

# EXPRESSÃO ESCRITA DE CONCLUINTEs DE CURSO UNIVERSITÁRIO PARA FORMAR PROFESSORES

ALDA JUNQUEIRA MARIN

aldamarin@pucsp.br

alda@fclar.unesp.br

LUCIANA MARIA GIOVANNI

lmgiovanni@uol.com.br

Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História,  
Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara

## RESUMO

*O objetivo central deste trabalho é o de relatar algumas análises de pesquisa sobre as condições que alunos concluintes de cursos de formação de professores exibem para atuar nos anos iniciais da escolaridade. Realizado na perspectiva dos estudos culturais, o estudo permite traçar o perfil desse alunado na dimensão específica do domínio da recepção e produção do texto escrito. Os dados referem-se a alunos concluintes de um Curso Normal Superior privado, de instituição do interior paulista, em 2005. Com o aporte da Sociologia procura-se compreender criticamente esse modelo de formação atual, analisando-o a partir de dentro das instituições formadoras e de seus agentes. Os resultados apontam a precariedade das condições de domínio dos conteúdos escolares básicos relacionados à leitura e à escrita, indispensáveis para o exercício futuro da profissão docente nos primeiros anos do ensino fundamental, o que equivale a constatar, nessa parcela do alunado do ensino superior, indícios de falência do sistema escolar de ensino.*

*FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE PROFESSORES – EXPRESSÃO ESCRITA – CURSO NORMAL SUPERIOR.*

## ABSTRACT

*WRITTEN PRODUCTION OF STUDENTS ATTENDING THE LAST YEAR OF A UNIVERSITY COURSE TO EDUCATE TEACHERS. The main purpose of this work is to report some research analyses on the lack of preparation shown by last-year students of teachers' training course to exercise their work in the first years of schooling. Conducted from the cultural study perspective, this study enables identifying the profile of these students in the specific dimension of a written text reception and production domain. Data refer to students attending the last year of a private higher basic education teacher education program, in an institution located in a city in the State of Sao Paulo, in 2005. With Sociology contributions,*

*this study tries to critically understand this present education model, analyzing it from inside the educational institutions and their agents. Results point out deficiencies in mastering basic school contents such as reading and writing, indispensable for the future practice of teaching first graders of primary school. This is equivalent to noticing traces of failure of the teaching school system in these higher education students*

*PROFESSIONAL TRAINING – WRITING EXPRESSION – HIGHER NORMAL COURSE – HIGHER EDUCATION*

No início dos anos 2000, em palestra na reinauguração da Biblioteca Alexandrina no Egito, Umberto Eco (2003) refere-se à impossibilidade da “morte dos livros e da literatura”, bem como à absoluta necessidade e atualidade dos atos de ler, escrever e interpretar, especialmente em meio aos avanços tecnológicos mais recentes.

A esse respeito, Annie Chartier (1998) mostra como a evolução das demandas sociais para alfabetização tem determinado mudanças nos conteúdos de formação de novos professores alfabetizadores, nas práticas dos professores em exercício e nos próprios métodos de ensino da leitura e da escrita.

À questão “alfabetizar para quê?” presente a cada momento histórico<sup>1</sup> correspondem, segundo a autora, outras duas questões: Que professor se pretende formar? Para formar que tipo de leitor e de produtor de textos?

Reformas educacionais respondendo a essa alteração das demandas sociais por alfabetização influenciam propostas de mudanças na profissão de alfabetizador, no que se exige e se espera desse profissional, na formação que

---

1. Chartier (1998) refere-se às seguintes demandas/momentos históricos na França: a visão da leitura como “... um meio mais seguro e cômodo que a memória oral” para “ler/recitar o catecismo” – do século XVII; a “invenção do ler, escrever e contar das escolas cristãs interessadas na leitura religiosa”, mas também na “cultura escrita de caráter utilitarista e profissional” – do século XVIII; o avanço da aprendizagem da leitura e da escrita para a zona rural e pequenos vilarejos que, reunindo alunos de diferentes níveis de conhecimento, passava a exigir atividades silenciosas e individuais de escrita autônoma – do século XIX; a valorização do aprendizado da escrita pela concepção de alfabetização como “cultura geral primária” e como meio de iniciar os alunos nos diferentes campos de conhecimento – do início do século XX; o momento de expansão da “escola popular de massas” para universalização da escolaridade básica, com o aumento das exigências de autonomia e performance em leitura e escrita, gerando “aumento nas taxas de repetência, primeiro sinal do fracasso escolar” e da “crise da leitura” – a partir dos anos 1960 e 1970 até os dias atuais.

lhe é destinada e, portanto, no “leitor” e “produtor de textos” que esse professor será, ou que se pretende formar, bem como nos métodos de ensino utilizados para tanto.

No Brasil, como na França, guardadas as diferenças contextuais, tais mudanças são visíveis e vêm sendo apontadas de inúmeras maneiras, por diferentes autores. Ver a respeito, por exemplo: Ianni, 1986; Fernandes, 1986; Tanuri, 2000; Evangelista, 2002; Carvalho, 2002 e Freitas, 2002.

Essas mudanças, que tomam contornos mais nítidos no país a partir dos anos 1970, agravam-se nas décadas seguintes e se revelam especialmente na ambigüidade da legislação, nas deficiências das escolas dos diferentes níveis da escolaridade e de seus currículos, na formação precarizada dos futuros professores e no despreparo dos formadores.

A proposta de formação dos professores alfabetizadores no âmbito do ensino superior, que marca as discussões e medidas legais tomadas nos anos 1990, trazendo para o cenário nacional novos modelos de formação, como o Curso Normal Superior, não só não consegue superar os problemas apontados, como sua implantação se faz marcada por traços da cultura do aligeiramento na estrutura curricular, da ambigüidade nas decisões e funcionamento e da racionalidade técnica nas práticas e atividades que a conformam (Bello, 2003), acirrando a precariedade dessa formação:

Duas idéias iniciais precisam ser postas em destaque para a análise desses debates, movimentos e ações políticas propondo a formação de professores alfabetizadores em nível superior. Em primeiro lugar, a idéia de que essa discussão sobre o lócus da formação de tais professores não é recente e, em segundo lugar, a idéia de que a proposta de *universitarização* da formação docente, como tentativa de proporcionar maior qualificação aos “professores primários” vem se dando, no Brasil, por meio de mecanismos de aligeiramento e precarização dessa formação. (Marin, Giovanni, 2005, p.5)

Tais condições tomam maior vulto ainda, quando se constata, por exemplo, como destacam Chartier (1998) e Marin, Giovanni e Guarnieri (2004), que algumas questões centrais na formação de professores continuam não resolvidas: a superação dos métodos de decifração e silabação; a ausência de suportes e recursos materiais ancorados na compreensão; o repertório de relação

com a leitura e a escrita por parte dos professores; as marcas da cultura da oralidade na escola, em detrimento do registro escrito e da leitura por seus diferentes agentes.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que, entender as práticas relacionadas aos atos de ler, escrever, interpretar e buscar conhecimento na escola em geral, e em especial nos cursos de formação de professores, permitem entender os mecanismos de exclusão que perpassam a sociedade e os que a eles são agregados pelo funcionamento das escolas em que se formam e em que atuam os professores, alfabetizadores ou não.

A língua, segundo Bourdieu (1998), compõe, ao lado da arte e da religião, os sistemas simbólicos das culturas como instrumentos de conhecimento, de comunicação e poder. A língua é um sistema estruturado, tratado como condição de inteligibilidade da palavra que se deve construir. Como instrumentos de conhecimento e comunicação, só podem exercer poder estruturante nas ações porque são estruturados nos agentes. Como símbolos, são instrumentos por excelência da integração social contribuindo para a reprodução da ordem social. Os sistemas simbólicos cumprem função política de imposição, contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra, são instrumentos de poder de quem os possui. Tais sistemas simbólicos constituem parte do capital transmitido e adquirido pelos agentes que a eles são expostos.

Em um de seus artigos sobre capital cultural Bourdieu (2001) aponta três modos pelos quais essa condição interessa ao estudo aqui apresentado. O primeiro deles se refere ao capital cultural incorporado; o segundo, ao capital cultural objetivado e o terceiro, ao capital cultural institucionalizado. São conceitos fundamentais para a compreensão dos processos de desigualdade social e escolar.

O eixo da discussão do autor sobre o tema é que o rendimento da ação escolar, ou seja, ter sucesso ou não na trajetória escolar, depende do capital cultural previamente investido pela família junto às crianças, seja sob a forma de ações, seja sob a forma de bens. Do mesmo modo, o rendimento da certificação (no caso dos profissionais) no plano econômico e social, também depende em parte da herança do capital social. Esses três tipos de capital nos interessam por estarem presentes na situação analisada, pois a escrita com correção, segundo Bourdieu (2001, p.78), constitui o capital cultural objetivado

por excelência, exigindo relação dialética com o capital cultural incorporado seja pela ação familiar, seja pela ação escolar, que aqui consideramos fundamentais para o exercício da função docente alfabetizadora.

Ou seja, entendemos, com base nas considerações desse autor, que processos de exclusão social e escolar são construídos, como também afirmam Dubet (2003, 2003a) e Charlot (2002), não só por ofertas geográficas e socialmente desiguais de bens materiais e simbólicos, mas no caso dos bens culturais escolares, por mecanismos de diferenciação externa e interna dos alunos e por ações pedagógicas e práticas escolares que os atingem, também desigualmente, sobretudo pela vida anterior e concomitante à vida escolar.

Assim, investigações que focalizam as relações entre as condições de vida e cultura dos professores, os processos e as trajetórias de escolarização e de formação e a cultura própria das instituições escolares, podem trazer elementos que permitam compreender as situações pelas quais a própria escolarização se torna algo distante do projeto de vida da maioria dos professores. Trata-se de compreender e enfrentar o risco maior que percebemos hoje: a perpetuação de um modelo perverso de condescendência em relação ao processo de “precarização” da formação e da profissão docente, forjando uma identidade profissional calcada na “cultura do desempenho”, muito mais do que na relação com o conhecimento.

Tais estudos permitem ainda compreender a formação inicial e continuada como resultado de processos de inclusão e exclusão no interior das instituições de formação e de atuação dos professores. Permitem flagrar situações e processos de exclusão que esses profissionais sofrem em suas próprias histórias de vida pessoal e familiar, nos contextos sociais e culturais em que se inserem, nas experiências de escolarização que vivenciam e, mais especificamente, no interior das instituições responsáveis por suas condições de formação inicial, ingresso na profissão, exercício profissional e oportunidades de formação continuada.

É preciso reafirmar, como o fazem os autores mencionados, que a questão do saber é central na escola, a define e deve, necessariamente, incluir o prazer de estudar, o prazer de aprender, o prazer de ensinar, o prazer de ler, o prazer de escrever.

Assim, conhecer as escolas, sejam elas escolas nas quais se formam, ou nas quais atuam os professores, especialmente por meio da análise das condi-

ções expressas pelos próprios alunos, parece fundamental. É para o exame dessas condições que se volta este trabalho.

## FOCALIZANDO A QUESTÃO

O que é preciso, então, para ensinar a ler e a escrever? Em que consiste uma boa formação inicial de professores alfabetizadores, para preencher esses requisitos de ordem cognitiva e social?

Como tem ocorrido o processo de formação de novos professores alfabetizadores? Como estão sendo preparados para essa tarefa?

Questões como essas há muito permanecem centrais em pesquisas voltadas para a compreensão do trabalho e da formação de professores responsáveis pelo ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais da escolaridade. Elas estão presentes em boa parte dos estudos empreendidos pelas autoras nos últimos anos, seja refletindo sobre a organização didática do trabalho do professor alfabetizador e suas conseqüências para a aprendizagem dos alunos; seja analisando perfis pessoais e profissionais de professoras alfabetizadoras em exercício e suas necessidades formativas.

Este texto apresenta resultados de pesquisa levada a efeito em 2004 e 2005, com alunos concluintes de curso de formação em âmbito superior. Trata-se de estudo voltado para o exame desse modelo de formação atualmente em vigência no Brasil, que focaliza, partindo do interior do curso, um de seus agentes, os alunos-mestres, propondo-se a investigar as condições que eles exibem para o exercício da docência.

As análises voltam-se, para o exame da condição sem a qual, qualquer processo de melhoria social e de formação escolarizada prolongada, está fadado ao fracasso: o desempenho proficiente em leitura e em escrita.

## Pesquisa, sujeitos e procedimentos

Este estudo foi orientado pelo questionamento das conseqüências na e da formação de estudantes que iriam atuar como docentes nos anos iniciais do ensino fundamental. A expectativa era a de que parte dos problemas apontados pelos estudos sobre formação docente estivessem superados na medida em que tal formação passasse a ser feita em curso superior, que teoricamente

daria aos alunos melhores condições para o exercício da profissão no ensino fundamental.

Parte dos dados da pesquisa já foi relatada em outro texto, que aborda aspectos de compreensão de leitura, acesso a informações pelos chamados alfabetizados funcionais; percepção de relações entre imagem e texto; domínio de conhecimentos básicos sobre organização da escola e componentes curriculares aliados a conhecimentos pedagógicos (Marin, Giovanni, 2005).

Este artigo explora dados relativos às redações feitas pelos alunos no que tange à expressão escrita e aos tipos de argumentos utilizados nas respostas às questões apresentadas. O material produzido pelos alunos, descrito a seguir, é parte integrante do que foi analisado anteriormente. Consta de respostas dadas individualmente em duas situações coletivas de aula, a dois instrumentos construídos com base em material já utilizado em avaliações realizadas por diferentes órgãos em âmbito nacional: os testes utilizados para avaliação do Índice Nacional de Alfabetismo Nacional – Inaf (Montenegro, Masagão, Nunes, 2001, 2004); as provas utilizadas para o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem (Brasil, 2004) e para o Exame Nacional de Cursos – Provão/Pedagogia (Brasil, 2000/2003); além da prova utilizada para avaliação do Programa Especial para Formação de Professores de Educação Infantil e primeiras séries do ensino fundamental, em exercício na rede escolar municipal dos municípios da Região Metropolitana de Campinas – Proesf (Unicamp, 2005).

Para as análises dos resultados tomamos como base apenas as respostas que exigiam redação, uma vez que algumas questões eram de múltipla escolha. Assim, para essa etapa consideramos:

- a. *do primeiro instrumento*: três questões que exigiam duas respostas escritas para demonstrar compreensão de leitura de notícias de jornal, estabelecer relações entre texto e imagens, bem como justificar escolhas entre alternativas apresentadas, extraídas do Inaf/2001 e Enem/2004 (Montenegro, Masagão, Nunes, 2001; Brasil, 2004);
- b. *do segundo instrumento*: uma questão que incidia sobre Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e exigia duas respostas, focalizando a relação entre escola e leitura, e solicitava, de um lado, identificação das idéias presentes no texto e descrição de atividades de sala de aula para estimular e tornar fecunda essa relação e, de outro lado, avalia-

ção da adequação da resposta de uma criança em tarefa de compreensão da função social da escrita, atribuição de nota ou menção e sua justificativa, extraída do Provão de Pedagogia/2003. (Brasil, 2001/2003)

Os 28 alunos participantes da pesquisa estavam regularmente matriculados, cursando o último semestre da 3ª série do Curso Normal Superior. Constituíam um grupo composto majoritariamente por mulheres (com exceção de dois alunos), no qual mais de 60% eram jovens solteiras; egressas de escolas públicas de ensino fundamental e médio, freqüentadas no período diurno, há menos de 5 anos; sem experiência de magistério anterior ao curso; filhas de trabalhadores assalariados sem nível superior; residentes em casas alugadas, com bens materiais que incluíam: televisão em cores, videocassete, rádio, geladeira, máquina de lavar roupa e carro. Para o grupo o telejornal constituía a principal fonte de informação e a novela, o programa preferido, observando-se a ausência de referências a jornais, revistas, livros, computadores, internet, cinema, teatro, música etc.

Foram identificados os alunos para cômputo apenas dos que responderam aos dois instrumentos ou que estiveram presentes no momento da aplicação de ambos os instrumentos, em seguida procedeu-se à correção (Marin, Giovanni, 2005). Na análise da expressão escrita dos alunos foram identificados erros de ortografia, acentuação, concordância e pontuação, e examinados os argumentos utilizados pelos alunos nas respostas que solicitavam justificativa para as suas escolhas entre alternativas apresentadas.

## **Resultados**

Apesar de termos utilizado para exame das condições de desempenho em leitura e escrita de alunos concluintes de curso de formação superior para o magistério, questões extraídas de instrumentos de avaliação centralizada, como as do sistema nacional de avaliação de cursos de ensino superior e médio, nosso propósito não é focalizar competências e conhecimentos imediatos sobre a prática pedagógica, mas identificar aspectos das condições pelas quais o ensino da leitura e da escrita na escola pode ser levado a bom termo.

Não se trata também de afirmar que a simples presença de um ou outro desses aspectos possa garantir o sucesso no trabalho desses futuros pro-

fessores e na aprendizagem de seus alunos. Essa é uma realidade que não pode ser explicada pela ativação de determinadas características e práticas dos professores, sem referência aos contextos e às condições escolares e sociais geradoras do desempenho em leitura e escrita.

Nessa perspectiva, os resultados permitem apresentar problemas de expressão escrita, de compreensão de texto, de utilização de argumentos – que estão na base sobre a qual se assentam os atos discursivos e procedimentos implicados na leitura e na escrita, a serem ensinados/aprendidos na escola: descrever, informar, narrar, comentar, resumir, argumentar... – e que não supõem apenas a apropriação da decifração do código escrito, mas a apropriação de uma “ordem cultural” (Pereira et al., 2005). Ou seja, um professor não mobiliza apenas informações específicas e técnicas sobre letras, palavras e frases para ensinar a ler e a escrever, ele trabalha com os “lugares” das palavras, dos livros e com a cultura que os envolve.

#### *Problemas da expressão escrita*

Analisando-se os dados referentes aos problemas de expressão escrita presentes nas respostas dos alunos em ambos os instrumentos, é possível pensar, que parte dos erros cometidos pelas formandas decorre de distrações cometidas na escrita. Como nas palavras: “explicção”, “modificação” ou “dependo” (em lugar de “explicação”, “modificação” e “dependendo”). Se assim foi, verificam-se atitudes de pressa, desinteresse ou superficialidade na atividade, em detrimento da necessária atitude de leitor atento do próprio texto, que se há de esperar de professores e de futuros professores.

Entretanto, a incidência de palavras erradas, que não devem ser tributadas a tais atitudes, é bem elevada e representativa de palavras de uso comum como, por exemplo, “estam”, “trez”, “atravéz” ou “fazes” (em lugar de “estão”, “três”, “através”, “fases”). São igualmente freqüentes erros de acentuação, pontuação e concordância (verbal e nominal).

Parte dos erros de acentuação até podem ser decorrentes, também, de descuido ou distração, mas o resultado obtido é muito alto se o relacionarmos às respostas curtas – até lacônicas em alguns casos – ou seja, a extensão dos textos é pequena para a quantidade de erros detectados. Nessa categoria de erro foram detectadas tanto as ausências – muito mais freqüentes, quase a

totalidade – quanto os excessos como, por exemplo, acentuar palavras com circunflexo ou usar crase onde essas marcas ortográficas não são permitidas pelas regras de acentuação da língua portuguesa. Da mesma forma, também foram observadas, em muitos trechos, a ausência ou localização inadequada de vírgulas, dois-pontos e ponto-e-vírgula.

De modo geral a incidência de erros foi bem mais acentuada nas perguntas que demandavam respostas mais longas.

Embora com menor incidência, os erros de concordância também preocupam porque aparecem mais de uma vez: “eles foi”, “como foi as férias”, “existe outras”, “a professor” (em lugar de “eles foram”, “como foram as férias”, “existem outras”, “o professor”).

Tais problemas na expressão escrita dessas futuras professoras alfabetizadoras suscitam algumas considerações. A primeira delas refere-se ao alerta de que não se aprende a escrever somente porque se lê a palavra escrita corretamente ou porque alguém diz como se deve escrever. Aprender a escrever é resultado de um processo. Escrita tem “vida própria” (Pereira et al., 2005). E envolve muitos saberes.

Construir esse processo ou percurso na escola tem sido o principal desafio de alunos e professores, porque a essa construção relacionam-se as âncoras do início do processo, os contextos social e cultural que marcam as relações entre o sujeito que escreve e a linguagem, a possibilidade de tomar distância em relação à própria escrita, de falar sobre, de verbalizar conhecimentos em relação à escrita para, finalmente, tomá-la como objeto de estudo. Em outras palavras, escrita é um “objeto plural” e apresenta “desafios para quem escreve e para quem ensina a escrever” (Barbeiro, Carvalho, 2005).

Assim, consideramos que não basta apenas identificar problemas no processo de escrita dessas futuras professoras, sem os referir ao seu contexto de origem e ao contexto que os mantêm. A essas jovens professorandas faltam os principais “andaimes” da construção dessa pluralidade de saberes que constitui a escrita. É pouco provável que possam erguê-los sozinhas. É pouco provável que os construam com seus futuros alunos.

Ao abordar a educação básica na encruzilhada das mudanças sociais contemporâneas, um dos aspectos apontados por Tiramonti (2005) é a ruptura intergeracional no processo educativo. A autora aponta a dificuldade da transmissão cultural nessa relação das gerações, principalmente em razão dos im-

pactos da eletrônica no processo educacional. Daí decorre a secundarização da tarefa de ensinar, sujeita, por sua vez, a muitas outras interferências. Aparenta, ainda, a necessidade de superar tal secundarização, sobretudo pela reposição da função pedagógica – de certo modo minimizada por essas interferências – fazendo com que a escola retome sua função de transmissora cultural.

Neste estudo não nos propomos a analisar as causas da situação detectada. Podemos inclusive concordar em alguns aspectos com Tiramonti, porém não se verifica, dentre os estudantes futuros professores, pelo próprio perfil apresentado, interferência tão decisiva quanto à mídia ou à eletrônica. Não obstante, é muito presente a necessidade de que a escola retome sua função básica de cuidar adequadamente de aspectos culturais referentes aos seus estudantes, para que não cheguem ao ensino superior em condições tão precárias, após 14 anos de escolarização, mantendo ainda as condições de não provimento de tais aspectos originárias de seu ponto de partida social e familiar.

Daí a necessidade de questionamento mais vigoroso sobre o lugar do conhecimento na escola. Miranda (1997), analisando essa questão, refere-se à noção de conhecimento empobrecido “ao se confundir conhecimento com informação, conhecimento com instrumentalização da ação, conhecimento com a emergência do saber imediato e útil” (p.46) em suas relações com as políticas educacionais. Diríamos que é preciso ir mais fundo: nem esse “conhecimento empobrecido” está sendo fornecido, uma vez que o saber imediato para a vida prática do dia-a-dia e útil para o exercício do magistério não está presente nas manifestações da expressão escrita desses formandos. O que pensar das turmas de alunos que estarão sob sua responsabilidade, nas próximas décadas de sua atuação como alfabetizadores?

### *Argumentos utilizados para justificar as respostas*

Sobre os argumentos dos formandos para justificar suas escolhas, utilizamos parte das respostas a duas questões do primeiro instrumento. Na primeira delas, os estudantes deveriam analisar os argumentos presentes nas críticas que constavam do anúncio de filmes em jornal, identificando o melhor e o pior filme, acrescidos da sugestão e justificativa de um filme para assistir. Trata-se de questão extraída do Inaf/2001 (Montenegro et al., 2001). Na segunda questão os estudantes deveriam realizar e justificar a escolha de uma alter-

## QUADRO I

### QUESTÃO RELATIVA A: ANÁLISE DE ARGUMENTOS, ESCOLHAS E JUSTIFICATIVAS

#### FILMES PARA O FIM DE SEMANA

##### Sábado

##### 16h no Canal 21

OS DONOS DA QUADRA – Direção de Randall Fried, com D. B. Sweeney e Michael Warren. Treinador negro de basquete recebe ajuda de advogado branco para manter delinquentes fora das ruas através do esporte. Drama que defende a integração racial e o culto aos bons valores, com bom elenco que mantém o interesse em trama bastante simples. Trilha sonora marcada pelo Rap.

##### 21h20 no SBT

LADRÃO DE CASACA – Direção de Alfred Hitchcock, com Cary Grant e Grace Kelly. Na Riviera Francesa, série de roubos de jóias complica a vida de ex-ladrão famoso. Para provar sua inocência, ele precisa capturar o verdadeiro culpado. Diversão sofisticada, com o estilo inconfundível do diretor. Grace faz com muita elegância a garota por quem o ex-ladrão se apaixona. Um dos poucos filmes de Hitchcock a ganhar o Oscar.

##### 21h30 na Gazeta

O BARCO DO AMOR – Direção Ron Satlof, com Gavin MacLeod e Bernie Kopell. Após assalto, quadrilha refugia-se num barco de turismo, sendo perseguida por detetive veterano. Telefilme aborrecido, com excesso de diálogos, repleto de personagens e tramas paralelas.

##### Domingo

##### 14h10 na Bandeirantes

AMORES POSSÍVEIS – Direção de Sandra Werneck, com Murilo Benício e Carolina Ferraz. A diretora de *Pequeno Dicionário Amoroso* volta às telas com mais uma comédia dramática sobre relacionamentos, só que, desta vez, o amor entre duas pessoas é apresentado em três versões diferentes. São três possibilidades de romance, três destinos diferentes para as vidas de Carlos e Júlia.

##### 21h45 na Globo

A HORA DO PESADELO – Direção de Wes Craven, com John Saxon e Ronee Blakely. O primeiro filme da série sobre o assassino de cara derretida e unhas afiadas que irrompe no sonho de adolescentes, matando-os. Freddy Krueger fez tanto sucesso de público que apareceu em mais quatro filmes.

##### 23h30 na Cultura

DUPLA MORTÍFERA – Direção de James Sabartdelli, com Sam Jones e Vanessa Williams. Policial investiga a morte do irmão. Descobre que ele estava envolvido com contrabandistas de armas e ladrões de plutônio. Apaixona-se pela advogada dos criminosos e, com a ajuda dela, atinge seu objetivo. O filme tem excesso de violência e efeitos especiais que deixam o espectador aturdido, sem tempo de perceber que tudo é uma imensa bobagem.

#### RESPONDA:

- 1 - No Sábado, qual filme tem o comentário menos favorável? Que críticas o filme recebeu?
- 2 - Que filmes vão passar Domingo à noite?
- 3 - Pelas informações que o jornal traz, qual seria:
  - a - O melhor filme e por quê?
  - b - O pior filme e por quê?
  - c - O filme que você gostaria de assistir e por quê?

Fonte: Montenegro et al., 2001.

QUADRO 2  
OPÇÕES PELO MELHOR FILME E JUSTIFICATIVAS

Filmes e frequência	Justificativas
<i>Dupla mortífera – 1</i>	ficção/romance/investigação
<i>O barco do amor – 1</i>	ação/romance/não melodrama
<i>A hora do pesadelo – 2</i>	porque fez sucesso muito motivado
<i>Amores possíveis – 4</i>	romance relacionamento do dia-a-dia comédia dramática – três possibilidades de romance comédia dramática – possibilidade de refletir sobre destino sob vários ângulos
<i>Ladrão de casaca – 4</i>	ganhou Oscar ganhou Oscar/filme de Hitchcock
<i>Os donos da quadra – 16</i>	defende integração/bons valores unir as raças delinqüentes fora das ruas tem ótima crítica é o único elogiado assunto atual/meninos de rua e violência vão para o esporte e não para maus caminhos

Fonte: Respostas dos formandos.

nativa, estabelecendo relação entre texto e figuras. Trata-se de questão extraída do Enem/2004 (Brasil, 2004). Na quinta questão os estudantes deveriam justificar a escolha de alternativa que estabelecesse relação entre texto e figuras.

Os quadros 2, 3 e 4 trazem os resultados, respectivamente, das respostas com os julgamentos sobre os melhores e piores filmes, os argumentos arrolados, as escolhas do filme que desejariam assistir, acompanhadas da razão dessa escolha.

A análise conjunta dos quadros 2 e 3 permite apontar, de imediato, discrepâncias no julgamento do grupo: todos os filmes foram incluídos na relação de melhor filme – a despeito das críticas dos filmes presentes no jornal – e desses, foram escolhidos quatro como os piores filmes – incluindo um com avaliações positivas na crítica que acompanhava seu anúncio no jornal.

Quando se comparam os dados dos quadros 2 e 3 com os do quadro 4, também são encontradas escolhas que parecem conflitantes, pois, apesar de três filmes terem sido citados como os piores, foram selecionados para serem vistos: *Dupla mortífera*, *Ladrão de casaca* e *A hora do pesadelo*.

QUADRO 3  
OPÇÕES PELO PIOR FILME E JUSTIFICATIVAS

Filmes e frequência	Justificativas
<i>Ladrão de casaca – 1</i>	fala de roubo
<i>O barco do amor – 8</i>	não motiva não acrescenta nada é cansativo por causa da crítica aborrecido / excesso de diálogos <i>sem justificativa</i>
<i>A hora do pesadelo – 9</i>	violência porque é criticado morte e violência ataque aos adolescentes coisas horrendas e irreais terror/ não acrescenta nada assassinato muito suspense fica com medo e não dorme <i>sem justificativa</i>
<i>Dupla mortífera – 10</i>	ação morte e armas tudo bobagem excesso de violência violência e assusta <i>sem justificativa</i>

Fonte: Respostas dos formandos.

Pela análise comparativa das escolhas feitas em relação às informações presentes nas críticas que acompanhavam o anúncio de cada filme, verifica-se que parte das opções apresentadas no quadro 2 podem ser atribuídas à incompreensão dessas informações de base sobre os filmes e sobre a própria pergunta. De um lado, são escolhidos como melhores filmes – *Dupla mortífera* e *O barco do amor* – dos que continham comentários negativos explícitos, e também um terceiro, sobre o qual não havia crítica negativa, mas que indicava tratar-se de filme envolvendo “assassinato de adolescentes” – *A hora do pesadelo*. De outro lado, um dos estudantes escolheu como pior filme justamente aquele apontado como um dos melhores pela crítica – *Ladrão de casaca* – ganhador de Oscar.

Além desse aspecto, a análise dos dados do quadro 4, permite apontar que há estudantes que gostam do tipo de filme que foi escolhido como alvo potencial de uma sessão para eles.

Os argumentos apresentados pelos estudantes também dão margem a interpretações diversas. Nas respostas para as escolhas percebe-se que os alunos-mestres justificam, de modo similar, tanto os melhores quanto os piores filmes, principalmente no que se refere ao esquema mental utilizado: as leituras que fazem dos textos no jornal captam apenas parcelas dos comentários e informações. Nos dois casos, os estudantes fixam-se em algum(s) elemento(s)

QUADRO 4  
OPÇÕES QUANTO À ESCOLHA PARA ASSISTIR E JUSTIFICATIVAS

Filmes e frequência	Justificativas
<i>A hora do pesadelo – 1</i>	os anteriores foram bons
<i>Dupla mortífera – 2</i>	<i>sem justificativas</i>
<i>Ladrão de casaca – 3</i>	ganhou Oscar/tem direção de Hitchcock romance/diversão/aventura/ação/romance/comédia/drama
<i>Os donos da quadra – 9</i>	relacionamento com crianças de rua assunto polêmico como mãe e docente, enfrenta sempre esses problemas justiça a ser cumprida / tema interessante acrescenta algo bom para formação deixou curiosa interação raças <i>sem justificativa</i>
<i>Amores possíveis – 12</i>	porque é romântico três versões diferentes comédia dramática não tem comentário se é bom ou ruim/ ficou curiosa gosta de drama por causa dos comentários do jornal vida a dois é interessante adora comédia e gosta de filme brasileiro demonstra estratégias/resolve conflitos/ aprendizagem de vida/receita de vida
<i>Nenhum – 1</i>	não gosta de filme

Fonte: Respostas dos formandos.

do texto de crítica, sem reter a visão do conjunto das informações fornecidas sobre os filmes, a despeito de tais comentários não excederem cinco linhas. Vejamos, por exemplo, o filme *A hora do pesadelo*; sua escolha como melhor filme se deu por ser “sucesso de público” ou por sua “movimentação”, enquanto nas razões de sua escolha como pior filme encontram-se outras parcelas de informação presentes no comentário do jornal como “causa impacto (medo)” ou, simplesmente, a sua indicação acrescida da vaga justificativa “porque é criticado”. Além disso, as razões expressas pelos estudantes nunca se referem às opiniões pessoais dos formandos, para se posicionarem aceitando ou discordando do comentário. É possível supor, também, que sejam filmes desconhecidos desse público. Mesmo levando em conta, a sua caracterização social apenas três dos 28 sujeitos conseguiram apreender a relevância do Oscar para julgamento dos filmes e apenas um levou em consideração o fato de o filme ser dirigido por Hitchcock.

Sobre as opções a respeito dos filmes podemos usufruir das considerações de Bourdieu a propósito das questões de gosto envolvidas nas opções dos alunos. A língua e o pensamento quando objetos de ensino e de aprendizado propiciam, posteriormente, a expressão dos próprios pensamentos, assim como é pelas palavras e pensamentos que se ordena, pela valorização, o universo das obras da cultura erudita como parte do capital cultural incorporado, modelando o gosto. Esse programa formativo, sem dúvida, se inicia na vida familiar, sobretudo das elites, mas pode – e deve – constituir programa da cultura escolar. Esta parte da análise da pesquisa permite que tratemos – de modo introdutório – aspectos das respostas dos estudantes que consideramos relevantes, ou seja, o gosto deles sobre os filmes (e, por extensão, é possível supor, também sobre a música, por exemplo). Os argumentos redigidos e as opções feitas constituem pistas interessantes e fundamentais para a compreensão do universo cultural docente, com indícios das modalidades de pensamento resultantes dos processos de formação a que têm sido submetidos ao longo da escolaridade e nos cursos de formação.

Tais constatações se confirmam pela análise do quadro 6, que apresenta os argumentos utilizados pelos formandos para escolha da alternativa, conectando texto e figuras da segunda questão analisada.

Na primeira parte do quadro 6 estão dispostas as respostas escritas para a alternativa considerada correta, ou seja, a alternativa E. Na segunda parte

## QUADRO 5

### QUESTÃO RELATIVA A: RELACIONAMENTO ENTRE TEXTO E IMAGENS

#### LEIA COM ATENÇÃO:

Cândido Portinari (1903-1962), em seu livro *Retalhos de minha vida de infância*, descreve os pés dos trabalhadores:

Pés disformes. Pés que podem contar uma história. Confundiam-se com as pedras e os espinhos.

Pés semelhantes aos mapas: com montes e vales, vincos como rios. (...)

Pés sofridos com muitos e muitos quilômetros de marcha.

Pés que só os santos têm. Sobre a terra, difícil era distingui-los.

Agarrados ao solo, eram como alicerces, muitas vezes suportavam apenas um corpo franzino e doente. (Cândido Portinari, *Retrospectiva*, Catálogo MASP)

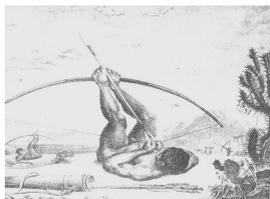
As fantasias sobre o Novo Mundo, a diversidade da natureza e do homem americano e a crítica social foram temas que inspiraram muitos artistas ao longo de nossa História.

#### RESPONDA:

Dentre estas imagens, escolha a que melhor caracteriza a crítica social contida no texto.



(A)



(B)



(C)



(D)



(E)

Justifique sua escolha:

Fonte: Brasil, 2004.

## QUADRO 6

### JUSTIFICATIVAS À ESCOLHA DE ALTERNATIVA CONECTANDO TEXTO E IMAGEM

- pés sofridos pelo tempo e trabalho
- pois pés disformes são de pessoas sofridas, que vivem na lida em sítidos, ou até mesmo dos lugares mais miserável
- é a imagem que mais se assemelha com o relato do texto e pode ser usado como ilustração deste texto
- escolhi a alternativa E porque ao relacionar com a pintura de "Tarsila do Amaral". Portinari usa muito linhas arredondadas, na qual nesta pintura dos pés foi usado a mesma tendência, linhas arredondadas e na pintura de "Tarcila", Portinari destaca bem os pés
- acredito que esses pés são os que caracterizam-se mais sofridos e mau tratados
- a imagem que melhor caracteriza a crítica social contida no texto de Portinari é a E, porque Portinari descreve os pés dos trabalhadores
- são os pés de pessoas simples, que tem algo para contar, que já sofreram muito, que trabalharam, etc
- porque demonstra um capataz vigiando alguém, isto é, uma representação de depoimento de uma mulher judia num campo de concentração
- são os pés que mais representam a crítica social contida no texto de Portinari
- porque como dizia no texto: "... agarrados ao solo, eram como alicerces, muitas vezes suportaram apenas um corpo franzino e doente"
- eu escolhi E porque está falando dos pés, então esses tres pés podem significar tudo isso que Candido Portinari descreve, se bem que apenas um pé também poderia, dizer tudo mas no meu ver, esses 3 pés são os mais próprios para a situação
- a descrição mostra pés rachados semelhantes as mapas, com calos parecendo montes, e veias saltadas parecendo rios e agarrados ao solo, que atraves deles da para saber a sua história, seus sofrimentos
- minha escolha foi por ser um casal. Penso na luta das duas pessoas, para criar os filhos e sobreviver
- o homem deitado cansado, com os pés ao alto, demonstra seu cansaço físico
- pois Portinari descreve bastante os pés e na minha opinião são pés verdadeiros é bem originais
- pés disformes, como montes e vales, vincos como rios. Pés sofridos com muitos e muitos quilômetros de marcha. Tarsila do Amaral tem muitas telas inspiradas nesta obra. Muitas críticas, sobre estas imagens disformes, etc
- porque são pés disformes que poderiam ser confundidos em meio a pedras e espinhos são bem demarcados e descalços

Fonte: Respostas dos formandos.

estão reproduzidos os textos dos formandos que escolheram alternativas, consideradas erradas no gabarito oficial do Enem (Brasil, 2004). A redação dos formandos foi mantida exatamente como aparece no material coletado. Além dessas respostas – algumas delas coincidentes – ainda havia ausência de justificativa, tanto no caso de alunos que tinham assinalado a alternativa correta

(quatro ocorrências), quanto no caso de alunos que haviam assinalado as alternativas erradas (três ocorrências).

Analisando as respostas dadas pelos estudantes detecta-se a tendência à reprodução de parcelas do próprio texto apresentado na pergunta. Também aqui, os argumentos trazidos pelos alunos seguem o mesmo padrão de pensamento apontado na análise das respostas componentes dos quadros anteriores: percepção fragmentada, em detrimento da visão do conjunto das informações apresentadas.

Além disso, a análise permite identificar a inserção de informações externas, não presentes na situação toda da questão como, por exemplo, falar de “Tarsila do Amaral” ou relacionar a “situação de mulher judia em campo de concentração” e a existência de “um capataz vigiando”. Outro aspecto bem destacado em nossa análise é a inadequação de respostas que apontam os mesmos argumentos, mas com alternativa considerada errada.

Apenas uma das respostas – a última da primeira parte do quadro 6 – estabelece a relação solicitada, redigindo um texto interpretativo de elaboração própria sobre a figura.

Os dados expostos exigem análise mais aprofundada sobre a ação escolar.

Em um texto publicado originalmente em 1967, e depois reproduzido diversas vezes em outros veículos, Bourdieu (2004) teceu considerações sobre a atividade escolar e seus efeitos sobre o pensamento dos estudantes. Indaga ele, inicialmente, sobre a possibilidade de a sociologia da transmissão institucionalizada da cultura, ou seja, a sociologia escolar, ser um dos significativos caminhos da sociologia do conhecimento e, na seqüência, analisa aspectos da função da escola nesse particular.

Logo de início aponta que “a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação” (p.205). Assim, a escola dota seus estudantes de um modo de perceber, pensar e agir numa função de integração, mediante um repertório que permite a comunicação. Sua hipótese de trabalho é que “cada sujeito deve ao tipo de aprendizagem escolar que recebeu um conjunto de esquemas fundamentais” que não são particularizados, mas que constituem uma disposição para utilização, em campos diferentes de pensamento e ação, a que dá o nome de *habitus* cultivado.

Parece de todo apropriado apontar – seguindo essa abordagem teórico-metodológica – que 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, conseqüentemente, a incapacidade de perceber o próprio conflito e a incoerência do pensamento presentes no conjunto das justificativas apresentadas – o que nos leva a um último ponto a ser analisado: o agravamento dessa condição pela ausência de domínio dos conhecimentos sobre a escrita.

*Argumentos e sua relação com o domínio de conhecimentos sobre a escrita*

#### QUADRO 7

##### QUESTÃO RELATIVA A: DOMÍNIO DE CONHECIMENTOS SOBRE ESCRITA

**LEIA COM ATENÇÃO:**

Preocupada com a função social da escrita, uma professora da 1ª série do Ensino Fundamental fez a seguinte proposta a seus alunos logo que eles voltaram às aulas: “Escrevam um texto sobre suas férias.” Um dos alunos escreveu: MINHAS FÉRIAS FOI UMA DROGA E EU NÃO TENHO NADA PARA CONTAR E O MEU CACHORO MOREU. FIM

**RESPONDA:**

- 1 - Pelo que esse aluno escreveu **indique se ele compreendeu ou não** a função social da escrita e **justifique** essa indicação.
- 2 - Analisando o texto produzido pelo aluno, **indique com que menção ou nota** a professora deveria fazer a avaliação desse aluno e **explique por quê**.

Fonte: Brasil, 2003.

Essa questão específica, extraída do Provão-Pedagogia/2003 (Brasil, 2003), exigia dos formandos: a leitura da situação descrita, a compreensão do que se pedia na instrução, a articulação desses dois elementos com os conhecimentos adquiridos sobre a função social da escrita no processo de alfabetização, julgado a correção, ou não, do que o aluno citado na questão havia feito.

Percebe-se que não é uma circunstância simples que está em jogo; ela exige diferentes condições de conhecimento por parte do estudante que se forma para ser professor. É uma situação comum, no entanto, bem própria do dia-a-dia das escolas em que os professores se vêem às voltas com as atividades das crianças para organizá-las, analisar o que produzem, julgar o seu desempenho, corrigir as distorções e propiciar a superação das dificuldades demonstradas pelas crianças.

Análise do conjunto das respostas dos formandos permite, pela forma como expressaram seus julgamentos em relação à compreensão da função social da escrita, identificar as seguintes características:

- baixo índice de compreensão e manifestação adequadas;
- utilização errônea do conceito de função social da escrita, manifesta de vários modos, muitas vezes;
- interpretações que se referem a possível incompreensão do aluno quanto à tarefa;
- ausência de identificação de erros ortográficos no texto da criança;
- incompreensão manifesta da relação entre pensamento e escrita;
- diferentes interpretações para a produção escrita da criança a ser apresentada;
- justificativas que reproduzem a expressão escrita da criança.

É bem evidente nesses dados – quando analisados em si mesmos e quando cotejados com os anteriores – a relação entre as dificuldades dos formandos com a língua escrita e a sua incapacidade de detectar os erros das crianças. Eles não sabem o que é correto. Sua relação com a expressão escrita é precária, carregada das marcas da oralidade oriunda de suas condições sociais de vida. São exemplos disso, manifestações como:

A professora tem que dar a nota avaliando os critérios: pontuação, ortografia, etc e não pelo conteúdo da redação. Pois, muitas crianças escrevem coisas maravilhosas mas, de maneira errada.

A nota seria 4, isto porque o aluno foi displicente, teve pouco tempo dedicado ao seu dever escolar, mas a situação triste deste menino durante suas férias ele descreveu. Nota: E – quem sabe, na verdade este garoto teve umas férias ruins, sem passeios e divertimento que todos têm normalmente.

Escreveu o que aconteceu nas férias; justificando um acontecimento para satisfazer a professora.

Creio que o aluno não tenha entendido o que a professora sugeriu, não compreendeu porque ele não escreveu uma redação, ele escreveu apenas um texto. Ele teria que ter contado como foi realmente suas férias.

Ele não compreendeu a função social da escrita, pois o aluno deveria escrever o que ele fez, se viajou, se brincou bastante enfim contar da suas férias.

As manifestações dos formandos quanto à menção ou nota que eles atribuíram à criança da situação analisada reiteram tais impressões. Também, nos modos de expressão escrita das justificativas às menções ou notas atribuídas, podem ser identificados os mesmos problemas já apontados.

Articular o que foi dito sobre as condições do aluno sob exame no ensino fundamental, com a menção ou nota a ele atribuída exige o estabelecimento de escalas de menções ou notas para o julgamento e a sua justificativa.

A análise das respostas permite que se aponte:

- justificativas adequadas à análise realizada e atribuição de notas ou conceitos condizentes;
- dificuldade de diferenciar menção e conceito;
- dificuldade de atribuir menção ou nota, com justificativas que apenas repetem o conteúdo da expressão escrita da criança;
- incoerências entre o que apontam para a avaliação e as justificativas apresentadas;
- interpretações sobre a produção da criança com argumentação alheia ao solicitado;
- atribuição de notas ou menções altas, fazendo referência à professora da criança e ao que ela deveria fazer.

Esses dados levam a apontar dificuldades presentes na formação de professores, detectadas também na atuação dos professores em situação real (Marin et al., 2002). As atividades de avaliação continuam sendo núcleo de muitos problemas em sala de aula. E os alunos-mestres se revelam despreparados para o exercício dessa função.

Expressões e linguagem utilizadas pelos alunos-mestres são vagas, ambíguas, pouco adequadas, com pouco valor para o que solicitava a questão formulada. Esses futuros professores não conseguem avaliar, julgar o desempenho do aluno a que se refere a questão em pauta, porque não conseguem identificar e analisar as dificuldades expressas na produção escrita desse aluno sob julgamento. Deixam de corrigir, e o que é pior, às vezes corrigem errado, porque eles próprios apresentam as mesmas dificuldades que deveriam identificar, assinalar e corrigir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados exige considerações sobre a ação educativa escolar vivenciada por tais formandos e aponta para alguns eixos de conseqüências na sua formação e dessa formação para a atuação futura dos jovens professores/as.

O capital cultural veiculado pela ação da escola, no caso dos formandos, não lhes permitiu superar totalmente o capital cultural familiar, ou seja, as esferas escolares que compuseram a trajetória escolar desses alunos não foram incisivas para a aquisição de disposições duráveis no uso da língua, na leitura e na expressão escrita com correção. Ou seja, não lhes permitiram adquirir o capital cultural objetivado por excelência, que é a escrita correta.

Essa trajetória custou tempo – 14 anos – um dos elementos fundamentais à aquisição dessa modalidade de capital. Entretanto, o evidenciado com a pesquisa impõe considerar que o capital cultural familiar, além de agir antes da escolaridade, continuou atuando durante todo o período escolar de modo não coincidente com a proposição da escola, o que marcou, portanto, de maneira contínua, os alunos-mestres.

A relação dialética a que se refere Bourdieu (2001), entre capital cultural objetivado e incorporado, parece ter sido prejudicada ou inexistente, pois a apropriação desse conjunto de normas que independe da vontade dos agentes, a escrita, resultou falha em diversos aspectos, como se pode constatar nos quadros apresentados. O domínio do capital – pedagógico e cultural geral – não é pleno, hoje. A trajetória escolar desses alunos-mestres não lhes propiciou as condições fundamentais, inclusive, para a continuidade de sua formação após a certificação. No interior de sua formação, a trajetória – segundo os dados obtidos – lhes atribui um lugar de desigualdade, mantém a condição de não formação, indica muitas possibilidades de subalternidade, incompatíveis com o esperado para o exercício da função docente.

A ausência de domínio dos vários aspectos aqui relatados leva também a pensar em algumas conseqüências dessa formação, sobretudo em razão do capital cultural institucionalizado que esses sujeitos já devem possuir hoje, ou seja, o diploma. Assim é que se pode detectar, por exemplo, a sua condição de despossuídos em relação ao suporte e aos recursos intelectuais mais elaborados, necessários à compreensão de material escrito por meio da leitura.

Os conhecimentos básicos ausentes para esses professores permitem, neste caso, discordar de Torres (1998) quando ela analisa as tendências de

formação docente. Diz a autora que não é possível pensar em uma relação mecânica entre conhecimento do professor e aprendizagem do aluno ou entre capacitação do professor e rendimento escolar, ao se referir à capacitação em geral e contínua dos professores e à expectativa de mudanças imediatas. Concordamos que a formação convencional está em crise, porém não se pode aceitar, no âmbito das questões de base da educação escolar, o despreparo dos professores para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Na circunstância analisada a relação entre o conhecimento do professor e a aprendizagem do aluno precisa ser direta, é fulcral. O conhecimento e o uso adequado dele são fundamentais para que os alunos da escola básica aprendam e a escola apresente o rendimento necessário a todos que a freqüentam.

Ainda refletindo sobre as conseqüências dessa formação incompleta, para a atuação dos professores nos anos iniciais da educação básica, cabe considerar que de um lado, o ingresso na carreira mediante a certificação obtida é feito por provas e concursos em que os conhecimentos são aferidos. A permanecerem tais indicadores é possível ocorrer, de outro lado, o processo de exclusão dos alunos do ensino fundamental, pela falta de domínio dos bens culturais e simbólicos que a língua escrita representa.

Diante dos dados expostos pode-se dizer que a formação obtida até o final do ensino superior deixou enorme lacuna entre esses formandos no que tange aos processos de comunicação e acesso ao universo simbólico da cultura ocidental, sem alterar características de gosto, por não lhes desenvolver as condições de comparação entre modos maiores e menores de expressão. Concordamos com Setton (2005) quanto à ampliação conceitual do capital cultural para as populações com baixo rendimento e pequena herança da cultura escolar, em face dos novos meios de acesso à cultura informal (sistemas difusos de conhecimento representados pela mídia), mas esse não parece ser o caso dos nossos formandos. Com isso, a vida em seu sentido mais amplo desses alunos é prejudicada, pois eles ficam à margem de ocorrências sociais, destituídos de poder, pois os conhecimentos continuam privilégios da camada social que já os possui.

Acreditamos que os dados aqui expostos representam facetas da falência do sistema escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBEIRO, L. F.; CARVALHO, J. A. B. Desafios: para quem escreve, para quem ensina a escrever. In: CARVALHO, J. A. B. et al. (orgs.) *A Escrita na escola, hoje: problemas e desafios*. (Actas do II Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2005. p.181-190.

BELLO, I. M. *Trajetórias do curso normal superior em São Paulo: das propostas oficiais de formação de professores ao cotidiano das instituições de ensino superior*. São Paulo, 2003. Dissert. (mestr.) Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BOURDIEU, P. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: BOURDIEU, P. *A Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2004. p.203-229.

\_\_\_\_\_. Sobre o poder simbólico. In: BOURDIEU, P. *O Poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. p.7-16.

\_\_\_\_\_. Os Três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2001. p.71-79.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame nacional do ensino médio* (Enem). Brasília: Inep, 2004.

\_\_\_\_\_. *Sistema nacional de avaliação do ensino superior* (provão pedagogia). Brasília: Inep/Daes/Consórcio Fundação Cesgranrio e Fundação C. Chagas, 2000/2003.

CARVALHO, M. M. C. de. *Biblioteca e formação docente: percursos de leitura*. Belo Horizonte, São Paulo: Autêntica, Centro de Memória da Educação – Feusp/Finep, 2002.

CHARLOT, B. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, n.20(esp.), p.17-34, 2002.

CHARTIER, A. M. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 8, p.4-12, maio/ago., 1998.

DUBET, F. *Desigualdades multiplicadas*. Ijuí: Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_. A Escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Campinas, n. 119, p.29-45, 2003a.

ECO, U. Muito além da internet. Disponível em: <http://www.uol.com.br>. Acesso em: 14.12.2003. [Publicado originalmente no jornal egípcio *Al-Ahram*. Trad: Rubens Figueiredo]

EVANGELISTA, O. *A Formação universitária do professor: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC/Cidade Futura, 2002.

FERNANDES, F. A. Formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, B. C. et al. (orgs.) *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p.13-37.

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.), p.137-168, set.2002. [Políticas públicas para educação: olhares diversos sobre o período 1995-2002]

GIOVANNI, L. M.; ONOFRE, E. C. *Perfil de professoras alfabetizadoras em formação: repercussões sobre concepção da profissão, projeto de formação e desempenho profissional docente*. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. La responsabilidad social de la sociología de la educación frente a los movimientos sociales emergentes. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Instituto Paulo Freire, 2004.

IANNI, O. O Professor como intelectual. In: CATANI, B. C. et al. (orgs.) *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p.39-50.

MARIN, A. J. et al. Escolas e regras: a avaliação em foco. In: RAFHAEL, H. S.; CARRARA, K. (orgs.) *Avaliação sob exame*. Campinas: Autores, 2002. p.137-157.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. *Precarização da formação de professores para anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos*. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8. Águas de Lindóia, 2005.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Formação e ação docentes: tempos sombrios os que se delineiam para o futuro. In: ROMANOWAKI, J. P.; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, S. A. *Conhecimento local e conhecimento universal; práticas sociais: aulas, saberes e políticas*. Curitiba: Champagnat. p.171-182.

MIRANDA, M. G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.100, p. 37-48, 1997.

MONTENEGRO, F.; MASAGÃO, V.; NUNES, C. M. *Indicador Nacional de alfabetismo funcional – Inaf: um diagnóstico para a inclusão social pela educação*. São Paulo: Instituto Montenegro, Ação Educativa, Ibope Opinião, 2001.

\_\_\_\_\_. *4º indicador nacional de alfabetismo funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação (Inaf - avaliação de habilidades matemáticas)*. São Paulo: Instituto Montenegro, Ação Educativa, Ibope Opinião, 2004.

PEREIRA, L. A. et al. (orgs.) *A Escrita na escola, hoje: problemas e desafios*. In: ENCONTRO DE REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DA ESCRITA, 2. *Actas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2005. p.55-67.

SETTON, M. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.26, n.90, p.77-105, 2005.

TANURI, L. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Campinas, n. 14, p.61-88, maio-ago.2000.

TIRAMONTI, G. La Escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n.92, p.889-910, 2005.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, PUC/SP, 1998. p.173-191.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP. *Edital n. 1 de 13.5.2005*. Campinas: ProEsF, FE-Unicamp, 3 jul. 2005.

Recebido em: setembro 2006

Aprovado para publicação em: outubro 2006