

Marcelo Macedo Corrêa e Castro

FORMAÇÃO DE
PROFESSORES
PARA O ENSINO
DA ESCRITA:
sujeitos, saberes e práticas

LETRAPITAL

Conselho Editorial
Série Letra Capital Acadêmica

Ana Elizabeth Lole dos Santos (PUC-Rio)
Beatriz Anselmo Olinto (Unicentro-PR)
Carlos Roberto dos Anjos Candeiro (UFTM)
Claudio Cezar Henriques (UERJ)
Ezilda Maciel da Silva (UNIFESSPA)
João Luiz Pereira Domingues (UFF)
João Medeiros Filho (UCL)
Leonardo Agostini Fernandes (PUC-Rio)
Leonardo Santana da Silva (UFRJ)
Lina Boff (PUC-Rio)
Luciana Marino do Nascimento (UFRJ)
Maria Luiza Bustamante Pereira de Sá (UERJ)
Michela Rosa di Candia (UFRJ)
Olavo Luppi Silva (UFABC)
Orlando Alves dos Santos Junior (UFRJ)
Pierre Alves Costa (Unicentro-PR)
Rafael Soares Gonçalves (PUC-RIO)
Robert Segal (UFRJ)
Roberto Acízelo Quelhas de Souza (UERJ)
Sandro Ornellas (UFBA)
Sergio Azevedo (UENF)
Sérgio Tadeu Gonçalves Muniz (UTFPR)
Waldecir Gonzaga (PUC-Rio)

Marcelo Macedo Corrêa e Castro

Formação de professores para o ensino da escrita:
sujeitos, saberes e práticas

LETRAPITAL

Copyright © Marcelo Macedo Corrêa e Castro 2020

*Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610 de 19/02/1998.
Nenhuma parte deste livro poderá ser reproduzida por meio impresso ou eletrônico,
sem a autorização prévia por escrito da Editora/Autor.*

EDITOR: João Baptista Pinto

CAPA E EDITORAÇÃO: Luiz Guimarães

REVISÃO: Do autor

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ.

C352f

Castro, Marcelo Macedo Corrêa e, 1956-
Formação de professores para o ensino da escrita: sujeitos, saberes e práticas / Marcelo Macedo
Corrêa e Castro. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Letra Capital, 2020.
250 p. ; 23 cm.

Inclui bibliografia
ISBN 9786587594118

1. Professores universitários - Formação. 2. Escrita. 3. Redação acadêmica. 4. Linguagem e
educação. I. Título.

20-65396

CDD: 378.12

CDU: 378.046-021.64

Leandra Felix da Cruz Candido - Bibliotecária - CRB-7/6135

LETRA CAPITAL EDITORA
Telefone (21) 2215-3781 / 3553-2236
www.letracapital.com.br

Agradecimentos

Muitas pessoas contribuíram para a confecção deste livro:

Os estudantes e professores que compõem o universo de sujeitos do ensino da escrita e da formação dos seus professores, especialmente os que se dispuseram a participar de ações diversas dos dois projetos de pesquisa dos quais se origina este livro;

A Professora Doutora Cármen Cavaco, que supervisionou meu estágio de pós-doutoramento no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

Os professores João Caramelo, Joana Santos, Maria de Lourdes Dionísio, Paulo Silva e Rui Canário, interlocutores para diálogos que envolveram as realidades do ensino da escrita no Brasil e em Portugal;

As companheiras e os companheiros do GRAFE¹, presentes ao longo de uma década de conversas para a busca de convergências;

As professoras Alba Belmira Pereira e Ana Beatriz Domingues, que realizaram comigo os estudos do Capítulo 5, e a Professora Adriana D’Albriex, que fez a leitura crítica do seu texto final:

Os profissionais da Letra Capital, sempre cordiais e eficientes.

A todas e todos, meu sincero agradecimento.

¹ Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa Fórum de Ensino da Escrita, registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

Epígrafe

Vivemos tempos difíceis para os professores, ameaçados por um processo de proletarização que só pode ser contrariado pela afirmação da sua autonomia na produção de saberes profissionais encarados como legítimos. Ao dar conta de dispositivos de formação estruturados na produção escrita e nos respectivos circuitos de intercâmbio, aquilo que se está a fazer é a contribuir, de forma poderosa, para reforçar o professor como profissional que produz os seus próprios saberes profissionais e que é capaz de os explicitar, fundamentar e comunicar.

Rui Canário¹

¹ IN: Prefácio de PRADO, Guilherme do Val T. & SOLIGO, Rosaura (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas: São Paulo, Graf. FE, 2005. P. 15

Sumário

Introdução	11
PRIMEIRA PARTE	13
1. Saberes docentes e formação de professores para o ensino da escrita.....	15
2. Currículo e ensino da escrita	47
3. Perfil socioeconômico-cultural dos estudantes do Curso de Pedagogia	74
4. Relações dos estudantes do Curso de Pedagogia com a escrita e o seu ensino	106
5. Domínio da ortografia: um exemplo de análise da produção textual de estudantes do Curso de Pedagogia.....	123
SEGUNDA PARTE	155
6. Apropriação Indébita e Autoria: Elementos para Superar a Responsabilização Individual.....	157
7. A Formação Universitária dos Docentes do Curso de Pedagogia	178
8. A Produção Textual Solicitada aos Estudantes do Curso de Pedagogia	199
9. A escrita acadêmica de estudantes do Curso de Pedagogia na percepção de seus professores	221
10. Relações dos docentes do Curso de Pedagogia com a escrita acadêmica dos licenciandos	234
11. Respostas e desafios	252

Introdução

Este livro resulta dos investimentos de ensino, extensão e pesquisa realizados por mim durante os últimos dez anos (2010 – 2020), como professor universitário e pesquisador voltado para o ensino da escrita e a formação dos seus professores. Nele estão reunidos os achados mais relevantes que derivaram desses investimentos. Apresento também proposições de ação, no plano da formação de estudantes de graduação, no que se refere ao desenvolvimento da escrita acadêmica.

Os capítulos derivam, em sua maioria, de artigos publicados em periódicos científicos ou de trabalhos constantes de anais de encontros acadêmicos. Procurei construir uma sequência e um encadeamento que permitam a leitura do primeiro ao último. Reconhecendo, todavia, que na comunidade acadêmica vigora a prática de leitura de capítulos isolados, busquei contemplar essa opção, configurando cada capítulo com resumo, palavra-chave e referências bibliográficas. Para dar uma linha de condução que permita tanto a leitura independente de cada texto quanto a sua leitura em conjunto, formulei uma pergunta-guia para cada capítulo.

Como se trata do estudo de um caso específico, considero fundamental registrar que as investigações se referem ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, sem prejuízo da sua semelhança com outros espaços de formação de professores. Nesse sentido, as investigações que deram origem aos textos foram desenvolvidas no âmbito de dois projetos de pesquisa que coordenei na UFRJ.

O primeiro deles – **Saberes docentes e formação de professores para o ensino da escrita** – foi dedicado especialmente a examinar o universo da UFRJ e abrangeu inicialmente os cursos de Letras e de Pedagogia, mas, por motivos de ordem prática, acabou por limitar-se ao segundo. Realizado de 2010 a 2014, tratou de reunir dados e reflexões sobre o perfil socioeconômico-cultural dos estudantes de graduação, os currículos dos cursos de Letras e de Pedagogia, bem como sobre as relações dos estudantes com o ensino-aprendizagem da escrita e com a prática de escrever. Os dados e reflexões dessa investigação compõem a **Primeira Parte**, composta pelos cinco capítulos iniciais.

Desse investimento desdobrou-se um novo projeto investigativo, desenvolvido inicialmente no estágio de pós-doutoramento, realizado no Ins-

tituto de Educação da Universidade de Lisboa (2014 – 2015) - **A escrita e o seu ensino no curso de Pedagogia da UFRJ: experiências e proposições**. Deste segundo projeto se originam os cinco capítulos incluídos na **Segunda Parte** do livro.

Para finalizar, incluí um texto com alguns desafios que dialogam com a coletânea das perguntas e das minhas tentativas de resposta, como uma síntese dos dados, das leituras e das reflexões apresentadas ao longo das duas partes do livro.

Todo o meu percurso profissional se dá com o exercício ininterrupto da docência, sendo 22 anos (1980 – 2002) com a dupla função de professor da Educação Básica, especialmente do Ensino Médio, e de professor universitário encarregado da formação de professores para a Educação Básica, em seus diferentes níveis e modalidades. É fundamental destacar também que minhas investigações e meus escritos estiveram sempre voltados para a prática nessas duas dimensões.

Como professor universitário, optei por investir prioritariamente no ensino de graduação, na extensão e na pós-graduação *lato sensu*, porque entendi que me aproximavam mais do ensino na Educação Básica e dos seus sujeitos. Da mesma forma, dediquei-me preferencialmente a dialogar com esses sujeitos, o que me fez privilegiar uma escrita menos ortodoxa do que a preconizada nas publicações acadêmicas de maior prestígio. Este é também o caso do presente livro. Apoiado em processos investigativos autorizados e reconhecidos pela academia, destina-se a externar posições, a propor caminhos e a promover diálogo com todos os sujeitos que ensinam e aprendem a escrever.

PRIMEIRA PARTE

CAPÍTULO 1

Saberes docentes e formação de professores para o ensino da escrita

Resumo: Este capítulo apresenta o macrocenário em que me baseei para desenvolver os estudos publicados neste livro. Delimitado no tempo pelo período que vai dos anos 1960 à primeira década dos anos 2000, o texto aborda em paralelo o desenvolvimento de dois elementos centrais das investigações realizadas: o ensino de Língua Portuguesa, com destaque para o ensino da escrita, e a formação de professores, com ênfase nos saberes docentes. Os principais referenciais teóricos para a construção do texto foram Soares (1998), Pereira (2006) e Castro (2010, 2011, 2012 e 2016). A pergunta-chave para a sua escrita foi: Que saberes precisa ter um professor de escrita da Educação Básica?

Palavras-chaves: Ensino de Língua Portuguesa – Formação de Professores – Saberes Docentes

1. Disputas conceituais na formação de professores

A profissionalização da docência constitui um desafio que tem se apresentado de forma persistente ao desenvolvimento não só do ensino, como também da educação em sentido mais amplo e, em última instância, da própria sociedade. Seja em uma perspectiva emancipatório-cidadã de educação, seja em uma visão pragmático-economicista, não há dúvidas de que o professor precisa alcançar níveis de profissionalização mais elevados do que os atuais.

Historicamente, essa profissionalização tem enfrentado barreiras que vão da concepção de educação à seleção de saberes, passando pelo valor simbólico e material de que o exercício da docência desfruta socialmente. Nesse sentido, há uma disputa que marca o cenário dos currículos dos cursos de formação de profissionais de educação. Trata-se de decidirmos se, na concepção, na organização e na execução dos currículos de formação, inicial ou continuada, a primazia ficará com os saberes teóricos ou com a experiência prática.

Essa disputa afeta os cursos de formação de maneira articulada a outra polêmica: quais saberes teóricos devem predominar - os pedagógicos ou os disciplinares? Mais recentemente, poderíamos considerar outro dilema, este entre valorizar práticas de excelência, desenvolvidas em instituições especialmente voltadas para a formação de professores, como os colégios de aplicação das Instituições de Ensino Superior, ou dar preferência à formação em contextos mais comuns, especialmente nas escolas públicas regulares das redes municipais e estaduais, sob a alegação de que tais estabelecimentos representam mais fielmente a realidade para a qual os licenciandos devem se preparar, tentando talvez superar o obstáculo que Pereira (2006) aponta:

A falta de integração entre a Licenciatura e a realidade onde os licenciandos irão atuar constitui um outro “dilema” enfrentado pelos cursos de formação de professores. Em outras palavras, há pouca integração entre os sistemas que formam os docentes, as universidades, e os que os absorvem: as redes de ensino fundamental e médio. Essa desarticulação reflete, talvez, a separação entre teoria e prática existente nos cursos de formação de professores (p.61-62).

Os casos tratados neste estudo envolvem trajetórias distintas. Enquanto a Pedagogia só se definiu oficialmente como um curso de formação de professores a partir do início dos anos 1980 e continua, até hoje, a dar mais importância aos saberes pedagógicos, o curso de Letras, mesmo após a (tardia) reforma dos anos 2000, resiste a se assumir como uma licenciatura e valoriza mais os saberes disciplinares. Em uma visão preliminar, o currículo “novo” da Licenciatura em Letras pode ser considerado o mesmo de sempre, só um pouco mais “inchado” pelas exigências legais. O mesmo se pode afirmar das duas versões curriculares do curso de Pedagogia que sucederam à primeira: embora voltadas para a formação de professores, guardam raízes, e não apenas aspectos residuais, da versão original, destinada a formar especialistas.

Para entender melhor essas trajetórias e, sobretudo, para propor alternativas de continuação do processo, delimitei, para o presente estudo, o período que se inicia nos anos 1960 e vai até meados dos anos 2000, quando ocorre o último movimento importante de reformulação curricular nos dois cursos.

As investigações que realizei permitem observar que nesse período se consolida uma aproximação, ao menos discursiva, entre os diversos sujeitos que atuam no contexto da formação de educadores. Os discursos oriundos da academia e das agências sociais vêm se aproximando consideravelmente quanto a aspectos centrais relacionados às principais questões da área.

Segundo Ghedin e Pimenta (2008), a questão dos saberes docentes já fora objeto de preocupação de estudiosos em momentos anteriores da nossa história, havendo, principalmente a partir dos anos 1990, um ressurgimento do interesse pelo tema, em grande parte motivado por estudos oriundos da América do Norte (Shuman, Tardif e Lessard) e da Europa (Nóvoa, Sacristán, Perrenoud), voltados para a discussão e o estabelecimento dos saberes docentes.

Impulsionados por esses e outros fatores, os movimentos direcionados para uma política de formação de professores buscavam a construção de processos de formação inicial e continuada que lograssem colocar em prática os conhecimentos relacionados ao papel dos saberes diversos de que se compõe a docência. Nesse caso, havia um destaque para a valorização da prática, não só como elemento a figurar mais vigorosamente nos currículos dos cursos de formação de professores, como também na condição de conjunto de saberes construídos pelos docentes em sua atuação profissional, aqueles a que Tardif (2007) chama de saberes experienciais.

Esse cenário procurava recolocar o docente em uma espécie de protagonismo consciente de suas práticas, como uma resposta ao que Geraldi, em obra publicada em 1991, apresentou, ao tratar da evolução histórica da identidade dos professores no mundo ocidental.

Para o referido autor, há três identidades que os professores assumem desde os séculos III e IV até a contemporaneidade. A primeira os caracteriza como produtores de conhecimentos. A segunda, resultado direto da influência do mercantilismo crescente, situa-os como transmissores de conhecimentos. A terceira, fruto do “desenvolvimento tecnologizado”, reduz os professores à condição de profissionais que escolhem materiais e supervisionam o cumprimento de tarefas. Para descrever esta última identidade, Geraldi afirma que “Uma boa metáfora é compará-lo [o professor] a um capataz de fábrica” (GERALDI, 1997, p. 94).

Esse conjunto de novas discussões impulsionou fortemente a produção acadêmica e deu origem a diversas ações de aproximação das universidades em relação às escolas e aos docentes da Educação Básica.

Quase sempre abrigada sob propostas de formação continuada, a maioria dessas ações buscava, por um lado, incorporar a escola e seus professores à produção acadêmica e, de outro, alimentar as práticas pedagógicas da Educação Básica com conhecimentos científicos de ponta.

Essa aproximação representou um importante avanço, notadamente por parte da academia, no sentido de se superar o vazio de interlocução historicamente construído no Brasil entre as diversas instâncias educacionais. Não obstante esse avanço, já ao longo dos anos 1990 surgiam sinais de que o ritmo e o alcance das conquistas esbarravam em alguns aspectos de diferentes ordens, que discutirei mais adiante.

Concomitantemente, o discurso predominante nas políticas públicas, com destaque para as conduzidas pelo governo federal, passou a se configurar como um misto de traços de uma recontextualização da produção acadêmica acumulada e de uma clara retomada de perspectivas instrumentalizadoras para a formação de professores.

Como indicadores claros da tendência neotecnicista detectável nas políticas públicas, ressaltam-se duas afirmações de Barreto (2009). A primeira diz respeito à análise geral que a autora propõe acerca do Parecer CNE/CP 009/2001, que fornece base para as “Diretrizes Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Sustenta Barreto que:

Vale lembrar que as Diretrizes promovem mudanças substanciais na formação de professores, para além da organização curricular. A principal delas diz respeito à criação de Institutos Superiores de Educação, instituições inteiramente dedicadas ao ensino, no deslocamento da formação do campo da educação para uma espécie de campo exclusivo da prática. É uma perspectiva mimética, materializada no princípio da ‘simetria invertida’ (p.30), como um jogo de espelhos que torna possível o elogio da pesquisa como ‘elemento essencial na formação profissional do professor’ (p.34), no mesmo discurso que reduz a pesquisa ao desenvolvimento das ‘práticas investigativas’ diagnosticadas como uma das faltas a serem preenchidas com competência(s) (BARRETO, 2009, p.104).

Logo a seguir, a autora sustenta que o texto das Diretrizes aproxima e articula elementos de ordens distintas, configurando-se a partir de marcas:

(1) do discurso dos organismos internacionais acerca da educação, notadamente no que tange aos países periféricos; (2) da apropriação desse discurso produzida pelo MEC e materializada nas políticas educacionais, em especial nas referidas à formação de professores; (3) das posições assumidas por organizações científicas e sindicais, em termos dessa mesma formação. (BARRETO, 2009, p.104)

A próxima afirmativa de Barreto (2009) que se traz à baila faz menção especificamente aos subitens do Parecer que remetem às competências esperadas dos professores. Para a autora, enquanto o discurso do Parecer como um todo “é um discurso híbrido, marcado por contradições” (p.105), a proposição de competências e a sua consequente justificativa têm uma direção clara:

De fato, as competências constituem o centro da reforma proposta, ainda que em um discurso marcado pela circularidade e desprovido de abordagem conceitual substantiva. É a retomada, envolvendo uma cadeia de ressignificações, da formação baseada em competências, hegemônica nos Estados Unidos da América do Norte, nos anos 1970. (BARRETO, 2009, p.195)

O hibridismo pode ser aceito, por um lado, como resultante de avanços efetivos da produção acadêmica e da atuação de movimentos sociais favoráveis a políticas de valorização dos professores e, por outro lado, como estratégia de negociação que consiste em operar algumas concessões discursivas aos críticos em potencial, a fim de cooptar bandeiras que eventualmente pudessem se levantar contra as ações propostas pelos órgãos de governo.

Oliveira (2007), por exemplo, identifica no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), marcas discursivas reveladoras. Para a autora, quando se trata de leituras do texto da LDBEN 9394/96, é possível “encontrar desde interpretações que o consideram polissêmico, resultado de muitas vozes, até as que o tomam como uma costura de partes de diferentes corpos, recuperando a noção organicista, ou como um mosaico” (OLIVEIRA, 2007, p.99).

Por outro lado, durante esse mesmo período, se é fato que os discursos apontam para essa valorização da docência, isso não se pode afirmar sobre as ações, desenvolvidas quase exclusivamente no sentido da regulamentação

da formação inicial e da oferta aos professores de programas de qualificação. Como aponta Pimenta (2007), “[...] a valorização profissional, incluindo salários e condições de trabalho, foi totalmente abolida dos discursos, das propostas e das políticas do governo subsequente¹, que passou a normatizar exaustivamente a formação inicial de professores e a financiar amplos programas de formação continuada” (PIMENTA, 2007, p.34).

As análises produzidas no âmbito acadêmico permitiram detectar tais limitações, embora elas estejam apagadas dos documentos oficiais, como se os professores detivessem plenas condições de realizar todos os movimentos de aperfeiçoamento profissional que deles se tem esperado. Esse apagamento vai mais além, na medida em que atinge também a existência de uma política de desvalorização, material e simbólica, dos professores e do seu exercício profissional, que se sustenta e mesmo avança na história recente, a esbarrar sempre no mesmo obstáculo, como ressalta Nunes (2007):

A lei, o decreto ou qualquer imposição externa não mudam a escola, o professor ou o aluno, o que muda é uma atuação simultânea em vários níveis que assegure remuneração digna aos docentes, estrutura de apoio ao seu trabalho, recursos para melhorar as condições de trabalho e a qualidade cultural dos professores, uma gestão cotidiana respeitosa, dinâmica e consequente dentro das escolas formadoras (NUNES, 2007, p.130).

O cenário, portanto, que tem se apresentado é este:

[...] salários e condições de trabalho pouco atraentes; exigências crescentes de capacitação e aperfeiçoamento, inclusive para tornar-se um operador de interações e práticas multimodais; cursos de formação delimitados e dirigidos por documentos regulatórios; práticas profissionais constrangidas por orientações, diretrizes, índices e exames oficiais. Trata-se de uma política de controle e centralização que se manteve na transição dos oito anos de Fernando Henrique Cardoso para os também oito anos de Luiz Inácio Lula da Silva e cresceu, de forma constante, na segunda metade deste período (CASTRO, 2012, p.4).

¹ A autora se refere aos governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998 e 1998-2002).

Independentemente de categorizações, trata-se de um panorama que afeta diretamente todo o cenário da formação de professores, na medida em que representa potencialmente uma grande ameaça a todo o esforço dos anos 1980 e 1990 rumo a uma retomada do protagonismo do professor na Educação Básica.

Seja como resultado de um efetivo apagamento das diferenças de projeto social, decorrentes da maior democratização da sociedade e da chegada ao poder de grupos outrora de oposição, seja por um processo de recontextualização dos discursos, discursivamente, os marcos regulatórios apoiam mais do que refutam teses progressistas.

Nesse sentido, os anos 1980 marcam o início de ações diversas em duas frentes: de um lado, a valorização do professor e de seus saberes e, de outro, o questionamento dos currículos e dos conhecimentos escolares. As duas têm relação direta com a formação de professores e, não raro, têm sido tratadas de maneira articulada em estudos e projetos de intervenção na prática, dos quais destacarei uma parte. Vale ainda acrescentar que os anos 1980 representam não só um momento nacional de retomada dos direitos civis, afetados, a partir de 1964, por duas décadas e meia de regime ditatorial, como também, no caso específico do ensino de Língua Portuguesa, um período de intensa pressão em favor de mudanças nos seus paradigmas.

2. Tentativas de intervenção no ensino de Língua Portuguesa

Já nos anos 1960, tornara-se obrigatório o ensino da Linguística nos cursos de Letras; menos de dez anos depois, no escopo da LBDEN 5692/71, o ensino de Língua integrava a grande área de Comunicação e Expressão, com uma orientação que buscava se opor ao paradigma normativo-prescritivo da tradição deste ensino. É na década de 1980, porém, que a tensão entre paradigmas alcança níveis mais altos, levando à publicação de diversas obras problematizando a questão e propondo caminhos novos.

Antes, porém, destaco, como esforços exemplares de tentar promover, a partir do poder central, mudanças no ensino de Língua Portuguesa, os relatórios de dois grupos especialmente constituídos, por pare do governo federal, com essa finalidade.

São dois movimentos resultantes de iniciativas de gestões distintas do Ministério da Educação, uma sob a presidência de Ernesto Geisel, em plena ditadura, e outra durante o mandato de José Sarney, ao longo da chamada abertura democrática, quando se dá a transição entre os dois regimes: a Portaria Ministerial (MEC) nº 18, de 9 de janeiro de 1976, que institui um grupo de trabalho para o aperfeiçoamento do ensino de Língua Portuguesa (GT76), e o Decreto do Presidente da República nº 91.372, de 26 de junho de 1985, que cria a “Comissão Nacional para o Estabelecimento de Diretrizes que Promovam o Aperfeiçoamento do Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa” (CN85).

O Grupo de trabalho instituído pela Portaria 18/76 responde a uma primeira onda de críticas aos rumos do ensino de Língua Portuguesa, negativamente afetado, segundo a maioria dos educadores e a opinião pública, pelas transformações promovidas no processo de implantação da LBD 5692/71, com especial destaque para os vestibulares unificados e suas provas com questões de múltipla escolha.

A Comissão de 1985, nomeada praticamente uma década depois, nos estertores do modelo de vestibular unificado, parece responder a clamor semelhante, em uma espécie de nova tentativa de dar ao ensino de Língua Portuguesa – agora em contexto de fim do regime ditatorial – bases e rumos que assegurassem alcance significativo para a formação dos cidadãos.

Compuseram o GT76 Antônio Gomes Pereira, Celso Ferreira da Cunha (Coordenador), Eurico Back, Isaac Nicolau Salum, Magda Soares e Raimundo Nonato da Silva. O Relatório do grupo se divide em quatro partes – 1. Introdução, 2. Caracterização do Problema, 3. Causas do Problema e 4. Sugestões. Esta última apresenta 22 sugestões, com 42 subdivisões.

O Relatório assume claramente uma concepção de ensino que transita do tradicional, porquanto não abandona por completo o domínio da norma culta e a literatura que a tem como origem e destino da aprendizagem da Língua Portuguesa, para aquilo que Soares (1998) identificou como perspectiva que considera a língua um instrumento de comunicação. Para tanto, as medidas propostas parecem buscar um ponto de tensão que combina, de um lado, a incorporação das novas concepções de língua, literatura, ensino e aprendizagem, e, de outro, a necessidade de recuperar a qualidade² do ensino de Língua Portuguesa e, sobretudo,

² A palavra deve ser aqui entendida como uma escolha preferencial nos discursos sobre a Língua Portuguesa e o seu ensino, que, com frequência, definem qualidade como a presença de traços da tradição desse ensino, em especial a centralidade do domínio da norma culta como referência para todas as ações didático-pedagógicas.

o seu domínio por parte dos cidadãos formados pela escola; domínio cujo decréscimo, apontado pela sociedade como um todo, está na origem de todo o esforço do GT76.

No que se refere aos professores, é inquestionável a presença da concepção da sua formação na linha definida por Pereira (2006) como “treinamento do técnico em educação”, na medida em que ao professor são direcionadas propostas que o colocam como um receptor de instruções metodológicas e de cursos de reciclagem, que deve ser treinado em cursos de licenciatura mais claramente voltados para o ensino de 1º e 2º graus.

Quanto ao outro grupo, integraram a CN85 Abgar Renault (Presidente), Antônio Houaiss, Celso Cunha, Celso Pedro Luft, Fábio Lucas, João Wanderley Geraldi, Magda Becker Soares, Nelly Medeiros de Carvalho e Raimundo Jurandy Wangham. A Comissão optou por realizar reuniões internas e debater em dois seminários propostas oriundas da Comissão. Houve vinte e quatro reuniões no Rio de Janeiro e dois seminários, um em Fortaleza e outro em São Paulo, que permitiram “aferir a reação às nossas ideias por parte de nossos colegas do sul e do norte do país”.³

O relatório apresenta uma parte introdutória mais voltada para o estabelecimento de princípios do que para um diagnóstico acerca do ensino de Língua Portuguesa. Ainda assim, reconhece a existência de um quadro que impede esse ensino de cumprir seu importante papel: permitir a ampliação do acesso aos bens culturais e “a conquista do direito à participação política, isto é, no processo de democratização da sociedade e da escola” (p.1).

Baseada nessa premissa, a CN85 identifica que a democratização em curso se limita ao acesso à escola e que a maior expressão do fracasso escolar nesse processo de “democratização do saber e da cultura” se faz presente na falta de domínio, por parte de “largas camadas da população”, de uma “língua de cultura” (p.1). A CN85 reconhece igualmente que os estudos sobre a língua e suas variações ainda não “beneficiaram o ensino da língua, que tem desconhecido a existência e legitimidade das variedades linguísticas, e não tem sabido reconhecer que seu objetivo último é proporcionar às novas camadas sociais, hoje presentes na escola, a aquisição da língua de cultura” (p.2).

A CN85 apresentou dez recomendações no item dedicado a tratar da formação de professores e sete no de valorização do magistério.

³ Trecho final do segundo parágrafo do encaminhamento do relatório ao Presidente da República, sem numeração de página.

Merecem destaque algumas delas: realizar a formação de todos os professores em nível superior; limitar número de alunos por professor; criar plano de carreira, com incentivo à dedicação a uma só instituição de ensino; antecipar as práticas de ensino das licenciaturas, a fim de não concentrá-las exclusivamente nos últimos períodos (p.6-13).

Os documentos analisados têm aspectos centrais em comum:

1. A busca de uma metodologia fundamentada nas novas correntes, com a centralidade da questão da variação linguística e os desafios que a sua incorporação ao ensino representa para a democratização da sociedade;

2. A revisão dos currículos de formação de professores, a fim de torná-los mais assumidamente voltados para a preparação de docentes para enfrentar os desafios de um cotidiano escolar em processo de transformação;

3. A valorização dos professores, por meio da criação de associações de classe, de plano de carreira e de condições de trabalho nas escolas;

4. O incentivo ao desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa e à conseqüente produção de materiais didáticos para os vários níveis de ensino;

5. O destacado papel que comissões nacionais, formadas por especialistas, teriam no planejamento, na execução e na avaliação de uma espécie de plano geral de mudanças para aperfeiçoar o ensino de Língua Portuguesa.

As 49 recomendações da CN85, contudo, assumem direções e ênfases que as diferenciam das sugestões do GT76, quer pela maior amplitude de temas abordados, quer pelo detalhamento da problemática do ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, as proposições da Comissão revelam uma concepção de ensino mais aproximada da perspectiva da língua como discurso, ao contrário do preconizado no relatório do GT76, em que se nota a presença marcante da meta de se recuperar o ensino e o uso da língua de um suposto processo de degradação.

Quanto à formação de professores, enquanto o relatório de 1976 mantém uma concepção instrumentalizadora, em que os rumos do ensino e da formação ficam a cargo de comissões e especialistas, as recomendações da CN85 estão direcionadas para uma inserção mais autoral dos professores em suas práticas, com o acréscimo vigoroso de propostas voltadas para a estruturação da carreira e a garantia de condições favorá-

veis de trabalho para que os professores não só exerçam suas atividades, mas também estudem, planejem, reflitam, pesquisem, publiquem.

Diversas direções propostas pelos documentos integram um esforço normativo-regulatório que só fez crescer dos anos 1970 até hoje e continuam sendo retomadas, a evidenciar que a transformação da escola com vistas à sua real democratização, bem como a requalificação da formação dos professores e das suas condições de trabalho, permanecem como desafios para as pesquisas e as práticas sobre o ensino de Língua Portuguesa.

As sugestões/recomendações presentes nos dois textos, ainda que haja entre eles diferenças evidentes, convergem, portanto, para o mapeamento dos desafios do ensino de Língua Portuguesa: concepções de língua, suas inserções no processo de humanização e seu ensino; formação de professores; carreira docente; condições de exercício da docência; prática pedagógica nas escolas de Educação Básica; produção de conhecimento e articulação entre os sujeitos que tentam construir um cenário melhor para a formação de cidadãos no Brasil.

A análise desses documentos permite situá-los como resultados de duas tentativas de controle da transição entre as práticas tradicionais de ensino da Língua Portuguesa e um novo fazer didático-pedagógico que incorporasse novos conceitos de língua e novos sujeitos sociais na escola. Sem prejuízo dos seus méritos, constituem conjuntos de propostas voltadas para a manutenção do domínio da norma linguística predominante no ensino escolar, em sua modalidade escrita, não importando muito as concessões à incorporação da fala e do uso da norma em revistas e jornais, nem a tentativa de reclassificar a norma como nossa “língua de cultura”⁴.

A confirmar esta leitura, registre-se que, no caso das 22 medidas propostas pelo GT76, apenas a que propunha a (re)inserção da Redação nos exames vestibulares foi posta em prática, por meio do Decreto 92.278, de 24 de fevereiro de 1977. A rapidez com que foi viabilizada legalmente a medida corrobora a visão de Ribeiro Netto (1980), então presidente da Fundação Carlos Chagas, instituição responsável pelos exames vestibulares no Estado de São Paulo: “[...] o emprego exclusivo dos testes de múltipla escolha nos Concursos Vestibulares passou a ser responsabilizado pela incapacidade de expressão escrita dos alunos” (p.18). Mais adiante, o referido autor destaca a incoerência da adoção da medida em questão:

⁴ Expressão fartamente empregada no relatório da CN85.

A implantação da redação, não precedida de uma efetiva melhoria da qualidade do ensino, vem em detrimento dos candidatos oriundos das classes menos favorecidas, posto que é inegável a associação entre ambiente socioeconômico-cultural e capacidade de expressão escrita e verbal. A introdução da redação nos vestibulares, não precedida de uma efetiva melhoria da qualidade do ensino de língua portuguesa no primeiro e segundo graus, é fator contrário à democratização do ensino (p.25).

3. Ensino da Língua Portuguesa e formação de professores

A década de 1980 marca também o início de um processo que se estende até hoje, com forte influência no universo dos cursos de Pedagogia. Trata-se do desenvolvimento e da disseminação das novas concepções de ensino da escrita, com destaque inicial para os processos de aquisição, entendidos a partir de achados da psicogênese da escrita e, em um momento posterior, da realização de estudos e práticas fundamentados no conceito de letramento. Esses avanços alteraram significativamente todo o universo da alfabetização e do ensino da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pode-se afirmar, portanto, que o movimento maior de transformação nas práticas curriculares e de formação de professores coincidiu com uma intensificação das questões específicas do ensino de Língua Portuguesa e, sobretudo, da escrita. Assim, a centralidade da escrita no processo de constituição dos sujeitos, bem como a importância de um trabalho consciente com ela por parte dos professores ganharam força nesse cenário, motivo pelo qual estão presentes nas recomendações da Comissão de 1985, nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica como um todo e nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura e de Pedagogia, assim como na farta literatura produzida no período.

Essa literatura, com destaque para a questão dos saberes docentes, proporcionou suporte para que, ao longo dos anos 1980/90, fossem propostos e executados inúmeros programas e experiências concretas dos governos e de suas secretarias, bem como das universidades, voltados para aquilo que hoje se denomina formação continuada de professores, mas que, em diferentes momentos desse percurso, já se chamou reciclagem e, depois, capacitação.

Ainda, todavia, que dessa literatura tenha emergido um propósito de valorização dos professores, as ações, em sua maioria, seguiam uma

linha domesticadora e assistencialista, com forte hierarquização dos saberes e, conseqüentemente, de seus sujeitos, conferindo aos professores da Educação Básica e a seus conhecimentos uma posição inferior. Já em 1991, na introdução de seu livro intitulado **Portos de passagem**, Geraldi (1997, p.xviii) identifica como uma simplificação limitadora das relações entre saberes aquilo que constituía um dos pilares da política de formação continuada da época: transferir teoria para qualificar a prática.

Mas, sobretudo, aprendeu-se que *não há ponte* entre a teoria e a prática. A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto. Em se tratando de objeto que se move, que se constitui, a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos se fixam. Então, é preciso eleger o *movimento* como ponto de partida e como ponto de chegada, que é partida.

Em uma direção igualmente fundada nas pesquisas acadêmicas, e limitadora, buscou-se a formação dos professores voltada para a sua maior inserção como sujeitos de suas práticas e de sua respectiva fundamentação teórica. Cresceu e proliferou um conjunto de propostas que almejavam a formação do professor-pesquisador e/ou do professor-reflexivo.

A limitação nesses casos tinha mais a ver com as condições de trabalho de que dispõem historicamente os professores de Educação Básica para alcançar a prática regular da pesquisa e da reflexão. Aviltados por salários indignos e condições materiais insuficientes, premidos pela necessidade de atuar como horistas em um sem número de escolas, postos diariamente em situações que exigem decisões imediatas, os professores da Educação Básica, exceção feita aos que se afastaram de suas ocupações profissionais, não conseguiram corresponder às propostas, tornando-se, em muitos casos, vítimas de mais este acréscimo de faltas/falhas em seus currículos.

Na primeira metade dos anos 2000, vêm a público avaliações de mais longo alcance que dão conta de ganhos e limitações de todo esse esforço de valorização dos professores e de sua formação, iniciado cerca de vinte anos antes. Dentro ainda de uma perspectiva nitidamente emancipatória, tais avaliações buscam caminhos que permitam continuar o necessário processo de valorização dos professores e de profissionalização da docência, em especial na Educação Básica.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, de acordo com Soares (1998), ele se desenvolveu em uma perspectiva de língua como sistema até os anos 1960, quando apenas as elites frequentavam regularmente as escolas. Tratava-se de um ensino de ordem prescritivo-normativa, cuja estratégia básica consistia em descrever as regularidades da norma literária clássica e em reproduzir modelos de seu uso.

Essa perspectiva sofreu forte abalo com a chegada à escola de estudantes oriundos das classes populares, como resultado da “democratização”⁵ da escola pública nos anos 1960. Para Soares (1998), essa democratização - que integrava o projeto de formação para o mundo do trabalho fomentado sob a égide do desenvolvimentismo promovido pela ditadura que governou o Brasil de 1964 a 1985 - mostrou o quanto o modelo prescritivo-normativo não funcionava com estudantes que pertenciam a meios socioculturais em que o uso da norma culta não prevalecia.

Em convergência com o desafio de ensinar uma variante de uso da língua materna a estudantes que não a praticavam fora da escola, os anos 1960 também trouxeram o início do processo de “proletarização”⁶ do magistério e o desenvolvimento e a disseminação de novos estudos de língua e do seu ensino.

O primeiro aspecto tem representado severas alterações no perfil socioeconômico-cultural dos professores, agora portadores de capital cultural e proficiência linguística distantes daqueles tradicionalmente idealizados para a educação escolar.

O segundo se manifesta pela avassaladora produção de conhecimentos que inviabiliza a sustentação teórica dos paradigmas tradicionais, não só da área da linguagem e do seu ensino, mas de todas as grandes áreas de conhecimento a ela diretamente relacionadas.

A articulação desses fatores contribuiu para um segundo momento da história do ensino de Língua Portuguesa, que abrangeria os anos 1960 e 1970, ao longo dos quais, segundo Soares (1998), a língua passou a ser tratada como instrumento de comunicação, cabendo ao seu ensino habi-

⁵ Vai o termo entre aspas porque, sob muitos aspectos, a ampliação da oferta, até o limite da sua universalização em alguns casos, não representou uma verdadeira democratização da escola, mas sim uma expansão de vagas públicas, com grande perda de qualidade do ensino proporcionado, levando a uma segmentação da malha escolar, na qual as escolas públicas regulares passaram a ter suas vagas ocupadas majoritariamente pelas camadas mais pobres da população.

⁶ Por uma escolha infeliz e preconceituosa, o termo ficou consagrado como sinônimo de degradação das condições de formação de professores e de exercício do magistério.

litar os estudantes a operar com as diversas situações de uso da língua da vida social:

O ensino-aprendizagem da gramática e do texto, este considerado modelo da língua “bem-escrita”, perde sua proeminência: os objetivos são, agora, pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como *emissor-codificador* e como *recedor-decodificador* de mensagens, pela utilização e compreensão de códigos diversos, verbais e não-verbais (SOARES, 1998, p.57).

Ainda segundo Soares (1998), a substituição do paradigma da língua como instrumento de comunicação, que ocorreria nos anos 1980, está ligada a motivos para além do desgaste normal de qualquer concepção. Para a autora, o paradigma não encontrava mais respaldo no contexto político e ideológico da segunda metade dos anos 1980 (época de redemocratização do país), nem nas novas teorias, que então começavam a chegar ao campo do ensino da língua materna, desenvolvidas tanto na área das ciências linguísticas⁷ quanto na área da Psicologia da Aprendizagem. No período em que a perspectiva da língua como instrumento de comunicação tentava se firmar no contexto escolar brasileiro, desenvolveram-se a Linguística, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática, a Análise do discurso (IDEM, p.58).

A combinação desses fatores se expressa sob a forma de uma concepção de “língua como enunciação, discurso” (IDIBEM, p.59), levando a um ensino voltado para a inserção dos estudantes nas práticas sociais de leitura e escrita, sem desconsiderar a oralidade, não mais tratada como instância de uso da língua inferior ou antagonista à escrita: uma perspectiva sociointeracionista.

Quanto à formação de professores, Pereira (2006) identifica três momentos e suas respectivas concepções, cobrindo um período de cerca de três décadas, iniciado, nos anos 1970, por uma orientação para o *treinamento do técnico em educação*, configurando um modelo de caráter tecnicista, em que o professor:

⁷ Ressalte-se a inclusão obrigatória da Linguística nos cursos de Letras, determinada pelo Conselho Federal de Educação, em 19 de outubro de 1962, como resultado da aprovação do Parecer 238/12, do conselheiro Valnir Chagas.

[...] era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.), que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes (PEREIRA, 2006, p.16).

A esta concepção seguiu-se a da *formação do educador*, resultado de debates e movimentos que se organizavam sobre dois grandes eixos: “o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares” (IDEM, p.18).

Essa mudança, ocorrida em contexto de falência do tecnicismo e de retomada da democracia, enfrentou as graves consequências da expansão pouco planejada da oferta de escolarização. Pereira (2006) reforça essa visão, ao sustentar que a expansão da rede de ensino, desacompanhada de investimentos condizentes com o desafio enfrentado, gerou “uma demanda de um número cada vez maior de professores para uma população escolar crescente” (p.19). Segundo o autor, tal demanda suscitou a expansão do Ensino Superior apoiada na criação “indiscriminada de cursos de Licenciatura em faculdades isoladas”, assim como a “permissão do exercício do magistério por pessoas não-habilitadas, os chamados ‘professores leigos’” (p.20).

A tentativa de mudança de paradigma, todavia, encontrou resistência em vários fatores, principalmente no *taylorismo* que passou a marcar a lógica das ações educacionais e na forte transfiguração da profissão de professor, evidenciada na perda de seus valores materiais e simbólicos, levando àquilo que o autor considera um processo de proletarização do magistério, representado por um “aviltamento salarial e a participação cada vez menor na execução do seu próprio trabalho” (p.25).

A reação à degradação da profissão e da formação de professores trouxe para a cena movimentos em prol de uma revitalização do papel dos docentes. Apoiada em pesquisas oriundas da Europa e da América do Norte, a literatura acadêmica passou a sustentar no Brasil a proposição de paradigmas de formação que recolocassem os professores como protagonistas de seus fazeres, dos quais se destacam as perspectivas de professor pesquisador e de professor reflexivo, já aqui mencionadas.

Coerente ou não, democratizante ou mantenedora de diferenças, a medida ensejou um movimento que ganharia força nos anos 1980, reforçado pela retomada da democracia no país: a adoção, por parte das principais universidades públicas, de exames próprios de vestibular, com provas

predominante ou exclusivamente feitas de questões discursivas e com prova de Redação.

A criação do ENEM, no qual, desde o seu primeiro formato, a prova de Redação ocupava lugar de destaque, e a sua posterior adoção como forma de ingresso nas vagas do SISU⁸, consolidaram as práticas de ensino de Redação como uma das principais, se não a principal, marcas de mudança do ensino de Língua Portuguesa.

A mudança, todavia, afetou especialmente o Ensino Médio e, a cada dia que passa, parece estar mais restrita ao treinamento específico para a confecção da prova do ENEM, conforme concluí em meu estudo sobre o impacto da prova de Redação do vestibular da UFRJ sobre as práticas de ensino da escrita na Educação Básica. No mencionado estudo (CASTRO, 2013), reconheço que a decisão da UFRJ - a exemplo do que fizeram, virtuosamente, outras IES (e.g. UNICAMP, USP, UFMG, UERJ, UFES) – contribuiu decisivamente não só para um incremento das práticas de escrita na Educação básica, como também para a elevação da Redação ao status de disciplina nas escolas. Reconheço, no entanto, que os efeitos positivos da medida foram limitados por uma série de fatores com diferentes graus de interferência sobre as práticas de escrita:

- a) a tendência histórica de se deslocar o objetivo da formação básica para a preparação específica para exames de saída ou entrada (vestibulares);
- b) a apropriação da proposta por parte desse movimento de deslocamento, fazendo com que se construíssem modelos, transformando a redação do vestibular em mais um produto escolar;
- c) a degradação das escolas públicas regulares e a concomitante ampliação das diferenças entre estas e as escolas públicas de exceção e as privadas de maior investimento pedagógico;
- d) a adoção de políticas de ampliação do acesso sem qualquer relação com a qualificação acadêmica dos beneficiados, que, involuntariamente, por vezes ajudam a esvaziar a importância de ações conjuntas em prol da melhoria do ensino;
- e) o ressurgimento de políticas públicas de tendência (neo)tecnicista, com a conseqüente descentralização das instituições e de seus sujeitos como protagonistas das práticas educacionais e de suas transformações. (CASTRO, 2013, p.150)

⁸ O Sistema de Seleção Unificada – SISU – é a principal forma de ingresso nas universidades públicas brasileiras.

No caso das etapas anteriores ao Ensino Médio, a atenção maior se concentrou, no início dos anos 1980, na alfabetização, com a retomada da obra de Paulo Freire, a grande penetração de estudos de Ferreiro e Teberosky sobre a psicogênese da escrita, pela influência das leituras por aqui feitas da obra de Vygotsky e pelo aumento exponencial da produção de pesquisas relacionadas ao tema, oriundas de grupos especialmente constituídos nas IES para tal finalidade. Esse conjunto de aportes teórico-práticos suscitou propostas de mudança nos processos de aquisição da escrita que avançassem para além dos limites alcançados com o emprego das metodologias até então predominantes, especialmente no que se refere à superação do mecanicismo descontextualizado, principal crítica que recebiam no meio acadêmico tais metodologias.

A busca de práticas mais contextualizadas e significativas incorporou, principalmente a partir dos anos 1990, duas fontes de propostas teórico-práticas: os estudos sobre letramento e suas múltiplas significações e as pesquisas e propostas envolvendo gêneros textuais e/ou discursivos.

A formação de professores viveu a influência de dois movimentos de muita penetração tanto nos estudos acadêmicos quanto nas ações propostas para a formação de professores. Um, como já comentei, foi o desenvolvimento de estudos sobre os saberes docentes: quais são, como contribuem para a formação e as práticas profissionais dos docentes, de onde se originam, como são apropriados. Desses estudos decorreram muitas propostas de formação de professores, especialmente na etapa conhecida hoje como formação continuada. O outro movimento, bastante ligado ao primeiro, consistiu na valorização dos saberes docentes, especialmente os que se desenvolvem na e pela experiência prática, e no estímulo ao protagonismo do professor em seu processo de formação, especialmente a continuada.

Da confluência desses dois movimentos decorreram programas, projetos, vasta produção acadêmica sobre e para a valorização dos professores como sujeitos pesquisadores e reflexivos, assim como do reconhecimento dos saberes que desenvolvem sem a tutela da academia.

Perrenoud destaca a perspectiva predominante nas ações de formação continuada, em seus diferentes matizes, apontando que a mesma “assumiu características de um ensino quase interativo, o qual pretendia transmitir novos saberes a professores que não os tinham recebido no período da formação inicial” (PERRENOUD, 2002, p.21).

Assim como no Brasil, em que recebeu as denominações de *reciclagem* e *capacitação* antes de se fixar a expressão *formação conti-*

nuada, na Europa, segundo Perrenoud, essa formação recebeu as denominações de *aggiornamento*, em italiano, e *recyclage*, em francês, e visava sempre a “atenuar a defasagem entre o que os professores aprenderam durante sua formação inicial e o que foi acrescentado a isso a partir da evolução dos saberes acadêmicos e dos programas de pesquisa didática” (PERRENOUD, 2002, p.21).

Ainda no início da década de 2000, a revista **Educação & Sociedade** (ano XXII, nº 74, Abril/2001) publicou um dossiê sobre o tema *Saberes Docentes*, promovendo discussões que traçam um desenho do estado da arte das pesquisas sobre o tema e de sua relação com conhecimento escolar, currículo, cultura e formação de professores, dentre outros aspectos. A leitura dos artigos que integram o dossiê deixa evidente não só a existência de um acúmulo de reflexões sobre o tema central, como também a preocupação dos diversos autores-pesquisadores com questões teóricas e práticas que já se colocavam como desafios à continuação de ações de valorização dos saberes docentes.

O artigo de Lelis, que propõe a discussão sobre possíveis mudanças nos “idiomas pedagógicos” (denominação da autora) empregados na produção intelectual dos vinte anos anteriores direcionada para a formação de professores, apresenta, ao seu final, uma série de questões desafiadoras:

Que cuidados precisamos tomar para não resvalarmos para um praticismo em migalhas, na relativização quanto ao lugar ocupado pela teoria? Sob que critérios operaremos com a prática profissional, de modo a torná-la um espaço de construção de saberes rigorosos sem serem rígidos? Como o saber do mundo da experiência sensível pode ser transposto para uma razão que se quer dialógica e processual? (LELIS, 2001, p.54)

Lüdke, por sua vez, em estudo que trata das relações entre saber docente e pesquisa docente: “Focaliza especialmente a ideia do professor-pesquisador e o tipo de pesquisa ‘próprio’ do professor, assim como os problemas levantados pela sua comparação com a pesquisa acadêmica em educação” (LÜDKE, 2001, p.78).

Após relato de pesquisa realizada em escolas de Educação Básica, a autora reconhece que: (1) “convivem nas escolas estudadas vários tipos e até várias concepções de pesquisa”; (2) há “falta de uma política governamental de valorização do magistério”; (3) “há condições para a realização de

pesquisas, dentro dos estabelecimentos escolares pesquisados”; e (4) existe uma “falta de clareza sobre que pesquisa poderia ser considerada indicada para responder às necessidades sentidas pelos professores e assim contribuir para o crescimento do seu saber” (LÜDKE, 2001, p.92).

Outro exemplo de dossiê sobre o tema geral da formação dos professores à luz das tendências surgidas nos anos 1980/1980 se encontra em coletânea de textos publicada por Ghedin e Pimenta em 2002, na qual diversos pesquisadores discutem o conceito de *professor reflexivo*, um dos que se destacaram no cenário das propostas de valorização da profissão docente.

Na reflexão proposta por Sacristán, por exemplo, pode-se identificar um dos aspectos frequentemente destacados no que se refere à dificuldade de associar a ação e a reflexão no trabalho docente: as condições de trabalho dos professores. Essas condições recebem de Sacristán o seguinte comentário: “[...] o professor que trabalha não é o que reflete, o professor que trabalha não pode refletir sobre sua própria prática, porque não tem tempo, não tem recursos, até porque, para sua saúde mental, é melhor que não reflita muito” (SACRISTÁN, 2002, p.82).

Já para Charlot, a relação entre professores e pesquisadores muitas vezes se faz marcar pela percepção de que estes avaliam aqueles, como se houvesse uma espécie de hierarquia segundo a qual as universidades e seus saberes estivessem acima das escolas e de seus profissionais. Ainda segundo o autor, “o professor acha que o pesquisador está dentro da escola para tomar, para receber sem dar – o que muitas vezes é o que acontece” (CHARLOT, 2002, p.92).

Para encerrar este apanhado, destaque-se o artigo de Libâneo, em que o autor identifica dois “tipos básicos de reflexividade” (LIBÂNEO, 2002, p.62): a de caráter crítico, a ser buscada na formação de professores, e a de cunho neoliberal, que se apoia em um “paradigma racional-tecnológico”, e opera em uma perspectiva “linear, dicotômica e paradigmática” (p.63).

Nem a profusão de propostas construídas e experimentadas no período nem a sua correspondente leitura crítica por parte da academia impedem, entretanto, que se busquem alguns aspectos que não só existem em comum nas diversas propostas, como também sobreviveram a balanços e dossiês. Esses aspectos, em meu entendimento, estão presentes nos marcos regulatórios produzidos nos anos 2000 e constituem a base da análise no projeto que desenvolvi. Vou tentar apresentá-los, guardadas as limitações deste estudo, sob a forma de uma lista de princípios.

1. A formação de professores envolve saberes de naturezas diversas e obtidos por meio de processos variados.

2. Parte desses saberes se constrói por meio da experiência fora das agências de formação, parte vem dessas agências e parte vem da prática profissional, sendo possível subcategorizá-los de muitas formas e com inúmeros critérios.

3. A hierarquização e, mais do que isso, a articulação desses grupos de saberes em termos de sua importância para a formação dos professores constitui um desafio que ainda estamos longe de ter vencido.

4. A necessária articulação entre saberes e, sobretudo, entre teoria e prática ocorre de forma fluida, em uma dinâmica razoavelmente imprevisível e, portanto, incontrolável, e não de maneira linear e racional.

5. Ainda que lançando mão de diferentes denominações, a maioria dos pesquisadores destaca o papel primordial que saberes identificáveis como *habitus*, tal e qual definido por Bourdieu (1972, p.178-179, apud Perrenoud, 2002, p.147), desempenham na formação e, particularmente, na ação dos professores. (CASTRO, 2010, p.41-42)

6. A relação entre os saberes envolve necessariamente a relação entre os respectivos poderes e valores, simbólicos e materiais, das instâncias e dos sujeitos em questão, o que interpela as articulações entre teorias e práticas, especialmente nas ações desenvolvidas entre universidades/pesquisadores e escolas de Educação Básica/professores.

7. As condições de trabalho dos sujeitos afetam diretamente suas possibilidades reais de participar de ações de formação e de transformação, não se podendo ignorar – quer no planejamento, quer no desenvolvimento, quer na avaliação dos projetos – que há uma disparidade entre as condições disponíveis aos diferentes sujeitos, com nítida inferioridade daquelas de que dispõem os professores da Educação Básica.

Ao chegarmos aos anos 2000, embora nos limites mais avançados da produção científica se desenrolasse um debate que colocava em xeque as causas dos anos 80 e 90, as políticas postas em prática geraram marcos regulatórios importantes para a formação de professores em que se nota claramente a forte presença das perspectivas então sob exame. Destaco para este estudo as resoluções CNE/CP 1 e 2, de 18 e 19 de fevereiro de 2002, respectivamente, que regulamentam (e reformam) os cursos de licenciatura, e a Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006, que “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia”.

Antes de tratar desses documentos legais, optei por antecipar parte da discussão promovida no Capítulo 2 deste livro, que trata especificamente das questões relacionadas ao currículo do Curso de Pedagogia.

Vale assinalar que o curso de Pedagogia da UFRJ, assim como tantos Brasil afora, sofreu uma reforma curricular nos anos 1990, resultante de longo debate que ocupou as universidades por cerca de dez anos a partir do início da década anterior. No caso da UFRJ, o currículo inicial, datado de 1971 e que formava técnicos – orientadores, administradores e supervisores – e professores de Curso Normal, foi substituído por outro, de 1993, em que a formação de técnicos cedeu lugar à preparação de professores para a educação pré-escolar e para as séries iniciais do Ensino Fundamental⁹.

Esse novo currículo foi antecedido por duas outras propostas semelhantes, cujos processos de aprovação esbarraram em resistências de todas as ordens, mas especialmente naquela que representava o nó da questão: deveria o curso de Pedagogia formar somente professores? Esse nó, por seu turno, remetia à disputa apontada logo no início do presente texto quanto ao fio condutor dos currículos de formação de professores estar posto mais na teoria ou na prática. Discursiva e oficialmente, venceu a disputa a segunda posição; na prática, talvez não se tenha conseguido concretizar os propósitos declarados no novo projeto curricular.

Em 2007, uma terceira versão curricular passou a vigorar, mantendo-se a centralidade da docência – Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Magistério Normal -, acrescida da formação para Gestão de Processos Educacionais. Os primeiros balanços, ainda que em aproximações limitadas, não permitem supor que as barreiras postas à segunda versão estejam sendo enfrentadas com práticas significativamente diversas e/ou inovadoras.

O curso de Letras, por seu turno, mesmo de alguma forma afetado pelas disputas de concepção e de organização, manteve praticamente intacta sua estrutura e, sobretudo, sua perspectiva declaradamente fragmentadora dos saberes: para a Faculdade de Letras, a Licenciatura constituiu-se basicamente como um curso de bacharel, voltado para o próprio meio acadêmico, ao qual passava a se agregar, a partir da sua segunda metade, uma complementação pedagógica e, no fim, um treinamento mínimo para o magistério; para a Faculdade de Educação, uma licenciatura da qual ela só participava na metade final, tendo de lidar com turmas grandes demais e estudantes

⁹ Denominações da época.

despreparados (e mesmo contrapreparados¹⁰) para o magistério, quer sob o ponto de vista dos saberes que traziam, quer, principalmente, pela ausência de uma escolha consciente da futura profissão.

A questão do caráter fragmentado da licenciatura em Letras, que atravessa nossas discussões insistentemente, mereceu uma recomendação da Comissão de 1985, a sexta no item *Recomendações quanto à formação de professores* (p.11)

6. A responsabilidade pela formação do professor de Língua Portuguesa não deve ser considerada apenas um problema de sua “formação pedagógica”, mas assumida em conjunto pelos Institutos/Faculdades de Letras e pelas Faculdades de Educação, incentivando-se projetos e pesquisas interdisciplinares.

Retomando os marcos regulatórios mais recentes, destaque-se que a Resolução CNE 01/02, que define diretrizes para os cursos de licenciatura, tratou de contemplar, em seu artigo 11º (inciso VI, parágrafo primeiro), uma orientação que, de alguma forma, pretende diminuir a distância entre os cursos de Pedagogia e as demais Licenciaturas: “Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total”.

Essa determinação legal parece buscar um equilíbrio maior entre os tipos de saberes que historicamente têm sido valorizados em cada um dos cursos. Assim, atribui mais carga aos chamados saberes disciplinares para a Pedagogia e fixa um mínimo de saberes pedagógicos para as demais licenciaturas. Nesse sentido, o parágrafo 3º do Artigo 6º destaca

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

¹⁰ Termo que empregamos no âmbito do Departamento de Didática para identificar estudantes que são expostos a ideias preconceituosas e desqualificadoras acerca do trabalho desenvolvido pela Faculdade de Educação.

- I - cultura geral e profissional;
- II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V - conhecimento pedagógico;
- VI - conhecimento advindo da experiência.

O conteúdo dos incisos destacados no artigo 6º traz uma evidente marca de estudos sobre saberes docentes e, em especial, da valorização de certos tipos de saberes até então menosprezados ou mesmo ausentes nos cursos de licenciatura.

O Artigo 12, por seu turno, está claramente orientado no sentido de se superar a já mencionada separação entre teoria e prática, com notável prejuízo desta, nos cursos de formação de professores:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática

Já a Resolução CNE/CP 1/06, que “Institui as Diretrizes Nacionais para os cursos de Pedagogia”, agora definidos como licenciatura, dispõe, em seu Artigo 5º, que o egresso esteja apto profissionalmente para dar conta de dezesseis diferentes habilidades ou competências, das quais destaque (grifo acrescido):

VI - **ensinar Língua Portuguesa**, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - **relacionar as linguagens** dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio

das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

Mais adiante, em seu Artigo 6º, a resolução define que a estrutura do curso se organize em três núcleos: um de estudos básicos, um de aprofundamento e diversificação de estudos e um de estudos integradores.

Confirma-se, no caso da Pedagogia, por meio do Artigo 6º, a mesma tendência vista no Artigo 12 da resolução que trata das licenciaturas: propor uma formação e um posterior exercício profissional em que diversos saberes convergem. No que se refere aos incisos VI e VII do Artigo 5º, nota-se um acréscimo importante, decorrente da transformação dos cursos de Pedagogia em cursos de formação de professores de Educação Básica.

Não obstante essas disposições legais, os cursos de formação de professores, em uma primeira avaliação pós-reformas dos anos 2000, ainda não alcançaram o que se pretendia. E isso vale não apenas para aspectos da relação de cada um com seu próprio percurso histórico, como também para o que se refere à aproximação entre ambos.

Dessa forma, os cursos de Letras seguem em uma perspectiva bacharelesca, em boa parte reforçada pelo importante avanço da pesquisa em todas as frentes da grande área de Letras ocorrido nos últimos trinta anos, o que torna mais atraente para os estudantes o investimento em conhecimentos teóricos do que na formação para o magistério. Já o curso de Pedagogia mantém um desenho curricular em que se faz evidente a pouca atenção aos conteúdos que serão objeto de ensino.

Sustento a hipótese de que, diante desse quadro, persiste nosso desafio inicial: implantar reformas curriculares que de fato contemplem, para além do mero cumprimento cartorial e discursivo, o previsto na legislação correspondente. Esse desafio, já por si só complexo, vem assumindo proporções maiores nos últimos anos. Isto porque um cenário de retomada da instrumentalização e mesmo do tecnicismo vem se instalando com bastante força nas políticas públicas de formação de professores, gerando uma forte tendência a que se relegue a perspectiva emancipatória-cidadã à condição de retórica superada.

Os eventuais avanços havidos, nas três últimas décadas, no que tange à valorização dos saberes docentes e da retomada das discussões acerca das concepções de formação de professores, que resultaram em muitas e importantes ações e publicações, não se fizeram acompanhar de uma

efetiva política de valorização do magistério como profissão estratégica. Se, por um lado, há o desejo e a expectativa de que os professores assumam seu lugar de sujeitos e operem transformações nas práticas pedagógicas, por outro, não se lhes oferece nenhuma contrapartida sob a forma de remuneração, estrutura de carreira e condições de trabalho. O próprio estabelecimento de um piso nacional para o magistério, que figura como uma conquista nesse sentido, além de discutível em seu valor, sequer está efetivamente implantado no Brasil todo.

Podemos considerar que houve avanços conceituais, discursivos e até mesmo regulatórios. O mesmo, porém, não se pode dizer quanto a mudanças efetivas nas práticas de formação de docentes. As razões desse limite parecem derivar de um conjunto complexo de aspectos, dentre os quais se inclui necessariamente a contradição que há entre discurso e prática quando se trata da profissão de professor. Como destaca Tardif (2007, p.33): “[...] embora os seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite”.

Mesmo reconhecendo a importância dos diversos saberes e o papel fundamental dos professores, Tardif (2007, p.35) não deixa de apontar a que se reduz na prática esse papel:

Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção de saberes sem nenhuma relação entre si. Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e de ensino. Nos outros níveis do sistema escolar, essa separação já foi concretizada há muito tempo, uma vez que o saber dos professores que aí atuam parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos.

Como agir diante do que parece constituir um retrocesso em relação às concepções de formação de professores dirigidas para promover o desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva por parte dos docentes, associada a uma extrema sectarização da escola pública e ao esvaziamento dos principais projetos sociais ligados ao seu fortalecimento?

Para Nóvoa (2008), há três dilemas que se apresentam, para os quais o autor aponta como saída o desenvolvimento de saberes docentes (grifos acrescidos):

O dilema da comunidade: redefinir o sentido social do trabalho docente no novo espaço público da educação ou da importância de **saber relacionar e de saber relacionar-se** (NÓVOA, 2008, p.228).

O dilema da autonomia: repensar o trabalho docente dentro de uma lógica de projeto e de colegialidade ou da importância de **saber organizar e saber organizar-se** (NÓVOA, 2008, p.230)

O dilema do conhecimento: reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberativa ou da importância de **saber analisar e saber analisar-se** (NÓVOA, 2008, p.231)

Pimenta (2008), por sua vez, em estudo no qual avalia a questão do professor reflexivo, defende alguns deslocamentos: (a) da perspectiva do professor reflexivo para a do intelectual crítico reflexivo; (b) da epistemologia da prática à práxis; (c) do professor-pesquisador para a integração da pesquisa na escola às atividades regulares dos professores; (d) dos programas de formação inicial e continuada descolados da escola ao desenvolvimento profissional.

Já Lessard e Tardif (2008) ressaltam que há dois polos distintos de onde se originam as tendências das atuais políticas educativas: um que “se inspira numa corrente neoliberal” e outro, que “pode ser qualificado de humanista/cidadão” (LESSARD e TARDIF, 2008, p.261).

Enquanto o segundo polo mantém perspectivas semelhantes às defendidas nas ações e teorias que visam à valorização do professor na construção de seus saberes e de suas práticas, o primeiro tem como meta a “eficiência”, em uma linha que busca a “gestão máxima do potencial humano, atribuindo assim aos serviços educativos um caráter instrumental” (IDEM, p.261).

Em suma, os autores aqui mencionados, bem como diversos outros que não foram citados, apontam para uma realidade inegável: a profissão de professor vive desafios importantes em seu processo de afirmação e reposicionamento social. A universidade precisa compreender sua importância na construção desse processo, para que possa cumprir a contento seu papel não só de produtora de conhecimentos, mas também de formadora de sujeitos.

Há, portanto, uma série de “precariedades” conceituais e estruturais no contexto em que se deu esta investigação, que apontam para uma

universidade desafiada a cumprir sua missão de formar professores a partir de novas bases e perspectivas. Esses novos caminhos e propostas terão obrigatoriamente de realinhar elementos do percurso de formação e, sobretudo, reposicionar saberes e práticas.

Nesse contexto, qualquer esforço na direção de (re)valorizar o papel do professor como sujeito de suas práticas significa necessariamente enfrentar a tendência neoliberal, neotecnicista, economicista, mercantilista, ou que outro nome se prefira dar a ela, que predomina nas políticas oficiais de formação de professores.

Sem prejuízo do valor que efetivamente possa ter o investimento em outros campos de atuação, neste estudo, optei por investir na formação inicial dos professores. Tal escolha encontra sustentação basicamente em três motivos:

(1) Ao passo que a chamada formação continuada se apresenta como um território em que as universidades podem decidir **se** e **como** querem atuar, a formação inicial é objeto específico das ações estatutariamente previstas para as IES;

(2) Com base no pressuposto de que o *habitus* constitui elemento central a ser trabalhado na formação de docentes, a etapa da formação inicial reúne condições mais favoráveis para tentativas de intervenção, principalmente porque, em sua maioria, os estudantes são mais jovens e ainda não estão “irremediavelmente” comprometidos com práticas profissionais.

(3) A experiência de atuação das universidades públicas em programas de formação continuada - além de representar nos últimos tempos um perigoso desvio de seu papel, na medida em as IES estão sendo recrutadas cada vez menos por conta do seu acúmulo teórico-prático, e sim como força de trabalho que irá desenvolver programas concebidos e avaliados pelas instâncias técnicas governamentais - mostra que seus limites dificilmente conseguem ultrapassar as barreiras aqui mencionadas.

4. Que saberes precisa ter um professor de escrita da Educação Básica?

Uma avaliação preliminar permite entender que os atuais currículos, embora resultem de esforços importantes e louváveis, alcançam um limite discursivo, mas não avançam suficientemente em direção às transformações necessárias. Novos marcos regulatórios, assim como reformas nos

projetos curriculares dos cursos de formação de professores, não propiciaram a superação do desafio de se conferir a tais cursos o grau de complexidade de que se reveste o exercício do magistério, desde que considerado em uma visão que situa o professor como sujeito de práticas, e não como um mero executor de pacotes pedagógicos.

Antes de tudo, portanto, trata-se de reintroduzir criticamente a perspectiva da valorização dos professores e de que seus saberes são oriundos de diversos lugares/tempos, múltiplos, complexos e pessoais. Contra o atual ressurgimento de uma visão economicista da educação e o avanço expressivo do processo de mercantilização do ensino, ergue-se a persistência, agora em uma visão renovada, na defesa do protagonismo dos professores em seus processos de formação e em sua atuação profissional.

Para dar conta dessa contraposição e, ao mesmo tempo, das limitações ora postas para os cursos de que estamos tratando, entendo que uma medida inicial está relacionada com as condições de ingresso dos estudantes que se tornarão professores de escrita. Quem são? De onde vêm? O que sabem? O que almejam? De que condições dispõem para se formar? As respostas, em um primeiro e limitado olhar, vieram, em minha investigação, do estudo de dados do questionário socioeconômico-cultural preenchido durante o processo de matrícula na UFRJ.

Esses dados, todavia, servem apenas como indicadores de um perfil, do qual podemos até destacar aspectos mais diretamente ligados à escolarização e à escrita (cf. CASTRO, 2010). Para alcançar dados mais particulares, apliquei outro questionário aos estudantes, este inteiramente direcionado para que avaliem suas relações com a escrita. Além disso, em uma terceira etapa, avaliei, por meio de entrevistas com professores e estudantes, as condições destes no que se refere ao seu preparo para o ensino da escrita.

Paralelamente, avaliei as duas propostas curriculares no que se refere especificamente à atenção dada ao ensino da escrita.

Resta ainda, desde sempre, um desafio pouco mencionado nas discussões sobre formação de professores, mas que considero igualmente complexo: a segmentação em blocos distintos e, em muitos sentidos, incommunicáveis, do processo da formação para o ensino da escrita, o que define um cenário quase “esquizóide” para os diversos momentos de atuação dos professores deste ensino.

Enquanto a Pedagogia se ocupa quase exclusivamente das questões ligadas à aquisição da escrita e ao processo de alfabetização e letramento,

o curso de Letras não trata sistematicamente de nenhum desses aspectos. Em contrapartida, mas a confirmar a cisão entre os dois, a graduação em Letras dedica parte expressiva a conteúdos de Língua e de Literatura que inexistem no currículo de Pedagogia.

Com todo o respeito que se possa guardar às especificidades dos diversos momentos da Educação Básica, cabe problematizar essa segmentação, uma vez que, evidentemente, ela se construiu ao longo da história com base em concepções de ensino e de formação de professores hoje ultrapassadas. De forma exemplar, essa cisão representa duas concepções que disputam a base e a estrutura dos cursos de formação de professores: uma de caráter conteudista, que privilegia o domínio dos conteúdos que serão objeto de ensino; e outra, de cunho mais técnico, que valoriza conhecimentos sobre fundamentos e métodos do processo de ensino-aprendizagem.

Nenhuma das duas concepções mostrou-se eficiente para a formação de professores de escrita que dominem conteúdos, compreendam processos e desenvolvam ações pedagógicas de forma satisfatória. A depender do que temos proposto em nossos cursos de graduação, no máximo formaríamos profissionais insuficientemente preparados para o ensino da escrita, quer porque não sabem do que se trata a escrita, quer porque desconhecem como se aprende a escrever, quer por ambos os motivos.

A reversão desse quadro depende de estudos que ajudem não só a formular, mas também a concretizar propostas que começam por se repensar a escrita, seu papel nas práticas sociais e no desenvolvimento humano, as condições dos estudantes que buscam os cursos que preparam para o seu ensino, os currículos de tais cursos e as condições do exercício profissional de seus professores. E, claro, depende de uma escolha consciente acerca do tipo de profissional que se quer formar para o ensino da escrita desde a alfabetização até a conclusão do Ensino Médio, e não da manutenção de modelos limitados e fraturas insuperáveis nos cursos de licenciatura em Letras e em Pedagogia.

Referências

- BARRETO, Raquel G. **Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Genebra: Droz, 1972.
- BRASIL, MEC - Grupo de Trabalho instituído pela Portaria no 18/76. **Relatório**. Brasília: MEC, 1976.

- BRASIL, MEC - Comissão para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa. **Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa – Relatório Conclusivo**. Brasília: MEC, 1986.
- BRASIL, CNE/CP. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasil: CNE, 2002.
- BRASIL, CNE/CP. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Brasil: CNE, 2002.
- BRASIL, CNE/CP. Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006, **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasil: CNE, 2002.
- CASTRO, Marcelo M. C. e. Formação de docentes para o ensino da escrita; dados iniciais para um perfil dos estudantes de Pedagogia e de Letras (Português-Literaturas) da UFRJ. IN: **Anais do III Encontro Internacional de Letramento acadêmico e cultura escrita**. Belo Horizonte: UFMG/CEALE, 2010.
- CASTRO, Marcelo M. C. e. Saberes docentes e formação de professores para o ensino da escrita: elementos para um projeto de formação inicial de professores nos cursos da UFRJ. IN: **Anais do I Seminário Internacional de Ensino de Língua e Literatura – I SIELP**. Uberlândia: UFU, 2011.
- CASTRO, Marcelo M. C. e. Referências para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente (INEP/MEC): marcas discursivas de uma proposta neotecnista de formação e avaliação de professores. IN: **Anais do IX Seminário Internacional de la Red Estrado**. Santiago do Chile, 18 a 20 de julho de 2012.
- CASTRO, Marcelo M. C. e. **A Prova de redação no acesso à UFRJ**: histórias e desdobramentos. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2013.
- CASTRO, Marcelo M. C. e. Um Contexto para a Valorização dos Saberes Docentes da Formação Inicial de Professores. IN: **Anais do XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira**. Cuiabá, Universidade Federal do Mato Grosso, agosto de 2016.
- CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. IN: GHEDIN, Evandro e PIMENTA, Selma G. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.23, n.80 (esp.) Setembro de 2002, p. 137-168.
- GERALDI, João W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- LELIS, Isabel A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? IN: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001, São Paulo: Campinas: Cortez, 2001.
- LESSARD, Claude e TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor. IN: LESSARD, Claude e TARDIF, Maurice. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- LIBÂNIO, José C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pen-

- samento pedagógico brasileiro. IN: GHEDIN, Evandro e PIMENTA, Selma G. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.
- LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. IN: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001, São Paulo: Campinas: Cortez, 2001.
- NÓVOA, Antonio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. IN: LESSARD, Claude e TARDIF, Maurice. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- NUNES, Clarice. Formação docente: permanência do passado nos desafios do presente. IN: SOUZA, João Valdir A. de. (org.) **Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- OLIVEIRA, Dalila A. A Educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente. IN: SOUZA, João Valdir A. de. (org.) **Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- PEREIRA, Júlio E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. IN: GHEDIN, Evandro e PIMENTA, Selma G. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SACRISTÁN, José G. Tendências investigativas na formação de professores. IN: GHEDIN, Evandro e PIMENTA, Selma G. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOARES, Magda B. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. IN: BASTOS, Neusa B. (org.) **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CAPÍTULO 2

Currículo e ensino da escrita

Resumo: O presente texto apresenta inicialmente marcos históricos e conceituais do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A seguir, compara brevemente a grade do curso com a da Licenciatura em Letras da UFRJ e discute o oferecimento, em cursos de Pedagogia de instituições públicas de Ensino Superior brasileiras, de disciplinas voltadas para o ensino da escrita na graduação. Por fim, elenca aspectos centrais das discussões acerca da escrita acadêmica. Serviram de referência teórica os trabalhos de Camargo (2009), Cruz (2011), Cavaco (2002 e 2009), Dionísio e Fischer (2010) e Castro (2014). A pergunta-chave para sua escrita foi: Como a universidade forma os professores de escrita?

Palavras-chave: Currículo – Licenciatura em Pedagogia – Escrita Acadêmica – Ensino da Escrita

1. Introdução

A UFRJ, não obstante tentativas descontinuadas de constituir ações de gerenciamento de dados relativos ao seu corpo social, não dispõe de programa consolidado de coleta, divulgação e análise de dados dos seus estudantes. Essa lacuna institucional constitui entrave a que se pense a formação dos graduandos a partir de informações confiáveis sobre suas condições de ingresso, quer sob o ponto de vista de seu perfil socioeconômico, quer no que se refere a sua escolarização, quer ainda no que tange ao seu capital cultural e, finalmente, às suas condições efetivas de se tornarem professores com as qualidades descritas no projeto pedagógico do curso de Pedagogia. Trabalhamos, portanto, com estudantes que conhecemos insuficientemente.

Em vista desse quadro, de maio de 2010 a maio de 2014, coordenei, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, projeto de pesquisa intitulado **Saberes docentes e formação de professores para o ensino da escrita**, cujos objetivos principais foram: (1) identificar perfil de formação básica dos estudantes matriculados nos cursos de Pedagogia e de Letras, Português-Literaturas, na

UFRJ¹; e (2) analisar os currículos dos cursos em questão, com base nas propostas oficiais, nos depoimentos dos sujeitos envolvidos e na bibliografia pertinente.

O desenvolvimento do projeto permitiu a confecção de diversos artigos, trabalhos de iniciação científica e monografias de conclusão de curso de graduação, que trouxeram avanços em relação ao entendimento acerca das relações que os estudantes mantêm com a escrita e o seu ensino. No que se refere aos objetivos originais da pesquisa, atingiu-se uma convicção maior de que há um evidente descompasso entre o perfil encontrado e os currículos propostos, indicando a necessidade de se repensar o projeto de formação ora em desenvolvimento na UFRJ.

Tal conclusão ensejou a elaboração de novo projeto de pesquisa, iniciado em março de 2014, sob o título **A escrita e o seu ensino no curso de Pedagogia da UFRJ: experiências e proposições**, com três objetivos básicos: (1) identificar, por meio das experiências de escolarização dos estudantes de Pedagogia da UFRJ, os sentidos que atribuem ao ato de escrever, a avaliação que fazem da sua produção textual e as medidas que vislumbram como possíveis caminhos de formação para o ensino da escrita; (2) identificar, junto aos professores do referido curso: que avaliação fazem com relação ao preparo dos estudantes para a produção textual acadêmica, que medidas pedagógicas propõem em suas disciplinas para lidar com possíveis dificuldades de escrita dos estudantes, que avaliação fazem dos resultados da aplicação de tais medidas, como se consideram em termos de capacitação para atuar como docentes no que se refere ao ensino da escrita e que medidas vislumbram como possíveis caminhos de formação para este ensino; (3) relacionar os dados coletados e possíveis ações de intervenção no currículo do Curso de Pedagogia da UFRJ.

Trabalhei com o pressuposto de que há um consenso acerca do preparo insuficiente dos estudantes universitários brasileiros para lidar com a escrita acadêmica. O enfrentamento dessa situação ocorre basicamente com a criação de disciplinas que combinam as perspectivas reparadora e instrumental (CAMARGO, 2009) – ainda que recobertas por um discurso sociointeracionista – em uma tentativa de cobrir déficits de leitura e escrita da Educação Básica e de aparelhar os estudantes para os gêneros textuais específicos dos seus cursos e das suas futuras profissões. Os professores formadores, em sua maioria, porém, não são específica

¹ Após os primeiros movimentos, por motivos diversos, de ordem operacional, as ações passaram a focalizar apenas os estudantes de Pedagogia.

e sistematicamente preparados para lidar com tal situação, tampouco as propostas e as práticas curriculares dos cursos de graduação conseguem dar conta do problema da escrita acadêmica de forma satisfatória.

Dessa maneira, a escrita, em uma visão humanizadora, emancipatória, constituidora de identidades, subjetividades e criticidade, não é contemplada nas ações existentes em relação à aprendizagem dos graduandos, o que torna mais improvável e inócuo, quando ele ocorre, o domínio da dimensão técnico-instrumental da escrita, fazendo da produção textual dos estudantes mera e frágil reprodução de modelos e ideias.

O resultado aparente para os estudantes do curso de Pedagogia – que já não trazem experiências predominantemente positivas com a escrita – faz-se notar por sua atitude passiva e/ou insegura diante das práticas de escrita e da perspectiva de ensiná-la a seus futuros alunos. E quanto a este aspecto, cumpre destacar que, uma vez concluída sua licenciatura, tais estudantes tornam-se oficialmente habilitados para ensinar na Educação Infantil, no primeiro ciclo do Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, o que significa que poderão vir a atuar com a alfabetização, em uma ponta, assim como, em outra, com a sempre complexa educação de jovens e adultos em condições deficitárias de escolarização.

Os estudos realizados apontam para a necessidade de construirmos bases para um processo de formação que coloque os saberes e atitudes da experiência no centro das ações no que se refere aos desafios da escrita e do seu ensino, na medida em que um investimento mais robusto nas experiências, tanto as havidas como as por vir, apresenta-se como um caminho para compreender e tentar modificar para melhor as relações que os estudantes aqui mencionados constituíram e podem vir a constituir com a escrita.

A experiência, porém, não se transmite nem se comunica, a experiência se vive e se reelabora. A atuação do formador nesse caso, portanto, deveria ocorrer sob a forma da proposição de atividades e da interlocução com os estudantes, ajudando-os a reelaborarem suas experiências.

Para encorpar ainda mais a argumentação em prol de tais ações, nos anos recentes, há uma retomada da razão instrumental nas políticas públicas de formação de professores levadas a cabo no Brasil, contra a qual é preciso se opor uma perspectiva emancipatório-cidadã, que carece fundamentalmente da formação de sujeitos que se coloquem diante da produção de conhecimento de forma crítica e autoral. Neste cenário, recupero sínteses das investigações anteriores, a fim de calçar a interseção

entre os movimentos e conferir-lhes uma coesão maior. Assim, destaco três aspectos do contexto em que se deu o estudo: (1) o perfil socioeconômico dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia; (2) dados de formação do seu corpo docente; (3) a grade curricular do referido curso. Neste texto tratarei fundamentalmente do último.

2. Curso de Pedagogia da UFRJ

2.1 Marcos históricos e propostas de formação

Desde a promulgação do Decreto-Lei 1.190, em 4 de abril de 1939 – segundo Cruz (2011), “o primeiro marco legal do Curso de Pedagogia” (Cruz, 2011, p.29) –, este curso tem sua legislação vinculada a uma disputa de concepções que alternam a primazia da formação de técnicos em educação e a de professores, como também observa Fonseca (2008).

Em meu estudo, focalizo a história do curso desde o final dos anos 1960 até os dias atuais, período em que tem estado sob a responsabilidade da Faculdade de Educação, criada como resultado do desmembramento da antiga Faculdade Nacional de Filosofia. Durante esse período, a trajetória do curso de Pedagogia registra três momentos distintos no que se refere ao currículo de graduação.

O primeiro ocorre após a Reforma do Ensino Superior, instituída por meio da Lei 5540/68, sob a égide do desenvolvimentismo mercantilista promovido pela ditadura que governou o Brasil de 1964 até o início dos anos 1980. Tratava-se de um curso voltado para formar especialistas em educação – supervisores, administradores, avaliadores e orientadores educacionais –, elementos essenciais à operacionalização da concepção tecnicista de educação defendida à época nas políticas de formação de profissionais de educação.

O segundo, cuja origem remete ao início dos anos 1980, ocorre a partir de 1993, quando começou a vigorar um novo currículo que, ao contrário do anterior, visava à formação de professores da Educação Básica, respondendo positivamente a uma luta histórica em favor de tal mudança. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (FE/UFRJ, 2015, p.3):

No final da década de oitenta, precisamente no ano de 1989, inicia-se na Faculdade de Educação um processo de revisão curricular com ampla participação de todos os segmentos, fruto das intensas discussões nacionais acerca do curso de Pedagogia e dos novos rumos que deve-

riam orientar a formação do pedagogo naquele contexto. No debate nacional acerca da redefinição da identidade e da função do pedagogo na sociedade e, conseqüentemente, da responsabilidade da universidade na formação deste profissional, dois aspectos se destacaram. O primeiro dizia respeito às argumentações em defesa da docência como núcleo central da identidade profissional do pedagogo. O segundo referia-se à necessidade de se ter a formação dos professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental garantida em nível superior. Simultaneamente, fazia-se a crítica à fragmentação do trabalho pedagógico e a defesa de um pedagogo “integral”.

Ainda nos anos 1990, mesmo com a implantação da nova versão curricular, começou-se a cogitar de uma nova reforma do currículo, em razão das críticas a ele dirigidas por docentes e discentes, assim sintetizadas no seu PPC (FE/URJ, p.3/4):

- 1- A oferta de três habilitações separadas e muito especializadas – Educação Infantil, Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Normal, geravam (sic) uma grande justaposição de disciplinas afins nos períodos finais específicos das três habilitações, além de contribuir para a fragmentação do curso, engessando o corpo docente e obstaculizando a possibilidade de oferta de disciplinas optativas;
- 2- A restrição ao exercício profissional dos alunos titulados que, após um curso denso e com duração de quatro anos, habilitam-se apenas em uma área muito especializada, encontrando dificuldades de inserção no mercado de trabalho;
- 3- Ausência de uma habilitação que explicitasse o fato de que os formandos do Curso de Pedagogia são pedagogos/docentes e detêm conhecimentos que os habilitam para atuarem na área educacional em esferas de trabalho e dimensões outras que não o magistério;
- 4- Ausência de uma significativa formação para a pesquisa em consonância com a consolidação da pós-graduação na Faculdade de Educação e com o perfil da UFRJ.

O terceiro momento começou a acontecer em 2007, mercê de uma revisão crítica do currículo anterior, iniciada no final dos anos 1990, mas só consumada em nova proposta na segunda metade dos anos

2000. Contribuíram para prolongar esse momento uma crise interna da Faculdade de Educação - FE e a demora do governo federal em definir as diretrizes nacionais para o curso de Pedagogia, só promulgadas em 2006. Esta terceira versão mantém a centralidade da docência, embora promova alterações importantes que não comentarei aqui, e acrescenta duas novidades: as habilitações para a Gestão e para a Docência em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em síntese, a grade curricular² aprovada inclui: 39 disciplinas obrigatórias, com um total de 148 créditos e 2.280 horas; 5 práticas de ensino (requisitos curriculares suplementares), com 23 créditos e 1.320 horas; 6 créditos, em um total de 90 horas de disciplinas de livre escolha (optativa), e 375 horas de atividades de extensão universitária.

No momento atual, há uma discussão formalmente instalada com vistas à proposição de uma nova proposta curricular ou, como oficialmente se denomina na UFRJ, um novo Projeto Pedagógico (PPC)³ para o curso de Pedagogia. Os movimentos iniciais dessa discussão, ainda que coloquem em xeque muitos aspectos da atual formação, parecem indicar que a formação de professores permanecerá em sua condição central tanto na concepção quanto na estruturação do novo PPC.

Trabalho, pois, com o pressuposto de que, até prova em contrário, trata-se de um curso que forma professores para atuar com a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e formação para o magistério na modalidade Normal (Ensino Médio), esta última sempre presente nas mais diversas propostas desde 1939.

2.2 O Currículo do curso

Como salientam Fonseca (2008), Castro (2010) e Cruz (2011), a partir do seu primeiro marco legal, os cursos de Pedagogia representam emblematicamente uma disputa conceitual que marca a história da formação de professores no Brasil: a da centralidade desta formação estar na docência ou na preparação técnica. À luz da categorização dos saberes docentes proposta por Tardif (2007), trata-se da tensão entre os saberes ditos disci-

² Créditos e horas mínimos necessários para a obtenção do diploma.

³ Regulamentado pela RESOLUÇÃO CEG 02/2003, que define Normas básicas para formulação do Projeto Pedagógico e organização curricular discursos de Graduação da UFRJ. Disponível em < https://graduacao.ufrj.br/images/_PR-1/CEG/Resolucoes/2000-2009/RESCEG-2003_02.pdf > Acesso em 30 de abril de 2020.

plinares, que dão conta dos conteúdos das diversas disciplinas escolares, e os saberes de formação pedagógica, produzidos no âmbito das ciências da educação e da ideologia pedagógica.

Com base nessa distinção, pode-se afirmar que as licenciaturas no Brasil assumiram majoritariamente um esquema de formação em que um curso de bacharel – estruturado com conteúdos disciplinares – faz-se completar por um estágio/treinamento e por disciplinas de conteúdos pedagógicos, como comenta Gatti (2010): “[...] o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e áreas de ensino” (GATTI, 2010, p. 1358).

A fragmentação a que se refere a autora contribuiu para que se consolidassem dois percursos: o das licenciaturas que habilitam para o magistério do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, dominado por conteúdos disciplinares, e o da Pedagogia, construído com a centralidade dos conhecimentos pedagógicos. Os desdobramentos dessa fragmentação interessam ao presente estudo pela sua direta articulação com a história do curso de Pedagogia da UFRJ.

A trajetória apresentada na subseção anterior sofreu forte influência da histórica disputa conceitual aqui mencionada, com a aparente vitória da linha que defende a centralidade da docência para a formação de pedagogos, sendo que a segunda e mais recente reforma teve a impulsioná-la legislação emanada do governo federal (CNE, MEC), em especial as Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, e CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

A primeira “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” e buscou fundamentalmente conferir aos cursos de licenciatura uma identidade própria. Para tanto, propõe princípios de organização que aumentam expressivamente a carga de atividades práticas já existentes, inclui um elemento de compreensão complexa, denominado “prática como componente curricular”, e estimula a distribuição das disciplinas pedagógicas pela grade, e não concentrada nos últimos períodos.

A segunda “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”. Não por acaso, somente cinco anos depois de regulamentar as licenciaturas em geral, os órgãos governamentais trataram do curso de Pedagogia. O lapso temporal decorre da

dificuldade de se assumir este curso como um espaço essencialmente de formação de professores e do fato de que o desafio de fortalecer seu currículo não se resolve com as medidas propostas para as demais licenciaturas. Ao contrário do que ocorre com estas, o problema do currículo de Pedagogia tem menos a ver com o subdimensionamento dos saberes pedagógicos ou com a presença tímida da prática, e mais com a inexistência de saberes disciplinares.

Uma comparação entre as duas licenciaturas que formam os professores que vão ensinar a escrever – Letras⁴ (do segundo ciclo do Ensino Fundamental até o fim do Ensino Médio) e Pedagogia (da Educação Infantil ao fim do primeiro ciclo do Fundamental) – mostra um retrato das diferenças.

Em consulta à grade curricular das licenciaturas em Letras, identifiquei as seguintes disciplinas relacionadas aos saberes disciplinares, com indicação do número de períodos a elas dedicados⁵: Filologia (1); Grego (2); Latim (4); Linguística (4); Língua Portuguesa (9); Literatura Africana (2); Literatura Brasileira (7); Literatura Comparada (2); Literatura Hispano-americana (2); Literatura Portuguesa (5); Teoria Literária (4), o que perfaz um total de 146 créditos.

No caso dos saberes pedagógicos, constatei a presença das seguintes disciplinas ou requisitos curriculares: Didática Especial de Língua Portuguesa e Literatura (2); Didática Geral (1); Educação Brasileira (1); Filosofia da Educação no Mundo Ocidental (1); Fundamentos Sociológicos da Educação (1); Profissão Docente (1); Psicologia da Educação (1) e 400 horas de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, somando 32 créditos.

Em contraposição, no curso de Pedagogia não há qualquer disciplina diretamente destinada a tratar de conteúdos de Língua e Literatura fora de seu contexto de ensino. A palavra “educação” está presente nos nomes de 25 das 39 disciplinas obrigatórias. Há uma grande dispersão das áreas pelas disciplinas, mas, com algum cuidado, pode-se considerar que o currículo ainda se apoia basicamente nos fundamentos da Administração, agora ampliada pelo privilégio dos estudos das políticas

⁴ Optei por estudar a habilitação de maior procura e que habilita exclusivamente para o ensino de Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Vernácula: Português-Literaturas.

⁵ Agrupei os nomes das disciplinas, no caso de Língua Portuguesa, em uma categoria. No caso das literaturas incluí no cômputo disciplinas introdutórias denominadas *Cultura* ou *Fundamentos da Cultura*.

educacionais; da Didática; da Filosofia; da Psicologia e da Sociologia, ou seja, exatamente nas bases que estão timidamente representadas na licenciatura de Letras.

Quanto à Prática de Ensino, nota-se um complicador para a Pedagogia. Em atendimento às DCN, o currículo dispersa em cinco a prática dos futuros professores: Educação de Jovens e Adultos; Educação Infantil; Magistério de Disciplinas Pedagógicas; Política e Administração Educacional; e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, cada uma com 120 horas de carga horária, cursadas uma por vez a partir do quinto período⁶. Enquanto isso, os estudantes de Letras cursam uma só Prática de Ensino, com 400 horas, realizada em três períodos a partir do oitavo.

Esta cisão – produzida pela nossa baixa capacidade de promover aproximações e convergências entre sujeitos, lugares de saber e lógicas de formação – gera inúmeros problemas, dos quais destacarei dois.

O primeiro reside na dispersão dos conhecimentos disponíveis sobre as disciplinas e o seu ensino, produzidos em lugares diferentes, por sujeitos diferentes, que raramente se aproximam. Assim, a área de letras é estudada na Faculdade de Letras; estuda-se educação na Faculdade de Educação; faz-se estágio em algum colégio que aceita receber estagiários. Depois, o recém-formado parte, com dúvidas e incertezas, para o chamado “chão da escola”, onde o primeiro conselho que ouvirá dos professores será no sentido de esquecer o que (não) aprendeu na universidade e tratar de render-se à realidade das práticas da “dura realidade escolar”.

O segundo tem a ver com o percurso de formação dos estudantes da Educação Básica. Os dados aqui mencionados mostram que até o fim do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, os estudantes aprendem letras com professores que sabem das letras apenas o que aprenderam em sua própria escolarização; depois disso, passam a aprender com professores que estudaram muito de letras, mas que talvez não tenham outros conhecimentos necessários para ensinar.

⁶ De acordo com depoimento da Professora Rejane Maria de Almeida Amorim, ex-Coordenadora de Estágios da Faculdade de Educação, “Na forma como o currículo do Curso de Pedagogia da UFRJ está organizado hoje, a formação prática de estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental acontece no 8º período e está determinada em 180 horas, divididas entre 60 horas em sala de aula e 120 horas no campo de estágio. Ainda é possível utilizar 30 horas das 120 horas de estágio para realização de atividades científicas e culturais”.

3. Tentativas de ensinar a escrever na graduação

Como já mencionado neste texto, o currículo atual vem sendo objeto de estudos sistemáticos na Faculdade de Educação, com vistas à sua reformulação. No que se refere ao objeto específico da minha pesquisa – a relação dos licenciandos de Pedagogia com a escrita e o seu ensino – trabalho com o pressuposto de que as intervenções necessárias dar-se-iam fundamentalmente no âmbito da experiência dos estudantes com a escrita. Antes, porém, de buscar soluções para além da oferta de disciplinas que têm como objeto o domínio da escrita por parte dos licenciandos, considero relevante apresentar investigação que realizei sobre tal estratégia.

Tomo por base estudo de Camargo (2009), em que analisa programas de disciplinas voltadas para a superação de dificuldades de escrita de estudantes universitários. Nos termos do autor:

[...] buscou-se mapear a oferta de Língua Portuguesa por diferentes IES⁷; verificar as razões que levam à oferta da disciplina em curso não específico da área da linguagem; examinar as propostas de ensino, identificando o caráter predominante e suas concepções de linguagem e de formação acadêmica. (CAMARGO, 2009, p.7)

Com base nas tabelas de classificação de áreas de conhecimento do CNPq⁸ e da FAPESP⁹, o autor trabalhou com o seguinte universo de áreas e cursos: Ciências Sociais Aplicadas (Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito e Arquitetura e Urbanismo); Engenharias (Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica), Ciências Humanas (Ciências Sociais, História, Geografia e Psicologia) e Ciências da Saúde (Medicina, Enfermagem, Farmácia e Odontologia). As IES foram classificadas em públicas, privadas com fins lucrativos e privadas sem fins lucrativos.

Valendo-se da análise de conteúdo dos programas e/ou ementas das disciplinas, o autor as classifica de acordo com três vertentes: (a) *reparadora*, que busca suprir déficits da formação básica dos estudantes; (b) *instrumental*, voltada para a preparação específica para

⁷ Instituições de Ensino Superior.

⁸ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

⁹ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

as práticas textuais da área profissional dos cursos; e (c) *discursivo-textual*, com ênfase no discurso e no texto em seus dimensionamentos acadêmicos e sociais.

Duas conclusões do estudo merecem destaque: a de que a oferta tende a ser maior nas universidades privadas do que nas públicas e a de que, embora haja superposições de vertentes, a de cunho instrumental predomina, com 58.7% de incidência nos programas analisados.

Para o presente estudo, considerei apenas as universidades públicas e seus cursos de Pedagogia. Trabalhei com as seguintes informações sobre as disciplinas: nome, carga horária, periodização na grade e caráter obrigatório/eletivo. Excluí do universo disciplinas cujos nomes apontassem inequivocamente para o estudo da didática da Língua Portuguesa.

Levantamento realizado nos sítios eletrônicos das IES¹⁰ registrou um total de 77 unidades que oferecem curso de Pedagogia, das quais 42 (54,5%) oferecem disciplinas, conforme quadro a seguir:

QUADRO 1 - DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS POR REGIÃO GEOGRÁFICA

Região	IES	IES que têm disciplinas	Percentual por região	Disciplinas por região	Percentual do total nacional	Obrigatórias	Percentual do total regional	Optativas	Percentual do total regional
Centro-oeste	8	4	50%	5	9,6%	5	100%	0	0
Nordeste	25	16	64%	17	32,7%	7	41%	10	59%
Norte	9	5	55%	5	9,6%	5	100%	0	0
Sudeste	23	13	56%	20	38,5%	14	77,7%	6	22,3%
Sul	12	4	30%	5	9,6%	2	40%	3	60%
Total	77	42	54,5%	52	100%	33	63,5%	19	36,5%

Chama atenção o fato de que praticamente a metade das IES (44,5%) não oferece qualquer disciplina, percentual que varia mais no Sudeste, onde apenas 30% (-14,5%) oferecem disciplinas, e no Nordeste, com oferta em 64% (+19,5%).

No caso das disciplinas de caráter obrigatório, que representam em média 63,5%, vale observar que o percentual é construído por dois blocos: de um lado, Centro-Oeste (100%), Norte (100%) e Sudeste (77%), e, de outro, Nordeste (41%) e Sul (40%).

¹⁰ Levantamento realizado pela pesquisadora Alba Belmira Pereira.

A partir dos nomes das disciplinas, constitui quatro categorias de classificação - (1) Estudos de Língua Portuguesa; (2) Produção textual; (3) Leitura e Produção textual; e (4) Leitura -, assim distribuídas.

QUADRO 2 – DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS
POR OBJETO DE ESTUDO

Disciplinas	Total	Percentual	Obrigatórias	Percentual	Optativas	Percentual
(1) Estudos de Língua Portuguesa	25	48%	17	68%	8	32%
(2) Produção Textual	6	11,5%	3	50%	3	50%
(3) Leitura e Produção textual	20	38,5%	12	60%	8	40%
(4) Leitura	1	2%	1	100%	0	0

Embora sejam classificações generalizadoras e demandem cautela com as inferências que nelas se apoiem, sua distribuição aponta para um investimento maior em estudos de Língua Portuguesa, o que sugere um alinhamento com a vertente *reparadora* (CAMARGO, 2009) em 48% do total, sendo 68% delas de caráter obrigatório, ou seja, 32% do total.

A seguir, vem a opção pela abordagem de leitura e produção textual, que remete a uma denominação frequente na vertente à qual Camargo chamou de *discursivo-textual*, mas que pode também representar uma escolha lexical mais adequada à defesa do chamado letramento acadêmico.

Por fim, temos apenas seis disciplinas, metade de caráter optativo, que adotam nomes que remetem exclusivamente ao ensino da escrita, o que representa 11,5% do total geral e apenas 9% do total de obrigatórias.

Na grade do curso de Pedagogia da UFRJ não há nenhuma disciplina obrigatória que possa ser enquadrada em alguma das classificações aqui adotadas. Dentre as optativas, há *Atualização de Conteúdo em Língua Portuguesa*, a indicar um alinhamento com o primeiro tipo, e *Leitura e produção de Textos em Educação*, classificável no segundo e no terceiro. Nas versões curriculares anteriores, existia a disciplina *Português Instrumental*, cuja ementa apontava para um trabalho específico e formal com os hoje chamados gêneros acadêmicos. Na segunda versão curricular (1992-2007), havia *Construção do Conhecimento em Língua Portuguesa I e II*, destinadas a discutir o ensino e a aprendizagem de língua materna.

4. Multiprofessor, gestor e pesquisador

Retomando o PPC da Pedagogia, destaco o seguinte trecho:

O Curso de Pedagogia da FE/UFRJ parte da concepção de que o pedagogo da atualidade deve ser um profissional preparado para intervir nas diferentes situações apresentadas pela realidade educacional brasileira. Para isso, necessita de sólida formação teórica e preparo específico para a intervenção prática, tendo por pressuposto que a condição de professor constitui sua identidade básica, à qual se agrega a de profissional preparado para atuar na política e na administração educacionais, conforme propõe a LDB 9.394/1996, artigo 64 (FE/UFRJ, 2015, p.10).

Ainda de acordo com o documento (p.11),

A concepção aqui proposta é, portanto, de um curso que não dissocia teoria e prática e que, ao contrário, compreende que o “alto nível” em educação se alcança pela articulação entre essas dimensões. A presença de disciplinas que preparam os alunos para experiências investigativas relaciona-se com a intenção de formar um profissional autônomo e crítico, capaz de analisar a realidade e buscar as soluções em seu campo de trabalho, enfrentando os grandes desafios da educação brasileira.

Finalmente, o perfil que se almeja para os egressos está assim definido no PPC (p.16)

O egresso do Curso de Pedagogia da FE/UFRJ deverá estar apto a exercer a docência na Educação Infantil, compreendendo creche e pré-escola; nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal (modalidade do Ensino Médio) e na Educação de Jovens e Adultos. Atuará como Gestor de Processos Educativos em Instituições Escolares e Não Escolares.

Para dar conta de preencher tal perfil, os licenciados em Pedagogia deverão (p.16-17)

Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual e social;

Favorecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

Trabalhar em espaços escolares e não escolares na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

Aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, incluindo a língua portuguesa e as linguagens matemática, científica, artística e corporal, de forma interdisciplinar e adequadas às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;

Relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação nos processos didáticos pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

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

Participar das gestões das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

Participar da gestão das instituições em que atuem, planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais em ambientes escolares e não escolares;

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

Utilizar com propriedade instrumentos próprios para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras deter-

minações legais que lhe caiba implantar, executar e avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

São doze competências, ações, habilidades. Não importa que nome tenham, constituem uma quantidade significativa de atribuições complexas, que envolvem conhecimento, preparo e disposição. O licenciado em Pedagogia deve atuar como professor de quatro segmentos diferentes, com disciplinas de todas as áreas do conhecimento, além de ter de atuar também como gestor. Isso tudo depois de ter cursado nove ou dez períodos de graduação:

Nunca é demais lembrar que cursos como os de Medicina, Direito, Ciências Contábeis, Psicologia duram dez ou mais períodos só para conceder aos formandos o diploma de bacharel. Não há nenhuma expectativa, por exemplo, de que um bacharel em Ciências Jurídicas atue com eficiência em quatro áreas do Direito, nem de que um bacharel em Ciências Médicas assuma quatro especialidades da Medicina.

Não bastasse a evidente insuficiência do currículo para a formação para a docência, existe ainda a questão do preparo para a pesquisa, que aparece em uma das doze competências esperadas do egresso, mas que vai ser mais detidamente explicitado no PPC no trecho que trata da monografia de conclusão de curso (p.39):

A iniciação à pesquisa (articulada à docência, à extensão e à gestão) atravessa a formação oferecida pelo curso, seja através de disciplinas com esse fim, seja através da relação entre a Graduação e a Pós-Graduação. A FE/UFRJ propicia aos seus alunos uma ambiência de pesquisa através dos vários Laboratórios, Núcleos e Grupos de Pesquisa que reúne. Essa ambiência se manifesta através das Bolsas de Iniciação Científica, das Jornadas de Iniciação Científica realizadas pela instituição, assim como através do Seminário Anísio Teixeira, um espaço semanal de socialização de pesquisas, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

De fato, há muitos grupos de pesquisa na FE e todos acolhem estudantes. Não há, todavia, muitas bolsas, o que torna a participação em atividades desses grupos menos atraente para os que não são contemplados. Tampouco existe, até o momento da elaboração da monografia – previsto para ocorrer nos dois últimos períodos – qualquer exigência de que o estudante realize pesquisa.

Concluída a disciplina de Monografia, com 60 horas, o estudante deverá ter um projeto de pesquisa que será orientado por um docente e desenvolvido no período seguinte. Ao final do processo, o licenciando defende publicamente o seu trabalho perante uma banca composta pelo seu orientador e mais dois professores. Com esse percurso, pretende-se que o estudante comprove a realização de:

- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais.

Fica evidente que o currículo da licenciatura em Pedagogia, por mais extenso e complexo que venha a ser, dificilmente conseguirá ser suficiente para proporcionar, em um curso de graduação, um percurso de formação que pretende que cada egresso seja, simultaneamente, um multiprofessor, que ensina conteúdos de todas as áreas para estudantes de diversos segmentos e faixas etárias; um gestor e um pesquisador. Diante desse desafio, também fica bastante claro que a introdução de disciplina(s) obrigatória(s) para dar conta de ensinar o licenciando a escrever também terá efeito limitado, além de inchar ainda mais a grade, que já tem 39 disciplinas obrigatórias.

5. Aspectos centrais das discussões acerca da escrita acadêmica: como ensinar a escrever?

A preocupação com as redações escolares, que dominou os debates do ensino da escrita a partir de meados dos anos 1970, acabou se alastrando na direção da escrita acadêmica, em parte com a mesma perspectiva de identificação de déficit que já fora adotada para a Educação Básica. Como destacam autores como Fischer (2007), Marinho (2010) e Fiad (2011), nos anos 1990 ganhou força no discurso dos docentes universitários um estranhamento, e mesmo um desconforto, em relação

ao que poderia ser diagnosticado como despreparo dos estudantes universitários para lidar com as demandas de escrita de seus cursos. Dos anos 1990 até hoje, porém, a evolução desse primeiro impulso assumiu novos contornos.

Por um lado, é fato que permanece em muitos casos a perspectiva do desconforto e a consequente atribuição de toda a responsabilidade pelo “déficit” aos estudantes, à sua escolarização prévia e a um estado geral de precarização do ensino e/ou da cultura escrita em nossa sociedade.

Dentro dessa mesma lógica, persegue-se, por meio de programas rastreadores cada vez mais numerosos e sofisticados, a identificação de apropriações indébitas de textos cometidas pelos estudantes universitários.

Em trabalho no qual investigou “como o plágio é abordado nas três melhores universidades de cada um dos cinco continentes e do Brasil” (KROKOSZ, 2011, p. 746), Krokosz (p. 760) considera que o plágio vem sendo tratado nas IES brasileiras de forma “muito incipiente” e, por vezes, constrangedora.

Posição semelhante assumi em texto publicado em 2012 (CASTRO, 2012), no qual busco um dimensionamento pedagógico para a questão do plágio, a partir do pressuposto de que o mesmo não pode ser recepcionado no Ensino Superior apenas como prática de responsabilidade individual. Neste sentido, procurei apresentar elementos que inserissem a problemática da chamada apropriação indébita no cenário maior das práticas escolares de escrita e das disputas acadêmicas em torno da autoria.

Por outro lado, em um avanço considerável em relação às atitudes de caráter meramente punitivo, há instituições de Ensino Superior que investem no oferecimento de disciplinas voltadas para o ensino da escrita acadêmica. Quase sempre, porém, como já se tentou mostrar aqui, tais iniciativas ficam limitadas a uma dimensão reparadora, que pretende preencher todas as lacunas deixadas pela Educação Básica, e/ou instrumentalizadora, em que se treinam os estudantes a redigir os textos que os seus meios profissionais demandam com mais intensidade, como identificou Camargo (2009).

Entendo que as três vertentes identificadas por Camargo podem ser tratadas como dimensões, porque se superpõem discursiva e operacionalmente no contexto do ensino-aprendizagem da escrita acadêmica. E podem ser equiparadas aos três modelos de letramento acadêmico descritos por Lea e Street (2006): o das capacidades de estudo, o da socialização acadêmica e o dos letramentos acadêmicos.

No que se refere às investigações sobre a escrita acadêmica, por seu turno, concordo com Dionísio e Fischer (2011), que as agrupam de acordo com dois focos principais de atenção: “Compreender os sentidos para e sobre as práticas de leitura e escrita” e “Intervir sobre essas práticas” (DIONÍSIO; FISCHER, 2011, p. 83).

Seja para compreender as práticas de escrita, seja para intervir sobre elas, seja para realizar articuladamente os dois movimentos, vale destacar o que parece haver de consenso nos vários estudos aqui considerados.

Em primeiro lugar, cresce a adesão à perspectiva de que a escrita dos estudantes não pode ser recepcionada a partir do diagnóstico de que é deficitária. Ao contrário disso, faz mais sentido considerar que todos se encontram em algum grau de desenvolvimento da escrita e que este grau deve ser corretamente identificado, porque é a partir dele que se deslançam novas etapas de desenvolvimento.

Essa é a postura sustentada por Fiad para a sua recusa ao discurso da crise: “Contrariamente ao que dizem muitos professores universitários em relação à escrita de seus alunos, entendo que esses estudantes são letrados e, muito provavelmente, não se engajaram ainda nas práticas letradas esperadas no contexto acadêmico” (FIAD, 2011, p. 360).

Em segundo lugar, há forte consenso no que tange ao descompasso que existe entre as práticas de escrita vivenciadas na Educação Básica e aquelas que os cursos superiores solicitam. Para muitos docentes universitários, o domínio da escrita acadêmica estaria garantido como decorrência normal do pertencimento protocolar ao mundo acadêmico e do exercício continuado de produzir os textos exigidos. As pesquisas revelam, no entanto, que os estudantes, em sua maioria, não alcançam tal domínio sem algum tipo de ajuda. O mais adequado, segundo as tendências atuais, seria considerar, como Bonini e Figueiredo (2006), que os estudantes se encontram em estágios periféricos de pertencimento à comunidade discursiva da academia.

Há muitas justificativas para negar o pressuposto de que basta se estar frequentando um curso superior para que se aprenda a produzir textos acadêmicos adequados. Dentre elas, destaque-se a questão dos obstáculos que existem para que estudantes egressos da Educação Básica, em que foram treinados a redigir redações escolares, passem a ter voz de autoria ao produzirem textos sobre outros textos, estes de autores plenamente inscritos na comunidade acadêmica.

Já para Estrela e Souza (2009), um dos diversos problemas existentes na transição do Ensino Médio para o superior tem a ver com o olhar dos

professores universitários em relação aos textos cuja qualidade consideram insatisfatória. Na opinião das autoras, o que prevalece na leitura dos docentes seria a sensação de que os estudantes estariam desconhecendo ou desrespeitando a representação docente de bom texto, mesmo que, de acordo com elas, não haja consenso sobre o que é isso. Essa constatação traz à tona pelo menos dois problemas.

O primeiro consiste na transição de uma educação escolar orientada para a confecção de modelos de redação estabilizados, avaliados com base em grades igualmente consolidadas, para uma educação superior em que prevalece a prática difusa de produção de textos.

O segundo reside no deslocamento dos agentes incumbidos da condução do processo de ensino da escrita. Enquanto na Educação Básica este processo se encontra sob controle e orientação dos professores formados especificamente para a área, no Ensino Superior, docentes de diversas áreas de formação tornam-se proponentes e avaliadores da produção escrita dos estudantes.

Quanto a esse aspecto, é preciso reconhecer que os corpos docentes das Instituições de Ensino Superior, mesmo no caso dos cursos de Letras, não estão necessariamente preparados para lidar com o ensino da escrita acadêmica para além das suas próprias práticas de escrever. Isso significa dizer que parte considerável dos professores não comanda com clareza suficiente o que deseja nos textos que solicita, assim como não é capaz de sustentar com fundamentação linguística adequada a avaliação que faz dos trabalhos escritos dos seus alunos.

Neste ponto, emerge, para além das questões de conhecimento técnico e aplicação de noções de gêneros textuais e competências de escrita, toda a complexidade sobre a negociação dos sentidos que envolve as práticas de escrita nos cursos universitários; uma negociação que aparece na superfície como escolhas formais, mas que remete ao nível discursivo e às suas relações com o poder e a autoridade de produzir conhecimento.

Como já nos advertiu Foucault (1996, p. 8):

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Assim, ainda segundo o autor, não só a disciplina, mas também os rituais em que a produção do discurso se organiza servem para delimitar “a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam” (FOUCAULT, 1996, p. 39).

Posição semelhante sustenta Lahire (2005, p. 28):

O mais belo discurso não vale nada se for proferido por um impostor, ou seja, por alguém que, em realidade, não ocupa a posição adequada para pronunciá-lo.

O mais poderoso (socialmente) dos oradores não vale nada se não emprega as boas fórmulas e os procedimentos retóricos adequados.

O mais belo discurso, proferido pelo mais poderoso (socialmente) ou o mais legítimo dos oradores, não vale nada se não for proferido no lugar certo e no momento certo¹¹.

Trata-se, pois, de uma autoridade definida por um *quem*, um *como*, um *quando* e um *onde*, que não se constrói em termos absolutos, e sim com fundamento nas posições de poder ocupadas pelos diferentes sujeitos nas instituições de ensino.

Dessa forma, sempre que chamados a se manifestar sobre dificuldades que enfrentam para escrever, os estudantes incluem entre as principais a questão da autoridade e, conseqüentemente, da autoria. Da autoridade para escreverem em diálogo com a autoridade necessariamente maior dos autores de referência. E da autoria em trabalhos em que julgam não não estarem autorizados a expressar livremente o que pensam.

6. Como a universidade forma os professores de escrita?

Oriundos de uma formação na Educação Básica em que os textos devem ser copiados ou, na melhor das hipóteses, parafraseados, os estudantes universitários se veem transpostos subitamente para um cenário em que devem passar a pertencer a uma comunidade discursiva que se estrutura e funciona com outra lógica.

¹¹ Tradução minha: Le plus beau discours ne vaut rien s’il est prononcé par un imposteur, c’est à dire par celui qui, en réalité, n’occupe pas le poste adéquat pour le prononcé [...] Le plus puissant (socialement) des orateurs ne vaut rien s’il n’emploie par les bonnes formes et le procédés rhétoriques adéquats [...]

Le plus beau discours prononcé par le plus puissant (socialement) ou le plus légitime des orateurs ne vaut rien s’il nest pas prononcé dans le bom lieu et au bon moment [...]

Para muitos pesquisadores, esse pertencimento constitui condição *sine qua non* para o sucesso de iniciativas relacionadas com a escrita acadêmica. Marinho (2010), por exemplo, apoiada em formulações de Bakhtin, sustenta que o “domínio de um gênero é um comportamento social” (MARINHO, 2010, p. 367). Já Dionísio e Fischer (2011) defendem que o “sucesso nos estudos universitários” demanda que os estudantes sejam “*insiders* de uma cultura” (DIONÍSIO; FISCHER, 2011, p. 12). Em formulação um pouco mais extensa, Corrêa (2011, p. 354-355) afirma que: “Para alguém que se inicia num novo ambiente social, é sempre difícil alcançar o presumido da nova esfera de atividade em sua relação com a manifestação linguística correspondente, isto é, com os enunciados concretos de um gênero de discurso [...]”.

A percepção de que as questões mais complexas a enfrentar relacionam-se com aspectos da ordem do discurso eleva o tom das discussões, uma vez que associa aos aspectos formais de domínio da língua e dos gêneros acadêmicos desafios ligados ao capital cultural e às identidades dos estudantes.

Quanto a esse aspecto, desenvolvi diversos estudos relacionados ao perfil socioeconômico-cultural dos estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ (CASTRO, 2010, 2011a, 2011b e 2014a). As principais conclusões permitem sustentar que “o perfil [...] encontrado aponta para estudantes que, em sua maioria, querem ser professores, mas que dispõem para tanto de condições desfavoráveis, tanto [...] de ordem econômica, quanto sob o ponto de vista da sua escolarização básica e do seu capital cultural” (CASTRO, 2014, p. 2.388).

A repercussão desse perfil na escrita está identificada em estudo no qual Giovanni e Marin (2011) analisam a escrita de concluintes de um curso de formação de professores, valendo-se do conceito de *habitus*, elaborado por Pierre Bourdieu:

[...] nossos professores formandos pesquisados, até o momento, não conseguiram, de fato, alterar boa parte do *habitus* primário na direção do uso da língua culta. Além disso, o *habitus* cultivado pela escolarização incentivou a fragmentação, a ausência de análise e, consequentemente, a incapacidade de perceber o próprio conflito e a incoerência do pensamento (GIOVANNI; MARIN, 2011, p. 34).

A introdução do conceito de *habitus* abre espaço para se tratar de outro conceito particularmente importante para a discussão aqui desenvolvida: o de *experiência*.

Segundo Cavaco (2002, p. 29),

[...] pode-se dizer que o termo experiência assume dois sentidos, um de orientação para o futuro, outro para ações passadas. Ou seja, no primeiro sentido a experiência é uma tentativa, um ensaio, um pôr em prova, cujo resultado se pode esperar, mas que tem sempre algo de imprevisível. No segundo sentido, a prova tem lugar e o sujeito obtém experiência nessa questão, tornando-se um perito, alguém que adquiriu conhecimento num determinado domínio.

Vista por esse prisma, a questão da experiência com a escrita deve ser tratada como algo que já existe e cujo desenvolvimento precisa ser continuado em sentidos muitas vezes distantes daqueles com que tem ocorrido até então.

Deve-se evitar, contudo, o risco de supor que os cursos das histórias dessas experiências podem ser zerados ou integralmente substituídos. Além disso, é preciso entender que à experiência acumulada não se incorporam com facilidade outras experiências. Não se trata, portanto, de esquecer nem de reformar nem de substituir o que passou, mas sim de continuá-lo em novas direções.

Um outro traço da experiência referido por Cavaco (2009) diz respeito à sua feição pessoal. Conforme a autora, “Vivências semelhantes não dão, obrigatoriamente, lugar ao mesmo tipo de experiências, nem aos mesmos “produtos” da experiência” (CAVACO, 2009, p. 224), uma vez que a aprendizagem da experiência “depende, essencialmente, da iniciativa do sujeito, da sua autonomia e liberdade para intervir” (p. 223).

O fato de se lidar com um tipo de conhecimento ou aprendizagem com tão elevado grau de singularidade traz para o contexto da presente discussão o desafio de encontrar formas de tratar das questões sob o ponto de vista dos estudantes como pessoas, em um sentido mais pleno deste termo.

Como trazer a dimensão pessoal para o cenário de uma instituição que organiza o espaço-tempo do ensino-aprendizagem com a lógica do agrupamento por turmas distribuídas em uma grade horária?

Como enxergar a experiência de cada um em meio a contatos simultâneos com todos?

Como ir além de aulas idênticas, com propostas de produção e de avaliação idênticas, para pessoas tão diversas?

Como introduzir o pessoal no coletivo?

Outro desafio a enfrentar, nesse caso, consiste em empregar na formação inicial de professores uma prática que, no Brasil, tem sido mais largamente adotada para a formação continuada: a escrita autobiográfica.

Como questionei em outro trabalho:

Como explica Goodson (1992), “Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho” (GOODSON, 1992, p.71). Analogamente, ouvir as vozes dos estudantes que irão se tornar professores pode nos proporcionar uma visão mais clara sobre suas histórias de vida e uma condição mais favorável para que nossa intervenção como formadores os ajude a assumir os cursos de suas histórias na direção de um exercício profissional consciente e digno. Por que esperar que se tornem professores, com todas as limitações do dia-a-dia dos profissionais do magistério, para ouvir e para fazê-los ouvir o que têm a dizer sobre si? (AMORIM; CASTRO, 2015, p. 52)

Por que não trabalhar a pessoa enquanto sua formação profissional se encontra nos primeiros momentos? Por que esperar que se cristalizem escolhas precipitadas e/ou defensivas, geradas pela premência de “funcionar” profissionalmente para, só então, ajudar o professor a tomar consciência dos valores que assumiu e dos comportamentos que adotou diante das suas tarefas profissionais?

Trazendo a questão para o plano da expressão escrita, vale a pena mencionar o que afirma Larrosa (2002, p. 21), em texto no qual focaliza o conceito de *experiência*:

E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos.

A reflexão proposta pelo autor reforça a ideia de que os estudantes precisam não apenas de ações que os ajudem a “melhorar” sua produção escrita, mas de movimentos que lhes proporcionem condições de rever a própria relação com a produção do conhecimento e, em especial, com a cultura escrita. Sob o ponto de vista linguístico, isso significa ir além de ajudá-los a chegar ao domínio de conceitos e técnicas de escrita - o que se faz com medidas mais convencionais - e lograr ajudá-los a criar condições para pertencer de fato a uma comunidade discursiva. E mais: pertencer a uma comunidade que, na maioria dos casos, trabalha com bases, valores e formas muito diferentes daquelas que vigoram nas comunidades às quais os estudantes pertencem mais arraigadamente.

Sem dúvida, para que esse movimento mais complexo ocorra, além de todos os cuidados básicos consagrados para a atuação dos professores, faz-se necessário o envolvimento dos estudantes como protagonistas de processos de ruptura e de reelaboração bastante difíceis de se enfrentar.

Mais uma vez, de acordo com Larrosa (2002, p. 21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Vale dizer: assim como a experiência, a aprendizagem é aquilo que aprendemos, e não necessariamente o que nos foi ensinado. Se não tivermos, portanto, um protagonismo no processo, dificilmente ele poderá gerar alguma aprendizagem que ultrapasse o nível da reprodução daquilo que tentaram nos ensinar.

Lidar com isso representa adentrar um território de grande invisibilidade, o que não se costuma conseguir facilmente em instituições de ensino. E significa também, segundo Larrosa, trazer para a cena o sujeito da experiência, que, para o autor, “não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer” (LARROSA, 2002, p. 24), e sim o “sujeito passional” (LARROSA, 2002, p. 26).

No caso da escrita autobiográfica e da ênfase na aprendizagem experiencial, contudo, há um ponto de equilíbrio entre a necessária catarse que ambas tendem a produzir e os limites de atuação de uma sala de aula. Como adverte Cunha (1997): “O uso das narrativas com objetivo pedagógico não tem a perspectiva terapêutica e, preferencialmente, não deve aproximar-se deste caráter” (CUNHA, 1997, p. 192).

Dois dos trabalhos aqui referidos (MARINHO, 2010; FIAD, 2011) remetem a tentativas de atuar no sentido da superação dos limites apontados, propondo não só um entendimento mais amplo e complexo da

escrita acadêmica e de seus desafios, como também a incorporação de dimensões e abordagens, como a etnográfica, pouco usuais no universo de que tratamos, o que sem dúvida ajudaria a escrita acadêmica a ser entendida e tratada em um espectro mais de acordo com a multiplicidade de dimensões de que se compõe.

As considerações e dados apresentados, no entanto, mostram atenção incipiente no que tange ao ensino da escrita nos cursos de Pedagogia das IES públicas brasileiras. O caso da UFRJ não foge à regra e aponta para a necessidade de intervenções que podem e devem incluir a oferta de disciplinas, mas não se limitariam a esta providência.

O mapeamento apresentado confirma resultados de outros estudos: as propostas curriculares de formação de professores, quando investem em ações relacionadas à proficiência acadêmica, baseiam-se na convicção de que estratégias que combinem a recuperação/reparação da formação básica com a instrumentalização para os gêneros textuais da profissão resolverão os problemas enfrentados pelos estudantes.

Os pressupostos adotados neste estudo, porém, indicam que mudanças no panorama comentado deveriam envolver um conjunto articulado de ações; estar voltadas para a reelaboração das experiências com a escrita e o seu ensino vivenciadas pelos docentes e pelos discentes que compõem o corpo social do curso; e buscar a dimensão discursiva, sempre enfatizando que qualquer preparo específico dos licenciandos para se tornarem professores que vão ensinar a escrever passa necessariamente pela sua relação com a própria escrita.

Referências

CAMARGO, Márcio José Pereira de. Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-Graduação da Universidade de Sorocaba: Sorocaba:São Paulo, 2009.

CASTRO, Marcelo M. C. e. Saberes disciplinares para o ensino da escrita no curso de Pedagogia da UFRJ. **Anais do XI COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, VI COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO & I COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES** *Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais*, realizado na Universidade do Minho, em Braga, Portugal, de 18 a 20 de setembro de 2014.

CASTRO, Marcelo M. C. e. Apropriação indébita e autoria na produção textual de estudantes de pedagogia: elementos para um dimensionamento pedagógico da questão. **CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO DIÁLOGO SOBRE DIÁLOGOS**, 4., 2012, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2012.

- CASTRO, Marcelo M. C. e. Dados de escolarização dos estudantes de letras e de pedagogia: em busca dos saberes de formação básica dos futuros professores. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, Santa Catarina. v. 8, n. 1, p. 41-54, jan./jun. 2011.
- CASTRO, Marcelo M. C. e. A escrita e o seu ensino no curso de pedagogia da UFRJ: quem quer ser professor? In: ENCONTRO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO; ESPAÇOS DE INVESTIGAÇÃO, REFLEXÃO E INTERVENÇÃO INTERDISCIPLINAR, 21., 2014, Vila Real. **Atas...** Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014.
- CASTRO, Marcelo M. C. e. Formação de docentes para o ensino da escrita: dados iniciais para um perfil dos estudantes de pedagogia e de letras (português-literaturas) da UFRJ. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA, 3., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- CAVACO, Cármen. **Aprender fora da escola**: percursos de formação experiencial. Lisboa: Educa, 2002.
- CAVACO, Cármen. Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 13, n. 3, p. 220-227, set./dez. 2009.
- CORRÊA, Manoel L. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, Brasília, DF, v. 10, n. 4, p. 333-356, 2011.
- CRUZ, Gisele B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n.1/2, p.185-195, jan./dez. 1997.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes; FISCHER, Adriana. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de Pesquisa em Educação: PPG/ME FURB**, Blumenau, v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2011.
- ESTRELA, Antônia; SOUZA, Otilia. Competência textual à entrada do ensino superior. **Revista de Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 247-267, jan./jun. 2011.
- FIAD, Rachel. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, Brasília, DF, v. 4, n. 10, p. 357-369, 2011.
- FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- FONSECA, Maria Verônica Rodrigues. Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ/Maria Verônica Rodrigues da Fonseca. **Dissertação de Mestrado**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação. Campinas : São Paulo, Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol. 31, n.113, out-dez 2010, p. 1355-1379.
- GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 15-41, jan./abr. 2007.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

KROKOSZ, Marcelo. Abordagem do plágio nas três melhores universidades de cada um dos cinco continentes e do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 745-768, set./dez. 2011.

LAHIRE, Bernard. **L'invention de l'illettrisme**. Paris: La Découverte, 2005.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The academic literacies model: theory and applications. **Theory into Practice**, Columbus, v. 4, n. 45, p. 368-377, 2006.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

STREET, Brian. Academic literacies approaches to genre? Abordagens de gênero para letramentos acadêmicos? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CAPÍTULO 3

Perfil socioeconômico-cultural dos estudantes do Curso de Pedagogia

Resumo: Este texto apresenta uma síntese de estudos sobre o perfil de estudantes de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, relacionados ao projeto **A escrita e o seu ensino no curso de Pedagogia da UFRJ: experiências e proposições**. Voltada para a compreensão das experiências de escrita desses estudantes, a análise dos dados abrange quatro categorias: escolarização básica; escolha do curso; condições socioeconômico-culturais e acesso a bens culturais. As conclusões apontam para a existência de um corpo discente que ingressa na licenciatura em condições desfavoráveis no que se refere à formação para o magistério na Educação Básica. Como referências principais foram usados os estudos de Pereira (2006), Gatti (2010) e Castro (2014). A pergunta que guiou sua escrita foi: Quem são, com base em dados socioeconômico-culturais, os estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ?

Palavras-chave: Perfil socioeconômico – Curso de Pedagogia – Formação de Professores

1. Apresentação dos dados do perfil socioeconômico-cultural dos estudantes

Embora a UFRJ não tenha ainda constituído sistema de coleta e análise de dados relacionados ao perfil socioeconômico e cultural dos estudantes, o que nos impediu de trabalhar com uma série histórica, foi possível identificar alguns aspectos importantes do perfil que buscávamos traçar.

Tal identificação ocorreu por meio da análise das respostas dadas pelos 150 estudantes matriculados em Pedagogia no ano de 2010 ao questionário elaborado e aplicado pela Comissão de Acesso aos Cursos de Graduação. Trata-se de instrumento com 40 questões que optamos por agrupar em quatro categorias: (a) escolarização básica (questões de 1 a 8); (b) escolha do

curso (de 9 a 16); (c) condições socioeconômico-culturais da família (de 17 a 30); e (d) acesso a bens culturais (de 31 a 40).

Optei por apresentar as questões por grupo, uma a uma, seguidas de um breve comentário. Assinalei em cada quadro a opção de resposta com maior incidência. Ao final, faço uma síntese dos resultados.

1.1 Grupo1: Escolarização básica

Questão 1. Local onde fez a maior parte do ensino médio:	FREQ	%
A. Em outra cidade do Estado do RJ	28	18,7
B. Na cidade do Rio de Janeiro	115	76,7
C. Na Região Sudeste (exceto RJ)	4	2,7
D. Não Respondeu	3	2,0
Total	150	100,0

A primeira questão indica que 76,7% dos estudantes matriculados em 2010 cursaram a maior parte do Ensino Médio (EM) na cidade do Rio de Janeiro, percentual que sobe para 95,4% quando somado aos que fizeram o EM em outra cidade do Estado do Rio de Janeiro. Com adoção do SISU como forma de acesso, muito provavelmente houve alterações nesse quadro, mercê da maior mobilidade produzida, em âmbito nacional, pelo atual sistema de ingresso nas IFES.

Questão 2. Você frequentou o ensino fundamental:	FREQ	%
A. Maior parte em escola particular	12	8,0
B. Maior parte em escola pública	16	10,7
C. Não Respondeu	3	2,0
D. Todo em escola particular	53	35,3
E. Todo em escola pública	66	44,0
Total	150	100,0

A segunda questão aponta que a maioria dos estudantes cursou o Ensino Fundamental (EF) todo em escola pública: 66%. A exemplo do que ocorreu na Questão 1, se agregarmos a esse percentual os que fizeram a maior parte do EF em escola pública, teremos 82% dos matriculados em 2010.

Questão 3. Que curso de ensino médio você fez?	FREQ	%
A. Atual curso de ensino médio	69	46,0
B. Magistério do Ensino Fundamental (Curso Normal)	50	33,3
C. Não Respondeu	3	2,0
D. Outro	2	1,3
E. Supletivo	9	6,0
F. Técnico	17	11,3
Total	150	100,0

A opção com maior número de ocorrências revela que 69% dos estudantes cursaram o Ensino Médio regular. Chamou atenção, porém, o fato de um terço exato deles ter feito o curso Normal, modalidade esvaziada, e mesmo extinta, em algumas partes do país, após a promulgação da LDB 9394/96, que sinalizava para a formação de professores da Educação Infantil e do Fundamental I em universidades ou institutos superiores de educação.

Questão 4. Você frequentou o ensino médio:	FREQ	%
A. Maior parte em escola particular	2	1,3
B. Maior parte em escola pública	6	4
C. Não Respondeu	5	3,3
D. Todo em escola particular	45	30
E. Todo em escola pública	92	61,3
Total	150	100

O mais interessante a destacar no resultado predominante no item 4 é a subida do percentual dos estudantes que frequentaram a escola pública: 92% cursaram todo o EM e 6% cursaram a maior parte dele em escolas públicas. Muito acima, portanto, dos percentuais registrados para o EF: 66% e 16%, respectivamente.

Sempre que tratamos da qualidade das escolas públicas, cumpre evitar generalizações e reducionismo. No caso do Estado do Rio de Janeiro, com seus 92 municípios, há diferenças de qualidade do trabalho didático-pedagógico que precisam ser levadas em conta. As inferências que vierem a ser feitas sobre os dados de escolarização aqui comentados devem, portanto, levar essa diversidade em consideração.

Questão 5. Em que turno você cursou a maior parte do ensino médio?	FREQ	%
A. Integral (manhã e tarde)	14	9,3
B. Manhã	94	62,7
C. Não Respondeu	3	2
D. Noite	23	15,3
E. Tarde	16	10,7
Total	150	100

Os dados do item 5 situam os ingressantes na Pedagogia como estudantes predominantemente dos turnos da manhã – 62,7% - e da tarde – 10,7%, em oposição aos do turno da noite: 15,3%. Não obstante, o curso oferece por ano 50 vagas em cada turno.

Questão 6. Você mudou de colégio na última série do ensino médio?	FREQ	%
A. Não	137	91,3
B. Não Respondeu	3	2
C. Sim, para uma escola mais conceituada	2	1,3
D. Sim, por outras razões	4	2,7
E. Sim, por razões de localização	2	1,3
F. Sim, por razões de ordem financeira	2	1,3
Total	150	100

O questionário aplicado aos vestibulandos foi construído na segunda metade dos anos 1980, no contexto da saída da UFRJ do sistema unificado de seleção, gerenciado pelo consórcio CESGRANRIO desde a década anterior. O item 6 visa a identificar um dado até hoje relevante: até que ponto os estudantes de cursos preparatórios obtêm sucesso em razão da sua escolarização como um todo. Isso porque muitos estudantes com bom rendimento em suas escolas saíam delas espontaneamente ou convidados, com direito a receber bolsas de estudo, e se matriculavam em cursos ou em colégios por estes gerenciados. No caso do grupo de estudantes aqui analisados, 91,3% não optaram por esse caminho.

Questão 7. Você frequentou “cursinho”?	FREQ	%
A. Não	68	45,3
B. Não Respondeu	3	2
C. Sim, por mais de um ano	9	6
D. Sim, por um ano	36	24
E. Sim, por um semestre	34	22,7
Total	150	100

Estes dados completam os da questão anterior. Apesar de 91,3% terem permanecido em suas escolas, 52,7% frequentaram cursinho: 6% por mais de um ano; 24% por um ano; 22,7% por um semestre. A possível inconsistência pode ser dirimida por algumas situações: estudante que conclui o EM e depois faz cursinho; estudante que acumula o terceiro ano do EM com o cursinho; estudante que faz o chamado cursinho “à la carte”, sistema no qual tem reforço de algumas matérias.

Questão 8. Ano de conclusão do curso de ensino médio:	FEQ	%
A. 2006 ou antes	6	4
B. 2007	9	6
C. 2008	31	20,7
D. 2009	71	47,3
E. Não Respondeu	33	22
Total	150	100

O fato de menos da metade dos estudantes – 47,3% - ter concluído o EM no ano anterior ao do ingresso na universidade é um indicador de que a idade média dos ingressantes em Pedagogia é acima da projetada para grupos cuja trajetória escolar se cumpriu a partir da idade prevista para o seu início e sem interrupções significativas. Voltando à Questão 3, verificamos que apenas 6% cursaram o EM na modalidade de supletivo, relacionada diretamente a grupos com idade adulta. De fato, em estudo mais detalhado dos dados do questionário aqui analisado, identifiquei as seguintes informações acerca das idades dos estudantes.

QUADRO 1: DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR FAIXA ETÁRIA

Ano de nascimento	Faixa etária	Quantidade	Percentual
De 1952 a 1960	Acima de 50 anos	4	2,6%
De 1961 a 1970	Entre 40 e 50 anos	8	5,3%
De 1971 a 1980	Entre 30 e 40 anos	10	6,7%
De 1981 a 1990	Entre 20 e 30 anos	61	40,7%
De 1991 a 1993	Abaixo de 20 anos	67	44,7%

Fonte: Comissão de Acesso aos Cursos de Graduação da URFJ

Os percentuais das faixas com idade abaixo de 20 anos e entre 20 e 30 são bem próximos e correspondem, juntos, a 85,4% dos estudantes, o que confirma que a média de idade está acima dos 18/19 anos.

Duas outras informações que considero relevantes para a análise desta categoria são a relação de escolas públicas ditas de excelência cursadas pelos estudantes e os seus municípios de residência. No primeiro caso, apenas dez cursaram tais escolas: um no Colégio Militar, sete no Colégio Dom Pedro II, um no Colégio Brigadeiro Newton Braga e um em uma escola técnica estadual. No que se refere aos seus municípios de origem, apresento o quadro abaixo.

QUADRO 2: MUNICÍPIOS DE RESIDÊNCIA DOS ESTUDANTES

Cidade	Quantidade	Percentual
Belford Roxo	2	1,3%
Duque de Caxias	11	7,3%
Maricá	1	0,6%
Mesquita	4	2,7%
Nilópolis	1	0,6%
Niterói	4	2,7%
Nova Iguaçu	8	5,4%
Paracambi	1	0,6%
Queimados	2	1,3%
Rio de Janeiro	109	73%
São Gonçalo	5	3,3%
São João de Meriti	2	1,3%
Teresópolis	1	0,6%

Fonte: Comissão de Acesso aos Cursos de Graduação da URFJ

A maioria – 73% - vive no Rio de Janeiro. Os demais estão distribuídos assim: 19,3% residem na Baixada Fluminense; 6% em Niterói e São Gonçalo e 1,8% em três outros municípios.

1.2 Grupo II: Escolha do curso

Questão 9. Você pretende se candidatar:	FREQ	%
A. A outros vestibulares, com a mesma opção de curso	95	63,3
B. A outros vestibulares, com outra opção de curso	33	22
C. Não Respondeu	4	2,7
D. Somente a este concurso de seleção	18	12
Total	150	100

Todos os estudos que realizei apontam um percentual em torno de 60% quando se trata da escolha preferencial dos estudantes pelo curso de Pedagogia. Contrariando um discurso da desvalorização do magistério, assim como a atribuição da escolha à facilidade maior de ingresso, por conta da necessidade de atingir médias baixas, 63,3% dos estudantes responderam que pretendem se candidatar a outros vestibulares, mas para o mesmo curso, e 12%, ainda mais radicalmente, informam que só pretendem cursar Pedagogia na UFRJ.

Questão 10. Você já prestou algum exame vestibular?	FREQ	%
A. Não	42	28
B. Não Respondeu	5	3,3
C. Sim, fui classificado para o curso desejado, mas não para a instituição desejada	2	1,3
D. Sim, mas mudei de idéia quanto ao curso	3	2
E. Sim, mas não obtive classificação no curso desejado	60	40
F. Sim, mas não pude arcar com as despesas	4	2,7
G. Sim, outra situação	34	22,7
Total	150	100

A opção com a maior incidência de respostas da Questão 10 parece colocar em xeque os resultados da Questão 9: 40% dos ingressantes marcaram que já haviam prestado vestibular antes, sem, todavia, aprovação no curso desejado. Mesmo descartando, porém, que fosse Pedagogia

o curso desejado por parte desses 60 indivíduos, mantém-se a indicação de que os demais 60% tivessem a Pedagogia como primeira opção de curso.

Questão 11. Em relação aos programas para as provas deste concurso:	FREQ	%
A. Não Respondeu	4	2,7
B. Você apenas ouviu falar deles	33	22
C. Você estuda por eles	62	41,3
D. Você não sabe que os programas existem	18	12
E. Você os leu, mas não estuda por eles	33	22
Total	150	100

Embora 41.3% dos estudantes informem que estudam para as provas tendo os programas como referência, a maioria apenas ouviu falar deles (22%) ou não sabe que existem (12%) ou, ainda, leu os programas, mas não estudou por eles (22%). Aqui penso que deva ser levado em consideração que a maioria dos respondentes estuda em escolas regulares, com a mediação dos professores. Trata-se, pois, de um grupo de estudantes acostumado a seguir as orientações da escola, sendo razoável supor que não tivessem a iniciativa de buscar programas nem de estudar por eles.

Questão 12. Se você pudesse escolher o turno em que irá estudar, daria preferência ao:	FEQ	%
A. Diurno sem aceitar frequentar o curso à noite	31	20,7
B. Diurno, mas aceitaria frequentar o curso à noite	75	50
C. Não Respondeu	5	3,3
D. Turno da noite	39	26
Total	150	100

A concentração de respostas na opção *diurno, mas aceitaria frequentar o curso à noite*, com 50%, sugere que parte expressiva dos estudantes projeta para o decorrer do curso ocupar-se com alguma atividade que a force a mudar de turno. Chama atenção também que 20,7% não aceitariam estudar no noturno, talvez por já estarem ocupados à noite com alguma atividade laboral; talvez por compromissos com a rotina doméstica no turno da noite.

Questão 13. Como você se posiciona frente aos cursos oferecidos pela UFRJ?	FREQ	%
A. Aceitaria vaga em determinado curso da mesma área	59	39,3
B. Aceitaria vaga em determinado curso de outra área	21	14
C. Aceitaria vaga em qualquer curso da mesma área	33	22
D. Aceitaria vaga em qualquer curso de qualquer área	13	8,7
E. Não Respondeu	5	3,3
F. Somente me interesse pelo curso em que estou me inscrevendo	19	12,7
Total	150	100

As opções A e C somadas perfazem 61,3%, o que marca uma escolha clara pela área de Ciências Humanas. O fato de 39,3% dos estudantes informarem que aceitariam vaga em determinado curso pode ser relacionado aos dados da Questão 10, especialmente ao fato de 40% terem indicado que fizeram vestibular, mas não foram aprovados para o curso desejado. Nos relatos espontâneos dos estudantes, em conversas na FE, o curso mais mencionado, nesses casos, costuma ser o de Psicologia.

Questão 14. Fator principal para sua escolha de curso:	FREQ	%
A. Adequação às aptidões pessoais	94	62,7
B. Amplas possibilidades salariais	3	2
C. Baixa concorrência pelas vagas	5	3,3
D. Mercado de trabalho	31	20,7
E. Não Respondeu	4	2,7
F. Prestígio social da profissão	13	8,7
Total	150	100

Novamente, agora de forma mais direta, um percentual da ordem de 60% (62,7%) se aplica à escolha da Pedagogia por razões que têm a ver com aptidões pessoais.

Essa aptidão se combina também, de forma mais ou menos pragmática, com a perspectiva de empregabilidade, mesmo antes do fim do curso, de profissionais da Pedagogia, o que pode representar mais um fator determinante para a escolha do curso.

Questão 15. Fator que mais influenciou sua opção pela UFRJ:	FEQ	%
A. É a de mais fácil acesso	6	4
B. É a que oferece horário mais adequado	18	12
C. É a que oferece o melhor curso pretendido	120	80
D. É a única que oferece o curso pretendido	1	0,7
E. É pouco procurada; é mais fácil a classificação	1	0,7
F. Não Respondeu	4	2,7
Total	150	100

Nesta questão, os resultados confirmam o prestígio notório da UFRJ, considerada uma das melhores universidades do país. Ajudam a confirmar também a opção pelo curso de Pedagogia, uma vez que a opção marcada por 80% dos estudantes menciona “o melhor curso pretendido”.

Questão 16. O que você mais espera de um curso universitário?	FREQ	%
A. Conhecimentos que melhorem meu nível de instrução	22	14,7
B. Conhecimentos que permitam compreender melhor o mundo em que vivemos	11	7,3
C. Cultura geral ampla	24	16
D. Formação acadêmica para melhorar atividade prática	36	24
E. Formação teórica voltada para a pesquisa	2	1,3
F. Formação voltada para o mercado de trabalho	50	33,3
G. Não Respondeu	5	3,3
Total	150	100

Os resultados desta questão apresentam uma das dispersões mais acentuadas. Somando, no entanto, os 33,3% que esperam uma formação voltada para o mercado de trabalho com os 24% que desejam uma formação acadêmica para melhorar a atividade prática, é possível sustentar que 57,3% almejam um curso que os prepare para trabalhar. Levando-se em conta que um terço deles cursaram Normal e supondo que alguns destes já atuem no magistério, fica fortalecida a hipótese, especialmente pelos que optaram pela letra D.

1.3 Grupo III: Condições socioeconômico-culturais da família

Questão 17. Nível de instrução de seu pai:	FREQ	%
A. 4ª série completa do ensino fundamental	11	7,3
B. Ensino fundamental completo	12	8
C. Ensino médio completo	39	26
D. Ensino médio incompleto	8	5,3
E. Mais que a 4ª série e menos que a 8ª série do ensino fundamental	17	11,3
F. Menos que a 4ª série do ensino fundamental	18	12
G. Não Respondeu	8	5,3
H. Nenhum ano de estudo	5	3,3
I. Superior completo	20	13,3
J. Superior incompleto	12	8
Total	150	100

Nota-se uma dispersão muito grande, em parte pela presença de dez opções. Ressalto que 78,7% não possuem Ensino Superior, ainda que incompleto. Restam 31,3% que têm o EM completo (26%) ou incompleto (5,3%); os 8% que têm o EF completo e os 30,6% que têm o EF incompleto, dentro os quais estão os 12% que cursaram menos do que a 4ª série. Por fim, registre-se que 5,3% não quiseram ou não souberam informar a escolarização do pai e que 3,3% não têm qualquer estudo escolar.

Questão 18. Nível de instrução de sua mãe:	FREQ	%
A. 4ª série completa do ensino fundamental	13	8,7
B. Ensino fundamental completo	9	6
C. Ensino médio completo	43	28,7
D. Ensino médio incompleto	14	9,3
E. Mais que a 4ª série e menos que a 8ª série do ensino fundamental	14	9,3
F. Menos que a 4ª série do ensino fundamental	13	8,7
G. Não Respondeu	9	6
H. Nenhum ano de estudo	2	1,3
I. Superior completo	28	18,7
Superior incompleto	5	3,3
Total	150	100

No caso da escolarização das mães, 78% não possuem o Ensino Superior, mesmo que incompleto, dado que difere apenas em 0,7 pontos a menos dos dados relacionados aos pais. A diferença é mais significativa, a favor das mães, no caso das quem têm o EM, ainda que incompleto: 38,4%, contra 31,3% dos pais. Por conseguinte, é menor o percentual de mães limitadas ao teto do EF. Também são em maior número as mães no caso das que têm Superior completo – 18,7% contra 13,3% dos pais – e das que concluíram o EM: 28,7% contra 26%. E, finalmente, apenas duas mães não têm escolarização. Registre-se, aqui também e em maior número, a falta de informação: 6%.

Questão 19. Situação financeira de seu pai:	FREQ	%
A. É aposentado	22	14,7
B. É falecido	13	8,7
C. Está desempregado	20	13,3
D. Está empregado	69	46
E. Não Respondeu	5	3,3
F. Não tenho informação	16	10,7
G. Vive de renda	5	3,3
Total	150	100

É alto o percentual de estudantes que não têm a informação: 10,7%. Excluídos também os que não responderam e os que dizem que os pais vivem de renda, ambos com o percentual de 3,3%, além dos que têm pais falecidos, restam 74% com dados sobre a situação financeira do pai: quase a metade – 46% - está empregada, porém, dos restantes, são muito próximos os percentuais de aposentados e de desempregados: 14,7% e 13,3%, respectivamente.

Questão 20. Situação financeira de sua mãe:	FREQ	%
A. É aposentada	10	6,7
B. É dona de casa	50	33,3
C. É falecida	12	8
D. Está desempregada	14	9,3
E. Está empregada	53	35,3
F. Não Respondeu	3	2
G. Não tenho informação	2	1,3
H. Vive de renda	6	4
Total	150	100

No caso das informações referentes às mães, a soma dos percentuais dos que não responderam e dos que não têm a informação dá 3,3%, bem inferior aos dados do item anterior. Excluídas as que faleceram, as 88,7% restantes registram percentual mais de dez pontos inferior ao dos pais na opção “está empregada”, dado que facilmente se explica pelas 33,3% que são donas de casa, opção indisponível na questão referente aos pais. Os percentuais de aposentadas – 6% – e de desempregadas – 9,3% - são inferiores aos dos pais.

Questão 21. Ocupação principal de seu pai:	FREQ	%
A. Empresário	6	4
B. Executivo	3	2
C. Não Respondeu	25	16,7
D. Ocupação manual	48	32
E. Ocupação que exige instrução de nível médio	51	34
F. Ocupação que exige instrução de nível superior	13	8,7
G. Proprietário	3	2
H. Trabalhador rural	1	0,7
Total	150	100

Os dados relativos à ocupação principal dos pais guardam coerência com os seus dados de escolarização: a maioria, 34%, tem ocupações que exigem o EM, grau de instrução com maior percentual entre os pais. Considero razoável somar a esse grupo os 32% que possuem ocupação manual, para formar um conjunto de 66% de pais que têm ocupações que não exigem além do EM completo. Registro aqui, novamente, o alto percentual dos que não responderam: 16,7%.

Questão 22. Ocupação principal de sua mãe:	FREQ	%
A. Empresária	5	3,3
B. Executiva	3	2
C. Não Respondeu	31	20,7
D. Ocupação manual	64	42,7
E. Ocupação que exige instrução de nível médio	30	20
F. Ocupação que exige instrução de nível superior	16	10,7
G. Trabalhadora rural	1	0,7
Total	150	100

No grupo das mães, a maior incidência diz respeito a ocupações manuais: 42,7%. Penso que esse resultado tenha relação direta com o fato de 33,3% delas serem donas de casa, o que caracterizaria o tipo de ocupação indicado pelos estudantes. Dois dados chamam atenção: o número ligeiramente maior de mães – 10,7% - do que o de pais – 8,7% - que têm ocupações que exigem nível superior e o percentual ainda mais alto, no caso das mães, de indivíduos que não responderam: 20,7%.

Questão 23. Renda mensal total de sua família:	FREQ	%
A. Até 1 salário mínimo (SM)	9	6
B. De 1 até 3 SM	70	46,7
C. De 3 até 5 SM	43	28,7
D. De 5 até 10 SM	18	12
E. De 10 até 20 SM	6	4
F. Não Respondeu	4	2,7
Total	150	100

Os dados relacionados à renda mensal dos estudantes têm importância destacada, visto que constituem referência fundamental para decisões que abrangem desde ingresso por cota até concessão de auxílio estudantil. Neste caso, 46,7% informaram que sua renda familiar se encontra na faixa de 1 a 3 SM. Se juntarmos a eles os 28,7% da faixa seguinte, teremos 75,4% dos estudantes com renda de no máximo cinco SM. Como, todavia, no período aqui analisado ainda não se trabalhava com renda *per capita*, vamos tratar de novo desses dados quando apresentarmos as informações relacionadas com a quantidade de membros da família (Item 26).

Questão 24. Qual a sua participação na vida econômica da família?	FREQ	%
A. Você não trabalha e seus gastos são financiados	105	70
B. Você trabalha e contribui para o sustento da família	20	13,3
C. Você trabalha e é responsável pelo seu sustento	6	4
D. Você trabalha e é responsável pelo sustento da família	6	4
E. Você trabalha, mas recebe ajuda financeira	10	6,7
F. Não Respondeu	3	2
Total	150	100

Um dos aspectos sobre os quais há mais informações imprecisas tem a ver com o exercício de atividades laborais por parte dos estudantes. Diversos integrantes do corpo social da UFRJ trabalham com o pressuposto de que há muitos trabalhadores entre os estudantes, argumento largamente empregado durante os muitos anos de discussão sobre oferecimento do curso à noite. Os dados obtidos, porém, indicam que, ao ingressarem na UFRJ, 70% dos estudantes de Pedagogia da turma de 2010 não trabalhavam e outros 6,7% trabalhavam, mas recebiam ajuda financeira, ao passo que apenas 4% eram responsáveis pelos seus sustentos e 13,3% trabalhavam e contribuíam para o sustento da família.

Questão 25. Pretende trabalhar durante o curso superior?	FREQ	%
Não	2	1,3
Sim, apenas em estágio para treinamento	43	28,7
Sim, desde o primeiro ano, em tempo integral	17	11,3
Sim, desde o primeiro ano, em tempo parcial	79	52,7
Sim, mas apenas nos últimos anos de estudo	3	2
Não Respondeu	6	4
Total	150	100

Nesta questão, fica evidente que os estudantes pretendem trabalhar ao longo de todo o curso. A resposta com maior incidência mostra que 52,7% pretendem trabalhar desde o primeiro ano, em tempo parcial, dado que não se pode deixar de relacionar com os 50% de ingressantes que têm formação média no Normal. A resposta com o segundo maior percentual – 28,7% – revela que 43 desses estudantes pretendem trabalhar, mas apenas em estágio para treinamento, possibilidade que se mostra bastante viável para estudantes de Pedagogia, especialmente com a ampliação da oferta de Educação Infantil, de Fundamental I e de EJA. Por fim, 11,3% afirmaram que desejam trabalhar desde o primeiro ano, em tempo integral. Somados os três grupos, chega-se a um total de 139 estudantes que querem trabalhar, o que equivale a 92,6% do total dos matriculados.

Questão 26. De quantas pessoas é composta a sua família?	FREQ	%
A. Cinco	27	18
B. Duas	23	15,3
C. Quatro	47	31,3
D. Seis ou mais	16	10,7
E. Três	33	22
F. Não Respondeu	4	2,7
Total	150	100

Infelizmente, os dados desta questão não foram cruzados com os dados de renda familiar. Algumas relações, contudo, podem ser feitas, a fim de estabelecer parâmetros mais claros sobre a situação financeira dos estudantes. Para os 10,7% que têm famílias com seis ou mais pessoas, uma renda mensal de cinco SM significa menos de 1 SM per capita. Já para os 15,3% que vivem em famílias de duas pessoas, representa 2,5 SM para cada uma delas. Entre os dois grupos, para os 22% com três pessoas em suas famílias, os cinco SM significam 1,6 por pessoa e, para os 31,3% com famílias de quatro pessoas, 1,25. Esses exercícios consideram a renda de cinco SM. Os dados da Questão 23, todavia, indicam que 52,7% estão na faixa que recebe até três SM de renda, ao passo que 28,7% ganham até cinco SM e apenas 16% possuem renda acima disso.

Um outro exercício que pode ser feito é o de calcular o número total estimado de familiares – 564 – e dividi-lo pela quantidade total de estudantes que responderam – 146. O resultado – 3,8 – poderia ser adotado como um parâmetro de quantidade média de familiares.

Apenas para fazer uma última aproximação dos dados, considerando-se que todas as famílias ganhem o teto de suas faixas – 1, 3, 5, 10 e 20 SM, respectivamente -, ainda assim, o resultado – 726 SM –, dividido pelo número total de familiares, seria bastante modesto: 1,28 SM por pessoa.

Esses dados já indicavam a presença predominante, no curso de Pedagogia, de estudantes oriundos das classes populares, como demonstram os indicadores de renda familiar. A adoção de políticas de cotas para ingresso na UFRJ confirmou essa predominância e, provavelmente, alargou o grau de inclusão de estudantes que antes não chegavam aos cursos superiores.

Questão 27. Somando-se o número de salas com o número de quartos da casa de sua família/em que você reside (não incluindo as dependências de empregados), o número total é: Quarto + Sala	FREQ	%
A. 1 ou 2	15	10
B. 3	47	31,3
C. 4	46	30,7
4. 5	23	15,3
5. Mais de 5	13	8,7
6. Não Respondeu	6	4
Total	150	100

Mais uma vez, a análise fica limitada por falta de cruzamento de dados. Sabemos que a maioria mora em casas com três – 31,3% - ou quatro – 30,7% - dependências. Sabemos também que 15,3% moram em residências com cinco dependências e que 8,7%, em casas com mais de cinco. Não sabemos, no entanto, como as quantidades de familiares se relacionam com as quantidades de dependências.

Em exercício semelhante ao anterior, estimando o total de dependências, chegamos a 548¹. Dividindo-se esse número por 556,4², temos menos de uma dependência por pessoa; mais exatamente, 0,98.

Questão 28. A casa em que reside sua família:	FREQ	%
A. É alugada	28	18,7
B. É própria, já quitada	79	52,7
C. É própria, não acabou de pagar	10	6,7
D. Não Respondeu	5	3,3
E. Tem outra forma de ocupação	28	18,7
Total	150	100

A maioria mora em casa própria e já quitada: 52,7%. Chama atenção o percentual elevado – 18,7% - dos que informaram que a casa em que suas famílias moram “tem outra forma de ocupação”

¹ Para a faixa “mais de cinco” considerei seis.

² Na Questão 26 houve 4 estudantes que não responderam, na 27 foram 6. Retirei do total de familiares 7,6 pessoas, o que equivale a duas famílias médias de 3,8 pessoas.

Questão 29. Sua família possui sítio, casa de praia ou fazenda onde passa fins de semana ou férias?	FREQ	%
A. Não	136	90,7
B. Sim	10	6,7
C. Não Respondeu	4	2,7
Total	150	100

Como era previsível, em razão do conjunto de dados desta categoria, 90,7% das famílias não possuem sítio, casa de praia ou fazenda onde passam dias de lazer.

Questão 30. Sua família:	FREQ	%
A. Não tem automóvel	95	63,3
B. Tem dois automóveis	5	3,3
C. Tem um automóvel	47	31,3
D. Não Respondeu	3	2
Total	150	100

A exemplo da questão anterior, esta também apresenta resultado compatível com o perfil básico desta categoria: 63,3% das famílias não têm automóvel e 31,3% têm um.

1.4 Acesso a bens culturais

Questão 31. Quantos livros você acha que tem em sua casa?	FREQ	%
A. Até 20 livros	38	25,3
B. De 101 a 200 livros	21	14
C. De 201 a 500 livros	4	2,7
D. De 21 a 50 livros	39	26
E. De 51 a 100 livros	41	27,3
F. Mais de 500 livros	3	2
G. Não Respondeu	4	2,7
Total	150	100

Os dados desta questão devem ser analisados com bastante cuidado. A maioria dos estudantes – 53,7% – tem de 21 a 100 livros em casa, ao

passo que apenas 18,7% têm mais de 100, e expressivos 25,3% têm até 20. É preciso, porém, ressaltar que são estimativas feitas pelos estudantes durante o preenchimento do questionário, e não resultado de uma verificação detida das quantidades reais de livros. Faz-se necessário igualmente sublinhar que não há discriminação das classificações dos livros: para estudo, para trabalho, para lazer, para consulta etc. Nesse sentido, a quantidade por si só não expressa nenhuma relação específica com o hábito de ler e com suas possíveis relações com o capital cultural dos moradores de cada casa.

Questão 32. Quantos livros, em média, você lê por ano?	FREQ	%
A. 1 a 2	36	24
B. 11 ou mais	11	7,3
C. 3 a 5	66	44
D. 6 a 10	29	19,3
E. Não Respondeu	4	2,7
F. Nenhum	4	2,7
Total	150	100

Dos 146 que responderam, 102, o que corresponde a 68%, dizem ler até cinco livros por ano, sendo que, desses, 24% leem de um a dois. Há quatro estudantes que não leem qualquer livro. E somente 7,3% leem onze ou mais. Novamente, cabe relativizar os dados, em razão de não se ter um detalhamento deles. Ainda assim, são preocupantes, principalmente em estudantes que vão ensinar a ler.

Questão 33. Você domina uma língua estrangeira?	FREQ	%
Não e não sinto necessidade	3	2
Não Respondeu	6	4
Não, mas gostaria de aprender	78	52
Sim, fluentemente	6	4
Sim, razoavelmente	57	38
Total	150	100

Esta questão poderia ter sido incluída na categoria de dados de escolarização, mas considerou-se que o domínio de uma língua estrangeira tem uma relação direta com o acesso e a fruição de bens culturais. Se a relação procede, 52% não dominam, mas gostariam de aprender uma outra

língua. Em compensação, 38% consideram que dominam razoavelmente, avaliação que precisa ser encarada com cautela, em razão do juízo que cada um aplica para a categoria “razoável” em uma escala de valores.

Questão 34. Qual o seu principal meio de informação?	FREQ	%
A. Internet	48	32
B. Jornal	23	15,3
C. Não Respondeu	4	2,7
D. Outras pessoas	2	1,3
E. Rádio	5	3,3
F. Revista	1	0,7
G. Televisão	67	44,7
Total	150	100

A Internet já era o principal meio de informação para 32% dos estudantes. Em junho de 2020, de acordo com pesquisa realizada pela UFRJ para avaliar as possibilidades de implantação de ensino remoto, em razão da pandemia de COVID-19, tinham acesso a internet com banda larga 82% dos estudantes com a menor renda - 1,5 Salários mínimos - e 97% dos que ocupam a faixa mais alta - mais de 10 SM.

Questão 35. Você lê jornal?	FREQ	%
A. Não	7	4,7
B. Sim, diariamente	23	15,3
C. Sim, ocasionalmente	96	64
D. Sim, todos os domingos	21	14
E. Não Respondeu	3	2
Total	150	100

As opções disponíveis para esta questão permitiram que 64% declarassem que leem jornal “ocasionalmente”, categoria tão fluida quanto “razoavelmente”. Hoje, com a brusca diminuição de tiragens de jornais impressos, e mesmo com a extinção de muitos, com certeza aumentou a quantidade dos que não leem nem “ocasionalmente”, e declarar isso, a partir da imposição das mídias eletrônicas como veículos mais completos para a busca de informação, já não depõe contra quem assume que não lê jornal mais.

Questão 36. Que seção do jornal você prefere?	FREQ	%
A. Ciência	5	3,3
B. Cultura	57	38
C. Economia	7	4,7
D. Esportes	5	3,3
E. Informática	1	0,7
F. Não Respondeu	5	3,3
G. Notícias Internacionais	9	6
H. Notícias Locais	35	23,3
I. Outros Assuntos	16	10,7
J. Política	10	6,7
Total	150	100

A grande maioria afirma ler matérias sobre cultura – categoria bastante ampla – e notícias locais: 38% e 23,3%, respectivamente. Registre-se que ciência, economia e política – categorias diretamente ligadas à compreensão do contexto social – atingem percentuais irrelevantes: respectivamente, 3,3%, 4,7% e 6,7%.

Questão 37. Você frequenta cursos extracurriculares?	FREQ	%
A. Não	78	52
B. Sim, Ginástica/Balé/Esportes	8	5,3
C. Sim, Línguas Estrangeiras	31	20,7
D. Sim, Música/Artes	7	4,7
E. Sim, outros	21	14
F. Não Respondeu	5	3,3
Total	150	100

A maior parte dos estudantes – 52% - não possui atividades extracurriculares. Dos que praticam alguma, 20,7% estão em processo de aprendizagem de língua estrangeira e 14% em outros. O conjunto do perfil, mais uma vez, ajuda a entender os números: são estudantes com renda insuficiente para custear atividades, aos quais dificilmente sobra tempo para algo além das suas obrigações dentro e fora da universidade.

Questão 38. Você tem acesso a microcomputador?	FREQ	%
A. Não	5	3,3
B. Sim, em casa	116	77,3
C. Sim, em outros locais	25	16,7
D. Não Respondeu	4	2,7
Total	150	100

Analogamente ao que ocorreu na Questão 33, de acordo com a já citada pesquisa para implementação do ensino remoto, em junho de 2020, os percentuais de acesso a microcomputadores em casa variava de 75% (1,5 SM) a 97% (mais de 10 SM), mas, já em 2010, 77,3% acessavam computadores em suas casas.

Questão 39. Você usa microcomputador principalmente para:	FREQ	%
A. Fins profissionais	33	22
B. Jogos	2	1,3
C. Não Respondeu	5	3,3
D. Não uso	3	2
E. Outros	44	29,3
F. Trabalhos escolares	63	42
Total	150	100

Não temo em afirmar que os que disseram usar computadores para trabalhos escolares – 42% - hoje seriam muito mais. Nota-se, entretanto, que, há dez anos, 66% dos estudantes já declaravam usar computadores para o estudo ou para o trabalho.

Questão 40. Você tem acesso à Internet?	FREQ	%
A. Não	10	6,7
B. Sim, apenas em casa	83	55,3
C. Sim, apenas no trabalho	8	5,3
D. Sim, em mais de um local	45	30
E. Não Respondeu	4	2,7
Total	150	100

Este item segue o mesmo padrão de todos os outros relacionados com uso de computadores e acesso à internet. Ainda assim, embora 55,3% tenham afirmado só acessar a rede em suas casas, 30% já o faziam em outros lugares, e apenas 6,7% não tinham acesso algum.

Como você reconhece a sua cor ou raça?	FREQ	%
Amarela	10	6,7
Branca	63	42
Indígena	4	2,7
Parda	31	20,7
Preta	39	26
Não Respondeu	3	2
Total	150	100

Com o avanço das políticas afirmativas, essa questão passou a ser incluída no questionário. Observa-se que, embora o percentual mais elevado seja o dos que se declararam de cor ou raça branca, a maioria dos estudantes não se inclui nessa opção. Somente a soma de pardos e pretos já é suficiente para superar a de brancos: 46,7% contra 42%.

2. Sínteses

No que diz respeito ao primeiro grupo, identificamos um universo de estudantes predominantemente oriundo de escolas públicas regulares (54,7% no Ensino Fundamental e 64,3% no Ensino Médio), localizadas no município do Rio de Janeiro (76,7%), o que aponta para uma escolarização aquém da mínima desejável para iniciar um curso superior, em razão da já exaustivamente denunciada baixa qualidade do trabalho de formação básica desenvolvido nas escolas regulares das redes municipais e estadual do Estado do Rio de Janeiro.

Estudo de âmbito nacional realizado por Gatti (2010) indica resultado bem semelhante: “[...] os estudantes provêm, em sua maioria, da escola pública. São 68,4% os que cursaram todo o ensino médio no setor público” (Gatti, 2010, p.1364).

Resultado semelhante aparece também na pesquisa de Pereira (2006): “Para egressos da rede pública de ensino, grande parte dos cursos de Licenciatura parece constituir via de acesso à Universidade. Entre os provenientes

[...] Boa parte dos aprovados nos cursos noturnos de Pedagogia (51,67%)” (Pereira, 2006, p. 94). Logo adiante, o autor qualifica a trajetória escolar dos aprovados nas licenciaturas como “bem menos privilegiada do que aquela mostrada nos cursos mais disputados na UFMG”³ (p. 96).

Destaque-se que, ao contrário do que seria razoável supor, não são expressivos os percentuais de estudantes oriundos de cursos supletivos (6%) nem os que frequentaram o turno da noite (15,3%). Por outro lado, trouxe bastante surpresa a informação de que um terço exato (50 estudantes) havia cursado o Ensino Médio na modalidade Normal. A perspectiva de uma previsível extinção de tal formação, reforçada a partir da promulgação da LDBEN 9394/26, não se confirmou no caso do Rio de Janeiro, onde, por meio de estudo de conclusão de curso, Almeida (2014) constatou que os colégios estaduais que oferecem a formação para o magistério respondem por 9.884 vagas. Esclarece ainda a autora que na ocasião solicitaram matrícula na rede estadual 28.320 estudantes, tendo 15.405 (54,3%) deles apontado como primeira opção colégios com a formação de magistério.

A presença expressiva de estudantes com uma formação para o magistério encontra coerência com um dos dados mais relevantes do segundo grupo, que trata de questões relacionadas à escolha do curso. Trata-se da ocorrência de 62,7% das respostas no item “Adequação às aptidões pessoais” no que se refere à questão que demandava que o respondente indicasse o principal motivo para a escolha do curso. Esta adequação ganha reforço quando se constata que 63,3% declararam que pretendiam se candidatar a outros vestibulares, mas com a mesma opção de curso. A contrastar com essa tendência, 40% declararam já terem prestado vestibular sem terem obtido classificação para o curso desejado, o que permite supor que não tenha sido para Pedagogia, que historicamente demanda notas mínimas para classificação. Percentual bem semelhante – 39,3% - declara que aceitaria vaga em determinado curso da mesma área, o que nos leva a concluir que se dividem em 60% e 40%, respectivamente, os percentuais relativos aos que buscaram a Pedagogia como opção preferencial e os que fizeram suas escolhas por outros motivos. Estes dados confirmam, no caso da UFRJ, o que aponta Gatti (2010):

No estudo de Gatti e Barreto (2009), em que se toma por base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005), abrangendo 137.001 sujeitos, mostra-se que, quando os alunos

³ Universidade Federal de Minas Gerais, uma das maiores do país.

das licenciaturas são indagados sobre a principal razão que os levou a optar pela licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor. (GATTI, 2010, p.1361)

Duas últimas questões encerram os dois primeiros grupos. A primeira refere-se aos motivos que determinaram a escolha da UFRJ. Para esta, um percentual de 80% dos respondentes apontou a opção “É a que oferece o melhor curso pretendido”, confirmando o prestígio social de que goza a UFRJ e evidenciando uma preocupação com a qualidade da formação e o valor de mercado da certificação obtida.

A outra questão demanda que o estudante aponte “O que mais espera de um curso universitário”. O quadro de respostas registra um grau razoável de dispersão. Ainda assim, encontramos uma convergência entre as duas principais concentrações de resposta: 33,3% marcaram “Formação voltada para o mercado de trabalho” e 24% indicaram “Formação acadêmica para melhorar atividade prática”. Levando-se em conta que 50 estudantes cursaram o Ensino Médio na modalidade Normal, abre-se a possibilidade de que parte dos que apontaram o objetivo de melhorar a prática já atue como professor e queira uma espécie de “segunda formação profissional”.

O conjunto dos dados indica dois traços a destacar. O primeiro tem a ver com o perfil de escolarização, que insere os estudantes de Pedagogia no grupo dos que atingem resultados mais discretos dentre os aprovados nos concursos de acesso. O segundo aponta para a opção pelo curso de Pedagogia como uma escolha diretamente ligada à aptidão para o exercício da profissão de professor e/ou ao desejo de aperfeiçoar-se nele, no caso dos que já atuam profissionalmente como docentes.

Passamos a destacar agora os principais resultados do terceiro grupo: dados socioeconômico-culturais da família. No que se refere ao nível de instrução do pai, nota-se uma dispersão, figurando a opção “Ensino médio completo” como a de maior percentual (26%). Somados, no entanto, os percentuais que apontam para as quatro opções relativas ao Ensino Fundamental (“Fundamental completo”, 8%; “Menos que a 4ª série”, 12%; “4ª série completa”, 7,3 e “Mais que a 4ª e menos que a 8ª”, 11,3%) e o da opção “Ensino médio incompleto”, 5,3%, temos um total de 43,9%, o que equivale a dizer que 69,9% dos pais possuem até o Ensino Médio completo, contra 11,3% que têm o superior completo.

No caso das mães, os percentuais de escolarização se elevam ligeiramente: 32,7% têm até o Fundamental completo; 9,3% têm o Ensino Médio

incompleto e 28,7% têm o Ensino Médio, perfazendo um total de 70,7%. No caso das que têm Ensino Superior, registram-se 18,7%.

Mais uma vez, os dados estão de acordo com a pesquisa de Gatti (2010), segundo a qual: “Pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os dos demais cursos” (GATTI, 2010, p.1364).

Igual conclusão apresenta Pereira (2006):

Os cursos que têm modalidade Licenciatura, quanto ao nível de escolaridade do pai, podem ser basicamente divididos em três grupos. No primeiro grupo, formado pelos cursos noturnos de Pedagogia (70%) (...) predomina os pais dos aprovados com escolaridade mínima, ou seja, aqueles que têm no máximo o primário completo. (PEREIRA, 2006, p. 103)

No item seguinte – situação financeira do pai e da mãe – há percentuais preocupantes, uma vez que os respondentes apontaram que apenas 46% dos pais e 35,3% das mães estão empregados. Destaque-se, no caso das mães, que quase o mesmo percentual das que estão empregadas são donas de casa: 33,3%. Além disso, 14,7% dos pais e 6% das mães são aposentados. Embora não tenha sido possível cruzar as informações, os dados apontam que menos da metade dos estudantes têm pai e mãe empregados, ressaltando-se o dado relativo às donas de casa como uma ocupação que não gera renda diretamente.

O próximo quesito se refere à ocupação principal do pai e da mãe. De início, chama atenção a ocorrência de altos percentuais para a opção “Não respondeu”: 16,7% para os pais e 20,7% para as mães, o que pode significar alguma dificuldade dos estudantes em relação a revelar as ocupações profissionais de seus pais. Voltando à sistemática de apontar os percentuais mais expressivos, encontro os seguintes números: “Ocupação manual” (32% para os pais e 42,7% para as mães) e “Ocupação que exige instrução de ensino médio” (34% e 20%, respectivamente).

A pergunta a seguir destaca um indicador fartamente empregado em análises socioeconômicas e, no caso do Brasil, particularmente decisivo para as políticas de adoção de cotas para ingresso no Ensino Superior: a renda familiar. No caso do nosso questionário, todavia, o que se pede é a renda familiar total, e não a *per capita*, mais comumente adotada. Por isso, tentamos relacionar as respostas à questão sobre a renda familiar com

aquelas referentes ao número de pessoas que moram nas residências dos estudantes.

Quanto à renda familiar total, registram-se os seguintes percentuais: 46,7 % possuem renda de 1 a 3 SM e 28,7%, de 3 a 5 SM. Estes percentuais, já de per si pouco expressivos em termos de renda total, tonam-se ainda menos significativos quando se observa que há 3,8 pessoas em média nas residências dos respondentes.

De novo, cabe recorrer a Gatti (2010) para confirmar as inferências aqui apresentadas:

Entre os estudantes dos cursos de nível superior para a docência, 50,4% situam-se nas faixas de renda familiar média, cujo intervalo é de três a dez salários mínimos. Ligeiras variações favorecem os estudantes das demais licenciaturas, em relação aos alunos de Pedagogia nas diferentes faixas salariais superiores. Observa-se, entretanto, uma clara inflexão em direção à faixa de renda mais baixa. É muito expressivo o percentual de alunos com renda familiar de até três salários mínimos (39,2%) e escassa a frequência de sujeitos nas faixas de renda acima de dez salários mínimos. (GATTI, 2010, p. 1362)

Pereira (2006) aponta que “Em grande parte dos cursos com opção para a Licenciatura, a maioria dos grupos familiares dos aprovados tem uma renda mensal variando de 3 a 10 salários mínimos” (Pereira, 2006, p. 97). De acordo com o autor, este seria o caso de 65% dos estudantes do curso noturno de Pedagogia da UFMG.

O item seguinte de certa maneira surpreende, uma vez que aponta um total de 70% que não trabalham e são inteiramente financiados. Na próxima questão, porém, encontramos que 52,7% pretendem trabalhar desde o primeiro ano, em tempo parcial, e 11,3% em tempo integral. Podemos associar a tais números o fato de que 50 estudantes têm habilitação para o magistério de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental concluída ao final do Ensino Médio, não tendo tido tempo, portanto, para obter um emprego.

A confirmar o perfil apresentado, do texto de Pereira (2006) extrai-se a informação de que “Nos cursos menos disputados predomina o aprovado que não trabalha ou que trabalha mas ainda depende economicamente da família” (PEREIRA, 2006, p.101). Segundo tabela apresentada pelo autor (Tabela 10, p. 100), o percentual dos que se encontram em tal situação, no

caso do curso de Pedagogia diurno, corresponde a 68,33%, caindo para 25% para o noturno.

Este grupo de questões se encerra com itens relativos ao domicílio e à propriedade de bens materiais. Nesse sentido, quando perguntados quantos cômodos havia em suas casas, os estudantes, em sua maioria, responderam que havia 3 (31,3%) ou 4 (30,7%). Ainda no item “casa”, 52,7% vivem em casa própria, já quitada, e 18,7% moram em residências alugadas. Previsivelmente, 90% não possuem “sítio, casa de praia ou fazenda onde passa fins de semana ou férias” e 63,3% não possuem automóvel.

O último grupo de questões apresenta muitas limitações, por força do baixo poder de discriminação de algumas questões e mesmo da desatualização de outras. Trata-se, pois, de um conjunto de indicadores pouco preciso no que se refere ao capital cultural dos estudantes. Por este motivo, preferimos qualificá-lo como “acesso a bens culturais”.

Mais da metade dos estudantes – 51,3% - tem até 50 livros em casa, percentual que se eleva para 78,6% quando consideramos os que possuem até 100 livros em suas residências.

Prosseguindo no item “leitura”, 44% afirmam que leem de 3 a 5 livros por ano, sendo de 87,3% o total dos que leem até 10 livros por ano. Embora não se saiba de que livros nem de que leitura se está tratando, os números expressam uma realidade preocupante no caso de estudantes que acabaram de ingressar no Ensino Superior, em um curso que forma professores de leitura e de escrita.

Já na questão “Você domina uma língua estrangeira”, identificamos um desejo de aperfeiçoamento nos 52% que responderam “Não, mas gostaria de aprender” e um esforço nesta direção empreendido ao longo da Educação Básica nos 38% que marcaram “Sim, razoavelmente”.

Para 44% deles o principal meio de informação é a televisão, seguida pela internet, com 32%. Estes dados convergem com os 64% que responderam “Sim, ocasionalmente” à questão “Você lê jornal?” Dos que leem jornal, 38% preferem a seção de cultura, e 23,3% leem notícias locais.

Coerentemente com o perfil aqui delineado, 52% não frequentam qualquer atividade extracurricular e a maior parte dos que o fazem – 20,7% - está em cursos de línguas estrangeiras.

O último item, que trata do uso de computadores e do acesso à internet, apresenta dados reveladores. Enquanto 77,3% informam ter acesso a microcomputadores em casa, apenas 55,2% têm acesso à internet em suas residências. Neste caso, já indicamos aqui que os dados

atuais são mais robustos, mercê do veloz crescimento não só da posse de instrumentos de acesso à internet, especialmente os *smartphones*, como também pela ampliação da oferta de pacotes de dados. Registre-se, por fim, que 44% usam computadores para fins escolares; 22%, para fins profissionais e 29,3%, para outros, o que equivale a afirmar que mais da metade – 51,3% - não utiliza computadores para os estudos.

Algumas informações adicionais, não presentes no questionário, ajudam a compor o perfil dos estudantes aqui analisados.

Ainda no campo dos itens de ordem acadêmica, destaque-se o resultado que obtiveram no ENEM⁴ nas provas que interessam mais diretamente à pesquisa, a saber, as de Língua Portuguesa - com média 3,4 - e de Redação - com média 6,0 - o que os situa na faixa inferior de resultados. Ampliando o espectro da análise, encontramos as médias 2,2 e 2,3 para História e Geografia. Para entender o valor de tais notas cumpre salientar que são resultados obtidos depois de submetidos a tratamento estatístico que permita sua distribuição em curva normal, o que faz supor que os resultados em bruto tenham sido ainda mais baixos.

No que se refere aos dados de ordem social, confirmando o que Gatti (2010) chama de “feminização da docência” (GATTI, 2010, p. 1362), há 138 mulheres (92%) e 12 homens (8%) no universo estudado.

Por fim, tratando de aspecto relevante no cenário recente de políticas afirmativas e adoção de cotas para ingresso nas universidades públicas, em questão isolada acrescida ao questionário aqui analisado, os estudantes se declararam, em sua maioria, brancos (42%), pretos (26%) ou pardos (20,7%), restando percentuais bem inferiores para as opções amarelos (6,7%), indígenas (2,7%) e não responderam (2%). Mesmo levando-se em consideração que se trata de uma autodeclaração, vale registrar que o total de não brancos já contemplava à época os percentuais que viriam a ser definidos por lei posteriormente, para regulação das políticas de cotas no Ensino Superior.

3. Quem são, com base em dados socioeconômico-culturais, os estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ?

Em uma síntese ainda mais enxuta, podemos delinear o perfil socioeconômico-cultural dos estudantes por meio de algumas informações:

⁴ Exame Nacional do Ensino Médio, promovido pelo governo e adotado como forma de ingresso nos cursos superiores.

(a) sua trajetória escolar se deu predominantemente em escolas públicas regulares das redes municipais e estadual do Estado do Rio de Janeiro, com destaque para o fato de um terço exato deles ter cursado o Ensino Médio na modalidade Normal (formação para o magistério);

(b) mais da metade escolheu o curso por considerar que tem aptidão para a área;

(c) obtiveram médias entre as mais discretas nas provas do ENEM;

(d) dispõem de renda familiar média na faixa de um a cinco salários mínimos;

(e) os pais têm predominantemente escolarização até o Ensino Médio concluído, com indicadores discretamente superiores para as mães em relação aos pais;

(f) não trabalham, mas pretendem trabalhar ao longo do curso;

(g) são mulheres em sua grande maioria (92%) e

(h), no que se refere à etnia⁵, 42% se declaram brancos; 26,5%, pretos; 20,7%, pardos; 6,7%, amarelos; 2,7, indígenas; e 2% não responderam.

Em trabalho publicado em 2010, destaquei que o perfil, então estudado ainda de forma parcial, apontava “para a existência de um universo de estudantes que mais se afasta do que se aproxima do perfil com que historicamente as universidades têm trabalhado. Isto vale tanto para suas condições de desenvolvimento e aprendizagem, quanto para seu domínio de conteúdos e práticas” (CASTRO, 2010, p. 8). Passados dez anos e terminada a análise dos dados, pouco mudou no sentido de uma reversão positiva dessa insuficiência. Pelo contrário, em 2011 a UFRJ decidiu aderir integralmente ao SISU, deixando, portanto, de realizar exame próprio de acesso à graduação, e “II - Destinar 30 % das vagas oferecidas em cada curso a candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que possuam renda familiar per capita de até um salário mínimo nacional vigente” (Resolução CONSUNI nº 14/2011, de 30 de junho de 2011).

Posteriormente, em cumprimento da legislação federal relativa à adoção de cotas nas IFES (Lei 12.711/2012; Decreto 7824, de 11/10/12) e Portaria no 18 – MEC, de 10/11/2012), o Conselho Universitário, por meio das resoluções de números 8, 18 e 21 de 2012, acabou por adotar percentuais mais expressivos de vagas destinadas a cotas relacionadas à condição socioeconômica e à etnia.

⁵ Este fator tem especial relevância por causa da legislação brasileira que dispõe sobre a política de cotas nos cursos superiores: Lei 12.711/2012; Decreto 7824, de 11/10/12 e Portaria nº 18 – MEC, de 10/11/2012.

Pouco menos de uma década depois da implantação de tais decisões, ainda não há estudos conclusivos sobre o seu impacto nos cursos de graduação da UFRJ. Em apresentação feita aos dirigentes da universidade, ainda na primeira metade dos anos 2010, a Pró-Reitoria de Graduação sugeriu que, embora ainda fosse cedo para avaliar, havia mudanças no perfil dos ingressantes, por causa da adoção de cotas, que afeta dados de renda, e por conta da utilização do SISU⁶, que contribuiu para aumentar a quantidade de regiões e municípios de origem representados no universo de ingressantes. Neste sentido, o efeito mais evidente se encontra no aumento da pressão dos estudantes por mais ações de assistência estudantil, principalmente no que se refere a moradia, alimentação e transporte.

Os dados da segunda metade da referida década confirmam as mudanças, mas ainda carecem de uma análise mais detalhada no que concerne ao seu impacto em cursos como o de Pedagogia, que, historicamente, têm recebido estudantes de perfil socioeconômico-cultural próximo dos estratos mais pobres da população.

Seja como for, para as finalidades do estudo em questão, o perfil aqui encontrado aponta para estudantes que, em sua maioria, querem ser professores, mas que dispõem para tanto de condições pouco favoráveis, tanto do ponto de vista econômico, quanto no que tange à sua escolarização básica e ao seu capital cultural.

O resultado não chega a surpreender, uma vez que os últimos 50 anos no Brasil registram um percurso desastroso no que se refere à desqualificação do exercício do magistério, representada de forma exemplar na ausência de políticas contundentes de valorização dos profissionais de educação: salários baixos, planos de carreira frágeis ou inexistentes, cursos de formação inconsistentes. Não por acaso, portanto, a formação para a docência atrai cada vez menos os estudantes com o perfil dos cursos de alto prestígio social.

Diante deste paradoxo - os estudantes com mais problemas de escolarização e com as condições socioeconômicas menos favoráveis preferem/escolhem ser professores - defendo que precisamos agir com vigor, pois a reversão de tal quadro depende de muitas ações. A primeira delas consiste em conhecer melhor quem ainda quer ser professor no Brasil.

⁶ Sistema de Seleção Unificada, gerenciado pelo Ministério da Educação, por meio do qual se tem acesso às vagas dos cursos de graduação das instituições federais de ensino superior.

Referências

ALMEIDA, Maria Elisa Vieira da Cunha Cardoso. Formação de professores na modalidade Normal: Estudando para ser professor, certo? **Monografia de conclusão do Curso de Pedagogia**. Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da UFRJ, 2014.

CAMARGO, Márcio. José Pereira de. Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-Graduação da Universidade de Sorocaba. Sorocaba:São Paulo, 2009.

CASTRO, Marcelo M. e C. Formação de docentes para o ensino da escrita: dados iniciais para um perfil dos estudantes de Pedagogia e de Letras (Português-Literaturas) da UFRJ. IN: **Anais do III COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA** – 5 a 8 de outubro de 2010 diversidade e diferença na educação: cultura escrita, letramentos, políticas linguísticas e identidades.

CASTRO, Marcelo M. e C. A Escrita e o seu Ensino no Curso de Pedagogia da UFRJ: Quem Quer Ser Professor? IN: **Actas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar**. Vila Real, UTAD, 11 a 13 de setembro de 2014.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação e Sociedade: **Revista de Ciência da Educação**. Campinas:São Paulo, Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol. 31, n.113, out-dez 2010, p. 1355-1379.

PEREIRA, Júlio E. D (2006). **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª edição. 1ª edição em 2000.

UFRJ. Resolução CONSUNI no 8/2012, Estabelece critérios para ingresso nos cursos de graduação da UFRJ. Disponível em <<http://www.consuni.ufrj.br>> Acesso em 13 de maio de 2014.

UFRJ. Resolução CONSUNI nº 14/2011, Estabelece critérios para ingresso nos cursos de graduação da UFRJ. Disponível em <<https://consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/res14-11.pdf>> Acesso em 29 de abril de 2020.

UFRJ. Resolução CONSUNI no 18/2012, Aplica a Lei 12711 para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.consuni.ufrj.br>> Acesso em 13 de maio de 2014.

UFRJ. Resolução CONSUNI no 21/2012, Altera a Resolução no 18/2102, em atendimento ao Decreto no 7824, de 11/10/12, e à Portaria Normativa no 18 – MEC, de 10/11/2012. Disponível em <<http://www.consuni.ufrj.br>> Acesso em 13 de maio de 2014.

Relações dos estudantes do Curso de Pedagogia com a escrita e o seu ensino

Resumo: Este texto traz a análise das respostas a dez questões encaminhadas a 50 estudantes do Curso de Pedagogia ingressados no ano de 2010, com o intuito de que se manifestassem acerca da percepção que tinham da sua trajetória escolar no que se refere ao ensino-aprendizagem da escrita, assim como sobre as qualidades necessárias para professores que ensinam a escrever. A pergunta-chave para a sua escrita foi: Que experiências com a escrita trazem os licenciandos de Pedagogia da UFRJ?

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem da Escrita – Formação de Professores – Escrita

1. Introdução

Este capítulo trata da percepção que os estudantes do Curso de Pedagogia da UFRJ têm acerca da sua própria trajetória com o ensino-aprendizagem da escrita, assim como das funções que a atividade de escrever possui para a escola e para a sociedade como um todo. Por fim, examino também as qualidades que os estudantes destacaram como essenciais para os professores que se dedicam a ensinar a escrever.

Para compor o universo de sujeitos, foi estabelecida uma amostra de 30% do total de estudantes ingressantes em 2010, distribuídos pelos três turnos em que funciona o curso, o que resultou nos 50 questionários que passo a analisar.

O instrumento utilizado foi um questionário contendo nove questões fechadas e uma aberta. Algumas das questões fechadas solicitavam que os estudantes numerassem itens em ordem de relevância. Passo a apresentá-las uma a uma.

2. Apresentação e análise das questões sobre experiência com o ensino-aprendizagem da escrita (1 a 9)

Em algumas questões, o instrumento aplicado solicita que os estudantes indiquem níveis de satisfação. Os termos escolhidos – *satisfatório/insatisfatório* - não revelam o grau dessa satisfação/insatisfação. Além disso, no universo discursivo da educação escolar, o termo *satisfatório* se aproxima de *suficiente*, principalmente em termos de avaliação, significando que o desempenho foi o bastante, muitas vezes, o mínimo, para aprovação/promoção. Neste sentido, a indicação de satisfação dos estudantes deve ser lida como alcance de um certo grau de satisfação, seja ele mínimo, mediano ou elevado.

Questão 1. Como você avalia o ensino-aprendizagem da escrita ao longo da sua vida escolar?		
Item	Quantidade	Percentual
Satisfatório durante o tempo todo	35	70%
Insatisfatório durante o tempo todo	2	4%
Satisfatório só nos anos iniciais (do primeiro ao quinto)	4	8%
Satisfatório só nos anos intermediários (do sexto ao nono)	2	4%
Satisfatório só no ensino médio	3	6%
Satisfatório só durante o ensino fundamental (do primeiro ao nono)	4	8%
Total	50	100%

Para 70% dos estudantes, o ensino-aprendizagem da escrita foi satisfatório ao longo de toda a escolarização anterior à entrada na universidade. Note-se que outros 26% marcaram apenas um segmento da educação escolar como satisfatório, o que os inclui em uma categoria que não estava disponível para marcação: insatisfatório durante a maior parte do tempo. Nesse sentido, e levando em consideração as observações sobre o sentido do termo *satisfatório* no meio escolar, penso que é razoável supor que a avaliação dos estudantes tende mais para um nível de satisfação mediano.

Questão 2. Caso você não tenha marcado que o trabalho foi satisfatório durante o tempo todo (primeira opção da questão 1), o que, na sua opinião, justifica melhor a sua insatisfação?	
Opção	Quantidade de respostas
A minha falta de motivação para escrever	1
A falta de preparo dos professores para ensinar	1
A falta de uma valorização, por parte da escola, da atividade de escrever	4
A falta de uma valorização, por parte do seu ambiente sociocultural, da atividade de escrever	3
A possibilidade de me comunicar melhor de outras formas	0

A segunda questão aplicava-se apenas aos 30% que não marcaram a opção *satisfatório o tempo todo*. Do total de quinze estudantes que deveriam ter respondido, apenas nove (60%) o fizeram, indicando como fator de maior influência para a sua insatisfação com a experiência de aprender a escrever a falta de valorização da escola (4) e do ambiente sociocultural (3). Registre-se, portanto, que sete das nove respostas atribuem a insatisfação a fatores externos: a escola e o meio social.

Questão 3. Considerando o que é necessário para dar conta das atividades escolares, você avalia que seu domínio da escrita:		
Opção	Quantidade de respostas	Percentual
Foi sempre acima da média	12	24%
Foi sempre abaixo da média	1	2%
Foi sempre mediano	21	42%
Variou ao longo dos anos, mas hoje está acima da média	16	32%
Variou ao longo dos anos, mas hoje está abaixo da média	0	0%
Total	50	100%

A terceira questão permite fazer suposições sobre as nuances do grau de satisfação apontado na Questão 1. Note-se que 42% assumem que seu domínio da escrita foi sempre mediano. Outros 32% admitem que variou ao longo dos anos, mas hoje está acima da média. E somente 24% declaram que sua escrita sempre esteve acima da média. A soma

dos que admitem que sempre ou em algum momento sua escrita não esteve acima da média perfaz 74%, percentual muito próximo dos 70% que escolheram a alternativa *satisfatório o tempo todo* na primeira questão.

Questão 4. Numere em ordem crescente de importância (1 para o menos importante) as finalidades da escrita listadas a seguir, de acordo com o que você considera que a escola valoriza.				
Opção	1. Menos Importante	2. Segunda menos importante	3. Segundo mais importante	4. Mais importante
Registrar informações	7 – 3,5%	13 – 26%	18 – 36%	12 – 24%
Demonstrar conhecimentos	6 – 3%	12 – 24%	18 – 36%	13 – 26%
Defender pontos de vista	7 – 3,5%	26 – 52%	10 – 5%	7 – 3,5%
Expressar sentimentos	30 – 60%	8 – 4%	4 – 2%	28 – 14%

Bastante trabalhosa, tanto na aplicação quanto na tabulação, a Questão 4 tem relação com a Questão 9, mas por ora vou apresentá-la isoladamente. De acordo com os estudantes, a escola valoriza mais a escrita para *demonstrar conhecimentos* (26%) e para *registrar informações* (24%), resultado absolutamente previsível em razão do conhecimento que temos das práticas de escrita na educação escolar. Interpreto também que *expressar sentimentos* possa ter sido indicada por 14% por conta das atividades que envolvem criatividade, em especial as dos primeiros anos da vida escolar, e pela relação forte que as atividades de redação têm com as de leitura de textos literários. Chamo atenção, todavia, para a eloquência crítica do percentual dos estudantes que entendem que a escrita na escola serve para defender pontos de vista: apenas 3,5%.

Com relação a esse último dado, mais adiante se verá que ele aparece com outro dimensionamento, quando considerada a função da escrita na vida social como um todo. Note-se que nem mesmo o investimento das escolas na preparação específica para a confecção das dissertações argumentativas que compõem os exames vestibulares foi suficiente para que os estudantes considerassem que a escrita escolar se destina à argumentação.

Questão 5. Avalie o quanto a escrita aprendida na escola tem contribuído para o seu sucesso com vistas ao curso superior:		
Opção	Quantidade de respostas	Percentual
Muito, pois tenho de produzir textos semelhantes aos que aprendi a redigir na escola	5	10%
Muito, apesar de me exigirem que produza textos diferentes dos que aprendi a redigir na escola	32	64%
Pouco, pois tenho de escrever textos muito diferentes dos que aprendi a redigir na escola	11	22%
Pouco, pois não aprendi o suficiente nem para dar conta dos textos exigidos pela Escola	2	4%
Muito pouco, porque o domínio da escrita não é importante para o meu curso	0	0
Total	50	100

Somadas as duas opções que indicam *muito* para o quanto a escrita escolar contribuiu para o sucesso na produção de textos na universidade, temos 74% das respostas, percentual que reforça o estabelecimento da faixa de 70% como um patamar de satisfação e sucesso com a escrita. Registro, todavia, que há, nestes 74%, 10% que consideram os textos que têm de produzir no ensino escolar semelhantes aos que aprenderam a escrever na escola. Há, contudo, outros 22% que avaliam como *pouca* a contribuição da escola, exatamente por terem de escrever textos diferentes na universidade. Essa aparente incongruência pode ter a ver com a diversidade de experiências de escrita, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Outra hipótese seria considerar que, ao avaliar seus desempenhos na escrita, os estudantes tendam a relacionar a maior facilidade ou dificuldade com uma suposta familiaridade prévia com tipos e/ou gêneros textuais, quando, de fato, o diferencial estaria em seu domínio da escrita como um todo. Os estudos sobre escrita acadêmica (e.g. MARINHO, 2010, FIAD, 2011, ESTRELA e SOUSA, 2011), neste caso, destacam como uma das maiores dificuldades para o seu desenvolvimento o fato de o Ensino Superior trabalhar com gêneros com os quais os estudantes não lidaram na Educação Básica.

Questão 6. Fora do âmbito da escola, a escrita significa para você principalmente:		
Opção	Quantidade de respostas	Percentual
Uma prática necessária para a troca de informações	8	16%
Uma prática necessária para o sucesso profissional	8	16%
Uma prática necessária para o registro de informações	7	14%
Um exercício de autoconhecimento	10	20%
Um exercício de expressão	17	34%
Total	50	100%

Embora haja uma dispersão maior nestas respostas, chama atenção que a opção mais indicada – com 34% - tenha sido *um exercício de expressão*, seguida – com 20% - de *um exercício de autoconhecimento*. Essa maioria de 54% elege um sentido que não é o apontado pela maioria (50%) na questão sobre o sentido da escrita sob a ótica da escola. Haveria, pois, na vida como um todo, um sentido de expressão e autoconhecimento para a escrita, ao passo que, para a escola, escrever serve para registrar informações e demonstrar conhecimentos.

Questão 7. Para enfrentar as necessidades da sua vida pessoal (família e amigos), a escrita é um elemento:		
Opção	Quantidade de respostas	Percentual
Fundamental	13	26%
Importante para a troca de ideias e sentimentos	21	42%
Importante para a troca de informações	8	16%
Pouco relevante	6	12%
Total	50	100%

Mais uma vez, a faixa dos 70% se manifesta: para 68% dos estudantes a escrita é *importante para a troca de ideias* (42%) ou mesmo *fundamental* (24%), dados que reforçam a resposta anterior quanto ao significado da escrita na vida como um todo. Note-se, porém, que o percentual de 12% que optaram por indicar que a escrita é *pouco relevante* é exatamente a metade dos que a consideram *fundamental*. São os extremos representados de forma idêntica.

Questão 8. Qual das afirmativas a seguir reflete melhor a relação da escrita com o seu bem-estar pessoal?		
Opção	Quantidade de respostas	Percentual
Não saberia viver sem escrever	10	20%
Escrevo regularmente sobre o que sinto e penso	18	36%
Não escrevo muito, mas quando escrevo me sinto bem com isso	21	42%
Não escrevo muito, mas não sinto nenhuma necessidade de mudar isso	0	0%
Só escrevo quando não tenho como deixar de fazê-lo	1	2%
Não escrevo bem e me sinto frustrado por isso.	0	0%
Total		

Apesar dos 12% da questão anterior que assinalaram a opção *pouco relevante* para qualificar a escrita, ninguém marcou a opção *não escrevo muito, mas não sinto nenhuma necessidade de mudar isso* e só 2% disseram que escrevem por obrigação. Os demais se dividem entre o total de 78% que escrevem regularmente (36%) ou que, mesmo sem tanta regularidade, sentem-se bem quando escrevem (42%) e os 20% que não saberiam viver sem escrever.

Questão 9. Numere em ordem crescente de importância (1 para o menos importante) as finalidades da escrita listadas a seguir, de acordo com o que você considera que a sociedade valoriza.						
Opção	Quantidade e percentual	1. Menos importante	2. Segundo menos importante	3. Intermediário	4. Segundo mais importante	5. Mais importante
Registrar informações		8 – 16%	11 – 22%	12 – 24%	9 – 18%	10 – 20%
Demonstrar conhecimentos		4 – 8%	7 – 14%	9 – 18%	11 – 22%	21 – 42%
Defender pontos de vista		5 – 10%	8 – 16%	11 – 22%	16 – 32%	11 – 22%
Expressar sentimentos		27 – 54%	10 – 20%	4 – 8%	4 – 8%	2 – 4%
Levantar questionamentos		7 – 14%	14 – 28%	14 – 28%	10 – 20%	5 – 10%

Como destaquei antes, esta questão se relaciona com a Questão 4, havendo aqui mais uma opção: *levantar questionamentos*. Os resultados foram muito próximos. De acordo com 42% dos estudantes, a escrita tem seu maior valor social como movimento de demonstração de conhecimentos. A segunda posição – com 22% - ficou com aquela que só teve 3,5% quando opinaram sobre como a escola encara a escrita: *defender pontos de vista*. Logo atrás, porém, com 20%, vem a que ficou em segundo lugar na Questão 4, *registrar informações*. No caso da sociedade, quando se tratou da importância da escrita para expressar sentimento, os estudantes foram mais rigorosos do que com a escola: 4% apenas indicaram a opção, contra os 14% da Q4.

Uma primeira síntese aponta para uma satisfação mediana dos estudantes com a sua escrita na Educação Básica. Embora não tenham sido perguntados sobre seu grau de satisfação com a escrita no Ensino Superior, os números relativos à Questão 5 indicam que 74% têm uma avaliação positiva da contribuição da Educação Básica para as atividades de escrita da graduação, o que permite supor que esses estudantes estejam satisfeitos com sua produção textual no Ensino Superior.

Para 50%, as funções da escrita para a escola são demonstrar conhecimentos e registrar informações. De fato, estão aí as provas, os trabalhos escolares, as anotações em caderno e mesmo as cópias para reforçar tal percepção.

Para 54%, socialmente a escrita se presta a demonstrar conhecimentos, que nem na escola, e para defender pontos de vista, opção que os estudantes indicaram como a menos importante no caso da escola. Registrar informações, segunda colocada na questão sobre a escola, ficou em terceiro quando se tratou da sociedade como um todo.

A escrita para expressão e autoconhecimento aparece com destaque (54%) quando os estudantes qualificam a importância da escrita para eles, fora do âmbito escolar. Esse dado guarda coerência com os resultados das respostas à Questão 7, nas quais a maioria dos estudantes indica que a escrita, em suas vidas pessoais, é *importante para a troca de ideias e sentimentos*, ou mesmo *fundamental*, e também com os da Questão 8, em que a maior parte dos respondentes informa que *não escrevo muito, mas quando escrevo me sinto bem com isso* e que *Escrevo regularmente sobre o que sinto e penso*, havendo ainda 20% que marcaram a opção *não saberia viver sem escrever*.

Esse conjunto de nove questões confirma a existência de uma percepção dicotomizada da escrita por parte dos estudantes: de um lado, a escrita como um todo, na vida, nas relações sociais; de outro, a escrita na escola. No primeiro caso, trata-se de uma escrita de expressão de ideias e sentimentos; de troca de informações, de autoconhecimento; de defesa de pontos de vista. No segundo, estamos falando de uma escrita pragmaticamente escolar, para registrar informações e demonstrar conhecimentos.

Passo a seguir às qualidades profissionais dos professores de escrita, segundo a percepção dos estudantes de Pedagogia.

3. Apresentação e análise das respostas à questão sobre qualidades de professores de escrita (10)

Questão 10. Enumere três qualidades profissionais que você julga necessárias para que o professor de escrita realize um bom trabalho.

A Questão 10 contém, sem dúvida, um farto material para as investigações aqui apresentadas. Para dar a elas alguma organicidade, os membros do GRAFE promoveram diversas rodadas de leitura e discussão. Adiante, na análise dos dados obtidos, serão apresentadas as categorias que afinal ficaram por nós estabelecidas.

A dificuldade de agrupamento e categorização decorreram não só da grande quantidade de respostas, como também da diversidade de formulações empregadas pelos sujeitos para nomear as qualidades por eles escolhidas.

Para facilitar a visão do conjunto com o qual trabalhamos, dispus em um quadro todas elas, organizadas por ordem alfabética. Penso que isso permitirá aos leitores experimentar, ainda que parcialmente, um pouco do processo que ocorreu durante a nossa análise.

Foram citadas 84 qualidades. Segue a relação e o respectivo número de ocorrências de cada uma. Observo que considereei formulações diferentes – como *criatividade* e *criativo* – como uma só qualidade.

QUADRO 1: RELAÇÃO DAS QUALIDADES APONTADAS PELOS ESTUDANTES PARA OS PROFESSORES DE ESCRITA

<ul style="list-style-type: none"> • Aberto a mudanças e discussão - Amplo conhecimento de literatura (2) - Aprender - Argumentador (2) - Atenção + Atencioso
<ul style="list-style-type: none"> • Atualizado (6) - Autonomia + Liberdade total naquilo que faz - Boa didática - Boa leitura + Bom leitor (7) + Gostar de ler + Leitor assíduo - Ler sempre (2) + Ser leitor (4) - Boa maneira de passar conhecimento para o aluno
<ul style="list-style-type: none"> • Boa relação com os alunos - Boa oratória - Bom conhecimento no que é ensinado - Clareza (6) - Conduta
<ul style="list-style-type: none"> • Competente (3) – Compreensão - Comprometimento - Conhecer corretamente as regras da escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e valorizar o conhecimento, vocabulário, realidade do aluno - Conhecimento geral - Conhecimento vasto sobre assuntos
<ul style="list-style-type: none"> • Construtivista - Crítico (2) + Ser crítico - Criatividade (3) + Criativo (11) - Dedicção (5) + Dedicado (2) - Determinação
<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmico (5) + Dinamismo - Dialogar com os alunos - Domínio do assunto (6) - Escrever bem em todos os níveis intelectuais
<ul style="list-style-type: none"> • Escrever para se aperfeiçoar (4) - Escrever sobre coisas que façam sentido aos alunos - Ética (2) - Falar bem (4)
<ul style="list-style-type: none"> • Gostar de se expressar (3) - Gostar do que faz - Incentivar a leitura (2) - Incentivar alunos a ler e escrever
<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar qualquer tipo de leitura – Inovador – Inteligente - Manter-se informado com regras ortográficas (2) - Modo mais prazeroso de demonstrar coisas onde as palavras soltas não conseguem dizer
<ul style="list-style-type: none"> • Observador - Paciência (2) + Paciente (3) – Pesquisador – Prática – Prazer - Procurar temas diversos
<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade na sua própria escrita (9) - Questionador - Responsável (2) - Saber passar a informação (2)
<ul style="list-style-type: none"> • Saber se expressar verbalmente - Saber transpassar de forma correta a escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Ser interessado em relação a educação e métodos de aprendizagem - Sensibilidade para perceber dificuldades dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> • Ter compromisso - Ter motivação - Ter opinião própria - Trabalhar em equipe - Trabalhar em sala com temas de interesse dos alunos - Transmitir credibilidade sobre o que está ensinando – Treino - Valorizar a escrita - Valorizar a forma crítica da escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar diferentes concepções - Valorizar prática da escrita - Visão de avaliação diferente do método tradicional (prova final)
<ul style="list-style-type: none"> • Vontade

Em uma primeira aproximação, seguindo a técnica da leitura flutuante (BARDIN, 2010), identifiquei cinco grandes grupos de traços apontados pelos estudantes: os que se referem a questões de ordem ética (Grupo 1); os

que têm a ver com personalidade e formação geral (Grupo 2); os que dizem respeito ao gerenciamento de processos didático-pedagógicos (Grupo 3); os que se referem à relação dos professores com a leitura (Grupo 4); e, finalmente, os que tratam mais direta e explicitamente das relações dos docentes com a escrita (Grupo 5).

Antes de analisar cada grupo, apresento, em ordem decrescente de indicações, as qualidades que obtiveram cinco ou mais.

TABELA 1: QUALIDADES COM 5 OU MAIS INDICAÇÕES

Qualidade	Número de indicações	Grupo
Boa leitura + Bom leitor (7) +Gostar de ler + Leitor assíduo - Ler sempre (2) + Ser leitor (4)	16	4
Criatividade (3) + Criativo (11)	14	2
Qualidade na sua própria escrita	9	5
Dedicação (5) + Dedicado (2)	7	2
Atualizado (6)	6	2
Clareza (6)	6	3
Dinâmico (5) + Dinamismo	6	2
Domínio do assunto (6)	6	3
Paciência (2) + Paciente (3)	5	2

Uma leitura dos dados mostra que, em um total de nove, cinco pertencem ao grupo das qualidades de personalidade e formação geral (G2), duas aos do domínio didático-pedagógico (G3), uma ao das relações com a leitura (G4) e uma ao das relações com a escrita (G5). Esta sequência será retomada ao fim da análise dos demais itens.

O primeiro grupo abarca aspectos relacionados à atitude diante de valores morais, regras de conduta e convivência, remetendo – quem sabe? – à histórica exigência de reputação ilibada para o exercício do magistério no Brasil. Nele foram incluídas quatro qualidades: conduta, comprometimento, ética e ter compromisso.

O segundo grupo abrange características que combinam personalidade com formação geral e cujo desenvolvimento o exercício da docência pode ou não estimular, embora sejam desejáveis para a carreira de professor. Trata-se de um grupo com 23 qualidades: Aberto a mudanças e discussão; Aprender; Argumentador; Atenção + Atencioso; Atualizado; Autonomia + Liberdade total naquilo que faz; Crítico + Ser crítico; Criatividade +

Criativo; Dedicção + Dedicado; Determinação; Dinâmico + Dinamismo; Gostar de se expressar; Gostar do que faz; Inovador; Inteligente; Observador; Paciência + Paciente; Prazer; Questionador; Responsável; Ter motivação; Ter opinião própria; Trabalhar em equipe; Vontade.

O terceiro grupo se compõe dos traços ligados mais ao gerenciamento de processos pedagógicos e ao domínio didático. Nele inclui um total de 20 qualidades: Boa didática; Boa maneira de passar conhecimento para o aluno; Boa relação com os alunos; Boa oratória; Bom conhecimento no (sic) que é ensinado; Clareza; Competente; Compreensão; Conhecer e valorizar o conhecimento, vocabulário, realidade do aluno; Conhecimento geral + Conhecimento vasto sobre assuntos; Construtivista; Dialogar com os alunos; Domínio do assunto; Modo mais prazeroso de demonstrar coisas onde as palavras soltas não conseguem dizer; Pesquisador; Prática + Treino; Procurar temas diversos; Valorizar diferentes concepções; Visão de avaliação diferente do método tradicional (prova final).

Os aspectos exclusivamente da leitura (G4) perfazem um total de oito qualidades e podem ser reunidos em dois subgrupos: o da relação do professor com a leitura, que deve ser frequente, produtiva e prazerosa - Boa leitura; Bom leitor; Gostar de ler; Leitor assíduo; Ler sempre; Ser leitor – e o da sua postura como incentivador dos estudantes - Incentivar a leitura; Incentivar qualquer tipo de leitura.

O último grupo reúne os traços que mencionam de forma mais direta a relação dos professores com a escrita. Como esse grupo tem interesse especial, nele manteve todas as formulações dos estudantes, sem fazer aproximações entre elas. São dez: Conhecer corretamente as regras da escrita; Escrever bem em todos os níveis intelectuais; Escrever para se aperfeiçoar; Escrever sobre coisas que façam sentido aos alunos; Manter-se informado com regras ortográficas; Qualidade na sua própria escrita; Saber transpassar (sic) de forma correta a escrita; Valorizar a escrita; Valorizar a forma crítica da escrita; Valorizar prática da escrita.

Dois aspectos incluem a leitura e a escrita na mesma formulação. Por isso, receberam destaque como limítrofes ou ambivalentes: amplo conhecimento de literatura e incentivar alunos a ler e escrever.

Computadas as ocorrências, chega-se a um total de 156, seis a mais do que o esperado, se cada um dos 50 estudantes tivesse indicado três qualidades. O quadro da sua distribuição por grupo, com os percentuais, segue abaixo.

TABELA 2: DISTRIBUIÇÃO DAS QUALIDADES POR GRUPOS

Grupo	Quantidade	Percentual
Grupo 1: Postura ética	5	3,2%
Grupo 2: Personalidade	64	41 %
Grupo 3: Domínio didático-pedagógico	44	28,2%
Grupo 4: Relação com a leitura	19	12,2%
Grupo 5: Relação com a escrita	22	14,1%
Grupo 6: Qualidades limítrofes de 5 e 6	2	1,3%

Em uma aproximação inicial, verifica-se que as maiores quantidades e percentuais encontram-se nos dois conjuntos de qualidades ligadas a professores em geral: personalidade/atitude e competência profissional. Desse conjunto, que totaliza 43 qualidades e 69,2% das ocorrências, destaca-se o grupo das que se referem a aspectos de personalidade e de formação geral do professor, reforçando a perspectiva de que o sucesso da atividade docente depende fundamentalmente de uma formação na vida e de uma atitude pessoal (G2). Em segundo lugar, viriam as qualidades adquiridas na formação específica e na experiência prática com o magistério (G3).

Prosseguindo na leitura dos dados, no entanto, percebe-se que a indicação com maior quantidade de ocorrências tem a ver com leitura (16). Além disso, no grupo de relações dos professores com a leitura, três ocorrências têm a ver com a ação do professor voltada para os estudantes – incentivar a leitura (2) e incentivar a leitura de qualquer texto -, ao passo que todas as demais se referem à postura do professor como leitor: Boa leitura + Bom leitor (7) + Gostar de ler + Leitor assíduo - Ler sempre (2) + Ser leitor (4).

Dois comentários se impõem. Em primeiro lugar, o quanto esse resultado reforça a convicção de que a habilidade de ler, o gosto pela leitura e o hábito de ler constituem condições necessárias para que alguém domine a escrita. Trata-se de uma questão controversa nos debates acadêmicos, mas que, nesses dados, aparece de forma resolvida: para os estudantes, o professor de escrita precisa gostar de ler, ler sempre, ler muito, ler bem. Em segundo lugar, de acordo com essas respostas, o quanto uma boa relação

com a leitura e, conseqüentemente, com a escrita, bastaria para habilitar o professor para a tarefa de ensinar a escrever. Em uma simplificação: se o professor lê muito e bem, então escreve bem e, portanto, será um bom professor de escrita.

A qualidade mais citada do grupo restrito da escrita - *Qualidade na sua própria escrita* – aparece em terceiro lugar no conjunto das 84 mencionadas, com quase a metade da primeira. Em mais um reforço do que acabei de apontar, o principal traço do grupo que abarca as relações dos professores com a escrita é ter qualidade na própria escrita. Dentre as demais qualidades citadas neste grupo, duas outras são variações da primeira: *escrever bem em todos os níveis intelectuais* e *escrever para se aperfeiçoar*. As outras seis podem ser consideradas, ainda que em parte, ligadas ao papel de ensinar: *Conhecer corretamente as regras da escrita*; *Manter-se informado com regras ortográficas*; *Saber transpassar (sic) de forma correta a escrita*; *Valorizar a escrita*; *Valorizar a forma crítica da escrita*; *Valorizar prática da escrita*.

Chamo atenção para o fato de que três delas sinalizam para uma escrita normatizada, padronizada, com regras: *Conhecer corretamente as regras da escrita*; *Manter-se informado com regras ortográficas* e *Saber transpassar (sic) de forma correta a escrita*. As outras três se valem do mesmo verbo - valorizar - indicando uma ação importante do professor no trabalho de ensinar a escrever: *Valorizar a escrita*; *Valorizar a forma crítica da escrita*; *Valorizar prática da escrita*.

Em síntese, os dados indicam que as principais qualidades do professor de escrita estão nas dimensões da sua personalidade e formação geral, bem como no da sua capacidade de gerenciamento didático-pedagógico. Seriam qualidades desejáveis em todos os professores de todos os níveis.

No plano mais explicitamente do seu preparo para lidar com a escrita, o que vem em primeiro lugar é sua condição de leitor qualificado e, logo a seguir, a de escritor qualificado. Tanto no G4 quanto no G5, as qualidades que apontariam para ações didáticas específicas são mais da ordem de um estímulo: na leitura, incentivar; na escrita, valorizar.

Tais respostas revelam uma percepção do professor ideal de escrita como alguém que lê e escreve bem, que incentiva seus alunos a ler e que valoriza a ação de escrever. Talvez, para uma escola em que se escreve para demonstrar conhecimento e registrar informações, não seja necessário nem isso.

4. Que experiências com a escrita trazem os licenciandos de Pedagogia da UFRJ?

As respostas dos estudantes indicam que consideram satisfatória sua experiência com a escrita, antes e durante o curso superior. Segundo eles, os entraves para um maior desenvolvimento de habilidades de escrita poderiam ser relacionados à falta de incentivo por parte da escola e/ou do meio social. Ainda de acordo com sua percepção, na vida, a escrita tem finalidades mais ligadas à expressão de sentimentos, à defesa de argumentos e à ampliação do autoconhecimento, ao passo que, na escola, estaria mais restrita a duas finalidades que a vida social também contempla: registrar informações e demonstrar conhecimentos.

No que se refere às qualidades que elegeram para os professores de escrita, estão principalmente ligadas a traços de caráter/personalidade e a habilidades de gerenciamento do *setting* didático-pedagógico. Em segundo plano, destaque-se a relação pessoal com a leitura e a escrita, da qual resultaria uma atitude de incentivo e valorização dessas práticas nos processos de aprendizagem de seus alunos.

A avaliação de suas relações com a escrita não se coaduna com o que outros estudos identificaram: estudantes com dificuldades de leitura e de escrita desde a Educação Básica ingressam nos cursos superiores, etapa durante a qual, muitas vezes, essas dificuldades aumentam.

Corrêa (2010), em sua dissertação de mestrado, investigou as práticas de leitura e escrita dos estudantes do mesmo curso aqui focalizado, o de Pedagogia da UFRJ. Em um dos trechos de entrevistas com os estudantes destacados pela autora, pode-se ler:

Assim como Ana, Luana usa um tom pejorativo para se referir ao “trabalho acadêmico”, bem marcado pela expressão “que raio de trabalho acadêmico é esse”. Em seu depoimento, Luana apresenta uma crítica, que será reforçada por outros colegas seus, que precisa ser considerada: o “trabalho acadêmico” é solicitado desde o início do curso, mas não é ensinado em nenhuma “aula” (p.50).

Em trabalho com cinco concluintes do curso (AMORIM E CASTRO, 2018, p.63-64), foram obtidos esses depoimentos:

Sandra: [...] eu não sabia escrever, não tinha segurança em escrever, os trabalhos das disciplinas eram complexos

Jaqueline: [...] foi um choque bem grande lidar com a leitura de textos acadêmicos e mais ainda escrevê-los. Sempre fui boa aluna em produção de texto na escola, porém o “gênero”(?) acadêmico era muito diferente e complexo! Cheguei a me sentir bem incapaz. Lia, relia, “rerelia” e pouco entendia.

Cristina: Cheguei à faculdade com uma escrita precária, devido à ausência de professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Beatriz: Nos primeiros períodos a imaturidade e falta de conhecimento técnico e acadêmico me deixaram insegura.

É importante levar em consideração que os estudantes do presente estudo estavam no início do curso, ao passo que os entrevistados por Corrêa e por Amorim e Castro se encontravam em momentos mais adiantados do percurso. Ainda assim, deve-se registrar que os 50 licenciandos que participaram da pesquisa, contrariando o que costuma prevalecer em investigações sobre graduandos, parecem estar satisfeitos com as suas experiências escolares de leitura e de escrita.

Quanto ao perfil dos professores desenhado pelos futuros pedagogos, penso que reforça a visão de formação docente que aposta mais nos valores adquiridos, nas escolhas pessoais e na experiência própria com as práticas de escrita, reforçando a vertente que entende que para o exercício do magistério bastam reputação, personalidade e conhecimento do conteúdo de ensino-aprendizagem. Ficam em segundo plano a formação técnica, a capacidade de investigar, a prática supervisionada, o hábito de refletir e outras 12 qualidades que o Projeto Pedagógico do próprio curso de Pedagogia elege para os seus egressos, como “Relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação nos processos didáticos pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (FE/UFRJ, 2015, p.16).

Trata-se de uma simplificação do papel do professor e de um apagamento da sua formação profissional, que reforça o estímulo ao autodidatismo, à vocação e ao personalismo no exercício da docência

Referências

- AMORIM, R. M. A. e CASTRO, M. M. C. Sentidos e Significados Atribuídos à Escrita por Estudantes do Curso de Pedagogia após a Finalização do Trabalho de Conclusão de Curso. **Revista portuguesa de pedagogia**. ANO 51-2, 2017, 51-72.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CORRÊA, Priscila M. O LETRAMENTO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL E O FUTURO PROFESSOR COMO “AGENTE DE LETRAMENTO”. **Dissertação de mestrado**. Rio de Janeiro, Faculdade de Educação/UFRJ, 2010.
- ESTRELA, A.; SOUSA, O. Competência textual à entrada no ensino superior. **Revista de Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 247-267, jan./jun. 2011.
- FACULDADE EDUCAÇÃO-UFRJ. **Projeto pedagógico de curso**: curso de Pedagogia da UFRJ. 2015. Disponível < <http://www.educacao.ufrj.br/graduacao/coordenacao-de-pedagogia/> > Acesso em 23 de abril de 2020.
- FIAD, Rachel. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, Brasília, DF, v. 4, n. 10, p. p. 357-369, 2011.
- MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

Domínio da ortografia: um exemplo de análise da produção textual de estudantes do Curso de Pedagogia

Resumo: Este trabalho busca identificar e analisar desvios de emprego da norma culta em sua modalidade escrita produzidos na prova de Redação do Concurso de Acesso aos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (vestibular) pelos estudantes de Pedagogia matriculados em 2010 na referida instituição. O material foi analisado por três pesquisadores com formação em Língua Portuguesa e larga experiência com o seu ensino (dois doutores e uma especialista). A análise englobou aspectos de ortografia, seleção lexical, concordância e regência, dos quais apenas o primeiro será apresentado aqui. O objetivo principal da análise consiste em oferecer ao corpo social do Curso de Pedagogia uma avaliação diagnóstica mais precisa do referido domínio por parte dos estudantes quando do seu ingresso. A pergunta-chave para guiar sua escrita foi: Que domínio da ortografia têm os licenciandos de Pedagogia da UFRJ quando ingressam no curso?

Palavras-chave: Formação de Professores - Saberes Docentes - Produção Textual

1. Introdução

Como tenho reiteradamente afirmado, a busca de dados confiáveis para as nossas ações de ensino, extensão e pesquisa ocupa um lugar prioritário nos projetos desenvolvidos pelo GRAFE¹. As IFES², como um todo, e a UFRJ, em especial, não produzem nem fazem circular dados atualizados e sistematizados sobre os estudantes de graduação, o que nos obriga a trabalhar com informações imprecisas e ilações/hipóteses que construímos com a nossa experiência de lidar com estudantes de graduação.

¹ Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa *Fórum de Ensino da Escrita*

² Instituições Federais de Ensino Superior.

Por isso, um dos movimentos previstos no projeto ligado à escrita acadêmica dos licenciandos de Pedagogia³ era o de buscar dados que nos permitissem uma compreensão mais precisa das questões e dos desafios que enfrentam quando colocados diante da tarefa de escrever na universidade. Uma compreensão que se configurasse mais propriamente como uma avaliação diagnóstica e que fortalecesse cientificamente a tomada de decisões acerca do percurso de ensino-aprendizagem da escrita proposto aos ingressantes do curso de Pedagogia.

Essa avaliação diagnóstica, associada à análise dos dados socioeconômico-culturais, poderá contribuir para a identificação dos saberes que os estudantes adquirem antes de ingressar no Ensino Superior. Nunca é demais lembrar que o caso específico do domínio da escrita em sua modalidade culta se configura como um elemento fundamental do conjunto de saberes docentes identificados por Tardif (2007) como “saberes provenientes da formação escolar anterior”. Trata-se de um estudo complementar aos outros que desenvolvemos, sempre mais direcionados para os sentidos que as práticas sociais de escrita possam ter quando se trata de um grupo de estudantes que se prepara para exercer o magistério desde a Educação Infantil até o fim do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, quando terá sob sua responsabilidade os primeiros anos do ensino de Língua Portuguesa – com destaque para o desafio do processo de alfabetização.

Um primeiro esforço nessa direção foi feito parcialmente. Com a colaboração de duas docentes⁴ com larga experiência em ensinar a escrever na Educação Básica, uma delas, assim como eu, também avaliadora de provas de vestibular da UFRJ, analisei as provas de redação de 143⁵ dos 150 estudantes de Pedagogia aprovados em 2009 para ingresso em 2010.

O objetivo era identificar o domínio da escrita à saída da Educação Básica. Por uma questão de coerência, adotamos categorias de análise com larga circulação entre docentes daquele nível - como ortografia, seleção lexical, concordância verbal etc. A escolha justifica-se também por serem categorias apontadas com frequência em depoimentos de professores do curso em questão, quando instados a opinar sobre dificuldades de escrita dos licenciandos, conforme pode ser visto nos capítulos que tratam disso neste livro.

De fato, há uma disseminação mais ampla de certas categorias de estudos científicos cujas consequências devem ser encaradas com

³ **A escrita e o seu ensino no curso de Pedagogia da UFRJ: experiências e proposições.**

⁴ Alba Belmira Pereira e Ana Beatriz Domingues

⁵ A Coordenação de Acesso aos Cursos de Graduação não conseguiu localizar sete provas.

cautela. No caso de estudos acerca de produção textual, disseminaram-se com destaque as categorias *coerência* e *coesão*. Já no que se refere ao atendimento à norma escrita formal, costumam ser mais recorrentes os itens ortografia, pontuação, concordância e regência.

Disso decorre, em minha percepção, que, em muitos casos, os estranhamentos com relação à textualidade como um todo são atribuídos genericamente à falta de coerência e/ou de coesão, ignorando-se por completo os outros cinco fatores de textualidade identificados e descritos por Beaugrande e Dressler (1983, apud VAL, 2006)⁶.

Além disso, coerência e coesão são categorias complexas, cuja identificação nos textos não se dá de forma simples, motivo pelo qual têm sido objeto de inúmeros estudos acadêmicos. Não obstante, com muita frequência, presenciemos ou lemos relatos de docentes universitários sem formação na área de Letras em que qualificam os textos dos estudantes de graduação como carentes de coerência e coesão.

Fato semelhante ocorre com as categorias mais tradicionais, principalmente com a concordância e a regência: servem como uma espécie de avaliação diagnóstica de amplo espectro para desvios de diversas ordens, em especial para os de sintaxe.

Finalmente, no que tange a ortografia e pontuação, ocorre algo similar. Infelizmente, não investimos na investigação dos problemas de pontuação, embora a categoria estivesse em nossa relação inicial de aspectos textuais a examinar nas redações dos ingressantes.

A ação mostrou-se mais trabalhosa para a nossa disponibilidade do que havíamos suposto, por isso não conseguimos realizar de forma plena a análise de todas as categorias selecionadas. Considero, porém, que vale a pena apresentar o estudo mais detalhado que fizemos, o da ortografia, não só por sua relevância na comunidade discursiva do Ensino Superior, como também a título de exemplo de estudos que precisam ser desenvolvidos no que se refere à escrita acadêmica de graduandos.

2. Ortografia

Adotei como referência dos estudos de ortografia a visão explicitada por Morais (2013, p.71):

⁶ Aceitabilidade, Informatividade, Intencionalidade, Intertextualidade e Situacionalidade.

Entendemos que as propriedades do objeto “norma ortográfica” operam respeitando aquelas já definidas pelo objeto “sistema de escrita alfabética”. Assim, a partir das combinações de letras que este último permite e dos valores sonoros que as letras nele assumem, a norma ortográfica cria outras propriedades ou restrições. Às vezes, como veremos, elas são pautadas por regras. Noutros casos, a norma estabelece formas únicas autorizadas, que o usuário terá que memorizar, sem ter como se guiar por uma regra. Para concluir essa explicação, queremos esclarecer que concebemos o objeto “norma ortográfica” como o conjunto de convenções que fixa as formas sob as quais as palavras devem ser grafadas. Não usamos a expressão “normas ortográficas” como sinônimo de regras de ortografia, já que a norma em questão inclui tanto casos regulares como irregularidades. Tampouco falamos de “sistema ortográfico”, já que entendemos que a ortografia não constitui um sistema notacional, como o de escrita alfabética, mas, sim, uma “norma” que, respeitando as propriedades daquele, define quais os grafemas (letras ou dígrafos) devem ser usados (p.17).

Com base nessa referência, para situar melhor nossa análise, começo por afirmar que, de acordo com a minha experiência docente, a compreensão acerca dos problemas dos estudantes com a ortografia, em qualquer grau de ensino, deve ser construída a partir de algumas suposições: (a) o estudante não domina suficientemente o Sistema de Escrita Alfabética (SEA); (b) o estudante não esteve suficientemente exposto à escrita da palavra para a qual emprega uma grafia diferente daquela que consta da convenção ortográfica; (c) o estudante não valoriza em sua produção textual o emprego da ortografia. Nenhuma combinação das três possibilidades aponta, a princípio, para dificuldades cognitivas de ordem mais preocupante. Ao contrário, todas são potencialmente superáveis com a exposição continuada ao uso da língua escrita.

Como convenção, a ortografia é uma tentativa de uniformizar o uso da língua em sua escrita. O resultado é um conjunto de princípios razoavelmente estáveis e de escolhas nem sempre claras. Compreendidas as relações básicas confiáveis da convenção, o estudante as empregará para grafar as palavras e terá uma escrita compatível com a convenção. As irregularidades podem ser compreendidas e, em último caso, memorizadas ao longo da escolarização, respeitando-se, no ensino-aprendizagem da produção textual, uma hierarquia de aspectos na qual a excelência no

emprego da ortografia está abaixo de habilidades mais complexas, como as de argumentação e estruturação, que devem ser priorizadas.

Para reforçar minha posição, cito trecho da mais recente peça regulatória do ensino na Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular, que se refere ao ensino da Língua Portuguesa (grifos acrescidos)

Já no que tange a Língua Portuguesa, esse componente – tal como Matemática – deve ser oferecido nos três anos do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Assim sendo, as habilidades desse componente, apresentadas adiante, também serão organizadas, como no Ensino Fundamental, por campos de atuação social, sem indicação de seriação. Essa decisão permite orientar possíveis progressões na definição anual dos currículos e propostas pedagógicas de cada escola.

Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área define que os campos de atuação social são um dos seus principais eixos organizadores. Segundo essa opção, a área propõe que os estudantes possam **vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias** (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos.

Essas demandas exigem que as escolas de Ensino Médio ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a **tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas**, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito. Exigem ainda possibilitar aos estudantes condições tanto para o **adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens**. Essas práticas visam à participação qualificada no mundo, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum (MEC, 2018, p.477).

Mais adiante, depois de estabelecer as competências básicas para LP, o texto apresenta 50 habilidades. Apenas em uma delas aparece menção à ortografia:

(EM13LP13) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir (MEC, 2018, p.500).

Apesar disso, vivemos uma realidade em que se atribui grande peso aos erros de ortografia, como se representassem problemas de ordem superior e complexa do uso da língua. Embora haja uma dificuldade generalizada com o emprego da convenção ortográfica – ou talvez por isso mesmo -, há um monitoramento rígido sobre a ortografia. E as consequências desse monitoramento levam a que nossos estudantes, por medo de escrever “errado”, entreguem-se menos inteira e corajosamente à prática da escrita.

Com frequência, escutamos, de docentes e de estudantes, relatos sobre o estágio problemático em que se encontra o domínio da ortografia por parte dos graduandos. O estudo que fizemos, contudo, mostra um quadro em nada preocupante, o que nos ajuda a desconstruir o “mito” de que os estudantes não dominam a ortografia. Por isso, considero fundamental compartilhar nossos achados com quem ensina a escrever.

Uma questão inicial sobre a identificação dos desvios com a qual tivemos de lidar refere-se ao emprego do acento grave indicativo da ocorrência de crase. A crase é um fenômeno de ordem fônica – a fusão de duas ocorrências consecutivas da vogal *a* -, decorrente de uma questão de regência – ocorrência de uma preposição *a* seguida do artigo definido feminino *a* ou de uma palavra iniciada pela vogal *a*. No universo dos usuários da Língua Portuguesa, há muitos que consideram a ausência do acento grave indicativo de que houve a crase como um equívoco ortográfico, quando seria mais razoável supor que se trata de um problema de desconhecimento de regência. Por via das dúvidas, tomamos o cuidado de elaborar duas tabelas: uma com a referida categoria e outra sem a sua presença.

Depois de lermos as redações, classificamos os problemas de ortografia nas seguintes categorias: Ausência de Acento (AA); Acento Indevido (AI); Troca de Acento (TA); Ausência de Til (AT); Ausência de Grafema (AG)⁷; Acréscimo Indevido de Grafema (AIG); Troca de Grafema (TG); Ausência de Hífen (AH); Hífen Indevido (HI); Justaposição Indevida (JI); Separação Indevida de Elementos (SIE); Ausência de Indicador de Crase (AIC); Crase Indevidamente Marcada (CIM). A relação completa dos erros identificados, com indicação da prova, da linha e da classificação está em uma tabela ao final do texto. Na sequência deste parágrafo, apresentaremos diversas tabelas com a discriminação desses erros.

As tabelas com e sem os problemas de indicação gráfica da crase são apresentadas a seguir.

TABELA 1: TIPOS DE ERROS DE ORTOGRAFIA ENCONTRADOS, INCLUÍDOS OS DE INDICAÇÃO DE OCORRÊNCIA DE CRASE

TIPO DE ERRO	Quantidade	Percentual
Ausência de Acento (AA)	177	38,5%
Acento Indevido (AI)	39	8,2%
Troca de Acento (TA)	4	0,8%
Ausência de Til (AT)	5	1,0%
Ausência de Grafema (AG)	35	7,4%
Acréscimo Indevido de Grafema (AIG)	22	4,6%
Troca de Grafema	100	21%
Ausência de Hífen (AI)	2	0,4%
Hífen Indevido (HI)	4	0,8%
Justaposição Indevida (JI)	7	1,7%
Separação Indevida de Elementos (SIE)	5	1,0%
Ausência de Indicador de Crase (AIC)	51	10,8%
Crase Indevidamente Marcada (CIM)	22	4,6%
Total	473	100%

⁷ Tecnicamente, os acentos e o til também são grafemas, mas preferimos identificá-los em separado, por sua relevância para o ensino da ortografia. Os desvios que identificamos como ausência, acréscimo indevido e troca de grafemas referem-se, em boa parte, a letras isoladas (como *Enteresse*, em vez de *Interesse*) ou a morfemas (como *estavão*, em vez de *estavam*).

TABELA 2: TIPOS DE ERROS DE ORTOGRAFIA ENCONTRADOS, EXCLUÍDOS OS DE INDICAÇÃO DE OCORRÊNCIA DE CRASE

TIPO DE ERRO	Quantidade	Percentual
Ausência de Acento (AA)	177	44,25%
Acento Indevido (AI)	39	9,75%
Troca de Acento (TA)	4	1,0%
Ausência de Til (AT)	5	1,25%
Ausência de Grafema (AG)	35	8,75%
Acréscimo Indevido de Grafema (AIG)	22	5,5%
Troca de Grafema	100	25%
Ausência de Hífen (AI)	2	0,5%
Hífen Indevido (HI)	4	1,0%
Justaposição Indevida (JI)	7	1,75%
Separação Indevida de Elementos (SIE)	5	1,25%
Total	400	100%

A análise dos dados mostra um total de 473 erros, incluídos os 73 relacionados à indicação da crase. Dividindo-se esse total pelas 143 redações, encontra-se uma média de 3,3 erros por redação. Excluídos os casos de indicação de crase, a média cai para 2,8.⁸

Depois de contarmos as quantidades de palavras totais e por linha de uma amostra de trinta redações com caligrafias diferentes, estabelecemos que cada linha tem em média sete palavras, que as redações tinham em média 27,5 linhas (de 25 a 30) e que cada texto tem em média 192,5 palavras. O conjunto das 143 redações, então, em uma estimativa, teria 27.527,5 palavras.

Considerando essas bases de cálculo, temos que, contabilizados os problemas de crase, os erros por redação representariam 1,7% das palavras; excluídas as questões de crase, esse número desce para 1,4%.

Na tabela a seguir estão discriminadas as ocorrências por redação, incluídas as de acento agudo indicativo de crase.

⁸ Na verdade, 2,79.

TABELA 3: DISTRIBUIÇÃO DAS QUANTIDADES DE OCORRÊNCIAS POR QUANTIDADE DE REDAÇÕES

Número de ocorrências	Quantidade de redações	Percentual	Percentuais acumulados
Nenhuma	8	5,6%	5,6%
Uma	21	14,7%	20,3%
Duas	36	25,2%	45,5%
Três	23	16%	61,5%
Quatro	18	12,6%	74,7%
Cinco	12	8,4%	82,5%
Seis	11	7,7%	90,2%
Sete	4	2,8%	93%
Oito	4	2,8%	95,8%
Nove	6	4,2%	100%

Como a Tabela 3 abrange os casos referentes ao acento indicativo de crase, consideramos aqui a média de 1,7 ocorrências por redação. Nesse sentido, 20,3% estão abaixo da média. Esse percentual melhora bastante se considerarmos as redações com até duas ocorrências: 45,5%. E fica ainda mais expressivo nos casos seguintes, chegando a um total de 82,5% redações com até cinco ocorrências.

Para avaliar esses resultados, tomando por base nossa estimativa de que cada redação possui em média 192,5 palavras, cinco ocorrências correspondem apenas a 3% do total de palavras escritas no texto.

Destacamos ainda que somente 17,5% das redações registram mais de cinco ocorrências e que entre os extremos - nenhuma e nove ocorrências – existe uma distância pouco relevante, se considerarmos o que representam em percentuais por redação, uma vez que nove ocorrências correspondem a 4,6% das palavras da redação.

Infelizmente, não dispomos de dados de comparação nem de estatísticas que nos sirvam de base, mas não há dúvida de que todos esses percentuais são irrelevantes e não justificam qualquer destaque negativo para o domínio de ortografia por parte dos estudantes. E certamente não configuram aquilo que estava contemplado na grade de avaliação adotada no Vestibular da UFRJ como “desvio sistemático” de emprego da ortografia.

Os erros estão tipificados em 11 classificações, que podem ser agrupadas em três grandes categorias de erros: de acentuação, de emprego de grafemas e de grafia de compostos.

TABELA 4: PERCENTUAIS POR TIPO DE ERRO

Tipos de erros	Percentual
A. Erros de acentuação	56,25%
B. Erros de emprego de grafemas	39,25%
C. Erros de grafia de compostos	4,5%

Na categoria A - na qual estão incluídos os erros relativos ao emprego do til (exceção feita à ocorrência da grafia *am* no lugar de *ão*) - há 56,25% dos erros, assim distribuídos:

TABELA 5: PERCENTUAIS DOS ERROS DE ACENTUAÇÃO (A)

Tipos de erros	Percentual
Ausência de acentuação	44,25%
Acentuação indevidamente colocada	9,75%
Ausência do til	1,25%
Emprego de acento incorreto	1,0%

Na categoria B, responsável por 39,25% das ocorrências, os erros ocorrem com a seguinte distribuição:

TABELA 6: PERCENTUAIS DOS ERROS DE EMPREGO DE GRAFEMAS (B)

Tipos de erros	Percentual
Troca de grafema	25%
Ausência de grafema	8,75%
Acréscimo indevido de grafema	5,5%

Na categoria C, encontram-se os demais 4,5% dos erros, assim distribuídos:

TABELA 7: PERCENTUAIS DOS ERROS DE GRAFIA DE COMPOSTOS (C)

Tipos de erros	Percentual
Justaposição indevida de elementos	1,75%
Separação indevida de elementos	1,2%
Presença indevida de hífen	1,0%
Ausência indevida de hífen	0,5%

Alguns casos de troca de grafema, especialmente quando referentes à grafia do fonema /S/, poderiam também ser classificados como acréscimo indevido ou ausência de grafema.

Dos 206 casos que somam os de ausência de acentuação (177) e os de acentuação indevida (39), 60 (29%) envolvem os pares tem/têm e vem/vêm. Além da dificuldade mais permanente, pela homofonia, pode ter-se agregado aos motivos para o erro a contaminação com o Acordo Ortográfico⁹, que aboliu o acento de creem, deem, leem e veem.

Dos 100 casos de troca de grafema, 33 (33%) dizem respeito à grafia do fonema /s/, certamente o de representação mais variada e complexa de todos os fonemas¹⁰; 21 (21%) envolvem trocas com os pares *e/i* e *o/u*, provavelmente afetadas pela marca da fala carioca, em que há redução das vogais *e* e *o* para *i* e *u*; 11 (11%) ocorrem com o par *ch/x*; e 9 (9%) têm a ver com trocas no par *há/a* em expressões de tempo. Os demais 25 (25%) dos casos se distribuem em ocorrências diversas sem frequência relevante.

No que diz respeito aos 35 casos de ausência de grafema, as frequências mais altas têm a ver com a omissão do *i* em termos como *cabelereiro*, *homogeinizar* e *baseia-se*, com 12 ocorrências (34%); com a ausência do *r*, especialmente como desinência verbal de infinitivo, com 8 ocorrências (22%); e com a falta do *n* em palavras como *independente*, *enquanto* e *performance*, ocorrida em 5 casos (14%). Os restantes 30% se distribuem por casos diversos, com no máximo duas ocorrências (omissão de *h* inicial, por exemplo).

Não por acaso, nos 22 casos de acréscimo indevido de grafema, foram encontradas 6 ocorrências de uso indevido do *n* (como em *indentidade* (duas vezes) e *mundança*, representando 27% das ocorrências; 5 acréscimos de *i* (22%); e 3 de *l*, como em *pulseram* e *disputando*, perfazendo 13,5% das ocorrências. Assim como no item anterior, os demais 37,5% se compõem de casos com uma única ocorrência, à exceção de duas vocalizações: em *estaguinação* e em *diguino*.

A análise dos dados permite afirmar o seguinte:

1. A quantidade de erros – 400 em um total estimado em cerca de

⁹ Decreto Nº 6.583, de 29 de setembro de 2008.

¹⁰ Apenas a título de exemplo dessa complexidade. Registro algumas grafias possíveis para o referido fonema: Sucesso (três grafias em uma só palavra); máximo; crescer (na pronúncia do Português do Brasil); ação.

27.500 palavras, cerca de 1,45% - não representa problema. Pelo contrário, está dentro de uma taxa bastante satisfatória de aproveitamento.

2. Quanto à quantidade ainda, pode-se ter uma taxa melhor na medida em que parte dos erros pode ser atribuída à desatenção e/ou à intranquilidade típicas do perfil básico dos concluintes de Ensino Médio – jovens com 17 a 19 anos de idade – e à ansiedade típica da situação de prova.

3. Qualitativamente, os erros se concentram em dúvidas quanto à acentuação e à grafia de homófonos e parônimos, bem como ao emprego das várias grafias do fonema /s/ e ao uso do par ch/x.

O domínio da ortografia não representa, portanto, qualquer problema que não possa ser enfrentado durante a graduação. Mesmo supondo que, para sua maior garantia, os estudantes tenham evitado palavras de uso menos corrente, o domínio não só do sistema alfabético, mas também da maior parte das convenções está evidenciado no estudo.

Em busca de aprofundamento desses resultados, Almeida (2013) realizou seu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, assim por ela resumido:

O objetivo do estudo foi investigar as relações e sentidos que os estudantes de Pedagogia estabelecem com o domínio da ortografia, categorizando os erros que cometem, através do olhar do professor em relação à frequência e gravidade dos erros, e a posição desses professores diante de erros ortográficos de seus alunos, a fim de propor medidas pedagógicas que possam contribuir para a superação do problema. Com base nos dois questionários dados – um para estudantes (três turmas de ingressados em 2010 e uma turma que cursa o 8º período) e outro para treze docentes do curso – buscou-se informações acerca do domínio da ortografia por parte dos estudantes e das estratégias previstas durante sua formação no que se refere a ajustes relacionados ao problema. (ALMEIDA, 2013, P.5).

Perguntados em que grau de importância classificavam o domínio da ortografia e como qualificavam a si mesmos no que se refere a esse domínio, os estudantes, em sua maioria, consideram “que o domínio da ortografia está entre os aspectos mais importantes, 86%, apontando possuírem domínio acima da média com dúvidas pontuais” (ALMEIDA, 2013, p.34).

Essas respostas estão inteiramente de acordo com o nosso estudo. Confirmam não só que a ortografia, para a maioria dos sujeitos, está no

topo da lista de aspectos do domínio da escrita, como também que os estudantes de Pedagogia têm domínio acima da média.

Do total de 121 estudantes entrevistados, 114 (94,2%) consideram que o currículo do curso não é suficiente para suprir as demandas da falta de domínio da ortografia. Perguntados sobre as medidas que poderiam ser adotadas para enfrentamento da questão, 41,3% indicaram a inclusão de uma disciplina obrigatória; 28% optaram pela criação de espaços específicos, com profissionais especializados para atender à demanda relativa ao domínio da norma padrão escrita, e 12,4% escolheram uma orientação mais qualificada por parte dos professores.

Dos 13 professores entrevistados, 12 (92,5%) escolheram a opção “Está entre os mais importantes”, quando instados a situar em uma escala a importância social e acadêmica da ortografia, confirmando o que temos mostrado e o que apontaram os estudantes.

Consideram que têm domínio acima da média, mas com dúvidas pontuais, 85% dos professores, dado que equivale à autoavaliação do domínio feita pelos estudantes.

Perguntados se sentiam segurança para avaliar os erros de ortografia cometidos pelos estudantes, apenas um disse que não. Ao identificar os erros dos estudantes, todavia, os docentes divergiram das conclusões que apresentamos com relação ao estudo das redações. Sete (51%) docentes consideraram alta e quatro consideraram média (31%) a frequência de erros de ortografia nos textos dos estudantes. Da mesma forma, 62% classificaram como média e 23% como alta a gravidade desses erros.

No que se relaciona à eficiência do currículo para lidar com as questões de escrita, os professores se aproximam da percepção dos estudantes, uma vez que 77% disseram que não o consideraram eficiente para tal objetivo.

Já quanto às medidas a serem tomadas, os docentes divergem bastante dos estudantes, invertendo a ordem da escolha das três opções: em primeiro lugar, com 38% das indicações, propõem a adoção de uma orientação mais qualificada por parte dos professores; em segundo, empatados com 15% cada, estão a criação de espaços específicos e a inclusão de uma disciplina obrigatória. Note-se que, mesmo se considerando seguros para identificar e classificar erros dos estudantes, os professores elegeram como principal medida melhorar a sua própria qualificação para tratar do tema com os estudantes.

Mesmo com algumas divergências, estudantes e docentes indicam o que a nossa pesquisa também nos permitiu perceber: o domínio da ortografia por parte dos licenciandos, quando do seu ingresso, é satisfatório.

Além da ortografia, conseguimos investir, sem tanto grau de aprofundamento, porém, em mais três categorias: seleção lexical, concordância e regência. O trabalho, todavia, não pôde ser concluído como havíamos projetado, motivo pelo qual deixo de apresentar aqui os dados obtidos e as análises realizadas. Os resultados preliminares apontam na mesma direção dos encontrados para o domínio de ortografia e o da seleção lexical: percentuais discretos de desvios e concentração dos desvios em aspectos mais instáveis e/ou variáveis do uso da LP.

3. Que domínio da escrita têm os licenciandos de Pedagogia da UFRJ quando ingressam no curso?

Os dados indicam um domínio mediano, sem comprometimentos graves, dos aspectos investigados: ortografia, seleção lexical, concordância e regência. Provavelmente, o exame de outras categorias levaria a resultado semelhante.

Os desvios identificados encontram-se dentro de um espectro e de uma frequência que não evidenciam a existência de um grau problemático de domínio da Língua Portuguesa por parte dos estudantes. Pelo contrário, trata-se de um conjunto de desvios absolutamente corriqueiro, compatível com a faixa etária e a escolarização predominantes no grupo de licenciandos estudado.

As primeiras investigações que fizemos nos indicam um caminho que nos parece promissor no que concerne à desconstrução de avaliações diagnósticas cientificamente insustentáveis, forjadas por impressões e, não raro, por incapacidade e por preconceito.

É incontestável que a produção de jovens recém-saídos da Educação Básica apresenta problemas. É igualmente incontestável que, mesmo ao longo do curso e até a sua conclusão, essa escrita continuará sendo produzida com as dificuldades inerentes à escrita de gêneros novos e mais complexos do que os que circulam em outras comunidades discursivas.

Não adianta, contudo, trabalhar com juízos reducionistas, infundados e, sobretudo, inibidores dos movimentos de escrita. Para ajudarmos os graduandos com os seus desafios para o desenvolvimento da escrita acadêmica, precisamos entender que escrita efetivamente eles dominam e, não menos importante, qual é o nosso preparo para lidar com ela.

O estudo aqui apresentado contém limitações e imperfeições, mas

considerarei relevante apresentá-lo, não só pelo compartilhamento de dados que podem servir para outras investigações, como também para embasar uma discussão acerca das questões de escrita dos estudantes de Pedagogia que seja colocada para além de problemas da superfície textual e das categorias com que tradicionalmente a educação escolar, no que tange à aprendizagem da Língua Portuguesa, vem sistematicamente estigmatizando a expressão escrita dos estudantes.

Por tradição, desconhecimento ou falta de interesse, temos aceitado “avaliações diagnósticas” que apontam ortografia, pontuação, concordância e regência, além de coerência e coesão, estas mais recentes no discurso acadêmico, como as grandes categorias nas quais devem ser enquadrados os problemas da produção textual dos graduandos.

Ocorre que professores universitários, não sendo especialistas em Letras, nem tampouco dispo de sistemas de avaliação de tais categorias construídos e testados cientificamente, estão apenas, na maioria dos casos, a aplicar conhecimentos teórico-práticos oriundos quase exclusivamente das suas experiências individuais, junto com os quais vêm os preconceitos, as idiosincrasias e o despreparo para avaliar.

Os dados deste estudo ajudam a evidenciar que o incômodo que os textos dos estudantes produzem nos professores decorrem de outras dificuldades, e não de aspectos superficiais e mais fáceis de identificar, como ortografia, pontuação, concordância e regência. Decorrem, estou convencido disso, do baixo pertencimento desses estudantes à comunidade discursiva da academia, o que impede que se coloquem como efetivos produtores dos textos que os professores pedem/mandam que escrevam.

Para um exame mais detalhado das ocorrências identificadas neste estudo, apresento a seguir uma relação completa dos erros de ortografia que identificamos.

Os erros estão indicados pelo número da redação e a linha em que se encontram. A classificação de cada um obedeceu às categorias Ausência de Acento (AA); Acento Indevido (AI); Troca de Acento (TA); Ausência de Til (AT); Ausência de Grafema (AG); Acréscimo Indevido de Grafema (AIG); Troca de Grafema (TG); Ausência de Hífen (AH); Hífen Indevido (HI); Justaposição Indevida (JI); Separação Indevida de Elementos (SIE); Ausência de Indicador de Crase (AIC); Crase Indevidamente Marcada (CIM). Na última coluna, está indicado o total de erros de cada redação.

A seguir, encontra-se a relação completa dos erros que identificamos, com a indicação de prova, linha e classificação.

QUADRO 8: ERROS DE EMPREGO DE ORTOGRAFIA

Redação - linha	Ocorrência	Classificação	Total
1 - 3	quanto à isso	CIM	
1 - 4	pessoas tem	AA	
1 - 12	mulher têm	AI	
1 - 13	Têm sido	AI	
1 - 14	Ela têm	AI	5
2 - 4	Em relação a mulher	AIC	
2 - 16	Frente a sociedade	AIC	2
3 - 2	Ela influência como falamos	AI	
3 - 2	O quê comemos	AI	
3 - 4	Daí	AA	
3 - 10	Fragil	AA	
3 - 12	Homem saia	AA	
3 - 19	Enterresse	TG (i por e)	
3 - 25	Pessoas tem	AA	
3 - 27	Atraves	AA	8
4 - 23	E menor	AA	
4 - 25	Eles vencerão	TG (am por ão)	2
5 - 16	Por hora	AIG (h) ou TG	
5 - 16/17	Podíamos	AA	2
6 - 2/3	Em relação a divisão	AIC	
6 - 16	Dular	TG (o por u) + JI	
6 - 19	Varios	AA	
6 - 20	Respeita	AG (r)	4
7 - 24	Sustituirem	AG (b) + AA	
7 - 27	Homens e mulheres tem	AA	2
8 - 13	Evoluisse	AA	1
9 - 12	Instruidas	AA	
9 - 17	A cima	SIE	
9 - 19	Mulheres ainda tem	AA	3
10 - 6	Destinadas a casa	AIC	1
11 - 10	Dar o melhor à seus filhos	CIM	

QUADRO 8: ERROS DE EMPREGO DE ORTOGRAFIA

Redação - linha	Ocorrência	Classificação	Total
11 - 14	As vezes	AIC	2
12 - 4	Componhem	TG (õem por ohem)	
12 - 8	Dada à nós	CIM	
12 - 12	Todos tem	AA	
12 - 18	Exodo	AA	
12 - 23	Mante-los	AA	
12 - 26	Recebe-los	AA	6
13 - 5	A mulher saia	AA	
13 - 6	Pápeis	AI + AA ou Antecipação do acento para a pré- tônica	2
14 - 19	Insubstituível	AIG (i)	1
15 - 15	De geração à geração	CIM	1
16 - 8	Funções (...) vem	AA	
16 - 11	Relacionados a troca	AIC	2
17 - 3	Com relação a sexualidade	AIC	
17 -	Fatores que assolam à população	CIM	
17 - 6	Direcionado aquele devido	CIM	
17 - 8	Naiscemos	AIG (i)	
17 - 12	Exerce-los	AA	
17 - 15	Excluídos	AA	
17 - 23	Colocamos a prova	AIC	
17 - 24	Indentidade	AIG (n)	8
18 - 5	Equanto	AG (n)	1
19 - 2	Em relação a identidade	AIC	
19 -	Destinado à por dinheiro	CIM + AA	
19 - 22	O homem e a mulher não tem	AA	3

QUADRO 8: ERROS DE EMPREGO DE ORTOGRAFIA

Redação - linha	Ocorrência	Classificação	Total
20 - 6/7	As mulheres (...) tem	AA	
20 - 18	Homens não tem	AA	2
21 - 1/2	E a mulher	AIC	
21 - 19	Definição	TG + TA	2
22 - 9	Mecanicas	AA	
22	Taxados	TG (ch por x)	
22 - 18	Pretesto	TG (x por s)	3
23 - 4	Atribuídos	AA	
23 - 8	Individuos	AA	
23 - 15	A algumas décadas	TG (há por a)	
23 - 20	Maxista	TG (ch por x)	
23 - 25	Diminuído	AA	5
24 - 17	Graças à mulheres	CIM	1
25 - 14	Ao contrario	AA	
25 - 14	Equilibrio	AA	
25 - 17	Desequilíbrio	AA	
25 - 21	Individuo	AA	
25 - 23	Desequilíbrio	AA	5
26 - 6	Cultura machista vêm	AI	
26 - 8	Indepêndencia	AI ou Antecipação para pré-tônica)	
26 - 20	Mulheres vem	AA	3
27 - 2	Dona-de-casa	HI	1
28 - 1	Associado a idéia	AIC	
28 - 15	Estam	TG (ão por AG)	
28 - 16	Cabelereiro	AG (i)	
28 - 21	Estam	TG (ão por AG)	
28 - 24	Construidos	AA	
28 - 25	Individuo	AA	6
29 - 2	Não está mas	AG (i)	
29 - 16	Fógão	AI	2
30 - tit	Esguinação	AIG (ui)	
30 - 6	Contra-partida	HI	
30 - 14	Diguino	AIG (ui) + AA	3

QUADRO 8: ERROS DE EMPREGO DE ORTOGRAFIA

Redação - linha	Ocorrência	Classificação	Total
31 - 3/4	Dando sustento a casa	AIC	
31 - 6	Dando a sociedade	AIC	2
32 - tit	Maxismo	TG (ch por x)	
32 - 6	Mulheres vem	AA	
32 - 13	As vezes	AIC	
32 - 15	Menospresado	TG (z por s)	
32 - 16	Maxismo	TG (ch por x)	5
33 - 1	Concideradas	TG (s por c)	
33 - 2	Concideravam	TG (s por c)	
33 - 11	Concideração	TG (s por c)	
33 - 19	Ouvesse	AG (h)	
33 - 25	Não poderam deichar	TG (ão por AG) e TG (x por ch)	5
34 - 6	Adolecência	TG (sc por c)	
34 - 7	Meninas (...) tem	AA	
34 - 9	Absolver	TG (r por l)	3
35 - 5	Começou à trabalhar	CIM	
35 - 15	Iram ver	TG (ão por am)	
35 - 15	À respeito	CIM	3
36	-	-	0
37 - 23	Harmoniozamente	TG (s por z)	
37 - 27	Sociedade	AIG (m)	2
38 - 5	Maxista	TG (ch por x)	
38 - 6	Estar	TG (á por ar)	
38 - 11	Por que	SIE	
38 - 12	Homossexual	TG (ss por s)	
38 - 13	As vezes	AIC	
38 - 17	Agente	JI	
38 - 22	Reconhecimento a mulher	AIC	7
39 - 8	E na cozinha	AA	
39 - 10	Hoje-em-dia	HI	
39 - 12	Exerçem	TG (c por ç)	
39 - 15	Papéis e a própria	AA + AA	4

QUADRO 8: ERROS DE EMPREGO DE ORTOGRAFIA

Redação - linha	Ocorrência	Classificação	Total
40 - 4	Os dois tem	AA	
40 - 5	é muitas vezes	AI	
40 - 8	É hoje	AI	
40 - 13	Dedica a família	AIC	
40 - 14	E ate hoje	AA	
40 - 14	Atribuídas	AA	
40 - 19	Encima	JI	
40 - 27	É lutarem	AI	
40 - 28	Democrática	AI ou Antecipação do acento para a pré-tônica	9
41 - 11	Despezas	TG (s por z)	
41 - 14	Despezas	TG (s por z)	
41 - 24	Perante à lei	CIM	
41 - 25	Princípios	AA ou Antecipação do acento para a pré-tônica	4
42 - 13	Espermatozoide	AA	
42- 14/15	Para à mulher	CIM	
42 - 17	Quisito	TG (e por i)	
42 - 22	Teêm	TG (êm por êem) + AI	
42 - 25	Teêm	TG (êm por êem) + AI	5
43 - 14	Obrigatoriamente	AI	
43 - 20	Todos tem	AA	2
44 - 13	Taxados	TG (ch por x)	
44 - 13	Pevertidas	AG (r)	2
45 - 2	Porem	AA	
45 - 6	A medida	AIC	
45 - 8	Mulhheres tem	AA	
45 - 16	Concervadores	TG (s por c)	
45 - 22	Inalcentar	TG (o por al)	
45 - 26	A creche	AIC	6
46 - 2	À todos	CIM	1
47 - 13	Predreira	AIG (r)	

QUADRO 8: ERROS DE EMPREGO DE ORTOGRAFIA

Redação - linha	Ocorrência	Classificação	Total
47 - 22	Possuímos	AA	
47 - 24	Tem o livre	AA	
47 - 24	Árbitrio	AI ou Antecipação para pré-tônica)	4
48 - 6	Descriminação	TG (i por e)	
48 - 17	As mulheres	AIC	2
49 - tit	Mundanças	AIG (n)	
49 - 18	Igualar a mulher	AIC	2
50 - 13	Ainda se ver	TG (ê por er)	
50 - 15	Hierárquia	AI	
50 - 25	Pais	AA	3
51 - 2	Sub-divididos	HI	
51 - 14	Cuidando	AIG (n)	
51 - 17	Direitos tem	AA	
51 - 20	As mulheres vem	AA	
51 - 22	À elas	CIM	5
52 - 7	Igualar-se a capacidade	AIC	
52 - 16	Destinados as mulheres	AIC	2
53 - 7	Mulheres tem	AA	
53 - 10	Homens tem	AA	
53 - 18	Ser humano têm	AI	
53 - 19	Cada um têm	AI	4
54 - 15	Atribuir a necessidade	AIC	
54 - 18	Junto a competitividade	AIC	
54 - 25	Propria	AA	3
55 - 5	Mulheres vem	AA	
55 - 7	Problemas (...) vem	AA	
55 - 19	Elas vem	AA	
55 - 22	Juízas	AA	
55 - 27	Ainda ha	AA	5
56 - 2	Relação as atividades	AIC	

QUADRO 8: ERROS DE EMPREGO DE ORTOGRAFIA

Redação - linha	Ocorrência	Classificação	Total
56 - 8	Relação a sociedade	AIC	2
57 - 13	Comportamentos (...) tem	AA	
57 - 15	Compatíveis	AA	
57 - 23	Transformalos	AH + AA	3
58 - 5/6	Custumes	TG (o por u)	
58 - 6	Atribuem (..) as filhas	AIC	
58 - 12	Carinhos	AG (r)	
58 - 14	Limpesas	TG (z por s)	
58 - 15	Mulheres que tem	AA	
58 - 21	Cabelereira	AG (i)	
58 - 22	Diz respeito a luta	AIC	
58 - 23	Diz respeito a globalização	AIC	
58 - 25	Não tem feito mau a ninguém	TG (l por u)	9
59 - 14	Possuímos	AA	
59 - 23	Rápidas	AA	2
60 - 10	É comum vê-se	TG (er por ê)	1
61 - 2	Indentidade	AIG (n)	
61 - 9	Que se adquiri	TG (e por i)	
61 - 10	Carater	AA	
61 - 11	Especifica	AA	
61 - 20	Individuo	AA	
61 - 21	Todo tem	AA	6
62 - 10	Cabe (...) as mulheres	AIC	
62 - 16	A família contribuí	AI	2
63 - 8	Necessarias	AA	
63 - 8	Domesticos	AA	
63 - 10	Uma à outra	CIM	
63 - 20	País	AI	4
64 - 2	Família	AA	
64 - 2	Alicerse	TG (c por s)	

QUADRO 8: ERROS DE EMPREGO DE ORTOGRAFIA

Redação - linha	Ocorrência	Classificação	Total
64 - 7	Idependente	AG (n)	
64 - 9	Objetido	TG (v por d)	
64 - 10	Consecutiva	AIG (c) ou TG (s por sc)	
64 - 13	Familia	AA	
64 - 17	Em relação a expasão	AIC + AG (n)	
64 - 18	Expasão	AG (n)	
64 - 24	Leve a total	AIC	9
65 - 2	Homem e mulher tem	AA	
65 - 17	Tolida	TG (lh por l) ou AG (h)	
65 - 17	Sentência-lo	AI + AA	
65 - 19	A morte	AIC	
65 - 23	Mulheres tem	AA	
65 - 23	Mulheres tem	AA	6
66 - 17	Cométicos	AG (s)	
66 - 25	Interdependencia	AA	
66 - 28	Necessarios	AA	3
67 - 8	Basea	AG (i)	
67 - 23	Opniões	AG (i)	2
68	-	-	0
69 - 2	Atribuído	AA	
69 - 5	Apartir	JI	
69 - 14	Ultilizar	AIG (l)	
69 - 17	Raizes	AA	
69 - 20	Concientes	TG (sc por c)	
69 - 21	Importancia	AA	6
70 - 9	Para traz	TG (ás por az)	
70 - 11	Familias	AA	2
71 - 19	A um certo tempo	TG (há por a)	1
72 - 3	Mulheres tem	AA	
72 - 5	Porem	AA	
72 - 12	Ate	AA	
72 - 13	Cabelereiros	AG (i)	

QUADRO 8: ERROS DE EMPREGO DE ORTOGRAFIA

Redação - linha	Ocorrência	Classificação	Total
72 - 16	Delas e o salário	AA	
72 - 15	Porem	AA	
72 - 19	Salarios	AA	
72 - 23	Porem	AA	8
73 - 8	Familias	AA	
73 - 15	Cabelereiro	AG (i)	
73 - 16	Mais mesmo assim	AIG (i)	
73 - 19	Porquê querem provar	AI	
73 - 21	As crianças (...) têm	TG (êm por êem)	
73 - 23	Tambem	AA	7
74 - 2	Abtos	AG (h) + AG (i) + AA	
74 - 2	Custumes	TG (o por u)	
74 - 5	Daí	AA	
74 - 9	Agusa	TG (ç por s)	4
75 - 10	Historicos	AA	
75 - 12	Tambem	AA	
75 - 13	Familias	AA	
75 - 13	Difíceis	AA	
75 - 18	Tambem	AA	
75 - 18	Aparencem	AIG (n)	6
76 - 18	Tecnologicas	AA	1
77 - 13	Fossemos	AA	
77 - 18	Inigmática	TG (e por i)	2
78 - 15	Constatacao	AT	
78 - 20	Conciência	TG (sc por c)	
78 - 20	Tem	AA	3
79 -	-	-	0
80 - 8	Mante-las	AA	
80 - 9	Então, porque	JI	
80 - 11	Papél	AI	
80 - 18	Disvantagem	TG (e por i)	4
81 - 23	Permanencia	AA	1
82 - tit	Sí	AI	

QUADRO 8: ERROS DE EMPREGO DE ORTOGRAFIA

Redação - linha	Ocorrência	Classificação	Total
82 - 8	Diminuido	AA	
82 - 10	Hétero	AI	
82 - 11	Homossexual	TG (ss por s)	
82 - 13	Pulseram	AIG (l)	
82 - 15	Se aceito	AG (r)	
82 - 20	Arbitrio	AA	7
83 - 2	Atribuídos as mulheres	AIC	
83 - 26	Proprios	AA	2
84 - 2	Respeito a determinação	AIC	
84 - 10	Devido a mudança	AIC	
84 - 22	Em relação as funções	AIC	3
85 - 17	Homogenizar	AG (i)	
85 - 26	À todos	CIM	2
86 - 18	Cabelereira	AG (i)	
86 - 20	Funções	AT	2
87 - 6	Únicamente	AI	
87 - 6	Famílias	AA	
87 - 7	Convevio	TG (i por e) + AA	
87 - 13	Alcansar	TG (ç por s)	
87 - 17	Cobater	AG (m)	
87 - 18	Capanha	AG (m)	
87 - 19	Consientização	TG (sc por s)	
87 - 24	Família	AA	8
88 - 7	Tabú	AI	
88 - 12	Existem àqueles	CIM	
88 - 17	Despezas	TG (s por z)	
88 - 23	Mulheres tem	AA	4
89 - 7	À decadas atrás	TG (há por a) + Troca de Acento TA (' por `)	
89 - 27	Individuos	AA	2
90 - 2	Submissão	TG (ss por ç)	
90 - 3	Frágio	TG (l por o)	

QUADRO 8: ERROS DE EMPREGO DE ORTOGRAFIA

Redação - linha	Ocorrência	Classificação	Total
90 - 8	Mae	AT	
90 - 23	Sí	AI	4
91 - 15	A tempos atrás	TG (há por a)	
91 - 17	Difício	TG (l por o)	
91 - 26	Existi	TG (e por i)	3
92 - 1	A milhares de anos	TG (há por a)	
92 - 8	Militáres	AI	
92 - 14	Bancaria	AA	
92 - 16	Àspero	TA	
92 - 16	Amavel	AA	
92 - 19	Firmesa	TG (z por s)	6
93 - 1	Esta inserido	AA	
93 - 4	Indivíduo	AI (pré-tônica)	
93 - 6	Os (...) tem	AA	
93 - 15	limita apenas as diferenças	AIC	4
94	-	-	0
95 - tit	Individuos	AA	
95 -3	Acessorios	AA	
95 - 3	Cabelereiro	AG (i)	
95 - 18	Adolescencia	AA	
95 - 20	Quizeram	TG (s por z)	
95 - 27	Essencia	AA	6
96 - 21	Mais com grandes avanços	AIG (i)	1
97 - 3	Devido a globalização	AIC	
97 -	Chegando há lugares	TG (a por há)	
97 - 17	Maxista	TG (ch por x)	3
98 - 24	Estereotipo	AA	
98 - 25	Atribuem à cidades	CIM	
98 - 27	Cidadas	AT	3
99 - 1	Religião e poder vem	AA	
99 - 4	Esta relacionado	AA	

QUADRO 8: ERROS DE EMPREGO DE ORTOGRAFIA

Redação - linha	Ocorrência	Classificação	Total
99 - 5	Esta descartado	AA	
99 - 11	Opnião	AG (i)	4
100 - 1	Alguns obtém	TA	
100 - 12	Mulheres tem obtido	AA	
100 - 18	Homens tem feito	AA	
100 - 26	Seres humanos tem	AA	4
101 - 20	Maxistas	TG (ch por x)	1
102 - 8	Despezas	TG (spor z)	
102 - 14	Em relação a educação	AIC	
102 - 25	Pré estabelecidas	AH	3
103 - 18	Técnicos	AI + AA	
103 - 19	Adaptar as constantes mudanças	AIC	
103 - 20	Disputam	AIG (l)	3
104 - 1	Históricamente	AI	
104 - 4	Porem	AA	
104 - 6	Custumes	TG (o por u)	
104 - 19	Custurar	TG (o por u)	
104 - 22	Único	AA	
104 - 24	Ja	AA	
104 - 26	Exerce	AG (r)	
104 - 26	Quizermos	TG (s por z)	
104 - 29	Caracteristicos	AA	9
105 - 9	Mulheres que tem	AA	
105 - 14	Igual a sociedade	AIC	2
106 - 7	Por ordem na casa	AA	
106 - 9	Pertencer a elite	AIC	2
107 - 16	Que tem hoje	AA	
107 - 17	Consiliados	TG (c por s)	
107 - 18	Consiliam	TG (c por s)	3
108 - 5	Judáico-cristã	AI	1
109 - 1	Papel esta	AA	
109 - 2	Comprova	AG (r)	

QUADRO 8: ERROS DE EMPREGO DE ORTOGRAFIA

Redação - linha	Ocorrência	Classificação	Total
109 - 4	Esta	AA	
109 - 4	Fragil	AA	
109 - 8	Assumido	AG (n)	
109 - 11	Esta	AA	
109 - 12	Onibus	AA	
109 - 21	Ja	AA	
109 - 21	Comemora	AG (r)	9
110 - 12	As vezes	AIC	
110 - 13	Mais	AIG (i)	
110 - 16	Podesse considerar	TG (-se por sse)	
110 - 23	O importante e	AA	4
111 - 23	Atraz	TG (ás por az)	1
112 - 14	Conflontos	TG (r por l)	
112 - 16	Opniões	AG (i)	
112 - 21	Daqui há algum tempo	TG (a por há)	
112 - 25	Individuo	AA	4
113 - 8	Atribuido	AA	
113 - 17	Invertindo	TG (e por i)	2
114 - 15	Analizando	TG (s por z)	
114 - 20	Seres humanos tem	AA	2
115 - 4	Familia	AA	
115 - 7	Decada	AA	
115 - 17	Eles também tem	AA	
115 - 19	Eles (...) tem	AA	
115 - 21	Poco	AG (u)	
115 - 22	Tenque	JI	
115 - 24	Ai	AA	6
116 - 1	Muito tem	AA	
116 - 2	Femeninos	TG (i por e)	
116 - 14	Homens tem	AA	6
117 - 2	Submetia as ordens	AIC	
117 - 4	Íam	AI	
117 - 8	Homens vem	AA	

QUADRO 8: ERROS DE EMPREGO DE ORTOGRAFIA

Redação - linha	Ocorrência	Classificação	Total
117 - 10	A inversão e (...) vem	AA	
117 - 23	Diferenças (...) tem	AA	5
118 - 14	Alcansará	TG (ç por s)	
118 - 5	Perfôrmace	AI + AG (n)	
118 - 26	Dígna	AI	3
119 - 4	Indígena	AA	
119 - 4	Homem e mulher tem	AA	
119 - 7	Família	AA	
119 - 10	Respeito as atitudes	AIC	
119 - 10	A mulher hoje dividi	TG (e por i)	
119 - 24	Família	AA	
119 - 27	Mulher (...) dividi	TG (e por i)	7
120	-	-	0
121 - 3	Custumes	TG (o por u)	
121 - 15	Domesticos	AA	
121 - 9	Não e determinado	AA	3
122 - 6	Enseridas	TG (i por e)	
122 - 11	Ficando a mercê	AIC	2
123 - 11	Designado (...) a mulher	AIC	
123 - 15	Papéis tem	AA	2
124 - 20	Decadas	AA	
124 - 23	Que a algumas	TG (há por a)	2
125	-	-	0
126 - 9	Basea-se	AG (i)	1
127 - 8	Dá sustento	TG (ar por á)	
127 - 17	Impoem	AT	
127 - 18	Aconteci	TG (e por i)	
127 - 22	Família	AA	4
128 - 4	A tanto tempo	TG (há por a)	
128 - 6	Evoluidos	AA	
128 - 17	Contrario	AA	
128 - 19	Avos	AA	

QUADRO 8: ERROS DE EMPREGO DE ORTOGRAFIA

Redação - linha	Ocorrência	Classificação	Total
128 - 19	Afavor	JI	5
129	-	-	0
130 - 6	Vice e verça	Substiução do Hífen por conjunção aditiva + TG (s por ç)	
130 - 7	Submição	TG (ss por ç)	
130 - 9	Submiço	TG (ss por ç)	
130 - 10	Exeções	AG (c)	
130 - 19	Agora vem	AA	5
131 - 2	Obediencia	AA	
131 - 4	Concientizando-se	TG (sc por c)	
131 - 7	Atras	AA	
131 - 7	Varios	AA	
131 - 15	Epoca	AA	
131 - 16	Esta	AA	
131 - 18	Ciencia	AA	
131 - 26	Para-los	AA	
131 - 26	Derruba-los	AA	9
132 - 1	Mesês	AI (pós-tônica)	1
133 - 6	Brasileiras tem	AA	
133 - 8	Refere a liberdade	AIC	
133 - 11	Auto independência	Separação Indevida	
133 - 14	Sutien	TG (ã por em, fr.)	
133 - 27	Áreas	TA	5
134 - 9	Históricamente	AI (secundário)	
134 - 14	Indispensavel a consolidação	AIC	
134 - 18	Retógrado	AG (r)	3
135 - 1	Papél	AI	
135 -	Devido à isso	CIM	
135 - 23	Enfin	TG (m por n)	
135 - 23	encomoda à muitos	TG (i por e) + CIM	4
136 - 14	Instruidas	AA	1
137 - 15	Despezas	TG (s por z)	
137 - 25	Cada sociedade têm	AI	

QUADRO 8: ERROS DE EMPREGO DE ORTOGRAFIA

Redação - linha	Ocorrência	Classificação	Total
137 - 25	Cada cultura tem	AI	3
138 - 6	Devido as guerras	AIC	
138 - 7	Fanzerem	AIG (n)	
138 - 23	Todos nois	TG (ós por ois)	
138 - 24	Somos nois	TG (ós por ois)	4
139 - 29	Amadurecer-mos	SI	
139 - 29	Acabar-mos	SI	2
140 - 3	Papéis à eles destinados	CIM	1
141	-	-	0
142 - 11	Os dois tem	AA	1
143 - 22	Averto à todos	CIM	
143 -25	Direitos iguais à todos	CIM	2

Referências

ALMEIDA, Carolina G. **Erros de ortografia na produção textual dos estudantes de Pedagogia da UFRJ: percepções e propostas.** Monografia de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia. Faculdade de Educação-UFRJ. 2013

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa.** São Paulo: PUBLIFOLHA, 2008.

BRASIL, Casa Civil da Presidência da República. Decreto Nº 6.583, de 29 de setembro de 2008, Promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6583.htm> Acesso em 3 de julho de 2020.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília: MEC, 2019.

MORAIS, Artur G. A Norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? IN: SILVA, Alexsandro da (org.). **Ortografia na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VAL, M. da G. C. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 6

Apropriação Indébita e Autoria: Elementos para Superar a Responsabilização Individual

Resumo: O presente estudo, em diálogo com Foucault (1992 e 1996), Kramer (2000), Jasci e Woodmansee (2004), Orlandi (2005), Machado (2007), Silva (2008), Krokoszcz (2011) e Castro (2008, 2011 e 2012), pretende identificar elementos para uma discussão que envolva as possíveis relações entre as práticas de ensino da escrita na Educação Básica e no Ensino Superior com a atitude dos estudantes de graduação do Curso de Pedagogia da UFRJ diante da necessidade de legitimar sua produção acadêmica. A pergunta-chave para a escrita deste texto foi: Por que os estudantes se apropriam inadequadamente de outros textos em suas produções textuais?

Palavras-chave: Autoria – Escrita Acadêmica - Ensino da escrita – Formação de professores

1. Introdução

A valorização da autoria representa uma escolha pedagógica com vistas à superação dos limites instrumentalizadores das práticas escolares de escrita, em contraposição à obediência à autoridade reguladora dos discursos e aos limites da autorização concedida para que as vozes se manifestem na produção textual dos estudantes. Apesar da atenção dedicada ao tema em debates da atualidade, mais direcionada para o universo da Educação Básica, a condição dos ingressantes no Ensino Superior revela uma relação frágil entre a sua produção textual e o exercício da autoria.

Os estudantes universitários não só apresentam dificuldades para produzir textos com voz própria, como também buscam solucionar as demandas de produção recorrendo a estratégias de apropriação de vozes alheias, assumindo limites que variam da paráfrase ao plágio, o que suscita questões éticas e legais.

A resposta das universidades ao crescimento de tais práticas ainda circunscreve o problema à dimensão da responsabilidade individual, identificando a apropriação indébita como resultado de escolhas determinadas apenas por desvios de conduta. A discussão, todavia, precisa avançar, para que se possa inseri-la em uma dimensão pedagógica. A ampliação das suas bases redimensionará o debate, promovendo um enfrentamento articulado da questão em todos os níveis de ensino da escrita, a começar pela formação dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que constitui nosso universo de pesquisa.

Já abordei a questão em outras três publicações (CASTRO, 2008, 2011 e 2012), sempre com ênfase na tensão estabelecida entre as autoridades escolares e os estudantes, mediados por uma prática de escrita predominantemente instrumentalizadora, com modelos definidos a copiar e contornos ideológicos claramente postos. Neste estudo, pretendo tratar a questão sob o ponto de vista das apropriações de outros textos praticadas pelos estudantes de Pedagogia em sua produção textual, uma vez que docentes e discentes, em suas mais diversas respostas às nossas entrevistas, remetem reiteradamente ao problema que isso representa.

O recorte que proponho está posto nos limites das explicações apontadas pelas estudantes entrevistadas para as práticas da chamada apropriação indébita, que, em seu nível mais elevado, constitui o plágio¹. Pretendo discutir a questão no que tem de relação possível com a escolarização básica, buscando um caminho de enfrentamento que permita ir além da responsabilização individual dos estudantes.

Para a realização do estudo, além da revisão teórica, entrevistei duas estudantes de Pedagogia (quinto e nono períodos) e uma de Letras em processo de transferência para a Pedagogia, na qual já vem cursando disciplinas, referidas respectivamente como E1, E2 e E3. A entrevista ocorreu em grupo e as questões discutidas foram:

¹ Embora de uso corrente, o termo *plágio* não está contemplado na legislação aqui referida. Segundo Krokocz (2011, p.747), “Manso (1987) explica que o termo *plagium* remete ao segundo século antes de Cristo, época na qual uma lei romana (*Lex Fabia de Plarigriis*) utilizava esse termo para referir-se ao crime de furto (sequestro) de pessoas livres que eram feitas escravas para utilização pessoal ou comercial. O autor complementa, dizendo que, aparentemente, se deve ao poeta romano Marcus Valerius Marcialis (40 d.C.-104 d.C.) a associação do termo *plagium* “à apresentação de obra intelectual alheia como própria” (p. 10).

Questão 1: Você se considera apta a produzir trabalhos acadêmicos por escrito com marcas da sua autoria?

Questão 2: A exigência de dialogar com outros autores influi de que maneira na sua produção?

Questão 3: Como você definiria plágio?

Questão 4: Que motivos poderiam explicar a sua prática?

Questão 5: Você estabelece alguma relação entre a Educação Básica e as questões anteriores?

Organizei o texto em três partes: na primeira, discuto autoria como direito e como elemento de constituição dos sujeitos/condição de produção; na segunda, busco relacionar as dimensões da autoria com as práticas de escrita na escola; e, na terceira, apresento conclusões e propostas de continuação do estudo.

2. O dimensionamento da autoria

2.1 Direitos e Limites legais

Antes de posicionar-me em relação à sua dimensão legal, vale salientar que a autoria assumida como uma condição do indivíduo é um limite que se impôs como ponto de partida à abordagem aqui adotada, uma vez que tento encontrar formas de lidar com as questões que as configurem como um problema que extrapola o nível individual. Além disso, um dos caminhos mais promissores para se tentar superar a ausência de autoria nas práticas escolares está na busca de limites diferentes para o individual e o coletivo.

A delimitação da autoria como condição individual se estabelece com mais vigor a partir do século XVII, no contexto do ideário romântico-liberal. Para Orlandi (2005), a noção de autor “faz um todo com a assinatura, no instante único de onde se destaca a forma publicável (ou pública), a *obra*. Já no início do século XVII, esta assinatura lhe dá um espaço, o da sua casa, que não é o espaço e o tempo da fabricação do livro” (p.80).

Com relação a esse novo limite, Jasci e Woodmansee (2004), em artigo que discute a questão dos direitos coletivos sobre a produção cultural, destacam que a transformação ocorrida se contrapôs a uma prática histórica constituída com o caráter coletivo:

Já mencionamos que a produção literária recorre, necessariamente, a realizações criativas anteriores. Durante a maior parte da história

humana, considerava-se que este aspecto derivativo de uma nova obra contribuía para, ou mesmo constituía, o seu valor. Escritores, como outros artesãos, consideravam que sua tarefa estava em retrabalhar materiais tradicionais, de acordo com os princípios e técnicas da retórica e da poesia preservados e passados a eles – a sabedoria coletiva do ofício. (p.116)

No modo de ver dos referidos autores, o tratamento da autoria como atributo individual reconfigurou práticas sociais de produção e reposicionou sujeitos em relação aos seus direitos:

Esta mudança de ênfase mistificou o processo de escrever, obscurecendo a dependência desses autores de outros escritores. A noção de que um avanço tecnológico ou científico deve sua existência ao “gênio” ou às habilidades criativas únicas de um único inventor parece ser ainda mais recente, datando apenas de meados do século XIX. Esta noção, tomada de empréstimo do discurso literário, obscurece, de modo similar, o elemento coletivo ou colaborativo da invenção e da descoberta. Ambas as interpretações errôneas da atividade criativa parecem ter favorecido a lei moderna da propriedade intelectual e também terem sido favorecidas por ela. Como o *copyright*, a patente moderna enfatiza a realização individual – principalmente, premiando a identificação de um único momento *genuinamente* transformador no processo que, na maioria das vezes e através da maior parte da história humana, era tido como colaborativo, já que é incremental e contínuo (p.116/7)

Não por acaso, os marcos regulatórios que tratam da propriedade intelectual concentram na figura do indivíduo-autor não só a origem da obra, como a responsabilidade por seu conteúdo e os direitos sobre seus usos. Para respeitar os limites deste estudo, mencionarei apenas três textos com força regulatória no que se refere aos direitos do autor.

Destaco em primeiro lugar a **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, aprovada pela ONU em 10 de dezembro de 1948, cujo Artigo XVII dispõe que:

1. Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios.

2. Toda pessoa tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor.

Cumpra realçar que o referido artigo, ao mesmo tempo, assegura o direito de participar da vida cultural e circunscreve a propriedade dessa produção ao âmbito da autoria individual, estabelecendo uma ambivalência que se reproduz fortemente nas práticas sociais de escrita e de construção de conhecimento, com desdobramentos evidentes no mundo acadêmico.

A seguir, destaco o **Código Penal Brasileiro**, Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, que, em seu “Título III, Dos crimes contra a propriedade imaterial, Capítulo I, Dos crimes contra a propriedade intelectual, Violação de direito autoral”, determina que constitui crime:

Art. 184. Violar direitos de autor e os que lhe são conexos: (Redação dada pela Lei 10695, de 1º.7.2003).

Pena – detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, ou multa. (Redação dada pela Lei 10695, de 1º.7.2003).

§ 1º Se a violação consistir em reprodução total ou parcial, com intuito de lucro direto ou indireto, por qualquer meio ou processo, de obra intelectual, interpretação, execução ou fonograma, sem autorização expressa do autor, do artista intérprete ou executante, do produtor, conforme o caso, ou de quem os represente: (Redação dada pela Lei 10695, de 1º.7.2003).

Pena – reclusão, de 2 (dois) a 4 (quatro) anos, e multa. (Redação dada pela Lei 10695, de 1º.7.2003).

O mesmo texto, no Artigo 168, define apropriação indébita como “Apropriar-se de coisa alheia móvel, de que tem a posse ou a detenção“, prevendo pena de reclusão, de um a quatro anos, e multa. A menção a esse artigo tem relevância porque se relaciona com a última peça legal que mencionarei, a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que “Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências”.

Se, no caso do Código Penal, poderia caber alguma dúvida, porquanto se trate de uma disposição legal mais claramente direcionada para regular o uso comercial, essa dúvida se dissipa com a lei específica que trata dos direitos autorais, por meio da redação do seu Artigo 3º: “Os direitos autorais reputam-se, para os efeitos legais, bens móveis”. A inserção da

produção intelectual na categoria de bens móveis abre portas para que a violação dos direitos autorais, por meio do uso acadêmico não autorizado de obras de outros autores, configure uma ação que se aproxima daquilo que o Código Penal define como apropriação indébita.

Fica estabelecido, portanto, como base de discussão que o direito individual sobre a produção intelectual – garantido nos marcos regulatórios apresentados – constitui princípio inquestionável no que se refere aos limites adotados para as práticas sociais de produção cultural, bem como para a sua circulação pública ou privada. Qualquer indivíduo que exerça esse direito em favor próprio, sem o consentimento do seu titular legal, incorre em crime previsto no Código Penal e na lei que trata dos direitos autorais.

Essa delimitação coloca a prática da produção e da sua apropriação indébita dentro da lógica da responsabilização individual, o que aponta para o domínio das escolhas pessoais diante da aplicação da ética vigente nas relações sociais. Assim, de um lado, há o indivíduo que produz e se responsabiliza por sua obra e, de outro, o que usurpa os direitos do produtor e, por isso, comete um crime.

2.2 Condição de produção/prática de constituição dos sujeitos

Enquanto a legislação está calcada no pressuposto de que a obra tem origem na figura individual de um sujeito plenamente responsável por suas ações, os estudos de linguagem adotam entendimento diverso. Na trilha de Foucault e dos estudos sobre o descentramento do sujeito, compreendido como alguém que não existe por si nem exclusivamente a partir de si, vertentes atuais, das quais se destaca a Análise do Discurso, concebem o autor mais como posição ou função exercida dinamicamente por indivíduos do que como condição inerente de alguns deles.

Para Foucault (1992), a questão da autoria não se resolve pela investigação do gênio individual, mas a partir fundamentalmente de uma posição provisória que se ocupa:

Não mais pôr a questão: como é que a liberdade de um sujeito se pode inserir na espessura das coisas e dar-lhe sentido, como é que ela pode animar, a partir do interior, as regras de uma linguagem e tornar desse modo claros os desígnios que lhe são próprios? Colocar antes as questões seguintes: como, segundo que condições e sob que formas, algo como um sujeito pode aparecer na ordem dos discursos? Que lugar

pode o sujeito ocupar em cada tipo de discurso, que funções pode exercer e obedecendo a que regras? Em suma, trata-se de retirar do sujeito (ou ao seu substituto) o papel de fundamento originário e de o analisar como uma função variável e complexa do discurso (p.69-70).

Na mesma direção segue Orlandi (2005), quando afirma:

Insisto em que retomo a função-autor na inspiração foucaultiana mas deslocada. Como sabemos, é um princípio da Análise de Discurso que não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. A forma sujeito histórica que corresponde à nossa forma social é a de um sujeito dividido: sujeito a e sujeito de, ele é ao mesmo tempo livre e responsável, determinando o que diz mas determinado pela exterioridade (algo fala antes, em outro lugar, e independentemente). A esta forma-sujeito corresponde uma função-autor. (p. 91)

A desconstituição da onipotência do sujeito/indivíduo/autor não significa que o novo sujeito, **do** mundo e **no** mundo, tenha menos autoria, nem que a posição ou a função autor percam importância no cenário da constituição dos sujeitos no mundo **na** e **pela** linguagem. Entender a autoria como uma condição e uma atitude perante a produção, e não mais como um privilégio social ou geneticamente disponível para poucos, amplia o conceito de autoria, tornando-a uma posição mais acessível ao conjunto de sujeitos e, com esse deslocamento de sentido, permite reavaliar o peso da originalidade na produção final de seus autores.

A partir da compreensão de que, para que o indivíduo se constitua pela linguagem – como parte indispensável do seu processo de humanização (Kramer, 2000) -, a escrita tem de ser um espaço de significação aberto aos que nele se aventurem, a produção final passa a importar menos do que a relação do seu autor com as condições em que se deu a construção do produto.

Venha ou não a produzir textos reconhecidos pelos diversos sistemas de avaliação que há na sociedade, cada indivíduo deveria ter, para além do direito de proteger sua obra, a condição de se posicionar como um autor diante dos textos que escreve. O usufruto dessa condição desempenha papel fundamental no processo de educação e de constituição dos sujeitos na sociedade, motivo pelo qual figura com destaque na literatura pedagógica e nos recentes marcos regulatórios da Educação Básica.

Quanto a esse último aspecto, julgo procedente mencionar o disposto nos documentos que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Em uma busca simples pela palavra *autoria*, constata-se que em nenhum dos dois textos ocorre o seu emprego. Insistindo na busca de palavras com o mesmo radical de *autoria*, no caso do Ensino Fundamental, encontram-se: *autorizadas* (1), *autoridade* (2), *autores* (4) e *autor* (16). Nenhuma delas se refere aos estudantes. Ainda assim, e mesmo considerando que o documento do Ensino Fundamental concentra ênfase mais em um uso socialmente adequado da Língua Portuguesa do que propriamente na presença da voz de autoria, há passagens em que esta parece estar valorizada (grifo acrescentado):

É necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem — os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas — como com a linguagem escrita — os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever. Para tanto é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, **seja solicitado a produzir seus próprios textos**, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente (p.48/49)

No documento que trata do Ensino Médio, foram encontradas as seguintes ocorrências: *autoridade* (1), *autoritário* (1), *autorizadas* (1), *autorizar* (1), *autoridades* (2), *autorizam* (3), *autor* (1), *autores* (4). Com uma queda significativa da presença da palavra *autor*, ainda assim o documento do Ensino Médio expressa recomendações mais próximas de uma visão favorecedora da autoria como condição de produção de textos, como no trecho em que propõe que o estudante deva: “Utilizar-se da linguagem como meio de informação, expressão e comunicação, em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e **colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção** (grifo meu)” (p.140).

Para esclarecer a relação entre esse dimensionamento da autoria e o que lhe confere a legislação, reitero que não se trata de apagar a condição individual, mas de recolocá-la como uma condição que está necessariamente afetada pela história e pela ideologia. Sob essa perspectiva, a condição da autoria, embora acessível a todos os indivíduos, não lhes rouba a individualidade nem os iguala em uma produção em série. Repo-

siciona-os, isto sim, diante do texto a ser confeccionado, como sujeitos históricos, participantes de um esforço coletivo de civilização. Esse reposicionamento permite o exercício de uma autoria que se faz com inserção histórico-ideológica e em interlocução com os contextos que afetam a produção cultural e a escrita.

3. As práticas de escrita da escola

Dentro do espaço escolar, como parte essencial do processo de constituição dos sujeitos, a autoria deveria figurar, portanto, como uma condição de produção, a fim de que as práticas de escrita permitissem aos estudantes a superação dos limites do domínio instrumental e da confecção de redações escolares. Por isso, tenho trabalhado a condição do autor a partir de três características: a origem, o processo e a circulação, praticamente as mesmas em que se baseiam os marcos regulatórios dos direitos de autor. Diferentemente do caso das leis e de seus fundamentos, porém, quando se trata de formação básica, falamos de um direito de constituição subjetiva e de participação social, e não da posse ou da propriedade de um bem móvel.

Nessa direção, argumento que, para usufruir da condição de autor, ainda que em inevitável negociação com os limites propostos pelos demais sujeitos do contexto da produção, o estudante precisa participar das escolhas relativas à decisão de produzir um texto (origem), assim como das que são tomadas ao longo da sua confecção (processo). E, uma vez publicado o texto, precisa se responsabilizar por ele, independentemente de sua destinação (circulação).

As práticas predominantes na Educação Básica, todavia, oferecem poucas oportunidades para que o estudante ocupe a condição de autor. Ao contrário, transferem para a autoridade escolar a responsabilidade exclusiva de propor e de julgar os produtos textuais. Também a essa autoridade cabe oferecer modelos para a produção e esquemas racionais para o desenvolvimento de redações dos mais diversos tipos, como destaca Machado (2008)

Até nos casos de aulas de produção de textos, os professores não resistem a oferecer textos consagrados para serem lidos antes de permitir aos alunos expressarem-se na folha. Automaticamente, tais textos lidos passam a ocupar o lugar de ideias a serem imitadas. O simples

fato de oferecê-los envia uma mensagem de que, sem esse estímulo, os alunos não seriam capazes de escrever. Por isso eles funcionam mais como inibidores do que como incentivadores. (p.185)

O resultado, já intensamente denunciado, aparece na forma de uma escrita desprovida de traço de autoria e em estudantes incapazes de ultrapassar a reprodução de modelos, como assinala Silva (2008)

Não obstante, percebe-se que as propostas de produção sempre foram (e ainda são!) transformadas, pela lógica escolar, em textos para serem corrigidos para uma nota e não para socialização do conhecimento e divulgação científica. Portanto, no espaço e no tempo, a escola distanciou-se do objetivo de formar autores, no sentido já explicitado; isto é, sujeitos autônomos, que se responsabilizem pelo seu dizer/escrever; que possuam autoria; um “eu” que se assume como produtor de linguagem e, nesse sentido, confere voz à sua identidade. (2008, p.363)

A depender somente da escola, o estudante conclui a Educação Básica razoavelmente adestrado para a confecção de redações de exames de acesso ao Ensino Superior, mas pouco ou nada preparado para assumir a função/posição de autor em sua produção futura, em qualquer das práticas sociais de escrita de que participe. Essa condição se confirma nos depoimentos das entrevistadas, quando perguntadas como se avaliavam em relação à capacidade para produzir trabalhos acadêmicos por escrito com marcas de autoria.

E1: Quando eu quis, não pude. Tinha um modelo. Não sei se tenho segurança. A gente tem de reproduzir. Eu nunca fui de escrever o que eu pensava. A gente nunca pode escrever o que quer.

E2: Na monografia, cheguei à conclusão de que não estou apta a escrever nada, nem uma vírgula. Eu não tinha onde encaixar os autores e o que a professora pediu. Não tenho argumentos para embasar o que tenho a dizer.

E2: Ninguém ensina como se faz nada (textos diversos), mas se diz que não é pra dizer o que pensa.

E3: Não sou apta. Escrever por mim mesma não vai sair nada, como se eu não tivesse argumento suficiente.

As afirmações ratificam muitas outras, apontando para uma avaliação preocupante com referência ao despreparo em termos de escrita com que ingressam os estudantes no Ensino Superior. Para muitos pesquisadores, os cursos de graduação não conseguem dar conta de levar os estudantes a superar tal estado, o que colabora para que se estenda para o nível da pós-graduação, como comenta Machado (2008): “A desorientação e o fracasso do ensino da Língua Portuguesa nos ciclos fundamental e médio, em matéria de escrita, podem ser constatados muitos anos depois, na fase da pós-graduação, como testemunham os orientadores de teses e dissertações”. (2008, p.172)

O mundo acadêmico, por seu turno, está organizado a partir do privilégio do saber científico, o que gera um novo conjunto de exigências. Ao ingressarem no Ensino Superior, já marcados por uma escrita que copia/imita modelos, os estudantes passam não só a se defrontar com uma nova variedade de gêneros textuais – resenha, resumo, fichamento, artigo, monografia –, como também a ter de dialogar com o conhecimento científico acumulado nas áreas em que deveriam iniciar uma produção própria.

Como já destacou uma das estudantes entrevistadas, não há, de forma geral, maiores orientações acerca da confecção dos novos modelos. A consulta aos manuais direcionados para tanto também não tem se mostrado suficiente para levar os estudantes a resolver suas dúvidas.

Por outro lado, não ocorre normalmente um trabalho criterioso e sistemático no que tange à relação entre o saber de referência com o qual se dialoga e o texto que se produz. Dessa forma, os estudantes tendem a assumir que existe uma exigência de reproduzir/citar autores trabalhados nas aulas e avalizados pelo professor, a fim de garantir uma espécie de salvo-conduto para suas ideias. Como assinala Machado (2008):

Mais adiante, quando chegamos ao ensino superior e, especialmente na pós-graduação, a mensagem que recebemos dos professores é bem outra! A ordem é mostrar claramente de onde se copiou e copiar fielmente.(...) Ao mesmo tempo, solicita-se a esses mesmos acadêmicos que sejam originais, que sejam criativos, que tenham ideias próprias, que sejam autores, que não façam meras colchas de retalhos, também consideradas gafes graves. (p.177)

Alguns – talvez a maioria – assumem apenas que os trabalhos devem reproduzir algum pensamento desde que não sejam os seus. Para corroborar essa visão, destaco as respostas das entrevistadas à Questão

2: A exigência de dialogar com outros autores influi de que maneira na sua produção?

E1: Eu gosto de citar quando escrevo sobre coisas que já sei, mas ao contrário é o fim.

E3: Essa exigência se transforma em uma dependência. A busca de outros autores atrapalha meu desenvolvimento. Não sei até onde posso ir por mim mesma.

E2: Concordo com E3. Até onde vão Kramer, Bakhtin e cia, e entro eu? Preciso deles (outros autores) para afirmar que estou correta, mas ao mesmo tempo barra a minha criatividade.

A dificuldade de apropriar-se de outros autores, de dialogar com suas ideias e argumentos afeta os estudantes em sua produção de forma tão severa, que reduz sua capacidade de produção ao ponto de não se sentirem seguros para a confecção mesmo dos trabalhos mais corriqueiros. Afetados por essa dificuldade e, ao mesmo tempo, pressionados pela necessidade de produzir trabalhos por escrito, a fim de obter aprovação nas diversas disciplinas de seus cursos, os estudantes buscam solução na imitação de modelos. Muitas vezes, essa busca se torna ainda mais intensa, na medida em que à dificuldade de escrita se associam o desinteresse e a incompreensão no que se refere ao trabalho proposto.

Quando instadas a definir plágio², as estudantes entrevistadas concordaram com uma definição proposta por **E1**: “Cópia sem autorização e sem referência”. Embora se possa pensar em uma especificação mais clara, com determinação do tamanho da cópia, por exemplo, pode-se considerar que as estudantes não desconhecem, na prática, como se opera o plágio, definido por elas de forma exígua, porém precisa para sua identificação concreta³.

Na sequência da entrevista, quando solicitadas a se manifestar sobre os possíveis motivos que sustentariam a prática do plágio por parte dos estudantes⁴, ofereceram as seguintes respostas:

² Questão 3: Como você definiria plágio?

³ Segundo Azeredo (2008, p.99), “O plágio consiste na apropriação ou imitação, essencialmente ilícita, de texto alheio. Pode ser parcial ou total, distinguindo-se da paráfrase e da paródia por ocultar seu processo de criação. A facilidade criada pela internet, de acesso a textos alheios aumentou consideravelmente a prática do plágio nos meios acadêmicos”.

⁴ Questão 4: Que motivos poderiam explicar a sua prática?

- E1:** Falta de interesse no trabalho obrigatório.
E2: Às vezes você não entende a proposta do curso.
E3: Falta de segurança e de critério sobre o que copiar.

Nenhuma das respostas aponta para algum desvio ético que pudesse estar na base da decisão do estudante. Os motivos apontados destacam três aspectos – a falta de interesse pelo trabalho, a falta de entendimento sobre o que se propõe e a falta de critério sobre o que copiar – que denunciam a inexistência ou, no mínimo, a insuficiência do trabalho de formação por parte das IES. Não estaria essa situação em forte sintonia com o que antecede os cursos superiores? Não configuraria mesmo uma continuação da falta de orientação que marca a Educação Básica?

Indagadas sobre essa relação com a Educação Básica⁵, assim se expressaram:

- E1:** Vem da Educação Básica e continua aqui.
E2: Vivi isso nos estágios. Na Educação Infantil, a criança recebe limites de escrita exagerados. Na escola esse limite a partir da quinta série evitou que eu fosse participativa nos demais ambientes. No Ensino Médio só estudava para o vestibular e o aluno não fala mesmo. Na universidade somos eventualmente humilhados se não falamos o que o professor valoriza.
E2: Pesquisa para casa: minha afilhada (9 anos) copia de um *site* e tira notas boas. Os professores não reparam.
E3: Minha escola não contribuiu porque as aulas de redação e de interpretação ficavam em segundo plano. O exercício de escrita era muito limitado e instrumentalizador.

Nos termos contundentes de Silva (2008), na escola os estudantes, em vez de se tornarem “sujeitos da pesquisa que tomam a palavra de uma posição autorizada, passam a seres apáticos, reprodutores de saberes produzidos por outrem, isto é, fracassados intelectualmente, plagiadores” (p.362). Ainda segundo a autora (2008), o caminho para a superação desse estado estaria em uma mudança de perspectiva, trazendo para as práticas pedagógicas do Ensino Superior um enfoque diverso para a relação dos sujeitos com a produção de conhecimento e de textos:

⁵ Questão 5: Você estabelece alguma relação entre a educação básica e as questões anteriores?

Para tanto, faz-se necessária uma reconfiguração na forma como o graduando se torna sujeito da escrita ou como a ela se assujeita; que ele possa assumir uma nova posição diante da escrita: a de sujeito do conhecimento, que, ao participar intensamente, expondo suas idéias⁶, possa também valorizar a produção intelectual do outro. (p.365)

No caso do Ensino Superior, trago estudo em que Krokosz (2011) investigou de que maneira o plágio é tratado nas três melhores universidades de cada um dos cinco continentes e do Brasil, de acordo com as informações disponíveis em suas *home pages*. Levantadas as informações, o autor organizou-as em categorias:

Medidas institucionais: 1. *Hotsite institucional* com conteúdo exclusivo sobre plágio; 2. *Política Institucional* sobre o plágio; 3. *Disponibilização de guias*, manuais e/ou documentos oficiais sobre o assunto; 4. *Comissão de Integridade Acadêmica*, Comitê Disciplinar, Sindicância etc.

Medidas preventivas: 1. *Orientação*: Ações de esclarecimentos da comunidade educativa (Definição e/ou caracterização do plágio; documentos de professores, conferências, *workshops*, formulários de declaração da idoneidade do trabalho, indicação de links para aprofundamento sobre o assunto; etc.); 2. *Capacitação*: Ações de instrumentalização, tais como cursos, atividades, exercícios, abordagem disciplinar, elaboração de manuais de escrita acadêmica, tópico de disciplina ou orientações para a elaboração de trabalhos acadêmicos; 3. *Formação*: Apelo a princípios e valores, ações voltadas para a importância do compromisso e desenvolvimento de princípios éticos, como a preservação da reputação do aluno.

Medidas diagnósticas: 1. Disponibilização e/ou utilização de *softwares de detecção do plágio*.

Medidas corretivas: 1. *Descrição do plágio* nos códigos institucionais (Código de Honra; Código de Ética etc.); 2. *Penalização* (advertência, suspensão, expulsão etc.). (p.760).

Para Krokosz (2011), nas universidades brasileiras, há menos ações do que nas instituições de outros países. Ainda segundo o autor: “Também

⁶ A edição de onde retirei o trecho foi publicada antes da vigência do Acordo Ortográfico, que determinou a extinção do acento da palavra ideia. Optei por manter a citação tal como aparece na edição consultada.

não foi possível identificar por meio da busca medidas claras de tomada de decisão institucional das melhores universidades brasileiras, tais como regras, acompanhamento e penalização em relação à constatação de ocorrência de plágio em trabalhos acadêmicos” (p.762).

Diante desse quadro, defendo que devemos adotar como pressuposto que as apropriações indébitas, em seus diferentes níveis de gravidade, praticadas pelos estudantes de graduação em suas produções não decorrem somente de falhas de caráter ou de momentâneos desvios de conduta. Embora não se possa eliminar da análise do problema a questão da responsabilidade individual, porque ela existe e tem seu peso, precisamos acrescentar ao cenário da nossa leitura outras variáveis.

Antes de tudo, deve ser considerado o tratamento que a Educação Básica confere às práticas de escrita. Ao restringir a produção textual essencialmente à imitação de modelos predeterminados e racionalizados em esquemas, a escola apaga o processo, com toda a sua complexidade, e inibe o desenvolvimento, por parte dos estudantes, da capacidade de operar conscientemente seus próprios processos de produção de textos, reduzindo os sujeitos a aplicadores de modelos.

Igualmente, quando, em exercícios e instrumentos de avaliação, a escola solicita sistemática e limitadamente que os estudantes “copiem do texto”, “retirem do texto”, “justifiquem com palavras/trechos do texto”, está determinando que tipo de texto vale a nota de aprovação: aquele que se copia do texto que a escola aprovou anteriormente.

Ao ingressar no Ensino Superior, o estudante continua sendo instado a produzir textos sobre textos - fichamentos, resenhas, resumos -, com o agravante de que não há mais tantas explicações e modelos, como nos tempos da Educação Básica, para orientá-lo nas suas novas atividades. Para tornar a tarefa mais complexa, nos trabalhos solicitados espera-se que os estudantes dialoguem criticamente com autores maduros e consagrados e, o que é pior, muitas vezes sem que tenham sido lidos na fonte.

Soma-se a isso uma quantidade exuberante de disciplinas semestrais, cada qual com seus trabalhos. Soma-se também o despreparo pedagógico do corpo docente do Ensino Superior, em sua maioria composto por profissionais sem formação para o magistério, o que, aos olhos dos estudantes, torna muitas disciplinas pouco interessantes e muitos procedimentos didáticos pouco compreensíveis. Soma-se a isso, por fim, a certeza que os estudantes vão adquirindo ao longo da graduação de que não se trata, na maior parte dos casos, de uma proposta real de interlocução entre eles e seus

professores, mas de uma continuação do que faziam na Educação Básica: devolver, copiado e repetido, o que o professor ensinou. Nesse caso, o que o professor já leu dos autores que apresentou em suas aulas.

Esse somatório contribui para um ambiente de desestímulo à busca de uma conduta ativa perante a produção do conhecimento e, por conseguinte, diante da escrita. Seja pelo despreparo com que ingressam no Ensino Superior; seja pela constatação de que não sabem e não podem se colocar como autores de seus textos, sob pena de fracassar no processo de avaliação; seja porque seus professores não sabem lidar com a questão nem ajudá-los a superar seus limites, os estudantes de graduação são praticamente compelidos a copiar outros autores.

Outros aspectos contribuem ainda mais para o agravamento do quadro. O primeiro deles consiste no próprio abandono do ideal romântico-liberal, que enfraquece o sentido da autoria como uma propriedade individual. Esse enfraquecimento não se fez suceder por uma revalorização das criações coletivas, mas tem servido para relaxar os limites éticos da apropriação, o que resulta em práticas de intertextualidade, citação, pilhagem assumida, mas também em apropriações indébitas.

Um segundo aspecto está relacionado a uma correlação entre a expansão do Ensino Superior e os avanços tecnológicos, especialmente a ampliação do uso da Internet e de suas ferramentas de busca. A expansão tem ocorrido basicamente por meio de programas governamentais de criação de novas universidades públicas e do enorme crescimento da rede privada, também fortemente estimulado pelo governo federal. Um dos resultados visíveis, para além da evidência de uma quantidade crescente de estudantes no nível superior, está representado na insuficiência de recursos humanos e de infraestrutura para manter nas IES um correto atendimento às demandas de seus estudantes. Faltam professores; falta qualificação a parte dos professores em sala; faltam bibliotecas, salas de estudo, material didático e, agora, até mesmo salas de aula⁷.

Em direta relação com esse quadro de expansão, coloca-se a ampliação ininterrupta do uso da Internet e de suas ferramentas de busca, permitindo que se consiga, com rapidez e facilidade, conteúdos prontos, tratados como públicos, como destaca Silva (2008)

⁷ O Contexto da pandemia de COVID-19, com a restrição ao desenvolvimento de atividades presenciais, evidenciou que faltam também recursos e infraestrutura para a realização de atividades de forma remota.

Desse modo, na busca por caminhos mais fáceis e mais velozes, e tendo como aliada a natureza aparentemente pública do conteúdo *on-line*, além da disponibilidade/acessibilidade dos hipertextos digitais, na universidade essa prática tem-se dado de forma mais abrangente e acentuada, haja vista a velocidade na transmissão das informações – cruas ou refinadas – e a grande quantidade de textos/obras à disposição do leitor na internet: “Fica difícil não plagiar com tantas oportunidades” (GB), declara um graduando envolvido na pesquisa. Tal fato vem potencializando esse clássico problema no espaço acadêmico: o plágio, como apropriação de linguagem e de idéias⁸ do outro; caracterizando violação da propriedade intelectual. (p.358)

O cenário que se desenha aponta para um acirramento da disputa pela delimitação entre o público e o privado no que se refere à autoria de textos acadêmicos. Há um desgaste da própria credibilidade da autoria, na medida em que tudo pode ter sido copiado de uma fonte, desde que ela não esteja acessível àqueles a quem se tenta burlar.

Como destacam Mansour e Rinck (2013, p.622),

Les travaux des sociologues de l’information et de la communication ainsi que des pédagogues analysent les modes d’appropriation d’Internet et expliquent en quoi se joue une nouvelle « vision du monde » brisant les clivages entre espace public/espace privé, intimité/extimité, légalité/illégalité et invitant à les repenser⁹.

Para as autoras, a solução para o crescimento das práticas de copiar/colar (ctrl+c/ctrl+v)¹⁰ não deve se direcionar para a fiscalização e o castigo, mas sim para a sua incorporação às práticas de escrita, como nova forma de aprendizagem:

Concrètement, nos propositions pédagogiques sont, d’une part, de mobiliser le copier-coller comme activité permettant de travailler sur la lecture, la sélection des sources et l’écriture à partir de sources et de favoriser

⁸ Ver Nota 5.

⁹ Tradução minha: Trabalhos de sociólogos da informação e comunicação, bem como de pedagogos, analisam os modos de apropriação da Internet e explicam o que representa uma nova “visão do mundo” que rompe as linhas divisórias entre espaço público/espaço privado, intimidade/distanciamento, legalidade/ilegalidade e convidam a repensá-las.

¹⁰ Comandos utilizados na internet para as ações de copiar e colar, respectivamente.

l'appropriation des savoirs. D'autre part, le copier-coller ne représente pas seulement un exercice d'écriture; il est aussi un bon point de départ pour favoriser le questionnement des étudiants sur ce qui se joue à travers le lire-écrire et sur les modes de production et de validation des savoirs – autant de questions clé pour l'étudiant, le futur professionnel et le citoyen à l'heure du numérique (MANSOUR e RINCK, 2013, p.632)¹¹.

O próprio saber científico, que se quer cumulativo e coletivo, tem sua produção regulada por critérios de produtivismo individual cada vez mais severos, com forte concentração de poder e de recursos em favor de poucos indivíduos. Um dos efeitos mais evidentes dessa política de fomento aparece em duas práticas crescentes: a de autores copiarem a si mesmos, multiplicando a quantidade das suas publicações por meio da produção de versões diferentes para textos com o mesmo propósito; e a de orientadores assinarem, como coautores, a produção de todos os autores diretamente subordinados a eles na hierarquia acadêmica (doutorandos, mestrandos, bolsistas de iniciação científica, monitores).

4. Por que os estudantes se apropriam inadequadamente de outros textos em suas produções textuais?

No contexto aqui apresentado, não se pode tratar a apropriação indébita apenas como uma decisão individual de cada estudante. Mais sensato seria considerá-la uma proposta de produção incentivada ou, ao menos, fortemente tolerada dentro da lógica de poder sobre a produção acadêmica.

Ao propor basicamente textos que são sínteses diversas - como fichamentos, resenhas, resumos – e, principalmente, ao deixar claro para seus estudantes que não leu a produção deles ou que, no máximo, leu “na diagonal”, “passou os olhos”¹², o professor passa que mensagem sobre o juízo que faz da cópia e da autoria?

¹¹ Tradução minha: Concretamente, nossas propostas educacionais são, por um lado, mobilizar o copiar-colar como uma atividade que permite trabalhar a leitura, a seleção de fontes e a escrita de fontes e promover a apropriação do conhecimento. Por outro lado, copiar e colar não é apenas um exercício de escrita; é também um bom ponto de partida para incentivar o questionamento dos alunos sobre o que está em jogo por meio da leitura e da escrita e sobre os métodos de produção e validação do conhecimento - todas questões-chave para o aluno, o futuro profissional e o cidadão na era digital.

¹² Expressões correntes no meio acadêmico, ambas servem para nomear leituras superficiais e/ou não integrais de um texto.

Ao condicionar a validade de qualquer produção textual à existência de um referencial teórico aprovado pelo professor, mas nem sempre claramente indicado e, sobretudo, sem trabalhar o papel que o diálogo com outros autores deve desempenhar na confecção de trabalhos acadêmicos, que caminho a instituição instiga o estudante a percorrer, se não o da paráfrase, do pastiche, do plágio, todos praticados mais ou menos às cegas?

Ao excluir os estudantes do lugar de sujeitos de conhecimento, reduzindo-os desde o ingresso nos cursos superiores à condição de reprodutores e, no máximo, técnicos em formação, que convite à autoria as IES e suas práticas pedagógicas estão enviando para que os graduandos se esforcem para alcançar a condição de autores?

Em uma visão bastante pessimista, talvez o projeto seja mesmo não oferecer espaço a todos para que sejam autores e sujeitos de conhecimento. Embora o discurso das IES, por meio de seus documentos oficiais, ateste o contrário, talvez o jogo já esteja jogado e os ganhadores já estejam definidos. Quem quiser romper o círculo e ingressar no seletivo e restrito mundo da autoria terá de vencer todas as armadilhas postas na sua trajetória no Ensino Superior, tornando-se autor e sujeito de conhecimento, apesar de todo o esforço feito pelo sistema para que permaneça na condição de reprodutor ou, no máximo, replicador. Esse entendimento reforça os pressupostos regulatórios da propriedade, aqui apresentados, e, também, o que afirma Foucault (1996):

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes? (p.44)

Por outro lado, com algum propósito construtivo, o enfrentamento dessa questão depende da procura de elementos que permitam: (a) identificar mais claramente a relação que os estudantes, ao seu ingresso, mantêm com a escrita; (b) analisar as práticas desenvolvidas com a escrita ao longo do seu processo de formação; (c) ouvir o posicionamento de estudantes e professores quanto a essas práticas e seus efeitos; (d) experimentar estratégias e procedimentos voltados para superar os problemas. Da convergência dessas ações, talvez possa resultar o que aponta Silva (2008):

Urge então reconfigurar, dentro da academia, as concepções de pesquisa, leitura, produção e autoria; e, viabilizando mudanças mais profundas em atendimento a essas demandas tão urgentes, estimular criações na comunidade acadêmica que possam contribuir com os graduandos no desdobramento de vínculos motivadores do desenvolvimento intelectual, social e educacional. (p.366)

Matéria do jornal O GLOBO (8 de julho de 2012, p.24), intitulada *Faculdades se blindam contra plágio*, informa que a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, além de conter em seu *site* informe assinado pelo Vice-reitor Acadêmico em que o plágio é discutido, faz uso regular do software holandês *Efhorus*, que compara textos e detecta coincidências. Idêntica providência é adotada na Escola Superior de Propaganda e Marketing, em que se adota o programa *Safeassing*. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por seu turno, optou por criar o Departamento de Inovação para lidar com as questões de cópia. E a Universidade Federal Fluminense divulga, desde 2010, uma cartilha sobre plágio acadêmico.

Retomando Krokosz (2011, p.762), destaque-se que, em sua investigação, “A ação mais comum nas abordagens de todas as universidades estudadas é a ação de orientação. A ação menos comum é a de natureza ética, caracterizada por apelo a princípios e valores. Essas ações foram classificadas neste estudo como preventivas”.

Sem prejuízo de outras práticas, penso que ir além significa entender a questão dentro de um cenário com a complexidade aqui apresentada; uma complexidade que envolve necessariamente a formação básica dos estudantes, a lógica da produção do conhecimento em nossa sociedade e as práticas pedagógicas predominantes nos cursos superiores; uma complexidade que, uma vez assumida, coloca a todos os sujeitos desse cenário como coautores de suas mais diversas apropriações, inclusive das indébitas.

Referências

AZEREDO, J. C. de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 2a ed. São Paulo: PUBLIFOLHA, 2008.

BRASIL, **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Disponível em <www.cultura.gov.br/consultadireitoautoral/.../Lei9610Consolidada>. Acesso em 8 de Julho de 2012.

BRASIL, Código Penal, **Decreto-lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Disponível em <www.amperj.org.br/store/legislacao/codigos/cpDL2848.pdf> Acesso em 8 de julho de 2012.

- BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua Portuguesa: Ensino de à quarta série.** Brasília, MEC: 1997.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio.** Brasília, MEC: 2000.
- CASTRO, Marcelo M. C. e. Autoria e adesão ideológica: considerações sobre o percurso do ensino da produção textual na educação básica. IN: CFCH/UFRJ. **Anais da II Semana de Integração Acadêmica do CFCH.** Rio de Janeiro: CFCH/UFRJ, 2008.
- CASTRO, Marcelo M. C. e. Autoria e autoridade nas práticas escolares de ensino da escrita. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UFRJ, **Revista Contemporânea de Educação** Nº 11 - janeiro/julho de 2011.
- CASTRO, Marcelo M. C. e. Apropriação indébita e autoria na produção textual de estudantes de Pedagogia: elementos para um dimensionamento pedagógico da questão. IN: **Anais do IV Congresso Internacional Cotidiano Diálogo sobre diálogos.** Universidade Federal Fluminense, 6 a 8 de agosto de 2012.
- FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Vegas, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- JASCI, Peter e WOODMANSEE, Martha. Para além da “autoria”: A propriedade intelectual na perspectiva global. IN: DIAS, Tânia e SUSSEKIND, Flora (orgs.). **A historiografia literária e as técnicas de escrita.** Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa: Vieira e Lent, 2004.
- KROKOSZ, Marcelo. Abordagem do plágio nas três melhores universidades de cada um dos cinco continentes e do Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. P. 745-768.
- MACHADO, Ana Maria Netto, Do modelo ao estilo: possibilidades de autoria em contextos acadêmico-científicos. IN: CALIL, Eduardo (org). **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino.** São Paulo: Cortez, 2007.
- MANSOUR , Léda e RINCK, Fanny. *Littérature a l'ère du numérique: le copier-coller chez les étudiants.* **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 613-637, set./dez. 2013.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, promulgada em 10 de dezembro de 1948. Disponível em <www.imprensaoficial.com.br/.../pdf/Constituicoes_declaracao.pdf> Acesso em 11 de julho de 2012.
- ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos.** Campinas: Pontes, 2005.
- SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade? **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 38, maio/ago. 2008. P 357-414.

A Formação Universitária dos Docentes do Curso de Pedagogia

Resumo: Neste estudo apresentam-se dados de formação do corpo docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Trata-se de uma tentativa de identificar as condições existentes para que o conjunto de professores em questão atue com o ensino-aprendizagem da escrita dos estudantes do curso de Pedagogia. Os dados apresentados indicam: (1) a predominância de uma formação que se diversifica por muitas áreas na graduação e tende a convergir para a de Educação no mestrado e no doutorado; (2) a predominância da formação em instituições públicas situadas no Estado do Rio de Janeiro; (3) a diminuição crescente do intervalo de tempo entre a obtenção da graduação e o fim do doutorado. Os dados também permitiram estabelecer critérios para a composição da amostra do corpo docente que, em outra ação de investigação, foi entrevistada sobre suas práticas de ensino no que se refere à escrita dos licenciandos de Pedagogia. As referências usadas vêm da legislação brasileira que, a partir dos anos 1980, estabelece normas para a carreira do magistério superior e de Castro (2015). A pergunta-chave para a escrita do texto foi: Que formação acadêmica têm os professores do curso de Pedagogia da UFRJ?

Palavras-chave: Escrita Acadêmica – Formação de Professores – Ensino-aprendizagem da Escrita.

1. Introdução

O presente estudo integrou o conjunto de ações de investigação do projeto de pesquisa intitulado **A escrita e o seu ensino no curso de Pedagogia da UFRJ: experiências e proposições**, desenvolvido no âmbito de pós-doutoramento. Trata-se de projeto voltado fundamentalmente para a proposição de intervenções nas práticas de formação dos licenciandos que se tornarão professores de Educação Infantil, Anos Iniciais

do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos e, portanto, terão sob sua responsabilidade o ensino da escrita para diversos e estratégicos segmentos da população escolar.

A investigação teve como foco principal a participação do corpo docente do referido curso em ações ligadas ao ensino-aprendizagem da escrita acadêmica. Com base em estudos de Camargo (2009); Marinho (2010); Fiad (2011); Dionísio e Fischer (2011) e Castro (2014, 2015), estabelecemos que há nas instituições de Ensino Superior um crescente reconhecimento de que a escrita acadêmica deve merecer atenção e que as inadequações identificadas na produção dos estudantes não devem ser tratadas sob a ótica do déficit de formação.

Constatamos, todavia, que a principal providência adotada pelas IES¹ para lidar com as questões de escrita dos estudantes consiste no oferecimento de disciplinas/oficinas de leitura e produção textual, desenvolvidas majoritariamente por professores com formação em Letras e orientadas por uma visão reparadora - com a pretensão de corrigir falhas de formação anterior - e/ou instrumentalizadora - voltando-se para o domínio dos textos próprios da futura área de atuação profissional dos estudantes (CAMARGO, 2009; CASTRO, 2014).

Em busca de ir além dos limites da oferta de disciplinas, na ação de pesquisa aqui relatada, tem-se como base de sustentação teórica o pressuposto de que, sejam quais forem as ações desenvolvidas, estas devem resultar de uma articulação de movimentos a serem efetuados de modo coletivo. Para retirar as questões de escrita acadêmica do isolamento de disciplinas específicas e da responsabilidade exclusiva dos professores de Letras, entende-se que os demais professores devem não só compreendê-las, mas também poder atuar para a sua superação.

Neste sentido, inicialmente ficou definido que seriam realizadas entrevistas com o corpo docente, a fim de trabalhar com os seguintes focos: (1) as práticas de escrita por eles propostas em suas disciplinas; (2) a avaliação que fazem da escrita dos estudantes; (3) as medidas que adotam para enfrentar possíveis dificuldades de escrita detectadas na produção textual dos estudantes; (4) a avaliação que fazem do alcance de tais medidas e (5) o perfil que projetam como ideal para os professores de escrita de cuja formação estão participando.

Em estudo exploratório realizado com três professoras do curso foi possível identificar: “[...] a ausência de uma lógica que presida às práticas

¹ Instituições de Ensino Superior.

de avaliação, bem como uma heterogeneidade no que se refere à formação específica dos professores para lidar com o ensino da escrita” (CASTRO, 2015, p. 505).

Esse resultado preliminar reforçou a necessidade de compreender melhor como se formaram os docentes, antes de ampliar o universo de entrevistados, não só para defini-lo melhor, para fins de composição de amostra, como também para fornecer subsídios às propostas futuras de atuação coletiva com a escrita dos estudantes.

O que se apresenta neste texto, portanto, compõe um conjunto de dados de formação dos docentes que atuam no curso em análise. Com base nesses dados, compusemos a amostra definitiva de entrevistados e iniciamos a realização das entrevistas.

2. Corpo docente da Faculdade de Educação da UFRJ

2.1 Histórico da formação (1969-2015)

Criada em 1968, como um desdobramento da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), a Faculdade de Educação da UFRJ tem hoje sob sua responsabilidade institucional o curso de Pedagogia, parte da carga de todas as licenciaturas oferecidas na Universidade, um programa de pós-graduação com mestrado e doutorado, bem como inúmeras outras ações de ensino, extensão e pesquisa.

Para tanto, inicialmente organizou-se com sete departamentos, sucedâneos das cátedras, extintas com a promulgação da Lei 5540/68, que dispõe sobre a Reforma Universitária: Departamento de Fundamentos Biológicos da Educação; Departamento de Psicologia da Educação; Departamento de Fundamentos Sociológicos da Educação; Departamento de História e Filosofia da Educação; Departamento de Metodologia da Pesquisa em Educação; Departamento de Administração Escolar; Departamento de Didática (UFRJ/FE, Regimento de 1969, *apud* RODRIGUES, 2013, p.105).

A divisão original se manteve, com leves alterações nos nomes, até a primeira metade dos anos 1990, quando uma redepartamentação determinou a manutenção dos departamentos de Administração Educacional e de Didática e a fusão dos outros cinco em um só, denominado Departamento de Fundamentos da Educação, configuração que perdura até hoje.

A Reforma Universitária promovida no final dos anos 1960 pela ditadura que governava o Brasil - por não resultar de debates ou

acúmulos dos segmentos sociais nem, muito menos, do meio acadêmico – impôs um modelo de formação indesejado e inexequível, como o tempo logo demonstraria, e conseguiu estabelecer uma lógica fundante negativa para as unidades de educação que até hoje se tenta transformar.

As reformas ocorridas desde então, tanto no curso de Pedagogia quanto nas licenciaturas, levaram a que hoje se estabeleça que o primeiro destina-se basicamente a formar professores – e não apenas para o magistério de Ensino Médio, mas principalmente para a Educação Infantil, o primeiro ciclo do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos – ao passo que as licenciaturas ganharam novos desenhos curriculares, com acréscimo de horas práticas e antecipação na grade da presença dos saberes teóricos da área de educação, com o objetivo explícito de que tais cursos passassem a ter uma identidade própria, deixando de ser apêndices dos cursos de bacharelado.

Embora seja inegável que tais mudanças representam avanços no que se refere tanto à opção pela docência como centro da formação nos cursos de Pedagogia quanto à busca de uma simetria maior entre os saberes presentes nos cursos de licenciatura, os efeitos residuais dos modelos anteriores ainda se fazem flagrantes nas organizações curriculares dos cursos que formam professores de escrita para a Educação Básica.

Muitos contrastes evidenciam que, a despeito das reformas ocorridas, prevalece uma clara oposição entre os referidos cursos no que se refere à densidade com que os diversos saberes contribuem para a formação dos respectivos professores. E esta divisão tem forte impacto na composição dos corpos docentes das unidades. Enquanto na Faculdade de Letras os profissionais precisam e podem ter sua formação e suas atividades de pesquisa e extensão na área de Letras; na Faculdade de Educação, o corpo docente se estrutura com uma expressiva diversidade de formações e de áreas de atuação.

A origem mais recente de tal composição remete de novo ao contexto da Reforma do final dos anos 1960 e, mais particularmente, à década de 1970. Desmembrada a FNF_i, coube à Faculdade de Educação, como já se viu aqui, dar conta de um curso de Pedagogia desenhado sob a égide do tecnicismo vigente, para formar especialistas e professores de curso Normal, bem como completar, com fundamentos da educação e práticas de ensino supervisionadas, a formação dos demais licenciandos, estes oriundos de bacharelados de cunho conteudista.

Segundo Rodrigues (2013), a unidade, no que se refere ao seu corpo docente, não estava preparada para levar a cabo nenhuma das duas atribuições:

A leitura das atas permitiu a constatação de que a falta de professores foi uma constante nos anos iniciais da Faculdade de Educação, não só pelos motivos acima expostos, como também em consequência da proibição de concursos para o magistério nos primeiros anos posteriores à Reforma Universitária, já que a legislação em vigor modificava a carreira do professor das universidades federais. A forma encontrada para solucionar tal problema foi a contratação de professores auxiliares, normalmente eram antigos alunos que haviam se destacado nos estudos da graduação, para ministrarem aulas nas disciplinas que tivessem ausência de professores (RODRIGUES, 2013, p.104).

Parte significativa dos professores recrutados sem concurso atuava nas práticas de ensino, sob duas formas de contratação precária²: a de Auxiliar de Ensino e a de Professor Colaborador, este com regime muito semelhante ao do atual Professor Substituto.

Ao final de uma longa e histórica greve ocorrida em 1980, o Presidente João Figueiredo e seu Ministro da Educação, General Rubem Ludwig, sancionaram o Decreto nº 85.487, que dispunha sobre a carreira do magistério superior nas instituições federais autárquicas, prevendo uma estrutura com quatro classes de Professor - Auxiliar, Assistente, Adjunto e Titular -, cada uma com quatro níveis. A ascensão entre os níveis ocorreria automaticamente a cada interstício de dois anos, sendo previsto enquadramento direto na classe de Assistente, quando da obtenção do título de Mestre, e na de Adjunto, com o de Doutor.

A aprovação do Plano, comemorada como uma vitória do movimento docente, conteve pelo menos uma medida bastante questionável no que se refere ao enquadramento dos docentes que atuavam nas IFES³. Isto porque, ao contrário do que seria razoável supor, o Ministro não só enquadrou sem concurso todos os auxiliares de ensino e professores colaboradores, como o fez na classe de Professor Assistente I, o

² Contratos com prazo limitado à duração do ano letivo (em geral de 10 meses), sem direito a 13º salário nem férias.

³ Instituições Federais de Ensino Superior.

que representou um salto de pelo menos oito anos no percurso previsto na recém-criada carreira.

No caso do corpo docente da FE/UFRJ, isso levou a uma equiparação na mesma classe de profissionais com tempos, trajetórias e experiências acumuladas muito distintos. Em compensação, também a partir dos anos 1970, os docentes mais antigos da unidade, oriundos da FNFi, em sua maioria, passaram a buscar qualificação em nível de pós-graduação, movimento seguido, nos anos 1980, pelos auxiliares de ensino e colaboradores recém-enquadrados como assistentes. Desta forma, ao final dos anos 1980, a maioria do corpo social da FE detinha o título de mestre.

Em 1987, por meio do Decreto 94.664, aprovou-se o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, em que foram mantidas as classes e referências anteriormente previstas, e extinto, como forma de ingresso, o regime de 40 horas semanais sem dedicação exclusiva, no qual, todavia, poderiam permanecer os docentes que já pertenciam aos quadros das IFES na data da entrada em vigor do referido decreto⁴. Esta, aliás, foi a opção de significativo conjunto de professores da FE, em especial os de Didática Especial e Prática de Ensino, muitos dos quais consideravam importante atuar simultaneamente na educação superior e na básica, na qual a maioria ocupava cargo de professor das redes municipal e/ou estadual de educação.

Os anos 1990 e o início dos anos 2000, igualmente restritivos em termos de concursos, não proporcionaram um cenário favorável nem para o avanço significativo da qualificação do corpo existente nem para o ingresso necessário de novos professores, de tal forma que o quadro docente, que, em 1990, dispunha de 127 professores, contava com somente 55 no início do ano de 2004, quando o governo federal pôs em ação uma política que, nos dez anos seguintes, permitiu que a FE realizasse mais de 60 concursos, voltando, em 2014, ao patamar de 1990.

Ressalte-se que, embora os dados indiquem uma recomposição do valor nominal de docentes ao longo dos 25 anos considerados, três fatores devem ser associados à sua análise.

O primeiro consiste no fato de que a recomposição não se deu de forma regular nem planejada, principalmente durante os primeiros 15 anos do período, quando as perdas representaram quantitativos maiores do que os ingressos, o que afetou bastante projetos de qualificação docente e de

⁴ A partir desse decreto, a progressão entre níveis e classes da carreira passou a ocorrer por meio de processo de avaliação de relatório de atividades.

desenvolvimento de áreas de saber, reduzindo as oportunidades de afastamento de professores para estudo.

O segundo, decorrente do primeiro, configura-se em uma sobrecarga de atividades de ensino de graduação, resultante não só da escassez de professores, como do aumento crescente de estudantes de graduação promovido por seguidas ações de ampliação de vagas na Universidade, com destaque para a criação dos cursos noturnos de licenciatura e para as ações oriundas do REUNI⁵, as quais fizeram aumentar em mais de 60% o número de estudantes de graduação na UFRJ.

Por fim, como contrapartida de caráter positivo, o ingresso de novos docentes, ainda que insuficiente, deu-se exclusivamente por concurso ou por movimentação de concursados em outras IFES, consolidando uma nova lógica de constituição do corpo de professores na FE/UFRJ⁶

A Medida Provisória 295, de 29 de maio de 2006, dispôs sobre a criação da classe de Professor Associado, com quatro níveis acima da de Adjunto. Mais tarde reconvertida pela Lei 11.344, de 8 de setembro de 2006, a medida ampliou em mais 8 anos a carreira, uma vez que ficou vedado aos docentes, independentemente do tempo em que estivessem na referência IV de Adjunto, o alcance de múltiplas progressões para a nova classe.

Mais recentemente, as leis 12.772, de 28 de dezembro de 2012, e 12.863, de 24 de setembro de 2013, consumaram uma nova carreira para o magistério nas IFES, que promoveu mudanças importantes, com destaque para a criação de uma classe de Titular à qual se pode ascender pelo sistema de progressão que rege as demais referências, mas não alterou itens cruciais, como o ingresso por concurso público de provas e títulos, bem como os regimes de 20 horas e 40 horas com dedicação exclusiva.

Temos, portanto, 25 anos de reestruturações, sempre resultantes de negociações tensas entre o governo federal e o movimento docente, ao longo dos quais o perfil dos professores da FE vai sofrendo alterações. Para compreender a atual composição desse corpo docente, serão apresentados a seguir dados relativos à sua constituição, com destaque para a sua formação acadêmica.

⁵ O REUNI consiste no programa do governo federal de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, regulamentado por meio do Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007.

⁶ Do quadro aqui considerado, apenas 4 professores, ingressantes nos anos 1970/80, não foram admitidos por meio de concurso público.

2.2 Composição e áreas de formação acadêmica

O universo considerado neste estudo apresenta um total de 124 docentes, de acordo com listas oficiais obtidas junto ao Setor de Pessoal da unidade no dia 9 de abril de 2015. Com base na listagem oficial, foram consolidadas as seguintes informações sobre formação dos docentes, tanto em graduação, quanto no mestrado e no doutorado: ano de obtenção, curso realizado e instituição de realização. Tais informações foram coletadas por meio de consulta aos dados constantes dos currículos da Plataforma Lattes, do CNPq⁷.

Ao final da consulta, chegou-se ao conjunto de informações apresentado a seguir, na Tabela 1. Os departamentos estão assim identificados: Administração Educacional (EDA), Didática (EDD) e Fundamentos da Educação (EDF).

TABELA 1 - DOCENTES DISTRIBUÍDOS POR DEPARTAMENTO

Departamento	Número de Docentes	Número de Docentes com dados disponíveis	Percentual	Percentual por departamento do total estudado
EDA	17	17	100%	14,9%
EDD	68	62	91%	54,4%
EDF	39	35	89,7%	30,7%
TOTAL	124	114	91,9%	100%

Fonte: Dados organizados pelo autor.

Os dados obtidos foram agrupados por departamento e, posteriormente, em quadros e tabelas gerais. Dadas as dimensões deste estudo, aqui serão apresentados apenas os dados gerais, a seguir discriminados e comentados, com base nos fatores mais relevantes para a investigação ora em curso.

Esta apresentação tem início com um destaque relacionado com a tabela anterior. Nela, verifica-se que os departamentos dispõem de quantitativos bem distintos de professores. Em um extremo, o EDA, o mais reduzido dos três, com 14,9%; em outro, o EDD, o mais numeroso, com mais da metade – 54,4%; e, entre os dois, o EDF, com 30,7%. O principal fator para determinar tal diferença ocorre, no caso do EDF, por causa da quantidade de áreas de que se origina e sobre as quais têm de responder ainda que no âmbito específico da educação – Antropologia, Biologia,

⁷ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Filosofia, História, Metodologia da pesquisa, Psicologia e Sociologia – e, no caso do EDD, por conta das didáticas especiais e práticas de ensino que estão sob sua responsabilidade⁸.

Na prática, enquanto o EDA e o EDF trabalham com praticamente o mesmo rol de disciplinas quer para a Pedagogia, quer para as licenciaturas, o EDD dedica parte expressiva da sua carga ao atendimento específico das didáticas especiais e práticas de ensino de todas as licenciaturas. Dessa diferença decorre que no EDD há professores que, por força da plena dedicação às suas áreas específicas, têm pouca ou mesmo nenhuma atuação no curso de Pedagogia.

No que se refere particularmente ao curso de Pedagogia, a estrutura curricular sugerida prevê um total de 45 disciplinas obrigatórias⁹, distribuídas conforme a Tabela 2, apresentada a seguir.

TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DO CURSO DE PEDAGOGIA POR DEPARTAMENTO E PERÍODO LETIVO

Disciplinas/Número por período	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	Total
EDA	0	0	1	1	0	1	1	0	1	5
EDD	0	0	2	3	3	2	2	2	1	15
EDF	5	5	2	1	1	1	1	2	1	19
EDW*	0	0			1	1	1	1	2	6
Total	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45

**Quatro das disciplinas de código iniciado por EDW são práticas de ensino.*

Fonte: Dados organizados pelo autor.

Oficialmente, disciplinas de código iniciado por EDW são da responsabilidade dos três departamentos; na prática, porém, apenas duas das obrigatórias estão neste caso – Orientação de Monografia (EDWK02) e Monografia (EDW480). As outras quatro são práticas de ensino e, portanto, desenvolvidas no âmbito do EDD - exceção feita à

⁸ Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Biologia, Educação Artística, Educação de Jovens e Adultos, Educação Física, Educação Infantil, Enfermagem, Física, Geografia, História, Letras (13 no total), Magistério Normal, Matemática, Música, Psicologia, Química e Sociologia.

⁹ Na verdade, aqui estão computadas as práticas de ensino, que possuem o status acadêmico de requisito curricular suplementar.

EDW24, Prática em Política e Administração Educacional, lecionada por docentes do EDA –, o que eleva o total de disciplinas do Departamento de Didática a 21.

No que se refere aos cursos de graduação em que se formaram os docentes, optou-se por classificá-los em quatro grandes áreas - Ciências Humanas e Sociais, Ciências Matemáticas e da Natureza, Artes e Letras e Tecnológica¹⁰ -, o que proporcionou a seguinte distribuição:

QUADRO 1 - CURSOS POR ÁREAS NA GRADUAÇÃO

Artes e Letras	Artes – Comunicação Visual, Educação Artística, Letras e Música	4
Ciências Humanas e Sociais	Administração, Ciências da Educação, Ciências Sociais, Comunicação Social, Direito, Educação Física, Filosofia, História, Jornalismo, Professorado de Enseñanza Primaria, Pedagogia e Psicologia	14
Ciências Matemáticas e da Natureza	Ciências Biológicas, Ciências Físicas e Biológicas, Física, Geografia, Matemática e Química	6
Tecnológica	Engenharia, Engenharia de Produção e Engenharia Química	3
Total		27

Fonte: Dados organizados pelo autor

Os dados do Quadro 1 mostram 27 cursos diferentes, corroborando o panorama geral descrito, que aponta para uma grande diversidade de formações de origem. Na tabela a seguir, essa distribuição está relacionada com os respectivos departamentos.

Antes de observar tal relação, todavia, cabe comentar que, historicamente, o quadro de docentes da Faculdade de Educação tem apresentado pelo menos dois conjuntos distintos de professores: os que dominam fundamentalmente conteúdos de ensino e, portanto, estão mais concentrados no Departamento de Didática, por causa das didáticas especiais e das práticas de ensino, e o dos que dominam ciências da educação, que se distribuem majoritariamente pelos dois outros departamentos.

¹⁰ Esta divisão teve por referência a própria organização interna adotada na UFRJ para distribuir suas unidades por centros.

TABELA 3 - CURSOS DE FORMAÇÃO NA GRADUAÇÃO

Departamento	Docentes	Graduações	Áreas	Cursos	Área com mais ocorrências*	Curso com mais ocorrências
EDA	17	19	3	9	Ciências Humanas e Sociais (5 – 55,5%)	Pedagogia (8 – 42,1%)
EDD	62	68	4	18	Ciências Humanas e Sociais (7 – 38,8%)	Pedagogia (15 – 22%)
EDF	35	39	4	14	Ciências Humanas e Sociais (9 – 64,2%)	Psicologia (11 – 28,2%)
Total	114	122	4	27	Ciências Humanas e Sociais (14 – 51,8 %)	Pedagogia (23 – 18,8%)

*Foi considerada apenas uma ocorrência de cada curso.

** Os docentes identificados como EDA4, EDA5, EDD2, EDD28, EDD38, EDD42, EDD48, EDD63, EDF2, EDF6, EDF24 e EDF31 têm duas graduações.

Fonte: Dados organizados pelo autor.

Da Tabela 3 destaca-se que, embora a formação seja predominantemente na área de Ciências Humanas e Sociais, o Departamento de Didática, por causa das práticas de ensino, reúne percentual inferior a 50% de docentes com graduação na referida área. Chama atenção também que a Pedagogia seja a graduação com maior percentual de ocorrências no geral e em dois dos três departamentos, superada apenas pela Psicologia, no caso do EDF.

Os dados dos cursos de mestrado, dispostos a seguir, já apresentam diferenças em relação aos da graduação, seja na quantidade de áreas, seja na sua distribuição.

No caso da quantidade de áreas, sem a presença de cursos da área da tecnologia, caem para um total de três. Quanto à concentração, dos 31 cursos identificados, 26 integram a área de Ciências Humanas e Sociais, que passa a responder por 83,8% do total de mestrados obtidos pelo corpo docente da FE.

QUADRO 2 - CURSOS POR ÁREAS NA MESTRADO

Artes e Letras	Letras e Música	2
Ciências Humanas e Sociais	Administração, Administração de Sistemas Educacionais, Antropologia e Sociologia, Child Development with Early Childhood Education, Ciências do Esporte, Ciências Sociais, Ciências Sociais Aplicadas à Educação, Comunicação, Currículo e Ensino, Educação, Educação, Arte e História da Cultura, Educação em Ciências do Esporte, Educação em Ciências da Saúde, Educação e Sociedade, Educação Física, Ensino de Inglês como Língua Estrangeira, Filosofia, História, Mídia e Conhecimento, Psicologia, Psicologia Clínica, Psicologia Cognitiva, Psicologia e Necessidades Especiais em Educação, Serviço Social, Sociologia e Sociologia e Antropologia	26
Ciências Matemáticas e da Natureza	Física, Matemática e Química	3
Total		31

Fonte: Dados organizados pelo autor.

Em números absolutos, os 31 cursos de mestrado suplantam os 27 de graduação. Considerando-se, no entanto, que há dois cursos de Ciências Sociais, cinco de Educação, quatro de Psicologia e dois de Sociologia, além de outros – como os de Currículo e Ensino; Ensino de Inglês; Antropologia – que poderiam ser agrupados em uma mesma categoria, a quantidade de cursos de mestrado cairia para algo em torno da metade dos 31 listados.

Essa diminuição numérica faz-se confirmar pela ocorrência de cursos de três das quatro áreas adotadas para classificação, uma vez que não há cursos da área tecnológica.

Como destaquei antes de apresentar o Quadro 2, essa diminuição faz-se confirmar pela ocorrência de três das quatro áreas adotadas para classificação, uma vez que não há, no caso do mestrado, cursos da área tecnológica.

Na Tabela 4, a ser mostrada a seguir, estão discriminados os cursos por área, suas quantidades de ocorrência e seus respectivos percentuais em relação ao conjunto. Os dados confirmam o afinilamento das áreas em direção à de Ciências Humanas e Sociais, bem como no que tange à escolha da Educação como principal foco de estudo.

TABELA 4 - CURSOS DE FORMAÇÃO NO MESTRADO

Departamento	Docentes	Mestrados	Áreas	Cursos	Área com mais ocorrências*	Curso com mais ocorrências
EDA	17	17	1	4	Ciências Humanas e Sociais (4 – 100%)	Educação (14 – 82,3%)
EDD	62	64	3	20	Ciências Humanas e Sociais (15 – 75%)	Educação (36 – 56,2%)
EDF	35	33	2	14	Ciências Humanas e Sociais (13 – 92,8%)	Educação (14 – 42,4%)
Total	114	114	3	38	Ciências Humanas e Sociais (32 – 84,2 %)	Educação (64 – 56,1%)

* Os docentes identificados como EDD43 EDD57 têm dois mestrados. EDF13 e EDF29 não têm mestrado.

Fonte: Dados organizados pelo autor.

O avanço rumo à área de Ciências Humanas e Sociais está evidenciado no aumento de mais de 30 pontos percentuais da graduação (51,8%) para o mestrado (84,2%). Tão ou mais expressivo quanto tal avanço, mostra-se o predomínio da escolha pela Educação como principal curso: dos 18,8% da graduação (Pedagogia) salta para 56,1% no mestrado

As tendências manifestadas no percurso entre a graduação e o mestrado vão se manter e mesmo acentuar na trajetória deste para o doutorado.

QUADRO 3 - CURSOS POR ÁREAS NA DOUTORADO

Artes e Letras	Letras	1
Ciências Humanas e Sociais	Antropologia Social e Cultural, Ciências da Educação, Comunicação, Educação, Educação e Sociedade, Educação Física, Ensino em Biociências e Saúde, Filosofia, História, Pedagogia em Formação, Políticas Públicas e Formação Humana, Psicologia, Psicologia e Necessidades Especiais em Educação, Psicologia Social, Psicopedagogia, Psicossociologia das Comunidades e Ecologia Social, Renovação do Ensino Através da Pesquisa, Sociologia, Sociologia da Educação e Sociologia e Antropologia	20
Ciências Matemáticas e da Natureza	Física e Química	2
Total		23

Fonte: Dados organizados pelo autor.

Em um afunilamento maior em relação ao que ocorre com o mestrado, os cursos de doutorado concentram-se ainda mais na área de Ciências Humanas e Sociais – aplicando-se aqui a mesma observação sobre a possibilidade de agrupamento de cursos em uma mesma categoria – e, no caso do doutorado, caem de três para dois e de dois para um, respectivamente, os cursos das áreas de Ciências Matemáticas e da Natureza e de Artes e Letras. A exemplo do caso do mestrado, não há doutorados na área tecnológica.

A área de Ciências Humanas e Sociais, como já se previa, avança ainda mais no domínio dos cursos, mantendo-se em 100% no EDA e subindo de 75% e 92,8% para 84,6% e 100%, respectivamente, no EDD e no EDF. Também o curso de Educação avança no geral, de 56,1% para 58%, e, no EDA e no EDD, passa, respectivamente, de 82,3% para 88,8% e de 56,2% para 61%. No EDF, registra-se um recuo pouco significativo, de 42,2% para 37,1%.

Um último elemento de formação analisado consiste na formação em Letras. Ainda que não se tenha avançado na discussão acerca das relações entre a formação dos docentes e a sua capacidade de atuar com as questões de escrita acadêmica dos estudantes, admite-se, a priori, que uma formação em Letras representaria potencialmente um preparo e, eventualmente, uma experiência prática mais favoráveis para tratar de tais questões. Admitida tal hipótese, levantou-se que um total de 16 docentes têm formação na área de Letras em algum dos níveis considerados (15 graduações, 12 mestrados e 10 doutorados).

A exemplo do que ocorreu na Tabela 4, que trata dos cursos de mestrado, na Tabela 5, apresentada a seguir, estão relacionados os cursos por área, quantidades de ocorrência e respectivos percentuais. Em relação ao que ocorre com o mestrado, os dados ampliam o afunilamento das áreas em direção à de Ciências Humanas e Sociais, assim como a consolidação da Educação como principal concentração de interesse.

TABELA 5 - ÁREAS DE FORMAÇÃO NO DOUTORADO

Departamento	Docentes	Doutorados	Áreas	Cursos	Área com mais ocorrências*	Curso com mais ocorrências
EDA	17	18	1	4	Ciências Humanas e Sociais (18 – 100%)	Educação* (16 – 88,8%)
EDD	62	59	3	13	Ciências Humanas e Sociais (11 – 84,6%)	Educação** (36 – 61%)
EDF	35	35	1	14	Ciências Humanas e Sociais (14 – 100%)	Educação*** (13 – 37,1%)
Total	114	112	4	23	Ciências Humanas e Sociais (20 – 86,9%)	Educação (65 – 58%)

*Computou-se neste cálculo o doutorado em Ciências da Educação.

**Computou-se neste cálculo o doutorado em Renovação do Ensino Através da Pesquisa.

***Computaram-se neste cálculo os doutorados em Educação e Sociedade, Ensino em Biociências e Saúde e Pedagogia da Formação.

**** Os docentes identificados como EDD2, EDD62 e EDD68 estão com doutorado em andamento.

Fonte: Dados organizados pelo autor.

Desse conjunto, treze docentes, inclusive os nove que fizeram toda a formação em Letras, estão no EDD. Essa concentração aponta para uma quase impossibilidade de disseminar pelo conjunto das disciplinas do curso de Pedagogia as ações dos docentes especializados em Letras, agravada pelo fato de que pelo menos oito atuam quase exclusivamente com as didáticas especiais e as práticas de ensino das diversas licenciaturas em Letras.

Quanto aos outros dados de formação – instituição e ano de conclusão do curso -, tem-se inicialmente a apresentação dos que se referem ao primeiro. Para a sua organização, as instituições foram agrupadas em públicas, privadas e estrangeiras, agrupamento que não pretende apontar para uma generalização reducionista nem preconceituosa, mas usar como indicador uma realidade dos cursos de pós-graduação no Brasil, qual seja,

a de que, por uma série de motivos - dos quais se destaca o atendimento às diretrizes e critérios das agências de avaliação e fomento, assim como o controle social como um todo - as instituições públicas oferecem cursos de maior qualidade. Outra medida adotada consistiu em desagregar os dados referentes à instituição UFRJ, que, para o presente caso, podem ter especial relevância.

No que se refere às estrangeiras, além de sua pouca ocorrência indicar uma baixa representatividade para o conjunto, fugiria muito ao espectro do presente estudo a busca de informações sobre elas e, mais ainda, a construção de critérios para classificá-las e compará-las com o restante das instituições do universo estudado.

TABELA 6 - TOTAIS POR TIPO DE INSTITUIÇÃO

Curso	UFRJ	Outras Públicas	Todas as Públicas	Privadas	Estrangeiras	Total
Graduação	47 37,9%	42 33,8%	89 71,7%	31 25%	5 4%	124
Mestrado	22 19,4%	51 45,1%	73 64,6%	32 28,3%	8 7%	113
Doutorado	35 31,5%	35 31,5%	70 63%	29 26,1%	18 16,2%	117

Fonte: Dados organizados pelo autor.

A leitura dos dados confirma a predominância da formação em instituições públicas, embora da graduação, com 71,7%, para o doutorado, com 63%, haja uma ligeira queda. Relevantes também se mostram os dados das IES privadas, que ocupam a faixa de um quarto das formações em todos os níveis, com percentuais que oscilam entre 25% e 20,3%. Por fim, destaque-se o dado de que a UFRJ – que apresenta 37,9% no caso da graduação e 31,5% para os cursos de doutorado – cai para 19,4% quando se trata do mestrado.

Lidos os dados, verificou-se que havia uma significativa concentração de ocorrências em três instituições públicas - a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a UFRJ – e uma privada, a Pontifícia Universidade Católica, esta com unidades em diversas cidades brasileiras. Diante disso, optou-se pela disposição dos dados dessas instituições em uma tabela específica, mostrada a seguir.

TABELA 7 - INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO

Instituição	Graduação	Mestrado	Doutorado	Total
PUC*	9 (8%)	25 (21,9%)	25 (22,3%)	59
UERJ	12 (9,8%)	9 (7,8%)	3 (2,6%)	26
UFF	10 (8,1%)	18 (15,7%)	13 (11,6%)	41
UFRJ	47 (38,5%)	22 (12,9%)	35 (31,2%)	104
Total	78 (63,9%)	52 (45,6%)	76 (67,8%)	
Totais Gerais	122 (100%)	114 (100%)	112 (100%)	348

*Formados nas PUCs (Campinas, Goiás, Minas Gerais e São Paulo (uma ocorrência); Rio Grande do Sul (duas ocorrências de graduação) e Rio de Janeiro (53 ocorrências).

Fonte: Dados organizados pelo autor.

Exceto no caso dos mestrados, com 45,6%, essas quatro instituições respondem por mais da metade das formações, seja na graduação, com 63,9%, seja no doutorado, com 67,8%. E, no geral, alcançam 59,19% das formações. Tais dados, além de indicarem uma importante concentração de formações na própria cidade em que se situa a UFRJ, parecem refletir escolhas por programas de pós-graduação que se destacam positivamente na área de Educação.

Finalmente, na busca por um conjunto de informações que permitisse distribuir no tempo o quadro docente, em vez da opção pela idade ou pelo tempo de profissão, ambos nem sempre disponíveis no Currículo Lattes, preferi trabalhar com os dados ligados à conclusão dos cursos, o que proporcionou a tabela a seguir. Como o tempo médio de formação se mantém no mesmo patamar no caso dos graduados nas duas primeiras décadas consideradas, optei por trabalhar apenas com três faixas de tempo: de 1971 a 1989; de 1990 a 1999 e de 2000 a 2009.

Na Tabela 7, estão discriminadas as informações relacionadas com o intervalo de tempo decorrido entre a obtenção do diploma de graduação e a conclusão do doutorado, devidamente distribuídas, com quantidades e percentuais, por departamento e pelas três faixas de tempo adotadas no estudo.

TABELA 8 - TEMPO DECORRIDO ENTRE A CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO E A DO DOUTORADO

Departamento	Graduação	Quantidade de docentes	Tempo médio (em anos)
EDA	1971 - 1989	10 (59%)	23,1
EDA	1990 - 1999	3 (17,5%)	11,3
EDA	2000 - 2009	4 (23,5%)	10
EDD	1971 - 1989	30 (50,8%)	22,6
EDD	1990 - 1999	17 (28,8%)	13,1
EDD	2000 - 2009	12 (20,3%)	9,3
EDD	1971 - 1989	19 (54,2%)	17,3
EDD	1990 - 1999	10 (28,5%)	10,9
EDD	2000 - 2009	6 (17,1%)	8

Fonte: Dados organizados pelo autor.

Os dados evidenciam sobretudo uma redução cada vez maior no tempo de formação entre o primeiro e o último nível da qualificação acadêmica. Enquanto, na primeira faixa, encontram-se médias superiores a 20 anos para o percurso até a conclusão do doutorado, na faixa seguinte, encontram-se médias pouco superiores a dez anos e, finalmente, na faixa dos graduados nos anos 2000, o percurso se faz em no máximo uma década.

Por uma série de fatores de ordem prática, acabou sendo excluída deste estudo a informação acerca da experiência anterior com o magistério, que deveria associar-se a esta última tabela. Mesmo não se podendo afirmar se e por quanto tempo os professores trabalharam na Educação Básica, é razoável supor que esta possibilidade existe na razão inversa do tempo do percurso de formação aqui considerado.

3. Que formação acadêmica têm os professores do curso de Pedagogia da UFRJ?

Os dados apresentados indicam: (1) a predominância de uma formação que se diversifica por muitas áreas na graduação e tende a convergir para a de Educação no mestrado e no doutorado; (2) a predominância da formação em instituições públicas situadas no Estado do Rio de Janeiro; (3) a diminuição crescente do intervalo de tempo entre a obtenção da graduação e o fim do doutorado.

Em síntese, o quadro docente da FE vem sofrendo sucessivas alterações de ordem quantitativa, ainda que ao sabor de um fluxo bastante irregular de ingressos e perdas, e de cunho qualitativo, na medida em que o ingresso exclusivamente por concurso e o período cada vez menor entre a obtenção da graduação e a do doutorado contribuem decisivamente para que a maioria dos professores que ingressaram nos últimos 25 anos esteja cada vez mais próxima do perfil do pesquisador, apagando-se o traço da experiência profissional com a Educação Básica como critério de seleção do corpo docente.

Ainda neste sentido, ressalte-se que exatamente a metade dos 126 que a listagem oficial registra como o total de docentes ao fim de 2014 ingressou na FE nos últimos dez anos. Potencialmente, há 58 professores que se encontram abaixo da metade do tempo necessário para adquirir o direito de se aposentar.

Um traço, todavia, persiste marcante na definição do corpo docente da FE: a diversidade de áreas de formação, especialmente no que se refere à graduação, visto que, como os dados mostram, nos níveis de mestrado e doutorado, registra-se uma concentração na área de Educação.

Diante deste conjunto de marcas, compusemos o universo de entrevistados, levando em conta: (a) a representatividade, em termos de disciplinas, de cada departamento no curso de Pedagogia; (b) a participação efetiva, e não apenas esporádica, dos docentes à frente de disciplina do Curso de Pedagogia; (c) a representatividade das principais áreas de formação/atuação dos docentes; e (d) suas perspectivas de permanência na FE.

A aplicação desses critérios levou à identificação de um conjunto total de 96 professores que efetivamente atuam no curso de Pedagogia. Destes, foram excluídos os que ingressaram há menos de três anos e os que têm aposentadoria compulsória dentro dos próximos dez anos. No primeiro caso, a exclusão tem a ver com o pouco acúmulo de atuação no curso; no segundo, prende-se à perspectiva de permanência abaixo do que se supõe razoável para uma mudança que ocorrerá em prazo de médio a longo.

Com isso, chegou-se a um total de 67 docentes (11 do EDA, 21 do EDD e 28 do EDF). Para a composição da amostra de 25%, inicialmente prevista, foram selecionados 2 do EDA, 7 do EDD, excluídos os que têm toda a formação em Letras, e 8 do EDF, sendo estes das três principais áreas – Filosofia, Psicologia e Sociologia.

Entendemos que o resultado das entrevistas feitas à amostra aqui apresentada reúne grande potencial não só para servir como expressão das formas pelas quais os docentes do curso lidam com a escrita dos seus estudantes, como também para a projeção das possibilidades reais de que o corpo docente como um todo atue de forma mais coletiva e convergente no que se refere a propor, avaliar e orientar práticas de escrita dos licenciandos de Pedagogia.

Nos próximos dois capítulos deste livro, apresentarei alguns dos resultados dessas entrevistas, especialmente os que se referem à produção textual que os professores propõem aos seus estudantes e à avaliação que fazem dos resultados dessa produção.

Referências

BRASIL. **Lei 5540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 de julho de 2015.

BRASIL. **Decreto nº 85.487, de 11 de dezembro de 1980**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-85487-11-dezembro-1980-435094-norma-pe.html>>. Acesso em: 14 julho de 2015.

BRASIL **Lei 7596, de 10 de abril de 1987**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7596.htm>. Acesso em: 14 julho de 2015.

BRASIL. **Decreto 94.664, de 23 de julho de 1987**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/D94664.htm>. Acesso em: 14 julho de 2015.

BRASIL. Medida Provisória 295, de 29 de maio de 2006. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Presidência da República, Brasília, DF, 30 de maio de 2006, Seção 1, página 1. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2006/medaprovistoria-295-29-maio-2006-542555-norma-pe.html>>. Acesso em: 14 de julho de 2015.

BRASIL. **Lei 11.344, de 8 de setembro de 2006**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Lei/L11344.htm>. Acesso em: 14 de julho de 2015.

BRASIL. **Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 14 de julho 2015.

BRASIL. **Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm>. Acesso em: 14 de jul. 2015.

BRASIL. **Lei 12.863, de 24 de setembro de 2013**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm>. Acesso em: 14 de julho de 2015.

CAMARGO, Márcio. Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções. 2009, 140 f. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, 2009.

CASTRO, Marcelo M. C. e. Saberes disciplinares para o ensino da escrita no curso de Pedagogia da UFRJ. IN: Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais. 11, 2014, Braga:Portugal. **Atas do XI COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, VIO COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO & I COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES**. Braga:Portugal, Centro de Investigação em Educação (CIEd) - Instituto de Educação – Universidade do Minho, 2014, p. 2431-2435.

CASTRO, Marcelo M. C. e. Práticas de avaliação de escrita acadêmica na formação dos futuros professores de escrita do ensino fundamental: o caso do curso de Pedagogia da UFRJ. IN: Colóquio da AFIRSE - diversidade e complexidade da avaliação em educação e formação: contributos da investigação. 22, 2015, Lisboa. **Caderno de Resumos**. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2015. p. 505-506.

CASTRO, Marcelo M. C. e. Formação Universitária dos Docentes da Faculdade de Educação Da UFRJ: Subsídios para um Estudo de Práticas de Ensino-Aprendizagem da Escrita Acadêmica dos Licenciandos de Pedagogia. IN: **Anais do EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba, PUCPR, de 26 a 29 de outubro de 2015. P. 7437-7454.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes e FISCHER, Adriana. Perspectivas sobre Letramento(s) no Ensino Superior: Objetos de Estudo em Pesquisas Acadêmicas. **Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB**. v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2011.

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: 25 de julho de 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.

RODRIGUES, Fabiana de M. M. Os Anos iniciais da Faculdade de Educação da UFRJ: a era da improvisação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 8, n. 15, p. 88-110, janeiro/julho de 2013.

A Produção Textual Solicitada aos Estudantes do Curso de Pedagogia

Resumo: A investigação na qual se inscreve este estudo buscou identificar sete aspectos da relação dos professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ com a produção textual dos seus estudantes. Neste texto, são apresentadas as respostas à questão 1 – Que tipo de produção escrita você costuma solicitar dos estudantes nas disciplinas que leciona? Apoiadas metodologicamente em Nicolacci-da-Costa (2007) e Bardin (2011) e, conceitualmente em Bonini e Fischer (2006), Marcuschi (2008), Marinho (2010), Dionísio e Fischer (2011), Fiad (2011), Severino (2007) e Castro (2018), dentre outros, as respostas permitem concluir que as escolhas das produções textuais propostas estão orientadas por referências diversas, que ora remetem às práticas escolares de escrita, ora se apropriam, ainda que parcialmente, de termos mais próprios do contexto universitário. Tal estado sugere que há não só uma oscilação como também um hibridismo involuntário na proposição de tarefas de escrita para os estudantes de Pedagogia da UFRJ. A pergunta-chave para a escrita foi: Que produção textual os professores do curso de Pedagogia da UFRJ solicitam aos seus estudantes?

Palavras-chave: Escrita Acadêmica - Formação de Professores - Ensino da Escrita

1. Introdução

O presente estudo se inscreve no âmbito maior do projeto **A escrita e o seu ensino no curso de Pedagogia da UFRJ: experiências e proposições**, que tem como objetivo principal propor bases para um trabalho sistemático com a escrita acadêmica dos estudantes do referido curso. Para tanto, desde 2014, quando teve início o desenvolvimento das ações previstas no projeto, dois caminhos foram trilhados. Por meio das experiências de escolarização dos estudantes de Pedagogia da Universidade

Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), um desses caminhos pretende identificar os sentidos que os alunos atribuem ao ato de escrever, a avaliação que fazem da sua produção textual e as medidas que vislumbram como possíveis caminhos de formação para o ensino da escrita. O outro caminho, objeto de atenção deste capítulo, volta-se para os professores do curso e, sobretudo, para suas práticas no que se refere a propor e a avaliar textos no âmbito das disciplinas que lecionam.

Tais preocupações com o papel dos docentes quanto à escrita acadêmica ensejaram a proposição de um estudo com o objetivo de identificar, junto aos professores do curso, o que segue: a) que produções textuais propõem aos estudantes; b) que avaliação fazem com relação ao preparo dos estudantes para a produção textual acadêmica; c) como se consideram em termos de preparo para atuar como docentes no que tange ao ensino da escrita; d) que medidas pedagógicas propõem em suas disciplinas para lidar com possíveis dificuldades de escrita dos estudantes; e) que avaliação fazem dos resultados da aplicação de tais medidas; f) que medidas vislumbram como possíveis caminhos de formação para o ensino da escrita no âmbito da licenciatura em Pedagogia e g) como definem o perfil desejável para os futuros professores de escrita na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos de cuja formação participam. Neste capítulo, apresentam-se os dados relacionados à primeira questão.

Para apresentar e discutir o estudo, o texto se organiza a seguir em quatro seções: 2) a escrita acadêmica e o seu ensino; 3) metodologia; 4) apresentação e análise dos dados; 5) conclusões e considerações finais.

2. A Escrita acadêmica e o seu ensino

A partir dos anos 1960, fatores diversos têm contribuído para a emergência de novos paradigmas para o ensino da escrita. Desse movimento, destacam-se os avanços nos estudos acerca da linguagem e do seu ensino, assim como os desafios da democratização da educação escolar, pela via da universalização da sua oferta, e as transformações nas práticas sociais de leitura e escrita. Inicialmente direcionadas para a Educação Básica, com destaque para as discussões sobre alfabetização e letramento, as investigações acerca desse cenário têm alcançado, mais recentemente, o âmbito dos cursos universitários.

Bonini e Figueiredo (2006), em estudo que analisa respostas de

estudantes de mestrado a questionário que tematizou concepções de ensino-aprendizagem de escrita, mencionam seis discursos sobre a escrita e o seu ensino e aprendizagem descritos por Ivanic (2004): a) o discurso das habilidades; b) o discurso da criatividade; c) o discurso do processo; d) o discurso de gêneros; e) o discurso das práticas sociais e f) o discurso sociopolítico.

Os autores fazem referência também ao que se convencionou designar por *letramento em gêneros*, explicitando que esta linha de entendimento e ação “[...] se diferencia tanto das abordagens tradicionais ao ensino da escrita, que davam ênfase à correção formal do texto, quanto das pedagogias progressistas que enfatizam a aprendizagem ‘natural’ através da prática livre da escrita” (BONINI; FIGUEIREDO, 2006, p. 421).

Desenvolvido em duas direções – a da *modelagem dos gêneros de poder* e a da *geração de gêneros ou aprendizagem ativa* –, o *letramento em gêneros*, segundo os autores, teria como duas de suas vantagens reinvestir o professor na sua condição de autoridade no processo de educação linguística e manter os estudantes em processos que equilibram “[...] indução e dedução”, “[...] linguagem e metalinguagem”, “[...] atividades de descoberta pessoal e os conhecimentos transmitidos”, “[...] experiência e teoria” (BONINI; FIGUEIREDO, 2006, p. 422).

Outra forma de identificar linhas de atuação no que tange à escrita acadêmica baseia-se em Lea e Street (1997 *apud* STREET, 2009, p. 347) e considera três vertentes: a) a *das habilidades (Skills)*, desenvolvida com uma perspectiva de superar défices de formação, por meio de treinamento e acesso a conhecimentos gramaticais mais ligados à superfície dos textos; b) a *da socialização acadêmica (Academic Socialization)*, que busca, com base na Psicologia Social, inserir os estudantes na cultura acadêmica, embora sem considerar a heterogeneidade que a caracteriza e c) a *dos letramentos acadêmicos (Academic Literacies)*, que compreende os letramentos como práticas sociais necessariamente envolvidas com as dimensões do discurso e do poder e que insere, nas demandas curriculares dos letramentos, aspectos ligados a gêneros (*genres*), campos e disciplinas.

Já Dionísio e Fischer (2011) – após análise de 19 estudos, sendo 11 sobre cursos de formação de professores, desenvolvidos em países diversos, dentre os quais o Brasil – concluem que as investigações se concentram em duas vertentes: a que procura “Compreender os sentidos para e sobre as práticas de leitura e escrita (12 textos)” e a que busca

“Intervir sobre essas práticas – seja a partir de diagnósticos, seja com ações pontuais em sala (mais técnicas), seja com propostas mais alargadas, que têm a ver com as características dos contextos (7 textos)” (DIONÍSIO; FISCHER, 2011, p. 83).

Camargo (2009), por seu turno, dedicou-se a estudar a principal medida adotada pelas instituições de Ensino Superior (IES) no que se refere a problemas de escrita acadêmica: o oferecimento de disciplinas voltadas para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, com destaque para o domínio das práticas acadêmicas de leitura e de escrita. De acordo com o autor, as disciplinas oferecidas estão predominantemente orientadas por uma combinação das vertentes às quais chamou de *reparadora* e *instrumental*, em que a ênfase está, respectivamente, na recuperação dos conteúdos que deveriam ter sido aprendidos na Educação Básica e no domínio dos textos típicos de um dado meio profissional, existindo ainda uma terceira vertente, denominada *discursivo-textual* – esta minoritária –, que trabalharia as práticas de leitura e escrita em uma perspectiva linguística mais ampla.

Para a análise das respostas aqui apresentadas, partiu-se das diferenças que Marcuschi (2008) estabelece entre tipos textuais, gêneros textuais e domínios discursivos. A primeira categoria abarca sequências linguísticas e modos de composição que constituem um conjunto razoavelmente finito, destacando-se, no caso, os tipos *argumentativo*, *descritivo*, *expositivo*, *injuntivo* e *narrativo*. A segunda refere-se aos textos em sua materialização em situações comunicativas e constitui um universo aberto. A terceira representa, para o autor, “esferas da atividade humana”, institucionalmente marcadas e das quais se originam gêneros textuais.

Dentre os domínios discursivos identificados por Marcuschi, encontra-se o *instrucional*. Desdobrado em *científico*, *acadêmico* e *educacional*, o referido domínio, segundo o autor, abrange pelo menos 53 gêneros textuais da modalidade escrita:

Artigos científicos; verbetes de enciclopédias; relatórios científicos; notas de aula; notas de rodapé; diários de campo; teses; dissertações; monografias; glossário; artigos de divulgação científica; tabelas; mapas; gráficos; resumos de artigos de livros; resumos de livros; resumos de conferências; resenhas; comentários; biografias; projetos; solicitação de bolsa; cronograma de trabalho; organograma de

atividade; monografia de curso; monografia de disciplina; definição; autobiografias; manuais de ensino; bibliografia; ficha catalográfica; memorial; curriculum vitae; parecer técnico; verbete; parecer sobre tese; parecer sobre artigo; parecer sobre projeto; carta de apresentação; carta de recomendação; ata de reunião; sumário; índice remissivo; diploma; índice onomástico; dicionário; prova de língua; prova de vestibular; prova de múltipla escolha; certificado de especialização; certificado de proficiência; atestado de participação; epígrafe. (MARCUSCHI, 2008, p. 194).

A lista de Marcuschi, porém, além de incluir produções pouco presentes na esfera das práticas de ensino-aprendizagem dos cursos de graduação – como *ata de reunião*, *certificado de especialização* e *diploma* – não está circunscrita ao Ensino Superior, e, por isso, sua abrangência precisa ser relativizada no que se refere ao âmbito mais restrito da escrita acadêmica.

Para caminhar na direção de obras orientadas para o domínio da escrita no Ensino Superior, buscou-se uma primeira referência: o livro **Comunicação em prosa moderna**, de Othon Moacyr Garcia. Editada pela primeira vez em 1967, a publicação alcançou em 2010 sua vigésima sétima edição e tem figurado em inúmeras listas de bibliografias obrigatórias de disciplinas universitárias e programas de concursos públicos. No já citado estudo de âmbito nacional realizado por Camargo (2009), em que o autor analisa a oferta de disciplinas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa nos cursos superiores, está registrado que “[...] o livro aparece indicado em nada menos que catorze das 34 disciplinas a cuja bibliografia se teve acesso nesta pesquisa, o que representa a marca significativa de 41,2%” (CAMARGO, 2009, p.110).

Concebido em um contexto no qual as discussões sobre gêneros textuais e domínios discursivos ainda não figuravam com o acúmulo e o aprofundamento atuais, a obra assume claramente a escolha por uma linha de desenvolvimento voltada para as questões da relação entre pensamento e escrita. Assim, logo em sua segunda página, lê-se que

Em todas as suas dez partes torna-se evidente esse propósito de ensinar o estudante a desenvolver suas capacidades de raciocínio, a servir-se do espírito de observação para colher impressões, a formar juízos, a descobrir ideias para ser tanto quanto possível exato, claro, objetivo e

fiel na expressão do seu pensamento (GARCIA, 1977, p. 9-10)¹.

No que toca especificamente à produção textual acadêmica, Garcia (1977) utiliza a designação *Redação técnica ou científica*. Inicialmente, o autor sustenta que a “composição” de textos dessa escrita está fundamentada nos mesmos “princípios básicos” que as demais: “[...] clareza, correção, coerência, ênfase, objetividade, ordenação lógica, etc.”, ressaltando que “[...] sua estrutura e seu estilo apresentam algumas características próprias” (GARCIA, 1977, p. 370).

A seguir, informa que há “[...] diversos tipos de redação técnica: as descrições e narrações técnicas propriamente ditas, os manuais de instrução, os pareceres, os relatórios, as teses e dissertações científicas (monografias em geral) e outros” (GARCIA, 1977, p. 371). Ainda no mesmo parágrafo, defende que o mais importante dos tipos é o *Relatório*, porquanto “[...] há dele várias espécies” e também porque “[...] nele se pode incluir um grande número de trabalhos de pesquisa usualmente publicados em revistas científicas sob a denominação genérica de ‘artigos’” (GARCIA, p. 371).

Por fim, no texto de abertura da parte intitulada *Relatório técnico ou artigo-relatório: dissertações científicas e monografias em geral*, o autor confirma que a escrita acadêmica consistiria basicamente em um elenco de variações do *Relatório*:

Por razões de ordem didática, incluímos na categoria de relatório técnico ou científico os trabalhos de pesquisa de campo ou laboratório (descrições de experiências ou ensaios, preparação de projetos ou planos, etc.). Trabalhos dessa ordem costumam aparecer em revistas especializadas, e, conquanto sua apresentação formal nem sempre seja a de relatório, por lhe faltarem a “abertura” e o “fecho” protocolares, sua estrutura sempre o é. (GARCIA, 1977, p. 381).

Em 1987, duas décadas depois de Garcia publicar a primeira edição de **Comunicação em prosa moderna**, duas outras obras, dentre tantas, vieram a público: uma de Faraco e Mandryk e outra de Serafini.

Em **Prática de redação para estudantes universitários**, Faraco e Mandryk (1992)² seguem a tendência inaugurada por Garcia, qual seja, a de trabalhar a escrita como desenvolvimento de capacidades, dentre as

¹ Para este estudo foi consultado um exemplar da 6.^a edição, datada de 1977.

² Para este estudo foi usado um exemplar da 4.^a edição. A primeira é de 1987.

quais incluíram as relativas ao domínio de técnicas de argumentação e os conhecimentos sobre língua.

Segundo os autores, a obra está estruturada em quatro partes. No primeiro bloco, os estudantes são levados a ler textos, a fim de, “[...] pela análise desses textos”, poderem “[...] apropriar-se de algumas técnicas de argumentação; capacitar-se na expressão oral” e alcançar uma “[...] visão crítica dos fatos e a expressão dessa visão” (FARACO; MANDRYK, 1992, p. 7). No segundo bloco, os autores pretendem mostrar, “[...] de forma mais intuitiva do que teórica, como organizar um bom texto”, visando ao objetivo maior de levar os estudantes a produzir textos com “clareza de ideias” e consistentemente organizados (FARACO; MANDRYK, 1992, p. 7). No terceiro bloco, são apresentadas reflexões sobre língua, com o intuito de que os estudantes desenvolvam uma “[...] consciência de que a língua não é um corpo amorfo ou cristalizado, mas um instrumento vivo e rico em possibilidades expressivas” (p. 8). No quarto e último bloco, a obra apresenta uma “[...] visão intuitiva (e não teórica) sobre a estrutura da oração em língua portuguesa e uma variedade bastante grande de exercícios centrados na oração” (p. 8).

Seguindo a tendência dos anos 1970, Faraco e Mandryk (1992) parecem investir na mesma direção de Garcia (1977): uma combinação de exercícios e reflexões, em que prevalece a perspectiva do domínio da língua e dos seus usos por meio da prática orientada para uma consciência crescente acerca da produção de textos.

A obra de Serafini (1987) - **Como escrever textos** -, embora mantenha semelhanças com as anteriores, distingue-se delas em alguns aspectos, notadamente em dois: trata-se de um livro direcionado mais para estudantes pré-universitários e contém partes dirigidas aos professores de Redação.

As três partes em que se divide o livro destinam-se ao seguinte: a) ensinar aos alunos como se desenvolve uma redação; b) ensinar aos professores “[...] como se pede, se corrige e se avalia uma redação” (SERAFINI, 1987, p. 5) e c) discutir aspectos da didática da escrita, passando por pressupostos teóricos e a construção de um currículo para o ensino da escrita.

Nesta última parte, encontra-se uma primeira abordagem de gêneros textuais, aos quais, segundo a autora, “[...] correspondem características como o tipo de informação presente, a escolha da linguagem e a organização estrutural” (SERAFINI, 1987, p. 161). Como exemplos de gêneros, a autora

cita “[...] monólogo, diálogo, diário, carta, autobiografia, relato, telegrama, anotações, roteiro, resumo, crônica, relatório, definição, regulamento, lei, poesia, conto, fábula, normas, provérbio, epitáfio, piada, esquema, editorial, ensaio, comentário” (p. 181).

Mais adiante, afirma que a retórica, “[...] entendida como a ciência do dizer bem com o objetivo de persuadir o ouvinte ou o leitor”, teve como preocupação identificar as partes de que se compõe um “[...] discurso para que ele seja eficaz” (p. 162). Para a autora, haveria, nos textos persuasivos, uma combinação dos seguintes “[...] tipos de discurso” (p. 162): a descrição, a narração, a exposição e a argumentação, que, de acordo com a literatura atual sobre o assunto, constituiriam tipos textuais, e não discursos.

Finalmente, na seção denominada *Textos propedêuticos à dissertação*, Serafini (1987, p. 183) discrimina os textos informativo-referenciais, subdivididos em *resumo*, *anotações*, *relatório* e *pesquisa*, sinalizando uma tendência que viria a dominar as obras destinadas à escrita acadêmica publicadas nas décadas seguintes: o direcionamento do foco para tipos/gêneros textuais próprios da academia e a consequente diminuição do investimento na compreensão da língua e nas habilidades em geral de escrita.

Nesse sentido, observam-se a seguir os resultados da consulta a seis obras destinadas ao ensino da escrita acadêmica³ – duas delas adotadas em IES da cidade do Rio de Janeiro⁴ e uma terceira de ampla circulação nos cursos universitários, motivo pelo qual já se encontra na sua 23.^a edição⁵.

Nelas foram identificadas 26 designações de textos acadêmicos/científicos, com suas respectivas quantidades de citações, quando maiores do que uma, apontadas entre parênteses: *artigo ou paper*, *artigo científico* (3), *comunicação científica*, *dissertação*, *dissertação de mestrado*, *ensaio* (2), *ensaio teórico*, *fichamento* (2), *informe científico*, *livro*, *monografia* (4), *monografia de graduação*, *paper*, *projeto de pesquisa* (2), *relatório* (2), *relatório de pesquisa*, *relatório de pesquisa de iniciação científica*, *relatório técnico de pesquisa*, *resenha* (5), *resumo* (5), *resumo técnico de trabalho científico*, *tese*, *tese de doutorado*, *trabalho científico*, *trabalho de conclusão de curso* (2) e *trabalho didático*.

As designações mais frequentes, com cinco indicações cada, foram

³ Henriques e Simões (2004); Severino (2007); Cassano (2011); Costa e Salces (2013); Didio (2014) e Medeiros (2014).

⁴ Henriques e Simões (2004) e Cassano (2011).

⁵ Severino (2007).

monografia, relatório – qualificado de três formas, mas todas relativas à pesquisa –, *resenha* e *resumo*. A seguir, com quatro menções, vem *artigo*, três vezes qualificado como *científico*. A designação *trabalho* – particularmente importante neste estudo – aparece também quatro vezes, todas qualificadas: duas com termos abrangentes – *científico* e *didático* – e outras duas com designação mais específica – *de conclusão de curso* –, que aproxima o *trabalho* da *monografia*.

Para fins de análise das respostas dos participantes da pesquisa, considerou-se como pertinente à literatura especializada em gêneros acadêmicos qualquer designação de produção escrita que estivesse contemplada nas obras citadas.

A seção seguinte trata do universo de participantes da pesquisa, dos procedimentos de análise das respostas e das hipóteses que serviram de base para tal análise.

3. Metodologia

Inicialmente, cabe trazer informações sobre a composição da amostra selecionada para o processo de investigação. Dados relativos ao corpo docente da Faculdade de Educação (FE)⁶ permitiram identificar que, em abril de 2015, ele se compunha de 126 professores, com graduação em 27 cursos diferentes, distribuídos pelas grandes áreas de Artes e Letras (4), Ciências Matemáticas e da Natureza (6), Ciências Humanas e Sociais (14) e Tecnológica (3). No âmbito dos cursos de pós-graduação, mantém-se alguma diversidade de formação, cujo impacto de dispersão, todavia, faz-se atenuar não só por seu percentual menor, mas também pela convergência para a área de Educação, representada, em um total de 114 mestrados e doutorados, por 64 (56,15%) e 65 (58%), respectivamente, dos títulos obtidos pelos docentes.

A composição da amostra de participantes da pesquisa teve por base o que segue: a) a representatividade, em termos de disciplinas, de cada um dos três departamentos da Faculdade de Educação (FE) no curso de Pedagogia; b) a participação efetiva, e não apenas esporádica, dos docentes à frente de disciplinas do curso; c) a representatividade das principais áreas de formação/atuação dos docentes e d) suas perspectivas

⁶ Dados obtidos junto ao Setor de Pessoal da Faculdade de Educação em abril de 2015 e por meio de consulta à Plataforma Lattes (CNPq) durante os meses de abril e maio de 2015.

de permanência na FE, uma vez que um dos desdobramentos do projeto consiste em promover ações junto aos professores no sentido de que desenvolvam práticas de ensino de escrita acadêmica de forma coletiva.

A aplicação desses critérios levou à identificação de um conjunto total de 96 professores que efetivamente atuam no curso de Pedagogia. Destes, foram excluídos os que ingressaram há menos de três anos e os que têm aposentadoria compulsória antes dos próximos dez.

Com isso, chegou-se a um total de 67 docentes: 11 do Departamento de Administração Educacional (EDA), 21 do Departamento de Didática (EDD) e 28 do Departamento de Fundamentos da Educação (EDF). Para se atingir um ponto de saturação da informação nas respostas (NICOLACI-DA-COSTA, 2007), foi projetada uma composição da amostra com 25% do universo considerado, o que resultou na seleção de três docentes do EDA, sete do EDD e oito do EDF, sendo estes vinculados às três principais áreas do departamento – Filosofia, Psicologia e Sociologia. O conjunto de participantes⁷ atua com 26 das 45 disciplinas obrigatórias do curso – distribuídas em 5 do EDA, 10 do EDD, 10 do EDF e uma comum a todos (Monografia) – e com 10 optativas.

Os participantes têm idades entre 34 e 60⁸ anos: há dois na faixa dos 30 aos 39 anos; nove na dos 40 aos 49; seis na dos 50 aos 59 e apenas um com 60. A média de idade do grupo é de 48 anos. Considerando-se a atual legislação, que aposenta compulsoriamente os docentes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) com 75 anos de idade, os dados apontam para uma perspectiva de permanência média superior a vinte anos. Quatro docentes ingressaram na FE entre 1999 e 2005; onze, entre 2006 e 2010, e três, depois de 2010. O tempo médio de atuação no curso de Pedagogia é de 7,4 anos.

Para tratar dos itens constantes dos objetivos, aplicou-se a esses dezoito docentes um questionário com sete questões. Na fase de pré-análise, procedeu-se à leitura flutuante das respostas (BARDIN, 2011). Primeiramente, cada questionário foi lido de forma individual. Depois, foram lidas as respostas de todos a cada uma das questões. O resultado da análise foi obtido por meio da relação entre as respostas e as hipóteses

⁷ No caso deste estudo, consideramos que seria mais prudente, para fins de proteger os participantes de uma eventual e indesejável identificação, não lhes atribuir nomes fictícios. Preferimos identificá-los por meio da letra **P** (de participante) seguida de um número.

⁸ P1 (47), P2 (41), P3 (48), P4 (47), P5 (45), P6 (38), P7 (34), P8 (45), P9 (48), P10 (54), P11 (58), P12 (56), P13 (60), P14 (55), P15 (45), P16 (41), P17 (55) e P18 (50).

iniciais do estudo. Neste texto, como já mencionado, são examinadas as respostas à Questão 1 – *Que tipo de produção escrita você costuma solicitar dos estudantes nas disciplinas que leciona?*

Com a análise das respostas, objetivou-se o seguinte: a) identificar as produções textuais propostas pelo corpo docente da Pedagogia, de acordo com a nomenclatura que este emprega para defini-la e b) classificar tais produções, tendo como referência os gêneros textuais acadêmicos consolidados na literatura pertinente. As hipóteses iniciais – apoiadas em estudos de Almeida e Barbalho (2011) e Correa (2010) – eram as de que: a) a produção textual proposta se dispersaria por muitas categorias e b) as categorias apontadas pelos docentes não caberiam majoritariamente no universo de gêneros textuais acadêmicos consolidados na literatura específica sobre o assunto.

A seguir, são apresentadas as respostas dos professores, devidamente analisadas, à luz da literatura de referência e das hipóteses aqui referidas.

4. Apresentação e análise das respostas

Para facilitar a apresentação das respostas dadas pelos professores à questão acerca das produções textuais solicitadas por eles aos estudantes, foi organizado um quadro com a identificação das produções e suas respectivas qualificações. No total, o quadro apresenta 81 respostas, com média de 4,5 por participante, da qual apenas P8 (8), P9 (5) e P15 (10) se afastam significativamente.

QUADRO 1 – RELAÇÃO DAS DESIGNAÇÕES DE PRODUÇÃO TEXTUAL E SUAS RESPECTIVAS QUALIFICAÇÕES APONTADAS NAS RESPOSTAS À QUESTÃO 1

Texto	Ocorrências	Qualificativos⁹	Número de qualificativos
Análise	4*	de caso, de imagem, de livro, de situação em sala de aula	4
Avaliação	4	autoavaliação com argumentação, da disciplina (2), dissertativa	4
Biografia	1	de autor acadêmico	1

⁹ O número de qualificativos foi totalizado somando-se todas as ocorrências.

Texto	Ocorrências	Qualificativos⁵⁹	Número de qualificativos
Carta	1	de intenção sobre o tipo de professor que quer ser	1
Construção de texto	1	a partir de leituras e discussões	1
Descrição	1	de um espaço comum aos alunos	1
Desenvolvimento de questões	1	–	0
Dissertação	2	em grupo, individual	2
Escrita biográfica	1	–	0
Estudo dirigido	5	de artigo, em grupo, individual	3
Ficha de leitura	1	–	0
Fichamento	2	–	0
Mapa conceitual	1	–	0
Memorial	1	de formação	1
Plano	7	de aula (2), de aula coletivo, de aula completo, de aula individual, de aula simples, de curso	7
Projeto	4	de alfabetização de EJA, de curso, de ensino interdisciplinar, de pesquisa individual	4
Prova	8	com questões dissertativas, dissertativa, dissertativa em dupla, em dupla, individual	5
Questionário	1	–	0
Reflexão	1	sobre conteúdo de prova	1
Relatório	6	de estágio (2), final de estágio, em grupo, individual	5
Resenha	4	crítica	1
Resumo	7	com visão crítica, crítico, e crítica, esquemático, por tópicos	5
Sinopse	1	–	0
Síntese	2	de texto, de discussão coletiva	2
Sistematização	1	de planejamento (1)	1

Texto	Ocorrências	Qualificativos ⁵⁹	Número de qualificativos
Trabalho	13	com base teórica, em aula em duplas, escrito em grupo, escrito individual, escrito – introdução, desenvolvimento, conclusão, pequeno, prático, sobre livros	8
26	81		57

Fonte: Elaborado pelo autor.
*Três de uma mesma participante.

As respostas discriminam 26 designações de produção textual, nomeadas pelos participantes no conjunto de 81 indicações presentes em suas respostas. As designações com maior ocorrência são estas: *trabalho* (13), *prova* (8), *plano* (7), *resumo* (7), *relatório* (6) e *estudo dirigido* (5), em um total de 46, o que corresponde a 56,7%. A seguir, vêm *análise* (4), *avaliação* (4), *projeto* (4) e *resenha* (4), perfazendo 16, o que equivale a 19,7%. As demais têm uma ou duas ocorrências e representam, no todo, 23,6%.

As três produções mais citadas nas obras de referência aqui adotadas – *relatório*, *resenha* e *resumo* – perfazem um total de 21,2% das indicações dos participantes da pesquisa. Se acrescentarmos as outras que são citadas em algum dos livros dedicados ao ensino da escrita acadêmica – *dissertação*, *fichamento* e *projeto* –, o total sobe para 31,2%. Ou seja, apenas cerca de um terço da produção proposta pelos professores do curso se enquadra, em termos de sua nomenclatura, no conjunto dos gêneros citados na literatura.

Apontada em primeiro lugar pelos participantes, a designação *trabalho* merece destaque. Compreendida por Marinho (2010) como designação que revela uma indeterminação em termos de gêneros textuais – compreensão que também se adota neste estudo –, sua especificidade talvez possa ser buscada em outras formulações.

No caso das obras aqui citadas, apenas a de Severino (2007) menciona, entre as “[...] modalidades de trabalhos científicos” (SEVERINO, 2007, p. 199), as designações *trabalho científico* e *trabalho didático*.

Com relação à primeira, o autor procura desfazer o que considera um equívoco: o uso da designação genérica de *monografia* para trabalhos científicos diversos. Primeiramente, esclarece que a *monografia* “[...] caracteriza-se mais pela unicidade e delimitação do tema e pela profun-

didade do tratamento do que por sua eventual extensão, generalidade ou valor didático” (SEVERINO, 2007, p. 200).

A seguir, indica que os trabalhos científicos a que se refere integram o conjunto de “atividades do processo didático”, citando como exemplos “[...] os assim chamados ‘trabalhos de pesquisa’, ‘trabalhos de aproveitamento’, os relatórios de estudo, os roteiros de seminários, os resumos de capítulos ou de livros e as resenhas ou resenhas bibliográficas” (SEVERINO, 2007, p. 200-201).

Para finalizar, o autor opõe os trabalhos científicos – “[...] exigíveis e exigidos durante os cursos de graduação, como parte do próprio processo didático” (p. 201) – a gêneros mais complexos, como dissertação, tese e ensaio, que, em suas palavras, “[...] resultam de uma pesquisa ampla, profunda, rigorosa, autônoma e pessoal” (p. 201).

A distinção apresentada por Severino (2007) contribui para o entendimento de que, de forma geral, o que se designa por *trabalho científico* nos cursos de graduação abarca desde gêneros mais consolidados, como o *relatório*, a *resenha* e o *resumo*, até produções menos citadas, como o *roteiro de seminário*. O que haveria de comum entre essas produções consistiria justamente em sua função didática, caracterizada pelo autor por meio de uma oposição com os gêneros mais típicos da pós-graduação, nos quais predominaria uma escrita com maior grau de profundidade, rigor, autonomia e personalidade.

Partindo dessa premissa, tais trabalhos se enquadrariam na categoria de produções em que os estudantes demonstram aos professores o quanto aprenderam dos conteúdos propostos e o tanto que desenvolveram das habilidades pretendidas. Para reforçar tal hipótese, registre-se a presença, em lista de exemplos de Severino (2007), da designação *trabalho de aproveitamento*.

Tal entendimento se completa quando se examina a definição que Severino (2007) oferece para a primeira “modalidade” de trabalho científico por ele identificada: os *trabalhos didáticos*. O autor explica que consistem em “[...] relatórios científicos de estudos realizados pelos alunos”, que “[...] não podem ser deixados à pura espontaneidade dos alunos” e dos quais não “[...] se exige originalidade”, uma vez que são “[...] recapitulativos, com síntese de posições encontradas em outros textos ou em outras pesquisas” (SEVERINO, 2007, p. 201).

Retomando a lista empregada para exemplificar quais seriam os trabalhos científicos mais comuns na graduação, o autor inclui, na

categoria *trabalho didático*, três modalidades: *trabalho de aproveitamento*, *trabalho de pesquisa* e *minimonografia*, que, em sua opinião, embora “[...] tão solicitados nas escolas superiores [...] por falta de orientação adequada, não passam de colagens malfeitas de textos alheios” (SEVERINO, 2007, p. 201).

Haveria, pois, uma classificação possível dos trabalhos em função do quanto se aproximam das tarefas de escrita predominantes na Educação Básica, voltadas essencialmente para a demonstração, por parte dos estudantes, de que dominam os conteúdos das disciplinas, e do tanto que se enquadram nas atividades de escrita próprias dos processos de produção de conhecimento. Neste sentido, vale trazer para a discussão o que destaca Carvalho (2003, p. 23, grifos do autor):

Para Bereiter e Scardamalia (1987), o que distingue a escrita desenvolvida, ou de *transformação de conhecimento*, da escrita não desenvolvida, ou de *explicitação de conhecimento*, é que a primeira é o resultado de um processo de interação entre aquilo que os autores designam como espaços-problema, o do conteúdo e o retórico, enquanto a segunda resulta de um processo linear de verbalização das ideias activadas na memória, com um mínimo de problematização.

Adotando-se tal parâmetro inicial de classificação, as designações predominantes nas respostas dos participantes – principalmente *trabalho* e *prova* – apontam para uma escrita de devolução de conteúdos, ou, nos termos trazidos por Carvalho (2003), uma escrita de “explicitação do conhecimento”.

Uma segunda classificação complementar, e não excludente, em relação às demais seria a empregada por Dionísio e Fischer (2011). No que se refere às atividades de escrita propostas para os estudantes universitários, as autoras trabalham com duas categorias de textos: a dos *gêneros científicos* e a das *ferramentas pedagógicas*. No primeiro caso, estariam enquadrados textos característicos da produção científica, dos quais são citados “artigos científicos”, “resenhas”, “monografias”, “ensaios argumentativos” (p. 87). A segunda categoria abarcaria os textos “[...] que servem de mediadores dos processos de ensino e aprendizagem, nestes se incluindo a avaliação” (p. 87), dos quais as autoras destacam “narrativas pessoais”, “reflexões”, “memoriais”, “trabalhos”, “defesa argumentativa de pontos de vista”, “apontamentos”, “apresentações na sala de aula” (p. 87).

De acordo com o que propõem Dionísio e Fischer (2011), o elenco de atividades de escrita mencionado pelos participantes se enquadraria, de forma majoritária, na segunda categoria, à qual designaram como “ferramentas pedagógicas”.

De volta às hipóteses, pode-se afirmar que a primeira delas – a de que haveria uma dispersão nas categorias elencadas pelos participantes – está sustentada por uma evidente dispersão: 26 designações. Esta dispersão torna-se mais expressiva quando combinada com a verificação da segunda hipótese – a de que tais categorias não se enquadrariam majoritariamente nos gêneros textuais identificados na literatura consultada. Isso porque a designação mais citada – *trabalho* – não aparece com destaque na bibliografia adotada como referência, na qual também não ocorrem menções a *plano* nem a *estudo dirigido* nem a *avaliação*. Neste sentido, pode-se reiterar que há uma quantidade significativa de produções escritas que se enquadram nas categorias nomeadas como *escrita de explicitação de conhecimentos* (CARVALHO, 2003) e *ferramentas pedagógicas* (DIONÍSIO; FISCHER, 2011). Tais categorias dividiriam o cenário das práticas de produção textual com as de *escrita de transformação do conhecimento* e de *gêneros científicos*.

Talvez essa combinação de investimentos em categorias diversas explique, pelo menos em parte, a dificuldade detectada por Bonini e Figueiredo (2006) no que se refere ao pertencimento dos estudantes de mestrado à comunidade discursiva em que atuam, assim como os limites detectados pelos autores nas produções textuais dos futuros mestres.

No âmbito específico dos cursos de mestrado, temos observado que os textos dos alunos apresentam problemas de organização micro e macroestrutural, refletindo um problema maior de circulação social, ou seja, nossos alunos têm dificuldade em identificar o gênero “artigo de pesquisa” como uma prática social cujos propósitos são o avanço dos diversos campos científicos e a circulação de conhecimentos dentro da comunidade discursiva acadêmica. Muitos trabalhos produzidos por mestrandos apresentam-se como uma “colcha de retalhos” composta de noções diversas (e muitas vezes desconectadas) sobre um campo, como se o propósito da produção de um artigo acadêmico fosse o mesmo de uma “prova”, isto é, o texto é produzido para que o leitor/professor possa avaliar (e atribuir uma nota para) o conhecimento do aluno sobre determinado campo. (BONINI; FIGUEIREDO, 2006, p. 214).

A análise aponta também para a confirmação daquilo que sustenta Marinho (2010) quando afirma que na academia predomina uma produção escrita que atende pela designação genérica de “trabalho”, mas que não se constitui claramente como um gênero, embora, segundo a autora, possamos considerar que ele se aproxime da produção que os estudantes costumam praticar na Educação Básica. Por isso mesmo, em seu artigo, conclui que tal constatação

[...] sugere a necessidade de se desconstruir a concepção de um gênero cristalizado nas salas de aula das universidades, o “trabalho”, por acreditar que as concepções de texto e de discurso subjacentes ao “trabalho” das disciplinas do currículo de graduação tendem a transformar a escrita dos estudantes de graduação em um modelo engessado de texto escolar. (MARINHO, 2010, p. 365).

Uma avaliação mais precisa acerca da caracterização dos textos citados nas respostas dos participantes, quando empregam a designação *trabalho*, dependeria de um exame das tarefas de produção textual por eles propostas, ação que não ocorreu. Os qualificativos empregados em associação com a designação *trabalho*, contudo, apesar de pouco específicos, sugerem produções semelhantes às que Marinho (2010) descreve: *com base teórica; em aula em duplas; escrito em grupo; escrito individual; escrito – introdução, desenvolvimento, conclusão; pequeno; prático; sobre livros*.

Ainda no que se refere ao conjunto das designações, verificou-se que os participantes acrescentaram 57 qualificativos às produções mencionadas. A maior parte desses qualificativos define os limites e as condições do texto: *individual, em dupla, em grupo, de estágio* (relatório), *de aula* (plano).

Chamam atenção, porém, as ocorrências de qualificativos que parecem realçar a importância dos chamados textos argumentativos. P8 informa que solicita “autoavaliação *com argumentação*” e P15 afirma solicitar uma “avaliação *dissertativa*”. Com escolhas lexicais semelhantes, P3 informa que propõe “provas *dissertativas em dupla*”, P4 pede “Avaliação individual (prova) *com questões dissertativas*”, e P13 aplica “prova *dissertativa*”. Na mesma linha, mas com predominância do aspecto da criticidade, P5 solicita “resumo *crítico*”, P9 propõe que elaborem “resumo *e crítica* de obra acadêmica” e P14 pede que façam “resumo *com visão crítica*”.

Nos casos destacados há uma explicitação de aspectos mais complexos da escrita acadêmica, como a argumentação e a perspectiva crítica, reforçando a ideia de que os estudantes devem ultrapassar o nível da seleção de partes de outros textos, bem como o da sua reprodução ou paráfrase. Visto de outro ângulo, entretanto, esse reforço pode constituir apenas uma extensão das orientações mais comuns para a escrita na Educação Básica, etapa em que os estudantes produzem dissertações argumentativas nas quais há muito pouco de argumentação própria. Neste sentido, há uma participante (P3) que chega a se valer do esquema emblemático disseminado nas aulas de Redação do Ensino Médio, afirmando que solicita “trabalho escrito – introdução, desenvolvimento, conclusão”, recomendação cabível para a produção de textos científicos, mas que, no caso aqui referido, parece acenar mais fortemente para uma reiteração de clichês do ensino de Redação no Ensino Médio, com destaque para o que prescrevem os manuais de preparação para exames de acesso ao Ensino Superior.

De fato, diversos estudos têm apontado os desafios que se apresentam para a transição das práticas escolares rumo às do Ensino Superior como um elemento fundamental para a compreensão do atual estágio de desenvolvimento da escrita acadêmica dos graduandos. Quanto a esse aspecto, as discussões que se colocam problematizam não apenas os modelos de produção textual consolidados na Educação Básica, como também a sua relação com os gêneros acadêmicos mais solicitados aos estudantes e a própria capacidade e disposição dos docentes para lidar com uma transição entre escritas que oferece muitos desafios.

Seja como for, as respostas revelam que há um emprego bastante abrangente de designações e qualificativos para a escrita acadêmica propostas pelos docentes e que, nessa abrangência, figuram delimitações – *com argumentação, dissertativa, crítica* – que, a um só tempo, mantêm em destaque qualificações típicas do Ensino Médio e reforçam uma perspectiva analítica desejável na comunidade acadêmica.

5. Que produção textual os professores do curso de Pedagogia da UFRJ solicitam aos seus estudantes?

Esse panorama reforça colocações feitas por outros autores – Estrela e Sousa (2009), Marinho (2010), Fiad (2011) – com relação à dificuldade que os professores universitários têm apresentado no que se refere a ajudar

os estudantes com a transição das práticas textuais da Educação Básica para as do Ensino Superior. Para a maioria dos docentes, tal transição e o consequente domínio da escrita acadêmica ocorreriam como decorrência normal da condição de estudante universitário. Talvez essa falsa premissa, junto com a ausência de preparo específico para lidar com o ensino da escrita, ajude a explicar a percepção de Marinho (2010, p. 376):

Ao ouvir os depoimentos e acompanhar situações de sala de aula de alunos da universidade em que trabalho, fica evidente que uma das dificuldades que eles enfrentam é a de entender que concepções e expectativas têm os seus professores quando lhes demandam uma tarefa de leitura ou de escrita. A concepção de resenha, de resumo, de fichamento – textos muito solicitados aos alunos – de um professor de Psicologia da Educação pode ser bem diferente daquela esperada por um professor de Didática ou de Filosofia.

O conjunto das informações contidas nas respostas dos participantes evidencia que as escolhas das produções textuais por eles propostas se orientam por referências diversas, que ora remetem às práticas escolares de escrita, ora se apropriam, ainda que parcialmente, de termos mais próprios do contexto universitário. Tal estado sugere que há não só uma oscilação, como também um hibridismo involuntário na proposição de tarefas de escrita para os estudantes de Pedagogia.

Sintomaticamente, as palavras *tipo* e *gênero* não foram mencionadas por qualquer dos participantes em suas respostas, o que reforça a ideia de que os docentes não trabalham intencionalmente nem com estruturas formais nem com suas diversas possibilidades de materialização nem, muito menos, com a dimensão dos domínios discursivos.

A título de uma primeira apropriação das respostas, pode-se considerar que, confirmando as hipóteses iniciais, elas apontam para uma variação bastante expressiva no conjunto de designações empregadas para identificar as produções textuais propostas pelos docentes, assim como para um pertencimento parcial – menos da metade – dessas produções ao conjunto das que estão mais consolidadas no mundo acadêmico. Mesmo se levarmos em consideração que “[...] um princípio subjacente a qualquer trabalho sobre gêneros é o de que as suas propriedades se configuram numa rede multi-dimensional e flexível, em que os critérios definitórios – igualmente heterogêneos e flexíveis –, se entrecruzam” (SANTOS; SILVA, 2011, p. 28), as

respostas indicam uma clara tendência ao trabalho com produções cujas características textuais não se encontram suficientemente explicitadas para os docentes e, possivelmente, para os estudantes.

Também Correa (2010, p. 61), em dissertação de mestrado na qual investigou as práticas de letramento desenvolvidas pelos professores com seus estudantes no mesmo curso examinado neste estudo, sustenta que,

Por outro lado, a escrita demandada na universidade traz mais dificuldades aos alunos que a leitura. A principal delas reside, principalmente, nas diferentes exigências de diferentes professores para um mesmo gênero, dificuldade esta intensificada pela falta de uma aprendizagem sistemática dos gêneros em questão – inclusive do que os alunos vêm chamando genericamente de “trabalho acadêmico” – tanto na universidade quanto na educação básica.

Os desafios que se apresentam, todavia, para que sejam propostas práticas textuais mais claramente definidas precisam ser enfrentados de forma mais abrangente e complexa. Antes de se buscar a construção de um quadro de referências que ajude os professores a propor aos seus estudantes a produção deste ou daquele gênero textual, será preciso discutir quais gêneros efetivamente devem ocupar espaço nas práticas de formação de licenciados em Pedagogia.

Trazida para esse patamar, a discussão talvez permita que os diversos sujeitos da formação explicitem objetivos e perfis de formação a alcançar. Dessa explicitação podem surgir caminhos para as escolhas de gêneros a propor. Como ponto de partida, defende-se que três vertentes devam ser consideradas como base dessa discussão: a da importância da produção textual como atividade de reflexão e desenvolvimento intelectual; a das marcas e limites da produção textual acadêmica da área de formação e a das demandas efetivas de produção de textos no futuro exercício profissional.

Para que não se incorra, porém, no equívoco de orientar a discussão a partir de um pragmatismo reducionista, um pressuposto precisa fazer-se presente: o de que a escrita, seja qual for o âmbito e recorte em que ocorra, é uma atividade discursiva, com múltiplas significações, por meio da qual homens e mulheres se constituem no mundo.

Referências

- ALMEIDA, M. E. V. C.; BARBALHO, C. M. O currículo do curso de pedagogia e o ensino da escrita: ementas de disciplinas e percepções dos docentes. *In: JORNADA GIULIO MASSARANI DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, ARTÍSTICA E CULTURAL*, 33., 2011, Rio de Janeiro. **Livro de resumos**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011. p. 242.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BONINI, A.; FISCHER, D. C. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006.
- CAMARGO, Márcio. Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções. 2009. 140 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009.
- CARVALHO, José A. B. **Escrita: percursos de investigação**. Braga, Portugal: DME/UM, 2003. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18254/1/Escrita,%20Percursos%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 08 set. 2015.
- CASSANO, Maria da Graça (Org.). **Práticas de leitura e escrita no ensino superior**. Rio de Janeiro: Maria Augusta Delgado, 2011.
- CASTRO, Marcelo M. C. e. A Produção Textual Solicitada aos Estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *IN: Educação em debate*. Fortaleza, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – FAGED/UFC. Ano 40, n.º 75, ilust. quadrimestral, 2018.
- CORRÊA, Priscila M. O letramento do professor em formação inicial e o futuro professor como “agente de letramento”. 2010. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- COSTA, Deborah; SALCES, Claudia D. de. **Leitura e produção de textos na universidade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.
- DIDIO, L. **Como produzir monografias, dissertações, teses, livros e outros trabalhos**. São Paulo: Atlas, 2014.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes; FISCHER, Adriana. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2011.
- ESTRELA, A.; SOUSA, O. Competência textual à entrada no ensino superior. **Revista de Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 247-267, jan./jun. 2011.
- FARACO, C. A.; MANDRIK, D. **Prática de redação para estudantes universitários**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- 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: 25 jul. 2015.
- GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 6. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1977.
- HENRIQUES, Cláudio C.; SIMÕES, Darcília M. P. **A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
- MEDEIROS, J. B. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. O campo da pesquisa qualitativa e o método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, p. 65-73, 2007.
- SANTOS, J. V.; SILVA, P. N. Contributos para a caracterização do género académico “resposta de desenvolvimento”. In: SIMELP, 3., 2011, Macau. **Anais...** Macau, 2011. p. 27-38.
- SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- STREET, B. Abordagens de gênero para letramentos acadêmicos? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

A escrita acadêmica de estudantes do Curso de Pedagogia na percepção de seus professores

Resumo: O texto a seguir apresenta a análise das respostas de dezoito professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ à questão: *Como você avalia o preparo dos estudantes para lidar com a escrita acadêmica?* Para a realização da análise, foram adotados como principais referências estudos de Marinho (2010), Dionísio e Fischer (2011), Fiad (2011) e Castro (2015, 2016), bem como a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Os resultados revelaram que a maioria dos docentes preferiu qualificar a escrita dos estudantes por meio de adjetivos, em vez de descrever qualidades que ela contivesse. As poucas menções a aspectos problemáticos dessa escrita não recorreram majoritariamente a termos específicos das ciências de linguagem e do seu ensino. A pergunta-chave para guiar sua escrita foi: Como os professores do curso de Pedagogia da UFRJ avaliam a produção textual dos seus estudantes?

Palavras-chave: Escrita Acadêmica – Formação de Professores – Ensino da Escrita

1. Histórico e estruturação do estudo

No presente texto, será apresentada uma análise de processo de investigação desenvolvido no âmbito de pós-doutoramento, realizado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa¹. Trata-se de relato dos resultados obtidos com a aplicação de questionário a docentes do curso de Pedagogia da UFRJ, com o objetivo de identificar sete aspectos da relação dos mesmos com a escrita e o seu ensino: (1) que tipos de produção textual costumam solicitar em suas disciplinas; (2) que avaliação fazem do preparo dos estudantes para lidar com as demandas de escrita do curso; (3) que avaliação fazem do seu próprio preparo para lidar com a produção

¹ A escrita e o seu ensino no curso de Pedagogia da UFRJ: experiências e proposições.

textual dos estudantes; (4) que medidas adotam para enfrentar possíveis dificuldades com a escrita demonstradas pelos estudantes; (5) quais são os resultados de tais medidas; (6) que ações consideram que poderiam ser empreendidas no curso para enfrentar os referidos problemas de escrita; (7) que perfil de professor de escrita na Educação Básica projetam como desejável para os estudantes do curso.

Neste trabalho, serão analisadas as respostas à segunda questão: *Como você avalia o preparo dos estudantes para lidar com a escrita acadêmica?* Antes de tratar de tais respostas, todavia, cabe recuperar parte do histórico da investigação que ora está sendo relatada, trazendo para este texto dados de dois estudos anteriores, realizados no âmbito do GRAFE².

O primeiro (ALMEIDA e BARBALHO, 2011) levou a cabo a análise de entrevistas com três docentes que atuavam com as três disciplinas obrigatórias do currículo mais diretamente ligadas ao domínio da escrita: *Alfabetização e Letramento I e Didática da Língua Portuguesa* – estas por seus programas ligados aos aspectos teórico-práticos do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita - e *Monografia*, por constituir o momento em que os estudantes desenvolvem seus trabalhos de conclusão de curso, cuja confecção constitui o desafio maior de escrita que o curso propõe.

Às três docentes, das quais apenas uma (D1) possui formação em Letras, foram propostas questões ligadas: (1) à qualidade do domínio dos estudantes no que se refere à escrita acadêmica; (2) às possíveis deficiências de escrita desses estudantes no que se refere a tal domínio; (3) às medidas didático-pedagógicas adotadas pelos docentes no sentido de melhorar a escrita dos estudantes; (4) aos resultados da adoção de tais medidas.

As três classificaram como insuficiente o domínio da escrita por parte dos estudantes no que se refere às demandas de produção textual das disciplinas sob suas responsabilidades. Quanto ao segundo tema, objeto de atenção maior deste texto, foram encontradas diferentes posições. A docente identificada como D1 direcionou seu depoimento para a discussão mais ampla do sentido da escrita, evitando nomear deficiências:

A questão da escrita vai fluir de acordo com esse sujeito que tá se expressando, o importante é eu ver como é que ele está se expressando, mesmo que tenha alguns erros de português e tal. Então nesse sentido acho que as deficiências, é ... não tem essa coisa de deficiência da es-

² Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa *Fórum de Ensino da Escrita*, registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa da Plataforma Lattes.

crita, né? Eu tento olhar para um planejamento, ele vai ser deficiente se ele não apresentar ali e eu não puder ver realmente alguma coisa que o professor está pensando para os seus dias escolares e tal, né?

Mais adiante, contudo, ao prosseguir com a mesma linha de reflexão, expressa um juízo claro sobre a escrita dos licenciandos de Pedagogia: “[...] quando você pede para o aluno escrever esse texto, aquele texto, você não está querendo ver as faltas ortográficas, ou se ele está usando, **agora é claro que o aluno de pedagogia não escreve muito bem**” (grifo acrescido).

A docente identificada como D2, por seu turno, começa a entrevista declarando sua preocupação com o baixo índice de autoria da produção textual dos estudantes. Segundo a entrevistada, como os estudantes “não ousam muito na escrita de um vocabulário mais diverso”, tendem a cometer menos erros porque “não há [...] talvez um processo de autoria mesmo, uma autoria de uma escrita espontânea ou mais criativa”.

Mais adiante, todavia, nomeia diversas deficiências:

Aí vem a parte da gramática, da textualidade, aí danou-se, é danado. Olhe, tem texto [...] que tem um parágrafo longo de 10 linhas que não tem um sinal de pontuação, por exemplo, né? E aí você fica procurando os sujeitos das várias orações, porque aí vem várias, né? São períodos que não são marcados pela pontuação e isso dificulta a compreensão... Pontuação eu acho que é um aspecto mais gritante, né? Concordância... E aí concordância verbal tem muito problema. Ela começa a construção na frase lá no singular, o verbo no singular, né? Mas aí o sujeito está no plural, entendeu? Então isso tem bastante, ou então essa combinação aí com objeto direto, não bota as conjunções direito, enfim, quando não é conjunção é o caso da preposição dos objetos indiretos, no caso, né, quando eles usam.

A terceira docente, D3, destaca inicialmente sua preocupação com as dificuldades de leitura dos estudantes, para ela diretamente relacionadas com as de escrita: “[...] em primeiro lugar, eu acho que essas deficiências da escrita ocorrem pelo fato de o aluno ter um nível baixo de leitura”. Assim como D2, também aponta a falta de uma “escrita autoral” e nomeia diferentes deficiências: “dificuldade estrutural de organizar formalmente um texto”; “articular um argumento com outro”; “fazer frases, fazer períodos que configurem um parágrafo”; “dificuldade de clareza da expressão”;

“concordância”; “erros gramaticais” e, para coroar, aquela que lhe parece a deficiência mais incômoda: “Mas desses erros todos o que mais me incomoda é o erro relativo à questão da pontuação”.

As diferenças de abordagem entre D1 e as outras entrevistadas, bem como a expressiva dispersão das respostas por designações de variados tipos de deficiências, ensejaram um novo estudo (CASTRO, 2015), realizado com outras três docentes do mesmo curso, todas sem formação em Letras e sem atuação em disciplinas diretamente ligadas às questões de ensino-aprendizagem da escrita.

Ao novo grupo foram formuladas quatro questões, com foco nos mesmos temas escolhidos para o estudo anterior, respondidas por escrito. Também essas três docentes consideraram insuficiente o preparo dos estudantes para lidar com as tarefas de escrita acadêmica. Nas respostas à segunda questão – *Como você avalia o preparo dos estudantes para lidar com a escrita acadêmica?* –, foram explicitados os seguintes termos para nomear aspectos deficientes da escrita dos estudantes: *clareza de pensamento, coerência, concisão, desenvolvimento, estrutura, grau de formalidade, norma culta, normas gramaticais, normas ortográficas, organização de parágrafos, ortografia, pertinência com o tema solicitado/enunciado da questão, redundâncias, repetição de vocábulos.*

Com base nos dois estudos mencionados, organizou-se um terceiro, este a ser realizado com a aplicação de um questionário, com sete questões, a ser respondido por escrito por dezoito docentes do curso. Para a composição dessa amostra, que representa a participação em disciplinas não só dos três departamentos existentes na Faculdade de Educação³, bem como de seus respectivos setores, foram considerados também aspectos como o tempo de atuação no curso e o caráter sistemático da participação dos docentes em disciplinas da Pedagogia⁴.

O conjunto das questões teve por objetivo trazer à tona elementos que permitissem identificar as práticas de escrita propostas no curso, bem como o preparo efetivo dos docentes para lidar com elas nos seus diferentes momentos. Importa, portanto, destacar, dentre as variáveis consideradas para a composição da amostra, os dados de formação acadêmica dos participantes da pesquisa, apresentados no quadro a seguir.

³ Administração Educacional, Didática e Fundamentos da Educação.

⁴ O Capítulo 7 deste livro apresenta um estudo detalhado de dados de formação dos docentes, bem como dos critérios empregados para a composição da amostra.

QUADRO 1: DADOS DE FORMAÇÃO
DO CORPO DOCENTE DO CURSO DE PEDAGOGIA

Áreas de formação	Graduação	Mestrado	Doutorado	Total
Ciências Sociais	2	0	0	2
Educação	0	10	10	20
Filosofia	2	1	1	4
História	1	0	0	1
Letras	1	1		2
Linguística	0	0	1	1
Mídia e Conhecimento	0	1	0	1
Pedagogia	9	0	0	9
Psicologia	4	2	2	8
Psicopedagogia	0	0	1	1
Serviço Social	0	1	0	1
Sociologia	0	1	2	3
Sociologia e Antropologia	0	1	1	2
Total	19*	18	18	

**Uma das participantes possui duas graduações: Letras e Psicologia.*

Fonte: Departamento de Pessoal da Faculdade de Educação (informações prestadas em abril de 2015) e Plataforma Lattes – CNPq (consultas realizadas durante o mês de maio de 2015).

As informações do quadro indicam uma predominância da ordem de 50% de formações na própria área de Educação: nove graduações em Pedagogia e dez mestrados e doutorados em Educação. A seguir, vem um segundo grupo, este com formações em Filosofia (4), Psicologia (8) e Sociologia (7). As demais formações ocorrem pontualmente, inclusive as de Letras (Letras e Linguística), em um total de três.

Com base nas respostas obtidas nos estudos anteriores e na diversidade de áreas de formação dos docentes do curso, com destaque para a presença discreta de formações em Letras, foram assumidas na etapa de estudo aqui duas hipóteses: (1) a de que os novos participantes nomeariam um conjunto de “deficiências” numeroso e não convergente no que tange às dimensões e categorias de análise da escrita; (2) a de que a nomenclatura empregada para nomear tal conjunto se concentraria em termos específicos dos estudos acadêmicos acerca da linguagem e do seu ensino – coesão, coerência, concordância, ortografia, pontuação,

regência -, cujo emprego tem se disseminado de maneira pouco controlada nos meios acadêmicos, motivo pelo qual se pode questionar a precisão com que os diversos sujeitos os empregam em suas análises de questões de escrita.

Para a análise das respostas, fez-se a sua leitura flutuante (BARDIN, 2011), seguida da identificação de categorias, bem como a leitura inter-participantes (NICOLACI-DA-COSTA, 2007).

2. Apresentação e análise dos dados

Antes de tratar do conjunto das respostas, optou-se por apresentá-las individualmente, a fim de situar mais claramente a leitura que delas foi levada a cabo neste estudo. Para identificação dos participantes, foi adotada a referência P, de participante, acompanhada de um número, que corresponde a uma chave de identificação empregada pelo pesquisador.

P1 classifica como “pobre” o preparo dos estudantes para lidar com a escrita, acrescentando que identifica “uma porcentagem baixa (ao redor de uns 10%) com escrita esperável para o nível de ensino”.

P2 considera que a escrita dos estudantes se compõe ora de “uma junção de produções teóricas”, por causa da preocupação excessiva em “utilizar os autores para respaldar seus argumentos”, ora de opiniões pessoais sem fundamentação. Para essa participante: “Encontrar o equilíbrio e construir sua produção acadêmica de forma com que tragam argumentos e, ao mesmo tempo, fundamentação que sustentem tais argumentos, mostrando uma apropriação das discussões teóricas, ainda é um grande desafio”.

Bastante direta em sua resposta, P3 não considera bom o preparo dos estudantes para produzir trabalhos por escrito: “Em geral, uma falta de preparo, um preparo frágil, uma falta de relação/intimidade/conhecimento da estrutura de um texto, de seu sentido”.

Já P4 divide sua resposta em duas direções: por um lado, considera “muito ruim” o preparo dos estudantes para lidar com a escrita em geral, acrescentando que, em suas turmas, “quase metade tem dificuldades para escrever”; por outro, avalia que a situação da escrita acadêmica propriamente dita não se mostra tão problemática, “porque é um universo novo, que eles vão se apropriando no decorrer da graduação”. O fato de P4 não explicar como estudantes que têm um preparo muito ruim para escrever irão alcançar ao longo do curso a apropriação de um “novo

universo” de produção textual parece remeter à postura, frequentemente adotada no meio acadêmico, de que a mera condição de estudante de graduação produzirá a aprendizagem dos gêneros textuais predominantes na produção científica da área de estudos em que o estudante está matriculado. Para reforçar a contradição contida em sua resposta, P4 a conclui afirmando que: “Não espero que o aluno de graduação domine plenamente este estilo [o acadêmico], mas, de fato, gostaria que dominassem a língua portuguesa suficientemente”.

P5 ressalva que suas disciplinas são cursadas em geral por alunos do sétimo período em diante, em um curso que costuma ser integralizado em nove períodos. Para ela os estudantes: “Parecem familiarizados com a escrita acadêmica, mas com muitas dúvidas e imprecisões”. Além do emprego de um verbo que não aponta para um juízo ou uma avaliação mais confiável – *parecer* -, a resposta indica que os estudantes estariam “mais familiarizados com a escrita acadêmica”, o que não corresponde necessariamente a estarem preparados para escrever, e, mesmo assim, com “muitas dúvidas e imprecisões”, o que reforça a ocorrência de despreparo dos estudantes.

Em sua resposta, P6 não emprega termos que qualifiquem especificamente o preparo dos estudantes de Pedagogia, optando por informar que trabalha também com outras licenciaturas e que, em sua opinião, há preparos “distintos”, que variam de acordo com cada curso. Acrescenta que em geral os estudantes “leem pouco”, demonstrando um desinteresse mesmo pela leitura de textos da sua área de formação: “Toda semana faço um clipping em sala sobre as notícias da educação e vejo que são poucos os que acompanharam e leram sobre os fatos”. Vale registrar que a relação direta do preparo para a escrita com as práticas de leitura dos estudantes aparece de forma intensa em respostas dos docentes a outras questões da investigação, especialmente nas que tratam das medidas adotadas (Questão 4) e das projetadas (Questão 6) para enfrentar os problemas de escrita dos estudantes.

P7 inaugura, em sua resposta, a retomada de uma percepção algo apagada nas discussões acadêmicas mais recentes, mas predominante em outros momentos e nunca inteiramente descartada dos debates: a da relação entre desenvolvimento cognitivo/intelectual e capacidade de expressão: “O que me parece é que os alunos têm muita dificuldade de pensar logicamente e se expressar de forma escrita”. Seguindo tal linha de raciocínio, conclui: “Portanto, considero-os despreparados”.

P8 desenvolveu sua resposta buscando a articulação de três percepções. Em primeiro lugar, destaca a fragilidade da escolarização dos estudantes. Para a docente: “Uma parcela significativa dos estudantes apresenta problemas de escrita decorrentes, no meu entender, de baixa escolaridade na educação básica”. Disto, segundo ela, decorreria que: “A leitura e a escrita acadêmica não integram o seu idioma, dificultando o desenvolvimento da aprendizagem”. Em segundo lugar, como possível consequência da frágil formação anterior dos estudantes, P8 identifica na produção deles problemas específicos: “Os trabalhos propostos no contexto da disciplina evidenciam, em vários casos, problemas de estruturação frasal, encadeamento de ideias e uma argumentação com vocabulário restrito”. Por fim, a exemplo do que destacou P6, salienta a relação dos estudantes com a leitura como um limitador a mais para a sua escrita: “Um dos principais agravantes desse problema é a falta de gosto pela leitura. De um modo geral, os estudantes leem pouco (refiro-me não só a literatura das disciplinas), o que afeta a sua escrita”.

P9 concorda com P8, não só ao considerar o preparo dos estudantes para a escrita aquém do necessário, como também ao atribuir à sua escolarização parte da responsabilidade por tal estágio de desenvolvimento: “Considero em geral muito fraco, isto é, percebe-se na escrita dos alunos uma grande dificuldade para expressar-se por meio de uma escrita formal, com respeito às normas ortográficas e gramaticais da língua portuguesa. São sem dúvida dificuldades que foram sendo acumuladas ao longo da vida escolar”.

A resposta de P10, por seu turno, pode ser lida como uma síntese que incorpora, quase o naturalizando, o pressuposto de que a escolarização anterior dos estudantes é deficiente, não havendo, pois, como estarem preparados para a tarefa: “Trabalho com estudantes do primeiro e segundo período, portanto, em geral, não estão preparados para a leitura e a escrita de textos acadêmicos”. Outra leitura possível – que não necessariamente exclui a primeira – sugere que no curso não só se cobram leituras e escritas além da capacidade dos estudantes, como também não há estratégias previstas para ajudá-los a superar suas limitações, uma vez que, segundo a docente, nem no primeiro nem no segundo período, os estudantes estão suficientemente preparados para as tarefas de ler e de escrever que lhes são propostas nas disciplinas.

Inicialmente, P11 faz a ressalva de que só trabalhou com a Pedagogia por três semestres. A seguir, informa que, no referido período, “a média

foi de 45 estudantes, 10 a 15 dos quais redigiram de forma coesa, coerente e fundamentada”, o que traz pela primeira vez um dado que situa algo em torno de um terço dos estudantes como produtores de textos dentro dos padrões esperados no seu curso de graduação. Logo a seguir, porém, a docente destaca o juízo que faz dos textos dos demais: “A maioria reproduz o que está nos textos e mostra dificuldades em relacionar ideias, elaborar críticas e expor posicionamentos. Normalmente, os textos que apresentam são mal estruturados”.

A resposta de P12, embora imprecisa e pouco desenvolvida, destaca-se do conjunto, uma vez que contém um juízo positivo no que diz respeito ao preparo dos estudantes para escrever: “É variável, alguns têm muita dificuldade, mas a maioria desenvolve bem, desde que sejam cobrados”. O emprego de termos como *variável* e *alguns* torna a resposta um tanto vaga, o que não impede, no entanto, que se leia em suas entrelinhas a sugestão de que os estudantes não rendem tanto quanto poderiam porque não são cobrados de forma suficiente e/ou adequada. Se aceitarmos tal leitura, P12 teria sido a primeira a estabelecer uma relação entre os problemas de escrita dos estudantes e a atuação dos professores.

P13, assim como ocorre com P6, trabalha com estudantes de diversas licenciaturas. Para ela, os de “Filosofia, História, Sociologia, Ciências Sociais e Letras tendem a escrita (sic) mais criteriosa e elaborada, já alunos dos cursos de Enfermagem, Educação Física, Ciências Biológicas, Matemática e os de Pedagogia (como sendo também uma Licenciatura) apresentam maior dificuldade em sua produção textual quanto a clareza de pensamento, concisão e coerência”. Cabe observar que os dois grupos identificados, colocam de um lado – o dos que produzem uma “escrita mais criteriosa e elaborada” – estudantes de cursos da grande área das Ciências Humanas, nas quais a linguagem verbal predomina como veículo e objeto de estudo – e de outro – o dos que têm dificuldades de produzir textos com “clareza de pensamento, concisão e coerência” – estudantes de cursos das grandes áreas de Ciências da Saúde e de Ciências Matemáticas e da Natureza, nas quais o protagonismo da linguagem verbal não se faz tão absoluto. A única exceção está representada pelos estudantes de Pedagogia, inseridos no segundo grupo, embora seu curso pertença ao primeiro.

Contundente em sua resposta, P14 reforça diagnósticos anteriores e menciona, pela primeira vez entre os respondentes, a ausência de traços de autoria, aspecto bastante problematizado por estudantes e

docentes em movimentos anteriores de investigação empreendidos pelos membros do GRAFE. Para essa professora, o preparo dos estudantes assim pode ser avaliado: “Muito ruim, são reprodutores de chavões, não possuem preparo para a escrita acadêmica e chegam na universidade sem autoria de pensamento e sem um discurso próprio e crítico do que vivenciam. Não sabem fazer relação entre teoria e prática e nem interrelacionar as disciplinas que cursaram”. A afirmação de que os traços negativos que a respondente identifica estejam presentes quando os estudantes “chegam na universidade” sugere que P14 também poderia, de forma não explicitada, considerar a Educação Básica mal sucedida em sua missão de preparar os estudantes para a etapa seguinte do seu percurso de formação.

P15 formula a mais extensa das respostas. Destacando que atua com estudantes concluintes – dos oitavo e nono períodos -, afirma que há “um preparo muito incipiente dos estudantes em relação ao uso da escrita acadêmica”. Para a docente, os textos dos estudantes revelam “uma dificuldade de se expressar por escrito desde a organização das ideias até o uso da norma-padrão, além de aspectos relativos às regras de escrita acadêmica”. Reforçando a constantemente problematizada dificuldade dos estudantes para articular vivências, leitura e posicionamentos próprios, P15 afirma que nos relatórios de estágio que solicita dos seus estudantes nota “uma dificuldade significativa de relacionar a prática vivenciada no campo de estágio aos referenciais teóricos lidos, discutidos e estudados na sala de aula”.

A primeira parte da resposta de P16 confirma tendências majoritárias entre os respondentes: “Avalio como fraco. Percebo a fragilidade da formação do estudante para elaboração de um artigo, relatório ou resenha”. Destaque-se, todavia, que se trata da única resposta a nomear gêneros textuais característicos da produção acadêmica. Este dado sugere que a fragilidade da formação a que se refere P16 aplique-se ao próprio curso de Pedagogia, ao qual caberia proporcionar a aprendizagem da escrita de artigos, resumos e resenhas, gêneros estranhos ao currículo da Educação Básica. Outro aspecto inédito aparece na segunda parte da resposta de P16, quando opina que: “Já nas provas percebo que os estudantes, em sua maioria, possuem um conhecimento suficiente para elaboração de suas respostas”. Mais uma vez remetendo à Educação Básica, parece que o gênero *prova*, predominante na aprendizagem anterior aos cursos de graduação, não oferece tantos desafios de escrita aos estudantes.

A reforçar mais uma vez a ideia do despreparo para a escrita e da sua relação com a escolarização que antecede o nível superior, P17, em sua curta resposta, sustenta que “Os estudantes nos primeiros períodos tomam uma espécie de choque com a mudança, especialmente com a maior formalidade do texto acadêmico”.

Por fim, P18, cujas respostas remetem predominantemente a aspectos mais gerais do processo de humanização dos estudantes, no caso da Questão 2, segue um caminho de análise que destaca aspectos de outra ordem: “Avalio como bastante problemático, já que a grande maioria não teve uma boa formação básica em leitura e escrita e isso se reflete na expressão escrita dos alunos na graduação. Cometem muitos erros de ortografia e vários alunos têm dificuldade em escrever seguindo um raciocínio lógico”. Sua resposta, além de reforçar a insuficiência da formação básica, reforça as relações entre leitura, raciocínio lógico e escrita.

3. Como os professores do curso de Pedagogia da UFRJ avaliam a produção textual dos seus estudantes?

Agrupando as respostas em categorias, encontra-se uma primeira divisão por meio do atendimento mais direto ao comando da questão, que demandava que o respondente avaliasse o preparo, sendo razoável esperar que dessas avaliações constasse uma qualificação.

Nesse sentido, dois professores não explicitaram qualquer qualificação: P17, que destaca o estranhamento dos estudantes diante de uma escrita nova para eles, e P6, que preferiu salientar que os estudantes pouco leem e que os preparos são variados. Mesmo sem o apoio da explicitação de qualificativos, pode-se considerar que as respostas de P17 e P6 oferecem elementos para enquadrar o referido preparo em limites modestos de desenvolvimento.

Já dentre os outros dezesseis, dez apresentaram qualificativos: *despreparados*, *fraco* (duas ocorrências, uma acrescida do advérbio *muito*), *frágil*, *incipiente (muito)*, *pobre*, *problemático*, *ruim* (duas ocorrências, uma delas acrescida do advérbio *muito*), *variável*. O único dos adjetivos que não remete a um preparo insuficiente é *variável*, os demais evidenciam a avaliação predominante dos docentes de que os estudantes não estão adequadamente preparados para produzir textos acadêmicos. Podem ser agrupados nessa mesma tendência P10, que considera que os

estudantes “não estão preparados”, e P5, cuja resposta, como já comentado aqui, contém uma contradição. Opina que trabalha com estudantes do sétimo período e que, por isso mesmo, estão “familiarizados com a escrita acadêmica, mas com muitas dúvidas e imprecisões”.

Os quatro restantes destacaram em suas respostas aspectos pouco ou mal desenvolvidos na escrita dos estudantes, o que constitui uma outra forma de considerá-la aquém do desejável para que tenham uma boa formação.

Um segundo agrupamento das respostas aponta para os aspectos insuficientemente desenvolvidos na escrita dos estudantes destacados pelos docentes. De uma forma geral, as respostas reforçam os achados dos trabalhos anteriores, na medida em que apontam tanto para aspectos básicos quanto para os de cunho mais superficial. No primeiro caso, destacam-se a relação dos estudantes com a leitura, o estranhamento que sentem diante das práticas de escrita do Ensino Superior, bem como sua dificuldade de conferir voz de autoria a seus textos, manifestada na fraca articulação entre argumentação própria e apropriação de leituras realizadas. No segundo caso, são mencionados aspectos diversos, por meio de categorias consolidadas nos estudos da escrita e do seu ensino – como coerência e coesão – e por meio de formulações mais do senso comum – como organização das ideias, raciocínio lógico e fundamentação teórica.

Com relação às hipóteses formuladas, pode-se considerar, à luz da análise apresentada, que a primeira se sustentou plenamente, uma vez que os respondentes nomearam um conjunto de deficiências numeroso e não convergente no que tange às dimensões e categorias de análise da escrita, mas a segunda se manteve apenas parcialmente, porque a nomenclatura empregada para nomear tal conjunto se dividiu em termos específicos dos estudos acadêmicos acerca da linguagem e do seu ensino, de um lado, e em termos de uso mais amplo e corriqueiro, de outro.

A diversidade de áreas de formação dos docentes explica em parte os resultados aqui identificados. Uma compreensão mais ampla e detalhada acerca das questões de escrita dos estudantes remete ao aprofundamento de investigações relacionadas a aspectos diversos desse panorama. Para não extrapolar os limites do presente texto, destacam-se três, a título de uma conclusão que abre outros textos: (1) a dificuldade que as IES⁵ brasileiras e os seus docentes vêm enfrentando para vencer o estado geral de desconforto e desconhecimento no que tange às questões de escrita acadê-

⁵ Instituições de Ensino Superior.

mica, manifestada na resistência em assumir como tarefa dos cursos de graduação e dos profissionais que neles atuam a continuação do trabalho sistemático em prol do desenvolvimento da escrita dos estudantes; (2) a imprecisão das avaliações diagnósticas acerca dos efetivos problemas de escrita que os estudantes apresentam; (3) a ausência de uma ação de revisão crítica, por parte das IES, das práticas de produção que propõem aos seus estudantes, bem como dos processos de avaliação a que essas produções são submetidas.

Referências

BARBALHO, C. M. e ALMEIDA, M. E. V. C. O currículo do Curso de Pedagogia e o ensino da escrita: ementas de disciplinas e percepções dos docentes. **Revista do CFCH**, Edição Especial. Rio de Janeiro, CFCH, p. UFRJ, 2011. Disponível em <<http://revista.cfch.ufrj.br/index.php/edicoes-antiores/141-editorial-jic2013>> Acesso em 12 de abril de 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CASTRO, Marcelo M. C. e. Práticas de avaliação de escrita acadêmica na formação dos futuros professores de escrita do ensino fundamental: o caso do curso de Pedagogia da UFRJ. **Caderno de Resumos do XXII Colóquio da AFIRSE**, organizado pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e realizado em Lisboa, de 29 a 31 de janeiro de 2015.

CASTRO, Marcelo M. C. e. A escrita acadêmica de estudantes de Pedagogia na percepção de seus professores. IN: **Atas do V SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa // V FIAL - Fórum Ibero-Americano de Literacias**. Braga, Universidade do Minho, 2016.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes; FISCHER, Adriana. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2011.

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: 25 jul. 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.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. O campo da pesquisa qualitativa e o Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). **Psicologia Reflexão e Crítica** [online]. vol.20, n.1, 2007, pp. 65-73. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722007000100009&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 12 de abril de 2016.

Relações dos docentes do Curso de Pedagogia com a escrita acadêmica dos licenciandos

Resumo: Neste texto são discutidas as repostas de dezoito docentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ a cinco questões relacionadas à escrita acadêmica dos estudantes do curso. O conjunto das questões teve por objetivo principal trazer à tona elementos que permitissem identificar as práticas de escrita propostas no curso e o preparo efetivo dos docentes para lidar com elas nos seus diferentes momentos, incluindo-se, neste caso, eventuais medidas por eles propostas para o aprimoramento da escrita dos licenciandos. O referencial teórico-metodológico para a análise derivou de Bardin (2010), Dionísio e Fischer (2011), Fiad (2011), Marinho (2010) e Nicolaci-da-Costa (2007). Destacam-se dos resultados da análise a imprecisão dos diagnósticos quanto à escrita dos estudantes, o emprego de adjetivos que a qualificam negativamente e a aposta na leitura e na reescritura como caminhos para a aquisição de novas habilidades de escrita. A pergunta-chave que guiou minha escrita foi: Como os professores do curso de Pedagogia da UFRJ lidam com as demandas de ensino-aprendizagem de escrita acadêmica dos licenciandos?

Palavras-chaves: Escrita Acadêmica – Formação de Professores – Ensino da Escrita

1. Elementos básicos do estudo

Em estudo exploratório realizado em 2011, Almeida e Barbalho procederam à análise de entrevistas com três docentes que atuavam com disciplinas potencialmente favorecedoras de reflexões e ações ligadas ao domínio da escrita: *Alfabetização e Letramento I*, *Didática da Língua Portuguesa* e *Monografia*. Embora apenas uma das três docentes possuísse formação em Letras (licenciatura e mestrado), considerou-se que a temática de estudo das duas primeiras disciplinas, bem como a demanda de produção textual da terceira constituiriam aspectos facilitadores para o investimento em discussões qualificadas sobre a própria escrita dos licenciandos.

As pesquisadoras trabalharam quatro temas com as entrevistadas: (1) o domínio dos estudantes no que se refere à escrita acadêmica; (2) as possíveis deficiências de escrita desses estudantes no que se refere a tal domínio; (3) as medidas didático-pedagógicas adotadas pelas docentes no sentido de melhorar a escrita dos estudantes; (4) os resultados da adoção de tais medidas.

Com base nesse estudo, construiu-se um instrumento com sete questões acerca da relação dos docentes com o ensino-aprendizagem da escrita dos seus estudantes, que foi testado com outras três docentes, nenhuma delas com formação em Letras. Validado o instrumento, o mesmo foi encaminhado para dezoito docentes que atuam no curso.

Para a composição da amostra, foram considerados o percentual de disciplinas não só de cada um dos três departamentos que há na Faculdade de Educação¹, bem como de seus respectivos setores; as áreas de formação dos docentes; o tempo de atuação destes no curso e o caráter sistemático desta atuação².

Trata-se de uma amostra que representa 25%³ do conjunto dos docentes com atuação sistemática no curso há pelo menos três anos e com perspectivas de permanência na universidade por pelo menos mais dez⁴. São 18 docentes, com idade média de 48 anos, tendo a mais nova 34 e a mais velha, 60. Tais docentes atuam com 26 das 45 disciplinas obrigatórias do curso e com 10 optativas.

A fim de contemplar a diversidade de formações de graduação existente no corpo docente, os escolhidos para compor o universo de participantes estão assim distribuídos em termos da sua formação inicial: Ciências Sociais (2); Filosofia (2), História (1), Letras (1), Pedagogia (9), Psicologia (4). No caso da pós-graduação, a diversidade de formações se reduz significativamente, com a convergência para a área de Educação, na qual há dez títulos de mestrado e outros dez de doutorado obtidos por esses 18 docentes.

¹ Departamento de Administração Educacional, Departamento de Didática e Departamento de Fundamentos da Educação.

² Todos os dados foram obtidos por meio de informações do Setor de Pessoal da FE/UFRJ, fornecidas em abril de 2015, e de consultas à Plataforma Lattes (CNPq), realizadas nos meses de abril e maio de 2015.

³ Tal percentual foi estabelecido como tentativa de se assegurar a “saturação da informação” (NICOLACI-DA-COSTA, 2007, p.68), o que de fato ocorreu.

⁴ Para o cálculo dessa condição, considerou-se a legislação vigente à época de realização do estudo, que fixava em 70 anos a idade para a aposentadoria compulsória dos docentes das IFES.

O conjunto das questões teve por objetivos principais trazer à tona elementos que permitissem identificar as práticas de escrita propostas no curso e o preparo efetivo dos docentes para lidar com elas nos seus diferentes momentos, incluindo-se, neste caso, eventuais medidas por eles propostas para o aprimoramento da escrita dos licenciandos⁵.

2. Apresentação e análise dos dados

Depois de lidas de forma fluante (BARDIN, 2009), tanto na perspectiva intraparticipantes quanto na interparticipantes (NICOLACI-DACOSTA, 2007), são aqui comentadas as respostas dos participantes que abrangem as questões de 3 a 7 do instrumento aplicado na investigação. Antes de apresentar esses comentários, porém, cabe dar uma notícia relacionada às questões 1- *Que tipo de produção escrita você costuma solicitar dos estudantes nas disciplinas que leciona? - e 2 – Como você avalia o preparo dos estudantes para lidar com a escrita acadêmica? -* de cujas respostas, por diversos motivos, optou-se por tratar detalhadamente em dois textos em separado (capítulos 8 e 9, respectivamente).

De maneira bastante concisa, pode-se afirmar que o conjunto das informações contidas nas respostas dos participantes à Questão 1 evidencia que as escolhas das produções textuais por eles propostas se faz orientar por referências diversas, que ora remetem às práticas escolares de escrita, ora se apropriam, ainda que parcialmente, de termos mais próprios do contexto universitário. Tal estado sugere que há não só uma oscilação, como também um hibridismo involuntário na proposição de tarefas de escrita para os estudantes de Pedagogia.

No que tange à Questão 2, foi repetida a formulação empregada no seu processo de validação, aqui mencionado, em cujos resultados baseou-se a expectativa de que os novos participantes nomeariam um conjunto de “deficiências”⁶ amplo e heterogêneo. Dezesseis dos dezoito participantes explicitaram alguma qualificação para o preparo dos estudantes para lidar com a escrita acadêmica. Para tanto, lançaram

⁵ Todos os procedimentos aqui descritos integram projeto de pesquisa devidamente aprovado, em 2014, pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁶ O termo “deficiência” foi escolhido porque nas respostas dos docentes percebeu-se uma clara tendência para que a escrita dos estudantes fosse tratada sob a perspectiva do déficit, da qual discordamos.

mão dos adjetivos “despreparados”, “fraco” (duas ocorrências, uma acrescida do advérbio “muito”), “frágil”, “incipiente” (“muito”), “pobre”, “problemático”, “ruim” (duas ocorrências, uma delas acrescida do advérbio “muito”), “variável”. Excluindo-se o participante que empregou o último adjetivo da lista, restam nove que consideram o preparo dos estudantes aquém do necessário. A esse grupo, juntam-se P10, que considera que os estudantes “não estão preparados”, e P5, cuja resposta contém uma contradição. Informa a participante que trabalha com estudantes do sétimo período e que, por isso mesmo, estão “familiarizados com a escrita acadêmica, **mas com muitas dúvidas e imprecisões**” (grifo acrescido).

As respostas destacam aspectos básicos e aspectos mais superficiais da escrita. Há questões de fundo, como a relação insuficiente dos estudantes com a leitura; a insegurança que demonstram, por desconhecimento, diante das demandas de escrita do Ensino Superior e sua dificuldade para conferir voz de autoria a seus textos, explicitada na articulação insuficiente entre argumentação própria e apropriação de leituras realizadas. De outro lado, há aspectos de ordens diversas, ora nomeados por meio de termos mais próprios dos estudos de língua – como coerência e coesão –, ora por meio de formulações mais do senso comum – como organização das ideias, raciocínio lógico e fundamentação teórica.

Iniciamos agora a apresentação e a análise das respostas às outras cinco questões do instrumento de coleta de informações.

Questão 3: Como você avalia o seu próprio preparo para lidar com eventuais dificuldades dos estudantes?

Apenas três participantes se dizem preparados: P2, P9 e P14. A primeira e a terceira têm parte da formação acadêmica em Letras e a segunda atuou com ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros.

Os participantes P17 e P18 declaram respectivamente que “hoje me sinto mais preparado” e “tenho uma formação razoável para lidar com estas dificuldades”.

P1 sente-se desafiada e, também, frustrada, no que se refere a suas tentativas de ajudar os estudantes. P3 afirma sentir dificuldades para “construir estratégias num espaço que não é exclusivamente voltado para a construção de textos”.

P4 se diz confusa diante do estranhamento que lhe causam textos produzidos tanto na graduação quanto na pós-graduação, chegando

mesmo a questionar seu domínio da Língua Portuguesa: “acho que meu português está piorando. Já pensei seriamente em fazer um curso de reciclagem na língua”.

P5 acha muito difícil “lidar com as dificuldades, para além de constatá-las” e P6 admite que não sabe como proceder em relação a elas: “Não sei [...] se corrijo os erros, comento com os estudantes, converso sobre a produção textual”.

P7 afirma textualmente que se considera “despreparada”. Já P8 reconhece que não foi especialmente formada para lidar com tais questões, mas que, em razão de haver uma demanda real neste sentido, procura recorrer “aos conhecimentos elaborados durante a minha formação escolar e decorrente de meu hábito de leitura e de escrita”.

P10 assume que tem “limites [...] apesar de sempre experimentar estratégias diferentes, de modo a incentivar a leitura e a escrita de textos originais (sem cópia na internet)”. P11, por seu turno, desenvolve sua resposta com foco nas medidas que adota para ajudar os estudantes (Questão 4), sem qualificar seu próprio preparo para atuar com o ensino-aprendizagem da escrita.

P12 considera que o problema não é de preparo, mas sim de tempo, e acrescenta: “verifico os pontos fracos e procuro falar com eles, dando dicas para melhorarem a escrita”. P13 gostaria de estar “melhor preparada” e de trocar experiências com outros docentes, a fim de conhecer suas práticas e de buscar coletivamente soluções para as questões de escrita.

P15 reconhece o caráter dinâmico da língua e a necessidade de atualização permanente: “busco rever a minha produção escrita e a dos estudantes, procurando dar conta das dificuldades que aparecem, atualizando-me e consultando especialistas na área quando não consigo resolvê-las sozinha”.

P16 considera que lhe falta preparo para as questões formais da escrita, mas que isso de alguma forma se faz compensar pela atenção que dedica a “ressignificar a escrita na vida de alguns estudantes, retirá-la da zona da impossibilidade e recolocá-la em um lugar possível e desejável”.

Dois aspetos chamam bastante a atenção nas respostas. O primeiro prende-se ao fato de apenas três dos participantes afirmarem que se consideram preparados para lidar com a produção escrita dos estudantes. O segundo tem a ver com o deslocamento do foco da resposta, que, com bastante frequência, passa da avaliação do próprio preparo para a descrição de medidas propostas para que os estudantes escrevam, aspecto

que deveria ser explicitado na Questão 4, o que de fato ocorreu, como se verá a seguir.

Questão 4: *Você adota medidas didático-pedagógicas para ajudar os estudantes a superar tais dificuldades? Quais?*

Duas participantes não explicitam qualquer medida no território específico da escrita: P1, que se limita a incitar os estudantes a tomar consciência da necessidade de intervir em suas realidades para melhorá-las, e P6, que declara textualmente: “Na verdade não adoto nenhuma medida sobre essa questão”.

Dentre os outros dezesseis, um se restringe a estimular a leitura (P17) e apenas dois mencionam medidas que podem estar relacionadas à explicitação prévia do que se pretende que os estudantes produzam - P10, que afirma orientar “as turmas para a elaboração dos textos”, e P13, que declara: “a cada trabalho solicitado (memoriais, provas e trabalhos) lembro de alguns critérios para correção dos textos, que envolvem clareza, coerência, pertinência com o tema solicitado/enunciado da questão”. As demais medidas adotadas, inclusive por P10 e P13, ocorreram após a elaboração de uma primeira versão dos textos.

Parte dos depoimentos aponta a sugestão de leituras como estratégia para melhorar a escrita. Presente nas respostas de cinco participantes, a prática da leitura aparece como gesto que indica interesse pela produção do conhecimento, como no caso de P11 e P17, que afirmam, respectivamente, que buscam levar os estudantes a “ampliar o interesse pelas leituras” e “tentar motivá-los para a leitura dos textos”. Este último vai além, afirmando tentar “fazer com que os alunos se apaixonem pelo assunto”.

Em outros depoimentos, percebe-se o incentivo à leitura como troca e tomada de consciência da produção. P5, por exemplo, informa que propõe “leituras públicas de relatos escritos das observações”. Já P9 promove “seminários em grupo de quatro ou cinco alunos para socializar a leitura de um livro sobre um ou mais temas dos conteúdos programáticos”. E, por fim, no depoimento de P12, nota-se a preocupação em qualificar melhor a prática de leitura: “procuro pedir poucas e boas leituras”.

Cinco participantes declaram que corrigem algo nas produções escritas. Destes, uma corrige “tudo” (P14), outra corrige “todos os erros de ortografia” (P18) e uma terceira (P4) corrige “o português”.

No que se refere a escolhas lexicais mais conservadoras, registre-se que a palavra “erro” aparece uma vez no singular e dez no plural. A forma

verbal “errou” ocorre quatro vezes. A palavra “ortografia” é mencionada quatro vezes e o adjetivo “ortográficos” (“erros”), uma.

Finalmente, destaque-se que oito docentes propõem refazer trabalho, por meio das ações de rever, reconstruir e reescrever.

Apesar da dispersão, cumpre salientar que, exceto dois, os participantes buscam intervir nas práticas de escrita. As respostas sugerem que as intervenções se concentram em estratégias diversas de qualificação da leitura e na reescritura de textos a partir de comentários e/ou indicações. A prática da correção foi declarada por cinco participantes, o que representa menos de um terço do total.

Questão 5: É possível avaliar o resultado da aplicação das medidas adotadas?

Analisadas as respostas, foram identificadas duas vertentes: a da não identificação de mudanças e a da identificação sem especificação de aspectos da escrita.

No primeiro caso estão quatro participantes: P6, que não adota medidas; P7, que considera suas intervenções inúteis e que os estudantes não prestam atenção nos seus comentários e chegam mesmo a declarar que se incomodam por ela “escrever tanto nos trabalhos/avaliações deles”; assim como P3 e P18, que julgam um semestre período insuficiente para avaliar o impacto de eventuais medidas para melhorar a escrita dos estudantes.

No segundo caso estão os demais participantes (14). P1 considera ser possível realizar avaliações, apesar de estas apontarem para horizontes mais longínquos, e não para o momento imediato, mas não informa que avaliação faz das medidas eventualmente adotadas. P2 afirma que só existe a possibilidade de avaliar o resultado de medidas “durante a construção da monografia”. P4 identifica um aumento do nível de atenção dos estudantes. P5 considera que os estudantes que aceitam as ponderações do professor e adotam a prática da reescritura “alteram significativamente” seus textos. P8 julga que as versões revisadas apresentam melhoras. P9, apesar de reforçar a primeira vertente, considerando ser muito difícil avaliar o alcance de eventuais medidas em apenas 15 semanas, identifica a busca, por parte dos estudantes, de uma seleção lexical mais adequada ao meio acadêmico. P10 nota melhoras, com limites, nas provas, dependentes do compromisso dos estudantes com as leituras e a participação nas aulas. P11 nota melhoras, indicando que há mais leitores e mais

participação e que a média de textos bons vem aumentando. P13 afirma categoricamente que: “Ao solicitar que os alunos refaçam um trabalho, verifico a melhora imediata”. A seguir faz a ressalva de que “evidentemente esses alunos podem pedir ajuda externa”. P14 declara: “Sim, já que vejo o crescimento dos alunos a partir da participação, do crescimento de posicionamento em sala e da construção de saídas para os impasses aos quais eles são submetidos em cada atividade em sala de aula”. P15 identifica melhoras em relação à reescrita. Da mesma forma, P16 considera que, no caso da sua disciplina, nota melhoras, mas que “a avaliação ao longo do curso acho que não acontece, pois como não há um planejamento ou discussão em conjunto com o corpo docente não temos esse retorno”. E, por fim, P17 avalia que a “frequência das leituras por parte dos alunos aumenta e com isso, fica fácil verificar como a escrita deles vai melhorando. O desejo é a mola mestra do processo”.

Embora catorze dos dezoito participantes identifiquem melhoras, só um deles apontou aspectos específicos da escrita (P9 indicou melhoras na seleção lexical), limitando-se os demais a destacar o aumento do interesse pelas leituras, bem como o da participação, e a eficiência da reescrita, ou simplesmente a constatar que as “melhoras” acontecem.

Questão 6: Que medidas você considera que poderiam ser adotadas sistematicamente no projeto de formação dos estudantes com relação ao domínio da escrita acadêmica

O traço mais importante a destacar encontra-se no fato de que todas as respostas apresentam pelo menos uma sugestão de medida, a indicar que os docentes têm reflexões acumuladas acerca dos problemas aqui tratados. O conjunto dessas sugestões apontou para quatro categorias: (1) as relacionadas com questões de formação geral, ligadas ao capital cultural e/ou à inserção na cultura letrada hegemônica; (2) as que se referem especificamente à relação dos estudantes com a leitura; (3) as ligadas a ações coletivas e sistemáticas por parte do corpo docente; e (4) as relacionadas com a oferta de disciplinas e oficinas de escrita.

Algumas respostas revelam uma percepção das questões da escrita dos estudantes como algo subordinado a esferas maiores: domínio da língua, capital cultural acumulado, pertencimento à comunidade discursiva. P4, por exemplo, joga que os problemas de escrita acadêmica estão subordinados a uma questão maior de dificuldades com a escrita em geral e, de forma ainda mais ampla, com o domínio da língua, mas não apre-

senta sugestões. Já P8 sugere que se dê mais estímulo à “formação cultural e leitora dos estudantes”. P9, cuja resposta apresenta grau de detalhamento bastante superior ao da média, propõe que sejam constituídos “espaços regulares para a ampliação do universo cultural de alunos e professores, com dias fixos mensais com cursos de temas variados, palestras seguidas de discussão com intelectuais e artistas, projeção de filmes e oficinas”. E, por fim, P17 sustenta que se deva empreender

[...] amplo investimento em tornar as aulas ainda que acadêmicas, interessantes, vivas e conectadas com todas as formas simbólicas de construção social da realidade tais como a arte, pintura, escultura, arquitetura, dança, música, cinema, fotografia, pintura, teatro e literatura, o mito, a religião, o senso comum, a filosofia e a ciência.

Em cinco sugestões, a leitura aparece isolada da escrita. Duas delas apontam para o desenvolvimento do prazer de ler. É o caso de P1, que propõe criar “o gosto pela leitura antes mesmo dela ser consciente”, e o de P11, que defende que se deva “alimentar o gosto pela leitura; enfatizar o prazer de ler”. Outras duas enfatizam mais a ampliação do universo de textos lidos: P6, ao defender o incentivo à leitura de “diferentes fontes como jornais, livros, artigos científicos, etc.”; e P12, quando propõe “leitura de “romances, cartas, documentos oficiais, reportagens de jornal e revistas”. E uma quinta (P15) sugere “a criação de disciplinas que auxiliassem os estudantes com a leitura de textos em línguas estrangeiras”.

O segundo maior número de sugestões, onze, tem relação com a necessidade de que a escrita seja trabalhada de forma coletiva e sistemática em todos os espaços e por todos os sujeitos do curso. P2 defende que se deva trabalhar sistematicamente a escrita acadêmica desde os primeiros períodos. P3 sustenta o mesmo ponto de vista, acrescentando que o trabalho deve se espalhar por todas as disciplinas. P5 propõe que a escrita acadêmica seja assumida como uma questão de todos. P7 considera que, além da disciplina optativa existente, “disciplinas que tratam de metodologia e pesquisa do curso de Pedagogia poderiam investir na questão da escrita”. P8 também defende o desenvolvimento de trabalho específico com a escrita em cada disciplina. P9 propõe a “integração dos professores – seja como um todo ou por período acadêmico”, como um caminho que vislumbra para promover a discussão coletiva das questões

de escrita acadêmica. P10 recomenda o envolvimento dos professores como um todo nas questões de escrita e P15 propõe que “leitura e escrita passem a constituir eixos estruturantes do currículo”. Esta última participante sugere ainda a presença

[...] de ações mais orgânicas que interferissem na dinâmica de formação de professores em relação ao uso proficiente da língua, em especial da Língua Portuguesa como, por exemplo, a exigência de atividades escritas pelas diferentes disciplinas que compõem o Curso e a leitura avaliativa dos professores com devolução comentada de aspectos que precisam ou não de revisão, bem como a possibilidade do estudante de fazê-lo.

Por fim, mais duas respostas indicam ações que deveriam abranger os professores como um todo: a de P9, que considera importante que o corpo docente “reconheça coletivamente o despreparo para a escrita por parte dos estudantes quando do seu ingresso no curso”, e a de P16, que sugere o envolvimento do corpo docente no sentido de encaminhar e devolver com mais clareza as propostas de trabalho escrito.

As sugestões ligadas ao oferecimento de disciplinas e oficinas de escrita foram as de maior ocorrência: treze. Em pouco menos da metade, cinco, a recomendação é a de que a disciplina/oficina tenha caráter obrigatório. Trata-se dos casos, por exemplo, de P10, P16 e P18. As demais respostas apontam outras soluções. P7 considera que, além da disciplina optativa existente⁷, deveriam ser oferecidos cursos/oficinas para os estudantes interessados em aprimorar a escrita. P9, que defende a oferta de disciplina obrigatória, também propõe a “criação de espaços de atendimento individualizado ou em pequenos grupos para tirar dúvidas”. E P14 propõe a realização de oficinas

[...] onde a escrita acadêmica possa ser apropriada pelo aluno. Oficinas lúdicas, onde brincar com a palavra, com a imagem que se transforme em palavra, ou a construção de jogos possam facilitar a perda do medo de escrever que eles trazem desde sempre, advindos de um processo cruel de educação bancária e sem autoria de pensamento.

⁷ De fato, só há uma optativa direcionada para essas questões: Leitura e Produção de Textos em Educação (EDD614).

Destaque-se, por outro lado, que duas respostas contêm opiniões que contestam a contribuição de disciplina obrigatória: a de P5, que considera a medida insuficiente, e a de P6, que a considera desnecessária. Registre-se também a preocupação presente na resposta de P13, que inicialmente apresenta reflexões a favor da transformação das atuais optativas em obrigatórias, a serem oferecidas ao início do curso, mas a seguir, em função do que avalia ser um currículo muito “extenso”, propõe “trabalhar o corpo docente, de forma que tenhamos clareza sobre medidas (exigências, encaminhamentos...) a serem tomadas que contribuam na produção textual acadêmica de nossos alunos”. Por fim, uma só resposta contém sugestão de que haja “o trabalho específico com o gênero acadêmico: características do texto acadêmico, normas da ABNT, linguagem, padrões etc., aspectos que ao final do Curso os estudantes apresentam pouco domínio na elaboração da monografia”. Trata-se da opinião de P15, que, todavia, não esclarece se a sugestão deveria ser viabilizada por meio da oferta de uma disciplina.

Questão 7: Como você caracterizaria o perfil desejável dos estudantes no que se refere à sua futura atuação como professores de escrita da educação básica?

Na mesma linha das respostas à Questão 6, um número expressivo de participantes destacou a formação geral dos estudantes como o aspecto definidor do perfil desejável para eles como futuros professores de escrita. P1 afirma que sonha com estudantes “dispostos a ver e a reinventar o mundo com experiências estéticas, sensibilizando seu intelecto para multiplicar essa experiência quando for a vez deles serem professores”. P2, por sua vez, preferiu privilegiar o domínio da língua como um todo: “Acho que o estudante que pretende ser professor deve ter uma boa formação no que diz respeito à língua portuguesa”. P9 reforça as duas visões anteriores, ao propor um perfil que combina formação geral com domínio da língua:

Defendo que um professor bem formado deve dominar não apenas conteúdos de pedagogia (e bem, não superficialmente), mas também de psicologia, sociologia, antropologia, economia, política, história, geografia, filosofia, artes e música. É fundamental, como diria o grande mestre Paulo Freire, sentir amor pela profissão. Creio que o professor deve ter uma ampla cultura geral (inclusive do próprio país) e conhecer bem e gostar da própria língua.

P12 sustenta que os estudantes devam ter uma formação teórica sólida, pois a mesma “ajuda a pensar de modo crítico e, assim, lhes garante instrumentos para exercerem a profissão de modo criativo”. P13 declara que a sua experiência como formadora de professores a tem levado a identificar a “necessidade de um projeto de formação docente (para todas as Licenciaturas) que dê conta do processo de ensino-aprendizagem como um todo e não apenas de conteúdo”. Mais adiante, propõe que os licenciandos de Pedagogia deveriam apresentar “maior engajamento, dedicação e rigor nos estudos empreendidos; explorar as oportunidades de complementação de sua formação; cobrar mais dos professores em termos de comprometimento, horário e dedicação”. P14 projeta o foco da sua resposta no percurso de formação como um todo e afirma que, dependendo de como este transcorra, em termos do que cada estudante faz “para se apropriar do seu próprio pensar e agir, pode surgir um ser que se modificou em sua modalidade de aprendizagem, e, portanto, de escrita”. P15, para quem a leitura e a escrita deveriam ser eixos de estruturação do currículo, destaca em sua resposta a necessidade de formar leitores e produtores proficientes de textos, mas o faz em uma relação direta com o desafio maior de engajar os estudantes de Pedagogia no perfil do curso que, para muitos, especialmente após a adoção do SISU⁸, não constituiu primeira opção para ingresso no Ensino Superior. E P17, coerente com sua defesa da paixão como ponto de partida e de chegada das ações humanas, defende que os estudantes sejam “Pessoas apaixonadas que possam fazer outras se apaixonarem pela leitura e pela escrita”.

Diferentemente do que ocorreu com a questão anterior, nesta as respostas que colocam em primeiro plano a leitura aparecem em quantidade pouco significativa: apenas três. P5 defende que os formandos devam ser “Estudantes leitores, de todos os tipos de texto; de modo especial, dos textos literários”. Na mesma linha, em formulação mais longa, P8 também destaca a importância da leitura e do gosto por ela:

Aquele que deseja ser professor há que ser um leitor. Gostar de ler e cultivar o hábito da leitura de diferentes gêneros textuais amplia a visão sobre vários assuntos referentes ao homem na sociedade. Nesse sentido, entendo que um perfil desejável de estudante dos cursos de

⁸ Sistema de Seleção Unificada, gerenciado pelo Ministério da Educação, por meio do qual se tem acesso às vagas dos cursos de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior.

licenciatura se assenta no gosto pela leitura e na disciplina de ler e escrever um pouco a cada dia.

E, por fim, P11, de maneira mais concisa, sustenta que os estudantes venham a se tornar “Profissionais que demonstrem motivação e interesse pela leitura, pelo texto, pela escrita”.

Somente quatro participantes explicitam em suas respostas sugestões diretamente ligadas à escrita. P3 sugere que o perfil desejável inclui estudantes “que compreendam que a escrita precisa ser exercitada e aprendida”. P4, seguindo uma vertente mais tradicional, recomenda que os formandos devam tornar-se professores que “dominem ortografia, concordância verbal, uso do plural, inflexões verbais, pontuação, interpretação”. P16, por seu turno, baseia sua resposta em uma visão que privilegia a relação do estudante com a escrita:

O que destaco em primeiro plano é que ele tenha uma boa relação com sua própria escrita e que consiga, na medida que desenvolve sua prática, solicitar junto aos seus alunos produções que revelem um sentido e se afastem das exigências técnicas e limitadas da maioria dos livros didáticos.

E, finalmente, P18 retoma a visão mais conservadora externada por P4, ao sustentar que os “futuros professores precisam chegar ao final do curso aptos a se comunicar corretamente na forma escrita, com o menor número de erros de ortografia possível e também com mais facilidade para se expressar desta maneira”.

Três participantes apresentaram respostas que não se enquadram claramente em nenhuma das categorias aqui identificadas. P6 defende que o formado em Pedagogia seja “Alguém que saiba se comunicar e compreenda que existem diferentes formas de comunicação; que respeite as formas de falar das pessoas sem desqualificar o outro”, resposta que talvez pudesse ser incluída na primeira categoria (formação geral). P7 informa que não compreendeu a pergunta. E P10 destaca uma atitude que julga fundamental o estudante adotar durante o curso, qual seja, a de ter mais compromisso com sua formação e maior autonomia para definir os rumos desta.

As respostas, mais uma vez, evidenciam uma concentração nas categorias *formação geral*, em relação direta com o pertencimento

dos estudantes à comunidade acadêmica, e *relação com a leitura*, esta salientada como hábito, competência e gosto, realçando-se a necessidade de uma leitura de textos diversificados, com ênfase para os literários. As indicações relacionadas inequivocamente a conhecimentos de escrita foram minoritárias, confirmando a tendência de se considerar que o domínio da escrita depende menos de ações especificamente voltadas para ele, figurando mais como decorrência previsível da formação geral e do desenvolvimento de hábitos de leitura. Neste caso, pode-se alegar que se, quanto ao primeiro aspecto, existe amplo consenso, a indicar que o pertencimento ao mundo da cultura escrita não se dá pela simples apreensão de características superficiais da produção textual, quanto ao segundo - a relação do domínio da escrita com o da leitura - há muitas divergências.

4. Como os professores do curso de Pedagogia da UFRJ lidam com as demandas de ensino-aprendizagem de escrita acadêmica dos licenciandos?

De forma bastante sintética, pode-se concluir que:

(1) os docentes consideram os estudantes despreparados para as atividades de escrita, mas não apresentaram, para a identificação desse despreparo, diagnósticos apoiados basicamente em conhecimentos específicos de produção textual nem na aplicação sistemática ou experimental de critérios de avaliação dos textos produzidos pelos estudantes;

(2) os docentes não se consideram inteira ou suficientemente preparados para trabalhar com a escrita dos estudantes, mas julgam poder intervir nesta a partir de suas experiências;

(3) as intervenções concentram-se em lançar mão de estratégias de incentivo à leitura qualificada e à reescritura de textos produzidos nas disciplinas;

(4) os resultados das medidas empregadas para melhorar a escrita dos estudantes são considerados positivos pelos docentes, embora nenhum deles tenha declarado usar regularmente procedimentos que permitissem avaliar os efeitos provocados pelas medidas na escrita dos estudantes;

(5) as principais ações projetadas pelos docentes para a superação das questões aqui problematizadas concentram-se na oferta de disciplinas e outras modalidades de espaços didático-pedagógicos relacionados com o

ensino-aprendizagem da escrita, e não apenas da acadêmica, e na atuação coletiva dos docentes para o seu enfrentamento; e

(6) os traços principais do perfil desejável para o futuro professor de escrita no ensino Fundamental, segundo os seus formadores, estão relacionados à formação geral dos licenciandos e a sua relação com a leitura.

Tais resultados derivam em parte da composição heterogênea do conjunto dos participantes no que se refere às suas áreas de formação acadêmica e da ausência de uma preparação específica para ensinar a escrever. Isso, no entanto, não basta para se entender as formas pelas quais os docentes se relacionam com a escrita dos estudantes. Para tanto, deve-se ampliar a discussão e remetê-la a questões de outra ordem. Em respeito aos limites deste texto, foram incluídas apenas duas nestas considerações finais.

Uma primeira questão está ligada ao estranhamento que os problemas de escrita acadêmica têm causado no meio universitário. No caso do Brasil, pode-se situar a preocupação com essa escrita como algo recente, surgido na esteira dos estudos acerca da escrita escolar (Fiad, 2011). Ainda assim, segundo Marinho (2010),

São inúmeros os trabalhos que discutem o ensino-aprendizado da leitura e da escrita no ensino fundamental e médio, no Brasil. Ao contrário, a escrita acadêmica não tem recebido a merecida atenção na universidade, seja do ponto de vista do ensino, seja como objeto de pesquisa (Marinho, 2010, p.365-6).

Para a autora, parte da explicação para um investimento modesto em ações e pesquisas ligadas à escrita acadêmica viria da “crença (subjacente aos discursos de senso comum e aos currículos) no princípio de que se aprende a ler e a escrever (não importa qual seja o gênero) no ensino fundamental e médio” (MARINHO, 2010, p.366). Neste sentido, os professores dos cursos superiores experimentariam um estranhamento por terem de lidar com “alunos pouco familiarizados com a leitura e a produção de gêneros que sustentam as suas aulas e outros eventos próprios à vida acadêmica” (p.366). Fiad (2011, p.363) corrobora a percepção de Marinho ao afirmar: “Os professores esperam que os alunos saibam essas convenções que não lhes são explicitadas”.

Dos anos 1980, quando se registram os primeiros estudos sobre escrita acadêmica do período que estamos considerando⁹, até os dias

⁹ A pesquisa trabalha com o histórico do ensino de Língua Portuguesa a partir dos anos 1960.

de hoje, as instituições de Ensino Superior brasileiras, principalmente as públicas, passaram a receber estudantes cada vez mais heterogêneos em termos de formação escolar e de capital cultural. E essa heterogeneidade se produz com a forte marca da presença de estudantes oriundos das camadas populares. Tal mudança de perfil torna ainda mais grave o pouco empenho das IES no que se refere a assumir a escrita acadêmica como objeto de ensino e de pesquisa, reforçando a constatação apresentada por Fiad (2011, p.363): “Na verdade, há a negação do aluno real com o qual o professor está lidando, ao não reconhecê-lo como é, há a negação da voz do aluno no processo de ensino-aprendizagem e há a negação ao estudante das convenções que regem a escrita acadêmica”.

Vale observar, todavia, que as questões discutidas neste estudo não emergem das políticas de ampliação do acesso ao Ensino Superior. Como comenta Heringer (2015), em estudo sobre os estudantes cotistas do mesmo curso de Pedagogia da UFRJ ingressados em 2011 e 2012: “[...] é importante destacar que estas dificuldades [acadêmicas] não são privilégio dos estudantes cotistas que ingressaram nos últimos anos, mas já existiam no passado” (HERINGER, 2015, p.246). Segundo a autora, a política de cotas apenas contribuiu para que o despreparo para lidar com a leitura, a escrita e a expressão oral ganhasse mais visibilidade.

Uma segunda questão a ser abordada diz respeito às ações que algumas IES promovem no sentido de enfrentarem os problemas de escrita acadêmica. Considera-se neste estudo que a principal ação (quase sempre a única), que consiste em incluir disciplinas de leitura e escrita em seus currículos, embora necessária, não é suficiente. Ainda assim, pode ter alcance significativo, como relatam Marinho (2010) e Fiad (2011) em seus textos. Seria um primeiro passo na direção de um conjunto ampliado de ações. Ocorre, todavia, que, apesar de sugerida por parte significativa dos participantes deste estudo, a medida parece não ser de fácil consolidação nos currículos dos cursos de formação de professores, como relata Fiad (2011), ao comentar a interrupção da oferta da disciplina *Práticas de leitura e produção textual*, obrigatória para os calouros de Letras da UNICAMP:

No final dos anos 90, essa disciplina foi eliminada do currículo do curso de Letras, já com base na crença de que os alunos que entravam na universidade dominavam alguns gêneros do discurso e que o ensino dos gêneros acadêmicos deveria acontecer em situações de escrita no interior das diferentes disciplinas do currículo (Fiad, 2011, p.361).

Da mesma forma, conclusão apresentada por Dionísio e Fischer (2011), em estudo que analisou dezenove textos sobre letramento acadêmico apresentados em encontro científico e “oriundos de países tão diversos como Brasil, Espanha, Portugal, Estados Unidos, Irlanda, Finlândia”, indica que mesmo quando há um esforço por parte das IES no sentido de enfrentar as questões de escrita acadêmica, o mesmo se faz sob a perspectiva do déficit:

Ainda que os objetivos enunciados nos textos e propostas nem sempre denunciem explicitamente aquele tipo de movimento, e o letramento continue a ser, em alguns, concebido como prática social, as justificativas expostas para a condução dos estudos, a forma de realização das análises, bem como as considerações finais que se apresentam denotam uma perspectiva de *déficit* e remediação, em vista de um não saber-fazer ou de um não-saber orientar práticas de leitura e produção escrita (DIONÍSIO E FISCHER, 2011, p.85).

As respostas aqui analisadas confirmam o estado geral de desconforto e desconhecimento por parte das IES e dos seus docentes no que tange às questões de escrita acadêmica. A imprecisão dos diagnósticos – revelada na dispersão de categorias nomeadas pelos docentes para identificar problemas de escrita dos estudantes – e o recurso majoritário ao emprego de adjetivos que qualificam de forma negativa tal escrita indicam claramente que prevalece uma perspectiva do déficit na opinião dos entrevistados.

O mesmo se pode dizer da aposta majoritária e, de certa forma, exclusiva na leitura e na reescritura como caminhos que levariam “naturalmente” os estudantes a adquirir o que não trouxeram de sua formação anterior, bem como na escolha da formação geral e da relação com a leitura como traços suficientes para um perfil de formação de professores de escrita no Ensino Fundamental.

Para encerrar estas considerações, propõe-se que, para um avanço no enfrentamento dos desafios da escrita acadêmica no universo aqui analisado faz-se necessário um conjunto de ações, das quais destacam-se como as mais urgentes: (1) produzir avaliações diagnósticas confiáveis acerca do preparo dos estudantes para lidar com a escrita quando do seu ingresso; (2) construir um projeto coletivo de ações do corpo docente com relação ao investimento pedagógico na escrita dos estudantes, incluindo

nesse projeto escolhas quanto aos textos a serem propostos e (3) construir coletivamente critérios e procedimentos de proposição, acompanhamento e avaliação da produção textual dos estudantes que possam ser aplicados por um corpo docente com formação bastante diversificada e sem preparo específico para ensinar a escrever.

Referências

- BARDIN, L. 2011. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 279 p.
- BARBALHO, C. M. e ALMEIDA, M. E. V. C. O currículo do Curso de Pedagogia e o ensino da escrita: ementas de disciplinas e percepções dos docentes. 2011. Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Artística e Cultural da UFRJ, 33. IN: **Anais da XXXIII Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Artística e Cultural da UFRJ**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2011.
- CARVALHO, J. A. B. **Escrita: percursos de investigação**. 2003. Braga:Portugal, DME/UM, 2003, Disponível em <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18254/1/Escrita,%20Percursos%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em 8 de setembro de 2015.
- DIONÍSIO, M. de L. e FISCHER, A. Perspectivas sobre Letramento (s) no Ensino Superior: Objetos de Estudo em Pesquisas Acadêmicas. 2011. **Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB** ISSN 1809-0354 v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2011.
- FIAD, R. A Escrita na Universidade. 2011. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011. Disponível em: <www.abralin.org/revista/RVE2/14v.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2015.
- HERINGER, R. “Organizando o pensamento”: Desafios da rotina acadêmica num curso de Pedagogia. 2015. IN: CARVALHO, A.; SAMPAIO, S.M.R.; SANTOS, G.G.(orgs.). **Observatório da vida estudantil**. Salvador: Edufba, p. 231-249.
- MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento Acadêmico. 2010. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
- NICOLACI-DA-COSTA, A. M. O campo da pesquisa qualitativa e o Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). **Psicologia Reflexão e Crítica** [online]. 2007, vol.20, n.1, pp. 65-73

Respostas e desafios

Conforme expliquei na **Introdução**, este livro foi concebido para poder ser lido tanto em sua totalidade, na sequência de capítulos proposta, quanto parcialmente, com a leitura isolada e não linear dos estudos. Como cada capítulo tem como linha de condução uma pergunta e como conclusão uma tentativa de resposta, julguei que poderia fortalecer a proposta de leitura que o livro traz, caso acrescentasse uma síntese dos estudos apresentados em cada capítulo. E resolvi fazer isso agrupando, em sequência, as perguntas e suas respectivas respostas. Espero que a estratégia tenha sido correta para atingir o seu propósito.

1. Capítulo 1: Saberes docentes e formação de professores para o ensino da escrita

Pergunta: Que saberes precisa ter um professor de escrita da Educação Básica?

Em síntese, podemos afirmar sobre os saberes docentes para o ensino da escrita o seguinte: são de naturezas diversas e obtidos por meio de processos variados; parte se constrói por meio da experiência fora das agências de formação, parte vem dessas agências e parte vem da prática profissional; a hierarquização e, mais do que isso, a articulação desses grupos de saberes em termos de sua importância para a formação dos professores constitui um desafio ainda por vencer; a necessária articulação entre saberes e, sobretudo, entre teoria e prática ocorre de forma fluida, em uma dinâmica razoavelmente imprevisível e, portanto, incontável, e não de maneira linear e racional; a maioria dos pesquisadores destaca o papel primordial que saberes identificáveis como *habitus*, tal e qual definido por Bourdieu (1972, p.178-179), desempenham na formação e, particularmente, na ação dos professores; a relação entre os saberes envolve necessariamente a relação entre os respectivos poderes e valores, simbólicos e materiais, das instâncias e dos sujeitos em questão, o que interpela as articulações entre teorias e práticas, especialmente nas ações desenvolvidas entre universidades/pesquisadores e escolas de Educação Básica/professores; as condições de trabalho dos sujeitos

afetam diretamente suas possibilidades reais de participar de ações de formação e de transformação, não se podendo ignorar – quer no planejamento, quer no desenvolvimento, quer na avaliação dos projetos – que há uma disparidade entre as condições disponíveis aos diferentes sujeitos, com nítida inferioridade daquelas de que dispõem os professores da Educação Básica.

2. Capítulo 2: Currículo e ensino da escrita

Pergunta: Como a universidade forma os professores de escrita?

Enquanto a Pedagogia se ocupa quase exclusivamente das questões ligadas à aquisição da escrita e ao processo de alfabetização e letramento, o curso de Letras não trata sistematicamente de nenhum desses aspectos. Em contrapartida, mas a confirmar a cisão entre os dois, a graduação em Letras dedica parte expressiva a conteúdos de Língua e de Literatura que inexistem no currículo de Pedagogia.

De forma exemplar, essa cisão representa duas concepções que disputam a base e a estrutura dos cursos de formação de professores: uma, de caráter conteudista, que privilegia o domínio dos conteúdos que serão objeto de ensino; e outra, de cunho mais técnico, que valoriza conhecimentos sobre fundamentos e métodos do processo de ensino-aprendizagem.

Nenhuma das duas concepções mostrou-se eficiente para a formação de professores de escrita que dominem conteúdos, compreendam processos e desenvolvam ações pedagógicas de forma satisfatória. A depender do que temos proposto em nossos cursos de graduação, no máximo formaríamos profissionais insuficientemente preparados para o ensino da escrita, quer porque não sabem do que se trata a escrita, quer porque desconhecem como se aprende a escrever, quer por ambos os motivos.

3. Capítulo 3: Perfil socioeconômico-cultural dos estudantes do Curso de Pedagogia

Pergunta: Quem são, com base em dados socioeconômico-culturais, os estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ?

De maneira sintética, podemos delinear o perfil socioeconômico-cultural dos estudantes por meio de algumas informações:

(a) sua trajetória escolar se deu predominantemente em escolas públicas regulares das redes municipais e estadual do Estado do Rio de Janeiro, com destaque para o fato de um terço exato deles ter cursado o Ensino Médio na modalidade Normal (formação para o magistério);

(b) mais da metade escolheu o curso por considerar que tem aptidão para a área;

(c) obtiveram médias entre as mais discretas nas provas do ENEM;

(d) dispõem de renda familiar média na faixa de um a cinco salários mínimos;

(e) os pais têm predominantemente escolarização até o Ensino Médio concluído, com indicadores discretamente superiores para as mães em relação aos pais;

(f) não trabalham, mas pretendem trabalhar ao longo do curso;

(g) são mulheres em sua grande maioria (92%) e

(h), no que se refere à etnia¹, 42% se declaram brancos; 26,5%, pretos; 20,7%, pardos; 6,7%, amarelos; 2,7, indígenas; e 2% não responderam.

O perfil aqui encontrado aponta para estudantes que, em sua maioria, querem ser professores, mas que dispõem para tanto de condições pouco favoráveis, tanto do ponto de vista econômico, quanto sob o ponto de vista da sua escolarização básica e do seu capital cultural. O resultado não chega a surpreender, uma vez que os últimos 50 anos no Brasil registram um percurso desastroso no que se refere à desqualificação do exercício do magistério, representada de forma exemplar na ausência de políticas contundentes de valorização dos profissionais de educação: salários baixos, planos de carreira frágeis ou inexistentes, cursos de formação inconsistentes.

4. Capítulo 4: Relações dos estudantes com a escrita e o seu ensino

Pergunta: Que experiências com a escrita trazem os licenciandos de Pedagogia da UFRJ?

As respostas dos estudantes indicam que consideram satisfatória sua experiência com a escrita, antes e durante o curso superior. Segundo eles, os entraves para um maior desenvolvimento de habilidades de escrita po-

¹ Este fator tem especial relevância por causa da legislação brasileira que dispõe sobre a política de cotas nos cursos superiores: Lei 12.711/2012; Decreto 7824, de 11/10/12 e Portaria nº 18 – MEC, de 10/11/2012.

deriam ser relacionados à falta de incentivo por parte da escola e/ou do meio social. Ainda de acordo com sua percepção, na vida, a escrita tem finalidades mais ligadas à expressão de sentimentos, à defesa de argumentos e à ampliação do autoconhecimento, ao passo que, na escola, estaria mais restrita a duas finalidades que a vida social também contempla: registrar informações e demonstrar conhecimentos.

No que se refere às qualidades que elegeram para os professores de escrita, estão principalmente ligadas a traços de caráter/personalidade e a habilidades de gerenciamento do *setting* pedagógico. Em segundo plano, destaque-se a relação pessoal com a leitura e a escrita, da qual resultaria uma atitude de incentivo e valorização dessas práticas nos processos de aprendizagem de seus alunos.

Quanto ao perfil dos professores desenhado pelos futuros pedagogos, penso que reforça a visão de formação docente que aposta mais nos valores adquiridos, nas escolhas pessoais e na experiência própria com as práticas de escrita, reforçando a vertente que entende que para o exercício do magistério bastam reputação, personalidade e conhecimento do conteúdo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma simplificação do papel do professor e de um apagamento da sua formação profissional, que reforça o estímulo ao autodidatismo, à vocação e ao personalismo no exercício da docência

5. Capítulo 5: Domínio da ortografia um exemplo de análise da produção textual de estudantes do Curso de Pedagogia

Pergunta: Que domínio da escrita têm os licenciandos de Pedagogia da UFRJ quando ingressam no curso?

Os dados indicam um domínio mediano, sem comprometimentos graves, dos aspectos investigados: ortografia, seleção lexical, concordância e regência. Provavelmente, o exame de outras categorias levaria a resultado semelhante.

Os desvios identificados encontram-se dentro de um espectro e de uma frequência que não evidenciam a existência de um grau problemático de domínio da Língua Portuguesa por parte dos estudantes. Pelo contrário, trata-se de um conjunto de desvios absolutamente corriqueiro, compatível com a faixa etária e a escolarização predominantes no grupo de licenciando estudados.

6. Capítulo 6: Apropriação Indébita e Autoria: Elementos para Superar a responsabilização Individual

Pergunta: Por que os estudantes se apropriam inadequadamente de outros textos em suas produções textuais?

No contexto da graduação, não se pode tratar a apropriação indébita apenas como uma decisão individual de cada estudante. Mais sensato seria considerá-la uma proposta de produção incentivada ou, ao menos, fortemente tolerada dentro da lógica de poder sobre a produção acadêmica.

O enfrentamento dessa questão depende da procura de elementos que permitam: (a) identificar mais claramente a relação que os estudantes, ao seu ingresso, mantêm com a escrita; (b) analisar as práticas desenvolvidas com a escrita ao longo do seu processo de formação; (c) ouvir o posicionamento de estudantes e professores quanto a essas práticas e seus efeitos; (d) experimentar estratégias e procedimentos voltados para superar os problemas.

Sem prejuízo de outras práticas, penso que ir além significa entender a questão dentro de um cenário com a complexidade aqui apresentada; uma complexidade que envolve necessariamente a formação básica dos estudantes, a lógica da produção do conhecimento em nossa sociedade e as práticas pedagógicas predominantes nos cursos superiores; uma complexidade que, uma vez assumida, coloca a todos os sujeitos desse cenário como coautores de suas mais diversas apropriações, inclusive das indébitas.

7. Capítulo 7: A Formação Universitária dos Docentes do Curso de Pedagogia

Pergunta: Que formação acadêmica têm os professores do curso de Pedagogia da UFRJ?

Os dados apresentados indicam: (1) a predominância de uma formação que se diversifica por muitas áreas na graduação e tende a convergir para a de Educação no mestrado e no doutorado; (2) a predominância da formação em instituições públicas situadas no Estado do Rio de Janeiro; (3) a diminuição crescente do intervalo de tempo entre a obtenção da graduação e o fim do doutorado.

Em síntese, o quadro docente da FE vem sofrendo sucessivas alterações de ordem quantitativa, ainda que ao sabor de um fluxo bastante irregu-

lar de ingressos e perdas, e de cunho qualitativo, na medida em que o ingresso exclusivamente por concurso e o período cada vez menor entre a obtenção da graduação e a do doutorado contribuem decisivamente para que a maioria dos professores que ingressaram nos últimos 25 anos esteja cada vez mais próxima do perfil do pesquisador, apagando-se o traço da experiência profissional com a Educação Básica como critério de seleção do corpo docente.

8. Capítulo 8: A Produção Textual Solicitada aos Estudantes do Curso de Pedagogia

Pergunta: Que produção textual os professores do curso de Pedagogia da UFRJ solicitam aos seus estudantes?

O conjunto das informações contidas nas respostas dos participantes evidencia que as escolhas das produções textuais por eles propostas se orientam por referências diversas, que ora remetem às práticas escolares de escrita, ora se apropriam, ainda que parcialmente, de termos mais próprios do contexto universitário. Tal estado sugere que há não só uma oscilação, como também um hibridismo involuntário na proposição de tarefas de escrita para os estudantes de Pedagogia.

Sintomaticamente, as palavras *tipo* e *gênero* não foram mencionadas por qualquer dos participantes em suas respostas, o que reforça a ideia de que os docentes não trabalham intencionalmente nem com estruturas formais nem com suas diversas possibilidades de materialização nem, muito menos, com contextos de produção dos enunciados.

9. Capítulo 9: A escrita acadêmica de estudantes do Curso de Pedagogia na percepção de seus professores

Pergunta: Como os professores do curso de Pedagogia da UFRJ avaliam a produção textual dos seus estudantes?

Apenas dois professores não explicitaram qualquer qualificação: P17, que destaca o estranhamento dos estudantes diante de uma escrita nova para eles, e P6, que preferiu salientar que os estudantes pouco leem e que os preparos são variados. Mesmo sem o apoio da explicitação de qualificativos, pode-se considerar que as respostas de P17 e P6 oferecem elementos para enquadrar o referido preparo em limites modestos de

desenvolvimento.

Já dentre os outros dezesseis, dez apresentaram qualificativos: *despreparados, fraco* (duas ocorrências, uma acrescida do advérbio *muito*), *frágil, incipiente (muito), pobre, problemático, ruim* (duas ocorrências, uma delas acrescida do advérbio *muito*), *variável*. O único dos adjetivos que não remete a um preparo insuficiente é *variável*, os demais evidenciam a avaliação predominante dos docentes de que os estudantes não estão adequadamente preparados para produzir textos acadêmicos. Podem-se agrupar nessa mesma tendência P10, que considera que os estudantes “não estão preparados”, e P5, cuja resposta, como já comentado aqui, contém uma contradição. Opina que trabalha com estudantes do sétimo período e que, por isso mesmo, estão “familiarizados com a escrita acadêmica, mas com muitas dúvidas e imprecisões”.

Os quatro restantes destacaram em suas respostas aspectos pouco ou mal desenvolvidos na escrita dos estudantes, o que constitui uma outra forma de considerá-la aquém do desejável para que tenham uma boa formação.

10. Capítulo 10: Relações dos docentes do Curso de Pedagogia com a escrita acadêmica dos licenciandos

Pergunta: Como os professores do curso de Pedagogia da UFRJ lidam com as demandas de ensino-aprendizagem de escrita acadêmica dos licenciandos?

De forma bastante sintética, pode-se concluir que:

(1) os docentes consideram os estudantes despreparados para as atividades de escrita, mas não apresentaram, para a identificação desse despreparo, diagnósticos apoiados basicamente em conhecimentos específicos de produção textual nem na aplicação sistemática ou experimental de critérios de avaliação dos textos produzidos pelos estudantes;

(2) os docentes não se consideram inteira ou suficientemente preparados para trabalhar com a escrita dos estudantes, mas julgam poder intervir nesta a partir de suas experiências;

(3) as intervenções concentram-se em lançar mão de estratégias de incentivo à leitura qualificada e à reescritura de textos produzidos nas disciplinas;

(4) os resultados das medidas empregadas para melhorar a escrita dos estudantes são considerados positivos pelos docentes, embora

nenhum deles tenha declarado usar regularmente procedimentos que permitissem avaliar os efeitos provocados pelas medidas na escrita dos estudantes;

(5) as principais ações projetadas pelos docentes para a superação das questões aqui problematizadas concentram-se na oferta de disciplinas e outras modalidades de espaços didático-pedagógicos relacionados com o ensino-aprendizagem da escrita, e não apenas da acadêmica, e na atuação coletiva dos docentes para o seu enfrentamento; e

(7) os traços principais do perfil desejável para o futuro professor de escrita no ensino Fundamental, segundo os seus formadores, estão relacionados à formação geral dos licenciandos e a sua relação com a leitura.

11. Desafios da escrita acadêmica na Licenciatura em Pedagogia

Quais seriam, então, os desafios a enfrentar no caso da escrita acadêmica na Licenciatura em Pedagogia?

O primeiro, como mencionei ao início da minha conferência no processo de promoção à classe de Professor Titular, está relacionado com a própria denominação. De que escrita se trata? Por que qualificá-la como acadêmica? Que diferenças estariam marcadas se a chamássemos de científica?

Nesse sentido, existe uma grande dispersão de tipos e gêneros praticados nos diversos espaços de produção textual da esfera acadêmica. Da mesma forma, são muitas e pouco convergentes ou consensuadas as concepções com o que os sujeitos propõem, praticam e avaliam escritas na academia. Estamos longe de ter uma cartografia dessas escritas que nos ajude a compreender quais são, como se desenvolvem e como ocupam o espaço discursivo. Isso equivale a assumir que estamos igualmente distantes de um estabelecimento razoável de parâmetros para a produção de textos acadêmicos, assim como para o seu ensino-aprendizagem.

O segundo desafio, portanto, consiste em identificar com maior precisão que textos estão sendo solicitados aos estudantes e em que medida integram uma demanda de escrita compatível com o processo de formação dos universitários.

Até que ponto a tradição de propor trabalhos em que os estudantes devem provar que compreenderam as proposições do autor e, muitas vezes, também externar comentários sobre estas, funciona como um limite penoso

para o exercício da reflexão ou como uma continuidade das práticas domesticadoras de leitura e escrita da Educação Básica? Não seriam práticas limitadas a *demonstrar conhecimentos e registrar informações*, identificadas pelos licenciandos como as que predominam nas escolas?

Tal questionamento remete ao **terceiro desafio**: construir um conjunto de condições que habilitem os docentes universitários a lidar com a escrita nos cursos superiores. Quantos desses docentes se sentem capazes de produzir avaliações diagnósticas confiáveis acerca dos textos dos seus estudantes? Quantos adotam, com base em tais avaliações, critérios de leitura e avaliação do que leem? Quantos sabem classificar em níveis de complexidade os problemas de escrita identificados? Quantos estão habilitados a propor em suas práticas docentes medidas didático-pedagógicas com potencial transformador da escrita dos estudantes, em especial dos que apresentam mais dificuldades de atender aos padrões acadêmicos?

Diretamente associado às reflexões acerca do preparo dos docentes para lidar com a escrita dos estudantes, encontra-se o **quarto desafio**: entender, com base em avaliações confiáveis, quais são as marcas dessa produção textual. Como vamos conseguir intervenções eficientes em tal cenário, se nossas avaliações diagnósticas, derivadas em boa parte de impressões e, muitas vezes, de idiosincrasias, se dispersam por categorias vagas?

Ao levantar tais questionamentos, não pretendo apenas reforçar nosso pouco preparo específico para lidar com a escrita, mas também chamar atenção para o agravante de que exercemos esse pouco preparo sem a ajuda de qualquer referência mais confiável no que tange à identificação dos problemas e das suas possíveis soluções.

No caso da Licenciatura em Pedagogia, as questões de escrita acadêmica atingem uma dimensão específica: trata-se de um curso que forma professores de escrita. Tal condição faz emergir um **quinto desafio**: encontrar meios de ajudar os estudantes a construírem relações positivas com as práticas de escrita, não apenas como produtores de textos, mas como aqueles que irão ensiná-las nos primeiros anos da escolarização básica.

Se queremos preparar os futuros docentes para atuar profissionalmente com algo muito mais complexo do que a mera exposição de fatos da língua ou a sistematização de características textuais, precisamos assumir como pressuposto a afirmação de Duarte (2005): “Para ensinar a escrever, é necessário saber escrever” (DUARTE, 2005, p.54). Afirmação reforçada nas indicações de qualidades que os próprios estudantes julgaram que os professores de escrita deveriam ter.

Para enfrentar tais desafios, lembro mais uma vez, precisamos considerar um **sexto desafio**: a existência de um corpo discente que dispõe de condições socioeconômico-culturais pouco favorecedoras em termos da sua inserção nas comunidades discursivas que predominam nos ambientes acadêmicos.

Chamo atenção, finalmente, para um **sétimo desafio**: a necessidade de trabalhar na dimensão da experiência e da relação que cada um desses estudantes mantém com a escrita, o que traz à cena das intervenções o desafio de lidar com identidades, personalidades, constituições subjetivas - aspectos que superam em complexidade as práticas correntes de ensino da escrita.

A articulação desses desafios reforça a perspectiva de que as intervenções a propor na Licenciatura em Pedagogia no que concerne à escrita acadêmica precisam ocupar coletivamente o corpo social do curso e envolvem dimensões múltiplas das relações entre os sujeitos e destes com a escrita. Isso as transporta para um plano bastante mais intrincado que o da simples correção de supostos déficits do passado e/ou de treinamento para o presente e o futuro; um plano em que as práticas sociais de linguagem, incluídas as de escrita, constituem gestos de humanização nos seus múltiplos sentidos.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Genebra: Droz, 1972.
- DUARTE, Isabel M. Como se ensinam os futuros professores a ensinar a escrever? Algumas vincomodidades. IN: BARBEIRO, Luís Filipe; CARVALHO, João A. Brandão; PIMENTA, Jorge e SILVA, António C. (orgs.). **Actas do II Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita**. Braga, Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2005.

Os capítulos deste livro derivam, em sua maioria, de artigos publicados em periódicos científicos ou de trabalhos constantes de anais de encontros acadêmicos. Procurei construir uma sequência e um encadeamento que permitam a leitura do primeiro ao último texto. Reconhecendo, todavia, que na comunidade acadêmica vigora a prática de leitura de capítulos isolados, busquei contemplar essa opção, configurando cada capítulo com resumo, palavra-chave e referências bibliográficas. Ao final, faço uma síntese dos achados e apresento um conjunto de desafios que as pesquisas revelaram.

A articulação desses desafios reforça a perspectiva de que as intervenções a propor na Licenciatura em Pedagogia no que concerne à escrita acadêmica precisam ocupar coletivamente o corpo social do curso e envolvem dimensões múltiplas das relações entre os sujeitos e destes com a escrita. Isso as transporta para um plano bastante mais intrincado que o da simples correção de supostos déficits do passado e/ou de treinamento para o presente e o futuro; um plano em que as práticas sociais de linguagem, incluídas as de escrita, constituem gestos de humanização nos seus múltiplos sentidos.