em uma experiência pessoal e motivadora, o que está alinhado com as perspectivas de autores como Severino (2013, p. 233), que destaca o processo de iniciação à pesquisa científica:

O envolvimento dos alunos ainda na fase de graduação em procedimentos sistemáticos de produção do conhecimento científico, familiarizando-os com as práticas teóricas e empíricas da pesquisa, é o caminho mais adequado inclusive para se alcançar os objetivos da própria aprendizagem. Aprender é necessariamente uma forma de praticar o conhecimento, é apropriar-se de seus processos específicos. O fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo. Com efeito, o saber é resultante de uma construção histórica, realizada por um sujeito coletivo. Daí a importância da pesquisa, entendida como processo de construção dos objetos do conhecimento e a relevância que a ciência assume em nossa sociedade.

Os estudantes que valorizam este aspecto do TC entendem o processo não apenas como a produção de um documento, mas como uma experiência de iniciação científica que os familiariza com a metodologia de pesquisa e os prepara para futuros desafios acadêmicos, como a pós-graduação.

Consideravelmente, 12 alunos (20%) percebem o TC como um componente essencial para a qualificação, conhecimento e prática. Essa visão aponta para a importância da aplicação do conhecimento teórico, transformando o TC em um meio de consolidar o aprendizado adquirido ao longo do curso. Além disso, 7 alunos (12%) destacam o crescimento pessoal e profissional, vendo o TC como um marco de maturidade e um cartão de apresentação para o mercado de trabalho. Esse aspecto ressalta o papel no desenvolvimento de habilidades transversais, como autonomia, gerenciamento de tempo e organização, fundamentais para a vida profissional. Essa percepção ecoa a visão de Gil (2002, p.162), que argumenta que a pesquisa e a produção acadêmica são componentes intrínsecos à qualificação profissional: “Fatores que determinaram a escolha do tema, sua relação com a experiência profissional ou acadêmica do autor, assim como sua vinculação à área temática e a uma das linhas de pesquisa do curso de pós-graduação.”

A pesquisa revela ainda que 5 alunos (9%) valorizam o TC pela validação e expressão pessoal, percebendo-o como uma forma de aplicar o conhecimento e demonstrar o aprendizado. Um deles destacou a forma como o TCC permite ao aluno sintetizar e apresentar o aprendizado de forma autônoma: “É relevante pois é uma forma de validarmos os conhecimentos que adquirimos durante a graduação e de expormos nossas ideias e pensamentos de forma “livre”

(acervo das autoras, 2025). Outro, em uma visão mais poética, percebe o TC como um legado com impacto duradouro: “É muito importante, pensar no tc é pensar num peso que carregamos por toda vida, peso positivo, é imaginar ser a inspiração sobre a temática” (acervo das autoras, 2025). Adicionalmente, 4 alunos (7%) destacam a relevância do TC para a formação de Visões Singulares e Pontos de Vistas Contrários, o que sugere que o trabalho de pesquisa é visto como uma forma de desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de argumentação. Uma minoria considerável de 6 alunos (10%), percebe o TC como muito importante e/ou essencial, mas sem detalhar o motivo, enquanto 5 alunos (8%) Não Responderam. Essa ausência de percepção detalhada ou a falta de resposta pode indicar uma desconexão entre o objetivo acadêmico do TC e as expectativas mais utilitárias da graduação.

3.7 PROPOSIÇÕES DOS DISCENTES PARA A MELHORIA NA CONSTRUÇÃO DO TC

A análise dos dados apresentados nas tabelas 1, 2 e 3, e na figura 20, são referentes às questões aplicadas no questionário disponibilizado aos alunos, sobre as percepções dos estudantes acerca dos pontos de aperfeiçoamento do TC, revelando uma crítica na dimensão pedagógica e de gestão do processo.

Tabela 1 - Orientação e acompanhamento contínuo do TC

A6	• A matrícula dos alunos e as orientações para esse momento tão importante na vida acadêmica. • Penso que ajudar os alunos com a questão da ABNT. • Aprofundamento na questão de como escrever o TC.
A7	• Acredito que as orientações precisam ser mais flexíveis. • Mais orientação por parte de todos os docentes ao longo do curso. • Explicação de como elaborar um artigo, relato de experiência, monografia e etc. • Na minha visão, muitas coisas poderiam melhorar, às vezes ficamos perdidos, começando no processo de inscrição até elaboração, acredito que a faculdade deveria orientar mais os estudantes com palestras e até cursos.

A8	• O TC deveria ter um olhar mais atento por parte dos orientadores. • Uma organização melhor por parte do instituto e dos professores que nos orientam. • Poderia ser aperfeiçoado: o tempo de orientação, textos mais atualizados e orientador compreensivo e organizado.
A9	• Em minha opinião faltou um pouco de orientação e direcionamento ao longo do curso. • Um cronograma e horários semanais de orientação.

Fonte: Pesquisa com os alunos, 2025.

O total de 23 participantes, percentual de 43% das respostas atribuído à categoria “orientação e acompanhamento contínuo do TC” (tabela 1), não apenas a coloca como a principal área de melhoria, mas a estabelece como a principal da problemática do TC. Essa percepção dos discentes indica que a orientação pode gerar insegurança e desmotivação. Autores como Veras e Ferreira (2010, p. 221) destacam a importância da relação afetiva na prática pedagógica:

Podemos afirmar que a afetividade constitui um fator de grande importância no processo de desenvolvimento do indivíduo e na relação com o outro, pois é por meio desse outro que o sujeito poderá se delimitar como pessoa nesse processo em permanente construção. Nesse sentido, é essencial que o professor de Ensino Superior também esteja envolvido nesse processo, considerando a afetividade como parte do desenvolvimento, buscando a formação integral dos estudantes universitários e uma vivência positiva da aprendizagem.

Ainda seguindo o mesmo raciocínio da relação afetiva, Veras e Ferreira (2010, p. 229) também apontam para a importância do diálogo na prática pedagógica:

É pelo diálogo que o sujeito constrói sua inteligência; ao ser ouvido e refletir sobre a fala do outro, tem a possibilidade de desenvolvimento, em um processo de permanente construção, em que modifica e é modificado pelo outro. Em resumo, pode-se afirmar que as decisões pedagógicas assumidas pelos docentes marcam efetivamente as condições de aprendizagem do aluno.

No contexto do TC, a orientação vai além da simples transmissão de conhecimento técnico; ela se torna uma mediação para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico do aluno. A falta de acompanhamento pode ser interpretada como um distanciamento do professor em relação ao aluno, um problema que impede a autonomia do discente. A dificuldade de acesso ao professor, a falta de devolutivas construtivas e a inconsistência nas reuniões podem

transformar o processo em um fardo , em vez de uma experiência de aprendizado. O TC é, por sua natureza, um processo de pesquisa e, como tal, exige uma relação de trabalho contínua e franca, onde a comunicação é essencial.

Tabela 2 - Antecipação do início do TC no âmbito do curso

A6	• O TCC deveria começar no terceiro semestre. • Trabalhar nesses assuntos desde o início da graduação. • Deveria ser implementada uma disciplina nos primeiros semestres em específico para isso.
A7	• Iniciar semestres antes e não somente no sexto. • O tempo de elaboração e o início de orientação devia ser antes do sexto semestre. • A matrícula no TC deveria ser no quarto semestre do curso, assim o aluno não se desgastaria tanto na elaboração do TC.
A8	• Começar o TCC no início do curso.

Fonte: Pesquisa com os alunos, 2025.

Tabela 3 - Oferta de disciplinas e formações específicas sobre o TC

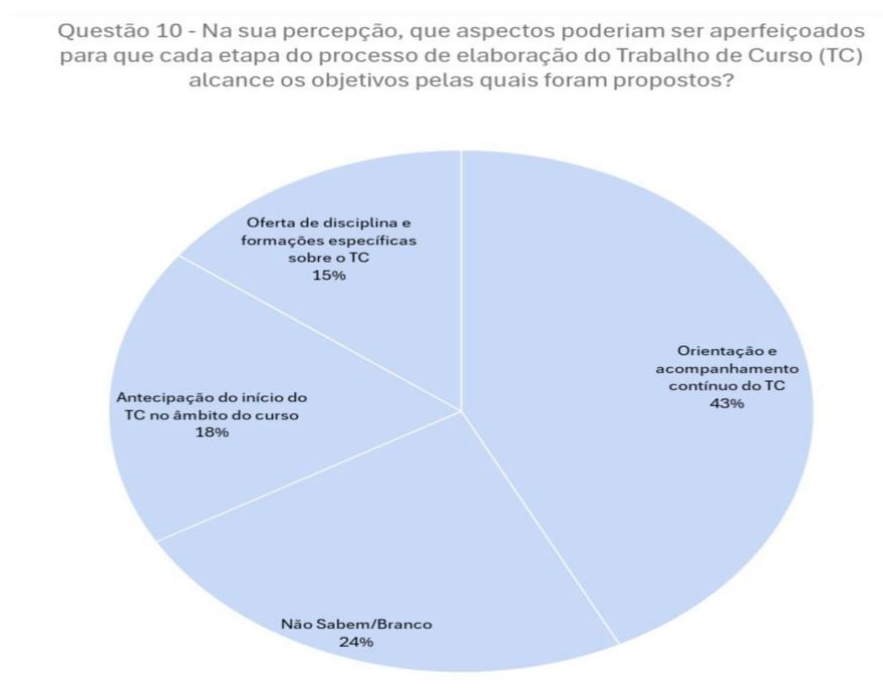
A6	• Oficinas sobre a escrita acadêmica. • Deveria ter uma disciplina para desenvolvimento do TC.
A7	• Termos o TC como disciplina, um dia da semana específico para dedicarmos só a ele. • Disciplinas específicas durante o desenvolvimento do curso, com bastante prática além da teoria e acompanhamento regular.
A8	• Gostaria que fossem oferecidas oficinas de escrita do TCC para que os alunos se sentissem mais confiantes. • Eu acredito que mais formações organizadas e/ou projetos de extensão que

	desmistifiquem todo o processo da elaboração e pesquisa do TC.
--	--

Fonte: Pesquisa com os alunos, 2025.

As categorias de “antecipação do início do TC no âmbito do curso” (tabela 2), respondidas por 10 alunos (18%) e “oferta de disciplina e formações específicas sobre TC” (tabela 3), respondidas por 8 alunos (15%), demonstra a integração do TC ao currículo do curso. A percepção dos alunos de que o trabalho deveria ser iniciado mais cedo indica um reconhecimento da complexidade do processo e da necessidade de mais tempo para a pesquisa e a escrita. Conforme Montenegro (2024, p.1), “as dificuldades mais profundas se localizam na escrita acadêmica e na escassa prática de pesquisa ao longo de todo o processo formativo, inclusive na universidade”. Dessa forma, podemos perceber que o TC é o ponto crucial do processo de aprendizagem, e se o aluno não foi exposto a essas práticas de forma gradual, ele irá enfrentar dificuldades que poderiam ter sido minimizadas por uma estrutura curricular mais coesa.

Figura 20 - 60 Respostas dos 60 alunos dos grupos A6, A7, A8, A9 da questão 10.



Fonte: Pesquisa com os alunos, 2025.

Ademais, 13 alunos (24%) afirmam não saber qual a relevância do TC ou não têm clareza sobre os pontos problemáticos, deixando a resposta em branco. Essa falta de

conhecimento pode ser um reflexo da própria deficiência de comunicação e de preparo mencionada nas outras categorias, demonstrando que há espaço para melhorias na forma como a instituição aborda a preparação para o TC.

3.8 PROPOSIÇÕES DOS ALUNOS AOS PROFESSORES ORIENTADORES.

Tabela 4 - Relacionamento e compromisso

A6	• Professores orientadores mais compreensíveis pois todos os alunos têm suas dificuldades e problemas pessoais muitas vezes atrapalha no desenvolvimento da pesquisa. • Não é o meu caso em relação ao TCC, mas ao ouvir relatos dos colegas acredito que o principal é o orientador ser mais presente no auxílio, e que cada etapa seja feita de forma mais clara possível aos orientados. • Constante comunicação, boa relação e respeito, e principalmente responsabilidade. • Que os professores se expressem de uma forma informal, pois muitas das vezes não consigo compreender algumas palavras que meu orientador fala.
A7	• Mais compreensão dos demais professores durante o processo. • Os professores poderiam amenizar a quantidade de trabalho solicitados. • Pela minha experiência o orientador tem que conhecer o aluno, saber ouvir, ser carismático, sabendo identificar onde o aluno está com dificuldade. • O principal é ser um professor acessível, gentil e com práticas humanizadas, que respeite o aluno e o contexto social em que está inserido.
A8	• Que os professores fossem mais organizados em relação ao cronograma de uma reunião com os alunos. • É desejável que o orientador seja prestativo, que ele seja pesquisador e que esteja atualizado na área da pesquisa. • Que seja compreensivo e atencioso, e que esteja disponível para que todas as dúvidas possam ser tiradas.

Fonte: Pesquisa com os alunos, 2025.

A categoria “Relação Aluno/Professor durante o processo de orientação do TC”, composto por 46 respostas (38%), mostra que a questão do TC envolve não apenas a orientação técnica, mas também a dinâmica humana, o suporte institucional e a própria motivação do aluno. A partir dos dados, os alunos ressaltam a importância de professores orientadores que sejam mais compreensivos, entendendo as dificuldades e problemas pessoais que podem afetar o desempenho acadêmico. A presença constante do professor é vista como essencial, oferecendo auxílio claro e objetivo em cada etapa do processo. Além disso, uma comunicação de qualidade, baseada no respeito, na responsabilidade e na motivação constante, é fundamental para construir essa relação.

Ainda na perspectiva dos estudantes, o orientador ideal é aquele que conhece o aluno, demonstra carisma e, sobretudo, sabe identificar os pontos de dificuldade. Acessibilidade, gentileza e práticas humanizadas são qualidades essenciais. A necessidade de professores organizados em relação ao cronograma de reuniões e a importância de que sejam prestativos, atualizados em suas áreas de pesquisa e disponíveis para tirar dúvidas são aspectos centrais para uma orientação eficaz.

Tabela 5 - Acompanhamento do TC

A6	• Orientação do TC sem interrupções. • Que tenha mais tempo para as orientações. • Acompanhamento contínuo e individualizado. • Ser paciente e responder o aluno. • Ser presente e deixar o orientando sem dúvida em relação à escrita e avanço do TCC.
A7	• Que ele tenha disponibilidade, pois nem todos têm. • Atenção consistente, aceitar se orientador somente se tiver disponibilidade. • Mais disponibilidade para orientação presencial, mais acompanhamento. • Que seja presente e se preocupe com o que estamos produzindo, vendo ponto, seja humano e se importe conosco.

A8	• Que esteja disponível para atender aos alunos. • Compromisso com os prazos, referências acessíveis para pesquisa, devolutivas construtivas e nos prazos estipulados entre orientando e orientador. • Ter um cronograma/prazo para devolutiva de orientação/marcações no texto. Desenvolver junto ao orientando os autores que devem ser utilizados. Ao indicar texto/obra/autores, disponibilizar o material, ou que ao menos, esse material seja de fácil acesso na internet.
A9	Um professor solícito, disposto a ajudar e que queira somar com o aluno. • Que esteja disponível a tirar as nossas dúvidas e que seja atento ao corrigir o texto. • Organização de um cronograma para cada etapa do desenvolvimento do TC.

Fonte: Pesquisa com os alunos, 2025.

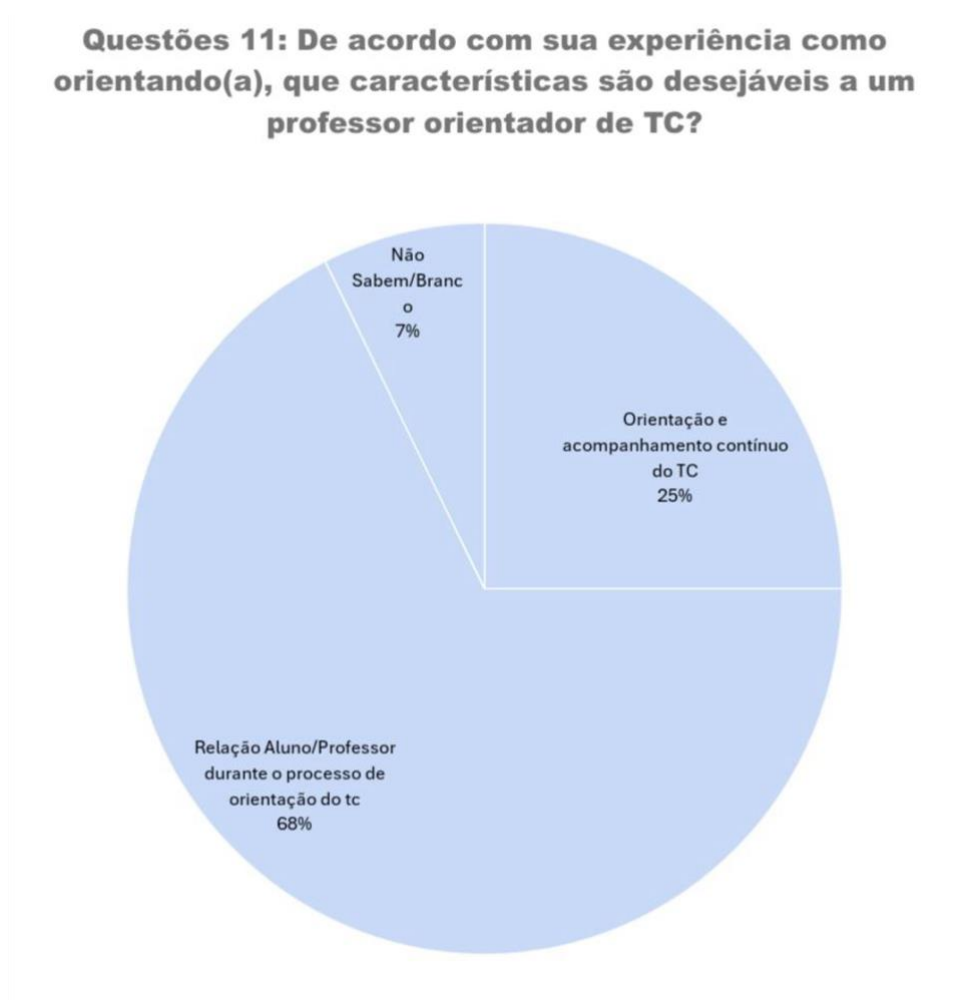
O papel do professor orientador é de suma importância na percepção dos estudantes, e a categoria “Orientação e acompanhamento contínuo do TC” mostra como esses alunos têm se sentido fragilizados em relação a esse acompanhamento. A pesquisa revelou que 17 alunos, correspondendo a 25% do total, consideram essa característica desejável em um orientador de TC, indicando uma demanda significativa por uma interação que vai além de encontros eventuais.

No contexto do TC, que é um processo longo e complexo, o aluno busca um orientador que não apenas forneça direções, mas que também esteja disponível para solucionar dúvidas e oferecer suporte contínuo, e esse acompanhamento contínuo permite ao orientador e ao orientando engajarem-se em um diálogo constante sobre a pesquisa, promovendo ajustes e aprimoramentos que seriam inviáveis em um modelo de orientação pontual. Seguindo essa lógica, Medeiros Et. Al (2015, p. 244) deixam explícito que:

Duas concepções de orientação norteiam o trabalho do orientador: a orientação como ajuda, apoio, guia amigável e a orientação como trabalho conjunto, parceria, compartilhamento, provocação, autonomia, coautoria, coparticipação, convivência com o orientando. Assim, baseado na sua experiência, espera-se que o orientador proporcione segurança e tranquilidade diante da incerteza natural de quem tem muito mais dados do que é possível assimilar e compreender.

Nesta perspectiva, as duas concepções de orientação, uma como apoio amigável e outra como trabalho conjunto, são essenciais para entender a demanda dos estudantes. O orientador que atua como guia e oferece segurança diante da incerteza e da sobrecarga de dados atende diretamente à necessidade de um suporte que vá além do técnico. Paralelamente, ao se colocar como um parceiro que provoca e compartilha a construção do conhecimento, ele promove a autonomia e o desenvolvimento intelectual do aluno. Ambas as abordagens, quando integradas, garantem que o estudante não apenas conclua o trabalho, mas também evolua como pesquisador e a ausência desse acompanhamento, como sugerem as falas dos alunos, não apenas compromete a qualidade do trabalho, mas também impede a progressão do aluno.

Figura 21 – 60 Respostas dos 60 alunos dos grupos A6, A7, A8 e A9 da questão 11.



Fonte: Pesquisa com os alunos, 2025.

A pesquisa também revela uma ausência na percepção dos alunos sobre o papel do orientador. Cinco estudantes, que representam 7% do total, não souberam apontar as características ideais para um professor/orientador ou deixaram a questão em branco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender e analisar as percepções dos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA) sobre o processo de elaboração do Trabalho de Curso (TC). Ao longo da pesquisa, foi possível identificar os múltiplos desafios e enfrentamentos, sejam eles de natureza pessoal, acadêmica ou institucional, que perpassam a jornada de produção do conhecimento científico pelos futuros pedagogos.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que os desafios enfrentados pelos discentes se concentram em três dimensões interligadas: a dimensão técnica e acadêmica, a dimensão institucional e a dimensão pessoal. No plano acadêmico, as dificuldades com a escrita científica e o desconhecimento das normas da ABNT figuram entre os principais entraves. Essa constatação dialoga com a literatura que aponta a escrita acadêmica como uma proficiência que não se manifesta como um dom inato, mas que se edifica e se refina por meio de práticas deliberadas e reflexivas. A superação dessas dificuldades, conforme a percepção discente, demanda ações pedagógicas direcionadas, como oficinas de escrita, que podem transformar o processo em uma atividade mais viável e motivadora.

A análise dos dados revelou uma complexidade inerente a essas três dimensões, que se retroalimentam e amplificam as dificuldades. No que tange à dimensão técnica e acadêmica, a carência de habilidades de escrita se manifesta como um obstáculo preponderante, frequentemente agravado pela ausência de familiaridade com as diretrizes da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Essa lacuna não apenas compromete a formalidade dos trabalhos, mas também prejudica a fluidez da comunicação científica, tornando a produção textual uma tarefa árdua e desmotivadora para os estudantes.

Ademais, a pesquisa sublinha que a dimensão institucional impõe desafios significativos. A escassez de suporte pedagógico especializado, a falta de clareza nas orientações e a pressão por prazos são fatores que contribuem para um ambiente acadêmico estressante. A percepção dos discentes sugere que a instituição poderia desempenhar um papel mais proativo, oferecendo estruturas de apoio mais robustas, como grupos de estudo supervisionados e tutoriais individualizados, que poderiam mitigar os efeitos negativos desses desafios.

A dimensão pessoal surge das dificuldades, manifestando-se em questões como a gestão do tempo, a procrastinação e a ansiedade. O processo de escrita, por sua natureza, exige disciplina, resiliência e autoconfiança, e a falta desses atributos pode se tornar um impedimento intransponível. A intersecção entre as três dimensões demonstra que um estudante que enfrenta problemas na escrita (dimensão acadêmica) e não encontra suporte institucional adequado (dimensão institucional) tende a desenvolver um quadro de ansiedade e insegurança (dimensão pessoal), criando um ciclo vicioso de dificuldades. A superação, portanto, não se restringe a uma única intervenção, mas exige uma abordagem holística e integrada, que contemple tanto o aprimoramento das habilidades técnicas quanto o fortalecimento das estruturas de apoio e o desenvolvimento de estratégias de autogestão. Outro ponto da pesquisa foi o papel central da orientação acadêmica na superação desses desafios.

A análise dos dados revelou que, para além da supervisão técnica, os discentes anseiam por uma figura de orientador que seja disponível, compreensiva e empática. A relação dialógica e de acolhimento entre orientador e orientando é vista como fundamental para o desenvolvimento de qualquer texto e para a superação das vulnerabilidades emocionais que a pressão do TC pode desencadear. Tais achados ressaltam que a orientação transcende a mera transmissão de normas para se consolidar como um processo de mediação pedagógica, intelectual e, muitas vezes, emocional. A pesquisa também apontou para a necessidade de maior apoio institucional. Os estudantes relataram dificuldades em acessar referenciais teóricos adequados, dependendo de forma majoritária de fontes digitais. Além disso, questões burocráticas e a falta de uma articulação mais efetiva entre as disciplinas do curso e o processo do TC foram mencionadas. Isso sugere que, embora o PPC e as normativas da UFPA estabeleçam o TC como uma etapa de consolidação da formação, a apropriação desses documentos pelos estudantes ainda é limitada, e o suporte institucional precisa ser fortalecido para que a experiência do TC seja plena e efetiva.

A reflexão sobre o papel da instituição na oferta de suporte técnico, bibliográfico e emocional durante a produção do TC é fundamental para o aprimoramento das estratégias pedagógicas. Apesar dos obstáculos, a percepção dos discentes sobre a relevância do TC para sua formação é inequívoca. Eles reconhecem a pesquisa como um eixo estruturante, que articula teoria e prática e fomenta a postura investigativa e reflexiva, indispensável ao futuro professor. O TC é um dispositivo pedagógico que capacita o estudante a se tornar um professor-

pesquisador, que não apenas aplica o conhecimento, mas que também o produz a partir de sua prática e dos contextos educativos.

Portanto, as descobertas deste estudo evidenciam o esforço conjunto, envolvendo a instituição, o corpo docente e os próprios estudantes. Ao valorizar e fortalecer a pesquisa como princípio contínuo e estruturante da formação, é possível qualificar não apenas a formação de seus egressos, mas também sua própria atuação enquanto produtora de conhecimento relevante e transformador. A reflexão sobre as vulnerabilidades e os desafios aqui apresentados constitui o ponto para o aprimoramento contínuo das políticas educacionais e para a construção de um ambiente acadêmico mais acolhedor e propício à excelência.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. G. N. A importância da metodologia científica através do projeto de pesquisa para a construção da monografia. **Folha de Rosto em Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Juazeiro do Norte, v. 2, n. 1, p. 57-66, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/folhaderosto/article/view/92/67>>. Acesso em: 24 de julho, 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n.4, CNE/CP de 29/05/2024. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, 03 jun. 2024; Seção 1, p. 26. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 25 de julho, 2025.
- CONSEPE, **Projeto Político Pedagógico (PPC) do Curso de Pedagogia**. Resolução nº 4.102, de fevereiro de 2011, da UFPA.
- FIGUEIREDO, Débora Carvalho; BONINI, Adair. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis)curso – Lemd**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set/dez, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-06-03-04>. Acesso em: 25 de julho, 2025.
- FILHO, Geraldo Alemandro Leite; MARTINS, Gilberto de Andrade. Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. **Edição Especial**, Minas Gerais, v. 46, p. 99 - 109, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Natália Lacerda; FAGUNDES, Catherine Vila; MUNIZ, Katia Cristina Puente. A construção da escrita academia: modelo de aprendizagem e processo partilhado. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.19, n. 2, p. 772-793, abr./jun. 2021. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 25 de julho, 2025.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas. 2002.
- GUEDES, Hermila Tavares Vilar; GUEDES, Jorge Carvalho. Avaliação, pelos estudantes, da atividade “Trabalho de Conclusão de Curso” como integralização do eixo curricular de iniciação à pesquisa científica em um curso de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Salvador. p. 162 - 171; 2012.
- KOERNER, Rosana Mara; FISCHER, Adriana. A escrita acadêmica em cursos de licenciaturas: o que dizem os professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 24, n. 4, 2024. Disponível em: <https://share.google/qipdzFYd4f44IAL35> . Acesso em: 25 de julho, 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, L. M. TCC: Gigante ou moinho? Partilhando desafios e experiências de Trabalhos de Conclusão de Curso nos 10 anos de Teologia-EAD na Universidade Metodista de São Paulo. **Revista Caminhando**. v. 22, n. 1, p. 119-130, jan./jun. 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/91139406/TCC_Gigantes_ou_moinhos_Partilhando_desafios_e_experi%C3%Aancias_de_Trabalhos_de_Conclus%C3%A3o_de_Curso_nos_10_anos_de_Teologia_EAD. Acesso em: 25 de julho, 2025.

MEDEIROS, B. C. et al. Dificuldades do processo de orientação em trabalhos de conclusão de curso (TCC): um estudo com os docentes do curso de Administração de uma instituição privada de ensino superior. **Holos**, v. 31, n. 5, p. 242-255, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (organizadora) *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, p. 9-29, 2002.

MONTENEGRO, Sandra. Dificuldades de estudantes de graduação na elaboração do TCC: O desafio da pesquisa. **Diálogos e Perspectivas Interventivas**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 1-17, 2024. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/dialogos/article/view/21295>. Acesso em: 24 de agosto, 2025.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica: completo e essencial para a vida universitária**. Avercamp, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Globalização e Interdisciplinaridade** – o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora. 2013.

FAED. Resolução n.º 01, de 22 de outubro de 2024. **Regulamenta o Trabalho de Curso (TC) no Curso de Pedagogia**. Belém: Instituto de Ciências da Educação, Faculdade de Educação, 2024. Disponível em: <https://share.google/8Tn2XOI1fGKsl7Obh>. Acesso em: 3 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Campus Belém**. Belém: UFPA, 2010. Disponível em: <https://share.google/KoqqpXLKZTly72mhJ>. Acesso em: 3 jul. 2025.

VERAS, R. S.; FERREIRA, S. P. A. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR. n. 38, p. 219-235, set./dez. 2010.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Prezado(a) Estudante,

Solicitamos seu apoio e contribuição ao responder o questionário abaixo, cuja finalidade é coletar informações sobre a percepção dos discentes dos 6º, 7º e 8º semestres a respeito do processo de elaboração do Trabalho de Curso (TC). O questionário consiste em um instrumento para a coleta de dados destinados ao Trabalho de Curso das discentes Tereza Vitoria de Souza Araujo e Valéria do Nascimento Pereira, sob a orientação da professora Dra. Zenilda Botti Fernandes. As informações obtidas serão utilizadas unicamente para a composição da pesquisa, garantindo-se o anonimato dos participantes. A coleta de dados será realizada no período de 23 de julho de 2025 à 12 de agosto de 2025.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Declaro,

Por meio deste termo, que concordo em participar, de forma voluntária, do processo de pesquisa do TC "Um olhar sobre a produção de Trabalho de Curso dos discentes de Pedagogia da UFPA", por meio desse questionário. A pesquisa tem por objetivo: Problematicar o processo de produção do TC no âmbito do Curso de Pedagogia da UFPA identificando e analisando as percepções dos estudantes sobre seus desafios e enfrentamentos pessoais e acadêmicos para sua efetivação.

O trabalho acadêmico está sendo desenvolvido pelas discentes Tereza Vitoria de Souza Araujo, contato: (91)983413221, e-mail: tereza.araujo@iced.ufpa.br; e Valéria do Nascimento Pereira, contato: (91)992277169, e-mail: valeria.pereira@iced.ufpa.br, alunas do curso de Pedagogia, da UFPA, sobre a orientação da professora Dra. Zenilda Botti Fernandes, e-mail zenildabotti@ufpa.br, CPF 011325608-61 e contato (91) 98806-9429.

Declaro ainda que fui devidamente informado (a) sobre os objetivos exclusivamente acadêmicos da pesquisa e estou ciente de que os dados coletados serão utilizados apenas para fins científicos, podendo ser divulgados em eventos e publicações acadêmicas, assegurando-se o sigilo da minha identidade. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio do preenchimento de um questionário, a ser iniciado a partir da assinatura deste termo de

autorização. O acesso e a análise dos dados coletados serão realizados exclusivamente pelas pesquisadoras e sua orientadora. Estou ciente de que a minha participação é voluntária, sem qualquer tipo de remuneração ou custo, e que posso me recusar a participar ou desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

A partir da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

☐ Aceito participar

☐ Não aceito participar

QUESTÕES:

1) Qual semestre você está cursando?

☐ 6º Semestre

☐ 7º Semestre

☐ 8º Semestre

☐ Estou fora do fluxo regular do curso

2) Indique a modalidade de TC que você está elaborando:

☐ Monografia

☐ Artigo

☐ Relato de Experiência

☐ Memorial

☐ Relatório do PIBID

☐ Relatório de Projeto de Extensão

☐ Relatório de Projeto de Pesquisa

☐ Outros: _____

3) Qual foi a motivação para a escolha do tema do TC que você está elaborando?

- ☐ A participação no Estágio não Obrigatório;
- ☐ A participação em projeto de Extensão;
- ☐ A participação em Projeto de Pesquisa;
- ☐ A participação no PIBID;
- ☐ As vivências no estágio supervisionado em: _____;
- ☐ A(s) disciplina(s) do curso de Pedagogia: _____;
- ☐ Outros: _____.

4) Você conhece os objetivos e as diretrizes sobre TC tais como estão definidos no PPC de Pedagogia e nos documentos da UFPA?

- ☐ Sim
- ☐ Em parte
- ☐ Não

5) Você acredita que foi devidamente instrumentalizado(a) por meio de disciplinas específicas do currículo de Pedagogia, para elaborar o TC?

- ☐ Não
- ☐ Sim

6) Como você avalia o acervo bibliográfico sobre o seu tema de TC disponível nas bibliotecas (Central e do ICED) para consulta e empréstimo?

- ☐ Não tenho conhecimento do acervo das bibliotecas;
- ☐ Nunca consulte;
- ☐ Procurei, mas há pouco material de pesquisa disponível;

☐ Encontrei material suficiente e atualizado para a pesquisa bibliográfica.

☐ Outros: _____

7) Identifique as formas pelas quais você desenvolve a pesquisa bibliográfica para a elaboração do TC:

☐ Faço consultas na Biblioteca Central e do ICED/UFPA;

☐ Faço consultas em bibliotecas de outras instituições;

☐ Faço consultas em sites, periódicos eletrônicos e e-books;

☐ Faço consultas a Inteligência Artificial (IA).

☐ Outras: _____

8) Enumere por ordem de importância a (s) situação (ões) com a(s) qual (is) você tem se identificado no processo de elaboração do seu TC.

☐ Falta de referenciais teóricos para ler; refletir e estudar sobre o tema escolhido;

☐ Dificuldades com a escrita, com as regras gramaticais e a ortografia;

☐ Desconhecimento das normas da ABNT;

☐ Dificuldades de comunicação com o (a) professor(a) orientador (a);

☐ Dificuldades no processo da matrícula;

☐ Dificuldades na aceitação de um(a) professor(a) orientador(a) para o meu tema.

☐ Minha saúde emocional;

☐ Minha saúde física;

☐ Problemas familiares;

☐ Problemas financeiros;

() Conciliar os interesses envolvendo as atividades acadêmicas, o estágio não obrigatório, a família, os filhos.

() Não tenho tido dificuldades na elaboração do TC.

() Outras: _____

9) Na sua percepção, qual a relevância do TC para a sua formação?

10) Na sua percepção, que aspectos poderiam ser aperfeiçoados para que cada etapa do processo de elaboração do TC alcance os objetivos pelas quais foram propostos?

11) De acordo com sua experiência como orientando(a), que características são desejáveis a um professor orientador de TC?

Muito Obrigada pela sua participação nesta pesquisa!