

metodologias e estratégias que costumam ser, na prática, ineficientes para despertar nos adolescentes o gosto pela leitura. Só assim poderemos responder a um mundo que se transforma cada vez mais rápido, com tanta evolução e desafios.

Finaliza-se esse estudo na esperança de que as discussões e dados apresentados possam colaborar para um melhor entendimento do cenário da leitura de adolescentes, a partir de um grupo focal específico, bem como ter contribuído com ideias relevantes para harmonizar as relações entre os interesses dos alunos e os da escola.

REFERÊNCIAS

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. 3.ed. São Paulo: Instituto Pró-livro/ Imprensa Oficial, 2012.

FARIA, M. A. O que pensam os adolescentes das histórias que lêem? **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 3, n.3, p.30–35, mai./ago.,1995.

FERNANDES, J.C. Apropriação da leitura crítica. In: BORGES, A. G. S.; ASSAGRA, A. G.; ALDA, C. G. L. de. **Leitura: o mundo além das palavras**/ Instituto RPC. 1.ed. Curitiba: Instituto RPC, 2010. p.33–48.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 23.ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4.ed. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2016. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf. Acesso em: 28 abr. 2017.

GÓIS, Luciana Ribeiro dos Santos. **O ensino da leitura nas escolas de ensino fundamental II**. 2012, 52 f. Monografia (Graduação em Letras). Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. Faculdade de Ciências da Educação e Saúde –

FACES. Brasília, 2012.

GONÇALVES, Maria Euza Silva. **Importância da leitura no Ensino Fundamental**. 2014, 57 fls. Monografia (Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares). Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande/PB. 2014

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

MAFRA, N. D. F. **Leituras à revelia da escola [livro eletrônico]**. Londrina: Eduel, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/editora/portal/pages/livrosdigitais-gratuitos.php>. Acesso em: 03 dez.2016

MOREIRA, I. S. P. **Motivação para a leitura**. Santa Maria, 2014. Tese (Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Básico) – Instituto Superior Politécnico Gaya.

PALMA, M.S. Di. Ciberleitura. In: BORGES, A. G. S.; ASSAGRA, A. G.; ALDA, C. G. L. de. **Leitura: o mundo além das palavras**/ Instituto RPC. 1.ed. Curitiba: Instituto RPC, 2010. p.161–175.

SANTOS, M.V. Machado dos. A leitura como prática cotidiana e motivacional: da infância ao crescimento intelectual e discernimento crítico. **Revista ABC: Biblioteconomia em Santa Catarina**. Florianópolis, v. 11, n.1, p.29-37, jan./jul., 2006.

SILVA, E.T. **Elementos de Pedagogia da leitura**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TCC DE PEDAGOGOS(AS) EM FORMAÇÃO: ORIENTAÇÃO E MODELOS TEÓRICOS DE ORIENTAÇÃO

SILVA, Claudionor Renato da. - Docente e pesquisador do Curso de Pedagogia e Matemática EaD - UFT/Arraias.

Recebido em: 07/09/2017
Aprovação final em: 16/12/2017

RESUMO

As produções no campo da educação sobre a orientação científica docente do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) vêm aumentando, consideravelmente e se concentram nas áreas da Educação a Distância e Educação em Ciências e Matemática. Contudo, estas produções, no seu conjunto, exigem uma organização e delineamento urgentes referente ao rigor científico da produção de conhecimento; necessita-se de uma epistemologia sobre a orientação docente. Na tentativa de acrescentar um item reflexivo no campo educacional, este ensaio se debruça sobre o tema, tecendo considerações sobre a orientação docente do TCC na formação inicial de pedagogos(as), privilegiando algumas linhas conceituais e teóricas: 1) teoria da afetividade na orientação; 2) teoria motivacional. Com o uso do método bibliográfico atende-se à seguinte pergunta de pesquisa: de que forma algumas linhas conceituais vêm apontando a articulação entre orientação docente, TCC e pesquisa educacional, em cursos de pedagogia e como elas se apresentam como recursos sadios e produtivos na relação orientador(a)/orientando? Ao se apresentarem as duas linhas teóricas se propõem alternativas à orientação docente e à produção dos orientandos(as). Finaliza-se o ensaio com a reflexão sobre o que se configura um “bom” TCC e o aspecto da publicização, e, para isto, se apresenta a Teoria das Restrições como modelo de gestão da produção do TCC em cursos de pedagogia para se atingir a práxis educativa com a transformação da realidade, pela pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Orientação docente; TCC; Pedagogia.

PEDAGOGUES' COURSE CONCLUSION PAPER: ORIENTATION AND MODELS OF GUIDANCE THEORY

ABSTRACT

The productions in the field of education on the teaching scientific guidance of Course Conclusion Paper (TCC, in Brazil) have increased considerably and focus on areas of Distance Education and Education in Science and Mathematics. However, these productions, as a whole, require an organization and urgent design regarding the scientific rigor of knowledge production. It is necessary an epistemology on teacher guidance. In an attempt to add a reflective item to the educational field, this essay focuses on the subject, bringing considerations on the teaching orientation of the TCC in the initial training of teachers, privileging some conceptual and theoretical lines: 1) theory of affectivity in guidance; 2) motivational theory. Using a bibliographical method we answer the following research question: how have some conceptual lines indicated a link between teacher guidance, TCC and educational research in pedagogy courses and how they present themselves as healthy and productive resources in the mentor/ mentee relationships? When presenting the two theoretical lines, we propose alternatives to teacher orientation and to the production of mentees. The essay ends with a reflection about what is considered a “good” TCC and the appearance of the TCC publicity and, for this, we propose the Theory of Restrictions as a model of production management of TCC in pedagogy courses to achieve the educational praxis with the transformation of reality, by means of research.

KEYWORDS: Teacher guidance; TCC; Pedagogy.

INTRODUÇÃO

Este artigo é escrito para estudantes em formação, prontos para a reta final de colação de grau de licenciados(as) em pedagogia e que estão no processo de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), uma modalidade de trabalho científico que pode ser no formato de monografia, artigo, memorial, relatório de pesquisa, blog, vídeo(s), elaboração de software, enfim, são diversos os modelos ou tipos que representariam um TCC.

Desde já vale a nota da não obrigatoriedade do TCC na formação de pedagogos(as). Diante dos Pareceres do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, n.º 776/97 e n.º 583/2001, as Diretrizes dos cursos de graduação no Brasil tiveram o aval para terem liberdade e flexibilidade de organizar seus respectivos projetos de curso. Assim, é que as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (Brasil, 2006) são omissas na obrigatoriedade do TCC.

Contudo, resta dúvida na interpretação do Artigo 8º, Inciso III, quando o documento se refere ao “[...] desenvolvimento progressivo do **Trabalho de Curso**, [...], diretamente **orientadas por membro do corpo docente** da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos [...] (grifos meus)”.

Desta maneira, a falta de clareza, sobretudo, neste Inciso do Artigo 8.º não elimina seu uso, como de fato, é muito frequente o TCC na maioria dos cursos de pedagogia no Brasil. Tanto é verdade, que, nos Núcleos de formação, como se mostrará na seção 2, o TCC, mesmo que nem sequer seja citado explicitamente, está ali, na perspectiva da pesquisa educacional, como contributo à formação docente, e, a meu ver, como um produto da iniciação científica para muitos estudantes.

Defende-se neste artigo de divulgação, a importância do TCC, contudo, se admite a necessidade de maior clareza de sua obrigatoriedade ou não; mas não se descarta sua relevância na

formação docente do pedagogo(a) e no aumento de conhecimentos em orientação do professor(a) universitário, em que se supõe, mais importante que o volume, a qualidade das orientações e as potencialidades de inovação em pesquisa pedagógica nas respectivas áreas destes docentes, culminando nas considerações de Silva; Cunha (2014) sobre o formador de formadores em cursos de pedagogia; como defenderemos ao longo deste ensaio, bons orientadores(as) de graduação serão bons orientadores(as) de pós-graduação *stricto sensu*. Bons orientadores(as) são formados na trilha das produções de TCC na graduação numa perspectiva de iniciação à pesquisa, ao lado de outras atividades.

O TCC é bastante benéfico, se integra todos os professores do curso, na tentativa de apresentar, num primeiro momento, as temáticas de trabalho e pesquisa, bem como, os Núcleos e Grupos de Pesquisa a que cada docente está inserido, logo, o TCC não como um componente curricular, mas como uma iniciação à pesquisa e à relação individual entre orientador(a) e orientando(a). Mas também, esta integração, possibilita aos estudantes conhecerem as pesquisas e as produções dos docentes e a compreenderem, de uma forma bem ampla, o que implica a produção do TCC e sua importância na formação de professores, em cursos de pedagogia. Mais importante ainda é o aspecto da inovação dos temas e das vertentes teóricas do campo da educação e da pedagogia.

O problema norteador deste ensaio: de que forma alguns modelos teóricos sobre orientação docente vêm apontando a articulação entre o orientador(a), o TCC do orientando(a) e a pesquisa educacional, em cursos de pedagogia e, como eles se apresentam como recursos sadios e produtivos na relação orientador(a)/orientando, bem como na publicização e efetividades das pesquisas em sala de aula, particularmente na educação básica?

Objetiva-se, portanto, de forma geral, abrir o debate sobre a orientação de TCC em cursos de pedagogia, particularmente; neste momento, sobre a relação orientador(a)/orientando(a), com

a apresentação de dois modelos teóricos para orientação científica na graduação, aplicáveis aos estudantes de Iniciação Científica, PIBID, PRODOCÊNCIA, Projetos de Extensão, Núcleos e Grupos de Pesquisa e outras modalidades de trabalho acadêmico. Bem como, os aspectos fundantes da publicização das pesquisas e efetividades de transformação da realidade no espaço escolar – se faz o apontamento de modelos de gestão para estes fins.

O método nesta pesquisa é bibliográfico, segundo Sampieri; Collado; Lucio (2006) em que, a partir da pergunta de pesquisa, se buscam elementos discursivos e epistemológicos (mas também metodológicos) na literatura científica pertinente ao campo, buscando um todo reflexivo, de natureza ensaística e teórica.

O exercício da construção do ensaio se inicia com as palavras-chave “orientação de trabalho de conclusão de curso” com foco em cursos de pedagogia, no Google Acadêmico e alguns livros de metodologia científica, clássicos e recentes, como Robert Bogdan e Sari Biklen, Antônio Severino, Antônio Gil, Eva Lakatos e Marina Marconi – para citar apenas alguns - bem como, produções em artigos e livros também sobre Orientação Científica, nacionais e internacionais: Wisker (2005); Meece, Anderman, Anderman (2006); Mazzilli, 2009; Massi, Queiroz (2010); Alves, Espindola, Bianchetti (2012), Magalhães (2014) e Medeiros et al. (2015).

Geralmente, a bibliografia referente à Orientação Científica está totalmente voltada para a pós-graduação. E ainda, assim, como afirma Mazzilli (2009) não se tem uma produção epistemológica séria e quantitativamente suficiente para discussão.

A relevância do presente ensaio é justamente direcionar estes princípios e outros princípios, mais inovadores e mais contextualizados, voltados à graduação em pedagogia e que se mesclam à recente experiência do autor nas atividades de orientação em cursos de graduação em pedagogia. Partindo do princípio já destacado neste texto que bons orientadores de pós-graduação, são e foram, bons orientadores na graduação e que, além de

construírem seus próprios *modus* de trabalho também replicam as coisas boas aprendidas com seus orientadores (as), a junção destes fatores e outros contribuem para esta formação que deveria ser dada nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

A partir deste panorama inicia-se este ensaio com o tema do TCC e sua centralidade na formação em pedagogia e segue apresentando uma primeira aproximação teórica sobre a natureza da orientação científica (relação orientador/orientando) (Seções 2 e 3). A Seção 4 trata de dois modelos teóricos de orientação presentes na literatura: a teoria da afetividade e o da motivação orientada. Finaliza-se o ensaio a partir de duas pontuações: 1) o que configura um bom TCC e 2) o aspecto da publicização do TCC em que se esforça para a compreensão de que o TCC é um trabalho conjunto entre o orientando(a) e o orientador, mas que, o trabalho pesado é tão somente do orientando(a). Acresce-se nestas conclusões a proposta do método de gestão de TCC denominado teoria das restrições (TOC) de Goldratt e Cox (2004).

Espera-se, com este texto, auxiliar os formandos(as) na compreensão de que o TCC é um momento fundamental da formação do professor. Neste momento, o formando(a) não é ainda um pesquisador(a), mas consolida a possibilidade de aprimorar ensaios de uma pesquisa, caso não tenha desenvolvido nenhum trabalho de pesquisa ou extensão ao longo do curso e, neste sentido, estudantes que integraram grupos de pesquisa e atividades de extensão saem muito na frente na constituição do TCC não encontrando muitas dificuldades de produção escrita, visto que obtiveram uma orientação bem sucedida e nos moldes de um bom acompanhamento de escrita do TCC.

O TCC NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS(AS)

Por que um TCC como conclusão de um curso de formação de professores? Se esta produção não se configura na formação de um pesquisador(a), mas na iniciação à pesquisa, como o TCC é entendido para a formação docente?

Não concordo que um autor(a) de TCC possa ser considerado um pesquisador(a). No máximo, posso considerar que se trata de uma iniciação à pesquisa. Afinal, geralmente o tempo não permite uma produção de conhecimento com alta complexidade e inovação, como no caso, uma tese de doutoramento, que leva em média quatro anos.

Quando participo de Bancas de TCC na graduação e na leitura do texto encontro “os dados encontrados pelo pesquisador” rapidamente faço a primeira nota: “Você não é um pesquisador, ainda!”. Talvez, ao final do mestrado e início de um curso de doutoramento, alguém pode dizer “sou um pesquisador, pesquisadora em minha área”. Mas, antes disto, não.

Por que o TCC, enquanto pesquisa, na formação

do professor(a)?

Antes de apresentar minhas cinco considerações pessoais, vamos localizar o “lugar” do TCC na formação de professores, conforme a Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015 a) e Parecer CNE/CP n.º 2/2015 (Brasil, 2015b).

Segundo estes documentos, Brasil (2015a, 2015b) a estrutura central da formação em pedagogia está dividida em três núcleos: I. Núcleo de Estudos de Formação Geral, II. Núcleo de Aprofundamento e Diversidade de Estudos das Áreas de Atuação Profissional (incluindo a Pesquisa) e, III. Núcleo de Estudos Integradores para Enriquecimento Curricular. A distribuição do que deve estar presente em cada um destes Núcleos é apresentado no Quadro a seguir.

Quadro I – Estruturação dos cursos de pedagogia.

Núcleo	Distribuição dos conteúdos/princípios/elementos centrais
I	Diversidade de áreas e o aspecto interdisciplinar sobre o humano (conhecimentos sobre a criança, o adolescente, o jovem e os adultos) e sobre as práticas pedagógicas. Justiça social, diversidade, participação cidadã, gestão democrática. Avaliação e criação de materiais didáticos contemplando o contexto. Metodologias. Políticas públicas.
II	Pesquisa; aplicação de pesquisas, modelos, conhecimentos, teorias do campo educacional e afins.
III	Seminários. Iniciação Científica. Iniciação à Docência. Residência Docente. Monitoria. Extensão. Outros. Atividades Práticas na Educação Básica, Mobilidade Estudantil, Atividades de Comunicação e Expressão (Artes: teatro, música, plásticas, Recitais, Exposições, etc.).

Fonte – Elaborado pelo autor.

O TCC encaixa-se no Núcleo II, mas, mais diretamente, no Núcleo III; mesmo é assim, pois, é aqui, pela primeira vez citado o orientador(a) de atividades de pesquisa e aplicação, bem como, atividades de extensionista. Segundo a Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015 a) no Capítulo IV, Art. 12, Inciso III, Alínea “a”, portanto, no interior do Núcleo III da estrutura do curso de pedagogia temos: “[...] e diretamente **orientados pelo corpo docente da mesma instituição**” (grifos meus).

Vale a consideração também, de que, a pesquisa é uma das bases da formação docente, segundo Brasil (2015 a; Inciso V) em que se afirma assim: “[...] a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

A Resolução (Brasil, 2015 a) força as instituições de ensino superior a construir seus projetos de curso no tripé pesquisa, ensino e extensão como “[...] **essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa** (Artigo 5.º, Inciso II)”.

No Parecer CNE/CP n.º 2/2015 (Brasil, 2015b), seção 2.4 é dado um destaque à orientação com a seguinte proposição: “[...] 7) a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa (p.22)”.

Estas considerações dos documentos oficiais me permitem a construção de cinco anotações básicas que justificam o TCC na formação em pedagogia, mas admitindo sua não obrigatoriedade e sua ausência nas Diretrizes do curso de pedagogia. Primeiro: é um momento de consolidação da formação. Até o momento, grande parte do currículo se deu no âmbito do ensino formativo, unindo teoria e metodologias. Salvo as exceções daqueles(as) estudantes que estiveram envolvidos em Núcleos e Grupos de Pesquisa, programas como o PIBID, PIBIC, projetos de Extensão e outras modalidades de trabalho acadêmico, o TCC é uma

amostra de um encaminhamento final da formação, que se desloca do ensino para uma formativa acadêmica de pesquisa, embora o cursista não possa ser considerado (a) um pesquisador (a) e por isto mesmo, a presença fundamental de um orientador (a) especialista na área e no tema escolhido para a produção.

Segundo: ligado ao primeiro item, um motivo para o TCC na formação de professores é que o estudante passa por uma experiência de orientação que é direta, pessoal, individualizada. Trata-se de um acompanhamento dedicado do orientador, que, com muita sinceridade, aponta as falhas, os erros, indica caminhos e também motiva, anima, incentiva. Durante a graduação, salvo nos Núcleos e Grupos de Pesquisa, este é, talvez, o último momento do curso em que o estudante tem uma exclusividade de ensino-aprendizagem que acompanha a produção textual, visto que, o TCC é um trabalho processual e não pontual, ou seja, ele é construído no cronograma de etapas de seu formato, não é admissível, nem possível a construção de um texto de TCC no isolamento e entregue ao orientador, uma semana antes da data da Banca de Defesa.

Terceiro: o TCC, de alguma forma, identifica o grau, a quantidade e a amplitude da produção de conhecimento gerada no curso, que podem servir, obviamente, para a criação de parâmetros avaliativos de temáticas, centradas na formação de professores. O acúmulo da produção garante, ademais, às futuras turmas, um elenco do que se tem produzido, do que se precisa ainda produzir e do que ainda não foi produzido. Desta forma, o conjunto das produções dos TCC serve como o quadro da produção de um curso de pedagogia ou outra licenciatura, que pode aproximar pelas publicações outras, como publicações em periódicos científicos, publicações dos docentes e discentes em congressos científicos, por exemplo, gerando à educação básica, subsídios que implicam na formação continuada de professores ou interesses de pesquisa das redes municipais ou estaduais ou suas respectivas unidades que interessadas em

dialogar práticas e resolver problemas do cotidiano escolar e o currículo, acessando estas produções da universidade. Conclui-se, portanto, o serviço social prestado por um trabalho de TCC no âmbito da graduação em pedagogia configurando e atestando a pedagogia e a educação como ciência da práxis, ciência da prática social, que aprofundarei a seguir.

Uma quarta consideração fundamental sobre a importância do TCC na formação de professores é o caráter da práxis da ciência da educação, ou a ciência da prática social; prática esta que se dá na realidade da sala de aula e dos espaços escolares, sejam na aplicabilidade de teorias, métodos ou abordagens, seja na etnografia da realidade empírica que permite ou não a emergência de uma teoria, de uma teórica, de uma teorização ou de um modelo teórico-prático no campo educacional. O TCC se torna, assim, uma possibilidade deste contato inicial estabelecendo as fronteiras entre a teoria e prática educativa, fundamentada e consolidada na práxis.

Uma última consideração, mas que não se esgota aqui é a abordagem do “professor-reflexivo”. Embora, esta abordagem seja muito polêmica, ainda a vejo como um importante aporte para se pensar o papel do TCC na formação de professores: o TCC possibilitará no futuro uma primeira experiência em lançar um olhar reflexivo sobre a prática docente e as práticas pedagógicas. Em suma, tanto os defensores, quanto os críticos, concordam num ponto: é possível o professor pensar a sua prática sob o foco da pesquisa científica. Mesmo não seguindo o rigor científico, propriamente, e a estrutura hierárquica da pesquisa, é possível fundamentar práticas ligadas ao *feeling* docente, que tem como um princípio motor, a orientação, ou seja, a reflexão se realizando, se efetivando, com o experienciado(a), que não fica no silenciamento ou isolamento, mas compartilha com o outro, a fim de encontrar caminhos e soluções ou talvez aprofundar e ampliar a observação ou o fenômeno social em análise.

A ORIENTAÇÃO DOCENTE: RELAÇÕES ORIENTADOR/ORIENTANDO

Define-se neste ensaio a orientação docente como uma das atividades do professor universitário, formador de formadores, em cursos de pedagogia, que para além de uma atividade de ensino, pesquisa e extensão, direciona sua colaboração formativa para a investigação científica, seja inicial na graduação, ou continuada na especialização lato sensu, no mestrado ou no doutorado e, ainda, a supervisão no pós-doutorado.

A conceituação aqui apresentada sobre orientação está voltada a uma proposta de iniciação científica realizada no âmbito do TCC na graduação em pedagogia, podendo ser, nas modalidades de artigo ou dissertação - em seções com no máximo 50 páginas -, memoriais formativos e tantos outros modelos, mas que, em seu âmago apresentem uma pesquisa na área educacional, seja teórico-epistemológica, seja empírica, seja um relato de experiência.

No Brasil, segundo Mazzilli (2009), orientadores docentes do ensino superior são formados nos cursos de pós-graduação stricto sensu – consideremos isto uma verdade! Contudo, bem se sabe, que poucos programas de pós-graduação, sobretudo em educação, não preparam docentes para a orientação, na verdade, a orientação docente de trabalhos científicos no Brasil é uma aprendizagem que se desenvolve na carreira e se replica as boas (ou não) práticas de orientadores mais experientes que, geralmente, “adotam” um pesquisador iniciante na graduação e segue com ele (a) até o doutorado.

Alves; Bianchetti (2012) destacam a autonomia como principal divisor de águas na relação orientador/orientando na pós-graduação. Podemos transpor, perfeitamente, este ideal para a orientação na graduação: o orientador(a) deve incentivar a autonomia, sob supervisão.

São três os campos de atuação e organização do trabalho de orientação, identificados na pesquisa de Quixadá Viana; Veiga (2007).

● *Afetivo*. Esta dimensão reside na preocupação com as expectativas do orientando(a). Isto não significa aceitar as mais diversas desculpas pelo não cumprimento dos prazos combinados.

Como, geralmente, já se conhece o histórico do orientando(a) este primeiro fator implica transmitir calma em ambos os lados, para o desenvolvimento do trabalho; uma calma que transmite afetividade, colaborando para a excelência de um trabalho científico.

● *Profissional*. Aqui está em foco a autonomia do orientando(a). O cumprimento de prazos, a resposta imediata dos e-mails, enfim, em outras palavras, definir as regras do jogo! Implica em respeitar a formação e a forma de escrever do aluno. Isto é importante, pois às vezes corremos o risco de querer que nossos orientandos(as) escrevam como nós escrevemos! Este respeito à individualidade é que se refere esta dimensão profissional, mas sem esquecer a máxima de que a essência do trabalho de orientação é a supervisão textual da produção do orientando (BIANCHETTI; MACHADO, 2006).

● *Teórico-metodológico*. Conhecer a produção do orientador é condição fundamental para se aceitar um orientando. Talvez, começar por aqui seja fundamental. Se o orientando chega para nos convidar devemos, talvez perguntar: “Você sabe com que temas e métodos eu trabalho?”. Não procure um marxista, se vais falar sobre a formação por competências de Phillipe Perrenoud! Não procure um piagetiano de “carteirinha” se quiseres falar a partir de Vigotsky!.

Estas três dimensões do trabalho de orientação podem ser consideradas pontos de partida, de aceitação ou não de um orientando(a), ou seja, se pode começar a entrevista inicial, por um destes três pontos: o afetivo, o profissional e o teórico-metodológico.

Com base nas leituras de Wisker (2005) e Meece, Anderman, Anderman (2006), especialmente, mas também, com base nas experiências ainda recentes do autor, apontam-se a seguir os diferentes papéis do orientador(a) e do orientando(a) na graduação.

¹ Indicações de leitura:

BIANCHETTI, Lucídio.; MACHADO, Ana Maria Netto. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

ALEXANDRE, Mario Jeisiel de Oliveira. *A construção do trabalho científico: um guia para projetos, pesquisas e relatórios científicos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

O orientador:

● deve ser alguém acessível. Um horário para orientação é fundamental para direcionamento de foco de trabalho e uma produção de orientação satisfatória.

● Deve ser alguém que lê pontualmente o trabalho, indica caminhos, leituras, mas nunca, nunca realiza o trabalho do orientando(a). Nogueira; Leite (2014) apontam um elemento-chave do papel do orientador, qual seja a indicação de bibliografias: “Ao orientador, cabe, portanto, qualificar o orientando para a autoria. Nesse sentido, as indicações bibliográficas são fundamentais ao desenvolvimento da questão de interesse (p. 252).

● Deve ser alguém com competência na área, com produção científica conceituada. Eu jamais me atreveria orientar um trabalho fora de minha área ou subáreas. O orientador deve ter a gentileza e a humildade de indicar aos orientandos(as) que o procuram, os colegas docentes que são especialistas na área de interesse(s) do orientando(a), na temática de interesse dos orientandos (as).

Em síntese, o orientador(a):

● É um orientador(a) das escritas dos orientandos(as)¹.

● É uma pessoa que abrirá canais para a afetividade.

● É uma pessoa que assegurará total profissionalidade nas relações temporais e processuais da produção do texto científico – um trabalho pautado em prazos.

● É alguém coerente com suas concepções, teoria e modos de produção do conhecimento, do qual, o orientando vai enquadrar-se e seguir as orientações.

Para um bom processo de elaboração de um TCC, o orientando:

● deve ser uma pessoa que responde e-mails e apresenta dúvidas sempre.

- Deve ser um leitor constante das Normas da ABNT e, ao produzir seu texto deve consultar as Normas, sempre. Nunca apresente uma produção textual fora das Normas! Além de ser deselegante, você está comprometendo o tempo de trabalho do seu orientador(a).

- Deve ser sincero, se a sua produção é uma cópia de outro trabalho ou plágio ou ainda se pagou para alguém “fabricar” o trabalho. É comum orientandos aparecerem com trabalhos prontos ao final do semestre. Não é difícil perceber quando um trabalho é um processo de elaboração entre orientando e orientador e quando é “comprado”. Seja sincero (a) com seu orientador (a). Para isto, hoje existem programas antiplágio gratuitos que têm auxiliado em muito o trabalho de orientação e leituras de TCC.

- Deve ter a sensibilidade de marcar um horário de orientação, em dias e horários disponíveis do orientador; o orientador não é seu 24h por dia; tem outras muitas obrigações e tem uma vida (risos!). Esta exclusividade de horário lhe trará grandes ganhos, pois nesta hora marcada haverá uma atenção total ao seu trabalho e à você. A chance de ter pouca atenção, ao procurar seu orientador fora do horário marcado, enquanto ele está em outra(s) atividade(s) será de quase 90%.

- Deve ler e ler muito. Não se produz um TCC sem leitura de livros, de obras inteiras e não recortes de parágrafos do google! Por isto, um TCC, se inicia bem antes dos últimos anos de conclusão de curso: pode se dar na sequência de vivência em Estágio e em Grupos de Pesquisa ou Programas, como o PIBIC, PIBID.

- É fundamental procurar um orientador(a) que trabalha com o tema; um orientador(a) e participantes da Banca de Defesa que possuem produção na área de seu interesse e na temática do TCC. É comum, os estudantes buscarem professores “bonzinhos”, “legais”, que só dão “10”, às vezes até fora do curso de pedagogia, para não comprometer ou não mostrar fragilidades aos pares, enfim. Um orientador(a) deve ser buscado com base em sua produção e em sua competência com

a área da pedagogia, da educação e com o tema de interesse e temática do TCC. Por isto existe o tal do “currículo lattes”.

- Deve ser alguém que cumpre as tarefas dadas pelo orientador(a). E na Banca, respeita as colaborações dos participantes docente, em conformidade com o orientador(a). Já orientei trabalhos que orientandos não cumpriam as tarefas, nem sequer nas considerações da Banca, tomavam nota das palavras de contribuição. Todas as contribuições da Banca de Defesa são fundamentais, mas vale a máxima da orientação: “seu orientador(a) sempre tem razão” – pelo menos, é a regra dos bons costumes acadêmicos, historicamente construídos e aceitos.

O papel do orientando(a) é escrever. E escrever direito. Escrever um bom texto nas regras ortográficas e gramaticais. Ter clareza nas ideias elaboradas. Não digo facilitar a leitura. Explico. É comum em Bancas as falas costumeiras: “Fica difícil para o leitor...”. Eu afirmo: o texto científico não é para qualquer um. O texto científico é um texto científico não um texto de jornal, não é uma carta que temos que explicar da forma mais simplória possível. O texto científico é um texto difícil mesmo. Para lê-lo é necessária certa alfabetização científica! Logo, escrever bem, implica escrever com elegância e com timbre científico e intelectual.

Nunca me esqueço de uma frase de minha querida professora de Língua Portuguesa: “Quem não lê, não sabe escrever”. Querendo rimar, mas é impossível, para que não esquecêssemos e eu não esqueci! – não há escrita, sem leitura. E não é somente a leitura dos textos do curso de pedagogia, mas a leitura mais ampla, a leitura de diversos gêneros. Isto facilitará a familiaridade com a vírgula, os dois pontos, a mudança de parágrafos, enfim. Ler é condição fundamental para um bom texto de TCC.

TEORIAS DE ORIENTAÇÃO DOCENTE - RELAÇÃO ORIENTADOR(A) E ORIENTANDO(A)

A relação entre orientando(a) e orientador(a) deve ser o mais amigável possível. Não pode ser

uma relação de medo. Pode ser que o orientador(a) de escolha seja um professor pouco popular, mas ele é bom em pesquisa, aí, você terá muitas vantagens. O oposto também ocorre: bons pesquisadores, geralmente não são bons docentes na graduação – há exceções!

Um trabalho supervisionado por professor(a) mestre ou doutor não pode ser questionado por um graduando(a). Aqui estou considerando a máxima: “seu orientador(a) sempre tem razão” (risos!). Um mestre ou doutor já vivenciou o processo de construção de uma pesquisa, de um Relatório ou de uma tese e dissertação. O que quero dizer é que o orientador ao dar as instruções de andamento do trabalho ele está contribuindo não só para você finalizar o seu texto, mas, principalmente para te preparar para trabalhos futuros na pós-graduação, em que o rigor científico deve ser seguido.

A relação orientando(a) e orientador(a) é, sobretudo uma relação profissional de característica acadêmica, ou seja, orientar é mostrar o caminho e isto não significa ir junto ou fazer por você. O orientador já conhece o caminho e, ao conhecer o caminho, seguro, confiável, ele mostra e demonstra; você segue e organiza-se para ir constituindo um produtor de texto científico, chegando ao seu destino final que é a apreciação pela Banca e sua aprovação no TCC.

A máxima “seu orientador (a) sempre tem razão. Amém, Assim seja”, continua valendo, sobretudo se ele(a) o(a) escolheu para orientar e é uma referência na área e possui publicação suficiente para afirmar, criticar, apontar e exigir uma produção textual e crítica, talvez, acima das possibilidades do(a) orientando(a).

Com estas considerações iniciais em mente, passemos às teorias da afetividade e da motivação como ferramentas para o trabalho de orientação docente.

A TEORIA DA AFETIVIDADE NA ORIENTAÇÃO DO TCC

A teoria da afetividade nos processos de relação orientador(a) e orientando(a) é uma temática

relativamente nova. Sua base é na psicologia vigotskiana e walloniana, tendo como palavra-chave na relação orientador/orientando “mediação”, “mediação pedagógica” (NOGUEIRA; LEITE, 2014).

A importância de pesquisas que apresentem teorias de orientação docente – poderíamos chamar também, de orientações científicas – é que a recente história da pós-graduação no Brasil, que se inicia, fundamentalmente, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, encontra uma fase de maturidade e de revisão de muitos modelos de formador de formadores, já que os programas de pós-graduação não preparam docentes para orientação, preparam pesquisadores que vão exercer a docência.

A maturidade da pós-graduação no Brasil e o alto índice de formação de doutores nos últimos anos, sobretudo a partir dos anos 2000, vem exigindo uma qualificação “à mais” do docente do ensino superior no que tange à docência sob os eixos ensino, pesquisa e extensão, já que, geralmente, se orienta como foi orientado e se dá aulas, como se receberam ou se dão aulas, perpetuando um modelo de imitação, reprodução.

O apoio em modelos teóricos de orientação de TCC, monografias de especialização lato sensu, dissertação e tese, exige um novo professor universitário, um formador de formadores especialista em pesquisa e orientação de pesquisa.

Desta forma, a opção pela terminologia “orientação docente” não é casual.

Segundo os autores supracitados a dimensão pessoal, portanto, afetiva, está ao lado da dimensão propriamente científica da orientação de um trabalho acadêmico, com bem aponta Mazzilli (2009).

Orientador e orientando, mesmo num curto espaço de tempo em que se dá a produção do TCC, estabelecem uma convivência de diálogos, cobranças, “brigas” e convencimentos. Nem sempre, o orientando(a) aceita as críticas do orientador(a). Às vezes falta a maturidade suficiente para receber as orientações e desta forma serem construídas relações que no futuro, o orientando(a) será muito grato(a) pela “polida” recebida ao longo da formação em pesquisa, desde a Iniciação

em Pesquisa, ou TCC e assim por diante. Isto é de mediação e nada mais é do que uma relação de ensino, um trabalho de mestre e discípulo e também, principalmente “[...] uma relação sujeito-objeto (orientando-práticas de pesquisa) como uma relação mediada pelo orientador e seus processos concretos de mediação (NOGUEIRA; LEITE, 2014, p. 252)”. Na pesquisa de Nogueira; Leite (2014) quais são os elementos aglutinadores da prática de orientação docente? O Quadro II sintetiza os elementos afetivos que conduziram à uma “boa” prática de orientação docente.

QUADRO II – A mediação afetiva na orientação docente.

	Práticas/mediações de orientação docente	Característica central	Efeitos na produção e formação do orientando(a)
1	Exigências iniciais e em processo percebidas pela orientanda.	Domínio de idioma estrangeiro; facilidade de escrita, boa comunicação; leituras de textos indicados pela orientação e buscados em pesquisa de campo na Biblioteca (obras e não sites do Google ou Google Acadêmico).	Um cuidado para acompanhar as exigências de orientação, no sentido de elaboração de um bom trabalho final, mas que se dá em processo, passo a passo.
2	Indicação de bibliografias.	Revisão da literatura e elaboração consistente do problema da pesquisa.	Atualidade de discussões no tema trabalhado.
3	Orientação: a) cuidadosa; b) eficiente; c) crítica; d) demonstrativa.	Preocupação com o trabalho; sugere modificações. Dá autonomia de autoria ao orientando (eficiência/processo). Ação crítica sobre o trabalho, sinceridade. Mostra como fazer; se empolga, elogia.	Estar além das expectativas da orientadora. Segurança. Admiração pelo orientador(a).
4	Autonomia e independência; trabalhos no interior do Grupo de Pesquisa.	Autoria. Exigência de amadurecimento emocional (capacidade de receber críticas e de ser exigido mais do que se acha que pode alcançar, junto ao Grupo de Pesquisa).	Sentimento de capacidade e aprimoramento em pesquisa. Justificar as críticas ou calar-se e buscar mais leituras.
5	Comunicação direta com o orientando, fora do Grupo de Pesquisa. Cronograma de Encontros on line e presenciais – regularidade (quinzenal).	E-mail, Skype, telefone. Todas as formas de contato são efetivamente utilizadas; e-mail são respondidos imediatamente e não duas semanas depois!	Aproximações de amizade, efeitos da afetividade construída para além do trabalho e a profissionalidade.
6	Resolução de problemas e conflitos interpessoais e de opiniões sobre o trabalho.	Maturidade nos papéis e funções a desempenhar. Espaço para crítica.	Formação para pesquisa e aprendizagem de orientação: o que copiar e o que não repetir. Respeito e serenidade, bem como ética em pesquisa.
7	Troca de informações sobre a vida pessoal.	Envolvimento de amizade, sem interferências no trabalho acadêmico. Empatia.	Difícil de detectar (imensurável). Elemento um tanto problemático!

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Nogueira; Leite (2014).

Embora sejam elementos constitutivos de um programa de pós-graduação, evidentemente podem ser transpostos à pesquisa elaborada num TCC. Os efeitos da mediação da orientação docente têm um efeito não somente na formação do orientando(a), mas fundamentalmente, na produção de conhecimento, ou seja, na pesquisa educacional, nos resultados, na forma de condução da pesquisa e também do texto de TCC em si.

Nogueira; Leite (2014) adverte também que não se trata de um modelo, mas propõem como um guia de reflexões e práticas mediadoras possíveis para elaboração de bons trabalhos de orientação docente. A colocação “teoria” é propriamente minha – teoria da afetividade em TCC nos cursos de pedagogia.

A PERSPECTIVA DA MOTIVAÇÃO ORIENTADA (FOCO NA PESQUISA)

A teoria da motivação apresentada por Magalhães (2014) também está no âmbito da área da psicologia, na linha sócio-cognitivista.

Além de “motivação” outra palavra utilizada neste modelo aplicável à orientação docente é “esforço” (Bzuneck, 2001), ou seja, sem o esforço e o empenho na ação de pesquisa do orientando(a), só a orientação, não trará os efeitos necessários para a produção do conhecimento, a pesquisa. Trata-se, de uma ação sobre a tarefa da pesquisa, o cronograma estabelecido e a fluência de escrita do trabalho acadêmico. Esforço em Bzuneck (2001) está ligado à aprendizagem e o motor da motivação.

O orientador(a) que motiva o orientando(a) está atuando, talvez, sem querer, num motor potencial interessantíssimo no campo da subjetividade, gerando autonomia e auto segurança no orientando(a).

Ligada à ideia de esforço está o de vencer obstáculos, desafios e as próprias deficiências que devem ser assumidas pelo estudante na condução de seu programa de pesquisa. Mas não se descarta, contudo, também as deficiências e obstáculos assumidos pelo orientador(a) em determinado tema de pesquisa, que, mesmo dentro de sua área, encontra-se em desvantagem ou num território

ainda não explorado.

A teoria da motivação é regida por metas.

As metas que os estudantes estabelecem para si próprios, então, são representações cognitivas de eventos futuros e se tornam potenciais motivadores de comportamento humano no contexto acadêmico (MAGALHÃES, 2014, p. 35).

As metas irão ser o norte e o fator decisivo do fracasso ou sucesso do orientando(a) e uma autoavaliação do orientador(a) docente. Metas não são objetivos. É algo mais restrito. Metas, na teoria da motivação responde “[...] ao *porquê* o aluno deseja atingir um determinado objetivo (p. 35)”. Está embutido a ideia do grau de comprometimento do graduando(a) com a aprendizagem. E não se trata de quantitativo de metas, mas a qualidade destas.

Carole Ames (Ames, 1992) faz diferenciações entre *Mastery goal orientation* (domínio da orientação por metas) e *Mastery learning* (domínio da orientação para aprendizagem): a primeira está relacionada à uma prática de pesquisa e a segunda, tão somente a processos de instrução, conteúdos. No Brasil, se adota a terminologia “metas de realização” – “achievement goals”, conforme Meece; Anderman, Anderman (2006).

Segundo Magalhães (2014)

[...] para explicar as orientações motivacionais e padrões de comportamento no âmbito escolar. As metas de realização, dessa forma, têm sido abordadas em diversos estudos sob diferentes perspectivas, porém, todos com a mesma finalidade. Essas metas estabelecem as crenças de que o estudante estabelece metas para si, de modo que tais representações cognitivas de eventos futuros se tornam potenciais motivadores de comportamento em qualquer contexto. Para isso, eles organizam e autorregulam seu comportamento a fim de conseguir alcançar um determinado resultado, estritamente relacionado com um tipo de

meta de realização definida pelo aluno a ser perseguida (MAGALHÃES, 2014, p. 37).

Meece; Anderman, Anderman (2006, p. 490) definem “achievement goals” como

[...] uma teoria sobre metas de realização e se concentra em investigações com estudantes sobre suas intenções ou motivos para se envolver em diferentes atividades de aprendizagem, escolhendo e persistindo nelas. As primeiras pesquisas sobre metas de realização estavam focadas em duas formas contrastantes de abordagem em motivação e foram rotulados de aprendizagem versus desempenho [...], tarefa envolvida versus ego envolvido [...], domínio em relação à capacidade e a tarefa focada contra a capacidade de foco².

O orientador(a), conhecendo o potencial da motivação, pode, assim, contribuir muito para a produção do conhecimento na área da educação, por meio do TCC, já que não será apenas mais uma atividade do curso, mas um empenho, uma tarefa de investigação, de pesquisa científica.

Estamos, de fato, falando de rendimento e produção acadêmica na graduação, ações que podem ser desencadeadas pelo orientador(a) docente. O TCC terá ou não um efeito ativo e proativo “Dependendo da meta de realização para o qual [...] está orientado, assim será o grau e a qualidade do seu envolvimento nas tarefas escolares (MAGALHÃES, 2014, p. 37)”.

Nos estudos de Carole Ames (Ames, 1992) o termo “afetividade”, discutido na seção anterior, reaparece. “As reações afetivas diante de tais tarefas são positivas, apresentando tais alunos níveis de esforço mais elevados e maior persistência nos trabalhos acadêmicos em função

das reais necessidades para a sua aprendizagem (MAGALHÃES, 2014, p. 37)”.

Motivação e estratégia de aprendizagem na produção do TCC em cursos de pedagogia evoca uma nova concepção sobre este “último” trabalho no curso, qual seja o de uma aprendizagem madura, consistente, leve, consciente, em que o orientador(a) docente exerce, sem dúvida alguma, um papel decisivo, não só de formação do sujeito, mas fundamentalmente, para a constituição da área ou linha de pesquisa em que a investigação se processa, se enquadra.

FINALIZANDO

Dois pontos de finalização: o primeiro, o que configura um “bom TCC”. O segundo pontua a questão da publicização e a devolutiva de pesquisas de TCC às escolas em que são desenvolvidas as pesquisas. E neste segundo ponto da finalização deste ensaio destaco a Teoria das Restrições (TOC) de Goldratt; Cox (2004)³, em seu Processo de Raciocínio (PR) como recursos para que os TCC sejam aplicáveis, efetivos, tanto para a formação docente inicial e continuada, bem como para intervenções na realidade das escolas, o currículo e os processos de ensino-aprendizagem, bem como, a formação de professores.

Utilizo aqui “bom”, pois, de fato, existem TCC “não bons” e TCC péssimos. Entre os “não bons” e os péssimos, entendo que há uma culpabilidade dupla: orientando(a) e orientador(a). Da parte do orientando(a) o não cumprimento dos prazos e muitas vezes, por acúmulo de disciplinas, não se consegue tempo para escrever, nem ler, nem pesquisar, pois o TCC envolve escrita e criatividade, imaginação, sobretudo, recuperação memorial de todos os aprendizados das disciplinas desenvolvidas ao longo do curso. Do lado do orientador(a), muitas vezes, o acúmulo de atividades não permite uma dedicação ao processo de correção atenta à redação do orientando(as).

Às vezes nem existe orientação. O orientador(a) vê o orientando(a) duas vezes: a primeira para aceitar o trabalho de orientação; a segunda vez, quando o trabalho está pronto para leitura final e agendamento da defesa nos próximos três dias. Isto não pode acontecer, na perspectiva dos modelos teóricos aqui apresentados.

O fundamental para um bom êxito no processo de orientação, segundo Quixadá Vianna; Veiga (2007) é de natureza atitudinal, cognitiva, administrativa e temporal, envolvendo estes dois atores, o orientador(a) e o orientando(a).

Pensando estas situações sobre o “bom” TCC, configura-se “bom” quando se estrutura num planejamento ideal, do começo ao fim; apontam para uma palavra: “processo”; o conjunto destas assertivas é central nesta reflexão sobre um “bom” TCC.

Um último aspecto: a publicação do TCC na parceria orientador/orientado(a) é de um destaque fundamental nos estudos e pesquisas sobre os TCC, bem como, a devolutiva às escolas e, neste sentido a contribuição da TOC de Goldratt; Cox (2004) é um recurso da área da gestão que contribui para a desobstaculização da aplicabilidade e efetividade dos TCC no sentido de transformação da realidade das escolas, ou seja, elimina restrições políticas (não físicas) do sistema e, deste modo, garantem efetividades no movimento e dinamização entre a universidade, o saber e as instituições escolares. A aplicação desta teoria impede que pesquisas de cunho significativo para transformação da realidade estejam “acampadas” nas prateleiras das bibliotecas universitárias.

O fator da publicidade é um desafio das produções de TCC ao lado de outros que não caberão na análise, por hora, como por exemplo: 1) encaminhamento de projetos de pesquisa ao Comitê de Ética; 2) utilização obrigatória do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e 3) o retorno da pesquisa aos seus atores interessados, envolvidos no processo escolar.

O que cabe aos orientadores: reconhecer os desafios sobre o TCC e sua importância na formação de professores em cursos de pedagogia;

o entendimento do processo de elaboração de um TCC; tornar o TCC publicável e efetivo no espaço escolar, articulando a formação inicial à formação continuada, tendo como parâmetro uma gestão do trabalho que permita a configuração do que se denomina neste artigo de um “bom TCC”.

O TCC, portanto, é um processo de elaboração de um trabalho importante para a formação universitária do professor, embora não tenha um enfoque obrigatório; não se faz no isolamento e, portanto, exige um planejamento, um cronograma que considere o orientador(a), este, peça fundamental no processo o que trará grandes contributos à formação, pois as energias não serão desfocadas, ao contrário, uma vez focadas, produzirão muitos resultados, menos estresse e menos insatisfações, tanto para o orientador(a), quanto para o orientando(a).

Posto aqui como desafio é importante ter em mente o aspecto da publicidade do TCC e o retorno às escolas ou instituições, da produção de conhecimento gerada, finalizada ou talvez, iniciada e, neste processo, a aplicação da teoria das restrições.

Espero que estas breves considerações auxiliem nossos graduandos(as) numa produção de excelência no campo educacional e aos meus colegas, orientadores(as) um texto para nossa reflexão comum.

REFERÊNCIAS

ALVES, Vânia Maria; ESPINDOLA, Isabel Cristina Pitz; BIANCHETTI, Lucídio. A relação orientador-orientando na Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 43, n. 29, p. 135-156, mai./ago, 2012.

AMES, Carole. Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. **Journal of Educational Psychology**, v. 84, n. 3, p. 261-271, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 2/**

²Tradução aproximada realizada pelo autor.

³Theory of Constraints. Teoria elaborada pelos autores supracitados numa perspectiva de processo de gestão. Objetiva “[...] o aumento do fluxo de produção, isto é, a melhoria da eficiência ou desempenho do sistema [...] através da identificação de pontos de restrição ao longo da cadeia produtiva (Carmo; Machado; Cogan, 2015)”.

2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica, 2015 b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015 a.

BZUNECK, Jose Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BZUNECK, Jose Aloyseo.; BORUCHOVITCH, Evely. (Orgs). **A motivação do aluno:** contribuições da psicologia contemporânea. Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p. 9-36, 183p.

CARMO, Liege Moraes do; MACHADO, Rodrigo Sahagoff ; COGAN, Samuel. Uma análise do processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso a partir do processo de raciocínio da teoria das restrições. **Recont: Registro Contábil**, Ufal, Maceió. v. 6, n. 3, p. 83-99, set./dez., 2015.

GOLDRATT, Eliyahu Moche.; COX, Jeff. **The goal:** a process of ongoing improvement. Great Barrington, MA: North River Press, 393p.

MAGALHÃES, Terezinha Camargo. **Motivação de graduandos para a pesquisa científica.** Campinas: Alínea, 2014, 172p.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Saete Linhares. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 173-197, jan./abr., 2010.

MAZZILLI, Sueli. **Orientação de dissertações e teses: em que consiste?** Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2009, 135p.

MEDEIROS, Bruno Campelo; ROCHA, Fabrícia Abrantes Figueiredo da; SILVA, Ruthilene Catarina Lima da; DANJOUR, Miler Franco. 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**, ano 31, v. 5, 2015.

MEECE, Judith L; ANDERMAN, Eric M.; ANDERMAN, Lynley H. Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement. **Annual Review Psychol**, v. 57, p. 487-503, 2006.

NOGUEIRA, Bruna Mazzer ; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A afetividade no processo de orientação de pesquisa científica. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 19, n. 3, p, 249-259, set./dez., 2014.

QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Orientação acadêmica: uma relação de solidão ou de solidariedade? REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 30. **Anais**. Caxambu, 2007.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodología de la Investigación**. 4. ed. Colonia Desarrollo, Santa Fé, México: McGraw-Hill Interamericana, 2006, 835p.

SILVA, Claudionor Renato da; CUNHA, Natália Florêncio. O formador de formadores nos cursos de pedagogia. **Revista Pedagogia em Foco**, Iturama, v.9, n.1, jan./jun., 2014.

WISKER, Gina. **The Good Supervisor:** supervising postgraduate and undergraduate research for doctoral theses and dissertations. New York: Palgrave MacMillan, 2005, 383p.

ESTEVES, Gabriel Papa Ribeiro. - Profº Me. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais na UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

Recebido em: 09/05/2017
Aprovação final em: 27/07/2017

RESUMO

A história, a política e a cultura de cada sociedade são problemas em aberto e se entrelaçam, sendo o presente o lugar da história, o ponto de partida de sua realização, o lugar das problematizações. 50 anos após o golpe de Estado de 1964 a ditadura continua protagonizando, na sociedade brasileira, discussões importantes sobre as representações de sua memória. O espaço público da imprensa tem importante destaque na difusão desta pauta e no posicionamento opinativo e informativo do assunto. Identificar o modo uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler é um pressuposto para a compreensão de como determinados grupos têm forjado as representações do mundo social. Nesta pesquisa realizamos a análise de conteúdo dos editoriais dos jornais: O Estado de S. Paulo; O Globo e Folha de S. Paulo na data que marca os 50 anos do golpe militar brasileiro de 1964 para demonstrarmos como têm construído representações que geram justificativas para o autoritarismo ditatorial que se abateu sobre o Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Memória; Ditadura; Imprensa; Construção Simbólica.

50 YEARS OF THE 1964 COUP D'ÉTAT: SOCIAL MEMORIES OF A PRESENT PAST

ABSTRACT

The history, politics and culture of each society are intertwined, open problems and the present is the place of history, the starting point of its realization, the place of problematizations. 50 years after the 1964 coup d'état, the dictatorship continues to play important roles in Brazilian society about the representations of its memory. The public space of the press is important in the diffusion of this agenda and in the opinionative and informative positioning on the subject. Identifying how, in different places and moments, a given social reality is constructed, thought and offered to be read is an assumption to understand how certain groups have forged the representations of the social world. In this research we analyzed the editorials of the following newspapers: O Estado de S. Paulo, O Globo and Folha de São Paulo in the context of the 50th anniversary of the Brazilian military coup-état in 1964 to demonstrate how they forged justifications for the dictatorial authoritarianism that fell over Brazil.

KEYWORDS: Memory; Dictatorship; Press; Symbolic construction.