

Saberes docentes e formação de professores para o ensino da escrita: elementos para um projeto de formação inicial de professores nos cursos da UFRJ

Marcelo Macedo Corrêa e Castro (Faculdade de Educação da UFRJ)¹

RESUMO

Este trabalho apresenta um primeiro histórico dos cursos de Licenciatura em Letras, Português-Literaturas, e Pedagogia da UFRJ, a partir dos anos 1980, relacionando-o às disputas conceituais que marcam a formação de professores no Brasil e aos marcos regulatórios que atuam na definição de currículos para essa formação. Destacamos também em nossa análise a relação desse histórico com os saberes docentes para o ensino da escrita, em uma tentativa inicial de dialogar, a partir do âmbito específico desse ensino, com a produção acadêmica nessa esfera.

ABSTRACT

This paper presents a historical view of UFRJ graduation courses for teaching of writing. The period focused begins in 1980 and the facts are related to different conceptions that define the main issues in teaching graduation courses through Brazilian history. We also relate this history to competences on writing teaching, as well as to academic production about this subject.

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 decidir 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: 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 de que tratamos neste artigo envolvem trajetórias distintas. Enquanto o curso de 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

¹ Professor Associado 3, pesquisador do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação – LEDUC. Endereço eletrônico: mar.castro@globocom.com.

professores, guardam bases, 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, delimitamos, para o nosso estudo, o período que se inicia nos anos 1980 e vai até meados dos anos 2000, quando ocorre o último movimento importante de reformulação curricular nos dois cursos.

Nossas primeiras investigações 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. 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 hábil e/ou inerente processo de recontextualização dos discursos, os marcos regulatórios apoiam mais do que refutam, ao menos discursivamente, teses progressistas.

Como sustenta Barreto (2009, p.105), ao comentar Parecer CNE/CP 009/2001, que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, definidas, no ano seguinte, na Resolução CNE/CP 01/2002: “O resultado é um discurso híbrido, marcado por contradições que as Diretrizes parecem pretender “resolver” através de várias estratégias discursivas”.

Nesse sentido, os anos 1980 marcam o início de ações diversas em duas frentes que nos interessam: a valorização do professor e de seus saberes e 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 destacaremos uma parte. Vale ainda acrescentar que os anos 1980 representam não só um momento nacional de retomada dos direitos civis, afetados por duas décadas 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.

Já nos anos 1960, tornara-se obrigatório o ensino da Linguística nos cursos de Letras e, 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. O próprio governo federal constituiu, em 1985, comissão para propor Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino de Língua Portuguesa. Esta Comissão, composta por membros como Antônio Houaiss, Celso Cunha, Celso Pedro Luft, João Wanderley Geraldi e Magda Soares, apresentou dez recomendações no item dedicado a tratar da formação de professores e sete no de valorização do magistério. 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).

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 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, do desenvolvimento 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 *Portos de passagem*, Geraldi (1997, p.28) manifesta 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 também 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 muitas casos, vítimas de mais este acréscimo de faltas/falhas em seus currículos. Mais uma vez Barreto (2009, p.104):

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 de “práticas investigativas” diagnosticadas como uma das faltas a serem preenchidas com competências.

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 emancipatório-cidadã, tais avaliações buscam caminhos que permitam continuar o necessário processo de valorização dos professores e de profissionalização da docência, em especial na educação básica. Apenas como exemplo, vale reproduzir o que aponta Lelis (2000, p.12)

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?

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 nosso entendimento, estão presentes nos marcos regulatórios produzidos nos anos 2000 e constituem a base da nossa análise no projeto que ora desenvolvemos. Vamos tentar apresentá-los, guardadas as limitações deste artigo, 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*², tal e qual definido por Bourdieu (1972, p.178-179), *apud* Perrenoud (2002, p.147), desempenham na formação e, particularmente, na ação dos professores.

Ao chegarmos aos anos 2000, embora nos limites mais avançados da produção científica se desenrolasse um debate que colocava em cheque 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. Destacamos para nosso 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 tratarmos desses documentos legais, 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 10 anos a partir do início da década anterior. Em nosso caso, o currículo inicial, datado de 1969 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 fundamental³.

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, basicamente 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 despreparados (e mesmo contrapreparados) 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, destacamos 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”

² “um sistema de disposições duradouras e transponíveis que, ao integrar todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, tornando possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma”.

³ Denominações da época.

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:

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, dispõem, em seu artigo 5º, que o egresso esteja apto profissionalmente para dar conta de dezesseis diferentes habilidades ou competências, das quais destacamos (grifos nossos):

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 12º 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 o investimento em conhecimentos teóricos. Já o curso de Pedagogia mantém um desenho curricular em que se faz flagrante a pouca atenção aos conteúdos que serão objeto de ensino.

Nossa hipótese é a 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.

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 aos cursos de formação de professores 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 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, entendemos 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, têm vindo, em nossa 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, aplicamos outro questionário aos estudantes, este inteiramente direcionado para que avaliem suas relações com a escrita. Além disso, em uma terceira etapa, avaliaremos, por meio de entrevistas com professores e estudantes, as condições destes no que se refere ao seu preparo para o ensino da escrita.

Paralelamente, estamos avaliando as duas propostas curriculares no que se refere especificamente à atenção dada ao ensino da escrita. Também quanto a esse aspecto, iniciamos a realização de uma primeira

fase de análise – que trata do projeto, da grade curricular e das ementas das referidas propostas – e estamos construindo uma segunda, em que avaliaremos, junto com estudantes e professores, o currículo tal e qual ele se concretiza.

Resta ainda, desde sempre, um desafio pouco mencionado nas discussões sobre formação de professores, mas que consideramos igualmente complexo: a segmentação em blocos distintos e, em muitos sentidos, incomunicáveis, 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 praticamente 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.

Nenhum 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 Bibliográficas

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-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.

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, n° 74, Abril/2001, São Paulo:Campinas, Cortez, 2001.

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.

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