

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

MAYARA DE OLIVEIRA SOUZA

**Os “novos estudantes” do curso de Pedagogia da UFRJ e a relação com o
trabalho acadêmico**

Rio de Janeiro (RJ)

Janeiro de 2017

MAYARA DE OLIVEIRA SOUZA

Os “novos estudantes” do curso de Pedagogia da UFRJ e a relação com o trabalho acadêmico

Monografia a ser apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Gabriela de Souza Honorato

Rio de Janeiro (RJ)

Janeiro de 2017

MAYARA DE OLIVEIRA SOUZA

Os “novos estudantes” do curso de Pedagogia da UFRJ e a relação com o trabalho acadêmico

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.^a Dr.^a Gabriela de Souza Honorato (Orientadora) – FE/UFRJ

Profa. Dra. Rejane Maria de Almeida – FE/UFRJ

Profa. Dra. Rosana Rodrigues Heringer – FE/UFRJ

Profa. Dra. Carolina Zuccarelli Soares (Suplente) – FE/UFRJ

Rio de Janeiro (RJ)

Janeiro de 2017

Resumo

O tema principal deste trabalho é a permanência no ensino superior, sobretudo, dos “novos estudantes”, aqueles que foram beneficiados pelas recentes políticas de ação afirmativa. Considerando que o processo de “afiliação acadêmica” são difíceis para os estudantes, de modo geral, tive interesse em investigar a relação destes com o trabalho acadêmico. Para empreender uma pequena investigação foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas com estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ, com o objetivo de perceber a relação delas, especificamente, com a monografia – requisito parcial e obrigatório para conclusão do curso. Minha hipótese inicial é de que a afiliação acadêmica é mais custosa para os estudantes oriundos das camadas populares e a participação em atividades complementares se apresenta como fator facilitador deste processo. Os achados nas entrevistas realizadas confirmam a hipótese inicial de que a participação em atividades complementares se apresenta como quesito facilitador para permanência e conclusão do curso. Além disso, as falas das estudantes confirmam a demanda por medidas institucionais e menos intuitivas sobre o ensino da escrita acadêmica apresentada pelos estudos voltados ao letramento acadêmico.

Palavras-chave: ensino superior – permanência – escrita acadêmica

Dedico este trabalho à mulher que me deu a vida e me ensinou a viver, minha
MÃE.

Agradecimentos

Este trabalho simboliza o fim de uma etapa tão importante vivida ao longo desses quase cinco anos de graduação. Registro aqui os meus mais sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo dom da vida, por ter me sustentado nos momentos difíceis e renovado minhas forças para que pudesse seguir meu caminho. À minha família, mãe e irmãos, por ter me impulsionado e acreditado em mim em todos os momentos. Sem a existência de vocês eu nada seria. Agradeço, também, às tias e avós pelo carinho de sempre e por compreenderem minhas ausências.

Ao Edinho, sou grata por todo colo, carinho, conversas e por ter sido uma base de amor em todo momento. Muito obrigada pelos momentos de risada e por sempre acreditar em mim. Com você minha jornada sempre foi mais leve e feliz!

Às minhas amigas de longa data, Aline Barros (minha *Barbie*), Roberta Pires e Flor Fontes. Mulheres muito especiais que conheci na adolescência e que trago até hoje em meu coração. Com vocês sempre aprendo muito e sinto saudades das longas conversas. À Adriene Sá, sou grata por ter me mostrado os caminhos a percorrer na UFRJ, ter dividido comigo seu quarto e sempre estar disponível para sanar minhas dúvidas, além de me convidar à realidade, sempre que preciso.

À Erika, uma irmã do coração, garra e determinação são complementos de sua existência. Obrigada pelo apoio de sempre e para sempre. À Lívia, aquela amiga sincera e engraçada que encanta com seu jeito único de ser. Desde o primeiro período construímos um laço muito forte de amizade e solidariedade, com vocês minha trajetória foi mais doce. Amei conhece-las e vou levá-las em meu coração.

Registro meu agradecimento às outras “Pedgatas”, que me ajudaram ao longo desses anos, sempre transmitindo luz, paz de espírito e docilidade. Vou sentir saudades das cantorias, boas risadas e companheirismo de vocês: Lary Bonicenha, Rachel Arenari, Dani Espadete, Aline Cristina, Mariane Costa e todas as outras que floream meu caminho.

Sou grata por ter tido a oportunidade de estudar na UFRJ e por ter sido beneficiada pelas políticas de assistência estudantil, sem esse apoio não teria tido a oportunidade de estudar fora da minha, linda, Teresópolis e ter recebido uma formação

tão diferenciada e enriquecida. Agradeço por ter conhecido professoras que marcaram a minha formação, são elas:

Ana Prado, quem me “contaminou” com o olhar antropológico e me fez estranhar o familiar, aprendi muito sendo sua aluna e monitora;

Daniela Guimarães, quem me ensinou a ver as crianças pequenas e suas potencialidades, ampliando minhas lentes de ver o mundo. Com sua riqueza de palavras e seu jeito “poético” de ser, foi um prazer trabalhar com uma pessoa tão calma e especial;

Irene Giambiagi, uma professora dedicada e atenciosa. Aprendi muito participando dos “Encontros Interativos”, sob sua coordenação, na Escola Municipal Roma. Muito gratificante tê-la por perto.

Especialmente, sou grata à minha querida orientadora, Gabriela Honorato, uma “mãe acadêmica”, com quem me identifiquei desde o primeiro período da graduação. Uma professora exemplar, uma profissional comprometida e uma pessoa extremamente generosa e disposta a ensinar. Sem seu apoio não teria chegado até aqui e estaria, agora, em busca de novos horizontes acadêmicos. Obrigada por demonstrar confiança em mim e me fazer enxergar meu potencial. Muito obrigada por tudo!

SUMÁRIO

Introdução.....	9
Capítulo 1 - O Ensino Superior (no Brasil) e a Expansão das Oportunidades de Acesso	12
Capítulo 2 - Âncoras Teórico-Metodológicas	19
Capítulo 3 - Análise e Interpretação dos Dados	27
3. 1 – A “devolutiva dos professores”	28
3. 2 – Participação em atividades complementares	30
3. 3 – A relação com o(a) professor(a) orientador(a) da monografia	30
3. 4 – As dificuldades de tempo	31
3. 5 – As dificuldades com a escrita da monografia e as emoções envolvidas	32
Conclusão	33
Referências	35

INTRODUÇÃO

O ensino superior no Brasil vem nas últimas décadas passando por um processo de expansão, diversificação e democratização (?) das oportunidades de acesso, como demonstra o estudo de Dilvo Ristoff (2013). Por exemplo, o número de matrículas nas Instituições de Ensino Superior (IES) passou de 1.565.056 no ano de 1991 para 6.739.689 em 2011; houve também expansão em relação ao número das próprias IES, que passou de 893 em 1991 para o número de 2.365 no ano de 2011. Nesse mesmo estudo, o autor apresenta dados estatísticos que mostram o quanto é necessário o investimento no debate **também** sobre as políticas de permanência neste nível de ensino, para que estudantes de origem socioeconômica menos privilegiada possam, realmente, estarem nele incluídos. Este trabalho pretende ser uma pequena contribuição.

Esta monografia parte, inicialmente, da reflexão sobre a experiência vivida como estudante do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e *a posteriori*, das vivências que tive como integrante em Iniciação Científica (de modo voluntário) de um grupo de estudos e pesquisas da referida instituição: o LaPOPE – Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais, da Faculdade de Educação. Prioritariamente, as investigações lá realizadas se concentram no campo da produção e efeitos das desigualdades sociais e da relação delas com a educação. Na pesquisa por mim acompanhada, entre os anos de 2012 a 2014, com orientação direta da Profa. Gabriela Honorato, o tema central versou sobre as dificuldades para a permanência no curso superior, particularmente o de Pedagogia da UFRJ¹.

Com o objetivo de trazer reflexões relacionadas ao ingresso, à permanência e às possibilidades de conclusão de cursos de nível superior, por parte de estudantes oriundos das camadas populares, e, especificamente no curso de Pedagogia, considero relevante tratar da história deste nível de ensino no Brasil, assim como sua expansão e diversificação ao longo das últimas décadas. O foco no curso de Pedagogia se justifica nas recentes análises de dados do Censo do Ensino Superior disponíveis no endereço eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e na sistematização desses dados

¹A pesquisa, intitulada de *Introdução a uma "Sociologia dos Estudantes": uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de Pedagogia da UFRJ*, foi coordenada pela Profa. Dra. Maria Ligia de Oliveira Barbosa (IFCS/UFRJ) e contou com as Professoras da Faculdade de Educação da UFRJ, Gabriela Honorato e Rosana Heringer na equipe. A pesquisa recebeu financiamento da FAPERJ.

em estudos como os de Ristoff (2013), Honorato & Heringer (2015), dentre outros. Tais estudos observam o curso de Pedagogia como um entre os quatro primeiros em números de matrícula no Brasil.

Mais recentemente, observamos que o curso de Pedagogia foi o segundo mais procurado no Sistema de Seleção Unificada - SISU/2016². Há evidências, também, de que seus alunos são dos de nível socioeconômico menos elevado do sistema. Ferreira (2014), em um estudo sobre o curso de pedagogia com base no questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), destaca este fato. Além disso, pensando que o Plano Nacional de Educação³ registra que são necessários investimentos na qualidade da educação de modo geral, são bem vindos quaisquer estudos que tratem dos cursos da área de educação, incluindo o de Pedagogia. Considero que pensar as desigualdades de oportunidades que permeiam a formação de professores e gestores da educação é de profunda relevância.

Neste trabalho, o problema central surgiu a partir da observação de que alguns, se não a maioria dos estudantes, ao chegarem aos períodos finais⁴ do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da UFRJ, tendem a demonstrar ansiedade e preocupação relacionada à produção de suas “monografias”. A grade curricular do curso informa que para fazer jus ao diploma o estudante deve cumprir 148 créditos em disciplinas obrigatórias, 41 créditos de requisitos curriculares suplementares, nove créditos em disciplinas complementares de escolha condicionada e mais quatro créditos em disciplinas complementares de livre escolha. Além disso, o aluno deverá elaborar, individualmente, um trabalho de conclusão de curso – a monografia – que deverá ser apresentada a uma banca examinadora.

Com essa investigação pretendo investigar razões para a dificuldade de produzir a monografia (em particular) e de relação com o “trabalho acadêmico” (em geral). Uma das hipóteses é a de que essas dificuldades se relacionam a um baixo volume de capitais – cultural, social e econômico – exigidos no campo da academia. Estes interfeririam, poderosamente, no desempenho dos alunos. Deles, o “*habitus*” (capital cultural incorporado),

²Disponível em: <http://blogdoenem.com.br/10-cursos-mais-procurados-no-prouni-2015-confira-aqui/>. Acesso em: 31 mai. 2016.

³Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 19 jun. 2016.

⁴O período máximo para integralização do curso é quatorze segmentos, e o tempo recomendado de nove segmentos. Disponível em: <https://gnosys.ufrj.br/Turma/gradeCurricular?cid=2458>. Acesso em: 26 jun. 2016.

condicionaria, com ainda mais força, as possibilidades de sucesso ou fracasso na universidade, tal como Alain Coulon (1998) nos mostra em sua pesquisa na Universidade de Paris 8, na França. Nela, fica claro que adentrar no universo acadêmico é difícil para todos os alunos, mas considero que seria ainda mais difícil para aqueles com uma origem marcada por um baixo volume de recursos culturais.

Outra hipótese parte da observação de Gatti (2010). A partir de suas colocações poderíamos supor que a insegurança na elaboração da monografia vem, especialmente, da pouca exigência de trabalhos individuais durante a graduação. A autora aponta que 50,4% das avaliações dos estudantes deste curso são por meio de trabalhos em grupo. Para além dessas interpretações, busco autores como Marinho (2010) e Fiad (2011), do campo da linguagem, para sustentar o argumento de que a escrita é um comportamento social, e que deve ser aprendida e ensinada em suas diversas modalidades e contextos, neste caso, a escrita acadêmica. Enfim, a monografia é uma tarefa acadêmica que exige bom nível de domínio “cultural”, é extensa e individual e precisa ser “ensinada”, uma vez que é um “comportamento social”, e, portanto, deve ser aprendido.

Com o objetivo de melhor orientar os leitores descrevo aqui a organização textual: no Capítulo 1, faço uma revisão histórica da expansão, diversificação e democratização (?) do ensino superior no Brasil, enfatizando os cursos de Pedagogia. No Capítulo 2, descrevo os caminhos teórico-metodológicos utilizados para empreender esta pequena investigação. No Capítulo 3, apresento a análise das entrevistas realizadas com estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ. Por fim, apresento as considerações finais e os futuros desdobramentos da pesquisa iniciada.

CAPÍTULO 1 - O ENSINO SUPERIOR (NO BRASIL) E A EXPANSÃO DAS OPORTUNIDADES DE ACESSO

Esta monografia aborda o tema da expansão, diversificação e democratização do ensino superior no Brasil, evidenciando as desigualdades de oportunidades existentes neste processo e a necessidade de adoção de medidas que favoreçam a “permanência efetiva”⁵ dos “novos estudantes” nos cursos de graduação. Para contextualizar o leitor ao tema e suas origens, é preciso situá-lo no campo das desigualdades de oportunidades educacionais, caro à Sociologia da Educação. Para tal, apoio-me nas produções de Jean-Claude Forquin (1995) e de Maria Alice Nogueira (1990). Estes autores descrevem e ilustram bem este tema e os fenômenos que o caracterizam. Para aprofundamento da temática, seria interessante a leitura do título “French Sociology” (de 1981), com uma coletânea de artigos, e o Dossiê Sociologia da Educação, da revista Teoria & Educação, publicado em 1991.

Após a Segunda Guerra Mundial, com a ampliação dos sistemas nacionais de educação, surgiu um *“fervilhante debate sobre as desigualdades educacionais e as condições para uma democratização das oportunidades escolares”* (NOGUEIRA, 1990, p.50). Nesse momento há uma forte chamada dos cientistas sociais para o estudo das desigualdades relacionadas à educação. Nogueira (1990) aponta que os principais produtores de pesquisa foram a França, Inglaterra e os Estados Unidos. Forquin (1995) reúne em sua produção relevantes considerações sobre as principais pesquisas educacionais desse momento. Tais investigações revelam determinados fatores que poderiam ocasionar o sucesso ou o fracasso dos alunos, tais como os pareceres dos professores, o meio geográfico (zona rural ou urbana), o meio social, a remuneração e a escolarização dos pais, o clima familiar, dentre outros.

No Brasil, Anísio Teixeira (1957), por exemplo, realizou estudos como os produzidos na Europa e Estados Unidos neste período (meados do século XX). Também por aqui se constatou que o sistema escolar poderia ser ilustrado como um obelisco, caracterizando a grande evasão dos estudantes que ingressam no sistema, e, reafirmando a dificuldade de se chegar aos níveis mais elevados. Esse parecia estar destinado (socialmente) a poucos. Este

⁵O conceito da “permanência efetiva” levanta, para além da dimensão material discutida em vários estudos, uma ideia de que é preciso atentar para os aspectos presentes na história de vida do estudante, sua bagagem e proximidade cultural em relação ao mundo acadêmico, a diferença na rotina de estudo e necessidade de maior autonomia para desenvolver as atividades que existe no ensino superior. Ou seja, para pensar a permanência efetiva do estudante seria preciso analisar os processos pelos quais ele passa ao adentrar em um novo campo cultural, em geral distante do que ele estava familiarizado no meio social de origem e/ou na educação básica.

fato ainda é uma realidade atual, mesmo com as recentes políticas de democratização do acesso (e da permanência). Damasceno (1986) e Sampaio (1991) apresentam reflexões sobre a expansão deste nível de ensino, demonstrando que o processo foi marcado pelo crescimento das instituições privadas, chegando a 80% do total de instituições em 1975 (Quadro 1). Para melhor visualização, apresento outros dados sistematizados e comentados a seguir.

Quadro 1

Percentual de instituições privadas e públicas – Brasil

Ano	Instituições privadas (%)	Instituições públicas (%)
1958	40	60
1966	45,5	54,5
1975	80	20

Fonte: Sampaio (1991).

De acordo com Sampaio (1991), os números de matrícula no nível superior saltaram de 200 mil nos anos 1960 para 1,4 milhão nos anos 1980 (Quadro 2), um crescimento expressivo, sobretudo, na esfera privada, com taxa percentual de 800%. Na categoria administrativa “privada”, havia 30.755 matrículas em 1955 e 852 mil em 1980. A autora demarca os três grandes momentos de expansão de matrículas nas IES brasileiras. Primeiramente de 1960 a 1980, com incremento das taxas de matrícula no setor privado; em meados de 1980/90, segundo momento de ampliação, direcionado à diversificação institucional e das carreiras, com novas opções de cursos superiores. E, mais recentemente, a partir dos anos 2000, com a ampliação das oportunidades de acesso por meio, principalmente, das políticas de ação afirmativa, tais como as cotas sociais e raciais.

Quadro 2

Matrículas em instituições de ensino superior privadas – Brasil

Ano	Total de matrículas	Matrículas em instituições de ensino superior privadas	
		NA	%
1955	72.652	30.755	42,3
1960	93.202	41.287	44,3
1965	155.781	68.194	43,8

Ano	Total de matrículas	Matrículas em instituições de ensino superior privadas	
		NA	%
1970	425.478	214.865	50,5
1975	1.072.548	662.323	61,8
1980	1.345.000	852.000	63,3

Fonte: Sampaio (1991). Nota: NA = número absoluto.

Na verdade, após a Revolução de 30, o desenvolvimento do ensino superior passou a ser central, na medida em que era tomado como fundamental para a inserção do Brasil no mundo moderno. Logo após a instalação do Governo Provisório, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, e, na sequência, assinados decretos de reforma do ensino secundário, superior, e comercial (SARMENTO, 1996 *apud* QUEIROZ *et al.*, 2013). Em 1931 foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961. Neste documento ficou colocado que as universidades poderiam ser públicas ou livres, isto é, privadas. Foi nesta década que o setor privado começa a se consolidar no Brasil: em 1945 a participação das matrículas neste setor chegava a quase 50%, num sistema com cerca de 40 mil estudantes. Com o Estado Novo, se triplicou o número de matrículas totais.

Entretanto, se observarmos bem os dados, durante o Estado Novo, a participação da rede privada diminuiu – passando de 48,4% em 1945 para 41,4% em 1960. Provavelmente, este fato se deveu à criação de universidades estaduais, a federalização de algumas faculdades, e também, ao progressivo barateamento de taxas cobradas nas instituições públicas. No anos 1950 se chegou à gratuidade total nas IES públicas. Queiroz *et al.* (2013) colocam que a partir de 1955, com a implantação do Plano de Metas do Governo Juscelino Kubitscheck, o país atravessou uma série de transformações econômicas e sociais e a educação superior teria se tornado um elemento de cobiça da população que vislumbrava oportunidades de mobilidade social. E na LDB de 1961 é possível observar uma preocupação com a regulamentação de mecanismos de expansão do sistema de educação superior⁶.

⁶A natureza burocrática para a criação de novas instituições e cursos constantes nas exigências da nova legislação teria favorecido a abertura de novos estabelecimentos privados e a criação de cursos pelas instituições já existentes.

Entre as décadas de 1960 e 1970, enquanto as universidades públicas passaram a ser objeto de intervenção direta do governo federal, a expansão do setor privado ocorreu de forma bem localizada nas regiões sul e sudeste e incentivada pelo governo militar. A Reforma de 1968 teria criado condições para, por um lado, modernizar as instituições públicas, e, por outro, possibilitar a proliferação de estabelecimentos isolados, de cunho profissionalizante. Importante é observar que neste momento também se expandiram os cursos na “área de humanas” – cursos esses muito mais baratos de serem implantados e oferecidos à população, quando comparados a cursos como Medicina e Engenharias. De qualquer forma, durante todo esse tempo, o ensino superior atendia, quase exclusivamente à formação de camadas superiores para atividades político-burocráticas e para as profissões liberais.

Com relação aos cursos da “área de humanas”, Schwartzman (1990 *apud* Queiroz *et al.* 2013) argumenta que entre as “carreiras modernas”, poderíamos destacar os noturnos de Direito, Administração e Pedagogia. Muitos destes cursos eram oferecidos em escolas isoladas, nas pequenas cidades do interior e com uma “clientela” marcada por jovens recém-saídos do ensino médio, sem condições financeiras e/ou domésticas para continuar os estudos em cidades maiores; pessoas mais velhas, que já trabalhavam e que não tinham tido, até o momento, oportunidades de melhorar sua posição no mercado ocupacional e mulheres jovens que passaram a aspirar o nível superior, sem rompimento com a família de origem. Ainda hoje vemos que este continua a ser o perfil de grande parte (se não da maior parte) dos estudantes dos cursos de Pedagogia e de outros da área de educação (licenciaturas).

Apresento alguns aspectos importantes da década de 1980, em relação ao contexto histórico, político e social que contribuíram para o desenho do atual sistema educacional. Para tal, apoio-me em Honorato (2005), que observa que tendo entrado para a história como a “década perdida”, com baixos índices de crescimento e perda de produtividade agrícola e industrial, perda de competitividade tecnológica e de qualidade de vida, com o aumento dos índices de inflação, criminalidade, de desempregados e dos “sem-terra” e “sem-teto”, tivemos elevado dinamismo político, culminando com a Constituição de 88 (p. 53). A partir da conjuntura de redemocratização do Brasil a demanda por garantia de direitos humanos, sobretudo, o direito a educação se fez presente. Cabe destacar a criação e atuação dos cursos pré-vestibulares comunitários direcionados aos jovens das camadas populares da sociedade

O foco destas organizações era dar apoio pedagógico e simbólico aos novos candidatos ao nível superior. Honorato (2005) os caracteriza como “famílias de substituição”,

dizendo, em linhas gerais, que a atuação deles era, para além da base de conteúdos exigidos no Vestibular, uma rede de socialização e de transmissão de conhecimentos simbólicos e culturais sobre o mundo acadêmico, para aqueles que estavam distantes até o momento. Nesse fluxo, as políticas de ação afirmativa começaram a ser implementadas por algumas IES públicas, a partir de 2002. O ensino superior foi foco de outras medidas como a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007, com o intuito de ampliar o número de vagas, ofertar cursos no período noturno, bem como, adotar práticas para diminuir a evasão etc.

A partir de estudos como o de Ristoff (2013) que faz um levantamento estatístico da evolução do ensino superior, vemos que há uma ampliação significativa do número de cursos, matrículas e de IES nos anos 2000. Apresento a expansão também por categoria administrativa (Quadro 3). Importante notar que a expansão da rede privada é significativamente maior do que a rede pública de ensino superior, sendo a segunda caracterizada por sua gratuidade e qualidade. No Quadro 4 encontram-se os percentuais dessa expansão em relação ao número de matrículas. O estudo de Ristoff (2013) aponta que o incremento significativo das taxas de matrícula relaciona-se de forma significativa com os cursos da área da educação (Quadro 5). Portanto, investigar a direção e as condições da ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior é de extrema importância⁷.

Quadro 3

Evolução do número de cursos presenciais e à distância segundo a categoria administrativa – Brasil

Ano	Número total de cursos	Cursos em IES privadas	Cursos em IES públicas
1995	6.252	3.470	2.782
2004	18.751	12.450	6.301
2011	30.420	20.587	9.833

Fonte: elaboração própria a partir de Ristoff (2013).

Quadro 4

⁷As políticas de expansão de instituições, cursos e vagas atreladas às políticas de ação afirmativa teriam incrementado o número de estudantes nesse nível de ensino, mas mesmo assim, de acordo com o Censo do Ensino Superior de 2011, este nível ainda é considerado elitista por abarcar apenas 15,1% da população com idade compatível a ele, isto é, de 18 a 24 anos (HONORATO, 2015).

Evolução do número de matrículas presenciais e à distância segundo a categoria administrativa – Brasil

Ano	Matrículas em IES privadas	%	Matrículas em IES públicas	%
1995	1.059.163	60	700.540	40
2004	3.009.027	71	1.214.317	30
2011	4.966.374	74	1.773.315	26

Fonte: elaboração própria a partir de Ristoff (2013).

Quadro 5

Evolução do número de matrículas na área de educação – Brasil

Ano	Área de educação	%
1995	119.199	7
2004	909.913	22
2011	1.354.918	20

Fonte: elaboração própria a partir de Ristoff (2013).

Ressalto que na UFRJ, entre 2007 e 2012, quando a instituição aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), há pelo menos 14 resoluções de seu Conselho Universitário tratando de mudanças relacionadas ao acesso, à permanência e à assistência ao estudante (HONORATO & HERINGER, 2015). Com sua adesão ao REUNI, o curso que só existia à tarde, passou a ofertar turmas também pela manhã e à noite. Desde então, sempre no primeiro período letivo do ano há entrada de calouros nos turnos da manhã e da tarde (100 vagas) e no segundo período letivo, há entrada de uma turma de calouros à noite (50 vagas). E assim, assistência e permanência do estudante passam a ser dois dos principais desafios do “processo de democratização” deste curso na UFRJ. Em 2012, o curso de Pedagogia era o segundo desta Universidade com o maior número de estudantes beneficiários da Bolsa Auxílio.

Considerando Honorato & Heringer (2015), vemos que a vocação para ser professor, desenvolver-se-ia, raramente, entre jovens de famílias mais abastadas, mas destacar-se-ia como alternativa viável de ingresso no ensino superior para os filhos das classes populares. Gatti (2010) comenta sobre a análise do questionário socioeconômico do ENADE do ano de 2005, onde 39,2% dos respondentes afirmam ter renda familiar de até três salários mínimos vigentes e 10% destes estudantes teriam pais analfabetos. Portanto, parece haver uma correlação muito expressiva entre a escolha da profissão com seu meio social de origem. Além disso, sabe-se que a área de educação é muito feminina. Essa discussão é importante

para que se evite a naturalização de perspectivas que indicam que mulheres realmente devem ter ocupações próximas dos trabalhos familiares (BARBOSA, 2015).

A despeito de toda a expansão das oportunidades de acesso ao ensino superior observadas nos últimos anos, parece que o número de concluintes não está acompanhando essa evolução estatística. Vejamos o Quadro 6. Percebendo esse movimento de não conclusão dos graduandos, a questão da permanência se coloca como fundamental para compreensão das recentes medidas e políticas de expansão e democratização do ensino superior. Honorato & Heringer (2015) sinalizam que os aspectos relacionados à assistência e permanência dos estudantes são os principais desafios para os próximos anos e Ristoff (2013) também sinaliza em seu trabalho que as gerações mais recentes de ingressantes parecem estar enfrentando maiores dificuldades para concluir sua graduação, o que segundo o autor já indica uma necessidade de implementação de políticas de permanência.

Seguindo este mesmo raciocínio, concluo que sem medidas de permanência, as instituições pouco farão para que os “novos estudantes” não sejam classificados como “excluídos do interior” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2010 *apud* in HONORATO & HERINGER, 2015, p.25). Por isso é tão importante estudos que se dediquem a investigar as dificuldades de permanência nos cursos de graduação. Neste Capítulo procurei aliar história da educação superior no Brasil ao seu movimento de expansão e democratização (?) das oportunidades de acesso. No próximo Capítulo apresento uma breve trajetória do campo da Sociologia da Educação, e, particularmente, da sociologia das desigualdades de oportunidades educacionais, aprofundando o tema da evasão, da permanência e da assistência no sistema de ensino e na educação superior. Destaco o curso de Pedagogia da UFRJ.

Quadro 6

Número de ingressantes e concluintes – Brasil

Ano	Número de ingressantes	Número de concluintes	% Sucesso
1995	533.688	254.401	59
2004	1.646.414	633.363	52
2011	SI	1.016.713	44

Fonte: elaboração própria a partir de Ristoff (2013). Nota: SI = sem informação.

CAPÍTULO 2 - ÂNCORAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

No momento após a Segunda Guerra Mundial as sociedades ocidentais viveram um movimento de expansão bastante significativa do sistema escolar, ou seja, mais crianças estavam presentes na escola, mesmo as menos privilegiadas social e economicamente. É nesse momento que a Sociologia da Educação se consolida como um campo científico e passa a investigar as desigualdades existentes no sistema, a despeito de maiores oportunidades escolares. Forquin (1995) reúne os principais resultados dos relatórios de pesquisa encomendadas por Estados Nacionais (Estados Unidos, França, Inglaterra, entre outros) nesse período e Nogueira (1990) apresenta a conjuntura social e teórica da emergência desse campo de estudo. Ao contrário da crença disseminada – de que a oferta de escolas públicas levaria a igualdade de oportunidades sociais – essas pesquisas evidenciaram o contrário.

Acreditou-se, durante toda a primeira metade do século XX, que a oferta de oportunidades de estudar, em estabelecimentos de ensino que selecionavam alunos com base no mérito, proporcionava uma competição social em condições iguais. “Aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados a avançar em suas carreiras escolares e a ocupar as posições superiores na hierarquia social” (HONORATO, 2005). As chamadas “grandes pesquisas” financiadas pelos governos nos anos 1960/70, em resumo, mostraram o peso da origem social (classe, etnia, sexo, local de moradia, escolaridade dos pais, renda familiar, etc.) sobre o acesso e à continuidade escolar, permitindo a compreensão de que desempenho escolar e social não dependem, tão simplesmente, de dons individuais. Obras como *A Reprodução*, de Bourdieu e Passeron, de 1970 continuam uma referência.

Neste momento se consagrou a interpretação da “função de reprodução social dos sistemas de educação”, embora diferentes perspectivas teórico-metodológicas façam parte do chamado “paradigma da reprodução”. As teses de Bourdieu se tornaram um marco deste grupo. Para ele, “cada indivíduo teria uma bagagem social, podendo ser colocada a serviço do sucesso escolar e social” (HONORATO, 2005, p. 7). Certos “capitais” seriam herdados pelos indivíduos no processo de socialização empreendido por suas famílias, além de um conjunto de disposição para a ação típica de sua posição social: um *habitus* familiar e de classe. A escola/a instituição escolar não seria “neutra” justamente porque, por meio do trabalho pedagógico desenvolvido, não transmitiria uma forma de conhecimento “neutro; a escola legitimaria certos capitais e *habitus* familiar e, com efeito, de classe:

“Boa parte da pesquisa na área teria passado a se ocupar dos mecanismos e dos efeitos dessa hereditariedade social sobre os destinos escolares, conhecendo e explicando as causas, os processos e os resultados de trajetórias e estratégias escolares variáveis segundo as diferentes categorias sociais. Estas seriam diversamente situadas quanto à inserção na esfera da riqueza material, quanto à natureza das ocupações exercidas, quanto ao valor e rentabilidade do patrimônio cultural possuído e quanto às estratégias de reprodução empregadas. A problemática é também definida por ela como uma tentativa de situar as diferentes classes ou frações de classe em sua inserção no mercado escolar; de descrever suas práticas e o modo de vida de diferentes grupos sociais, desvendando, assim, os mecanismos de influência do meio familiar e social de pertencimento que se escondem por detrás da história escolar de cada indivíduo.” (HONORATO, 2005, p. 11)

Se, num primeiro momento, as características econômicas e socioculturais das famílias, suas configurações e dinâmicas internas foram capazes de explicar o “sucesso” e o “fracasso” escolar de determinados grupos, hoje se compreende que a família não encerra a inteligibilidade do processo de permanência dos estudantes em “desvantagem social” no ensino superior. Assim, é cada vez mais importante investigar, sociologicamente, outros grupos nos quais o estudante encontra tanto uma “família de substituição” (HONORATO, 2005) quanto o efeito da instituição de ensino a que tiveram acesso – sua estrutura, clima, interação com professores e outros profissionais – e as políticas de permanência e assistência estudantil (HONORATO, 2015, p. 97). Diante do quadro de expansão do ensino superior (visto no Capítulo 1) este tipo de investigação é uma necessidade.

Grande parte dos alunos e alunas que tem chegado ao ensino superior no Brasil são chamados de “novos estudantes”, por terem origem nas classes populares, serem egressos de escolas públicas e afrodescendentes – um público histórica e tradicionalmente distante desde nível de ensino no Brasil até então. Para compreender questões relacionadas à permanência no ensino superior brasileiro destaco aqui um estudo de caso recente, realizado por Honorato & Heringer (2015) sobre o curso de Pedagogia na UFRJ. As questões norteadoras da Pesquisa buscam apreender em que medida as políticas de democratização da educação superior estão contribuindo para ampliar as oportunidades sociais de grupos populares; os fatores que tem limitado as chances desses estudantes ingressarem no ensino superior; os fatores que se associam às expectativas positivas de acesso, permanência e conclusão dos estudos.

Neste trabalho, as autoras apresentam todo um quadro que configura um processo de democratização do acesso ao ensino superior do país, destacando também a principal política de assistência estudantil dos últimos anos: O PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil, de 2010. Este tem por objetivo de democratizar as condições de permanência, minimizar os efeitos das desigualdades sociais, reduzir taxas de retenção e evasão, atuando nas áreas de moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão, educação infantil para filhos dos estudantes, acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência. A assistência é, por elas, entendida como um passo importante para a permanência dos estudantes de origem popular. Mas assistência e permanência não são sinônimas: as políticas de assistência estariam contidas naquelas chamadas de “permanência”.

Honorato (2015, p. 99-103) coloca que “a literatura da Sociologia da Educação tem apontado dois grandes conjuntos de dificuldades para a permanência no ensino superior”. O primeiro conjunto referir-se-ia às “dificuldades materiais”, e, o segundo, às “dificuldades culturais”, simbólicas ou com o domínio do “trabalho acadêmico” do curso de graduação. As dificuldades materiais estariam relacionadas, por exemplo, com o custo com a moradia (alojamento), transporte, alimentação, livros, fotocópias. Assim, as ações de assistência teriam um foco mais específico a esse tipo de dificuldade. Já as políticas de permanência deveriam ser pensadas para todos os estudantes do ensino superior, ou de uma mesma instituição, e não somente para aqueles em situação de “vulnerabilidade”, isto é, aos incluídos nas “Classes C, D e E”, sem garantia econômica de frequência às aulas.

Assim, as dificuldades culturais e/ou com o “trabalho acadêmico” deveriam ser objeto de ação de políticas de permanência pensadas para todos os estudantes. No trabalho realizado no curso de Pedagogia da UFRJ Honorato & Heringer (2015) apontam dificuldades entre os ingressantes dos anos 2011 e 2012 (as primeiras turmas de cotistas do curso) relacionadas tanto a dificuldades financeiras, como também com relação: à mobilidade urbana, à conciliação entre trabalho, estudo, tarefas domésticas e cuidados com a família, à administração do tempo, à autonomia ou pouca tutela dos professores existente no ambiente universitário, e, finalmente, às dificuldades com o “trabalho acadêmico”. O trabalho de Alain Coulon (1998), produzido com estudantes da Universidade de Paris 8, é uma referência importante para tratar desta última dificuldade (àquela relacionado ao trabalho acadêmico).

Coulon (1998) percebeu, em sua pesquisa, que existe um *estranhamento* dos estudantes no início do curso com o ambiente acadêmico; eles entrariam em contato com um

conjunto de “*habitus*” distantes do que estavam acostumados – seja pela distância cultural do meio social de origem, ou pela dinâmica, pelas regras, pela burocracia própria da educação básica. Segundo Coulon (1998) esse período é comum a todos os estudantes, mas de acordo com as recentes produções da Sociologia da Educação, parece ser mais difícil para os estudantes oriundos das camadas populares, por terem “*habitus*” muito mais distantes do que é valorizado na universidade. Para refletir sobre as especificidades das dificuldades dos estudantes com a escrita acadêmica busquei referenciais teóricos também da área da linguagem para solidificar minhas análises com os estudantes de Pedagogia.

Dentre estes estudos, destaco Marildes Marinho (2009) que defende a concepção bakhtiniana de que o domínio de determinado gênero de escrita é um comportamento social no qual existe um conjunto de normas, sentidos e modos de agir e interagir. Demais investigações sobre a escrita acadêmica, como a de Rachel Fiad (2011) que aborda “novo letramento acadêmico”, Rejane Amorim (no prelo) que versa sobre os sentidos atribuídos à escrita da monografia por parte das estudantes, entre outros, apontam para a demanda de pesquisas que atentem para o ensino e a aprendizagem da escrita acadêmica. Tais autores concordam, em linhas gerais, que o estilo de leitura e escrita exigido na universidade é distinto daquele ensinado e aprendido ao longo de toda educação básica, independente da qualidade e modalidade escolar ao qual o estudante teve acesso.

Além disso, esses estudos apontam para uma necessidade de medidas institucionais que favoreçam práticas mais significativas do ensino da escrita acadêmica de forma menos intuitiva e individual, ressaltando a importância de investigações na área. Na Pesquisa realizada por Honorato & Heringer (2015) as autoras também indicam a necessidade de se refletir sobre uma “pedagogia universitária” que trate de ensinar comportamentos exigidos por ela, ou, ao menos valorizados, como é o caso da leitura de textos, da expressão oral e da escrita de trabalhos. Até o momento a participação em atividades complementares (como a Iniciação Científica, os programas de monitoria, os projetos de extensão, o programa de iniciação à docência) estaria favorecendo o desenvolvimento desse tipo de competência, e, portanto, uma melhor “afiliação acadêmica” dos estudantes.

Honorato (2015, p. 112) destaca que o que foi constatado por Coulon (1998) e em pesquisas brasileiras recentes, que iriam além das ideias comuns de que “a escola pública” é ruim, é que a questão residiria também na “pedagogia universitária”. Ao contrário da educação básica, na universidade os professores não imporiam tarefas precisas a serem

entregues em determinados prazos: não ficariam muito explícitas as exigências; os estudantes, em geral, não saberiam identificar o trabalho que deve ser realizado; eles não se sentiriam conduzidos/tutelados à realização do trabalho intelectual; se sentiriam “perdidos” para realizar um trabalho intelectual que deve ser autônomo. Mas “não sendo natural, o trabalho acadêmico” deve ser ensinado, mais do que visto e exigido como talento e aptidão inatos e/ou como um problema da família e da educação básica” (HONORATO, 2015, p. 112):

“Se a leitura, por exemplo, deve ser uma atividade regular, o estudante precisa descobrir e saber lidar com ela concretamente, precisa aprender a se concentrar; não é o suficiente receber uma bibliografia indicada pelo professor. O estudante necessita aprender até mesmo como usar a biblioteca. Mas, segundo Coulon (1977), a afiliação à biblioteca não é um problema muito discutido no seio da comunidade universitária. Quanto à expressão oral, não basta o professor solicitar que o estudante apresente algum conteúdo, é preciso ensinar a ele a se apropriar de conceitos, de palavras eruditas; é preciso encorajá-lo a colocar questões com bom manejo da linguagem acadêmica no transcorrer das aulas. Enfim, esses são alguns exemplos que ilustram o fato de que organizar o pensamento e sua expressão não são operações naturais.

Não sendo natural, o trabalho acadêmico deve ser ensinado, mais do que visto e exigido como talento e aptidão inatos e/ou como um problema da família e da educação básica. Se é uma verdade estatística que quanto mais o universo social e cultural do jovem se aproxima daquele exigido na vida universitária, maiores as chances de afiliar-se ao ofício do estudante e habilitar-se ao jogar o jogo da universidade (TEIXEIRA, 2013), esse universo social não é garantia de incorporação e exibição de suas competências. Todos os estudantes devem ser objeto de políticas de permanência, comportando as especificidades sociocognitivas de acordo com os saberes próprios da área de formação (TEIXEIRA, 2013). É necessário pensar uma pedagogia universitária da afiliação se realmente quisermos tratar de permanência” (HONORATO, 2015, p. 112-113).

Partindo da ancoragem teórica supracitada, optei por realizar entrevistas semiestruturadas com oito estudantes do curso de Pedagogia, que estavam passando ou passaram, recentemente, pelo processo de escrita de suas respectivas monografias. A escolha das entrevistadas se deu por meio do método *snowball*, no qual uma participante foi indicando outra para a entrevista. As entrevistas foram gravadas em *smartphone* próprio e armazenadas em *Dropbox*, com duração de 35 minutos, em média. Todas as entrevistas aconteceram no Campus Praia Vermelha da UFRJ, no segundo semestre de 2016. A seguir apresento o roteiro

da entrevista, previamente produzido, pensado e organizado a partir das leituras dos textos citados neste trabalho, mas também, com supervisão e debate com minha orientadora, buscando aprofundar dados já existentes sobre alunos/as do Curso.

Quadro 7

Roteiro de entrevista

- 1 - Idade; Período; Turno de ingresso. Permaneceu no mesmo turno?
- 2 - Quanto tempo gasta para chegar e voltar da FE?
- 3 - Onde mora? Com quantas pessoas?
- 4 - É casado(a)? Tem filho(s)?
- 5 - Se tiver filho(s), com quem seu filho fica enquanto você está na FE/Estágios/Trabalho etc.?
- 6 - Se for casado(a), seu cônjuge trabalha? Ajuda nas tarefas domésticas e a cuidar da(s) criança(s)?
- 7 - Seu cônjuge apoia seus estudos?
- 8 - Por que escolheu a Pedagogia/UFRJ?
- 9 - Como é a organização da sua semana, incluindo fim de semana?
O que costuma fazer?
- 10 - Você costuma estudar fora das aulas na FE?
- 11 - Quando tem alguma avaliação, como você se organiza para estudar?
- 12 - Em semanas com mais de uma avaliação, você já deixou de ir a alguma aula/estágio/trabalho para poder estudar?
- 13 - Em qual cômodo da sua casa você costuma estudar? Você considera este espaço um ambiente propício para estudos? Você gostaria de estudar em outro local? Ter um outro espaço para estudar?
- 14 - Você acha que estuda o tempo suficiente para ter bom desempenho acadêmico? Por quê?
- 15 - Na sua casa, o que te ajuda a ganhar tempo?
- 16 - Você acha que a FALTA DE TEMPO é uma dificuldade para continuidade e conclusão dos estudos?

- 17 - Você gostaria de ter mais tempo para estudar? Por quê?
- 18 - Você gostaria de ter mais tempo para outras atividades? Se sim, para quais?
- 19 - Você já pensou em desistir do curso? Por quê?
- 20 - Você pensa que será possível concluir o curso? O que considera essencial para que o conclua?
- 21 - E a monografia? Você já tem orientador(a)? Como chegou até ele(a)?
- 22 - Já escolheu seu tema? Foi difícil escolher? Chegou a trocar em algum momento?
- 23 - Como foi/está sendo o processo de escrita da monografia?
- 24 - O que você sente em relação à monografia? Quais sentimentos e emoções?
- 25 - Você sentiu ou está sentindo alguma dificuldade? Quais? (formatação nas normas/ problemas de vocabulário/ lógica textual-introdução - desenvolvimento - conclusão/ língua portuguesa/ uso de conceitos e teorias/ leituras)...
- 26 - Você gostaria de destacar um ponto facilitador para escrever a monografia?
- 27 - Como você considera a sua relação com o(a) orientador(a)? Como acontece a orientação (presencial/e-mail/ redes sociais etc)? Está sendo positiva?
- 28 - A falta de tempo é uma dificuldade para escrever a monografia? Por quê?
- 29 - Quais disciplinas do curso são fundamentais para preparar para a monografia?
- 30 - Durante a graduação, qual disciplina mais contribuiu para a escrita acadêmica/monografia? Por quê?
- 31 - Qual tipo de trabalho pode contribuir para a escrita da monografia?
- 32 - Durante a graduação, você elaborou algum trabalho ou avaliação escrita individual? Qual/ quais? Lembra a frequência? (nenhum,

poucos...)

33 - Você já recebeu uma devolutiva dos professores sobre os trabalhos individuais e/ou as avaliações dissertativas?

34 - Você acha importante ter a devolutiva do professor sobre as atividades de avaliação?

- Como você percebe a relação dos alunos, em geral, com a monografia?

36 - A orientação da sua monografia contempla os aspectos metodológicos? Você já sentiu dificuldades em relação a isso? É um impedimento para conclusão do curso?

37 - Você gostaria de ter algum apoio institucional para melhorar a escrita? Pode dar algum exemplo?

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para empreender esta pequena investigação entrevistei oito estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ, no segundo semestre letivo do ano de 2016. Porém, para aproveitar o material produzido na Pesquisa de Honorato & Heringer (2015), a releitura das transcrições das entrevistas realizadas foi significativa. Nesse movimento de rever o material, encontrei trechos que apresentavam as dificuldades de afiliação cultural e institucional na UFRJ, incluindo dificuldades com os trabalhos acadêmicos. Quanto à afiliação institucional, as primeiras entrevistas revelaram que os/as estudantes sentem que **“nunca sabem de tudo, sempre chega alguém com informação nova”**, e, que pessoas externas à instituição deram orientações sobre bolsas e grupos de pesquisa. Reiteram que as informações foram obtidas por meio do **“boca a boca”**, e que por vezes, se sentiram **“perdidas em meio a tantas siglas”**.

Ainda no período de estranhamento, as estudantes apontam que descobriram **“novos hábitos, costumes, cultura”**, o que explicita o contato com um novo campo social, com novos modos de ser, pensar e agir. As primeiras dificuldades, para os/as estudantes, giraram em torno das leituras indicadas pelos professores devido ao **“estilo do texto”** e ao **“ritmo”** da leitura (muitos textos e grandes para dar conta todas as semanas), e, ao **“vocabulário”** – algumas delas afirmaram usar o dicionário para tentar estudar o texto, embora atualmente estejam **“mais acostumadas”**. As leituras eram, em geral, feitas durante a viagem de casa ou trabalho até a UFRJ, no ônibus, no metrô, etc. Mas, depois de passado um tempo (maios ou menos quatro períodos) afirmaram que a relação com a leitura mudou depois de entrar na UFRJ, principalmente em relação ao estilo e hábito e a ter uma leitura **“mais crítica”**.

Alain Coulon (1998) indicou caminhos para pensarmos sobre as dificuldades dos estudantes ao ingressarem no ensino superior, dentre elas, a pouca tutela nas tarefas exigidas. As estudantes afirmam que **“os professores não ajudam muito”**. Além da falta de clareza na solicitação das tarefas, um aspecto importante a ser considerado é a **“pouca”** ou **“nenhuma devolutiva”** por parte destes em relação às atividades escritas – fator que promove estranhamento por parte das estudantes: “as alunas se sentem mal orientadas na produção do próprio conhecimento de maneira autônoma, a partir da leitura de textos” (HONORATO, 2015, p. 115), por exemplo. E essa “instabilidade das regras parece ser um problema ainda maior quando se trata da escrita e da apresentação oral de trabalhos. (...) os professores nem sempre ensinam (...) o que deve ser feito (HONORATO, 2015, p. 116).

*

Com o intuito de organizar a análise do material coletado, apresento eixos temáticos que perpassam a relação das estudantes de Pedagogia da UFRJ com o trabalho acadêmico. Considero os como eixos temáticos:

- 1) a “devolutiva dos professores”;
- 2) a participação em atividades complementares;
- 3) a relação com o(a) professor(a) orientador(a) da monografia;
- 4) as dificuldades de tempo;
- 5) as dificuldades relacionadas à escrita;

3.1 – A “devolutiva dos professores”

De acordo com as entrevistadas, se os trabalhos voltam sem nenhuma marca de leitura e/ou comentário “**na certa, não foi lido**” e consideram as anotações e marcações como um momento de formação e enriquecimento de estilos e vocabulários. Além disso, apontam que as correções ortográficas e gramaticais são pontos positivos. Pode-se dizer, então, que para as estudantes a apreciação do leitor/professor é significativa para sua aprendizagem. Mikhail Bakhtin (2006), afirma que:

Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior.

A apreciação da enunciação dos estudantes por meio do texto escrito exige, em certa medida, uma disposição por parte dos professores. A partir do momento em que fazem uma devolutiva sobre a produção escrita o professor tem a possibilidade de transbordar as suas “palavras interiores”, processo dialógico e rico para a aprendizagem. Ao pensar acerca da importância das devolutivas dos professores sobre a escrita dos estudantes, considero o conceito de “escuta ativa” como primordial para essa formação acadêmica dos estudantes. O ato da resposta responsável e comprometida com o outro pode se materializar na “escuta ativa”, processo em que um altera o outro, aspecto de dialogismo imprescindível para formação.

Podemos dizer que o distanciamento das práticas de escrita, mais acadêmicas, faz com que muitas das estudantes, afirmem que “**nunca sabem quando está bom**”, pois não conhecem a necessidade do seu leitor/avaliador e “**não basta escrever bastante**”, a escrita acadêmica tem suas especificidades, com as quais as estudantes dizem não estarem “**acostumadas**”. Quando solicitada a narrar uma experiência positiva com a escrita acadêmica, uma delas apresenta este breve relato:

“Um professor de história propôs uma resenha, daí a gente fazia e ia mostrando pra ele, ele dizia ‘isso não está bom’ (...)”.

Com este extrato, percebemos o quanto as estudantes anseiam por receber uma devolutiva sobre suas produções, até mesmo indicações de como melhorar. Algumas entrevistadas apontaram para o fato da participação em grupo de pesquisa ter ajudado na sua escrita, enquanto a disciplina obrigatória do primeiro período, Introdução ao Pensamento Científico, deveria ter dado as “bases” para elaborar trabalhos acadêmicos. Algumas delas disseram ter cursado a disciplina Leitura e Produção de Textos em Educação, geralmente, oferecida como eletiva por professores formados em Letras, e esta foi uma forma de se preparar para a monografia além das disciplinas obrigatórias. Fiad (2011) aponta que em muitas universidades as medidas para reduzir as dificuldades com a escrita acadêmica se davam de forma compensatória, assim como vem acontecendo na Pedagogia da UFRJ.

Para além das dificuldades estilísticas e vocabulário reduzido, algumas delas apontam para os obstáculos das normas acadêmicas (ABNT)⁸, do domínio do Word⁹ e dificuldades com a Língua Portuguesa. Duas das entrevistadas comentam o fato de terem assistido a fala de uma funcionária da Biblioteca do CFCH¹⁰, o que contribuiu para aprenderem um pouco das normas da ABNT. Essa fala aconteceu na disciplina de Metodologia da Pesquisa em Educação (2016.1).

É importante citar que todas consideram que ao ingressarem na UFRJ houve melhora na escrita. Muitas delas acreditam que o volume de leitura contribuiu para a superação das dificuldades com a redação acadêmica.

⁸Associação Brasileira de Normas Técnicas.

⁹Programa de edição de textos digitais.

¹⁰Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ.

3. 2 – Participação em atividades complementares

Em alguns momentos das entrevistas, as estudantes apontaram que a participação em atividades complementares, tais como, iniciação científica, monitoria, cursos e projetos de extensão etc., foram pontos facilitadores da aprendizagem da escrita acadêmica e, especialmente, da elaboração das suas respectivas monografias. Abaixo, apresento um quadro com informações sobre a correlação do tema da monografia à participação em atividades complementares. Vejamos:

Quadro 8

Tema da monografia e relação com a participação em atividades complementares

Identificação	Atividades complementares	Tema vinculado à participação?
E1	Iniciação Científica	Sim
E2	Projeto de Extensão	Sim
E3	–	–
E4	Projeto de Extensão	Sim
E5	Iniciação Científica	Sim
E6	–	–
E7	Iniciação Científica	Sim
E8	Monitoria	Sim

Canaan & Nogueira (2009) apontam para as contribuições da participação em programas de iniciação científica para o ingresso dos estudantes em níveis subsequentes de ensino. Uma das estudantes entrevistadas verbaliza essa “vantagem”:

“As atividades de iniciação científica são mais exigentes, exige uma escrita mais formal e nas provas dos períodos não. Parece que nós estamos sempre um passo a frente.”

A partir das análises das entrevistas percebemos uma correlação positiva entre a participação nas atividades complementares e melhor desempenho acadêmico no geral e, também, melhor desenvoltura com a escrita acadêmica.

3. 3 – A relação com o(a) professor(a) orientador(a) da monografia

A escrita da monografia acontece com a orientação de um(a) professor(a) da Universidade. Buscar aspectos dessa relação de orientação no processo de escrita da

monografia é importante. A maioria das estudantes disse que chegou ao professor, por participar dos seus grupos de pesquisa. Todas estas dizem que o processo de escrita foi/está sendo “**tranquilo**” porque já conhecem o “**estilo/método de trabalho**” deste professor em questão. Isto reforça a ideia de que a participação em atividades complementares é uma vantagem também para a escrita da monografia, principalmente por escolherem com mais facilidade o tema de sua pequena investigação.

Algumas das entrevistadas apontam que conhecem alguns colegas que se sentem “**abandonados**” pelos seus orientadores, e explicam que, em alguns casos, o professor tem muitos orientandos e suas outras atividades dentro e fora da instituição. Ou seja, nem sempre as condições de orientação são adequadas, devido ao volume de compromissos dos professores orientadores. Welber Barral (2000), mesmo criticando as condições de orientação da monografia, defende a permanência desta exigência nos cursos de Direito, foco de sua análise, por acreditar que seja uma contribuição para o campo. Acrescento que a experiência de se desenvolver um trabalho deste estilo é de extrema importância para os graduandos, que podem seguir a carreira acadêmica, de mestrado e doutorado assim por diante.

3. 4 – As dificuldades de tempo

A escrita da monografia e a relação com o tempo foi um dos tópicos mais ricos durante as entrevistas. Partindo do pressuposto de que o dia de todo mundo tem 24 horas, o que faz com que alguns consigam realizar suas atividades dentro de um prazo instituído e outras não¹¹? A graduação em Pedagogia da UFRJ é organizada em nove períodos. A maioria das alunas revelaram nas entrevistas que permaneceram, no mínimo, um período a mais no curso para poderem dar conta da monografia. A organização do tempo não é tão simples de ser analisada, pois é atravessada por questões de mobilidade urbana, arranjo familiar, responsabilidade pelas tarefas domésticas, situação de trabalho, local de moradia etc.

Considerando que o perfil dos alunos do curso são, especialmente, estudantes de origem popular, majoritariamente feminino, não podemos deixar de lado essas questões. As estudantes entrevistadas contam que a questão do tempo se apresenta como uma dificuldade por residirem longe do *campus* Praia Vermelha e por enfrentarem o trânsito caótico de uma metrópole, como o Rio de Janeiro, gastando em média 3 horas por dia em locomoção. A questão do arranjo familiar interfere na medida em que têm ou não responsabilidades por

¹¹ Essa questão está sendo aprofundada pela Erika Fonseca Armond, em sua monografia.

filhos e/ou pais idosos. Uma das oito entrevistadas diz que não tem responsabilidades com as tarefas domésticas por **“dispor de uma empregada”**, enquanto as mães deste grupo comentam as dificuldades de exercerem uma tripla jornada. Em relação à situação de trabalho ativa, duas relatam que estudam apenas aos finais de semana e que conhecem pessoas que abriram mão do trabalho para poder **“dar conta da faculdade”**.

3.5 – As dificuldades com a escrita da monografia e as emoções envolvidas

As emoções descritas pelas estudantes que ainda estão escrevendo a monografia são o **“desespero”**, o **“medo”**, **“sensação de não saber escrever”** ou até mesmo de estar **“seca de palavras”**. Duas disseram já sentir **“alívio”** e **“orgulho”**, por terem realizado a tarefa. O trecho a seguir ilustra um pouco o que acabei de colocar. Leiamos:

“Eu me sinto orgulhosa, foi bem autoral, eu estudei muito, li muito, eu vejo que é o resultado do meu esforço (...) eu sinto muito orgulho (...) pode ser que daqui um tempo, eu mude de ideia.”

As estudantes revelam angústia no momento de escrita **“eu sempre gostei de escrever (...) e não tinha grandes dificuldades. Mas a monografia, parece que me dá uma surra, eu torço esse pano e sai um pingo d’água (...)”**. Em todas as entrevistas a “pressão” para escrever se apresenta como um entrave.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, o objetivo principal foi o de levantar aspectos da relação dos estudantes de Pedagogia da UFRJ com o trabalho acadêmico. Apoiada, teoricamente, na Sociologia da Educação busquei refletir sobre a relação com o trabalho acadêmico, entendendo-o como um novo comportamento social e cultural para a maioria dos/as alunos/as. Além disso, busquei referenciais teóricos da área da Linguagem para enriquecer o diálogo sobre esta temática.

Partindo das leituras realizadas, pude traçar, superficialmente, o perfil do alunado do curso de Pedagogia, indicando que este é composto, majoritariamente, por mulheres que estão fora da faixa de 18 a 24 anos, cujos pais têm baixa escolaridade e exercem funções com baixo prestígio social.

Com as entrevistas, pude confirmar a minha hipótese inicial de que os estudantes com aproximação a grupos de pesquisa e outras atividades complementares demonstram ter menos dificuldades para elaborar seus trabalhos de conclusão de curso, bem como realizar outras atividades, tidas como “mais acadêmicas”. Todas as entrevistadas apontam que a participação em programas de iniciação científica é um quesito facilitador deste processo, tal como, uma vantagem para caminhar durante a graduação.

Ficou evidente, a partir das falas, que existe uma necessidade de apoio institucional para a escrita acadêmica, uma das estudantes chega a sugerir “**oficinas ou mais eletivas**” que contemplem esses aspectos.

Outro aspecto importante a ser considerado foi o fator emocional e subjetivo relacionado à escrita das monografias. Todas dizem que os alunos, em geral, se sentem pressionados, com medo e angustiados. De onde vêm esses sentimentos? Quais medidas podem ser tomadas para aliviar este processo? Uma sugestão, colhida durante as entrevistas é de que a monografia fosse solicitada um pouco mais cedo durante a graduação, para que o processo fosse menos sofrido e as demandas dos estudantes que são, também, trabalhadores não fossem esquecidas.

A organização do tempo, por parte dos estudantes de origem popular, é uma variável a ser aprofundada em estudos posteriores. As condições de estudo em diferentes estratos da sociedade são diferentes. As ocupações para além da sala de aula influenciam, poderosamente, o desempenho dos estudantes, de modo que as estudantes, mães e trabalhadoras despendem um esforço muito maior para dar prosseguimento aos seus estudos.

Espero que esta pequena investigação possa contribuir para o campo da Sociologia da Educação, pensando, sobretudo nas condições de permanência dos estudantes de origem menos privilegiada no ensino superior. Especialmente, no que diz respeito ao *habitus* acadêmico e as condições de vida destes estudantes.

Termino esta breve reflexão, sem muitas respostas, mas com dúvidas e inquietações que são motivadoras para continuar e iniciar outras investigações.

REFERÊNCIAS

AMORIM, R. A. **Sentidos e significados atribuídos à escrita por estudantes do curso de Pedagogia após a finalização da monografia.** (no prelo)

BAKHTIN, M. **MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM.** 12ª Edição. HUCITEC, 2006. Disponível em: http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUAGEM.pdf . Acesso em: 01 nov. 2016.

BARBOSA, Maria Lígia. **Origem social e vocação profissional.** In: HONORATO & HERINGER (2015). **ACESSO E SUCESSO NO ENSINO SUPERIOR: UMA SOCIOLOGIA DOS ESTUDANTES.** Rio de Janeiro: 7Letras: FAPERJ, 2015.

BARRAL, 2000.

CANAAN, M. G. & NOGUEIRA, M. A. **OS “INICIADOS”: OS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E SUAS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS.** TOMO. São Cristóvão-SE. Nº 15 jul./dez. 2009.

COULON, Alain. **CONDIÇÃO DE ESTUDANTE: A ENTRADA NA VIDA UNIVERSITÁRIA.** Salvador: Edufba, 1998.

DAMASCENO, 1986.

DOSSIÊ: SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 3, 1991.

FERREIRA, Marcos Felipe. **O curso de Pedagogia: perfil de ingresso, inserção profissional e promoção social.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação/ Universidade de Brasília. Brasília (DF), 2014.

FIAD, Rachel. **A Escrita na Universidade.** Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011. Disponível em: www.abralin.org/revista/RVE2/14v.pdf . Acesso em: 01 nov. 2016.

FORQUIN, Jean Claude. **“Sociologia das desigualdades de acesso à educação”.** In: FORQUIN, J. C. (org.) **Sociologia da educação. Dez anos de pesquisa.** Petrópolis: Editora Vozes, 1995. Pp. 19-78.

FRENCH SOCIOLOGY: rupture and renewal since 1968. New York: Columbia University Press, 1981.

GATTI, B. A. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS.** Educação&Sociedade, Campinas, v. 31, n.113, p.1355-1379, out.-dez.2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 01 jul. 2016.

HERINGER, R. & HONORATO, G. S. **Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. In: ENSINO SUPERIOR: EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

HONORATO, Gabriela. **Estratégias coletivas em torno da formação universitária: status, igualdade e mobilidade entre desfavorecidos**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Rio de Janeiro: PPGSA/IFCS/UFRJ, 2005.

HONORATO, Gabriela. **Investigando “permanência” no ensino superior: um estudo sobre cotistas do curso de Pedagogia (da UFRJ)**. In: HONORATO, G & HERINGER, R. ACESSO E SUCESSO NO ENSINO SUPERIOR: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

HONORATO, G. & HERINGER, R. **Introdução: acesso e sucesso no ensino superior e a pesquisa no curso de pedagogia da UFRJ**. In: HONORATO, G & HERINGER, R. ACESSO E SUCESSO NO ENSINO SUPERIOR: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

INEP (2015). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2013**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 20 mai. 2015.

MARINHO, Marildes. **A escrita nas práticas de letramento acadêmico**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação no final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento de paradigma da reprodução**. Em *Aberto*, n.º46, abr/jun 1990. p. 49- 58.

QUEIROZ, Fernanda Cristina Barbosa Pereira *et al.* **Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado**. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online]. 2013, vol.21, n.79. pp.349-370.

RISTOFF, Dilvo. **Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização**. *Cadernos do GEA*, n.3, jan.-jun. 2013.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em < <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2016.

SAMPAIO, Helena. **Setor privado de ensino superior no Brasil: crescimento, mercado e Estado entre dois séculos**. 2000. Disponível em: http://nupps.usp.br/downloads/relatorio2013/Anexo_44_Texto%20para%20Livro%20Maria%20Ligia%20Barbosa.pdf. Acesso em: 16 nov. 2016.

TEIXEIRA, Anísio (1957). **A educação escolar no Brasil**. In: PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice M. *EDUCAÇÃO E SOCIEDADE*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. Biblioteca Universitária. Série 2ª – Ciências Sociais. Volume 16.