

Eixo temático: Teoria e Práticas Pedagógicas

Categoria: resultados parciais

**LEITURAS DAS BIBLIOGRAFIAS DAS DISCIPLINAS E DOMÍNIO DA
METODOLOGIA CIENTÍFICA NA GRADUAÇÃO: uma análise da perspectiva
docente**

SILVA, Cláudio Rodrigues da.
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
claudio.rodrigues-silva@unesp.br

Resumo: Nesta comunicação são apresentados resultados parciais de estudo exploratório, com ênfase qualitativa, baseado em dados empíricos, levantados especialmente por intermédio de entrevistas semiestruturadas com professores do Ensino Superior acerca da realização das leituras das bibliografias das disciplinas por discentes de Bacharelados e Licenciaturas de diversas áreas. São enfatizados posicionamentos de participantes que estabelecem relações diretas ou indiretas entre a realização das leituras, o domínio da metodologia científica e a qualidade da formação. Destacam-se alguns aspectos dos resultados. Os participantes apresentam diferentes posicionamentos acerca das leituras, porém, a maioria a compreende como um dos principais elementos e também como um dos principais desafios de cursos de Graduação. Um dos apontamentos mais recorrentes entre os pesquisados é a não realização das leituras das bibliografias ou, então, a realização de leituras superficiais/parciais por expressivos contingentes de estudantes, postura incompatível com o Ensino Superior. Diversos participantes estabelecem inter-relações entre variados fatores, tais como, o insuficiente nível de proficiência em leitura para esse nível de Ensino apresentado por parcelas expressivas de graduandos. Outro aspecto ressaltado é o conhecimento insuficiente de elementos basilares da metodologia científica, fator que compromete o nível de autonomia intelectual e de criticidade dos graduandos. A realização das leituras e domínio da metodologia científica inter-relacionam-se entre si e impactam na qualidade da formação. Trata-se de uma temática que demanda estudos mais aprofundados e abrangentes, em perspectivas interdisciplinares, pois a questão em tela configura-se como um desafio para a formação docente.

Palavras-chave: Leituras acadêmicas; Metodologia científica; Ensino Superior.

Abstract: In this communication are presented partial results of exploratory study, with qualitative emphasis, based on empirical semi-structured interviews with teachers of Higher Education about the readings of the bibliographies of the disciplines by students of Degree and Bachelor's degrees from various areas. Participants' positions that establish direct or indirect relationships between reading, mastery of scientific methodology and quality of training are emphasized. Some aspects of the results stand out. Participants present different positions about the readings, however, most understand it as one of the main elements and also as one of the main challenges of undergraduate courses. One of the most recurrent notes among those surveyed is the lack of reading the bibliographies or the realization of superficial/partial readings by expressive contingents of students, posture incompatible with Higher Education. Several participants establish interrelationships between various factors, such as the insufficient level of proficiency in reading for this level of education presented by significant portions of undergraduates. Another aspect highlighted is the insufficient knowledge of basic elements of scientific methodology, a factor that compromises the level of intellectual autonomy and criticality of undergraduates. The realization of readings and mastery of scientific methodology interrelate with each other and impact on the quality of training. This is a theme that requires

more in-depth and comprehensive studies, in interdisciplinary perspectives, because the issue on the screen configures itself as a challenge for teacher training.

Keywords: Academic readings; Scientific methodology; Higher education.

Introdução

A leitura, em acepção ampla desse termo, implica diferentes concepções, configurando-se como um fenômeno social complexo, dinâmico e que envolve variados fatores, em alguma medida relacionados entre si, variando conforme os momentos históricos, as sociedades, os sujeitos e as circunstâncias envolvidas (Cerigatto; Casarin, 2016, Chartier, 2014, Fischer, 2006, Silva, 1997).

As leituras das bibliografias básicas e/ou complementares das disciplinas configuram-se como um dos principais elementos do currículo no Ensino Superior, especialmente em se tratando de determinados cursos, pautados eminentemente em bibliografias e/ou documentos (Silva, 2021, 2022). No âmbito acadêmico-científico, a questão das leituras é objeto de estudos a partir de variados objetivos, delimitações temáticas, temporais e/ou espaciais, referenciais teóricos, níveis de ensino, dentre outros fatores (Leal; Silva, 2022, Mortatti, 2016, Silva, 1997, Silva, 2018, 2021, 2022).

Partindo de apontamentos de Demo (1995), Gil (2008), Marconi e Lakatos (2003), Salomon (1997), Severino (2007), dentre outros autores, a metodologia do trabalho científico é um componente relevante para a formação em nível de Graduação, pois oferece aportes imprescindíveis para uma postura profissional pautada pelos conhecimentos científicos¹. Isso possibilita análises mais complexas, abrangentes e aprofundadas, por exemplo, de fatores individuais e institucionais, bem como da inter-relação entre sociedade e educação, que envolve as esferas política, econômica e cultural, nos âmbitos micro e macrosocial, e que impactam o cotidiano da escola e, por conseguinte, a prática pedagógica.

As leituras das bibliografias e o domínio da metodologia científica são, portanto, duas temáticas relevantes, em especial em se tratando de cursos de formação docente, haja vista o seu potencial de impacto em todos os níveis, etapas e modalidades da educação escolar, um fenômeno social complexo.

São apresentados neste trabalho resultados parciais de estudo realizado com professores do Ensino Superior, acerca da questão das leituras das bibliografias básicas e/ou

¹ Da perspectiva deste texto, considerando-se bibliografias atinentes, é necessário que disciplinas de metodologia científica em nível de Graduação propiciem elementos necessários para a compreensão das principais características dos conhecimentos científicos. Assim, elas não se resumem ao ensino de normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e/ou regras institucionais para formatação de produções acadêmico-científicas, em especial trabalhos de conclusão de curso (TCCs). Há que se considerar que vários cursos de formação de professores não apresentam em suas matrizes curriculares essa disciplina, inclusive porque muitos cursos não exigem a realização de TCC.

complementares das disciplinas dos respectivos cursos por discentes de Graduação. Entretanto, são enfatizados nesta comunicação aspectos de posicionamentos de participantes que, de maneira direta ou indireta, remetem ou estabelecem inter-relações entre as leituras e a metodologia científica. Priorizou-se a apresentação literal desses posicionamentos, por serem o ponto central desta comunicação.

Trata-se de estudo exploratório, com ênfase qualitativa, resultante de dados bibliográficos e empíricos, levantados entre 2014 e 2019, especialmente por meio de entrevistas semiestruturadas (Demo, 1995, Gil, 2008, Severino, 2007). Neste texto, os participantes, são 17 docentes do nível Superior de variadas: instituições – privadas e públicas, estaduais e federais; cursos de Bacharelado e Licenciatura; áreas do conhecimento – Biológicas, Exatas e Humanidades; regiões e Unidades da Federação. Os nomes dos professores foram substituídos por letras e números, exemplo, Prof. A1. Determinados nomes de pessoas, instituições e cursos mencionados por alguns participantes foram substituídos por xxx ou suprimidos.

Resultados e discussões

Os sujeitos participantes deste estudo apresentam diferentes posicionamentos acerca da questão das leituras, compreendidas, por vários deles, como um dos principais elementos e também como um dos principais desafios de determinados cursos de Graduação na atualidade. Com base em dados de Silva (2018, 2021, 2022), especialmente em se tratando de determinados perfis de estudantes, esses desafios intensificam-se.

Os participantes, em seus posicionamentos – assim como outros docentes em estudos realizados por Silva (2021, 2022) –, abordam diversos assuntos, não raramente, de maneira direta ou indireta, imbricados entre si. Entretanto, alguns estabelecem relações entre a realização – ou não – das leituras das bibliografias básicas e/ou complementares das disciplinas e implicações disso para o domínio de aspectos elementares da metodologia científica, considerada como um quesito fundamental para a formação acadêmico-científica dos estudantes em nível de Graduação.

O Prof. A1 aponta alguns problemas de estudantes com as leituras e destaca a imprescindibilidade delas no Ensino Superior. Isso vai ao encontro de posicionamentos de outros professores, que apontam as leituras como uma espécie de *laboratório das Ciências Humanas* (Silva, 2021, 2022). Esse participante ressalta problemas relacionados ao domínio da metodologia científica, inclusive na Pós-Graduação, questão também apontada por outros docentes (Silva, 2021, 2022). Outro apontamento desse docente é sobre a recorrente prática de alguns discentes de “passar os olhos” nos textos, como se isso fosse leitura, atitude essa que,

considerando-se apontamentos de Demo (1995), Gil (2008), Severino (2007), entre outros autores, é incompatível com o esperado ou necessário para o Ensino Superior.

[...] Na nossa sociedade, na Educação Superior, a leitura é indispensável, registra isso aí, imprescindível. Ou seja, uma pessoa que não lê, gostando ou não, não pode, não deve estar na Universidade, não é? [...] a Universidade não é curso pseudo técnico, eu disse pseudo técnico, em que pessoas decoram procedimentos e técnicas e repetem. Não, a Universidade é local para formar gente que pense, em nível Superior, não de repasses de receitas, como, sei lá o que em dez lições [...]. Mas, veja, a ignorância do grosso dos nossos estudantes é tamanha, que nem perceberem a própria ignorância eles conseguem. Paradoxal, não? Sim, uma coisa é a ignorância como fase, porque todos nascemos ignorantes, outra coisa é a ignorância deliberada, ou seja, o indivíduo é avisado que precisa estudar, tem os livros à sua disposição, mas não estuda. Universidade é ensino, pesquisa e extensão, não milagre. Eu sou colaborador da Pós[-Graduação] e adivinha uma de minhas disciplinas? Metodologia científica. Eu vejo chegar cada projeto [...]. Agora eu chego ao ponto que você quer, as leituras. Não tem outro jeito, tem que ler. [...] Eu digo pra eles: como vocês querem ser professores, se não leem? E veja que não estou falando de gostar de ler, se gosta ou não, são outros quinhentos, é necessário ler. Mas não é só quantidade, não é só passar os olhos. É questão de saber ler, leitura qualitativa, com qualidade, compreende? (Prof. A1)

O Prof. B2 também menciona a inadequada prática de um contingente de estudantes de considerarem o ato de “dar uma passada de olhos” como se fosse leitura. Essa atitude é informada e/ou assumida por alguns estudantes (Silva, 2018). Isso remete a concepções de leitura, bem como a tipos ou níveis de leituras, enunciados, por exemplo, por Demo (1995). Esse participante estabelece nexos entre problemas relacionados com o desempenho em metodologia científica e a *qualidade* das leituras das bibliografias.

[...] lê ou não lê? Depende muito. Não vou te dizer que a maioria não lê, mas posso te afirmar que quem lê de verdade é a raridade. [...] Agora, como tu explica isso? Vai saber, né? É tanta coisa junta, que tu não tem como afirmar com certeza. [...] Agora, que a coisa vai mal, não há dúvida. [...] Eu estou fazendo o possível para sair [da disciplina] do TCC, porque não dá mais. Tem cabimento pessoas do 4º ano não saberem fazer um fichamento nos moldes da metodologia [científica]? Não saberem o básico do que é metodologia da pesquisa, até da mais simples, exemplo, bibliográfica? [...] Agora, veja bem, isso tem a ver com a gente, professores. [...] O despreparo docente reflete no despreparo do aluno, do orientando, inclusive de aprender a ler corretamente textos científicos [...]. Então, a gente vai vendo como um detalhe se liga ao outro e a outro, e é óbvio que muito disso tudo tem a ver com a falta de leituras ou com a conhecida prática, na melhor das hipóteses, da ‘dar uma passada de olhos’, que muitos alunos chamam de ‘leitura’, não é? (Prof. B2)

O Prof. C3, além de apontar questões relativas à metodologia científica, cita casos de discentes cujas atitudes são ética e pedagogicamente questionáveis. Vale destacar que, conforme Silva (2021, 2022), outros docentes também relatam casos análogos. Outro ponto ressaltado é a recorrente alegação de alguns estudantes de que serão *apenas* professores, para questionarem a necessidade de cursarem certas disciplinas ou estudarem determinados

assuntos. Um dos desdobramentos desse tipo de atitude é a preterição da “teoria” por diversos estudantes, que, em alguns casos, resvalam ou incorrem na dicotomia entre teoria e prática, que, como se pode depreender de Gatti (2014) e de Pimenta (2012), é uma questão que permeia debates sobre a educação escolar no Brasil.

[...] Um dos pontos mais frágeis dos trabalhos dos alunos é a metodologia. Eu sempre digo para os alunos: não tem mágica, formuletas [*sic*], tem que estudar e praticar, ou seja, ler e se esforçar, entender. Mas, quem quer pagar o preço do aprendizado [...]? Pouquíssimos. Aí entram em cena os ‘fazedores’ de trabalho. [...] Mas, geralmente, quem vai para as falcatruas? Os estudantes que não estudam, que não leem, que não se esforçam. [...] Nas minhas disciplinas, quem lê atentamente as bibliografias e acompanha as minhas aulas tem todas as condições de realizar a contento as avaliações, não precisa trambiques. [...] Para você ver, desde o primeiro dia de aula, eu informo que eu sou dedicação exclusiva, que basta me escrever para agendar atendimento pessoal. Me pergunta quantas pessoas já me pediram agendamento? Dá para contar nos dedos de uma mão. O PET e os monitores estão aí. Quem procura? Um, dois, um dia antes da prova. [...] Há quantos anos eu dou aula de metodologia? Eu conheço bem a conversa desses estudantes: ‘a matéria é chata’, ‘não me serve para nada’, que ‘não quer ser pesquisador, seguir carreira acadêmica’ etc. [...] Não sei se isso ajuda você, mas escuta isso. Na metodologia [científica], a quantidade de leitura é densa e o assunto também, mas, na Estatística, são poucas leituras, porque o forte são os exercícios práticos, a aplicação das fórmulas etc. Não é nada científico [o ponto de vista expresso pelo participante], mas, o que eu noto? Que são os mesmos estudantes que se destacam em metodologia que se destacam em Estatística, com uma ou outra exceção, os que vão mal na metodologia também vão mal em Estatística. Seria por causa da leitura? Ou seriam outras variáveis? Não sei se isso te ajuda a botar mais pimenta nesse angu de carço. (Prof. C3)

O Prof. D4 questiona as posturas de alguns estudantes que tendem a incorrer em equívocos no que se refere à relação entre ciência e ideologia, e entende que isso tem relações com o problema das leituras das bibliografias. Ressalta-se que a relação entre ciência e ideologia é uma temática básica de disciplinas de metodologia científica com abordagens relativamente críticas, especialmente na área das Ciências Sociais, como se pode depreender de Demo (1995) e de Löwy (2017).

[...] é um assunto atual, mas não é novo, não é? [...] Na minha época de estudante, era uma espécie de tradição ter uns estudantes ‘vanguarda’, que polemizavam, debatiam com docentes etc. [...]. Hoje, vendo boa parte desses estudantes que se dizem ‘vanguarda’, ‘representantes’, ‘líderes de turma’, os que se acham ‘destaque’ etc., eu não vejo nem resquício daquele tempo, é um despreparo teórico medonho, medíocre. [...] O que isso tem com a leitura? Ora, tudo! Uma das questões básicas da conversa deve ser não confundir ciência com ideologia, e isso vale para os de direita e os de esquerda. Será que eles leram o Löwy, o Demo, o Severino, Lakatos e companhia? Duvido. Outra coisa: fica evidente que esse pessoal faz uma salada agridoce sem saber, misturando de tudo, Furtado, Florestan, Saviani, Freire, Marx etc. [...] não me resta dúvida, é falta de estudo, ou seja, envolve a leitura. [...]. (Prof. D4)

O Prof. E5 menciona problemas relacionados à compreensão dos aspectos basilares dos diferentes tipos de conhecimentos e suas especificidades. Como se pode depreender de Demo (1995), Marconi e Lakatos (2003) e outros autores, um dos temas básicos da metodologia científica é sua diferença em relação aos demais tipos de conhecimento.

[...] Minha área é Filosofia, mas tenho que dar aulas de Filosofia em outros cursos, é nisso que me baseio. [...] Para mim, é bem mais fácil trabalhar com os estudantes da Filosofia, eles têm clareza das especificidades da Filosofia. Exemplo, não me dizem em aula ‘não sei para que tenho que estudar Filosofia, se não vou dar aula de Filosofia’. Mas, isso é compreensível, até certo ponto. É claro que a adesão às leituras é bem maior no curso de Filosofia do que de outros cursos. [...] Mas, nem tudo são flores, porque, mesmo dentro da Filosofia, eu percebo diferenças entre estudantes do bacharelado e da licenciatura. Estudantes da licenciatura, lógico que não são todos, fazem confusões entre princípios metodológicos da Filosofia e das ‘ciências’ [...]. Eu tenho a impressão que estudantes da licenciatura, talvez pela maior convivência com disciplinas de outras áreas, porque eles têm aulas de Sociologia, de Psicologia, Didática, História etc., eles misturam as bolas e nem sempre dá certo isso, aliás, é difícil de demovê-los desses equívocos. [...] Eu imagino que os professores dessas disciplinas também têm dificuldades com leituras com os estudantes mais fiéis à Filosofia, porque muitos fazem primeiro o bacharelado para depois irem para a licenciatura. [...]. (Prof. E5)

O Prof. F6 faz menção ao desafio de ministrar disciplina de metodologia científica para estudantes que não se interessam por esse assunto, não obstante o seu esforço para tentar convencê-los da sua relevância. Aponta, ainda, posturas incompatíveis com o Ensino Superior, em especial no que se refere ao uso de equipamentos tecnológicos digitais. Trata-se de uma temática cada vez mais discutida na atualidade. Conforme Silva (2021, 2022), apontamentos como esse também estão presentes em posicionamentos de outros docentes, que informam a adoção de diversificadas medidas em relação ao seu uso durante as aulas, variando desde a expressa proibição incondicional até a sua incorporação às atividades cotidianas da disciplina.

[...] Eu trabalho nas três áreas, nos bacharelados e nas licenciaturas. [...] Eu dei aula de metodologia do trabalho científico para todos os cursos. Não é fácil convencer os estudantes da [sobre a] importância da metodologia. E você pensa que não me esforço? Todo início de ano eu preparo uma atividade para isso, mas percebo que falo para, sendo muito otimista, uma meia dúzia de [uma turma de] quarenta. Me esforço, mas não tenho sucesso. A maioria quer os créditos, apenas. Geralmente quem dá bola pra essa disciplina é quem quer ir pro Mestrado, Doutorado, mas, uns cursos isso nem se coloca. [...] A questão é muito simples: tem que estudar metodologia do trabalho científico, que não é um assunto simples, muito pelo contrário, você concorda? Mas, como a meninada não é muito de fazer esforço, de estudar, fica com aquela conversa de teoria pedagógica para questionar minha aula ‘tradicional’. Tem que estudar e pronto. Agora, quantos estudam? Muitos ficam no computador, no celular, retocando maquiagem [...]. Se nos TCCs eles fazem aquilo que fazem nas minhas provas, então a coisa está pior, muito pior [...]. Se não entendem os princípios básicos da metodologia científica, como esses alunos trabalham cientificamente com a educação? Senso comum é o mais provável [...]. A disciplina é obrigatória e exige muitas leituras. Então, eu retorno ao meu ponto

de partida: eles querem coisas fáceis, decorebas, modelinhos, e como sempre, me chamam de ‘professor tradicional’. [...]. (Prof. F6)

O posicionamento do Prof. G7, dentre outros temas, aborda o insuficiente nível de conhecimentos acadêmicos de expressivo contingente de discentes, remetendo também à questão das tecnologias digitais atuais, que impactam, de diversas maneiras, na dinâmica das aulas. Esse professor destaca, ainda, lacunas em termos de conhecimento de metodologia científica também entre o corpo docente. Segundo Silva (2021, 2022), esse problema é relatado também por outros professores.

[...] A leitura está sofrida não é de hoje. Então, fazemos o quê? Passamos, como eu escuto em certas reuniões acadêmicas, a descer ao patamar dos alunos, considerar o nível dos alunos? Vou começar a dar aula na lógica dos alunos? [...] Mas, não são todos, é bom que se diga isso, temos alunos sérios, que leem até mesmo a complementar, sem ninguém falar nada nem mandar. [...] Mas, veja, vou dar aula de Filosofia, no Ensino Superior, em curso de licenciatura, usando *zap*, *emojis*, *emoticons*, TikTok, 140 caracteres etc. e essas coisas da moda? Eu tenho vergonha, digamos assim, para eu não usar outros termos aqui. Esses pseudo pedagogos vêm com esses discursinhos pseudo ‘inclusivos’, pseudo ‘democráticos’, pseudo ‘científicos’. [...] Mas, o que eles estão fazendo, na realidade, é se omitindo da sua obrigação de ensinar e aleijando o desenvolvimento intelectual dos nossos alunos. [...]. (Prof. G7)

Diferentemente de alguns docentes que defendem a adequação ou dizem que adequam suas aulas ao nível dos estudantes (Silva, 2022), o Prof. H8 diz que nivela suas aulas “por cima”, entretanto, enfrenta desafios, inclusive devido ao insuficiente nível de proficiência em Língua Portuguesa em conformidade com a norma padrão, considerando-se as especificidades do Ensino Superior, o que impacta na capacidade de compreensão não apenas da metodologia científica, mas também das bibliografias. Aliás, apontamentos acerca dos níveis de proficiência são recorrentes em posicionamentos de outros docentes (Mortatti, 2016, Silva, 2021, 2022).

[...] Eu dou minhas aulas nivelando por cima. A educação tem que elevar, [e] não [se] rebaixar ao nível da massa, concorda comigo? Entrou na Universidade para quê? Para continuar na mesma? Universidade é para estudo, para estudar. Quer passar tempo? Vai para outro lugar. Por exemplo, minhas aulas têm Weber, Durkheim, Marx, Foucault, Elias etc. E é leitura direta, de primeira. E cai na prova. E não é questãozinha simples, não, é questão cabeluda, dissertativa. Se você vem fazer um curso de xxx e não consegue, mais ou menos, no mais tardar, até o início do 3º. ano letivo, ler ou dominar aspectos e conceitos principais dos clássicos, dominar princípios básicos da metodologia científica, da metodologia de xxx, então, não dá, tem que se virar, não é? E tem aluno nosso que não tem competências básicas para leitura, nem mesmo para aquelas literaturas mais simples [...]. (Prof. H8)

Assim, como o Prof. H8, o Prof. I9 também faz menção a lacunas em termos de conhecimentos curriculares da Educação Básica, o que tende a impactar no desempenho de estudantes e/ou no andamento das disciplinas. Aliás, apontamentos sobre a relação entre Educação Básica e Ensino Superior são recorrentes tanto em posicionamentos de outros

professores quanto em bibliografias atinentes (Cardoso; Mendonça; Farias, 2021, Moraes *et al*, 2022, Mortatti, 2016, Silva, 2018, 2021, 2022).

[...] Eu trabalho com algumas disciplinas que quase ninguém quer ensinar e menos ainda aprender, ainda mais na xxx. Exemplo, a Estatística. Se eu for tentar resolver todas as lacunas dos alunos, eu teria que voltar aos números naturais. E não é só com os que vieram [diretamente] do Ensino Médio, [...] é também com já professores da Educação Básica. [...] E muitos alunos não sabem o básico de metodologia [científica] e língua portuguesa para nível universitário. Agora, você acha que os alunos não apoiam a extinção da Estatística da grade? Mas, vários professores também querem isso. [...] E o que isso tem a ver com leituras? Tem, porque a pobreza linguística, a pobreza cognitiva impede os alunos de entenderem enunciados simples, orais ou escritos. [...] Agora, veja outro problemão, nas aulas de metodologia [científica] o desempenho da maioria é preocupante, e isso impede de raciocinar cientificamente. Faz uma experiência, leia os TCCs [...]. Confesso que eu tenho vergonha de saber que alguns foram meus alunos. Parece que tudo o que fiz nas disciplinas foi tudo em vão, à toa. [...]. (Prof. I9)

Diferentemente de outros participantes, que tendem a focar mais na dimensão individual, o Prof. J10 estabelece explicitamente relações com a dimensão macrosocial. Isso remete a apontamentos, por exemplo, de Saviani (2008), que destaca a vinculação necessária entre concepções hegemônicas de educação e sociedade.

[...] O problema que você coloca envolve toda a cadeia pedagógica, dos pensantes aos executores. [...] Nós temos uns desprezíveis no todo topo da cadeia [...]. Aí, vamos descendo na cadeia, no chão da sala de aula, um contingente de pessoas com formação precária na Educação Básica e na Superior. [...] Não vou entrar na questão do analfabetismo *stricto sensu*, porque isso já é batido, né? Nós temos analfabetos científicos, que não sabem analisar cientificamente as políticas educacionais [...]. Às vezes, eu me pego pensando: como a coisa mudou, para pior, obviamente. No meu tempo de Graduação, nós tínhamos grupos de estudo autogestionários, para estudar aquelas coisas que nós não entendíamos; só depois, se não tivesse jeito, perguntávamos aos professores. É pra isso que é necessário ler os textos antes da aula. [...]. Hoje, o pessoal não lê, reclama dos professores, e o pior é que os pedagogos de plantão, anti-intelectualistas, culpabilizam só os professores e ainda dão razão para esses tipos de alunos, que não podem ser considerados nem mesmo estudantes, porque estudantes efetivamente querem estudar e estudam, mas, infelizmente isso não é a regra, concorda comigo? (Prof. J10)

O Prof. K11 ressalta diferentes atitudes de estudantes em relação ao interesse ou ao empenho pelo aprendizado dos conhecimentos acadêmico-científicos e aponta que um contingente de discentes não tem “consciência” da relevância desses conhecimentos para a formação profissional. Como se pode depreender de Silva (2018, 2021, 2022), são recorrentes, em posicionamentos de docentes, críticas a posturas consideradas inadequadas de um contingente de estudantes, em especial em se tratando do Ensino Superior, quando, em tese, já deveriam ter níveis de autonomia e atitudes condizentes ou necessárias para esse nível de ensino, principalmente no que se refere à autodisciplina para os estudos e à postura diante dos

compromissos, das atividades e dos ambientes acadêmicos. Vale destacar que nem todos os estudantes conseguem, por variados motivos, perceber isso em tempo hábil durante a realização do respectivo curso (Leal; Silva, 2022, Silva, 2018, 2021, 2022).

[...] hoje não mais, mas eu já dei aulas para as três grandes áreas e diversos cursos, Técnico nível Médio, Tecnólogo, Bacharelado, Licenciatura, desde o Turismo, Direito, Agronomia, Economia, Dança, Teatro, Letras, Filosofia e outros [...]. O que eu posso te dizer com base nessa minha experiência sobre a sua pergunta? Depende muito de cada caso, de cada pessoa. Só para exemplificar, eu já encontrei em cursos Técnicos pessoas que tinham uma verdadeira sede por aprender conteúdos mais humanísticos, e já encontrei em cursos que tinham uma alta carga de Ciências Humanas algumas pessoas querendo só a tal ‘parte técnica’ do curso. Como minha formação é bem variada, eu já trabalhei com muitas disciplinas. Então, eu pude observar muitos comportamentos diferentes. [...] Não dá pra dizer tudo, mas acho que tem uma coisa que faz toda a diferença, para além de alguns alunos que têm um interesse bem amplo, talvez por características pessoais ou familiares: o nível e o campo de atuação profissional ou acadêmica pretendida. [...] Quando a pessoa quer ser bom profissional e tem consciência do nível de dificuldade para ingresso ou de complexidade da área, me parece que a tendência é de sugar tudo o que acontece em sala de aula. Já aquelas pessoas que as ambições são reduzidas, geralmente elas querem o mínimo possível, o feijão com arroz. E muitos nem isso querem, querem só o diploma, e aí, meu caro, vale tudo, carreirismo, picaretagem etc. É uma pena, porque, nesses casos, imagina o sacrilégio para mim, como professor, e para elas, o fato de terem que estudar, por exemplo, História da [sua] área, Filosofia, ética, metodologia científica e outras? [...] Além de essas disciplinas não serem ‘atrativas’, elas são densas, têm muitas leituras e nem sempre as bibliografias são de fácil leitura, muito pelo contrário, geralmente, complexas, difíceis, tem de sentar, de se esforçar, ter atenção, concentração, se empenhar. (Prof. K11)

Do posicionamento do Prof. L12, destaca-se a questão do desenvolvimento processual de cada estudante. Depreende-se de Silva (2021, 2022) que, entre as várias polêmicas em torno da questão das leituras das bibliografias, essa é uma das que mais gera dissenso entre participantes da sua pesquisa. Sem ignorar, como ressalta Saviani (2008), os fatores decorrentes das configurações políticas, econômicas e sociais da sociedade brasileira, há que se considerar particularidades individuais no que se refere ao desenvolvimento e ao desempenho intelectual, que impactam no processo de ensino e aprendizagem, especialmente em se tratando de conhecimentos escolares, que têm especificidades, o que remete à relevância da mediação docente (Oliveira; Arena, 2022, Oliveira; Giroto, 2020, Santana; Souto, 2020). No entanto, há, ainda, que se considerar e problematizar os riscos da letargia, da não intervenção, do voluntarismo, do espontaneísmo, já que os conhecimentos escolares implicam sistematização específica, intencionalidade e protagonismo de todas as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, inclusive dos discentes. Além disso, a legislação federal atinente e documentos

das instituições de ensino estipulam um corpo de conhecimentos necessários que os estudantes precisam aprender para a conclusão dos respectivos cursos.

[...] muitas vezes nós queremos cobrar demais os nossos alunos. Quer um exemplo? Cobrar conceitos bem complexos, que eles não têm maturidade para entender, porque, às vezes, é assunto para a Pós-[Graduação]. Às vezes, eu vejo cada absurdo em bancas de TCC e de projetos, professores cobrando critérios de metodologia científica que os alunos não têm capacidade de maturidade para isso, compreende? Acho que nós, professores, precisamos pensar sobre nossa relação com os alunos, sobre a nossa conduta, digamos, didática. Então, eu acho que nós devemos reinventar nossa didática de leituras, digamos assim. (Prof. L12)

O Prof. M13, assim como os participantes A1 e G7, faz menção a lacunas em termos de metodologia científica, inclusive entre docentes, o que tende a repercutir na formação dos estudantes. Silva (2022) ressalta que isso é levantado também por outros docentes, que conjecturam sobre impactos recíprocos entre a Graduação e a Pós-Graduação, inclusive no que tange à qualidade da formação.

[...] o problema de leitura existe, sempre existiu, desde que me entendo como gente acadêmica. E olha que a minha primeira Graduação foi na década de 1970! [...] Confesso que o problema da leitura não é só dos alunos, é dos professores também. Exemplo, professores que não sabem ler cientificamente. O que você espera dos alunos desses professores? [...] Na minha opinião, o que ocorre é que muitos professores não estudam ou não estudaram metodologia científica, só estudam o tema da própria Tese. Então, casa de ferreiro, espeto de pau, sabem tudo de seus temas, mas não sabem o beabá de metodologia científica. Isso sem dúvida reflete na leitura, na compreensão dos textos. Lógico que isso se reflete nas aulas, é inevitável. Os alunos, obviamente, são afetados por isso. No templo da ciência, a ciência é prescindível. Casa de ferreiro... Quem explica isso? (Prof. M13)

Os posicionamentos dos participantes N14 e O15 abordam questões extra-acadêmicas e remetem à dimensão macrossocial. Isso enseja menção à conjuntura política, econômica e cultural no Brasil – em especial após o golpe parlamentar de 2016 –, marcada por iniciativas levadas a termo principalmente por setores hegemônicos que promovem a depreciação ou o negacionismo dos conhecimentos científicos, a defesa da pretensa neutralidade da escola e dos conhecimentos escolares, bem como a intensificação das políticas de capitalismo neoliberal, o que reflete em toda a educação escolar e, por conseguinte, na formação docente, como se pode depreender de Duarte (2022), Frigotto (2021), Loureiro *et al* (2022) e Resende *et al* (2021).

[...] olha, é preciso relativizar essa situação. Nós não podemos colocar no mesmo saco alunos que são impossibilitados de ler, por trabalho e outras razões justificáveis. [...] Nós temos casos de alunos que têm dupla ou tripla jornada de trabalho [...]. Mas nós temos alunos que não leem porque não leem. Nós temos alunos bolsistas que ficam o dia todo por aí e vêm para a aula sem ler os textos, isso é inadmissível, tem que cortar a bolsa de irresponsáveis. Eu já desliguei um bolsista assim, ficava mais na Atlética do que nas aulas. Agora, também não quero dizer que quem trabalha está isento de ler, porque ler faz

parte da formação. [...] Do mesmo jeito, não é coerente compararmos alunos do 1º ano com alunos do 4º ano. Nós temos casos de professores que cobram do 1º ano níveis de compreensão de leitura da mesma forma que no 4º. ano e isso é pedagogicamente inviável. Também não é para deixar ao sabor dos ventos o 1º ano. Mas, também é inconcebível o comportamento de alunos do 3º e 4º ano que não têm capacidade de captar a essência do texto, de forma acadêmica, de forma científica. Então, vem a questão: de que valeu as várias disciplinas de leitura e compreensão de textos científicos, de metodologia do trabalho científico, de metodologia da pesquisa em educação, dos seminários de pesquisa de TCC etc.? Não valeram de nada? É claro que valeram, mas, valeram para quem? [...] Para aqueles que estudam, que valorizam a Universidade pública. Eu tenho uma orientanda, do 2º ano, excelente. Ela tem um nível de compreensão de textos superior ao de muitos do 4º ano e até de ‘professores já formados’, ‘cheios das experiências’, ‘especialistas’, que estão aqui cursando a segunda ou a terceira graduação. Mas por que isso? Porque ela lê, ou melhor, ela estuda. É o que eu digo: vamos relativizar, não vamos jogar a criança com a água do banho fora [...]. (Prof. N14)

Apresenta-se, a seguir, o depoimento do Prof. O15:

[...] você está anacrônico. A sua pergunta já não faz sentido. [...] Você pensa em ‘formação consistente’, leitura, pesquisa etc., mas, veja, a BNC-Formação, meu caro, que professor quer ‘formar’? Professor pesquisador, como previsto no PPP do curso? Claro que não. Quer um professorzinho qualquer, um professorzinho daqueles bem meia boca, mequetrefe, um mero executor. [...] Então, para que disciplinas voltadas à pesquisa, como metodologia do trabalho científico, Filosofia da Educação, Sociologia, História da Educação etc.? O perfil desejado pela BNC-F é um aplicador do que está no grande manualzinho chamado BNCC. E o pior disso tudo é que muitos alunos nossos e professores também abraçam essa ideia, sem saber o que ela significa. [...]. (Prof. O15)

Dentre os vários posicionamentos, para quem não quer se incorporar – recorrendo a expressões de Frigotto (2011 *apud* SILVA, 2022) – ao consenso ou ao dissenso “balofó” e está em busca de alternativas críticas, vale ressaltar os posicionamentos dos participantes P16 e Q17, que, sem desconsiderarem as complexas e numerosas condições adversas, convidam à persistência na busca de estratégias para lidar com as questões tratadas neste texto:

[...] a gente tem de tudo um pouco. Tem quem não lê e tem raiva de quem lê. Mas, isso não é exclusividade da nossa Universidade. Em academias militares, seminários religiosos, universidades corporativas etc. será isso também não acontece? Mas tem também quem lê, e lê muito. Eu tenho um orientando que lê a [bibliografia] básica e a complementar e busca textos das referências dos textos lidos, mas isso é um santo milagre laico [...]. Na verdade, é gente que estuda, porque ler não basta. [...] O grande desafio nosso, enquanto professores universitários, está na forma como gestionamos esses desafios, que é entender as diferentes realidades de cada estudante. [...] Claro que não vamos dar conta de tudo, mas, antes de jogarmos a toalha, precisamos esgotar as possibilidades. A nossa grande questão é como esgotar essas possibilidades sem nos esgotarmos, porque tem hora que me bate o autoquestionamento, o desânimo, mas, como sempre, tem aquele colega que te puxa pra cima, quando você está para baixo. [...] Há também aqueles alunos que te fazem sentir que a profissão vale a pena. Um exemplo, há pouco tempo, veja como a vida dá voltas, recebi um convite para a banca de Doutorado de um aluno que quase ninguém dava bola, apostava muito nele naquela época de Graduação. Mas,

mais do que o convite, para mim, foi o conteúdo da mensagem, que me lembrou de coisas que eu não lembrava da nossa convivência. [...] Eu não tenho resposta para o que você pergunta, muito menos ainda receitinhas, mas, acho que precisamos ter paciência, apostar tudo e mais um pouco nos estudantes, principalmente nos que mais precisam. [...] Mas, [...] isso é fácil? É claro que não. Hoje, nem tanto, mas eu muitas vezes já errei a mão. [...] Pra vocês, jovens doutores, que vão ou já estão assumindo o bastão, a minha sugestão é: tentem se espelhar nos melhores professores e professoras que vocês tiveram e tentem se melhorar sempre, estudando, óbvio. (Prof. P16)

O posicionamento do Prof. Q17 é apresentado a seguir:

[...] você tem dados para dizer que tanto piorou como também melhorou. [...] Particularmente, eu acho que melhorou. Acho que muitos professores ainda têm uma visão elitista de educação, por isso não conseguem ver os avanços que tivemos nas décadas de [19]90, 2000 e 2010 [...]. Não dá pra, sem mais nem menos, simplesmente dizer que tudo só piorou [...]. Lacunas? Todo mundo tem, seja de escola pública e também da privada, que, tirando uma ou outra, foca só no ENEM [...]. O que nós precisamos é de condições de trabalho para ‘pegar pela mão’ esses alunos mais deficitários e ajudar na travessia do seu decurso acadêmico com qualidade, mas, com essa precarização toda, como a gente dá conta disso? [...] Quer moleza?, não vem para a educação pública, não. E isso vale para estudantes e professores [...]. (Prof. Q17)

Como enunciado, além dos numerosos e diferentes assuntos abordados em seus posicionamentos, vários participantes ressaltam implicações diretas ou indiretas entre o desempenho de estudantes em metodologia científica e a questão das leituras das bibliografias das disciplinas dos cursos e vice-versa.

Partindo do que aponta Demo (2011), a pesquisa configura-se como um princípio educativo. A escola e a profissão docente implicam produção de conhecimentos pedagógicos. Assim, o domínio da metodologia científica é um quesito-chave para a formação de professores pesquisadores, pautada pelos princípios científicos, tanto no nível Básico quanto no Superior; trata-se de um elemento fundamental na Graduação, que propicia os alicerces da formação docente. Por isso a importância de os estudantes se apropriarem dos elementos básicos da metodologia científica durante a formação inicial.

Para além dos impactos de ordem mais individual, a existência de professores com lacunas na formação em termos de metodologia científica pode implicar desdobramentos imediatos e mediatos para o desenvolvimento humano, científico e tecnológico do país.

Destaca-se, dos resultados deste estudo, que a ignorância e/ou os insuficientes níveis de domínio da metodologia científica requerido pelo Ensino Superior têm – sem desconsiderar as especificidades de cada área, curso e/ou disciplina – relações inclusive com os problemas relativos às leituras das bibliografias. Assim, considera-se que há algum nível de impactos mútuos entre esses dois fatores, entretanto, são necessários estudos mais específicos e

sistematizados para a elucidação desses nexos, especialmente no que se refere à qualidade da educação, um tema complexo e polêmico.

Considerações finais

Diversos participantes, ao tratarem da questão das leituras das bibliografias, estabelecem relações com diversos fatores, dentre eles, com o domínio da metodologia científica. Para uma parte deles, há impactos mútuos entre a não realização das leituras das bibliografias básicas e/ou a realização de leituras superficiais/parciais e o insuficiente conhecimento de elementos basilares da metodologia científica, o que compromete o nível de autonomia intelectual e de capacidade de crítica dos graduandos.

Dessa perspectiva, esses fatores, concomitantemente a outros, impactam na qualidade da formação acadêmico-científica de graduandos que neles incorrem ou por eles são afetados. Isso porque a falta ou o inadequado empenho de um contingente de graduandos em relação às leituras tende a repercutir na apropriação dos conteúdos das disciplinas de metodologia científica, o que, por sua vez, tende a impactar no seu nível de criticidade, tanto no que se refere à leitura das bibliografias, quanto no que tange à problematização das questões educacionais, considerando-se fatores micro e macrosociais, dentre eles os nexos entre educação e sociedade.

Espera-se, com este estudo, propiciar uma singela contribuição para essa premente temática, que demanda a ampliação e o aprofundamento de pesquisas em perspectivas interdisciplinares. Os cursos de formação docente, tanto no âmbito da Graduação quanto da Pós-Graduação, são espaços estratégicos para a discussão e para a busca de alternativas sistematizadas e pautadas por perspectivas científicas para a problemática abordada neste texto.

Referências

CARDOSO, N. S.; MENDONÇA, S. G. L.; FARIAS, I. M. S. O “ovo da serpente” na formação docente: as diretrizes paulistas como esteio da contrarreforma nacional. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 9-34, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8913>. Acesso em: 27 jan. 2023.

CERIGATTO, M. P.; CASARIN, H. C. S. Novos leitores, novas habilidades de leitura e significação: desafios para a *media e information literacy*. *Informação & Sociedade: Estudos*, v. 25, p. 39-52, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/039>. Acesso em: 3 abr. 2019.

CHARTIER, R. Ler a leitura. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. (org.): **História do ensino de leitura e escrita**: métodos e materiais didáticos. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária. p. 21-41.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DUARTE, N. O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: argumentos contra o negacionismo e o relativismo. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 14, n. 3, p. 55-72, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/51490/28266>. Acesso em: 22 fev. 2023.

FISCHER, S. R. **História da leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 235-274, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2018.

FRIGOTTO, G. A gênese das pandemias e a interpelação à concepção dominante de natureza humana, de conhecimento e de educação. **ORG & DEMO**, Marília, v. 22, n. 2, p. 17-38, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/12683>. Acesso em: 21 abr. 2022.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, p. 24-55, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823>. Acesso em: 18 jun. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEAL, L. F.; SILVA, C. R. Desenredo de trajetórias que não têm fim. In: LEAL, L. F.; SILVA, C. R. (org.). **Leituras & leitores: trajetos e trajetórias**. Porto Alegre: Fi, 2022. p. 280-289.

LOUREIRO, B. R. C. *et al.* Contribuições de Antonio Gramsci e Florestan Fernandes para a análise do Escola Sem Partido. **Educação**, Santa Maria, v. 47, p. 1-31, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/download/64286/49009/339944>. Acesso em: 13 mar. 2023

LÖWY, M. **Ideologias e ciências sociais: elementos para uma análise marxista**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAES, A. I. D. *et al.* Formação de professores no Contexto da Deliberação CEE/SP 111/2012: contribuições para o debate. In: GUILHERME, W. D. (org.). **Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente**. Ponta Grossa: Atena, 2022. p. 9-21.

MORTATTI, M. R. L. Os órfãos do construtivismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 2267-2286, 2016. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9193>. Acesso em: 16 jan. 2017.

OLIVEIRA, A. S.; GIROTTO, C. G. G. S. O papel do professor na atividade de estudo. **Educa – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, p. 768-787, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4606>. Acesso em: 23 ago. 2022.

OLIVEIRA, M. C. A.; ARENA, D. B. A atividade de estudo como processo para a apropriação do conhecimento histórico. **Obutchénie**, Uberlândia, v. 6, p. 424-455, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/66643>. Acesso em: 10 ago. 2023.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RESENDE, F. M. P. *et al.* Fundamentos ideológicos e normativos do Programa Escola sem Partido e seus desdobramentos na educação brasileira. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1229-1244, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/62780/32653>. Acesso em: 28 nov. 2022.

SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANTANA, M. S. R.; SOUTO, D. C. G. A organização do ensino escolar visando o desenvolvimento do pensamento teórico. **Communitas**, Rio Branco, v. 4, n. 8, p. 407-420, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4103>. Acesso em: 15 out. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. R. Leituras acadêmicas em curso de formação de professores: o que dizem os estudantes? *In*: LEAL, L. F.; MORAES, A. I. D. (org.). **Literatura, leitura e escrita: interfaces**. Porto Alegre: Fi; Tupã: Editora Faccat, 2018. p. 41-69.

SILVA, C. R. Leituras acadêmicas na graduação: ressonâncias na pós-graduação no Brasil. **Aula**, Salamanca, n. 28, p. 353-365, 2022. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/29487/28214>. Acesso em: 4 dez. 2022.

SILVA, C. R. Leituras das bibliografias básicas das disciplinas por estudantes de cursos de Graduação: o que dizem docentes do Ensino Superior?. *In*: OLIVEIRA, D. R.; MORAES, A. I. D. (org.). **Diálogos pertinentes sobre educação: o ensino fundamental de nove anos em foco**. Porto Alegre: Fi, 2021. p. 220-255.

SILVA, E. T. **O ato de ler**. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1997.