
O TCC SEM DISFARCES

EM UM MAR DE CULPA

Marcos Antonio da Silva¹

O trabalho de conclusão de curso (TCC) visa comunicar resultados de investigação (de revisão teórica, de pesquisa de campo ou de laboratório, isoladas ou combinadas entre si) ou de intervenção cuja elaboração conta com um orientador e que deve refletir o aprendizado ao longo da formação acadêmica. Deve ser elaborado se previsto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e conste da matriz curricular para a graduação (monografia, artigo científico, projeto de pesquisa ou de intervenção ou outras modalidades de conformidade com a área de conhecimento), na especialização (se prevista) e, obrigatoriamente, no Mestrado (dissertação) ou Doutorado (tese) (SILVA, 2002).

O esperado é que durante o curso (e não ao final como geralmente ocorre) o aluno defina um assunto que pretende abordar em seu TCC, e de preferência que seja já seu conhecido, isto é, resultante de sua trajetória estudantil, profissional ou cidadã, melhor se conjugar estes três elementos. E que o orientador seja capacitado e que tenha vivenciado elementos relacionados a pesquisa e de metodologia científica ou, se intervenção, que detenha experiências em relação a planejamento e/ou realização das ações a ser desencadeadas, em ambos os casos, deve ter preferencialmente formação similar ou na mesma área da ciência do orientando.

1 Doutor em Educação pela UNESP e professor do Curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Independente da modalidade exigida espera-se que o curso tenha uma matriz que contemple uma formação consistente voltada para o exercício da leitura crítica e elaboração de textos acadêmicos, ou seja, baseada em uma instrumentalização para aquisição da cultura e sedimentação dos conteúdos ensinados/aprendidos e direcionados a produção do conhecimento, haja vista que, no mínimo, é preciso aprender a redigir um relatório, um resumo expandido, organizar uma exposição de resultados. Isso implica em estimular, durante o curso, a participação em monitorias, estágios não-obrigatórios e, principalmente, iniciação científica (SILVA, 2011). Ou seja, que o momento da elaboração do TCC seja o de coroamento do processo de formação, e que exprima a capacidade de síntese, de registros e de comunicação dos resultados de forma logicamente estruturada.

Mas, nem sempre funciona desse modo. Em geral o que se observa é que ainda no início do planejamento da atividade, de um lado os alunos percebem que a formação obtida até o momento não corresponde às exigências para cumprir com os requisitos e, portanto, requer um orientador com perfil que possa recuperar o que deixou de ser ensinado/aprendido. E de outro se encontra o próprio que ansiava um orientando melhor preparado para desenvolver a atividade. Assim criam-se impasses entre os limites existentes, e os desdobramentos que se apresentam sobre concluir ou não, e se, entre minimizar e dissimular danos o que remete a uma produção pífia. Uma solução significativamente frustrante para ambos.

No ambiente acadêmico nada se compara a elaboração dessa atividade. Durante os anos que a precedem criam-se algumas tensões e que culminam em variados estados e posturas entre orientadores e orientandos, desde o primeiro contato, e se estendem pela duração da carga horária prevista. E mais se intensifica quando se aproxima a data para a conclusão. Fato bastante positivo quando as energias dirigem-se aos “fechamentos” na elaboração de projetos (pesquisa ou planejamento) e de se-

ções (capítulos), das considerações finais, introdução, o resumo, a conferência da lista de referências, a formatação e o recurso adotado para a apresentação dos resultados (nesta ordem) para relatórios, monografias e similares. Mas se o trabalho encontra-se em um estágio no qual tanto a quantidade produzida quanto à qualidade do conteúdo deixam a desejar, e sem possibilidade de atender ao prazo estabelecido: o que fazer? Hora de se descobrir culpados.

1 A CULPA É DO ALUNO

Em raros casos, o próprio aluno reconhece que não cumpriu às exigências requeridas em tempo para o planejamento e a redação do trabalho final e se desliga voluntariamente, se desculpando e agradecendo pelo acompanhamento. E os motivos do afastamento centram-se em problemas de saúde, pessoais, de modo geral vinculados à família. Mas nem sempre convence como argumentado, porque todos os demais convivem com situações semelhantes (os fatos da vida não se cristalizam). Mas, não significa que deixassem de ter um desempenho com aplicação e mesmo que relativa, uma expectativa de conclusão da atividade, de acordo com padrões aceitáveis para o contexto atual do meio acadêmico.

Mais raro ainda são os alunos que tem bom desempenho e porque apresentam um potencial desde o início da orientação criam a expectativa de que tudo se encaminhará para uma finalização bem sucedida. Mas paulatinamente simplesmente, por causas às vezes inexplicáveis relaxam em demasia e o resultado é que quando se dão conta há mais como retomar o ritmo e assim não tem como concluir em tempo. Esses podem, excepcionalmente, lançar mão das competências para em tempo recorde recuperar o tempo perdido e conseguir realizar o trabalho com qualidade. A questão é que nem sempre isso é possível, nesse caso espera-se que as Instituições de Ensino Superior (IES) te-

tenham alguma alternativa interna que lhes ampare. No Caso da PUC Goiás existe a Seção VII do Regimento Geral (UNIVERSIDADE, 1996) que trata do Regime de Avaliação Especial.² e concede condições especiais de prazo e de acompanhamento conforme se verifica em sua íntegra.

Há aqueles alunos que tem como único objetivo obter o diploma. Muito mais comum do que se imagina. Nunca atingem a condição de estudantes. Durante todo o curso são muito comunicativos ou assumem uma postura de fragilidade (vítimas de alguém ou alguma coisa) e em ambos os casos: usufruem de notas com pouca participação: em trabalhos de grupos (somente assinam); recorrem a trabalhos já entregues para produzir um “apanhado”; copiam da Internet; compram o texto. Quando se encontram no estágio da elaboração do TCC percebem, de conformidade com a orientação, que não há como adotar tais estratégias. Ou seja, enquanto não se ajustam (com uma produção em geral medíocre) a estas novas exigências e muitos são os problemas a enfrentar, daí alguns desistem e deixam para o semestre seguinte.

Mas, em geral o problema é de competência, porque de acordo com as normas obrigatórias das Instituições de Ensino

2 SEÇÃO VII DO REGIME DE AVALIAÇÃO ESPECIAL Art. 95 - Pode requerer o benefício de Regime de Avaliação Especial o aluno que, para integralizar a matriz curricular no período letivo, necessite de até 2 disciplinas cursadas com frequência mínima de 50%, tendo sido reprovado por nota ou frequência. Parágrafo Único - O disposto nesse Artigo não se aplica aos alunos matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Art. 96 - O aluno que não obtém aprovação na disciplina em que lhe for concedido o Regime de Avaliação Especial, deve cursá-la em situação normal. Art. 97 - O processo de avaliação realiza-se no período de 45 dias após aprovado o requerimento e há, no mínimo, três encontros com o professor designado pelo Coordenador do Curso. Art. 98 - Compete ao Coordenador do Curso a que pertence a disciplina decidir pela concessão ou não do benefício, após análise do Histórico Escolar do requerente. Art. 99 - As notas são registradas no sistema da UCG e no Histórico Escolar do aluno, após o cumprimento das formalidades acadêmico-administrativas e da quitação do valor dos créditos referentes às disciplinas.

Superior (IES) ou das recomendadas por organismos normativos, tais como a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), Associação dos Psicólogos Americanos (APA) ou VANCOUVER (utilizada na Área da Saúde principalmente), somadas à capacidade de leitura crítica (análise e interpretação) e a escrita, a maioria das produções seria rejeitada porque esta é a realidade dos alunos que ingressam no ensino superior há décadas: não há uma adequada capacitação precedente e nem durante. Haja vista que este quadro prossegue na pós-graduação e no exercício profissional, conforme atestam as mídias. Infelizmente existem mais estatísticas favoráveis em termos de apontar o aumento de pessoas portadoras de diploma, no País, do que os que realmente aprenderam o que consta nos históricos escolares.

E ainda se convive com o advento dos alunos que a tudo copiam. E os frágeis argumentos em negar o plágio, dentre esses o de ser “mera coincidência” e que “sempre primaram por obter boas notas”, o bastante para não compreender porque o desempenho sofrível em relação às nuances que caracterizam a elaboração do TCC. Mas em uma ou outra oportunidade é possível ver alunos incomodados por não saber elaborar um resumo, por exemplo, mas também alguns se desesperarem por pensar onde foi parar uma competência que julgavam ter. De fato, esses nunca se tornaram um leitor crítico, capaz de analisar, interpretar e escrever um texto coerente e saber se utilizar de argumentos sedimentados acerca de conteúdos trabalhados em sala de aula. Enfim, não aprenderam. E constituem a “melhor desculpa” em relação a todas as “culpas” dos envolvidos para não ocorrer à finalização da atividade.

2 A CULPA É DO PROFESSOR

No Brasil, exceto pelos cursos *lato sensu* não existe formação de professores para o ensino superior. Então é preciso aprender a ser professor universitário. Os que já lecionaram em

outros níveis levam uma relativa vantagem, mas não adianta o argumento de que os licenciados tem formação que os promova a esta condição confortavelmente, porque são diferentes os procedimentos e, principalmente o público, e conseqüentemente os tipos de metodologias, posturas e resultados. Embora ocorra este tipo de transferência em alguns cursos, especialmente na área de Ciências Humanas, com sérias implicações no processo de formação: ensino superficial, aligeirado e representado na “cultura de notas” (de preferência altas), mesmo que não corresponda a aprendizagem do conteúdo.

É preciso reconhecer competências. E nem sempre quem orienta as possui. Não aquela que se refira a desenvolver uma empatia perfeita entre professor-aluno. Mas a que diz respeito aos conteúdos e todos os procedimentos exigidos na orientação: capacitar e avaliar o levantamento de fontes; estimular a produção de leituras e produção de fichamentos; corrigir e indicar o que precisa melhorar na escrita acadêmica (clara, concisa, simples sem ser simplória) com correção e estrutura lógica; exigir citações e atribuição de referências, inclusive à elaboração de lista, de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), Associação de Psicólogos Americanos (APA) ou VANCOUVER (norma adotada para publicações nas áreas da saúde), a que for recomendada; formatação (de acordo com a regra adotada). E, principalmente, como lidar com as inevitáveis cópias (plágios), decorrentes de desespero ou da prática contumaz de algumas pessoas. Ou aquelas relacionadas às demais modalidades que compõem a atividade.

Já houve época em que bastava ter cursado a graduação para ser professor universitário. Mas os tempos são outros, após a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, as IES se viram obrigadas a cumprir determinadas regras, dentre essas exigências de um percentual significativo de profissionais com a pós-graduação. Mas existem alguns campos de ensino ainda *descobertos*: artes, metodologia científica, orientação de TCC e outros. Portanto,

deveriam existir mais critérios para a indicação de quem pode orientar, além de ter cursado a pós-graduação, porque supõe um sujeito que já vivenciou o processo de pesquisa ou planejamento em sua trajetória, o que é uma falácia. Mas deveria haver mais. Recomenda-se uma consulta ao histórico de participação em monitoria, estágios não-obrigatórios, iniciação científica e os desempenhos nas disciplinas de metodologia científica cursadas no decorrer da vida acadêmica e na elaboração dos TCC. E mais uma comprovada participação em pesquisa ou planejamento na condição de elaborador de projeto e de relatórios. Mas a realidade é outra.

A ironia é que há uma compensação entre o que deveria ser ensinado e o que convém obter como resultados. Especialmente se não ocorrer confrontação entre o que cada um, professor e aluno, sabem fazer. Ou seja, aceitar passivamente que não adianta exigir muito porque *estes são os alunos que nós temos* e assim, com pequenos ajustes mais uma monografia pronta. Em tempo hábil e sem crises de valores (por não ter condições para orientar ou elaborar a monografia), portanto, quanto menos exigências, menos reclamações. Cada um se exime de responsabilidades e tudo flui naturalmente em harmônico acordo de consciência apascentada.

Por outro lado, alunos cotejam entre eles como se dá a orientação em sua expressão individualizada (e que somente poderia ser avaliada contextualmente). Em geral, apenas os que se encontram em dificuldade se aglutinam e atribuem toda a responsabilidade para o professor – esquecem que integram um sistema em que é muito comum tanto aos docentes, quanto aos discentes fingirem que o processo ensino-aprendizagem está a ocorrer como deveria. Há décadas se articulou uma educação “pelas metades”, uma estatística a dizer que os tempos mudaram. E mudaram sim, para formados em maior quantidade e que em geral, somente têm que ostentar diplomas e fotos de formaturas em orgulhosas poses e a ocultar o ensino conteúdos

fragilmente dissolvidos em informações demais e substâncias de menos.

3 A CULPA É DA ESCOLA

Há décadas se verifica a deterioração do ensino-aprendizagem desde a formação inicial e que se estende para os demais níveis. Se for considerado que existe uma tendência do governo brasileiro, desde os anos 1965, independente de sua constituição, em divulgar resultados da educação baseados em números, nos quais sobressaem os percentuais de pessoas alfabetizadas e que continuam a estudar. O detalhe é que cada vez mais se aprofunda a condição de formar, quando muito, para decodificar e não para a análise e a interpretação.

O alunado até lê e escreve, com muitas dificuldades que vão desde a gramática até a ausência de estrutura lógica. Ou seja, são capazes de decodificar, mas não de analisar e interpretar. E esse problema se estende até o nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). São inúmeros os depoimentos e constatações que anos após ano, especialmente da década de 1980 até o presente só piora o quadro de ingressantes no ensino superior, especialmente a partir do início do século XXI, sem instrumentalizações básicas e menos ainda aprendizados de conhecimentos devidamente sedimentados. E o problema começa a se refletir, nas anteriormente preservadas, expressões orais que se constitui uma das exigências da apresentação de trabalhos acadêmicos.

E onde se localiza esta culpa especialmente? Não é difícil identificar. Na forma em que é conduzido o ensino, na capacidade de quem ensina, na disciplina de quem deveria aprender, na ausência de pais, sociedade civil e política dos debates que envolvem a educação, ou seja, na ausência de gestão que identifique os entraves e abra discussões, no ambiente escolar. Se parte desses problemas já podiam ser identificados em torno de 50 anos atrás significa que a formação de professores há décadas

encontra-se comprometida. Além disso, verifica-se que, no Brasil, há uma tendência em improvisar a atuação de profissionais formados para uma determinada área em disciplinas que absolutamente não dominam. O resultado é uma formação aligeirada e que tende a liberar contingentes de alunos mal preparados para o exercício da docência. E a banalização da pós-graduação não tem contribuído para que este quadro se modifique.

A maioria daqueles que buscam uma pós-graduação, levam em consideração o custo e o tempo que será reservado para a obtenção do título, especialmente se forem servidores públicos e que, em geral, corresponde a um adicional de ganho salarial. O problema é que esses cursos são montados a partir de profissionais cada vez menos preparados para o exercício desta função, porque são os mesmos recém-formados, oriundos de uma formação deficitária, porque cada vez mais os professores com experiência e titulados são impedidos de exercer a docência na pós-graduação, devido ao custo diferenciado em termos de sua remuneração (acrescidas de algumas vantagens, quer pelo tempo de exercício, quer pela titulação).

O resultado é que contingentes significativos de professores com problemas de qualificação são absorvidos por uma escola que os formou com déficits por sua vez transferidos cada vez mais para o nível seguinte. Além disso, a escola foca mais na aceitação da gestão e para que isso ocorra é preciso relaxar em relação a formar para uma disciplina intelectual. Ou seja, a nota sempre é superestimada, porque o contrário sempre constitui problemas de aceitação, primeiro pelo alunado e que, ultimamente, tem se estendido para os familiares. Todo mundo se acha competente – haja vista que sabe digitar e participar das redes sociais e como tal sente-se capaz de defender sua condição cidadã – e que, enquanto aluno, nada menos do que a nota 10 ou que dela não muito se distancie.

Em nome da harmonia do ambiente é muito mais relevado – e isso se amplia dadas as dificuldades em lidar com a alteridade

– o comportamento em relação aos estados de violência dirigida às pessoas e ao patrimônio do que questões relacionadas ao ensino-aprendizagem. E quando estes são aventados se observa que a cada dia os resultados são mais decepcionante e, desse modo, o jeito é apontar (de preferência em um plano de gestão) um responsável, um jogo de transferências bastante comum no ambiente escolar, e pela ordem: aluno, professor, escola, pais, governo, sistema de ensino, sociedade omissa. Como resultado são atribuídas certificações que em nada correspondem aos conteúdos ensinados-aprendidos.

3 A CULPA É DO SISTEMA EDUCACIONAL

A história da educação, no Brasil, não é difícil de ser resumida em uma frase: voltada para as elites, e para quem tem recursos de se capacitar, para os demais as chances vêm em conta-gotas e que responde por um contingente significativo de alfabetizados funcionais. Embora permeada de muitas leis, decretos, teorias e discursos demais e ações de menos, o resultado é visivelmente incômodo: o País não tem um sistema educacional competente e democrático. Entre as mudanças frequentes dos gestores (?) que assumiram o Ministério da Educação (MEC), quase sempre nada que responda aos interesses da maioria da população permanece.

O ensino no País é tocado à base de decisões de Comissões e comissões. Sempre a faltar algo, porque se há estrutura, faltam equipamentos, se estes existem faltam professores e, para complicar ainda mais faltam estudantes, embora alunos sobrem na maioria dos estabelecimentos. A legislação até que é elogiável, em alguns aspectos, mas quando se pretende aplicá-la basta ver o contexto e as condições precárias da formação, cujos resultados são decepcionantes.

O melhor exemplo é que nas últimas décadas houve um aumento no percentual de ingressantes no ensino superior, gra-

ças às facilidades concedidas à iniciativa privada para assumi-lo, porque a rede pública nunca teve – exceto por um breve alívio concedido pelo Reuni – condições de absorver e muito menos manter um contingente de alunos que realmente não tem condições de arcar com os custos do aprendizado. E a disponibilidade de vagas a exigir competências em aberto. Inclusive anúncios de jornais que dispensam diplomados em determinados cursos de algumas IES.

Os executivos dos estabelecimentos privados, salvo raras exceções, são obrigados a relaxar o ingresso dentro de uma lógica malvada de que após o cumprimento dos créditos exigidos aqueles que apresentarem menos deficiências nas suas respectivas formações são aprovados, ou seja, se quiserem realmente aprender que o façam no cotidiano do exercício profissional. Há uma tônica em voga no meio acadêmico de que se não é possível ensinar o que é preciso e o que seria desejável, melhor deixar para o mercado selecionar os mais capazes. Porque não há mais como ingressar no trabalho ou exercer funções apenas com diplomas e certificados de aprendizado. A competência é uma exigência que extrapola registros em declarações e currículos.

O MEC executa uma avaliação que em muitos anos e depois de variadas experiências hoje se resume em atribuir conceitos para determinar excelências. A nota do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) que integra o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) corresponde a um percentual maior do que instalações, capacitação do corpo docente, estruturas de ensino, pesquisa e extensão, como decorrência as IES tem centrado seus esforços em mais preparar os alunos para obter notas altas nestas provas do que propriamente aprenderem os conteúdos e se tornarem profissionais capacitados para atuar em suas respectivas áreas de conhecimento.

O resultado é que no decorrer das últimas décadas, mais o alunado aprende (?) como responder a determinadas questões e menos consegue deter a capacidade de ler, interpretar e escrever.

Isso significa que a maioria sente-se impotente para extrair da leitura os fundamentos para criar seus próprios argumentos a partir de vivências, ou seja, estabelecer relações entre teorias e práticas. Assim, o temor em elaborar um TCC é mais por saber de limitações que se aprofundaram no decorrer dos anos de estudos (quando deveria ser o contrário) do que o desafio de realizar um projeto cuja marca constitui uma realização pessoal em que se atribui um selo de competência ou o contrário.

4 TODOS SÃO CULPADOS

Sobre não concluir a atividade, em alguns casos, o professor e o aluno decidem ser inviável prosseguir o TCC, haja vista que devido a impedimentos de várias ordens não daria tempo de produzir a atividade com a qualidade requerida. E demais alternativas fica por conta, em geral, de não procurar reconhecer, um ou outro, a incapacidade de desenvolver a temática, a partir daí uma frenética busca de culpados. Raramente chega-se a conclusão que o problema pode ser atribuído a ambos.

Nesta busca insana de responsabilidades dificilmente alguém deixa de sair com, no mínimo, arranhões em seus egos. Porque é aparentemente confortável transferir culpas, mas é possível verificar uma obviedade morfológica e que ilustra a questão em sua dimensão mental: o dedo que aponta afrontosamente deixa no mínimo três voltados para quem comete este gesto. Reconhecer a sua própria culpabilidade é um ato nobre. E ao invés de ficar procurando quem errou mais (sim, porque a todos cabe compartilhar), vale à pena dialogar e encontrar saídas. Inclusive identificar as falhas cometidas, no sentido de corrigi-las. E, principalmente, saber pedir perdão, um ato belo, e perdoar, mais ainda.

Em alguns momentos, na vida acadêmica, convive-se com algumas personalidades ímpares: perfeccionistas, guerreiras, básicas, dentre outras. Todas fundamentais, porque é na diver-

sidade e na alteridade que se constroem a síntese do eu mesmo no outro e que permite aflorar percepções sobre cada um dos limites que integra qualquer pessoa, mas que são relevados pelos que integram os grupos de referências, todos assim também. É preciso de uma vez por todas reconhecer que neste ambiente todos sempre têm o que aprender. Ninguém consegue em tão pouco tempo de existência ser dono de sequer um conhecimento em profundidade. Sempre existe no outro que nada sabe o que faz muita falta naquela que pensa tudo saber. Portanto procurar culpados significa, quase sempre, procurar a si mesmo.

5 O QUE FAZER COM TANTA CULPA?

Sobre a culpa, tem-se variadas dimensões e naturalmente derivadas interpretações, talvez a mais evidente esteja relacionada à religião. Desde que devidamente acatados os dogmas que determinam este sentimento, e por se relacionar a pecados, talvez seja o maior limitador de estados a que se denominam simplificada e de *felicidade* (em todas as suas relativizações). Lembro certa pessoa de formação religiosa e que fez parte de minha história que certa vez me alertou sobre que pensar em algo não significar pecar (a exemplo de Santo Antônio) e se trazer essa assertiva para o texto, teria então que por levantar a lebre, em divagações acadêmicas, e a ninguém poderia atribuir ou absolver de culpas. Não, pelo contrário. Todos têm suas parcelas a quitar.

Mas tudo pode ir muito bem, se todos assumirem responsabilidades, na elaboração do trabalho acadêmico, mesmo que seja preciso lidar com formações aligeiradas, interesses dispersos, ausência de consistência entre o dizer e o fazer e outros relacionados, porque tais problemas podem ser devidamente superados. Existe um sentimento que a Psicologia deu nome e que expressa essa questão: resiliência, ou seja, quanto maior a dificuldade, maior a capacidade de enfrentamento.

Então, quando tudo parecer mais fadado ao desespero (não importa de quem?), em vez de perder tempo procurando culpas (inclusive as refletidas em si mesmo) vale à pena equacionar: de um lado os impedimentos, resultantes de limites postos pela vida afora; e de outro os recursos disponíveis (se não estiverem à mão basta recorrer aonde puderem ser localizados) e se não identificar nenhum que se enquadre no contexto considerado, invente-os. Porque a diferença entre algo considerado muito difícil para o que dá muito trabalho, é o esforço para obter respostas aparentemente distantes e se surpreender ao ser capaz de encontra-las mais próximas do que imagina.

FINALMENTE...

O TCC deriva de uma tessitura. E toda ela tem tramas, urdiduras e arremates em que se desenha a produção do conhecimento. E pode ser palco de dramas ou um ato prazeroso da criação. Ao final, espera-se como resultado uma obra única porque cada um conta a sua história com tônicas próprias. Fruto de muito trabalho e de ausências das rotinas que constroem as sanidades. Enfim, é possível sobreviver e as únicas marcas pretendidas deverão ser o orgulho de todos os que participaram desse processo, neles incluídos familiares, amigos e amores. E sem as mágoas das culpas impostas àqueles que se submetem propositalmente ou de forma involuntária à aventura malfadada de não saber contar para o mundo acadêmico o que aprendeu a fazer nos anos em que frequentou o curso escolhido.

Concluir o TCC é algo provisório, nunca definitivo, porque resulta de um contínuo movimento dos saberes e cujos registros expressam uma ótica, o momento perfeito para dizer sobre o lido, sobre o visto e o vivido. Uma forma de se consagrar à sua capacidade de aprimoramento ou de superação e, enfim, reconhecer e ter valorizada a capacidade que todos possuem, mas alguns teimam em não trazer à tona. É preciso emergir, não importa o

quanto teve que se debater para tal feito. E mais vitoriosos são os que não se rendem a qualquer dificuldade que se coloca entre a vontade e o resultado. E nem precisa ser uma obra consagrada, porque, de qualquer forma será a arte possível de cada um que se pretende antes de tudo ser capaz para muito mais no porvir.

REFERÊNCIAS

SILVA, Marcos Antonio da Silva. **Normas para elaboração de apresentação de trabalhos acadêmicos na UCG**. Goiânia: Editora da UCG, 2002.

_____. O que é uma “boa monografia”? **Educ**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 99-107, jan./jun. 2008.

_____; BRZEZINSKI, Iria; EICKHOFF, Vanessa Elisa Zoca. A construção de identidades de pesquisadores na formação de professores. In: ____; ____ (Orgs.). **Formar professores-pesquisadores: construir identidades**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011

UNIVERSIDADE Católica de Goiás. Regimento Geral. Aprovado pelo CEPEA na sessão plenária, realizada em 21 de dezembro de 2006, e homologado pelo Presidente da SGC. Goiânia, 2006.