

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TATIELE ALMEIDA DIORIO

**DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE  
PEDAGOGIA DA UFRJ**

Rio de Janeiro  
2021

[Digite aqui]

**TATIELE ALMEIDA DIORIO**

**DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE  
PEDAGOGIA DA UFRJ**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação  
da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como  
parte dos requisitos necessários à obtenção do grau  
de licencianda em Pedagogia

Orientador:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela de Souza Honorato

Rio de Janeiro  
2021

[Digite aqui]

TATIELE ALMEIDA DIORIO

**DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE  
PEDAGOGIA DA UFRJ**

Trabalho de Final de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela de Souza Honorato (Orientadora) – FE/UFRJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Giseli Pereli de Moura Xavier – FE/UFRJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica de Souza Houry – FE/UFRJ

---

Prof.<sup>a</sup> Ms. Eduardo Henrique Narciso Borges – IFCS/UFRJ

[Digite aqui]

Rio de Janeiro  
2021

[Digite aqui]

## RESUMO

DIORIO, Tatiele Almeida. **Desafios na construção do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da UFRJ.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

O tema deste trabalho é a relação dos alunos do curso de Pedagogia da UFRJ com a produção do trabalho de monografia. Tem como principal objetivo, investigar, a partir da visão dos professores, as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ durante o processo de construção de suas monografias – requisito parcial e obrigatório para conclusão do curso, mas que tem retido muitos alunos. Busca colaborar com a discussão acadêmica e com o desenvolvimento de políticas institucionais que visem à elaboração e execução de estratégias e práticas para se evitar a evasão e retenção de estudantes, melhorando os índices de permanência e conclusão no curso. Para empreender esta pesquisa, foram realizadas nove entrevistas semiestruturadas com docentes do curso em análise. Paralelamente às entrevistas, foi realizada uma análise de dados quantitativos sobre o fluxo dos estudantes no curso em foco nos últimos anos. O quadro teórico da pesquisa foi elaborado com base nos estudos de Alain Coulon (1998) e Gabriela Honorato & Rosana Heringer (2015), que ampliaram a compreensão sobre as dificuldades que os estudantes encontram para seu ingresso e “permanência efetiva” na universidade do ponto de vista das “dimensões culturais” e da necessidade do desenvolvimento de uma “pedagogia da afiliação”. As entrevistas apontam para as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ durante o processo de construção do trabalho monográfico: a escrita acadêmica e o domínio dos métodos e saberes que auxiliam na elaboração de uma pesquisa científica.

**Palavras-chave:** ensino superior; retenção; monografia; licenciatura; pedagogia

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	6
Capítulo 1 – QUADRO TEÓRICO-BIBLIOGRÁFICO.....	10
Capítulo 2 - DADOS, MÉTODO, RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	14
2.1 A importância da monografia para a formação do pedagogo.....	16
2.2 A escrita acadêmica.....	18
2.3 A organização do trabalho de investigação científica .....	221
2.4 Quais atividades podem contribuir para que este processo não seja tão difícil? .....	232
2.5 “A monografia deveria começar antes”.....	25
2.6 Como a coordenação do curso pode contribuir para que o processo de produção da monografia não seja tão difícil?.....	26
CONCLUSÃO .....	29
REFERÊNCIAS .....	321

## INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, tratarei da relação dos estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ com a produção da monografia, que é, atualmente, requisito para a conclusão do referido curso. Tem como principal objetivo, investigar, a partir da visão dos professores, as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ durante o processo de produção de suas monografias. Em minha experiência como estudante do curso de Pedagogia da UFRJ, constantemente tenho assistido a um razoável número de alunos afirmar que não consegue desenvolver suas monografias, resultando na permanência prolongada destes estudantes na Universidade, o que pode ser definido como “retenção”. Com o tempo, passei a questionar o porquê de os estudantes de Pedagogia da UFRJ terem tanta dificuldade com esse tipo de avaliação. A partir deste questionamento, busquei nos estudos da Sociologia da Educação, as bases teóricas para fundamentar esta pesquisa. Sendo assim, este estudo tem como objetivo contribuir com a discussão acadêmica e com o desenvolvimento de políticas institucionais que visem à elaboração e execução de estratégias e práticas para se evitar retenção<sup>1</sup> de estudantes, melhorando os índices de conclusão no curso.

Em 2017, a Coordenação do curso de Pedagogia da UFRJ realizou um levantamento da situação das matrículas de seus estudantes, compreendendo dois ciclos: de 2008 a 2012; e, de 2013 a 2017. Para o ciclo de alunos ingressantes de 2008 a 2012, do total de 743 alunos ingressantes, 252 tinham se formado no tempo adequado de integralização, 120 ainda tinham matrícula ativa e 64 estavam em outras situações<sup>2</sup> (Figura 1). Para os ingressantes em 2008, de acordo com o levantamento realizado pela técnica em assuntos educacionais da Coordenação, Rosélia Magalhães, a maioria dos estudantes retidos encontrava-se nesta situação por não terem conseguido concluir a monografia.

De acordo com as regras atuais para o tempo de integralização do curso, o estudante tem o prazo mínimo de 10 (dez) semestres ou 5 (cinco) anos e, no máximo 14 (quatorze) semestres ou 7 (sete) anos para conclusão. Já no currículo anterior, vigente entre 2008 e 2015, o prazo mínimo e máximo era de 9 (nove) e 14 (quatorze) períodos respectivamente. Os alunos têm

---

<sup>1</sup> Para este estudo, conceitua-se a retenção como a condição de o aluno, após o período máximo de integralização curricular, manter-se ainda, matriculado no curso (MEC/ SESU, 1997). De acordo com o Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA – UFRJ), o tempo máximo de integralização do curso de Pedagogia é de 14 períodos ou 7 anos.

<sup>2</sup> Trancamento de matrícula; perigo de cancelamento imediato; rematrícula por destrancamento ou descancelamento. A matrícula só poderá permanecer trancada por, no máximo, quatro períodos ou 2 (dois) anos consecutivos. Se o estudante não solicitar o retorno à Universidade no devido prazo, a matrícula é cancelada.

levado, em média, 12 (doze) períodos ou 6 (seis) anos para a integralização total do curso. Para esta pesquisa, utilizei apenas os dados referentes ao ciclo de 2008 a 2012, uma vez que, os estudantes ingressantes de 2013 a 2017 ainda estavam no período adequado de conclusão do curso no momento de levantamento dos dados. A seguir, apresento no Quadro 1 uma síntese dos dados oferecidos pela Coordenação do Curso de Pedagogia para os ingressantes de 2008 a 2012.

**Figura 1**  
**Levantamento da situação dos estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ por ano de ingresso – 2008-2012**

ANO	Nº DE INGRESSANTES	MATRÍCULA CANCELADA POR CONCLUSÃO	MATRÍCULA CANCELADA POR ABAND. DEFINITIVO	MATRÍCULA CANCELADA POR OUTRAS SITUAÇÕES*	TOTAL DE MATRÍCULAS CANCELADAS (ABAND. E OUTROS)	MATRÍCULA ATIVA EM 2017	OUTRAS SITUAÇÕES**
2008	119	60 (50,5%)	43	08	51 (43%)	02	06
2008/1	48	22 (46%)	21	04	25 (52%)	0	01
2008/2	71	38 (53,5%)	22	04	26 (37%)	02	05
2009	130	58 (45%)	35	18	53 (41%)	02	17
2009/1	66	33 (50%)	16	06	22 (33%)	01	10
2009/2	64	25 (39%)	19	12	31 (48%)	01	07
2010	164	87 (53%)	31	13	44 (27%)	20	13
2010/1	107	72 (67%)	13	09	22 (20,5%)	07	06
2010/2	57	15 (26%)	18	04	22 (38,5%)	13	07
2011	166	33 (20%)	55	25	80 (48%)	35	18
2011/1	111	27 (24%)	34	19	53 (48%)	25	06
2011/2	55	06 (11%)	21	06	27 (49%)	18	04
2012	164	14 (8,5%)	43	36	79 (48%)	61	10
2012/1	107	14 (13%)	29	28	57 (53%)	29	07
2012/2	57	0	14	08	22 (38,5%)	32	03

\*Cancelamentos por ultrapassagem do prazo máximo de trancamento, por transferência, por opção de Instituição, por conclusão de intercâmbio ou a pedido

\*\* Trancamentos, perigo de cancelamento imediato, matrícula por destrancamento ou descancelamento, matrícula por ativação de segmento.

Fonte: Coordenação do curso de Pedagogia da UFRJ, 2017.

**Quadro 1**  
**Situação das matrículas dos estudantes do curso de Pedagogia por ano de ingresso – 2008-2012**

Ano de ingresso	Nº de ingressantes	Matrículas canceladas por conclusão	Matrículas canceladas, abandono e outras situações	Matrículas ativas em 2017	Outras situações
2008	119	60	51	02	06
2009	130	58	53	02	17
2010	164	87	44	20	13
2011	166	33	80	35	18
2012	164	14	79	61	10

Fonte: Elaboração própria com base em dados fornecidos pela Coordenação do curso de Pedagogia da UFRJ.



Os dados disponibilizados no Quadro 1 revelam, também, números relevantes sobre a evasão<sup>3</sup> de estudantes no curso de Pedagogia. São dados importantes que merecem a atenção da Coordenação do Curso.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro é oferecido pela Faculdade de Educação (FE), unidade integrante do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFRJ. A Faculdade de Educação atua na formação de professores, especialistas e pesquisadores em Educação, bem como no desenvolvimento de estudos e pesquisas neste campo de conhecimento. No atual currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia o estudante deve cumprir 186 créditos e 3.690 horas, distribuídas da seguinte forma: 2.280 horas dedicadas às atividades formativas oferecidas por 39 disciplinas obrigatórias; 90 horas dedicadas às atividades formativas oferecidas por, no mínimo, duas disciplinas complementares de escolha condicionada; 800 horas de prática de ensino e estágio supervisionado; 100 horas de atividades acadêmicas complementares (participação em seminários e estudos curriculares, monitoria, extensão, projetos de iniciação científica e/ou de iniciação à docência); 45 horas de orientação de monografia e 375 horas de atividades de extensão.

Além disso, para integralizar a proposta curricular do curso o estudante deverá desenvolver uma monografia sob a orientação de um dos professores da Faculdade de Educação, sujeita à análise de uma banca avaliadora composta por três professores, incluindo o orientador (FE, 2015).

Severino (1996) quando apresenta os principais tipos de trabalhos científicos, aponta que:

A monografia se refere a um tipo especial de trabalho científico. Considera-se monografia aquele trabalho que reduz sua abordagem a um único assunto, a um único problema, com um tratamento especificado. Os trabalhos científicos serão monográficos uma vez que satisfaçam à exigência da especificação, ou seja, na razão direta de um tratamento estruturado de um único tema, devidamente especificado e delimitado. O trabalho monográfico caracteriza-se mais pela unicidade e delimitação do tema e pela profundidade do tratamento do que por sua eventual extensão, generalidade ou seu valor didático (SEVERINO, 1996, p. 104).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (FE, 2015), a FE/UFRJ propicia aos estudantes um “ambiente de pesquisa” constituído por um conjunto de experiências disponibilizadas no *campus*. A Faculdade de Educação dispõe de laboratórios, núcleos e grupos de pesquisa, bolsas de iniciação científica, jornadas de iniciação científica e o Seminário Anísio

---

<sup>3</sup> A evasão é definida pelo MEC (1997, p.15) como “a saída definitiva do estudante do curso de origem sem concluí-lo”. O MEC (1997) propõe as seguintes formas ou modalidades de evasão: a) evasão de curso, quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se em disciplinas), desistência (oficial), transferência ou re-opção (mudança de curso), exclusão por norma institucional; b) evasão da instituição, quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; c) evasão do sistema, quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

Teixeira (organizado semanalmente com intuito de socializar as pesquisas realizadas pelo Programa de Pós Graduação em Educação). O documento prevê que “até o final do curso, quando o estudante apresentará a sua monografia, ele terá aproveitado essas oportunidades, assim como terá cursado algumas disciplinas com a finalidade de contribuir para o seu desenvolvimento investigativo” (FE, 2015, p.40).

As disciplinas relacionadas à pesquisa estão distribuídas da seguinte forma: Introdução ao Pensamento Científico em Educação (no 1º período); Metodologia da Pesquisa em Educação (no 5º período); Pesquisa em Educação (no 7º período); Monografia e Orientação de Monografia (no 8º e 9º períodos, respectivamente). Podemos perceber que as disciplinas relacionadas diretamente com o trabalho de conclusão de curso (Monografia e Orientação de Monografia) estão dispostas nos últimos períodos. A disciplina Monografia (EDW 480) tem como objetivo:

Desenvolver com a turma um Seminário de Monografia, onde cada aluno inscrito submete o seu projeto aos seus pares e ao professor. Para atender as exigências da disciplina, o aluno deverá ter o seu projeto aprovado e o orientador definido, com formalização através de termo de compromisso apresentado à coordenação do curso (FE, 2015, p.39).

Após cursar a disciplina Monografia, o estudante está habilitado para realizar a inscrição em Orientação de Monografia (EDWK02). Esta disciplina tem o objetivo de promover encontros regulares com o orientador, com o prazo de conclusão de um período letivo, no mínimo, e dois períodos letivos no máximo. De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFRJ, a elaboração de uma monografia como trabalho de conclusão de curso visa “favorecer a síntese integradora sobre o que é a Pedagogia e quem é o Pedagogo, a partir dos estudos teóricos e práticos desenvolvidos através dos três Núcleos Estruturantes do Currículo”<sup>4</sup> (FE, 2015, p. 40).

Diante do exposto, no Capítulo 1, descrevo o quadro teórico da pesquisa, elaborado com base nos estudos de Coulon (1998), Honorato (2015), Corrêa (2011) e Souza (2017). No Capítulo 2, apresento a análise dos dados coletados os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação.

---

<sup>4</sup> Os três Núcleos Estruturantes do Currículo são: Núcleo de estudos básicos (formação teórica dos saberes que fazem interlocução e constituem o campo da Pedagogia); Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos (conhecimento aprofundado em algumas áreas alcançadas pela Pedagogia); Núcleo de estudos integradores (atividades complementares).

## CAPÍTULO 1 - QUADRO TEÓRICO-BIBLIOGRÁFICO

O universo do ensino superior é diferente das experiências vivenciadas pelos estudantes na educação básica. Para Alain Coulon (2017), atualmente há, entre os estudantes, mais dificuldade para permanecer na universidade e obter sucesso na trajetória acadêmica do que para ingressar neste nível de ensino. Em sua pesquisa, na Universidade Paris 8, Coulon (2017) observou que todos os estudantes passam por um período de estranhamento do ambiente acadêmico durante o primeiro ano do curso:

A passagem do ensino médio ao superior é acompanhada por mudanças importantes em sua relação com o saber: as regras não são as mesmas, elas são mais sofisticadas, complexas, simbólicas e devem ser rapidamente assimiladas pelos novos estudantes (COULON, 2017, p. 1239).

Segundo Honorato (2015), referindo-se a Coulon (2017),

a educação básica e superior não tem o mesmo “habitus”. Ao contrário do ensino médio, na universidade os professores não impõem tarefas precisas a ser entregues em determinados prazos. As exigências não são explícitas. Os estudantes, por sua vez, não sabem identificar o trabalho a ser realizado e nem se sentem conduzidos ao trabalho intelectual”.

De acordo com Coulon (2017), o ingresso e a permanência na universidade são um período que pode ser compreendido em três fases: o “tempo de estranhamento”, o “tempo da aprendizagem” e o “tempo da afiliação”. O primeiro pode ser entendido como um momento de “estranheza”, no qual tudo é diferente para os novos estudantes: “o ritmo das aulas não é mais o mesmo, as regras mudaram, as exigências dos professores também mudaram” (COULON, 2017, p. 1246). O segundo (“tempo da aprendizagem”) se refere a um processo gradual de aprendizagem da rotina, das regras e dos códigos institucionais e intelectuais. Vejamos como Coulon (2017, p. 1247) descreve o “tempo da afiliação”:

(...) os estudantes descobrem e aprendem a utilização dos numerosos códigos, institucionais e intelectuais, que são indispensáveis a seu ofício de estudante. Eles começam a reconhecer e assimilar as evidências e as rotinas do trabalho intelectual. Um estudante afiliado sabe ouvir o que não foi dito, sabe ver o que não foi designado. Ele sabe transformar as inúmeras instruções do trabalho intelectual em ações práticas: ele descobriu a praticidade das regras e começa a se tornar um membro competente, uma pessoa dotada da cultura exigida, que atribui o mesmo sentido às mesmas palavras e aos mesmos comportamentos. Essa nova competência, em processo de construção, se manifesta por meio de diversos marcadores de afiliação: expressão escrita e oral, inteligência prática, seriedade, ortografia, presença de referências teóricas e bibliográficas nos trabalhos escritos, utilização espontânea do futuro anterior anunciador de uma perspectiva em construção. Ele começa a categorizar o mundo intelectual, no qual entrou alguns meses antes, da mesma maneira que os outros membros e, sobretudo, da maneira como os seus professores esperam que ele faça.

Para Coulon (2017), ser “afiliado” significa chegar à etapa onde se adquiriu um verdadeiro “ofício de estudante”. Podemos pensar que para desenvolver um trabalho monográfico, torna-se necessário que o aluno se aproprie e incorpore os diversos códigos que o autor define como “marcadores de afiliação”. Honorato (2015, p.112) observou em sua pesquisa que “estudantes cotistas, não cotistas, oriundos de escola básicas, vistas como de excelência ou não” apresentam dificuldades em lidar com o processo de “afiliação”. Isto é, todos apresentam dificuldades iniciais com a cultura e os *habitus* do ensino superior.

Para auxiliar os novos alunos no processo de afiliação, Coulon (2017) sugere a criação de estratégias e práticas durante o primeiro ano do curso superior, e, dessa forma, começando a ensinar os estudantes calouros a “serem universitários”. Honorato (2015) argumenta que as instituições de ensino superior e as coordenações de curso devem elaborar políticas de permanência para todos os alunos, “de modo a promover um “processo de afiliação” à cultura acadêmica “bem sucedido” (HONORATO, 2015, p.129)”.

Em pesquisa realizada com estudantes cotistas do curso de Pedagogia da UFRJ, Honorato (2015) apresenta um levantamento e análise das dificuldades enfrentadas para a permanência no curso. As dificuldades apontadas pelas estudantes (todas mulheres), a partir das entrevistas, foram organizadas em dois grupos: “dificuldades materiais” e “dificuldades culturais, simbólicas ou com o domínio do trabalho acadêmico<sup>5</sup>”. As “dificuldades materiais” estão relacionadas às questões financeiras, como por exemplo, despesas com fotocópias, livros, alimentação e transporte. Já a segunda se refere ao conceito de “afiliação ao ofício de estudante”. Em relação ao “trabalho acadêmico”, segundo a autora, as maiores dificuldades encontradas com o grupo pesquisado giraram em torno do domínio da Língua Portuguesa – vocabulário; fluência verbal (sensação de parecer que não se conhece palavras suficientes para se expressar de forma oral e escrita); erros de pontuação, concordância verbal e nominal; emprego de vírgula e crase, entre outros elementos (HONORATO, 2015, p. 116).

Dificuldades com o uso da tecnologia também foram mencionadas, no que se refere à utilização de *softwares* para processamento de texto e da formatação dos trabalhos escritos de acordo com as regras da ABNT<sup>6</sup>. Em relação aos professores, as alunas se queixaram sobre a falta de explicação e orientação a respeito das normas de formatação e dos gêneros discursivos

---

<sup>5</sup> Segundo Coulon (1977) citado por Honorato (2015, p. 111), trabalho acadêmico se refere a um conjunto de tarefas: “saber pensar (refletir e apresentar suas reflexões), se expressar oralmente, argumentar, redigir, ler textos, apresentar referências teóricas e bibliográficas etc. Para este estudo, conceitua-se trabalho acadêmico de acordo a definição de Alain Coulon (1977). Entende-se ainda que o processo de produção da monografia envolve todos os elementos de um trabalho acadêmico.

<sup>6</sup> Associação Brasileira de Normas Técnicas.

solicitados no ensino superior, bem como sobre a falta de retorno dos trabalhos escritos realizados ao longo do curso, e, a existência de diferentes características de um mesmo gênero discursivo para cada professor. De acordo com o relato das alunas, os grupos de pesquisas e as atividades extraclases (como nos projetos de extensão) são locais onde é possível aprender mais sobre a escrita, pois neste espaço são “mais bem orientadas pelas professoras, até mesmo quando elas as corrigem”. Dados semelhantes foram observados nos estudos de Dauster (2007), Corrêa (2011) e Souza (2017).

A partir de entrevistas realizadas com docentes de uma universidade particular de prestígio, sobre as práticas de leitura e escrita e a inserção no mundo acadêmico, Tania Dauster (2007) conclui que os alunos de todas as camadas sociais apresentam dificuldades no que se refere à leitura e ao uso da escrita formal, obedecendo aos padrões da norma culta da Língua Portuguesa, desconstruindo o estereótipo de que apenas aqueles oriundos das classes populares teriam esta dificuldade.

Corrêa (2011) quando investiga a relação dos alunos do curso de Pedagogia da UFRJ com a leitura e escrita, revela que, ao ingressar na universidade, a primeira dificuldade enfrentada pelos estudantes em relação à escrita se refere ao fato de não saber o que é um “trabalho acadêmico<sup>7</sup>”. Ao longo do curso, outras questões aparecem, como “as diferentes exigências de diferentes professores para um mesmo gênero”. Os estudantes revelaram nas entrevistas que os professores não costumam “falar o que esperam do trabalho acadêmico” e também não explicam as características do gênero discursivo solicitado. A falta de retorno por parte dos professores em relação às produções textuais dificulta o processo de aprendizagem, à medida que os alunos não conseguem identificar quais aspectos devem levar em conta para aprimorar sua escrita. Mesmo diante das dificuldades em relação à escrita, a autora aponta que grande parte dos entrevistados perceberam alterações favoráveis na sua escrita após ingressarem na universidade, com destaque, para a escrita dos gêneros discursivos exigidos no ensino superior.

Corrêa (2011, p.366) ao citar Andrade (2004, p.121) aponta que os professores universitários ignoram a possibilidade de “produzir uma racionalidade clara e de regular de forma explícita as práticas de leitura e escrita na esfera da universidade”. A autora conclui “que a escrita demandada na universidade traz mais dificuldades aos alunos que a leitura” (CORRÊA, 2011, p. 373) e, sugere que a universidade viabilize a criação de um espaço para as

---

<sup>7</sup> Para os entrevistados, trabalho acadêmico é um termo genérico utilizado para se referir aos gêneros discursivos exigidos na universidade, tais como, resenhas, resumos, relatórios, monografia etc.

produções escritas “exigidas por ela mesma”, uma vez que, os gêneros textuais exigidos no universo acadêmico não são ensinados ao longo da educação básica, nem no ensino superior.

Ao investigar a relação dos estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ com o trabalho acadêmico, em especial, a monografia, Souza (2017) percebe que aqueles envolvidos em atividades complementares, como iniciação científica, apresentam menos dificuldade para desenvolver seus trabalhos de conclusão de curso. A autora apresenta alguns fatores que, segundo os entrevistados, interferem no desenvolvimento da monografia, organizados em cinco eixos temáticos: “a dificuldade com a escrita acadêmica”; “o fator emocional e subjetivo”; “a organização do tempo”; “a relação com o orientador”. Em relação à escrita acadêmica, as entrevistadas afirmaram que encontraram grandes dificuldades para se adaptar ao estilo e tamanho dos textos acadêmicos. O “vocabulário reduzido, as normas acadêmicas (ABNT), o domínio do *software* para produção de textos (Microsoft Word) e dificuldades com a Língua Portuguesa” (SOUZA, 2017, p.29), foram apontados como os principais desafios para elaboração da monografia. Além disso, a falta de “devolutiva” dos professores em relação aos trabalhos realizados ao longo do curso não contribuiu para aperfeiçoar a habilidade de escrita.

Além das questões já apresentadas, a emocional se refere à pressão causada pela exigência da monografia em um momento crítico: o final do curso – fato que gera um sentimento de medo, angústia e uma sensação de incapacidade, uma vez que os estudantes contam com pouco tempo para conclusão deste trabalho. A organização do tempo está articulada às ocupações para além da sala de aula, à medida que alunos trabalhadores e aqueles que têm responsabilidades com familiares possuem um tempo reduzido para estudo. O estudante que sabe organizar o tempo para estudo, mesmo com tantas responsabilidades, tem mais facilidade para lidar com as exigências do ensino superior.

Almeida (2007) quando analisa as dificuldades enfrentadas por estudantes de baixa renda de uma conceituada universidade de São Paulo, também observa que a falta de tempo não seria uma “variável central para explicar as dificuldades, pois o mais importante seria saber como empregar o tempo”.

No Capítulo 2, veremos como docentes da Faculdade de Educação da UFRJ encaram as dificuldades dos estudantes em realizarem seus trabalhos monográficos. As entrevistas apontam que a maior parte (cinco) dos professores entrevistados já tiveram um ou mais orientandos que não conseguiram terminar a monografia.

## Capítulo 2 - DADOS, MÉTODO, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a presente pesquisa serviram de objeto de estudo os docentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, todos, portanto, aptos a orientarem monografias do curso de Pedagogia. Considerando-os fonte de informações direta para se alcançar o objetivo proposto, a amostra foi constituída de nove professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRJ. Os dados da pesquisa foram obtidos entre junho e julho de 2019, por meio de entrevista individual semiestruturada realizada pessoalmente, com duração, em média, de 30 minutos.

Todas as entrevistas foram gravadas (por aplicativo celular de áudio gravação) e posteriormente transcritas e organizadas manualmente pela própria autora. A busca pelos sujeitos da pesquisa deu-se através de um levantamento do quadro docente da Faculdade de Educação da UFRJ por meio do *website* da instituição, que indicou, na data da consulta (21 de maio de 2019), 126 professores, envolvendo três departamentos – Fundamentos da Educação; Didática e Administração Educacional.

Em seguida, foi empreendida uma análise do *currículo lattes* de cada professor, observando o número de orientações de monografia concluídas no curso de Licenciatura em Pedagogia. Considerando o número dez, uma quantidade expressiva de orientações de monografia concluídas, foram selecionados, os docentes (vinte e seis) que apresentaram 10 ou mais orientações concluídas no curso em questão. Deste grupo, optou-se por entrevistar apenas aqueles (vinte) que ministravam aulas no *Campus* Praia Vermelha no momento de realização da pesquisa, após consulta ao horário acadêmico, disposto no *website* da Faculdade de Educação. Essa escolha se deu pela facilidade de encontrar estes professores que estavam semanalmente na FE.

De fato, a maior parte (seis) das entrevistas foi realizada antes ou depois dos tempos de aula. A ideia inicial era inserir na pesquisa o máximo de professores possíveis que concordassem participar deste estudo. No entanto, após as primeiras entrevistas, me deparei com uma grande quantidade de material para transcrever e analisar. Em razão do prazo para defesa da monografia, optei por manter apenas as primeiras entrevistas (nove) já realizadas<sup>8</sup>. Mas um total de 20 professores foram contactados e 12 deles responderam os *e-mails* concordando em participar.

---

<sup>8</sup> Foi realizada uma entrevista piloto para estimar o tempo que seria necessário para realizá-la e ajuste do roteiro de entrevista. O docente participante da entrevista piloto possui um número de orientações de monografia concluídas (seis) inferior àquele estipulado para os demais entrevistados (dez ou mais).  
[Digite aqui]

O grupo de professores entrevistados é constituído de oito docentes mulheres e um homem, todos servidores efetivos do magistério na UFRJ, mediante concurso público. A maior parte (seis) pertence ao Departamento de Didática, dois professores são do Departamento de Fundamentos da Educação e um docente é do Departamento de Administração Educacional. Em relação ao tempo de experiência na UFRJ, a maior parte (oito) tem 10 anos ou mais de serviço. Entre o grupo de professores entrevistados, o tempo de magistério na UFRJ parece ser coerente ao número de orientações de monografias concluídas, conforme podemos observar na Tabela 1. No Quadro 3, apresento o roteiro de entrevista.

**Tabela 1 - Tempo de magistério na UFRJ e número de orientações de monografia concluídas dos docentes entrevistados**

Professores entrevistados	Tempo de magistério na UFRJ	Orientações de monografias concluídas	Média anual
Professor 03	22 anos	52	2,3
Professor 01	21 anos	29	1,3
Professor 04	10 anos	29	2,9
Professor 06	10 anos	29	2,9
Professor 05	39 anos	17	0,4
Professor 08	10 anos	16	1,6
Professor 07	17 anos	15	0,9
Professor 02	10 anos	11	1,1
Professor 09	6 anos	06	1

Fonte: Elaboração própria com base na plataforma LattesCNPq.

### Quadro 3 - Roteiro de Entrevista

1. Você costuma receber estudantes para orientação em monografia?
2. O que você acha da exigência da monografia como requisito para conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia?
3. Em sua opinião, por que os alunos tem tanta dificuldade de produzir a monografia?
4. Quais são as dificuldades observadas nos seus orientandos durante o processo de produção da monografia?
5. Você já teve algum orientando que não terminou a monografia?
6. Você considera que as disciplinas oferecidas pelo curso ajudam o aluno na produção da monografia? Sim? Não? Por quê?
7. Você considera que as Atividades Acadêmicas Complementares (PIBIC, Monitoria, PIBID, participação em seminários) ajudam o aluno na produção da monografia? Sim? Não? Por quê?
8. Você considera que as Atividades de Extensão ajudam o aluno na produção da monografia? Sim? Não? Por quê?
9. Na sua opinião, o que a Coordenação do Curso poderia implementar para esse processo não ser tão difícil?

A seguir, apresento uma análise do material coletado, organizado da seguinte forma:

- 1) a importância da monografia para a formação do pedagogo;

[Digite aqui]



- 2) a escrita acadêmica;
- 3) a organização do trabalho de investigação científica;
- 4) “a monografia deveria começar antes”;
- 5) a participação em atividades complementares e projetos de extensão;
- 6) contribuições da coordenação do curso para a processo de produção da monografia.

## 2.1 A importância da monografia para a formação do pedagogo

De acordo com os professores entrevistados, a monografia é um **“instrumento avaliativo muito potente”, “fundamental” e “imprescindível”** para a formação do pedagogo. Os docentes avaliam de forma positiva a exigência da monografia como requisito obrigatório para conclusão do curso de Pedagogia da UFRJ. Segundo eles, a escrita do trabalho monográfico permite ao estudante rever os conhecimentos e saberes estudados ao longo do curso; **“se colocar de maneira mais consistente na leitura de textos que emanam de pesquisas”**; se preparar para pós-graduação; aprofundar a experiência com a escrita; e, dialogar com a investigação científica. Ressaltam, ainda, que a defesa da monografia é tão importante quanto a sua construção:

[...] a exposição do trabalho construído, a escuta das contribuições de outros professores, colegas.... esse exercício de olhar de novo a partir de outros olhares... reformulação quando necessária ... acho que tudo isso são aprendizagens importantes (Professor 04).

Em relação à experiência com a escrita, uma das entrevistadas ressalta a importância da escrita para a formação do professor. Para ela, é fundamental que o pedagogo saiba escrever e **“desenvolva o gosto pela escrita”**:

A gente [professores] lida com os saberes... como que não gosta de escrever? Tem que escrever... Porque é importante o que a gente faz e... E o que a gente faz tem que ser anunciado pro mundo inteiro e isso depende da escrita (Professor 03).

Na compreensão dos professores entrevistados, além de contribuir para o aperfeiçoamento da escrita, a monografia é um momento no qual o estudante pode se dedicar à investigação científica, explorar e se aprofundar em um tema de seu interesse na área da educação. Esse movimento faz parte da formação do **“professor pesquisador”**, capaz de **“refletir sobre sua própria prática”** e **“estabelecer relações entre teoria e prática”**. Os entrevistados comentam que em sua formação acadêmica, o pedagogo deve ser capaz de

**“dialogar com a pesquisa” e “investigar elementos de sua própria prática”.**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia determinam “a pesquisa, análise e aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional” como um dos aspectos centrais para a formação do pedagogo. O artigo 5º, parágrafo IX e XIV, respectivamente, do referido documento prevê que o egresso do curso de pedagogia deve estar apto a:

Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras.

Por outro lado, alguns entrevistados observam que a exigência do trabalho monográfico deve estar articulada a um conjunto de elementos que representam uma monografia, ou seja, para que o egresso do curso de pedagogia seja capaz de constituir-se como um professor pesquisador, **“não basta apenas exigir uma monografia”**,

(...) mas oferecer um ambiente que o estudante pudesse ser inserido numa nova comunidade de produção de conhecimento, diferente daquela comunidade da escola, em que você é meio que um consumidor de conhecimento e um replicador de conhecimento na sua forma final. E entraria em contato com um lugar que produziria conhecimento, e ele [estudante] também produziria um (Professor 05).

Para alguns entrevistados, a monografia deveria possibilitar ao estudante um **“trabalho mais prático”**, uma vez que, **“nem todo mundo tem essa veia mais da pesquisa”**. Segundo eles, a exigência de um trabalho de conclusão de curso é fundamental, mas deveriam existir outros formatos para este trabalho, levando em consideração o perfil e os interesses dos estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ:

Tem outros cursos que você tem outras possibilidades de trabalho de conclusão. Eu acho que a pedagogia deveria levar isso pro debate com os estudantes, pra pensar nesse perfil. Talvez tenham alguns que tem interesse, por exemplo, em trabalhar em organização não governamental, organizações sociais, museus, e talvez a monografia não seja exatamente aquilo que o aluno quer fazer (Professora 06).

(...) tem alunos que não têm interesse em se preparar pra continuar estudando, pra entrar imediatamente no mestrado. Às vezes o aluno no final do curso de pedagogia ele já tá atuando, ele já tá trabalhando, e a produção da monografia passa a ser um empecilho pra ele, né? É um trabalho muito acadêmico pra quem às vezes tem um interesse muito vocacional, muito profissional [...] (Professor 09).

## 2.2 A escrita acadêmica

De acordo com os entrevistados, a escrita acadêmica é um dos principais desafios enfrentados pelos alunos do curso de pedagogia durante o processo de produção de suas monografias. Alguns professores apontam que ao entrarem na universidade, os estudantes já apresentam dificuldades em relação à língua escrita (domínio da norma culta da Língua Portuguesa; regras gramaticais; normas ortográficas; vocabulário; organização; coerência e coesão textual). Segundo Zuccarelli (2015), estudos sociológicos indicam que as pessoas que buscam a carreira docente, sobretudo a educação infantil, em geral, são aquelas que apresentam **“rendimento escolar mais frágil”** e **“trajetórias escolares mais irregulares”**. Uma das entrevistadas comenta sobre essa questão:

(...) tem uns que tem dificuldade da escrita em si, escrever um texto com início, meio e fim, com coerência, com coesão, são questões que eles trazem desde as formações anteriores (Professor 08).

Segundo Coulon (2008) a entrada na universidade é um momento de mudanças intensas. As regras e saberes que regem a educação básica não são os mesmos que regem o ensino superior. A escrita exigida no ensino superior, por exemplo, não é ensinada aos estudantes ao longo da educação básica. Para alguns dos entrevistados, a dificuldade dos estudantes com a escrita acadêmica se deve, principalmente, à diferença entre as práticas de escrita encontradas no ensino superior e as práticas anteriores à entrada na universidade:

Acho que o estudante vem pra cá, sai do ensino médio muito sem entender que escrita é essa... e é uma escrita que tem toda uma tipologia que ele precisa dar conta. E então, não é só sair escrevendo, não é só colocar uma citação lá, tem que ter uma relação daquilo que você tá escrevendo com uma reflexão que se embasa num pensamento de um autor. Enfim, são questões que são difíceis de serem tratadas (Professor 08);

Ela não tem a experiência de produzir aquele gênero, o gênero é complexo, é um gênero que demanda muitos movimentos. E então, essas são as etapas que a gente atravessa no processo de orientação... primeiro conseguir construir um pré-projeto, alguma coisa que sirva de base, e depois a questão de lidar com a produção de um produto que ela não está acostumada a fazer e que não é um produto simples (Professor 05).

Uma das professoras entrevistadas comenta que a dificuldade com a escrita acadêmica, a insegurança e o medo de escrever, gera um **“bloqueio”** nos alunos, de tal maneira, que eles não conseguem desenvolver seus trabalhos de conclusão de curso:

As pessoas se bloqueiam, assim, ficam muito paralisadas, entendeu? Isso já aconteceu tipo com umas cinco pessoas comigo, e aí elas não fazem, elas estão paradas (Professor 01).

[Digite aqui]

A formatação dos trabalhos de acordo com as normas da ABNT, com referência teórica e bibliográfica, e a coesão e coerência textual foram as principais dificuldades mencionadas durante as entrevistas em relação à escrita acadêmica. Outros estudos (HONORATO, 2015; SOUZA, 2017) também registraram a dificuldade de estudantes do ensino superior com a formatação dos trabalhos acadêmicos de acordo com as normas ABNT. Alguns entrevistados destacam que já **“há um consenso entre os professores”** de que o estudante do curso de pedagogia, em geral, **“não inicia de onde a universidade espera que ele inicie”**, no que se refere aos conhecimentos da escrita formal e da estrutura dos trabalhos acadêmicos. Ainda assim, os professores não assumem a tarefa de ensinar os gêneros discursivos exigidos no ensino superior. Um dos entrevistados aponta que as universidades brasileiras ainda não assumiram o seu papel de dar continuidade ao processo de formação **“de habilidades, de leitura, de escrita”**, iniciado na educação básica:

[...] nós enquanto professores não fazemos um bom trabalho de orientação e melhoria da escrita do aluno, ou, ao menos que esse estudante saia... vá durante o curso ganhando mais confiança e mais autonomia, né? Então, eu acho que o grande entrave não é a leitura que o aluno tem, não é o comprometimento, não é o desejo de fazer, não é o tempo, é a escrita! É a escrita acadêmica que precisa ser ensinada e ninguém ensina (Professor 02).

Em sua pesquisa no curso de Pedagogia da UFRJ, Corrêa (2011, p. 373) observou a falta de um ensino sistemático das habilidades necessárias para o domínio dos gêneros discursivos próprios do ensino superior. Sugere que seria necessário um **“espaço dentro da universidade para a escrita exigida por ela mesma, já que esta não é ensinada nem ao longo da educação básica, nem no Ensino Superior”**. Segundo Honorato (2015, p. 112), o **“trabalho acadêmico”** não é algo natural e **“precisa ser ensinado, mais do que visto e exigido como “talento” e “aptidões inatos” e/ou como um “problema da família e da educação básica”**. Alguns entrevistados chamam atenção para a urgência de se desenvolver ações sistemáticas para o ensino da escrita acadêmica a partir dos primeiros períodos do curso de pedagogia. O trabalho com a escrita acadêmica é um processo que deve ser desenvolvido durante todo o curso, para que o aluno **“saia no final com vontade de ser um escritor, um autor, um pensador”**:

E essa escrita acadêmica, nós achamos que o aluno vai aprender por osmose, que o aluno vai aprender porque ele está lendo o texto acadêmico, e não é verdade. Nossa pesquisa mostra, e isso são dados científicos, que a pessoa desenvolve sua escrita escrevendo (Professor 02);

Então, eles já vêm com uma trajetória complexa, mas nós temos um potencial aqui de colaborar, e isso não se faz numa disciplina, isso se faz num percurso.

Para os entrevistados, algumas iniciativas institucionais e individuais foram implementadas no sentido de melhorar a escrita do aluno, no entanto, ainda não conseguiram **“atingir o problema”**. Os professores sugerem algumas ações, que, realizadas de forma sistemática, podem favorecer o desenvolvimento de habilidades necessárias (em relação à escrita) para a elaboração da monografia, tais como: **“trabalhar com textos que estejam mais ao alcance da leitura”**, **“orientar mais claramente como escrever”**, **“comentar com mais cuidado”** a produção textual dos alunos, **“fazer devolutivas orientando o estudante”**.

A fala dos professores se aproxima às ideias de Coulon (2008), quando apontam para a necessidade de elaboração e execução de estratégias e práticas que visem o ensino de competências e habilidades exigidas no ensino superior, mais propriamente, da escrita acadêmica. Para Coulon (2008), é imprescindível que as instituições de ensino superior criem estratégias para ajudar o estudante a “se afiliar ao novo mundo em que ingressou”, em busca de uma “pedagogia da afiliação”. O termo “afiliação” se refere ao processo pelo qual o estudante se torna membro de um novo grupo por meio da aprendizagem de novas regras e códigos, tanto do ponto de vista institucional como numa perspectiva intelectual. O relato a seguir observa muito bem essa questão, e reforça que, o sucesso dos estudantes no curso de Pedagogia depende de um conjunto de práticas e estratégias que devem ser implementadas pela universidade:

“ah, o cara tem dezoito anos, ele vai entrar aqui, vai dar suas cabeçadas, e no final, tudo vai dar certo”, eu acho que a gente não pode contar com isso, nós somos uma instituição de ensino, (...) não é só a escrita que a gente tem que ensinar, superior, precisamos ensinar, não apenas a escrita, é também esse papel melhor de formação (Professor 05).

Segundo os entrevistados, todos os estudantes têm dificuldades com a escrita acadêmica e pouca familiaridade com o gênero monografia. Entretanto, aqueles que apresentam melhor domínio da língua escrita, bem como, os envolvidos em grupos de pesquisa **“conseguem mais avanços na monografia”**. A maior parte (seis) dos professores entrevistados já teve um ou mais orientandos que não conseguiram terminar a monografia. O principal motivo, segundo eles, se refere à dificuldade com a escrita acadêmica e ao domínio dos métodos/instrumentos necessários para construção de uma pesquisa científica. Segundo os entrevistados, os estudantes que não conseguem terminar a monografia, **“somem”**, **“desaparecem”**, **“trancam”** ou **“desistem”**. A fala dos professores indica que as dificuldades com a monografia têm contribuído para o percentual de evasão no curso de Pedagogia da UFRJ.

### 2.3 A organização do trabalho de investigação científica

Embora a disciplina Metodologia de Pesquisa seja componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia, na visão dos entrevistados, o processo de produção do conhecimento a partir de um trabalho de investigação científica ainda incomoda e gera muitas dúvidas aos estudantes. Na disciplina Metodologia de Pesquisa os alunos estudam os métodos necessários para a construção de uma pesquisa científica. Segundo Baruffi (2004), uma pesquisa científica requer: discussão de ideias ao tema abordado a partir de referências teóricas; domínio do assunto pesquisado; indicação clara de todos os procedimentos adotados, do objeto de estudo; documentação precisa dos dados e indicação eficaz das fontes consultadas, e por fim, comunicação clara e gramaticalmente correta dos resultados.

Ao iniciarem suas monografias, em geral, os alunos apresentam pouca familiaridade com a pesquisa científica e com o gênero monografia. Os entrevistados concordam que **“a definição do tema de pesquisa”**; **“capacidade de fazer reflexões e organizar ideias”**; **“apropriação da perspectiva teórico-metodológica”**, **“compreensão da organização lógica do trabalho científico”**, são dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante a produção de suas monografias. No que se refere à **“organização lógica do trabalho científico”**, uma das entrevistadas comenta o seguinte:

A monografia tem uma lógica própria de organização. Você não faz a monografia de qualquer jeito, e, talvez, os alunos sejam muito pouco socializados nesse tipo de organização lógica do trabalho de monografia, daí a dificuldade deles. O mais difícil na produção de uma monografia é pensar logicamente, mas pensar logicamente dentro de um passo a passo do método científico. Não tem como sair disso. Então, se o aluno não domina o passo a passo do método científico e a organização lógica de trabalhos científicos, ele vai ter dificuldade pra produzir a monografia dele (Professor 09).

De acordo com alguns entrevistados, o envolvimento dos estudantes com as práticas de pesquisa desenvolvidas na universidade é insatisfatório. Uma das professoras destaca que **“os alunos/as não vivenciam o processo de formação do pesquisador”**, no sentido de registrar por meio de resumos e fichamentos, os textos lidos e estudados nas diferentes disciplinas ao longo do curso. E a monografia é resultado de um trabalho de pesquisa que requer o conhecimento da literatura científica:

Quando ele chega no oitavo período e ele se defronta com o fato de que ele vai ter que ter um tema, dentro desse tema justificar porque ele escolheu, dentro desse tema levantar problema e questões, e principalmente entender esse tema com quadro teórico, quando chega no momento de entender esse tema com o quadro teórico o aluno se dá conta de tudo aquilo que ele leu, que ele estudou ao longo do curso, mas que ele não registrou em resumos (Professor 09);

[Digite aqui]

Então, ele fica muito solto durante esse processo de formação do pesquisador, no sentido de que ele tenha... que se organize, para ter, quando chegar o momento da monografia, já tudo isso minimamente organizado. Então, vamos dizer que o grande problema é que isso é um processo, mas que isso não é vivenciado pelo aluno, e, quando ele se dá conta no oitavo período de tudo aquilo que ele deveria ter feito e não fez, ele fica impactado (Professor 07).

As entrevistas apontam que a produção do trabalho monográfico é um processo que demanda, necessariamente, a aproximação com a investigação científica. No momento de construção da monografia, os estudantes de Pedagogia da UFRJ apresentam dificuldades com os elementos da pesquisa científica porque não vivenciaram este processo ao longo curso. A seguir, veremos como os alunos envolvidos em grupos de pesquisa e outras atividades complementares demonstram ter menos dificuldades para elaborar seus trabalhos de conclusão de curso.

#### 2.4 Quais atividades podem contribuir para que este processo não seja tão difícil?

Segundo os entrevistados, as disciplinas da área de metodologia da pesquisa, distribuídas em diferentes períodos do Curso de Pedagogia, ajudam os alunos na produção de suas monografias. No entanto, para alguns docentes, essa contribuição **“depende mais da ação dos professores do que da disciplina em si”**. Nesse sentido, qualquer disciplina pode contribuir para a produção da monografia desde que o professor se comprometa com esse objetivo. O trabalho com a escrita, por exemplo, vai depender da forma como o professor organiza sua disciplina, **“se ele dá retorno da escrita do estudante”** e/ou se **“pede para fazer uma reescrita”**. Uma das professoras entrevistadas comenta sobre o assunto:

Então, acho assim... é o nosso coletivo, eu acho que as disciplinas dariam conta perfeitamente, eu não acho que tem que ter uma disciplina para produção da escrita acadêmica. Tem uma optativa que é assim, que o aluno acha que vai lá e vai aprender Português, o que não é verdade, né? Mas eu acho que é um trabalho coletivo sério (Professor 02).

Na visão dos entrevistados, as disciplinas gerais não apresentam relação direta com a pesquisa, mas **“permite ao estudante, construir uma base sólida de conhecimentos”**, bem como, **“entender regras metodológicas e normas da ABNT”**. Para uma das professoras entrevistadas, a existência de três disciplinas para a matéria pesquisa é muito positiva para a formação dos estudantes, porém, a contribuição dessas disciplinas para a escrita acadêmica e para o trabalho monográfico depende da boa relação construída em sala de aula entre professor

[Digite aqui]

e aluno, bem como do “**estilo**” e da “**forma**” que os/as professor/as desenvolvem os conteúdos dessas disciplinas. Um dos entrevistados comenta que “**as disciplinas ajudam, mas não são suficientes**”. Em sua visão, os “**professores precisam estar preparados para lidar com a questão**” de que ensinar seus alunos a escrever é um dever do professor universitário:

É necessário um trabalho coletivo dos professores, e não deixar na conta... ah, deixa que o aluno vai se virando, quando ele fizer tal disciplina ele vai aprender. Não vai aprender nas disciplinas. Não adianta nada ter uma disciplina super bem dada de gêneros acadêmicos e como produzir resenhas, resumos, artigos, monografias, se não tiver um conjunto que favoreça isso, né? (Professor 05).

De acordo com os entrevistados, algumas atividades oferecidas pelo curso de Pedagogia tem o potencial de contribuir de forma mais efetiva ao processo de produção da monografia. Observam que, uma vez inseridos no Programa de Iniciação Científica (PIBIC), os alunos vivenciam o processo científico e a formação do pesquisador; realizam atividades sistemáticas de escrita acadêmica; leitura e discussão de textos acadêmicos. Segundo os entrevistados, os estudantes que participam do programa “**produzem textos mais próximos dos modelos acadêmicos**”; “**apresentam análises mais elaboradas e argumentos mais consistentes**”; “**começam a compreender a lógica de organização de um texto acadêmico**” e, em geral, aproveitam suas pesquisas no PIBIC para extrair dali a monografia. Para alguns dos entrevistados, em espaços como o PIBIC e o PIBID (Programa de Iniciação à Docência) os estudantes “**têm uma atenção mais próxima do professor**”. Em relação ao PIBID, uma das entrevistadas expõe seu ponto de vista:

É maravilhoso o projeto; eles têm contato com muitas coisas, inclusive com um professor melhor, porque eu acho que eu sou melhor nesses lugares porque eles me veem mais, a gente conversa mais, a gente tá o tempo todo no *WhatsApp*, eles produzem milhões de coisas (Professor 02).

Souza (2015) observa que os grupos de pesquisa se caracterizam como espaços onde é possível aprender mais sobre a escrita, pois neste ambiente os estudantes são “**mais bem orientados pelos professores, até mesmo quando eles os corrigem**”. A autora destaca que os alunos envolvidos com grupos de pesquisa apresentam menos dificuldades para a produção da monografia. Uma das professoras traz um relato sobre a contribuição do PIBIC e do PIBID para a construção da monografia, com destaque para a definição do tema de pesquisa e a produção de registros:

As monografias mais ricas, que trazem processos reflexivos mais consistentes, brotam da experiência com o PIBID ou com o PIBIC porque brotam de uma experiência de campo mais ampliada do aluno... ficam dois anos na escola ou um ano no PIBID... aí

[Digite aqui]



produziu registros em relação ao tema que interessava mais. Já tive sobre o espaço físico, linguagens artísticas, questões de gênero. Então o aluno focaliza um tema de seu interesse e tem uma série de observações produzidas, de registros ao longo desse tempo do PIBID, e depois faz desse conjunto, desse material, desse conjunto de observações... faz daquilo uma reflexão pra monografia ...esse é o mais rico (Professor 04).

Segundo os entrevistados, as atividades de extensão também trazem grandes contribuições à construção do trabalho monográfico. Assim como o PIBIC e o PBID, são espaços onde há “**mais leitura de texto**”, “**mais contato com a investigação científica**” e uma aproximação maior entre professores e alunos. Na extensão, os estudantes vivenciam experiências práticas que costumam gerar temas de pesquisa. Uma das entrevistadas comenta sobre a contribuição das experiências vivenciadas na extensão para a definição do tema de pesquisa da monografia:

[...] o aluno que não tem essa experiência ele fica... “o que eu vou fazer da monografia? O que vou investigar?”. Eles ficam perdidos; eles não têm o que investigar. E quando o aluno efetivamente ingressa na extensão, que ele vê a realidade fora da universidade, em outros ângulos, quem efetivamente participa da extensão sempre tem um problema de pesquisa que nasce da extensão, e são problemas muito interessantes. Então, eu oriento monografias de alunos que constroem os seus problemas a partir das atividades de extensão; é muito rico (Professor 07).

Um dos entrevistados ressalta que as ações de extensão acontecem em diferentes formatos (cursos, eventos, oficinas e diversas outras atividades). Os projetos de extensão, onde o aluno tem a oportunidade de escrever com o seu professor, são os mais positivos para apropriação do gênero discursivo monografia. O professor deve estar atento às atividades desenvolvidas no projeto com vista a colaborar para a escrita de seus alunos.

Alguns entrevistados concordam que a forma como os estudantes participam das atividades de extensão deve ser levada em consideração. “**A extensão colabora, mas também tudo pode ser feito de maneira cartorial, prática, pronto fiz, acabou, bota aí minhas horas**”. Sugerem que os alunos devem ser orientados desde o início do curso quanto à sua participação nos projetos de extensão, de modo a compreender a potencialidade dessa experiência para a sua formação e para processo de construção do trabalho monográfico. Vejamos como essa questão está presente na fala de uma das entrevistadas sobre as atividades de extensão:

[...] mas o aluno precisa entender isso desde o início do curso porque senão pode gerar mais uma fonte de estresse que vai contribuindo para evasão: uma carga horária muito grande de extensão. (...) ano passado eu coordenei um curso de extensão de gestão democrática pra rede de Caxias, e tive três alunas trabalhando comigo. Esse grupo que trabalhou comigo gerou um capítulo de um livro. E então, assim, são três alunas de graduação que trabalharam comigo na elaboração de um curso, no desenho, na

[Digite aqui]

avaliação, e isso gerou um texto produzido por nós e virou capítulo de livro. Se isso não é importante para um aluno de graduação eu não sei o que é (Professor 06).

Alguns entrevistados apontam que vivenciar outros espaços da universidade, para além da sala de aula, **“faz parte da inserção do estudante numa condição mais de sujeito e menos de objeto”**, faz com que ele se sinta parte do mundo universitário. Ele consegue dialogar com mais facilidade com as novas regras e novos saberes próprios do ensino superior. Essas características são inerentes ao processo de afiliação discutido por Coulon (2008). A afiliação ocorre por meio de um processo de aprendizagem no qual o estudante vai aprendendo as regras do jogo e construindo novas competências que se manifestam por meio de diversos **“marcadores de afiliação”**: “expressão escrita e oral, inteligência prática, seriedade, ortografia, presença de referências teóricas e bibliográficas nos trabalhos escritos” (Coulon, 1998, p. 1247). Mas, será que todos os estudantes do curso de Pedagogia têm condições de participar de forma efetiva de espaços como o PIBIC, PIBID e projetos de extensão? Alguns professores comentam que muitos alunos exercem atividades profissionais e não usufruem de tempo livre para participar das atividades complementares. Além disso, a participação em algumas atividades demanda gastos com deslocamento e alimentação. Sobre este assunto, uma das entrevistadas comenta o seguinte:

A minha crítica é que não é pra todos. Nós temos alunos trabalhadores que não dão conta desses projetos de extensão como o nosso que é mais... tem um tempo aí... um tempo no horário que muitas vezes eles estão trabalhando. O PIBID a mesma coisa. É longe às vezes pro aluno, é caro, mesmo tendo uma bolsa; não dá muito certo na sua rotina. Então, a gente ainda é uma universidade organizada, vamos dizer assim, de uma forma mais elitista (Professor 02).

## 2.5 “A monografia deveria começar antes”

O **“tempo”** também foi um dos fatores mencionados nas entrevistas acerca das principais dificuldades dos estudantes durante o processo de produção do trabalho monográfico. Para alguns entrevistados, a construção de uma monografia é um processo longo que exige do aluno maior clareza e entendimento dos aspectos que envolvem sua produção e, portanto, deve iniciar nos primeiros períodos do curso. Na compreensão dos professores, o tempo é um obstáculo, à medida que os alunos iniciam seus projetos de monografia no final do curso, **“quando já não tem um vínculo diário com a universidade”**. Uma das entrevistadas comenta sobre essa questão:

E outra questão é o tempo, então, eu acho que os alunos trabalham muito, têm muitas demandas, e às vezes, uma coisa que eu acho muito ruim, é que ele vai aproveitar tudo

[Digite aqui]

que ele tem que fazer menos a monografia. E, aí ele vai deixar a monografia pro final, quando ele não tem mais o vínculo diário com a universidade, ou semanal... E se não tiver um orientador que pegue no pé, que fique em cima, cobre, faça esse tipo de demanda, você pode acabar perdendo muito o aluno porque ele deixou a monografia pro final, e aí acaba perdendo o curso, perde tanta coisa, eu já vi isso até no *lato sensu* (Professor 06).

Em relação ao processo de orientação da monografia, duas entrevistadas apontam que **“uma boa orientação requer tempo”**:

Eu não consigo fazer uma orientação com menos de um ano, é muito difícil, porque tem todo esse processo do texto que vai e volta. E uma das coisas que eu trabalho com eles é isso, “olha, você vai escrever, eu vou ler, vou comentar, vou devolver, vou pedir pra acrescentar, vou pedir pra tirar”, e é... um texto que demora muito pra se construir (Professor 08);

(...) eu fico muito preocupada quando eles me procuram só com seis meses para fazer [a monografia]. Aí, já houve caso deu recusar [orientação], porque para uma boa orientação seis meses é muito pouco (Professor 03).

## 2.6 Como a coordenação do curso pode contribuir para que o processo de produção da monografia não seja tão difícil?

As entrevistas apontam algumas ações que a Coordenação do curso de Pedagogia poderia implementar para que o processo de construção do trabalho monográfico não seja tão difícil para os estudantes. São elas: dar continuidade às **“oficinas de discussão de textos acadêmicos”**; oferecer **“informações mais precisas acerca dos diferentes espaços de pesquisa na universidade”**; divulgar e **“estimular a participação dos estudantes em grupos de pesquisa e projetos de extensão”**; garantir **“desde o início do curso, o contato dos estudantes com defesas de monografias e textos monográficos já produzidos pelos colegas de curso”**; orientar os alunos de forma mais proativa e propositiva sobre sua trajetória acadêmica, por meio da Coordenação de Orientação e Apoio Acadêmico (COAA).

Uma das entrevistadas destaca que uma iniciativa fundamental para ajudar os alunos com as tarefas acadêmicas já está acontecendo. São os chamados GOPs – Grupos de Orientação Pedagógica, que fazem parte do projeto piloto de instalação do Complexo de Formação de Professores. Outra iniciativa já existente é a Monitoria de Apoio Pedagógico, onde alunos veteranos atendem os alunos calouros, no sentido de desenvolver atividades de escrita, leitura e produção de trabalhos, como resenhas, resumos, relatórios etc. No entanto, **“o número de bolsistas de orientação pedagógica é insuficiente em relação ao número de estudantes atendidos pelo programa”**. Uma das entrevistadas chama atenção para a necessidade de se trabalhar com um processo de formação docente:

[Digite aqui]

Eu acho que ela [coordenação] devia fazer formação da gente. Pegar esses professores que não estão ligados nisso, sabe, e trabalhar mais, conversar, marcar muitas reuniões, porque eles não vão. É sempre assim, quem já trabalha, trabalha muito, vai sempre e ouve sempre o que não precisa mais, e quem não está nem aí com a hora do Brasil fica na sua. Então, tem que ter um trabalho insistente de trazer os professores pro contato direto com a coordenação numa atitude de formação continuada mesmo, orientando. A coordenação tem que ser um modelo nisso. Então, o que ela quer que o professor faça com as turmas, ela tem que fazer com o professor (Professor 03).

Alguns entrevistados apontam que a Coordenação tem realizado um trabalho positivo no sentido de chamar e orientar os alunos que estão com problemas para conclusão do curso:

[...] a coordenação tem feito em conjunto com a COAA o trabalho de verificar os alunos que estão retidos, de chamar, de conversar com eles. E então, é um trabalho de ficar atento a esses alunos que ficam retidos, muitos ficam retidos, e perceber isso logo, já, já... por exemplo já está no final do curso e ainda não fez a monografia. Então há uma ação da coordenação de ficar atenta a esses alunos para que ele não seja... mas esse é um trabalho coletivo da coordenação e da COAA (Professor 07).

Por outro lado, um dos professores observa que a COAA e a Coordenação do curso devem realizar um trabalho de orientação acadêmica de forma mais preventiva, e menos reparadora, por meio de ações que visem **“conhecer o aluno e tentar ajudá-lo ao longo do curso a ter decisões”**. Na visão de uma das entrevistadas, um novo formato da disciplina “Pesquisa” [em Educação] diferente do **“formato disciplinar”** seria uma boa opção para diminuir as dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante a construção de suas monografias. Para ela, a disciplina Monografia poderia se tornar uma **“prática”**, desenvolvida a partir do segundo período do curso, organizada em pequenos grupos, de acordo com um tema de interesse dos estudantes:

Então, eu acho que poderia ser numa prática, como tem estágio, você faria uma prática de produção de TCC. Eu acho que a coisa fica menos tensa. Essa prática vai sendo trabalhada, construída... E assim, a gente poderia criar grandes temas e o aluno ia se encaixando nesses grandes temas: políticas públicas, educação infantil... e então, você pode criar. Tem professores aqui pra isso... E a partir desses grandes temas o aluno ia se inserindo e trabalhando, como se fosse em formato de um grupo de estudos. Porque assim você dilui essa tensão que fica concentrada em três matérias, e esse desespero do aluno à caça de um orientador (Professor 06).

Para alguns entrevistados, o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da UFRJ poderia ter outros formatos além do trabalho monográfico, como um artigo científico ou um relatório derivado da experiência de estágio ou em projetos de extensão. Uma entrevistada aponta a importância de se pensar o perfil e os interesses dos concluintes do curso de Pedagogia.

Enfim, todas as entrevistas trazem sugestões claras e objetivas para se refletir e pensar ações práticas que tenham o potencial de contribuir para diminuir as dificuldades enfrentadas

pelos estudantes de Pedagogia da UFRJ durante o processo de construção de suas monografias, evitando a retenção de alunos no curso.

## CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, tratei especificamente da relação dos alunos do curso de Pedagogia da UFRJ com a monografia, com o objetivo de compreender, a partir da visão dos professores, por que os estudantes de Pedagogia da UFRJ tem tanta dificuldade com esse tipo de avaliação. Para tal, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com nove docentes da Faculdade de Educação que lecionavam para o curso de Pedagogia no momento das entrevistas. Com base nos estudos da Sociologia da Educação busquei refletir sobre as dificuldades que os estudantes enfrentam para alcançar o “sucesso universitário” e a “permanência efetiva” na universidade do ponto de vista das “dimensões culturais”, o que inclui o trabalho acadêmico, e, com efeito, a produção de monografia. As entrevistas apontam para as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ durante o processo de construção do trabalho monográfico: a escrita acadêmica e o domínio dos métodos e saberes que auxiliam na elaboração de uma pesquisa científica.

Na visão dos entrevistados, a escrita acadêmica é um conhecimento novo para o calouro do curso de Pedagogia, sendo assim, **“precisa ser ensinada”**. **“O ensino da escrita não se dá em uma disciplina, se faz num percurso”**, em um conjunto sistemático de ações e práticas formais e ordenadas. As entrevistas indicam a necessidade de se desenvolver estratégias institucionais voltadas para o ensino da escrita acadêmica. Em relação à elaboração da pesquisa científica, as dificuldades giram em torno do trabalho intelectual: refletir e apresentar suas reflexões, organizar ideias, se apropriar da perspectiva teórico metodológica, compreender a organização lógica do trabalho científico. Com base nas entrevistas, isso acontece porque o envolvimento dos estudantes com a investigação científica ao longo do curso é insatisfatório. Todas as entrevistas apontam que participação em programas de iniciação científica tem o potencial de contribuir para diminuir as dificuldades com o trabalho monográfico. Uma vez inseridos em grupos de pesquisa, os alunos vivenciam o processo científico e a formação do pesquisador; realizam atividades sistemáticas de escrita acadêmica; leitura e discussão de textos acadêmicos; e também vivenciam o ofício do pedagogo na prática, o que colabora na reflexão e produção intelectual acerca da prática profissional.

Outro aspecto a ser considerado é a importância atribuída ao trabalho de conclusão de curso para a formação do pedagogo. Todas as entrevistas concordam com a exigência de um trabalho de conclusão de curso para o curso de Pedagogia. Entretanto, alguns professores sugeriram outros formatos para esta avaliação. Uma sugestão colhida durante as entrevistas

[Digite aqui]

trata-se da transformação da disciplina Monografia em uma **“prática”** de pesquisa, desenvolvida a partir do segundo período do curso, organizada em pequenos grupos, de acordo com um tema de interesse dos estudantes. As entrevistas também apontam algumas ações que a Coordenação do curso de Pedagogia poderia implementar para que o processo de construção do trabalho monográfico não seja tão difícil para os estudantes, como oferecer **“informações mais precisas acerca dos diferentes espaços de pesquisa na universidade”**, divulgar e **“estimular a participação dos estudantes em grupos de pesquisa e projetos de extensão”**, por exemplo.

Espero que esta investigação possa contribuir com a discussão acadêmica sobre o tema e com o desenvolvimento de políticas institucionais que visem à elaboração e execução de estratégias e práticas para se evitar a retenção de estudantes, melhorando os índices de conclusão no curso de Pedagogia da UFRJ. Parece-me pertinente defender uma sugestão colhida durante as entrevistas que é a possibilidade de se definir outros formatos para o trabalho final do curso, no sentido de permitir aos estudantes optar por uma avaliação mais coerente com seus interesses profissionais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wilson Mesquita. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. **Caderno CRH**, v.20, n. 49, p. 36-46, jan./abr., 2007.

BARUFFI, Helder. **Metodologia da pesquisa: manual para elaboração de monografia**. Dourados (MS): HBedit, 2004.

CORRÊA, Priscila Monteiro. Os desafios encontrados por alunos do curso de pedagogia na relação com a leitura e com a escrita na universidade. **Revista contemporânea de educação**, n.12, ago./dez. 2011.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

\_\_\_\_\_. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017.

DAUSTER, Tania et al. O mundo acadêmico: a aula, a diversidade sociocultural e *ethos* leitor. In: \_\_\_\_\_. **Antropologia e educação. Um saber de fronteira**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação, 2007.

HONORATO, Gabriela. Investigando “permanência” no ensino superior: um estudo sobre cotistas do curso de pedagogia da UFRJ. In: HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana (org.). **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes**. Rio de Janeiro: 7Letras: FAPERJ, 2015.

MEC/SESU. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão/Retenção nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, Mayara de Oliveira. **Os novos estudantes do curso de pedagogia da UFRJ e a relação com o trabalho acadêmico**. 2017. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Faculdade de Educação. **Projeto Pedagógico de curso**. Rio de Janeiro, 2015. 100 p.

ZUCCARELLI, Carolina. Análise dos ingressantes do curso de pedagogia da UFRJ a partir de suas trajetórias no ensino médio. In: HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana. **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes**. Rio de Janeiro: 7Letras: FAPERJ, 2015.