

“Tentando desatar os nós”: os sentidos da escrita do projeto de monografia na formação inicial de professores

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar os sentidos atribuídos pelos estudantes de Pedagogia ao processo de escrita do projeto de monografia como parte das atividades obrigatórias para a conclusão do curso. A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, de natureza qualitativa, e a análise dos dados se baseia na perspectiva metodológica dos núcleos de significação (Aguiar; Soares; Machado, 2015; Aguiar; Ozella, 2013). Parte-se de dados coletados por meio de questionários aplicados a estudantes no início e no fim da disciplina de Monografia e da análise de uma atividade avaliativa realizada com esses mesmos estudantes também no final da disciplina. Esses dados foram coletados em dois semestres letivos, 2020.2 e 2021.1, e posteriormente organizados em dois núcleos de significação: 1. “Não me sinto pronto para escrever o projeto [...]”; e 2. “[...] as leituras, o estudo e a pesquisa me confrontam, e me fazem sair do lugar...”. Essa organização permitiu traçar o perfil desses estudantes e identificar os muitos sentidos da escrita do projeto da monografia, assim como os desafios, as dificuldades e aprendizados nesse percurso formativo. A escrita do projeto como um processo traz à tona a reflexão sobre a pesquisa e a escrita atreladas à formação e à constituição de saberes docentes. A diversidade dos sentidos e significados atribuídos reflete as singularidades dos caminhos formativos trilhados por esses estudantes ao longo do curso.

Palavras-chave: formação de professores; escrita; pedagogia.

Luciene Cerdas

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – Rio de Janeiro/RJ – Brasil
lucienecerdas@gmail.com

Marcelo Macedo Corrêa e Castro

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – Rio de Janeiro/RJ – Brasil
marcelocorreacastro@gmail.com

Para citar este artigo:

CERDAS, Luciene; CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e. “Tentando desatar os nós”: os sentidos da escrita do projeto de monografia na formação inicial de professores. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 25, n. 57, p. 257-285, jan./abr. 2024.

DOI: 10.5965/1984723825572024257

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723825572024257>



“Trying to untie the knots”: the meanings of monograph project writing in initial teacher education

Abstract

The aim of this article is to analyze the meanings attributed by Pedagogy students to the writing process of the monograph project as part of the mandatory activities for the conclusion of the course. The research is characterized as a case study, of a qualitative nature, and the data analysis is based on the methodological perspective nuclei of meaning (Aguiar; Soares; Machado, 2015; Aguiar; Ozella, 2013). It starts with the data collected through questionnaires applied to students at the beginning and at the end of the Monograph discipline and from the analysis of an evaluative activity carried out with these same students also at the end of the discipline. These data were collected in two academic semesters, 2020.2 and 2021.1. Data were organized into two nuclei of meaning: 1. “I don't feel ready to write the project [...]”; and 2. “[...] the readings, the study and the research confront me, and make me leave the place...”. Data analysis allowed tracing the profile of these students and identifying the many meanings of writing in the monograph project, as well as the challenges, difficulties, and learnings in this training path. The writing of the project as a process that brings up the reflection on research and writing linked to the formation and constitution of teaching knowledge. The diversity of meanings attributed reflects the singularities of the formative paths taken by these students throughout the course.

Keywords: teacher training; writing; pedagogy.

“Intentando desatar los nudos”: los significados de la redacción de proyectos monográficos en la formación inicial del docente

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar los significados atribuidos por estudiantes de Pedagogía al proceso de escritura del proyecto monográfico como parte de las actividades obligatorias para la conclusión del curso. La investigación se caracteriza por ser un estudio de caso, de carácter cualitativo, y el análisis de los datos se fundamenta en la perspectiva metodológica de los núcleos de sentido (Aguiar; Soares; Machado, 2015; Aguiar; Ozella, 2013). Parte de los datos recogidos a través de cuestionarios aplicados a los estudiantes al inicio y al final de la asignatura de Monografía y del análisis de una actividad evaluativa realizada con estos mismos estudiantes también al final de la asignatura. Estos datos fueron recogidos en dos semestres académicos, 2020.2 y 2021.1. Los datos se organizaron en dos núcleos de sentido: 1. “No me siento preparado para escribir el proyecto [...]”; y 2. “[...] las lecturas, el estudio y la investigación me confrontan, y me hacen salir del lugar...”, y permitido perfilar el perfil de estos estudiantes e identificar los múltiples sentidos de la escritura en el proyecto monográfico, así como los desafíos, dificultades y aprendizajes en este camino de formación. Lo que señalo la escritura del proyecto como un proceso que suscita la reflexión sobre la investigación y la escritura vinculadas a la formación y constitución del saber docente. La diversidad de sentidos y significados atribuidos refleja las singularidades de los caminos formativos recorridos por estos alumnos a lo largo del curso.

Palabras clave: formación de profesores; escritura; pedagogía.

Introdução

A produção da monografia é parte das atividades obrigatórias para a conclusão do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Desde a segunda versão curricular do curso, implantada no início dos anos 1990, essa tem sido uma exigência para a formação inicial do pedagogo, atribuindo-se a esse momento a possibilidade de os estudantes elaborarem seus estudos teóricos sobre temáticas de seu interesse, a partir de seus percursos formativos e das práticas de ensino. Na terceira versão do currículo, vigente a partir de 2007, tornou-se obrigatória a defesa pública da monografia, cuja produção é parte do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), aprovado em 2007, com versão atualizada em 2015, que propõe uma iniciação científica articulada à docência, à extensão e à gestão. Desse modo, a “pesquisa atravessa a formação oferecida pelo curso, seja através de disciplinas com esse fim, seja através da relação entre a Graduação e a Pós-Graduação” (Projeto [...], 2019, p. 39).

A partir dessas vivências, no 8º período do curso, os estudantes cursam a disciplina de Monografia, que é específica para a produção de seus projetos de pesquisa, submetendo-os à apreciação dos seus pares e professores, devendo formalizar a orientação do trabalho, por meio de um Termo de Compromisso apresentado à Coordenação do Curso, no qual um docente do curso declara assumir a orientação do projeto de monografia. Oportuno esclarecer que, ao longo do curso, esses estudantes também fazem outras disciplinas que tratam das metodologias científicas e da pesquisa na formação de professores: Introdução ao Pensamento Científico em Educação, no 1º período; Metodologia da Pesquisa em Educação, no 5º período; e Pesquisa em Educação, no 7º. No trabalho monográfico, espera-se que os estudantes desenvolvam:

[...] investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras; b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais (Projeto [...], 2019, p. 40).

Nossas experiências como professores desse curso, seja ministrando a disciplina de Monografia ou atuando como orientadores e examinadores de trabalhos, movem-nos a compreender a perspectiva de nossos estudantes sobre o seu processo de escrita e autoria na elaboração dos seus projetos de pesquisa. Entendemos que, pela visão desse outro, sujeito autor, podemos apreender os sentidos atribuídos à pesquisa e à escrita da monografia na formação inicial. Na vivência e convivência com esses estudantes, algumas questões nos interpelam: quais suas expectativas quanto à elaboração do projeto de monografia? Como significam esse processo de escrita no final do curso? Como compreendem o sentido da pesquisa na sua formação como professores?

Partindo desses questionamentos, a pesquisa realizada por nós caracteriza-se como um estudo de caso, que, de acordo com a perspectiva de André (2013), focaliza um fenômeno particular, embora se reconheça uma multiplicidade de dimensões que o envolvem. No tratamento qualitativo dos dados, fundamentamo-nos na perspectiva de que o conhecimento é um “[...] processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (André, 2013, p. 97). Interessa-nos “[...] o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais” (André, 2013, p. 97).

Adotamos, assim, a abordagem metodológica dos núcleos de significação (Aguiar; Soares; Machado, 2015; Aguiar; Ozella, 2013), perseguindo as significações constituídas pelo sujeito frente à realidade. Com base nessa abordagem, que será melhor detalhada mais adiante, organizamos os dados em dois núcleos, nomeados a partir da fala dos estudantes, de acordo com os sentidos que suas palavras expressam. São eles: 1. “Não me sinto pronto para escrever o projeto [...]”; 2. “[...] as leituras, o estudo e a pesquisa me confrontam, e me fazem sair do lugar...”.

Valemo-nos dos dados de questionários, elaborados no *Google Forms* e aplicados no início e no final da disciplina de Monografia, em dois semestres letivos no período de 2020 a 2021, na modalidade de ensino remoto, em virtude da pandemia da Covid-19. Alcançamos um total de 46 estudantes, integrantes de duas turmas diferentes. Além desses dois questionários, conjugamos dados da análise de uma atividade avaliativa realizada com esses mesmos alunos, também no final da disciplina. Essa atividade foi

realizada por meio da plataforma *Padlet*¹, na qual puderam expressar suas expectativas para a escrita do projeto de monografia, por meio de recursos como imagens, vídeos, palavras e textos. A variedade dos recursos utilizados nessa coleta de dados possibilitou uma análise qualitativa do perfil dos estudantes e de suas perspectivas sobre os desafios, dificuldades e aprendizados no percurso da elaboração autoral dos projetos.

A análise dos dados foi, portanto, um percurso construído pela leitura dos enunciados produzidos pelos estudantes, uma leitura compreensiva da perspectiva dos sujeitos em seu lugar de professores em formação e a partir do nosso, de professores formadores, instigados pelo sentido da escrita acadêmica na Pedagogia. Voltamos nosso olhar para as reflexões incorporadas e enunciadas nessas escritas como modos “[...] de aproximação às dificuldades, percalços e problemas dos professores-iniciantes-em-formação [...], na busca de subsídios para promover seus processos formativos” (Guedes-Pinto; Kleiman, 2021, p. 3). Para as autoras, na medida em que os estudantes “[...] manifestam, com suas próprias palavras, suas percepções e entendimentos sobre ser professor, por meio de suas escritas, temos condições de nos aproximarmos dos múltiplos sentidos que cercam a identidade docente dos estudantes-quase-professores [...]” (Guedes-Pinto; Kleiman, 2021, p. 9).

Organizamos a escrita deste artigo apresentando, inicialmente, a discussão sobre a perspectiva do professor pesquisador. Em seguida, abordamos os sentidos da escrita na formação do sujeito autor e, finalmente, apresentamos a análise dos dados, a partir dos dois núcleos acima especificados.

A perspectiva do professor pesquisador na formação inicial

A ideia de professor pesquisador surge na esteira das discussões sobre profissionalização docente, que ganharam força nos anos 1990, como crítica à racionalidade técnica, a partir de diferentes correntes teóricas que contribuíram para a redefinição do papel do professor frente à complexidade das situações vivenciadas na prática. Como explica Pérez Gómez (1998, p. 365), essas diversas perspectivas desenharam

¹ *Padlet* é uma ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais. Na prática, esses quadros podem ser criados e compartilhados, utilizados para armazenar materiais e atribuir atividades aos alunos. (fonte: <https://www.techtodo.com.br>)

imagens de professor e ensino (investigador na aula; ensino como arte; professor reflexivo; como profissão de planejamento entre outras) que, apesar de suas especificidades, revelam “[...] o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na aula” (Pérez Gómez, 1998, p. 365). Além disso, essas perspectivas analisam o que os docentes fazem e como utilizam esse saber teórico no enfrentamento das situações incertas e urgentes da sala de aula, ou como organizam suas rotinas, os materiais didáticos, as dinâmicas de ensino etc.

Na contramão da figura do professor como um técnico, essas correntes teóricas apontam a docência como um ofício feito de saberes. Estes, construídos e reconstruídos no percurso pessoal e formativo do professor, bem como no exercício da profissão. Roldão (2007) afirma que a prática docente deve ser entendida como ação inteligente, fundada no domínio seguro de um saber que emerge dos vários saberes formais e do saber da experiência. Desse modo, para a autora, o profissional é aquele que ensina, não apenas porque sabe o conteúdo, mas porque sabe ensinar: é especialista em mediar e transformar os conteúdos curriculares, ajustando-os ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhes procedimentos a partir de um sólido saber científico, domínio técnico-didático rigoroso, informado por uma postura de questionamento intelectual de sua ação, de interpretação permanente e realimentação contínua.

Como um dos expoentes dessas discussões, Schön (2000, p. 32) atribui ao professor a capacidade de pensar sobre uma ação já realizada, mas também de refletir sobre como esse “[...] ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado”. Esse pensar durante a ação permite ao profissional fazer interferências quando age, possibilitando outras ou novas ações na busca dos resultados esperados. Como explica o autor, pensa-se sobre o fenômeno e sobre si próprio. Ou seja, “Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas” (Schön, 2000, p. 33).

Os professores são, portanto, “[...] atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”

(Tardif; Lessard, 2005, p. 38). Tardif (2002) propõe uma noção de “saber” como uma atividade discursiva, na qual o sujeito não só emite um juízo de valor sobre algo, mas é também capaz de dizer por que razões esse juízo é verdadeiro. De maneira racional, o professor deve ser “[...] capaz de responder às questões ‘por que você diz isso?’ e ‘por que você faz isso?’, oferecendo razões, motivos, justificativas susceptíveis de servir de validação para o discurso ou para a ação” (Tardif, 2002, p. 198).

Valorizada por esses diferentes autores e perspectivas, a atividade de pesquisa permite a análise das situações, vivências e experiências práticas, por meio do diálogo com o conhecimento científico e acadêmico, a fim de “[...] compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais nos quais se dá sua atividade docente para neles intervir, transformando-os” (Pimenta; Lima, 2012, p. 49).

Imbernón (2016) insiste em que a pesquisa permite unir a teoria e a prática, a experiência e a reflexão em um amálgama, levando em conta a capacidade dos professores de formular questões e estabelecer objetivos para analisá-las. Isso possibilita a compreensão de si mesmos como professores, “[...] instando-os diretamente a reconstruir e a transformar sua prática cotidiana e, além disso, a teorizar e revisar permanentemente” (Imbernón, 2016, p. 199).

Ludke (2004, p. 336) nos recorda dos estudos de Stenhouse sobre professor pesquisador, nos quais o autor propunha um novo currículo para escolas, marcado pelo trabalho criativo com alunos e professores experimentando caminhos e “[...] instigando nos jovens o constante questionamento – a semente da pesquisa –, uma atitude distante da transmissão autoritária do saber constituído, perenizado e indiscutível, que dominava – e ainda domina, em muitos casos – o trabalho escolar”.

Como saberes necessários a uma pedagogia para a autonomia, Paulo Freire (2018) já apontava a pesquisa e a reflexão crítica. Para ele, a pesquisa é inerente ao ensino, na medida em que permite a indagação, a curiosidade epistemológica, esta que leva à produção de um conhecimento para a intervenção: “[...] educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 2018, p. 30-31). Pela compreensão do seu inacabamento, esse processo “[...] envolve o

movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2018, p. 39).

O desenvolvimento dessas atitudes investigativas na formação do professor, por meio do diálogo teoria-prática ao longo do curso, é um desafio que vimos assumindo em nossas atividades de ensino, pesquisa e extensão, em busca da construção de saberes para a docência que se quer crítica, reflexiva, ética e comprometida com a escola pública. Sabemos, no entanto, que o alcance de nossas expectativas é o da universidade, pois nem sempre há, nas redes de ensino, oportunidades para que a investigação seja parte da função docente, estando ainda presente a ideia do professor que aplica técnicas e métodos impostos pelos gestores e governos, em diferentes momentos da história recente, com maior controle sobre suas ações e impactos sobre a sua autonomia. Além disso, mesmo dentro da própria universidade, grande parte dos alunos não está ligada a grupos de pesquisa ou desenvolve trabalhos de iniciação científica, tendo pouco, ou nenhum, contato com atividades de pesquisa.

Sobre essa questão Lüdke (2005, p. 341) constatou que:

[...] a formação para a pesquisa tem sido conduzida, predominantemente, por meio da livre iniciativa de determinados docentes de universidade. Há uma preocupação subjacente às condutas de alguns professores, especialmente no que se refere a pôr os alunos em contato com a pesquisa. Isso se manifesta, principalmente, nos convites feitos pelos docentes aos alunos para que participem de seus grupos de pesquisa, monitoria, pesquisa de campo para subsidiar o trabalho de conclusão de disciplina, e compareçam a eventos científicos, entre outros.

Destacamos a fala da autora, pois, durante a disciplina de Monografia, constatamos que grande parte dos alunos não vinculados a atividades como essas da citação apresentou mais dificuldades na elaboração do projeto, demonstrando, desde o início, muitas dúvidas e inseguranças sobre escolhas e caminhos a seguir.

Em estudo realizado no mesmo universo, com cinco estudantes que já haviam defendido suas monografias, Castro e Amorim (2017) identificaram em suas falas a perspectiva do “não saber” escrever, apontando que os trabalhos e provas realizados ao longo do curso eram devolvidos com notas, mas sem esclarecimentos sobre a forma de

escrever. Por outro lado, os estudantes caracterizaram o momento da escrita de monografia como um caminho “maravilhoso”, identificando aí as contribuições da universidade como suporte para a escrita desse trabalho final. Segundo os autores, o grande diferencial para a escrita das monografias está no processo, tanto pelo maior protagonismo que os estudantes assumem em relação à escrita quanto pela interlocução constante e qualificada com os docentes que os orientam.

Embora os alunos reconheçam a importância da pesquisa em sua atuação profissional, a reflexão crítica, de que tratam os autores, é um caminho, às vezes tortuoso, a se percorrer, pois os estudantes não se reconhecem como pertencentes ao mundo da pesquisa acadêmica. Insistimos, porém, que esse é um percurso necessário na formação de professores que sejam capazes de pensar criticamente sobre sua prática antes, durante e depois dela; que se entendem inacabados, como propõe Freire (2018, p. 51), e conscientes desse inacabamento: “Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixa e de indignidade”. Nessa perspectiva,

O pesquisador, o estudioso da área da Educação tem como tema questões socialmente importantes, problemas que não são apenas para serem pesquisados, estudados, mas também para serem resolvidos, permitindo intervenção na realidade, modificação e transformação da realidade (Soares, 2011, p. 83).

Acrescentamos a essa discussão a perspectiva de Guedes e Ribeiro (2019) de que o valor da pesquisa educativa está na própria ação da pesquisa, no caminho que se delinea pelo aluno pesquisador na busca do conhecimento, da experiência, das histórias vividas; um percurso pessoal de revelar-se e mostrar-se na ação investigativa. Os autores preconizam a busca de diferentes caminhos para a pesquisa, pela valorização das histórias dos sujeitos em suas miudezas; perspectivas que “[...] abraçam o singular, os percursos de vida, indicando que há potência nos estudos dos cotidianos, das biografias, autobiografias, histórias de vida e nas cartografias dos espaços escolares [...]” (Guedes; Ribeiro, 2019, p. 31).

A formação do professor pela via da pesquisa é, assim, um caminho potente, que abre portas para nossos estudantes, não só pela possibilidade de dar sequência ao seu processo formativo nos programas de pós-graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*, mas principalmente para sua atuação nas escolas de educação básica das redes públicas, empreendendo as mudanças necessárias nas práticas docentes.

A escrita do projeto de monografia na formação de professores

Como vimos na discussão apresentada, a pesquisa tem uma função importante no desenvolvimento do pensamento crítico do professor sobre as situações vividas – incertas e imprevisíveis –, e na capacidade de reestruturar suas estratégias a partir da compreensão dos fenômenos, como sugere Schön (2000), inclusive pela reflexão-na-ação. Além disso, possibilita que o professor se volte para os processos pedagógicos – currículo, avaliação, gestão etc. –, reconhecendo a diversidade social e cultural que caracteriza a escola pública, seja pela teorização desses diferentes fenômenos e/ou pelo desenvolvimento de propostas educacionais nos diferentes âmbitos da atuação do pedagogo.

A escrita do projeto de monografia, nesse sentido, é um passo importante, a partir do qual os estudantes olham para si mesmos, para suas experiências dentro e fora da universidade. Como apontou a estudante E1² em seu relato – que nos inspirou o título do artigo –, a escrita do projeto se caracteriza por um momento em que os estudantes estão “Tentando desatar os nós” do emaranhado de caminhos possíveis a seguir. Ao escrever, o estudante busca dar sentido às experiências vividas na licenciatura, nas disciplinas, nos estágios realizados, nas atividades de extensão e pesquisa para as quais, agora como pesquisador, volta seu olhar curioso e investigativo. Escrever, porém, pode se impor como um desafio, que vai mais além da definição de um tema ou problema de pesquisa, mas resulta de sua insegurança no desenvolvimento da própria escrita acadêmica.

Mesmo que ao longo do curso os estudantes tenham experimentado escritas próprias do espaço acadêmico, como fazer resumos, organizar seminários, analisar textos etc., o trabalho monográfico implica uma produção autoral na busca por respostas a

² Os estudantes serão identificados com a letra E, seguida de numeração em ordem crescente, exemplo, E1, E2, E3, e assim por diante.

questões e problemas, cujos achados precisam ser analisados e discutidos teoricamente. Como afirma Castro (2020), os estudantes universitários apresentam dificuldades para produzir textos com voz própria, apropriando-se de vozes alheias como forma de superação dessas demandas, incorrendo em paráfrases ou mesmo plágio. Talvez por isso, esse momento cause tanta apreensão aos estudantes, que são chamados a assumir o lugar de pesquisadores e autores de suas escritas, portanto, responsáveis por suas palavras. É um caminho íngreme a se percorrer, a cujos solavancos nem todos sobrevivem.

E é nesse processo de escritura da própria palavra – “[...] palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (Aguar; Ozella, 2013, p. 309) – que se desatam alguns nós desse emaranhado de dúvidas e expectativas dos alunos sobre qual tema pesquisar, as questões que precisam ser investigadas, os caminhos metodológicos do percurso investigativo, as reflexões teóricas que podem ser feitas. Ao desatar esses nós, o projeto de pesquisa ganha sentido e vai sendo tecido como base sobre a qual os alunos irão realizar suas monografias.

Ao falarmos de *sentido*, nos aproximamos do lugar da subjetividade nas práticas discursivas, pois o sentido “[...] com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos”; refere-se às necessidades que mobilizam o sujeito para a atividade; e “destaca a singularidade historicamente construída” (Aguar; Ozella, 2013, p. 305). Atentos à produção escrita dos alunos, compreendemos que suas falas dizem respeito aos aspectos subjetivos de seus pensamentos, pois “[...] os signos representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito” (Aguar; Ozella, 2013, p. 303). Interessa-nos o sujeito, a singularidade nos seus modos de falar sobre a sua atividade de pesquisa, que revelem os motivos, as necessidades e os interesses dos estudantes para a escrita da monografia. Compreendemos, no entanto, como os autores, que a apreensão dos sentidos:

[...] não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais, prenes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele. Sabemos quão difícil é sua apreensão, ele não se revela facilmente, ele não está na aparência, muitas vezes o próprio sujeito o desconhece, não se apropria da totalidade de suas vivências, não as articula (Aguiar; Ozella, 2013, p. 307).

Cientes dessa limitação, empreendemos a busca dos sentidos atribuídos pelos alunos à escrita do projeto da monografia, pois é nas brechas de suas palavras que se revelam as peculiaridades, as expectativas, os medos, os percursos e os sentidos da pesquisa e da escrita na sua formação de professores. Essa escrita que deve restituir ao estudante sua condição de sujeito nas práticas discursivas de que participa (Castro, 2018).

Como poetizou Leminski (2012), que foi citado por um de nossos estudantes, “O sentido, acho, é a entidade mais misteriosa do universo/ [...] /não existe nas coisas, tem que ser/buscado, numa busca que é sua própria fundação [...] / Só buscar o sentido faz, realmente, sentido/ Tirando isso, não tem sentido”.

Escrita acadêmica e autoria

A tradição escolar de trabalho com a escrita é caracterizada pela reprodução de modelos e pela avaliação de aspectos gramaticais, com prejuízos para a busca do sentido do texto como atividade discursiva, e propõe fórmulas prontas que, apreendidas cognitivamente, garantiriam a produção de textos bem estruturados e eficientes em termos de expressão e comunicação (Castro, 2018). Essa tradição atravessa a educação básica e chega à universidade, onde os alunos se deparam com outros gêneros do discurso, aos quais deverão adequar as suas escritas, não sendo a perspectiva da autoria resguardada como princípio da produção do conhecimento.

A autoria é entendida aqui como:

[...] uma escolha pedagógica com vistas à superação dos limites instrumentalizadores das práticas escolares de escrita, em contraposição à obediência à autoridade reguladora dos discursos e aos limites da autorização concedida para que as vozes se manifestem na produção textual dos estudantes (Castro, 2020, p. 157).

É oportuno reforçar que nossa perspectiva é a de que a monografia não seja apenas mais um produto escolar, como aqueles que costumeiramente fazem parte da rotina na escola, produzidos como uma determinação das regras da instituição, mas que na sua escrita o sujeito, a linguagem, o discurso possam ser compartilhados, redimensionando a relação entre o pesquisador e os universos pesquisados na perspectiva de um “[...] sentido buscado/compartilhado/consentido por aqueles que deveriam ser os seus sujeitos” (Castro, 2018, p. 14). E complementa o autor:

Quem escreve duvida, cogita, faz e refaz; quem elabora redações dispõe de aproximadamente cinquenta minutos para dar cabo de todo o processo de construção. Quem escreve pretende comunicar-se com leitores; quem faz redação presta contas a um único destinatário: o professor. Quem escreve abre, com o escrito, a possibilidade de ler-se melhor, de renovar seu universo interno; quem faz redações arquiva ou não seus textos em cadernos e pastas, contabilizando, como crédito ou débito, no seu histórico escolar, o valor atribuído a sua produção (Castro, 2018, p. 29).

A autoria pode assustar. Talvez esse desespero e angústia de que fala E3: “Resumindo o processo: desespero – angústia – encontro – e ainda um pouco de desespero”, estejam relacionados, justamente, ao fato de que a monografia implica uma escrita que pode atravessar os muros da sala de aula, já que terá outros interlocutores: primeiro, a banca de avaliação; depois, o público em geral que acessa as bases de dados da universidade em que ficam disponíveis as monografias. A partir daí perde-se o controle sobre seu destino. A apropriação da escrita acadêmica é desafiante, e a fala de E4 (grifo nosso) confirma essa nossa percepção: “[...] aprender a colocar os pensamentos de forma ordenada e organizar os estudos de *forma acadêmica* é um constante desafio”.

No paralelo que faz entre o escritor e o pesquisador-autor, Soares (2011), de certa forma, toca nessa questão, ao sugerir que o escritor escreve porque precisa, porque gosta, para ele escrever é “um gesto criador”. Já o pesquisador-autor escreve, não porque necessariamente gosta, mas por seu compromisso com as exigências acadêmicas, para comunicar um conhecimento produzido, fruto de pesquisas, para alguém, geralmente os pares, sendo sua escrita “produto de aprendizagem”.

Ao buscar os sentidos que os estudantes dão à escrita da monografia, nos deparamos com aspectos comuns, conteúdos reiterativos, mas também com as singularidades nos modos de encarar e vivenciar esse momento. Os dados que apresentaremos a seguir são parte de nossa análise nessa busca. Primeiramente, trazemos o perfil dos estudantes e, *a posteriori*, a análise de suas escritas, retomando trechos em que se enunciam os sentidos que almejamos conhecer.

Em nossa análise, seguimos a perspectiva metodológica dos núcleos de significação, proposta por Aguiar e Ozella (2013, p. 309) e Aguiar, Soares e Machado (2015). De matriz sócio-histórica, essa abordagem parte do princípio de que os trechos de fala “[...] carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem”. Na interpretação dos dados, os núcleos de significação são recursos que contribuem no processo de “[...] apropriação das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 60).

Guiando-nos por essa metodologia, identificamos em um primeiro momento os *pré-indicadores*, “palavras que já revelam indícios da forma de pensar”, buscando aquelas que representavam de forma mais significativa os aspectos afetivos e cognitivos dos estudantes sobre o tema abordado. Num segundo momento, partimos para a sistematização desses pré-indicadores, embasados “nos critérios de “similaridade”, “complementaridade” e/ou “contraposição”. Finalmente, nesse processo, chegamos aos *núcleos de significação*, que articulam esses indicadores e revelam de forma mais profunda a realidade estudada, distanciando-se do empírico, e se aproximam “[...] da realidade concreta, isto é, dos sentidos que o sujeito constitui para a realidade na qual atua” (Aguiar; Soares; Machado (2015, p. 61-62).

Seguindo nessa análise, foi possível construir dois grandes núcleos de significação sobre os sentidos da escrita, produzidos na atividade social e histórica desses estudantes: 1. “Não me sinto pronto para escrever o projeto [...]”; 2. “[...] as leituras, o estudo e a pesquisa me confrontam, e me fazem sair do lugar.”.

Vale retomar aqui que os dados analisados foram coletados por meio de dois questionários aplicados durante a disciplina de Monografia, sendo um respondido no início e outro no final do semestre, e nos resultados de uma atividade realizada com os

estudantes também ao final da disciplina. Esses procedimentos de pesquisa foram utilizados em dois semestres letivos, 2020.2 e 2021.1, em duas turmas diferentes, totalizando 46 alunos como sujeitos da pesquisa.

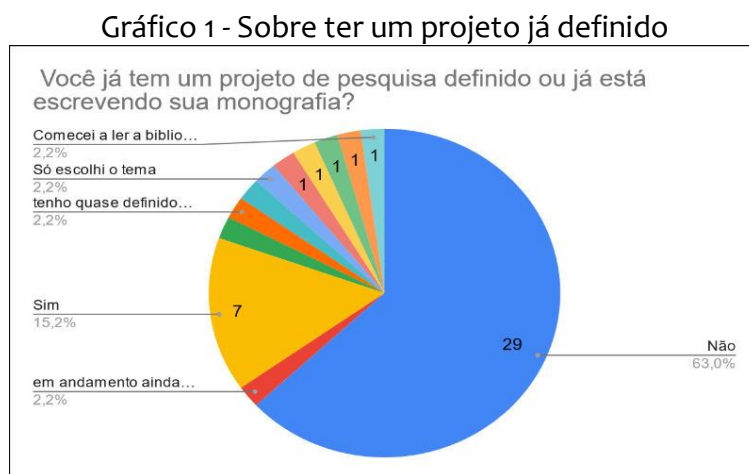
O primeiro questionário, respondido no início da disciplina, permitiu identificar o perfil desses estudantes quanto ao período do curso; tema de pesquisa escolhido ou projeto já em desenvolvimento; escolha do orientador; sua participação em grupos de pesquisa, extensão, monitoria etc. durante o curso; às expectativas iniciais para a escrita do projeto e em relação à própria monografia.

Observamos que esses estudantes estavam matriculados em diferentes momentos do curso³ no momento da disciplina. No entanto, 22 já estavam no 8º e 10º períodos, ou seja, em processo de finalização do curso, o que indica que os alunos cursam essa disciplina quando vão iniciar a escrita da monografia, conforme propõe o fluxograma do curso. A maioria desse grupo, contudo, está em períodos anteriores. Nossa hipótese é a de que, no momento de ensino remoto, muitos estudantes tentaram adiantar suas disciplinas e, conseqüentemente, a finalização do curso.

O fato de estarem nos períodos finais do curso impacta os resultados da questão sobre a definição do tema, pois mais de 70% dos estudantes já têm seu tema no início da disciplina, assim como um orientador, ou pelo menos o nome de um professor para sua orientação. Apenas nove, de 46, ainda não tinham, no início da disciplina, orientador definido. Importante destacar que essa relação de afinidade com um professor orientador se constrói, muitas vezes, nas disciplinas cursadas, ou a partir de atividades, projetos e programas coordenados por eles e nos quais os estudantes se envolvem ao longo do curso, como se verá mais adiante. Sobre os professores que foram indicados como orientadores, foram citados 20 nomes diferentes, não havendo, portanto, uma concentração significativa para orientação de monografias em apenas alguns docentes, pelo menos quando cursavam a disciplina. Cabe esclarecer que a Faculdade de Educação não impõe aos professores limites quanto ao número de orientandos.

³ No curso de Pedagogia da UFRJ, o tempo de integralização recomendado é de 10 períodos.

Embora muitos já tivessem tema e orientador definidos, a maioria (29) não iniciou a escrita do projeto, que acontecerá concomitantemente à disciplina, como mostram os dados do gráfico 1:



Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

Intrigados pela relação entre o percurso dos estudantes na universidade e a escrita do projeto de monografia, constatamos que 34 (aproximadamente 74%) dos respondentes estiveram ou estão em atividades junto a grupos de pesquisa, projetos de extensão ou monitoria, entre outras, o que coincide com o fato de a maioria já ter tema, orientador ou mesmo projeto definidos. A obrigatoriedade de cumprir 10% do total de horas do curso em atividades de extensão (375 horas no curso de Pedagogia na UFRJ) também pode explicar esses dados. Essa situação é um indicador da necessidade de a universidade se empenhar, cada vez mais, em garantir que os estudantes se insiram nessas atividades ao longo de sua graduação, já que nelas produzem material significativo para o trabalho de conclusão de curso.

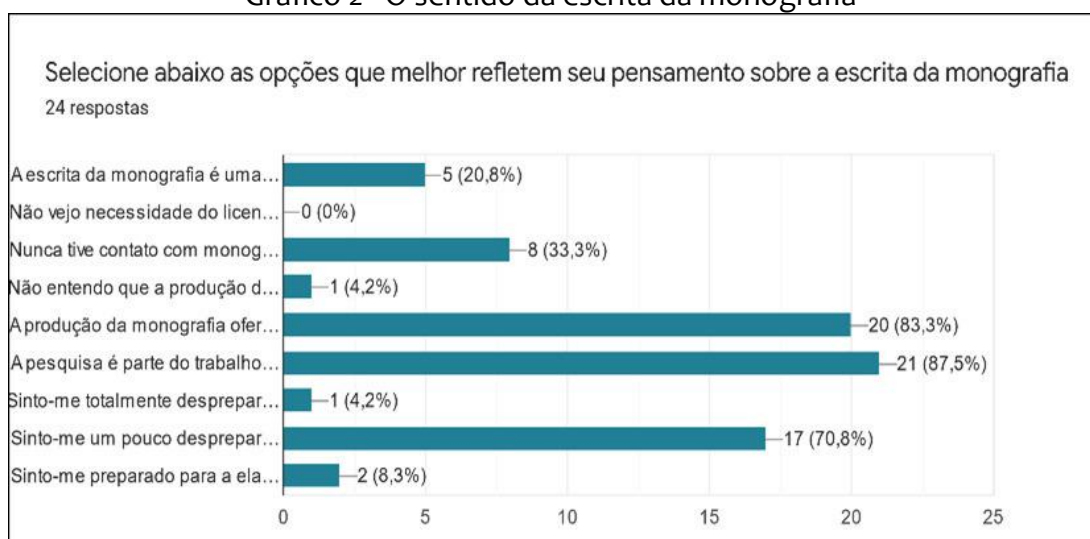
Algum esforço nesse sentido vem sendo realizado, a partir dos anos 2000, na UFRJ, como incentivo à participação dos estudantes nas edições anuais da Semana de Integração Acadêmica. No âmbito da Faculdade de Educação, recentemente tem havido incentivo para que os estudantes atuem como voluntários em Projetos de Iniciação Científica.

No caso do curso de Pedagogia da UFRJ, o PPC aponta o estímulo à participação dos estudantes nesses grupos, e sugere haver grupos para todos. Esse encorajamento:

[...] se manifesta através das Bolsas de Iniciação Científica, das Jornadas de Iniciação Científica realizadas pela instituição, assim como através do Seminário Anísio Teixeira, um espaço semanal de socialização de pesquisas, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Projeto [...], 2019, p. 39).

O fato de já estarem nessas atividades também parece ter influência no que pensam sobre a escrita da monografia, conforme gráfico 2. É importante esclarecer que nessa questão os estudantes podiam escolher mais de uma opção, de modo que o total de respostas ultrapassa 46.

Gráfico 2 - O sentido da escrita da monografia⁴



Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

Para muitos (21), a pesquisa é parte do trabalho do pedagogo na escola, ao passo que 20 assinalaram que a produção da monografia oferece instrumentos de pesquisa importantes ao trabalho docente. Somadas as duas categorias, a maioria (41) vê na monografia a possibilidade de aprofundamento da sua formação como professor. Apenas cinco consideram a escrita da monografia uma exigência burocrática da universidade e

⁴ Opções possíveis para os estudantes assinalarem: A escrita da monografia é uma exigência burocrática da universidade; Não vejo necessidade do licenciando ter que fazer a monografia para conclusão do curso; Nunca tive contato com monografias durante o curso de Pedagogia; Não entendo que a produção da monografia seja importante para o exercício da profissão docente; A produção da monografia oferece instrumentos de pesquisa importantes ao docente; A pesquisa é parte do trabalho do pedagogo na escola; Sinto-me totalmente despreparado para a elaboração da monografia; Sinto-me um pouco despreparado para a elaboração da monografia; Sinto-me preparado para a elaboração da monografia.

somente um indica não considerar a produção da monografia importante para o exercício da profissão docente.

Apesar de compreender o sentido formativo da monografia, 17 estudantes disseram se sentir um pouco despreparados para a escrita. Apenas um disse estar totalmente despreparado, ao passo que dois se sentem preparados. Oito, no entanto, indicam nunca terem tido contato com monografias, o que reforça a importância de que elas façam parte dos materiais disponibilizados aos estudantes durante a disciplina de Monografia e sejam valorizadas como conhecimento produzido por seus pares na universidade.

Analisando as temáticas dos projetos produzidos ao final da disciplina, pudemos constatar a presença de uma variedade de assuntos abordados pelos alunos, que tentamos reunir em algumas categorias no quadro 1:

Quadro 1: Temas escolhidos pelos alunos⁵

Temáticas dos projetos de monografia
Educação Especial (inclusão na educação infantil; alunos surdos; autismo)
Educação Infantil (relação professor-criança; literatura infantil; impactos da pandemia na Educação Infantil; estudo dos repertórios de brincadeiras e musicalidades; práticas antirracistas)
Ensino Fundamental (transição Educação Infantil - Ensino Fundamental; alfabetização e letramento; afetividade; bullying na relação professor aluno e a aprendizagem; lúdico)
Educação Ambiental
Formação de professores (iniciação na docência; relação teoria-prática; formação continuada)
Curso de Pedagogia (assistência e permanência estudantil)
Pedagogia hospitalar
Arte (ensino de dança; música na escola)
EJA
Educação não escolar (museus)
Divulgação científica/linguagem acadêmica
Educadores (Paulo Freire; bell hooks)
Direitos Humanos (saúde; educação; direitos da criança; justiça)
Currículo (questões de gênero; relações étnico raciais; literatura marginal)
Trajetórias escolares no Projeto Carioca II
Educação caiçara

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

⁵ As temáticas foram listadas no quadro mantendo-se a formulação original das respostas dos estudantes.

Essa dispersão temática parece ser reflexo de um curso que apresenta muitas frentes de atuação, bem como da complexidade do trabalho do pedagogo, que envolve, hoje, outras questões que, até bem pouco tempo atrás, não faziam parte da discussão sobre a docência, como, por exemplo, relações étnico-raciais, gênero e direitos humanos, entre outras que dilataram as perspectivas de pesquisas e estudos no campo da educação escolar e não escolar.

Ampliando as discussões sobre os sentidos atribuídos por nossos estudantes à escrita do projeto de monografia, a análise dos dados permitiu a construção de dois núcleos de significação (Aguiar; Soares; Machado, 2015; Aguiar; Ozella, 2013), a saber, 1. “Não me sinto pronto para escrever o projeto [...]”; 2. “[...] as leituras, o estudo e a pesquisa me confrontam, e me fazem sair do lugar.”. Esses núcleos revelam um processo tensionado pelos medos e a motivação para a escrita, como se verá a seguir.

Cabe lembrar que os dados abaixo resultam tanto da análise dos questionários quanto da atividade realizada ao final da disciplina, com o uso do *Padlet*, na qual os estudantes, por meio de recursos de vídeos, imagens, textos expressaram como foi o seu processo de escrita do projeto de monografia.

É importante lembrar que, ao longo do texto, os estudantes serão identificados como E1, E2, E3, sucessivamente, a fim de garantir seu anonimato.

“Não me sinto pronto para escrever o projeto [...]”

Os sentidos atribuídos pelo estudante à escrita da monografia são materializados em suas palavras, que organizam suas experiências, histórias de vida, emoções, desejos, modos de ser e de sentir. Como lembram Tardif e Lessard (2005), no entanto, embora a experiência remeta à singularidade de um sujeito particular, não deixa de ser também uma realidade partilhada por um conjunto de atores.

Nesse núcleo de significação, as diversas vozes ecoam termos como nervoso, ansioso, inseguro, perdida, receoso, aflito, que adjetivam esse momento da formação no curso. Essa sensação de não estar preparado para a escrita do projeto de monografia é compartilhada entre os estudantes. “Sinto-me inexperiente para realizar esta tarefa. Medo, insegurança e sem saber por onde começar, assim resumo meu contexto” (E5).

“Me sinto totalmente perdida, sem saber por onde começar” (E6). Esses são apenas alguns dos enunciados que nos alertam para as inseguranças iniciais de nossos estudantes, que, ao longo do caminho, descobrem que esse pode ser, sim, o seu lugar: “No início pensei que seria impossível. Hoje estou feliz e realizada porque consegui!” (E7). “[...] o meu tema tomou um caminho mais delimitado, o que me favoreceu muito a pensar e escrever sobre, pois nessa delimitação eu me encontrei para tratar especificamente do meu tema.”, diz a estudante E8 sobre a importância da disciplina nesse processo. Os medos e inseguranças parecem estar diretamente relacionados às poucas oportunidades que os estudantes têm de ocupar a condição de autor, seja na educação básica, ou mesmo no ensino superior, transferindo para a autoridade escolar a responsabilidade de propor e julgar suas produções (Castro, 2020).

Esses mesmos alunos revelam sentimentos contraditórios quando dizem estar animados, entusiasmados, felizes, determinados, motivados. Como escreve o aluno que nos inspirou a nomear este núcleo, “Não me sinto pronto para escrever o projeto, mas ao mesmo tempo tenho encarado como um desafio que irá me proporcionar muitos ganhos, principalmente em relação a minha atuação profissional” (E9). Identificamos a mesma contradição na fala de E10, quando aponta como um dos sentidos que a mobilizam para a escrita da monografia o fato de representar a finalização do curso: “Sinto-me animada, por iniciar esse processo de pesquisa em relação a minha monografia, e por saber que estou concluindo o curso de pedagogia” (E10).

E11 e E12, ao postarem na atividade no *Padlet* as imagens abaixo (Figura 1), levantam a questão do sentido burocrático da monografia, que foi apontado nos questionários por alguns dos estudantes, conforme destacado anteriormente, no gráfico 2.

Figura 1 - Imagens do Padlet (E11 e E12)



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

As falas anteriores e essas imagens corroboram a observação de Lüdke (2005, p. 342) de que, para muitos, a monografia é vista como um “[...] obstáculo, pois não conseguem concluí-la dentro do prazo estabelecido, atrasando a conclusão dos cursos”. Para outros, no entanto, caracteriza-se como possibilidade de o aluno se aproximar das atividades de pesquisa e é “[...] um estímulo para que o estudante adquira o hábito de escrever, articular ideias [...]”

Nesse sentido, escreve o estudante:

Sendo conluente fico animado de ter chegado a este momento, porém estou um tanto ansioso [,] pois este processo ainda é novidade, uma vez ainda não iniciei à [sic] escrita do meu projeto. Estou feliz por ter conseguido a orientadora e por falar de algo que me interessa desde o começo da jornada acadêmica (E13).

Falar sobre algo que interessa, de que se gosta, é um motivador no processo de escrita, à qual é atribuída um sentido autoral. “Estou animada com o início da escrita do projeto de pesquisa e determinada quanto ao tema geral” (E14). “Estou motivada a escrever pois o meu tema me interessa muito” (E15). “Me sinto [sic] animada e cheia de expectativas. Tenho uma aproximação com o tema através de leituras” (E16).

Para esses estudantes, “ter um tema” é um passo importante do processo de escrita do projeto e a sua escolha está intimamente relacionada a experiências pessoais, como podemos observar no enunciado a seguir: “Trabalhei com mediação escolar e hoje em dia atendo, particularmente, 4 alunos de educação especial. Portanto, pretendo

pesquisar algo em relação a isso, mas ainda não tenho o objeto de pesquisa” (E17). Como professora da educação infantil, a estudante E18 explica:

A minha ideia tem sido pesquisar sobre os reflexos da pandemia para a Educação Infantil, como isso tem sido vivenciado, quais desafios estão sendo colocados, o que estamos tendo de avanço e/ou retrocesso neste segmento com as atividades remotas pensando os princípios da ed. Infantil, que é interações e brincadeiras (E18).

A experiência docente é, assim, material de um “[...] ‘sujeito hermenêutico’, quer dizer de um ator engajado na interpretação ativa das situações de trabalho, interpretação baseada no que ele, de fato, é, e através da qual ela modifica tais situações e, por conseguinte, sua interpretação” (Tardif; Lessard, 2005, p. 287). Essa interpretação, porém, só é possível a partir da mobilização dos diferentes saberes, em constante desenvolvimento na formação inicial, sendo a produção da monografia uma etapa potente na construção desses saberes, a partir da reflexão fundamentada sobre as práticas vivenciadas.

Esse é um fato que constatamos também em nossas experiências como professores da disciplina de Monografia, pois grande parte dos estudantes deseja realizar pesquisas de estudos de caso que envolvem entrevistas com professores, gestores, crianças, ou observação do contexto escolar, ou ainda relatos, narrativas e análise de suas experiências em atividades docentes (estágios, monitorias, PIBID, projetos de extensão). São poucos os que optam pela análise documental, ou pela revisão de literatura, embora estejam presentes no estudo de materiais didáticos e textos oficiais, ou sobre pensadores como Paulo Freire, por exemplo, fato que também pode revelar que os estudantes, muitas vezes, não enxergam a importância da literatura para o entendimento das questões referentes a sua prática pedagógica, portanto, escolhem questões mais pragmáticas e endossam a ideia de que, na prática, a teoria é outra, que se aprende a ser professor na prática.

Ainda sobre os sentimentos e expectativas revelados pelos estudantes nos questionários, esses também se fizeram presentes na atividade realizada no *Padlet*. Escolhemos partilhar algumas dessas imagens (Figura 2), nas quais expressam, com humor, a dificuldade em encontrar seus caminhos na pesquisa:

Figura 2 - imagens do Padlet



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Destacamos dessas imagens a frase “Exausta, porém agora exausta e pesquisadora”, escolhida pela estudante, pois ela nos indica que é no momento da escrita do projeto de monografia em que o universo desconhecido, ou ainda a ser explorado, da pesquisa vai se revelando concretamente. E nesse caminho, a definição dos métodos de pesquisa é percebida como um dos desafios a serem enfrentados, num emaranhado de caminhos possíveis entre “café e lágrimas”. O pesquisador aprende a pesquisar, a entender os processos quando ele é exposto a essa tarefa. Se em outros momentos da vida o indivíduo for colocado em atividades de investigação (na educação básica, por exemplo), provavelmente na graduação ele já terá algumas habilidades e o projeto de monografia deixará de ser um “bicho de sete cabeças”.

“[...] as leituras, o estudo e a pesquisa me confrontam, e me fazem sair do lugar...”

É possível perceber que a escrita do projeto se configura como um processo de deslocamento dos estudantes em formação para uma posição de autoria da pesquisa acadêmica. A leitura, a escrita, o estudo ganham um novo sentido, como expressam as alunas: “Tenho enfrentado a dificuldade em romper com o que está posto, em pensar uma proposta de análise aberta com dados que já existem, que não falam por si só, eles dependem da lente usada ao analisá-los” (E1). “Fiz uma rotina de estudo e leitura, para iniciar minha escrita. Assim fico menos tensa com o tempo e consigo dominá-lo e não [deixo o] tempo me dominar” (E9). “Foi interessante finalmente sentar e compilar tudo o que eu já pesquisei e li para a construção do projeto. Foi uma forma de reconhecer todo o meu processo formativo ao longo da graduação” (E20).

Os estudantes entendem que a escrita da monografia é um desafio e que é preciso dar o primeiro passo. Ler, estudar, “grifar”, estabelecer rotinas, buscar respostas são partes desse processo no qual ingressam a partir de agora. Como diz E21, “Dar o primeiro passo foi mais difícil, depois que comecei a grifar, fluiu um pouco mais”.

Explorar ideias e buscar respostas a respeito das diferenças sociais e as relações de dominação social sempre foi minha área de interesse e fonte de inspiração. Agora aprender a colocar os pensamentos de forma ordenada e organizar os estudos de forma acadêmica é um constante desafio (E4).

Reconhecem, assim, suas dificuldades com a escrita acadêmica: “O processo de escrita e leitura é árduo. Foi bem difícil. Porém quando acaba percebemos que fomos capazes” (E22). Sabemos, por experiência, que muitos não conseguem finalizar a monografia no tempo esperado; é comum os professores relatarem o “sumiço” de alguns estudantes durante esse processo. Embora as razões para essa situação possam ser de várias ordens (econômicas, familiares, psicológicas), as etapas de realização da pesquisa e a escrita da monografia podem ser consideradas fatores determinantes desse abandono, mesmo que provisório. Soma-se a isso o fato de que, no curso de Pedagogia, os estudantes majoritariamente são trabalhadores, o que acarreta muitas vezes a falta de tempo e dedicação a essa escrita, que acaba sendo protelada.

O meme escolhido por E22 (Figura 3) revela o pensamento de muitos outros estudantes sobre a escrita acadêmica como aquela em que apenas alguns estão autorizados a assumir a autoria:

Figura 3 - Imagem do Padlet

eu odeio que absolutamente tudo em pesquisa acadêmica tu tem que justificar. eu escolhi esse tema porque eu QUIS, anjo. é relevante porque eu GOSTO. a metodologia foi a que DEU pra fazer.

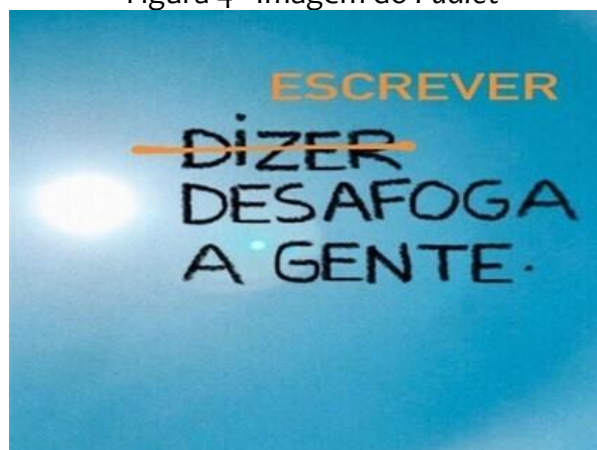
Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

Mas é no poema criado por E12 que percebemos o sentido de todo esse processo, pois, como afirmam Guedes e Ribeiro (2019, p. 30), parafraseando Nietzsche, “O caminho, na verdade, não existe. Existe é o caminhar, o fazer e habitar o caminho, experimentá-lo, experienciá-lo, fazê-lo no processo da caminhada”,

No começo era tudo alegria/Ok, tema eu tenho.../Os autores também./Agora vamos escrever.../Escrever o que?/Respira e volta a escrever./E daí finalmente saiu,/você vai ler apaga, apaga,/não tá bom./Apaga e faz de novo./É um processo contínuo./Uma hora vai./Não desiste (E12).

Ou como expressa a E23, a partir da imagem abaixo:

Figura 4 - Imagem do Padlet



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A orientação que recebem durante esse processo também foi destacada pelos estudantes e pode ajudar a tornar o caminho menos difícil, o que verificamos nas seguintes falas: “Eu descobri o meu orientador na disciplina e isso me deixou bem feliz” (E24); “depois da primeira orientação fiquei mais segura e pude caminhar melhor do que o esperado” (E9); “As orientações foram de grande relevância para o meu processo de ensino-aprendizagem, como também para a escrita” (E25); “Sinto que preciso confiar mais em mim, em meus acúmulos, no que estou investigando e/ou defendendo e, no limite, no trabalho de revisão de minha orientadora” (E1).

Os trechos destacados reforçam a perspectiva de Lüdke (2005) sobre o orientador como guia nesse caminho que os estudantes percorrem pela primeira vez. Assim, a

escrita do projeto de pesquisa e da monografia pode (e deve) se constituir em “[...] um espaço seguro para o aluno ensaiar os primeiros passos em direção à atividade de pesquisa, sob a supervisão de um pesquisador, seu professor orientador, que assume a responsabilidade de guiar esses passos e de amparar os primeiros tropeços” (Lüdke, 2005, p. 342).

É importante que os próprios docentes tenham clareza desse seu papel de formadores do professor pesquisador, pois, como desabafa a E21, “Senti falta de conseguir conversar com a minha orientadora durante o processo para entender se estava no caminho certo, ou viajando completamente”. Sabemos, todavia, que a sobrecarga de atividades dos docentes na universidade, envolvendo ensino, pesquisa, extensão e gestão, muitas vezes pode dificultar o estabelecimento dessas relações.

Como professores e pesquisadores do ensino da escrita nas diferentes etapas da educação básica ou no ensino superior, as falas dos estudantes nos fazem refletir sobre como a escola ainda tem falhado na formação do sujeito leitor e escritor autor, corroborando a nossa compreensão de que as práticas de escrita devem permitir aos estudantes ocuparem a condição de autores, tendo em vista “[...] a superação dos limites do domínio instrumental e da confecção de redações escolares” (Castro, 2020, p. 165).

E essa dificuldade também afasta o professor do seu papel de autor durante a profissão. Na sua prática, ele não relata suas experiências, não publica suas reflexões, não comunica seus acertos e erros. Dessa forma, os saberes experienciais (Tardif, 2002) ficam no plano individual, não são elevados a uma forma de conhecimento com *status* de ciência. O desafio da formação inicial é o de que a monografia não seja o fim em si mesma, mas uma oportunidade de entender como funciona o processo de reflexão da prática e de comunicar os significados construídos.

Considerações finais

A escrita da monografia no curso de Pedagogia não é sem sentido. Para nossos licenciandos, é um momento importante da sua formação como leitores, pesquisadores, professores que se querem reflexivos, o que não impede, ou talvez até favoreça, que seja um tempo marcado por tensões e expectativas. A visão que eles têm de si é a do aluno, aquele que desde a educação básica recebe os conhecimentos que são passados pelo professor, a quem é dada a autoridade como detentor de um saber específico. Como agora assumem o papel de pesquisadores, capazes de falar por si, de serem autores? Durante a graduação, os alunos são chamados à autoria?

Os sentidos atribuídos a essa escrita são diversos, e essa diversidade reflete as singularidades dos caminhos formativos trilhados por esses estudantes ao longo do curso. É fundamental que se ampliem os acessos dos estudantes às atividades de pesquisa durante todo o curso, inserindo-os na produção de suas investigações e, conseqüentemente, na elaboração de seus textos (artigos, resumos, comunicações em eventos etc.), em diálogo com o outro que não o professor.

O projeto de pesquisa, apesar do caráter obrigatório dentro do curso, guarda a premissa da autoria e revela-se como possibilidade de descoberta da escrita acadêmica como espaço da reflexão e da investigação da prática docente. O olhar curioso desse professor pesquisador em formação é o que o mobiliza para a pesquisa; o desejo de conhecer e compreender melhor o que se passa na escola, com os professores, nas políticas, nas discussões sobre currículo, metodologias; temas que são molas propulsoras para a leitura, a pesquisa e a escrita acadêmica como diálogo com o(s) outro(s) na apreensão dos fenômenos e mesmo para a intervenção nos diferentes contextos educacionais.

Referências

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 27 jun. 2022.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjkqq4zjP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2022.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 jun. 2022.
- CASTRO, M. M. C. E.; AMORIM, R. M. A. Sentidos e Significados Atribuídos à Escrita por Estudantes do Curso de Pedagogia após a Finalização do Trabalho de Conclusão de Curso. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [s.l.] v. 1, p. 51, 2017. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_51-2_3/3914 Acesso em: 12 set. 2022.
- CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e. **Por que escrever?:** uma discussão sobre o ensino da produção textual. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2018, 144p.
- CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e. **Formação de professores para o ensino da escrita:** sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020, 250p.
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; KLEIMAN, Angela B. O dizer do outro na constituição identitária de professores em formação. **Cadernos de Pesquisa** [online], São Paulo, v. 51, e07039, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/fkWpP7YssSDrjRsJW8hmVbt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- GUEDES, Adrienne Ogêda; RIBEIRO, Tiago Revelar-se ou ocultar-se? In: GUEDES, Adrienne Ogêda; RIBEIRO, Tiago (org.). **Pesquisa, alteridade e experiências:** metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019. p. 19-46.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade de ensino e formação do professorado uma mudança necessária.** São Paulo: Cortez, 2016.

LEMINSKI, Paulo. **Ensaio e anseios crípticos**. Campinas: Unicamp, 2012.

LÜDKE, Menga. O professor e sua formação para a pesquisa. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 333-349, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/download/420/426> Acesso em: 24 jun. 2022.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, Jose Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 353-379. PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, 2015. 100 p. [Aprovado em 2007, versão atualizada em 2015].

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v.12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/XPqzwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda. Para quem pesquisamos? para quem escrevemos? In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-96.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em: 15/05/2023
Revisões requeridas: 05/07/2023
Aprovado em: 20/07/2023

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 25 - Número 57 - Ano 2024
revistalinhas@gmail.com