

## 4

### Caracterização dos estudantes de pedagogia das cinco instituições pesquisadas

Para Bourdieu (1996), “o conjunto de propriedades (nacionalidade, sexo, idade, etc.) vinculadas a uma pessoa e às quais a lei civil associa efeitos jurídicos” (p.79), seriam aspectos que marcam a “existência social” dos indivíduos, ao mesmo tempo em que configuram “todos os ritos de instituição ou de nomeação sucessivos pelos quais se constrói a identidade social” (p. 79) dos mesmos.

Numa situação de investigação, no entanto, o recolhimento de dados como esses e de outros, assim como a forma usada para recolhê-los, segundo o autor, exige cuidados, pois pode, por vezes, não favorecer a captação de elementos que possibilitariam a construção de uma identidade social específica ou singular dos indivíduos em estudo.

Do mesmo modo, como analisa Lahire (2006), em uma pesquisa de base quantitativa, “poderíamos dizer, de forma figurada, que os indivíduos são sociologicamente caracterizáveis por *frases* (cujos diferentes elementos ou constituintes são as respostas às perguntas dos questionários)” (p.150). Assim, é na passagem dos resultados às interpretações que se revela a maior dificuldade para o pesquisador que por essa razão, partindo dos *dados estatísticos*, deve procurar chegar a quadros diferentes de realidade social e ao mesmo tempo procurar ver como esses quadros podem ser pensados em seu conjunto.

Consciente dessas limitações, torna-se importante lembrar que, neste estudo, pelas razões já expostas anteriormente, a coleta de informações obtidas no questionário quanto aos eixos CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA, TRAJETÓRIA ESCOLAR e EXPERIÊNCIA SÓCIO-CULTURAL cumpriu, o importante papel de levantar dados para que se pudesse construir uma caracterização geral dos sujeitos que em seu conjunto se encontram na condição de estudantes de Pedagogia nas cinco instituições pesquisadas.

Da mesma forma, ao entrevistar as professoras formadoras, tendo como objetivo perceber seus pontos de vista a respeito dos estudantes que, em geral, ingressam nos cursos de Pedagogia e, em particular, nas instituições em que atuam, uma das questões da entrevista solicitava que elas tentassem traçar um perfil dos mesmos.

Desse modo, em consonância com os objetivos deste estudo, muito embora, o capítulo apresente consubstancialmente uma imagem geral dos estudantes construída a partir das respostas dadas por eles ao questionário, para melhor conhecer o perfil dos estudantes que ingressam no curso de Pedagogia, numa perspectiva de abordagem complementar, alguns aspectos que resultam do olhar das professoras formadoras sobre eles também serão aqui apresentados.

Quanto a isso cabe esclarecer que muito mais do que confrontar os indicadores que constituíram a imagem geral dos estudantes a partir das informações colhidas nos questionário com aqueles que resultaram das apreciações das professoras sobre eles reveladas nas entrevistas, o que priorizei foi estabelecer uma relação entre os dados, buscando com isso perceber as possíveis aproximações ou dispersões que daí emergissem.

Com base nisso, esclareço também, que não se trata aqui de abranger e analisar todos os índices de significados atribuídos aos estudantes que foram evidenciados nas falas das professoras. Nessa direção, os resultados obtidos no processo de análise do conteúdo das entrevistas apresentam-se articulados e contrastados em torno de aspectos que identifiquei como representativos das imagens construídas sobre os estudantes, por esse grupo de formadoras e que permitem, não só estabelecer comparações com distintos traços que compõem a descrição dos estudantes construída a partir dos resultados do questionário, como também complementá-la.

Nessa direção, pelo que foi possível observar, sob diferentes aspectos, independente de qual seja a instituição referida ou o turno em que ela funcione, a imagem desses estudantes, traçada pela totalidade das formadoras entrevistadas, revela características comuns e que - como de certa forma esperado - também se aproximam daquelas que foram evidenciadas pelos resultados obtidos através das respostas dadas por eles ao questionário.

Neste capítulo, portanto, como referido anteriormente, dedico-me a descrever, e, sempre que possível, comentar os dados que ajudam a delinear uma caracterização geral dos estudantes relativos às sua condição socioeconômica, trajetória escolar e práticas sócio-culturais.

Para isso, como se verá, a exposição dos dados busca articular dois eixos que se complementam. Ou seja, por um lado, a partir da construção de uma imagem geral que configura um retrato dos estudantes se pretendeu identificar

tendências de possíveis mudanças na composição social daqueles que atualmente ingressam no curso de Pedagogia. Por outro, tendo como referência esse retrato, através da tentativa de exploração dos dados, se buscou por em destaque indicações de alguns traços que os diferenciam, contemplando diferentes aspectos que a coleta de informações, tornou possível realizar.

O texto desenvolvido é, principalmente, de natureza descritiva. Por vezes, um maior detalhamento dos dados obtidos através dos questionários favoreceu não só comparações entre os estudantes por instituição a que pertencem, como também entre resultados de outros estudos. Ainda assim, alerto que algumas das comparações, em alguns momentos, se mostram apenas esboçadas, com a clara intenção de apenas explorar os dados.

Além disso, como forma de ilustrar melhor a exposição, descrição e comparação dos dados apresentados, algumas tabelas e quadros foram elaborados de forma sumarizada. Outras, porém, se colocam em anexo para consulta e apreciação mais precisas e objetivas dos resultados aqui referidos.

O capítulo encontra-se organizado em três partes.

Inicialmente sintetizo informações gerais sobre a composição da amostra. Em seguida, apresento uma caracterização dos estudantes a partir de atributos de sexo e idade e de dados relacionados ao estado civil, nível de instrução e tipo de ocupação dos pais, renda familiar e à condição atual dos estudantes no que diz respeito ao trabalho e a renda pessoal mensal, que compõem o campo CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA. Em outra parte descrevo os dados que se referem ao campo TRAJETÓRIA ESCOLAR e, por fim, aqueles relacionados à EXPERIÊNCIA SOCIO-CULTURAL, dos estudantes.

#### **4.1 Composição da amostra**

Como já mencionado, a amostra de estudantes pesquisada, encontra-se distribuída por cinco instituições de Ensino Superior que oferecem o curso de Pedagogia, situadas no município do Rio de Janeiro. Em princípio, a pesquisa pretendia abranger a totalidade de alunos dessas instituições que estivessem cursando o 7º período, em cada um dos turnos oferecidos. Contudo, pelas razões

expostas anteriormente, a realização do trabalho se limitou a escolha de apenas uma turma por instituição e por turno configurando-se um total de 101 estudantes pesquisados, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 1 - Composição da amostra de estudantes por instituição e turno<sup>34</sup>

<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>TURNO</b>	<b>Nº DE ESTUDANTES</b>
<b>PUC</b>	diurno	19
<b>UNESA</b>	noturno	20
<b>UNIRIO</b>	noturno	24
<b>UFRJ</b>	diurno	19
<b>UERJ</b>	noturno	19
<b>TOTAL</b>		<b>101</b>

## **4.2** **Indicadores socioeconômicos**

### **4.2.1** **Sexo**

Em relação ao sexo, dos 101 estudantes que participaram do estudo, verificou-se, como esperado, a predominância do sexo feminino, com 94% de mulheres e apenas 7% de homens. Nesse resultado, ressaltam-se 3 alunos presentes numa mesma instituição pública (UERJ) e 1 aluno para cada uma das quatro instituições restantes (PUC, UNESA, UFRJ e UNIRIO).

Procurando identificar como esses dados obtidos na amostra dos estudantes investigados se relacionam com o universo total de alunos que ingressaram nos cursos de Pedagogia oferecidos nessas cinco instituições, foi feita uma consulta à base de dados do INEP relativa ao Censo 2005. Ano que, possivelmente, se aproxima do período em que esses estudantes ingressaram nos cursos.

Pelas informações obtidas nessa consulta, nesse ano foram oferecidas 30 vagas na PUC, para as quais se inscreveram 40 candidatos, desses ingressaram 20

<sup>34</sup> As siglas referentes às instituições foram mantidas por não se considerar necessário não identificá-las.

mulheres e 2 homens. Na UNESA, que ofereceu 2.447 vagas distribuídas em 20 unidades, verifica-se a inscrição de 4.088 candidatos tendo ingressado um total de 1.632 alunos, contabilizando 1.494 mulheres e 138 homens. Em relação à UNIRIO, observou-se o oferecimento de 100 vagas para um total de 747 inscritos, dos quais ingressaram 60 mulheres e 39 homens. Na UERJ, para 680 vagas (380 diurnas e 300 noturnas) distribuídas pelos seus três pólos (Vila Isabel, São Gonçalo e Caxias) inscreveram-se 1507 candidatos, desses 640 ingressaram no curso, sendo 552 mulheres e 88 homens. Na UFRJ, que ofereceu 90 vagas, houve 625 inscritos e desses 90 ingressaram, num total de 80 mulheres e 10 homens.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do IBGE e do Censo da Educação Superior, realizada em 2005, essa supremacia do sexo feminino quanto ao ingresso no Ensino Superior, vem se confirmando. Conforme revela o estudo, se na sociedade brasileira as mulheres representam 51,3% da população, a participação do sexo feminino também se fez maior entre os candidatos inscritos nos processos seletivos para os cursos de graduação (55,5%), bem como no grupo dos que efetivamente neles conseguiram ingressar (55%). No total de 4.453.156 matrículas registradas em 2005, dos cursos de graduação de todas as regiões do País, 55,9% foram realizadas por mulheres, sendo que o destaque fica por conta do Centro-Oeste, onde a participação das mulheres nos *campi* é de 59,1%, e no Norte, 58,5%.

Já na análise segundo as Unidades da Federação, a maior presença de estudantes do sexo feminino é registrada no Tocantins (65,9%), em Goiás (61,3%), no Amapá (61,1%), no Acre (60,8%) e em Rondônia (60%). Além disso, a presença das mulheres ganhou expressividade também entre os concluintes dos cursos de graduação: 62,2%. O que parece indicar entre outros aspectos, segundo o estudo, que as mulheres têm obtido mais sucesso ao longo de sua trajetória na Educação Superior do que os homens.

Em sintonia com os dados obtidos na amostra de estudantes que participaram desta pesquisa, os dados do Censo da Educação Superior também revelaram que, no ano de 2005, entre os dez maiores cursos de graduação existentes no país, as mulheres eram maioria em cinco, sobretudo em Pedagogia e Letras, em que detinham, respectivamente, 91,3% e 80% do total de matrículas. Quadro que, como se sabe, se repete em relação aqueles que ingressam e permanecem na profissão docente, sobretudo, nas séries iniciais.

Quanto a isso, no que se refere ao âmbito da Educação Básica, por exemplo, segundo o último Censo Escolar 2007<sup>35</sup> realizado pelo INEP, através do Sistema EducaCenso, a proporção de mulheres no magistério permanece hegemônica em quase todos os níveis de ensino, observando-se que essa proporção aumenta quanto mais baixos forem os níveis de escolaridade. Segundo os resultados divulgados verifica-se, assim a presença de 91% de professoras nas séries iniciais do Ensino Fundamental, 74% que se concentram de 5ª a 8ª série, 64% no ensino Médio, havendo uma proporção maior de homens (53%) que de mulheres (47%) apenas no Ensino Médio profissionalizante.

Dados que, em certa medida, confirmam evidências também reveladas na pesquisa “O Perfil dos Professores Brasileiros”, (UNESCO, 2004)<sup>36</sup>, realizada em 2002. Conforme mostram os resultados dessa pesquisa, dentre os professores brasileiros 81,3% são mulheres e 18,6% são homens, ressaltando-se que a maioria das professoras encontra-se atuando no Ensino Fundamental (p. 44).

Mas, em que pese o reconhecimento do aumento do quantitativo de ingresso de mulheres no Ensino Superior e da predominância do sexo feminino nas carreiras do magistério<sup>37</sup>, se observarmos e compararmos resultados de algumas décadas passadas<sup>38</sup>, quando o percentual de participação masculina não chegava a 10%, pode-se notar também, uma pequena tendência de aumento da presença masculina no curso de Pedagogia.

No que se refere a esta pesquisa, muito embora se perceba que para a maioria dos 7 estudantes que participaram da amostra a opção pela docência não seja a principal razão apontada para o ingresso no curso, importa considerar que a presença dos mesmos é representativa de um percentual acima de 10% de homens em algumas das instituições investigadas. Isso pode ser observado, por exemplo, quando se compara o quantitativo de homens e mulheres que ingressaram nos

---

<sup>35</sup> Cf. Censo Escolar da Educação Básica de 2007 das escolas públicas de todo o país. MEC/INEP).

<sup>36</sup> A pesquisa “O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...” teve abrangência nacional e foi realizada em 2002. O estudo abordou professores do ensino fundamental e do ensino médio, contemplando algumas de suas características sociais, econômicas e profissionais, a partir de questionários respondidos por 5.000 docentes de escolas públicas e privadas das 27 Unidades da Federação.

<sup>37</sup> Sobre o tema ver entre outros: Carvalho (1996), Costa (1995, 2001), Vieira (2003)

<sup>38</sup> Cf. citado por Batista (1996) a revista *Veja* (3/7/ 1996:52), com base em resultados de pesquisa do IBGE de 1991, apresentou resultados sobre o nível de escolaridade da população do Estado do Rio, mostrando que o contingente de formados em Pedagogia e Letras (75.771), nesse período, era composto por apenas 5.318 (7%) homens. Indicando, portanto, que nesse Estado, as mulheres constituíam aproximadamente 93% da população de formados nos dois cursos.

curso de Pedagogia da UNRIO, UERJ e UFRJ, no período 2005.1. Como mostram os dados, na UNIRIO das 100 vagas oferecidas, 39% foram preenchidas por homens; na UERJ dos 640 candidatos que ingressaram no curso, em suas três diferentes unidades, 13,5% são homens e na UFRJ, dos 89 aprovados 11,5% são homens.

Constatação que encontra apoio também nas declarações de duas das formadoras que, coincidentemente, trabalham numa mesma instituição pública:

*Uma coisa que tem mudado bastante também, é que a procura do sexo masculino pelo curso de pedagogia, tem aumentado a cada ano, a gente tem recebido um numero maior de homens que querem ser professor, tanto que o José Ricardo, que até foi um bolsista que trabalhou comigo, na extensão, hoje é professor alfabetizador em Caxias, acabou de passar no concurso do município...*

*Tem também mais homens que antigamente. Quando eu digo mais homens, é que, numa turma de 40, se você tinha 1, 2... , hoje, você tem 6, 8... Comparando, é muito...*

Evidências que, da mesma forma, se revelam em alguns dos poucos estudos sobre o tema a que pude ter acesso.

Sobre isso, Ferraz (2006)<sup>39</sup>, no artigo em que apresenta resultados preliminares de seu estudo com estudantes do sexo masculino do curso de Pedagogia da UFPB, argumenta que embora se saiba que ainda persista nos cursos superiores a concentração de mulheres e homens em carreiras distintas, no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) , nota-se um aumento, embora pequeno, do ingresso de homens. Segundo dados coletados pelo autor, de um total de 1.159 matrículas no 1º período de 2005, 1.024 ( 88,3%) foram de alunas do sexo feminino e 135 (11,7%)do sexo masculino.

Outro estudo que reafirma esse pequeno aumento da presença masculina no curso de Pedagogia, foi o realizado por Sonia Bertolo na Universidade Federal do Pará. Para a pesquisadora, embora os homens ainda sejam minoria, a procura aumentou, e, em geral, eles correspondem a 10% da turma. A possibilidade de construir uma carreira fora da escola seria, segundo a autora, uma das razões que

<sup>39</sup>Disponível em

[http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/R/Raimundo\\_Cassiano\\_Ferraz\\_23.pdf](http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/R/Raimundo_Cassiano_Ferraz_23.pdf).

O artigo se refere à pesquisa que o autor desenvolvia no mestrado em que buscava perceber o que os estudantes estariam querendo em termos de formação e exercício profissional, como se posicionavam em relação à chamada feminização do magistério, como vivenciavam seu processo de formação, bem como percebiam a possibilidade da docência nas séries iniciais do ensino fundamental.

explicam o maior número de homens no curso que nas décadas passadas, pois, como observa "muitos estão em busca de uma carreira acadêmica, que tem se apresentado como uma oportunidade real".

Quanto à predominância de mulheres nos cursos de Pedagogia investigados, cumpre ressaltar ainda que também não se pode afirmar que tal dado esteja diretamente associado a opção dessas estudantes pela docência nas séries iniciais. A análise sobre isso, implica levar em conta outros motivos que podem ser evidenciados como condicionantes para essa opção. Nesse caso, entre outros, pode-se considerar as dificuldades enfrentadas para o ingresso em outros cursos, a indefinição quanto a carreira profissional, a mera intenção de obter um diploma de curso Superior.

Além disso, levando-se em conta que no caso específico do curso de Pedagogia, além da docência, outras possibilidades de atuação profissional podem ser vislumbradas pelos estudantes, e, ainda, que o investimento na continuidade da carreira acadêmica tem sido estimulado e é visto por muitos egressos de cursos superiores como uma oportunidade desejada e viável, torna-se necessário relativizar a associação direta entre maior percentual de participação feminina no curso e a idéia de que isso ocorreria em razão de uma natural identificação das mulheres com o trabalho docente, sobretudo quando esse se situa nas séries iniciais da escolarização.

#### **4.2.2 Idade e estado civil**

Em relação à idade, do total de 101 questionários aplicados, 100 participantes indicaram essa informação. Nesse universo, chama atenção, o fato de haver 56% de estudantes concentrados na faixa entre 19 e 24 anos, sendo que desses 41% possuem de 19 a 22 anos e 15% têm entre 23 e 24 anos.

Quanto a isso, levando-se em consideração que os estudantes da amostra já estariam cursando o final do 3º ou início do 4º ano do curso ( 6º ou 7º períodos), mesmo não tendo sido possível identificar se eles fizeram o vestibular assim que terminaram o Ensino Médio, pode-se inferir que grande parte tenha ingressado no curso com uma idade equivalente a que tradicionalmente corresponde a esse

ingresso<sup>40</sup>. Considerando esses resultados, pode-se afirmar tratar-se de um conjunto de estudantes, na sua maioria, jovem.

Comparativamente, conforme mostra a Tabela 1 em anexo, é importante notar a maior incidência de estudantes jovens que ocorre principalmente na UNIRIO e na PUC. Na primeira, no total de 24 estudantes, encontramos cerca de 83% (20) na faixa entre 20 e 24 anos e na PUC, dentre os 19 alunos pesquisados, cerca de 63% (12) se situam nessa mesma faixa etária.

Dentre os 44 estudantes restantes do total dos 100 que informaram a idade, ressalta-se o significativo percentual de 30% que se situam entre 25 e 30 anos e 14% que se dispersam na faixa que vai dos 32 aos 56 anos, havendo de 1 a 4 estudantes nesse último grupo de faixa etária, distribuídos por cada uma das cinco instituições pesquisadas. Nesse caso, importa notar o maior quantitativo de estudantes mais velhos concentrados, principalmente, em duas das instituições públicas UFRJ e UERJ e em uma das instituições privada a UNESA.

Confirmando, talvez, a tendência de que os estudantes que mais recentemente ingressam no curso de Pedagogia estão mais jovem, uma das percepções sobre os estudantes partilhada por todas as professoras formadoras entrevistadas, diz respeito à idade. Segundo seus depoimentos, o que hoje se observa é a entrada de alunos muito jovens nos cursos, como exemplificam as falas de algumas professoras de quatro diferentes instituições:

*Hoje eles são jovens, quando eu comecei a trabalhar na PUC, a faixa de idade era muito mais elevada, eu tinha pessoas mais velhas, ou da minha idade, e eu também era bem mais jovem, claro. Eles são muito jovens, eu faço uma clássica pergunta: “você se consideram adolescentes, jovens ou adultos?” E, muitos se consideram, nem jovens, mas adolescentes, e eu digo para eles que eu os considero adultos, mesmo que eles se considerem adolescentes...*

*Acho que tem pessoas que pararam de estudar no nível médio e que estão retornando o estudo, a sala de aula, até com bastante dificuldade, mas não é em grande número. A grande maioria, eu acho, seja no turno da manhã ou da noite, não tem muita defasagem série-idade, são jovens.*

*Cada vez mais a gente recebe um pessoal muito jovem, a gente tem alunos mais velhos, mas são pontuais. Eu tenho muitos alunos novos e olha que eu já pego a turma na metade do curso, mesmo assim tem muito aluno de 19, 20, anos.*

*A maioria veio de escola pública, a maioria é de jovens de classe média, média e média baixa, considerando a classificação do IBGE...*

---

<sup>40</sup> Tal compreensão apóia-se no entendimento de que uma trajetória escolar regular define-se com o ingresso na universidade em torno dos 18 - 19 anos, logo após a conclusão do Ensino Médio.

No que se refere ao estado civil, também se obteve informação de 100 graduandos. Desse total 70% de estudantes são solteiros. Do restante, 28% declaram-se casados e 2% divorciados. Dados que parecem estar em estreita correspondência com o grande quantitativo de estudantes concentrados na faixa etária entre 19 e 24 anos.

Dessa forma, conforme mostra a Tabela em anexo, observa-se que dentre os 28% casados, 11 estão na faixa entre 31 e 56 anos; 9 têm entre 25 e 30 anos; 8 possuem entre 19 e 24 anos. Nessa distribuição, dentre os 7 estudantes do sexo masculino encontramos apenas 1 estudante da UERJ que se declara casado e que tem 56 anos.

#### **4.2.3 Escolaridade dos pais, mães e cônjuges**

Quanto ao grau de escolaridade dos pais e mães, também obteve-se as respostas de 100 estudantes. Se comparados por instituição a que pertencem, de forma geral, observa-se haver pouca discrepância entre os dados em relação a essa variável.

Verificando-se como isso ocorre na distribuição dos estudantes pelas cinco instituições, conforme pode ser visto na Tabela em anexo, no que diz respeito aos níveis de escolaridade do pai, observa-se uma maior concentração de estudantes cujo pai só tem o Ensino Fundamental (1<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série) na UNESA e na UERJ com 9. Quanto aqueles estudantes que o pai fez o Ensino Médio encontramos maior número na UERJ com 7, e na UNIRIO e UFRJ, com 6. Em relação aos estudantes que têm pai com Ensino Superior verifica-se um número mais expressivo na UNIRIO com 10, seguidos da UNESA e UFRJ com 7 cada, a PUC com 6 e a UERJ com apenas 2 estudantes. No que diz respeito à Pós-Graduação, encontramos em destaque a PUC com 5 estudantes, a UNIRIO com 4 e ainda a UNESA e a UFRJ, cada uma com apenas 1 estudante cujo pai possui esse nível de escolaridade.

Tais evidências se aproximam, relativamente, daquelas reveladas pela comparação feita quanto aos níveis de escolaridade das mães dos estudantes. Ressalta-se nesse item, a UERJ, na qual encontramos 13 estudantes cujas mães

possuem o nível de escolaridade mais baixo ( 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental) contrastando com as demais, nas quais observa-se um quantitativo de estudantes concentrados na faixa entre 4 e 8 mães com esse nível de escolaridade. Destacam-se também a PUC, UNIRIO e a UFRJ com 6 estudantes cada , cujas mães possuem escolaridade mais elevada (Ensino Superior) e ainda a UNIRIO com 4 estudantes com mães que fizeram Pós-Graduação, contrastando com a UFRJ e a UERJ, nas quais não há representação de estudantes cujas mães possuem essa formação acadêmica.

Comparativamente importa, ainda, ressaltar que dentre as cinco instituições, na UNESA encontramos 3 estudantes cujos pais e mães não possuem nenhuma escolaridade e na UERJ nenhum estudante que o pai e a mãe tenham feito Pós-Graduação, conforme se observa na tabela a seguir.

Nesse sentido, como se observa na tabela abaixo, pode-se dizer que os maiores quantitativos sobre o grau de escolarização do pai estão associados ao nível superior com 32% de estudantes.

No caso da mãe, isso se dá em relação ao nível médio, com um quantitativo de 30% de estudantes. Ainda sobre esses níveis de escolaridade temos um contingente de 21% de estudantes que têm pai que cursou o Ensino Médio e 23% cuja mãe fez o Ensino Superior. Ressalta-se ainda a existência de 11% com pai e 7% com mãe que possuem Pós-Graduação. Assim, somados os quantitativos dos níveis mais altos (Ensino Superior e Pós-Graduação), obtém-se um número expressivo de estudantes cujos pai e mãe possuem formação acadêmica, verificando-se 43% de estudantes com pai de nível universitário e 30% cuja mãe se encontra na mesma condição. Nesses dois casos, destaca-se a representação em maior número dos estudantes mais jovens (19-24 anos).

Em relação aos níveis de escolaridade mais baixos, observa-se a presença de 17% de estudantes com pai e 22% com mãe que cursaram apenas até a 4ª série e ainda 16% com pai e 15% com mãe que fizeram até à 8ª série.

Tabela 2 – Porcentagem de estudantes, segundo a escolaridade dos pais e das mães

<b>NÍVEIS DE ESCOLARIDADE</b>	<b>PAIS %</b>	<b>MÃES %</b>
Nenhuma	3	3
1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> série	17	22
5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série	16	15
Ensino Médio	21	30
Ensino Superior	32	23
Pós- Graduação	11	7
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Dessa forma, como mostram os resultados coletados, chama atenção o fato de um número significativo de pais e de mães encontrar-se distante das camadas menos providas de escolarização. Se tomarmos os dados em seu conjunto, pode-se dizer que, quanto ao grau de escolaridade dos pais e das mães dos estudantes da amostra o que se evidencia é um quadro que difere, não só daquele constatado pelas pesquisas que levam em conta este atributo na caracterização dos estudantes que buscam esse curso, mas também daquele que informa sobre os professores que já se encontram atuando na carreira.

Comparados a outros estudos mais recentes sobre o magistério, por exemplo, para uma parcela desses estudantes, que possivelmente constituirá uma nova geração a ingressar na carreira docente, os níveis de escolaridade de seus pais e mães são mais elevados do que os apresentados pelos familiares de uma expressiva parte de professores brasileiros.

Como revela a pesquisa “O perfil dos professores brasileiros” (UNESCO, 2004), a escolaridade média dos pais dos professores é “bastante precária: 49% dos professores têm os pais com nível fundamental incompleto. Cerca de 15% têm pais com nenhum grau de instrução e apenas 5,7% possuem pais com Ensino Superior completo” (p. 53).

Essa diferença também se confirma, quando se compara os dados desta pesquisa com aqueles obtidos no estudo realizado por Brito (2007)<sup>41</sup> em que a autora analisa o perfil dos estudantes de licenciatura, a partir dos resultados do ENADE 2005. Conforme observado por ela, a carreira com maior número de participantes é a Pedagogia (27,3%), seguida de Letras (24,6%). Dados que, segundo ela, mostram-se coerentes com o Censo de 2004 em que o curso de Pedagogia aparece como a área de conhecimento que abarca a maior parte dos estudantes, tanto concluintes quanto ingressantes, em todas as regiões do país. No que se refere ao nível de escolaridade dos pais, o estudo revela que mais da metade dos futuros professores que participaram da pesquisa tem pais que completaram apenas o Ensino Fundamental (até 8ª série), encontrando-se, assim 59,2% de estudantes cujos pais possuem esse nível de ensino e 56,0% cujas mães se encontram na mesma condição.

Tendo em vista essas constatações, de acordo com os dados revelados neste estudo quanto aos níveis de escolaridade dos pais e das mães dos estudantes, portanto, algumas considerações merecem ser feitas.

Em primeiro lugar, como já assinalado, constata-se haver um quantitativo, relativamente, alto de estudantes, cuja posse de capital cultural herdado familiarmente e adquirido escolarmente se mostra distante das camadas menos providas da população. Incluem-se nesse caso os 43% de estudantes cujos pais possuem nível de escolarização a partir do Ensino Superior e os 30% cujas mães apresentam essa mesma condição. Constatação que, muito embora possa trazer indagações quanto ao valor relativo que expressa o fato dessa parcela de estudantes ter ingressado em um curso superior considerado de menor prestígio, parece revelar também um movimento de continuidade intergeracional, a partir da mobilização para o estudo, na busca por manter posições herdadas culturalmente em seu grupo familiar de origem.

---

<sup>41</sup>O estudo “ENADE 2005: Perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas” teve o objetivo de investigar aspectos relativos aos estudantes de Licenciaturas, isto é, o perfil dos mesmos, a opção pelo magistério e o desempenho no ENADE 2005. Do total de 286.710 participantes, foram excluídos da análise todos os estudantes de bacharelado e mantidos um total de 184.474 de 10 carreiras de magistério. Assim, a amostra analisada abrange apenas os estudantes de Licenciaturas e, deste total (n=184.474) foi verificado que 92.358 (50,1%) são concluintes e 92.116 (49,9%) são ingressantes.

Mas, se tal constatação pode permitir apontar uma possível tendência de mudança no perfil daqueles que mais recentemente ingressam nesse curso, é importante lembrar que, na amostra, ainda encontramos elevado número de estudantes, tendo em vista serem originários de grupos sociais com níveis de instrução mais baixos, que constituem a primeira geração do grupo familiar a romper com uma trajetória escolar de curta duração. Nesse caso, muito embora seja significativo o percentual daqueles cujos pais possuem Ensino Médio, há também um expressivo número de estudantes cujos pais e mães estudaram até a 4ª ou a 8ª série.

De todo modo, ressalta-se também, que tanto por parte daqueles estudantes cujos pais e mães possuem nível mais elevado de formação (Ensino Superior e ou Pós-Graduação), quanto por parte dos que são oriundos de família cujos pais e mães só possuem até o Ensino Médio, indicando que os mesmos se encontram em uma situação melhor que a dos familiares, observa-se um movimento pronunciado de ascensão em direção a níveis de escolaridade mais altos. O que, de certa forma se evidencia e se confirma, quando se toma como referência o resultado das respostas dadas ao item que indagou sobre o que fariam preferencialmente ao concluírem o curso de Pedagogia, para o qual, dentre os 52% que responderam que fariam um curso de Pós-Graduação encontramos parcela significativa tanto de estudantes com pais e mães de baixa escolaridade quanto daqueles com pais e mães de escolaridade mais elevada.

Tendência que foi também observada, dentre outros estudos, na já referida pesquisa "Perfil Sócio-econômico e Cultural dos alunos de Pedagogia egressos a partir de 2001", realizada por Sônia Bertolo, da Universidade Federal do Pará. Nesse estudo, segundo a pesquisadora, que atua no Centro de Educação, tanto na graduação quanto no mestrado do curso de Pedagogia dessa Universidade, os resultados indicaram que os futuros concluintes revelam estar preocupados em ter uma formação acadêmica consistente e interessados em continuar os estudos na Pós-Graduação.

Em relação ao nível de escolaridade dos cônjuges, do número total de 28 estudantes casados e 2 divorciados (30 cônjuges declarados), 14 fizeram o Ensino Superior e 6 possuem Pós-Graduação. Dos 10 cônjuges restantes, 6 têm até o Ensino Médio e 4 concluíram a 8ª série. Considerando-se, a relação entre o nível de escolaridade atual dos estudantes e a dos seus cônjuges, pode-se dizer que a

maioria realizou uniões com pessoas que possuem níveis de escolaridade igual ou mais elevada que a deles, como se pode ver na tabela em anexo.

#### 4.2.4 Renda familiar

Analisando-se, inicialmente, os resultados obtidos nas respostas dadas pelos estudantes da amostra quanto a renda familiar que possuem, verifica-se que dentre os 100 estudantes que responderam a esse item, 16% do total, declarou pertencer a famílias que recebem entre 1 a 3 salários mínimos<sup>42</sup>, seguidos por outros 22% com renda mensal entre 3 a 5 salários mínimos. 62% de estudantes, distribuem-se entre as opções que indicam renda mensal familiar acima de 5 salários mínimos. Dentre esses, um maior número de estudantes (41) se concentra entre aqueles cujas famílias recebem entre 5 até 10 salários mínimos; 10 informam ter renda familiar entre 10 até 20 salários mínimos e 11 acima de 20 salários mínimos, conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 3 – Distribuição dos estudantes por instituição, segundo a renda familiar

Faixa de renda familiar mensal	INSTITUIÇÃO					Total %
	PUC	UNESA	UNIRIO	UFRJ	UERJ	
Até 3 salários mínimos	3	4	3	1	5	16
Até 5 salários mínimos	3	5	4	5	5	22
Acima de 5 salários mínimos	13	11	17	13	8	62
<b>Total</b>	19	20	24	19	18	100

Nota: apenas 1 estudante da UERJ não respondeu a esse item

No desdobramento da análise para estabelecer uma comparação quanto à diferenciação social dos estudantes da amostra por instituição, é interessante apontar as diferenças que aparecem quanto à renda familiar dos estudantes da

<sup>42</sup> A renda média mensal das famílias dos estudantes foi investigada, tendo como referência o valor do salário mínimo federal (R\$ 380,00), no ano de 2007. Para isso, o item que investigou esse aspecto, apresentou diferentes opções de respostas que expressavam diferentes faixas de salários mínimos.

PUC<sup>43</sup> (embora, relativamente, esperado) que em relação ao total de estudantes de cada uma das demais instituições, apresenta ocorrência maior (13), nas faixas salariais médias e mais altas, e, no outro extremo, uma das instituições públicas, UERJ ( 19 no total), que se diferencia das instituições de mesmo tipo e também das duas instituições privadas, a PUC e, inclusive, a UNESA por apresentar a maior parte (18) se concentrando apenas nas faixas salariais médias e menor.

Ciente de que a classificação por escalas sociais de uma determinada população estudada, como se sabe, não envolve só o rendimento, mas precisa considerar outras variáveis – culturais , educacionais, ocupacionais, padrões de consumo, entre outras, na tentativa de desdobrar a análise quanto a esse item, mesmo não sendo objetivo deste trabalho relacionar o pertencimento dos estudantes investigados às diferentes escalas de um sistema de estratificação social, tomou-se como referência os indicadores do Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB), desenvolvido pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP).<sup>44</sup>

O Critério de Classificação Econômica Brasil ( CCEB) tem como função estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas, estabelecendo a divisão de mercado como ‘classes econômicas’, no lugar de classificar a população em termos de ‘classes sociais’. Conforme essa classificação a população poderia ser segmentada nas classes A, B, C, D e E. Mais recentemente, no entanto, o inchaço da classe C, com rendimentos até R\$ 2 mil, apontada como uma camada remediada, às portas da classe média, exigiu a divisão dessa classificação em duas - C1 e C2 - para atender melhor às exigências do mercado. Esse novo critério, definido pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP), entrou em vigor no início do ano de 2008. Para essa nova metodologia, são pontuadores a posse de televisores em cores, videocassete e/ou DVD, rádios, banheiros,

---

<sup>43</sup> Apesar de tratar-se de uma instituição privada que ocupa lugar de prestígio entre as instituições de Ensino Superior e é altamente disputada nos vestibulares por parcelas da camada social mais privilegiada, a PUC possui um sistema de bolsa que é oferecido para os estudantes das camadas menos privilegiadas (em geral, aqueles que são egressos de curso Pré-Vestibulares Comunitários). Considerando-se que o curso de Pedagogia, conforme descrito pela literatura, costuma atrair, em geral, os estudantes de baixa renda, em se tratando especificamente dessa instituição, era de se esperar um quantitativo maior de estudantes nessa condição e um quantitativo menor de estudantes com renda mais elevada.

<sup>44</sup> [www.anep.org.br](http://www.anep.org.br) – A ANEP, (Associação Nacional de Empresas de Pesquisa) iniciou suas atividades em 1992. A partir de 2004, fundiu-se com a ABIPEME (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa de Mercado) e passou a se denominar ABEP (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa). Dentre os trabalhos realizados por essa instituição, destaca-se o desenvolvimento do Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB).

automóveis, empregadas mensalistas, máquinas de lavar, geladeira e freezer, sendo também decisivo para definir a classe em que o indivíduo está o grau de instrução do chefe de família.

Para essa mudança levou-se em conta o fato de, nos dois últimos anos, milhões de brasileiros terem conseguido, entrar para o mercado de consumo e formar um batalhão que saiu às compras, seja de equipamentos para o lar, alimentos, moto, roupas, calçados e a tão sonhada casa própria. Segundo a avaliação, feita com base nos dados do Levantamento Socioeconômico (LSE) do Ibope Mídia, realizado em 2005, o crescimento da classe C foi de, aproximadamente, quatro pontos percentuais, subindo de 39% para 43% da população. Levando-se em consideração que o país possui 185 milhões de habitantes, 7,4 milhões ingressaram na classe C nos dois últimos anos, número que sobe para 12,95 milhões se comparado, grosso modo, com o índice de 2000 (36%).

Segundo o novo critério, portanto, atualmente, 43% da população das regiões metropolitanas do país são da classe C, estando 21% na C1 (renda entre R\$ 1.194,53 e R\$2.012,67) e 22% na C2 (renda entre R\$ 726,26 e R\$ 1.194,53). Em seguida, vem a classe D (25%), com rendimento familiar (entre R\$ 484,97 e R\$ 726,26). Logo após, estão 24% de indivíduos enquadrados na classe B, sendo 9% da população na classe B1 (renda entre 3.479,36 e R\$ 6.563,73) e 15% na classe B2 (renda entre R\$ 2.012,67 e R\$ 3.479,36). A classe A envolveria 5% de famílias com renda média de R\$ 6.500 (A2) e R\$ 9.700 (A1). Por último, a camada E, com renda média de R\$ 276, que equivale a 3% da população. A tabela abaixo apresenta a renda média familiar correspondente a cada uma das classes, de acordo com o Critério Padrão de Classificação Econômica Brasil/2008.

Tabela 4 - Renda média familiar por classe - CCEB 2008 (em valores de 2005)<sup>45</sup>

<b>Classe CCEB 2008</b>	<b>Renda média familiar</b>
Classe A1	9.733,47
Classe A2	6.563,73
Classe B1	3.479,36
Classe B2	2.012,67
Classe C1	1.194,53
Classe C2	726,26
Classe D	484,97
Classe E	276,70

Fonte: ABEP 2007

Ao se tomar como parâmetro os grupos e os valores estabelecidos para a classificação econômica, segundo o novo critério da ABEP, os estudantes da amostra pesquisada, de acordo com a renda mensal familiar que informaram possuir parecem estar em situação um pouco melhor que aquela em que se encontra a população brasileira podendo ser identificados, predominantemente, entre o subgrupo B2 da classe B e o subgrupo C1 da classe C, distribuídos da seguinte forma:

Tabela 5 - Porcentagem de estudantes por renda mensal familiar, segundo o novo Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB) da ABEP<sup>46</sup>

<b>Classe CCEB 2008</b>	<b>Renda média familiar</b>	<b>Percentual de estudantes</b>
Classe A1	A partir de 9.733,47	-
Classe A2	6.563,73 a 9.733,47	11
Classe B1	3.479,36 a 6.563,73	10
Classe B2	2.012,67 a 3.479,36	41
Classe C1	1.194,53 a 2.012,67	22
Classe C2	726,26 a 1.194,53	-
Classe D	484,97 a 726,26	16
Classe E	276,70 a 484,97	-
<b>Total</b>		<b>100</b>

Assim, considerando-se as diferenças evidenciadas na distribuição de renda mensal familiar dos estudantes a partir da tentativa de aproximação com os valores estabelecidos pelo CCEB, verifica-se que um maior percentual (cerca de 41%)

<sup>45</sup> Fonte: Documento Critério Padrão de Classificação Econômica Brasil/2008, publicado em junho de 2007, pela ABEP. Disponível em [http://www.abep.org/codigosguias/Criterio\\_Brasil\\_2008.pdf](http://www.abep.org/codigosguias/Criterio_Brasil_2008.pdf)

<sup>46</sup> Nesta discussão estão considerados apenas os 100 alunos que informam sobre sua renda familiar.

encontra-se na faixa entre R\$1.900 e R\$3.800 (de 5 a 10 salários mínimos), podendo ser identificado como pertencente ao subgrupo B2 da Classe B.

A seguir temos 22% de estudantes, na faixa entre R\$840 a R\$ 1.900 (de 3 a 5 salários mínimos), aproximando-se dos valores estabelecidos para o subgrupo C1, seguidos por 16% que se encontram entre a faixa que vai de R\$ 380 a R\$ 840 (1 a 3 salários mínimos), estando próximos aos valores indicados na Classe D. Por fim, observa-se que os menores percentuais dos estudantes da amostra (cerca de 10% e 11%) estão entre as faixas de renda familiar correspondentes a R\$ 3.800 e 7.600 (10 e 20 salários mínimos) e acima de R\$ 7.600 (mais de 20 salários mínimos), podendo ser identificados, portanto, como pertencentes aos subgrupos das Classe B (B1) e A (A2), consecutivamente dois dos níveis que compõem as classes mais elevadas da estratificação proposta pela ABEP.

Pelas variações apresentadas, agregando-se os quantitativos de estudantes inseridos nos subgrupos C1 (41%), B2 (11%) e A2 (10%), pode-se apontar a predominância de estudantes cujas famílias possuem renda mensal que se distancia daquela que costuma caracterizar os denominados setores populares.

Nesse sentido, pelo observado, seria adequado dizer que, muito embora se confirme que, entre os estudantes da amostra, 38% podem ser identificados como pertencente a setores de baixa renda<sup>47</sup>, também encontramos dentre eles um significativo número (62%) que se inclui entre aqueles que pertencem às diferentes camadas que compõem a, comumente, chamada classe média brasileira.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup>Aqui pode ser interessante observar, como Almeida (2006), que uma simples consulta a qualquer pesquisa educacional vai apontar que a parcela da população brasileira pertencente aos setores reconhecidamente identificados como de baixíssima renda e sem garantia dos direitos sociais básicos, apesar do movimento de ampliação de ingresso no Ensino Superior, nem chega ao ensino médio, quanto mais a ingressar na Universidade. Contudo, quanto as categorias sociais antes excluídas do Ensino Superior e que conseguem ingressar nesse nível de ensino, considerando indicadores relacionados à origem social e ao passado escolar dos inscritos e aprovados, segundo pesquisa realizada por Zago, Anjos e Andrade (2002), o que os resultados evidenciam é a forte desigualdade de acesso ao ensino superior e a seletividade fundada na hierarquia dos cursos universitários. Condições que, talvez, também se apresentem como condicionantes da escolha e do ingresso de uma parcela de estudantes da amostra, no curso de Pedagogia.

<sup>48</sup>Conforme Almeida (2006), a discussão sobre classe média é infundável, pois figura no debate polêmico entre teoria das classes sociais e teorias da estratificação social e sobre isso há uma literatura vastíssima, como indicam alguns autores que tomaram tal categoria para estudo. Segundo Bonelli (1989, apud Almeida, 2006) "(...) a complexidade desse tema e a conseqüente dificuldade da sociologia em conceituar aqueles que se encontram entre os poucos que estão acima e os muitos que estão abaixo é pública e notória. Dependendo do critério utilizado pelo pesquisador para o estudo da diferenciação social, temos uma ou várias classes médias, como também temos grupos de indivíduos sendo incluídos ou excluídos dela (s) (...) No que se refere às posições intermediárias da estrutura social, a sua complexidade e heterogeneidade interna estimulam a discussão e a polêmica no meio acadêmico." (Bonelli, 1989, p.14-15, apud Almeida, 2006).

Constatação que também aparece de forma predominante nos depoimentos das formadoras como uma característica que aponta para uma tendência de mudança no perfil desses estudantes. Como declarado por elas, embora ainda seja significativa a presença de estudantes originários dos setores populares, a cada ano, pode-se encontrar nos cursos de Pedagogia a participação de uma parcela maior daqueles que são provenientes das camadas médias.

No que se refere a isso, como observado, distintos indicadores que se associam a essa característica foram explicitados nas falas das formadoras, confirmando não só os resultados obtidos a partir dos questionários aplicados como também acrescentando novos dados que refletem suas percepções de como isso se encontra representado nas diferentes realidades investigadas.

Nesse sentido, indicações que explicitam uma identificação dos estudantes quanto ao segmento social a que pertencem, em alguns casos, se fizeram acompanhar também por informações sobre seus locais de moradia, sobre suas trajetórias de escolarização, e outras experiências de socialização, o que, de certo modo, permite intuir outros traços distintivos em termos de bagagem cultural socialmente herdada que daí, possivelmente, decorre. Noutras palavras, tal caracterização traz implícita percepções quanto às chances ou os limites que esses estudantes, provavelmente, tiveram/têm de posse de capital cultural, bem como dos processos de sua aquisição, a depender, muitas vezes, mas não só, do lugar que ocupam socialmente. (Bourdieu, 1998b, 1998c)

Como definem duas das professoras entrevistadas:

*(...) os nossos alunos são de municípios bem afastados daqui, nós temos alunos de Queimados, de Nova Iguaçu, Campo Grande, Nilópolis. Conversando com os alunos com os quais eu trabalho, eu pergunto, e sei que eles moram muito longe. Eu noto também, que desde que eu entrei aqui, isso tem se alterado, mas eu acho que ainda temos alunos com perfil de um aluno de classe popular.*

*(...) a gente percebe que atualmente, o lance, o universo dos alunos... mais ou menos uns 50%, vêm desse universo mais de primeira geração, ou de segunda geração de ensino superior...Eu vejo que boa parte vem aqui do entorno da Gávea. São alunas que saem dos pré-vestibulares comunitários, muitas fizeram na Escola Parque, no Teresiano, que têm notícias de que é possível ser estudante da PUC sem ser classe média alta. Outros vêm da Zona Norte, muitos são de classe média*

Mesmo na instituição privada, que é reconhecida por receber uma grande parcela de alunos provenientes de famílias de condição socioeconômica

desfavorável, segundo o depoimento da professora formadora, uma nova realidade quanto ao perfil dos estudantes, parece estar, aos poucos, também se modificando.

*Em termos da condição social... antes, a gente via claramente um perfil de um extrato social que a gente tinha mais no Nova América e menos no Rebouças, que tem menos oportunidades, menos condições, as reclamações também vinham assim: eu tiro tanta xerox, eu não tenho dinheiro para pagar, eu não tenho computador em casa de jeito nenhum...Hoje, isso parece estar mudando, pelo menos essa reclamação não vem, de alguma maneira, ou as pessoas têm mais acesso, ou se viram mais para dar conta desse acesso, ou, eu acredito, e percebo isso, não é que o público que eu tenho hoje seja todo composto por pessoas de origem mais abastada, não é isso, mas eu tenho um público muito mais plural. Naquele momento, eu tinha a concentração de um público com escolarização mais deficiente na educação básica, menos condição econômica, que tinha mais dificuldade de compreensão dos textos, por isso não lia, hoje, se percebe uma diferença em relação a isso...*

Para outra, o reconhecimento de uma maior presença de estudantes com perfis sociais diferenciados no curso, a partir da inserção de representantes de segmentos da classe média, é acompanhado de outra observação que aponta para a presença de jovens estudantes que, embora oriundas desses segmentos, carregam como traço distintivo também a participação em experiências de socialização desenvolvidas a partir de sua inserção em movimentos religiosos. O que, de certo modo, empresta a essas estudantes uma qualificação que, também, as distingue em termos de valores, atitudes, e comportamentos relacionados à sua vinculação a esses movimentos e que, em geral, se apresentam pouco prestigiados socialmente.

*(...) a classe média é a maioria e tem também alguns dos setores mais populares que, em geral, são das primeiras gerações que chegaram ao curso superior. A maioria é de moradores das áreas suburbanas, zona norte, Tijuca... A gente tem poucos moradores da zona sul... Dessa área mais próxima da universidade são poucos, a maioria vem de longe. Eu tenho percebido uma tendência aqui também de algumas meninas que são ligadas a movimentos de igreja, então, aí é uma opção para essas meninas que fazem escola dominical, movimento de jovem da igreja, especialmente, a igreja evangélica, não católica. Essas meninas, elas vem com a certeza de que querem fazer educação, mas tem um grupo que vem como segunda opção de carreira, agora eu não sei precisar quanto...*

De tal forma caracterizados, talvez seja possível estabelecer um quadro de referência representativo de uma classificação social desses estudantes, que não

difere muito daqueles encontrados por outros estudos que tratam sobre perfis de alunos que, nas últimas décadas, têm ingressado nas universidades<sup>49</sup>.

Como mostra, por exemplo, Almeida (2006), a pesquisa realizada em 2004 pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - com base na classificação socioeconômica aferida pelo critério Abipeme - revelou a preponderância de alunos oriundos das camadas sociais intermediárias. Da amostra de 33.958 estudantes matriculados no segundo semestre de 2003 e primeiro de 2004, o estudo apontou que 84,5% dos estudantes apresentaram renda familiar de até R\$ 2.804; 65% eram de famílias com renda média mensal entre R\$ 207 e R\$ 1.600, sendo que desses, 42,8% tinham renda familiar de até R\$ 927.

Outra pesquisa citada por Almeida (2006) que, em certa medida, confirma esse quadro em relação ao conjunto de alunos que ingressam nas universidades federais, foi feita pelo INEP em 2000 e realizada com os formandos que prestaram o Exame Nacional de Cursos. Segundo o autor, com base no questionário socioeconômico do chamado provão (Exame Nacional de Cursos), o estudo mostra que apenas 24,4% dos formandos das federais tinham renda mensal familiar superior a R\$ 3.021. Só 5,7 % deles integravam famílias com renda superior a R\$ 7.550. A maioria dos pesquisados vinha de famílias com renda mensal inferior a R\$ 3.020, e nada menos que 43,2% deles tinham renda familiar de menos de R\$ 1.510.

Diante das evidências acima referidas, pode-se dizer que o perfil socioeconômico dos estudantes da amostra pesquisada aponta para uma ligeira diferença daqueles esboçados nesses dois quadros gerais.

Uma vez que a condição socioeconômica caracterizada como de baixa renda é uma variável fortemente associada aos estudantes que ingressam nos cursos de Pedagogia, tomando-se como referência a renda familiar dos estudantes da amostra,

---

<sup>49</sup> Como se sabe, os processos de industrialização e urbanização que ocorreram no Brasil, especialmente, a partir da década de 70, produzindo ampliação dos setores médios da sociedade podem ser apontados como um dos fatores explicativos para o movimento de ampliação do ingresso no Ensino Superior. Nesse sentido, se, antes, a universidade destinava-se, com quase exclusividade, aos jovens das camadas mais altas, depois dessas transformações e também nelas interferindo, um contingente cada vez maior de estudantes chegou ao ensino superior. Com isso, a clientela passa a ser extremamente diversificada. Oriundos, de diferentes segmentos sociais esse contingente de novos estudantes, além das diferenças de ordem econômica, em geral, apresentam características também heterogêneas, podendo-se encontrar jovens mulheres que já não se satisfazem com o diploma de nível secundário ou de "normalistas", jovens oriundos de famílias sem tradição em ensino superior, pessoas mais velhas e já inseridas no mercado de trabalho em busca de uma melhor qualificação profissional, etc.

é possível afirmar que a maior parte desses estudantes não apresenta características que os distancie tanto daquelas encontradas em grande parte dos estudantes que, em geral, conseguem ingressar em diferentes cursos do Ensino Superior.

Nesse sentido, pelo que se observou no conjunto da amostra, pode-se dizer que os dados não confirmam a procedência das classes populares para maioria dos estudantes, assim como também não existem evidências de que a maioria seja oriunda de um elevado estrato social.

Assim, a análise dos dados obtidos não corrobora a idéia de uma seleção social restritamente de base popular nos cursos de Pedagogia investigados, tornando possível concluir, pelos percentuais de renda familiar evidenciados no questionário, tratar-se de um corpo discente representado, em sua maioria (62%), pela classe intermediária com suas diferentes frações ou variações. Nesse sentido, 41% dos estudantes podem ser identificados como pertencentes à classe média baixa, 10% a classe média-média e 11% que podem ser inseridos na considerada classe média alta.

No entanto, como nesse estudo, não foi possível obter outras informações que permitiriam de forma mais rigorosa e satisfatória delinear esse quadro, a partir dos critérios socioeconômicos obtidos pelas variáveis renda familiar e grau de escolaridade dos pais, bem como a partir das percepções das formadoras sobre eles, pode-se ao menos intuir a existência de uma maior heterogeneidade na composição social desses estudantes. O que, talvez, contribua para relativizar a idéia generalizada de que os estudantes que ingressam nos cursos de Pedagogia sejam, predominantemente, oriundos de camadas sociais menos privilegiadas, vislumbrando, assim, uma diversidade no perfil do estudante que hoje ingressa nesse curso, mesmo tratando-se de uma reduzida amostra e sabendo-se que essas duas variáveis não são as únicas a serem consideradas como fatores explicativos para a definição dessa escolha.

#### **4.2.5**

#### **Ingresso no mercado de trabalho e ocupações profissionais dos estudantes**

Das 101 respostas a esses itens, constata-se que apenas 15,5% de estudantes nunca trabalharam. Quanto a isso, no que se refere às instituições públicas verifica-se que na UERJ, os 19 participantes da pesquisa declaram estar

inseridos no mercado de trabalho, contrastando com as demais instituições, pelas quais se distribuem os 15 estudantes que nunca trabalharam, sendo 6 na UNIRIO, 5 na PUC, 3 na UFRJ e apenas 1 na UNESA.

Dos 86 estudantes que informaram já terem iniciado alguma experiência profissional, 45 (cerca de 53%) começaram a trabalhar após 18 anos. Desse total, observa-se uma concentração maior na UNIRIO com 14 estudantes e na UFRJ com 10. Os 21 restantes distribuem-se equitativamente pelas 3 outras instituições, cada uma com 7 estudantes.

Dentre os 24 estudantes que declararam ter iniciado alguma atividade profissional entre 16 e 18 anos, 7 são da UNESA, 6 da UERJ, 5 da UFRJ, 4 da UNIRIO e apenas 2 são da PUC. Completando as informações quanto a esse item, temos ainda um total de 11 estudantes que começaram a trabalhar entre os 14 e 16 anos, distribuídos entre a PUC com 4, UERJ com 5 e UNESA com 2 estudantes. E mais 6 estudantes que disseram ter tido o primeiro emprego antes dos 14 anos e que se encontram distribuídos entre UNESA, com 3 estudantes, e PUC, UFRJ e UERJ, com 1 estudante cada.

Ao relacionar-se o número total de alunos (86) que disseram já ter exercido alguma atividade profissional com as informações relativas às idades em que esses estudantes começaram a exercê-la, pode-se afirmar que grande parte deles, desde muito cedo, dividiu trabalho e estudo. No entanto, focalizando a análise na situação atual face ao trabalho, os estudantes que declararam ter tido uma experiência profissional antes de ingressarem no ensino superior, tendem a não manter uma atividade remunerada após esse mesmo ingresso, uma vez que, dentre esses 86 estudantes, 30 informaram não estarem mais trabalhando.

Assim, somando-se os 15 estudantes que declararam nunca terem exercido atividade remunerada com esses 30, temos 45 estudantes, ou seja, 45% do total, que não trabalhavam no momento em que se realizou a pesquisa.

Explicações para esse fato foram buscadas quando se procurou analisar os dados relacionados aos quantitativos que indicam quantos desses alunos estariam inseridos em cursos que funcionam no horário diurno. Fator que poderia estar restringindo a possibilidade de conseguir conciliar o trabalho com a faculdade. Dessa forma, verificou-se que dentre os 45 estudantes que não trabalhavam, 13 são da UFRJ e 10 da PUC, as duas instituições que oferecem esse curso apenas no período diurno. No entanto, chama atenção o fato de 22 desses estudantes estudarem nas três

instituições de curso noturno, estando a maior parte (14) concentrada na UNIRIO, seguida pela UNESA com 7 e a UERJ com apenas 1 estudante.

Além disso, considerando-se o significativo percentual de estudantes jovens (56%), buscou-se também identificar dentre os 45 estudantes que não trabalhavam qual o percentual correspondente aos mais jovens. Verificou-se assim, que do total de 56 alunos jovens (19- 24 anos) que compõem a amostra, 31 não trabalhavam. O que permite arriscar dizer que, talvez as famílias de alguns desses estudantes reconheçam que a garantia de inserção de seus filhos no mundo do trabalho hoje, passa necessariamente por uma escolarização mais prolongada e que os qualifique. E isto implica não só a valorização e o incentivo ao estudo, mas o oferecimento de condições para que os mesmos possam se dedicar integralmente a ele. Quanto aos outros 14 estudantes restantes, observou-se que os mesmos se inserem nas faixas de idade mais elevada ( acima de 25 anos), sendo, na sua maioria, mulheres e casadas.

Em relação às ocupações profissionais que os estudantes exerceram por mais tempo, dos 86 que informaram já ter trabalhado, 19 não responderam, obtendo-se assim a resposta de 67 estudantes. Desses, 22 disseram estar desenvolvendo atividades profissionais no campo pedagógico e 45 situaram-se em diferentes campos, revelando alta diversidade de ocupações desenvolvidas pelos estudantes.

No que se refere aos 56 estudantes que informaram continuar trabalhando, da mesma forma, temos 23 que disseram estar atuando em atividades relacionadas ao campo pedagógico, sendo que dentre esses, 11 são professores com formação de magistério de nível médio, que já exercem a profissão. Os outros 12 estudantes distribuem-se de forma dispersa entre ocupações como: auxiliar de turma, professora particular, professora de cursos de inglês, de informática, mediadora de crianças com necessidades especiais, monitora, e outras. Os 33 estudantes restantes, da mesma forma, se dispersam por 22 diferentes ocupações, havendo uma concentração maior de 6 estudantes que informaram estar trabalhando como auxiliar administrativo.

#### **4.2.6**

### **Renda pessoal dos estudantes**

Acerca da participação dos estudantes na renda familiar, obteve-se a resposta de 100 estudantes. Desses, confirmando a informação acima, verifica-se que 45% não trabalham e têm seus gastos financiados pela família. Dos 55% que trabalham, 21 estudantes recebem ajuda da família, 18 se sustentam e contribuem com a renda mensal da família, 12 trabalham somente para se sustentar e apenas 5 declaram ser os principais responsáveis pela renda da família.

No que diz respeito à renda pessoal mensal desses 55% de estudantes inseridos no mercado de trabalho, 38 informaram receber na faixa de 1 até 3 salários mínimos, constituindo-se, esse grupo, por uma parcela de estudantes que disseram receber ajuda da família e por uma outra parte de estudantes que disse trabalhar para sustento próprio. Além desses verificam-se 12 estudantes casados que informaram receber até 5 salários mínimos, mais 4 que recebem de 5 a 10 e ainda 1 estudante do sexo masculino que informa ter renda pessoal de 10 a 20 salários mínimos, conforme pode se observar na tabela em anexo.

### **4.3**

### **Trajetórias Escolares**

A propósito das experiências relacionadas à trajetória escolar, dentre os 101 predominam aqueles que cursaram o Ensino Fundamental somente em escola particular (46,5%). A seguir temos 34% de estudantes que declararam ter cursado esse nível de ensino somente em escola pública. Em menor número, 8% informaram ter cursado o Ensino Fundamental a maior parte do tempo em escola particular, 7% a maior parte do tempo em escola pública e 6% metade em escola pública e metade em escola particular.

Destacam-se nesse item a PUC, instituição privada, e a UNIRIO, instituição pública, nas quais se encontra uma maior predominância de estudantes que fizeram esse nível de ensino somente em escola particular em contraste com a UERJ e a UNESA, como as duas instituições nas quais se concentram maior quantitativo de estudantes (9 em cada) que cursaram o Ensino Fundamental somente em escola pública.

Tabela 6 – Distribuição dos estudantes por instituição, segundo o tipo de escola em que cursaram o Ensino Fundamental

<b>Tipo de escola do Ensino Fundamental</b>	<b>PUC</b>	<b>UNESA</b>	<b>UNIRIO</b>	<b>UFRJ</b>	<b>UERJ</b>	<b>Total</b>
somente em escola pública	5	9	7	4	9	34
somente em escola particular	13	8	14	6	5	46
maior parte em escola pública	1	1	2	2	1	7
maior parte em escola particular	-	2	1	3	2	8
metade pública/metade particular	-	-	-	4	2	6
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>24</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>101</b>

Quanto ao Ensino Médio, verifica-se uma ligeira inversão nesse quadro. Nesse caso, 50% dos estudantes informaram ter feito esse nível de ensino somente em escola pública. Desses, ao contrário do que se verificou quanto ao Ensino Fundamental, encontramos uma concentração maior de estudantes distribuídos pelas instituições públicas, UERJ (15) e UNIRIO (12), seguidos pela UNESA (10). Um percentual um pouco menor (46%) declarou ter feito esse nível de ensino somente em escola particular.

Desse total, verifica-se que 13 dos estudantes da instituição privada, PUC, que frequentaram o Ensino fundamental em escola particular também cursaram o Ensino Médio em escola desse tipo, enquanto 12 estão na UFRJ, 10 na UNIRIO e 8 na UNESA, contrastando com apenas 3 alunos encontrados na UERJ.

Tabela 7– Distribuição dos estudantes por instituição, segundo o tipo de escola em que cursaram o Ensino Médio

<b>Tipo de escola do Ensino Médio</b>	<b>PUC</b>	<b>UNESA</b>	<b>UNIRIO</b>	<b>UFRJ</b>	<b>UERJ</b>	<b>Total</b>
somente em escola pública	6	10	12	7	15	50
somente em escola particular	13	8	10	12	3	46
maior parte em escola pública	-	-	1	-	1	2
maior parte em escola particular	-	2	1	-	-	3
metade pública/metade particular	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>24</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>101</b>

No Ensino Médio, quanto ao tipo de curso que os estudantes informam ter concluído, revelam-se socializações escolares diversificadas. No entanto, nessa transição, da Educação Básica para o Ensino Superior, o curso de Educação Geral no ensino regular evidencia-se como aquele freqüentado pela maior parte dos estudantes (63%), enquanto 21% fizeram o Profissionalizante Técnico, apenas 11% o curso de Magistério, e, ainda 5% que informaram ter feito o Supletivo. Destaca-se, assim, que dentre os 101 estudantes da amostra, apenas um reduzido número já havia iniciado sua formação para o magistério, antes de ingressar no curso de Pedagogia.

No que diz respeito ao tempo em que concluíram o Ensino Médio, dos 100 estudantes que responderam a questão, evidencia-se que o percentual de 56% de jovens disseram ter concluído esse nível de ensino no período entre 1 a 5 anos. O que leva a observar que esses estudantes que compõem essa fração da amostra, possivelmente, não sofreram reprovações, atrasos ou interrupções em seu percurso escolar.

Dos 46% restantes, (estudantes mais velhos que têm mais de 25 anos) 28 terminaram o curso no período de 5 a 10 anos, 4 informaram ter concluído o curso no período de 10 a 15 anos, outros 4 entre 15 e 20 anos e, ainda, 8 estudantes que fizeram o curso há mais de 20 anos.

No que se refere a outros investimentos no curso Superior, chama atenção o fato de 24 estudantes dentre os 101, terem ingressado em diferentes tipos de graduação. Nesse caso, 8 informaram já ter concluído, 7 declararam estarem cursando e 9 disseram ter iniciado, mas não terminaram.

Quanto aos dados relativos às experiências progressas de escolarização dos estudantes na Escola Básica, cabe fazer ainda algumas considerações.

Um primeiro aspecto a destacar diz respeito à evidência revelada quanto aos percentuais relativos ao tipo de escola em que os estudantes fizeram o Ensino Médio.

Como observado, os resultados revelam tratar-se de um universo de estudantes que carrega pouca diferença em relação a esse traço na sua caracterização, uma vez que a distância entre os estudantes que viveram essa experiência, na escola pública e aqueles que freqüentaram a escola privada é de apenas 4%. Levando-se em conta as já referidas evidências que indicam uma predominância de estudantes oriundos de famílias de diferentes frações da classe média e considerando-se que, há muito, se verifica que nas escolas públicas, em

geral, ocorre maior incidência de alunos das classes menos privilegiadas, tal dado chama atenção, uma vez que era possível supor que essa diferença fosse mais ampla, expressando um maior quantitativo de alunos egressos das escolas privadas. Dado que talvez possa ser explicado a partir da constatação de que do total dos 101 estudantes, os 50% que dizem ter frequentado a escola pública é formado pelos 38 estudantes procedentes da camada menos favorecida da população, e da hipótese de que, possivelmente, os 12 estudantes restantes componha um quantitativo que é egresso de instituições públicas federais ou estaduais (tipo Colégio Pedro II, Escolas Técnicas, Colégios de Aplicação), para as quais se dirige, uma significativa parte de alunos oriundos das classes intermediárias.

Outro aspecto a ser considerado refere-se à época em que esses estudantes viveram suas experiências de escolarização no Ensino Básico. Como se verificou, a partir da informação do período de conclusão do Ensino Médio, por encontrar-se um quantitativo grande de estudantes jovens, observa-se um percentual de 56% que concluíram esse nível de ensino entre 1 a 5 anos, período que corresponde a década de 2000. Quanto aos 46% formados pelos estudantes mais velhos, que têm acima de 25 anos, observa-se uma dispersão quanto à época de conclusão do Ensino Médio, que se situa entre 5 a mais de 20 anos, correspondendo, assim, aos anos de 1980 e 1990.

Evidências que levam a pensar sobre o que pode estar significando essa variação em termos dos *habitus* e capital escolar incorporados por esses estudantes, em especial pelos que frequentaram a escola pública, os quais viveram suas trajetórias escolares pgressas em períodos e contextos marcados por diferentes perspectivas educacionais decorrentes de sucessivas mudanças no sistema de ensino<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Como se sabe as décadas de 1980 e 1990 caracterizaram-se como sendo décadas marcadas por tentativas de reformas educacionais. De um lado, pela chamada “escola popular de massas”, responsável pelo que se convencionou denominar de “aligeiramento dos conteúdos” com o estabelecimento, desde 1971, das mudanças instituídas pela Lei Federal 5692/71 (com o Núcleo Comum e Parte Diversificada nos currículos dos, então, ensinos de 1º e 2º Graus) e a profissionalização compulsória do 2º Grau enfatizando, nos conteúdos a serem ensinados, as linguagens tecnológicas. E, de outro lado, por mais um “mecanismo de aligeiramento”, na década de 1990, decorrente da proposta de organização do Ensino Fundamental em ciclos e da implantação do chamado “regime de progressão continuada” a partir da LDB 9394/96 e da Reforma do Ensino Médio, com a Resolução 03 do Conselho Nacional de Educação. Além de constituírem-se como períodos em que se impunha como eixo dessas reformas mudanças curriculares e ênfase na denominada formação em serviço para os professores. A partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases a Educação Básica no Brasil passa a ser composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio.

Sobre isso, de certa forma independente de qual seja a origem social dos estudantes, torna-se relevante indagar em que medida suas experiências de escolarização no ensino básico, teriam favorecido aprendizagens significativas, em especial, na construção de conhecimentos relacionados ao domínio da língua escrita<sup>51</sup>. O que pode ajudar a compreender os sentidos que esses estudantes atribuem as suas experiências de formação, em particular, no que diz respeito ao atendimento às exigências acadêmicas que envolvem a preparação para atuarem como professores que vão ensinar a ler e escrever nas séries iniciais.

Quanto a isso, diferentes aspectos que permitem delinear uma imagem que caracteriza os estudantes da amostra pesquisada na sua relação como o processo formativo foram assinalados por algumas formadoras.

Nesse sentido, em que pese o fato de uma parte dos estudantes parecer não possuir “*o domínio prévio de um conjunto de habilidades e referências culturais e lingüísticas que apenas os membros das classes mais cultivadas possuiriam*”(Nogueira, 2004, p.87), estabelecendo-se, assim, algumas barreiras e limites na condução de seus processos de formação, é preciso destacar também que ao tecerem suas opiniões a respeito do desempenho dos estudantes a maioria das formadoras compartilha de opiniões em que se percebem indícios de uma ambivalência. Nessa perspectiva, destacam-se, entre outras apreciações: a facilidade para se expressarem, a receptividade aos conteúdos, a autonomia e a criatividade na elaboração dos trabalhos, a capacidade de discernimento, o posicionamento crítico; ao mesmo tempo em que explicitam críticas quanto à forma como os mesmos, em muitos casos, se comprometem com as leituras exigidas no curso ou como atendem às exigências de produção de uma escrita mais acadêmica.

---

<sup>51</sup> É importante lembrar que a partir dos anos de 1980, refletindo as discussões que já aconteciam desde os anos 70, no meio acadêmico, os avanços na área dos estudos da Linguagem, produzidos com base em referenciais da Lingüística, da Sociolingüística, da Psicolingüística, da Psicologia Cognitiva, foram tomados como referência para se repensar a língua e o seu ensino. Em decorrência disso, a década de 80, especialmente, a partir de sua segunda metade, foi um período em que a produção de Propostas Curriculares em vários Estados e Municípios, veio tornar oficial um discurso que, surgido no interior da universidade, particularmente nos institutos e Faculdades de Letras e de Pedagogia de alguns centros, constrói uma concepção de linguagem e de ensino alternativa à forma como tradicionalmente esse processo vinha sendo compreendido e conduzido (BRITO, 1997). Nos anos 90, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como as Matrizes de Referência para o Sistema Nacional de Avaliação (SAEB) incorporaram estas idéias em relação ao que se propõe para esse ensino.

Como se poderá ver a seguir, alguns dos relatos expressam diferentes percepções das formadoras quanto ao que consideram manifestações de (des)compromissos com a leitura por parte dos estudantes, permitindo constatar as dificuldades que, ainda, precisam ser enfrentadas para que alguns incorporem disposições ou atitudes mais favoráveis a essa tarefa.

Em defesa da valorização profissional docente e na tentativa de desestabilizar idéias recorrentes, próprias de uma representação sobre a profissão que tradicionalmente se apóia numa imagem social estereotipada, colocando a professora no lugar de “tia-mãe” ou o magistério como uma vocação feminina que pressupõe, altruísmo, doação desinteressada, pouco investimento, uma das formadoras de, forma enfática, explicita seu incomodo com as atitudes de algumas de suas alunas, que na sua visão seriam reveladoras de uma postura que reforçaria essas representações desqualificadoras da profissão.

Desse modo, tendo em vista as dificuldades que enfrenta no sentido de fazê-las modificar posturas em relação ao atendimento às suas exigências de leitura, essa professora vai dando algumas “bronquinhos”, perseguindo o objetivo de romper com o que considera uma demonstração de resistência por parte delas e deixando, assim, implícito seu entendimento de que não é cabível aos estudantes que se preparam para serem professores não se mostrarem dispostos a se constituírem como leitores, pois pela própria natureza de seu trabalho tal condição se faz importante e necessária, pressupondo *a constituição de sua identidade profissional*(Almeida, 2001, p.119).

*É relativo, depende muito, se fosse comparar. Por exemplo, eu já peguei aqui também alunos de licenciatura de História, Biologia e de Teatro...então, de uns tempos para cá eu tenho dado umas “bronquinhos” em alguns de Pedagogia. Há muito tempo que eu não trabalhava com licenciatura, mas eu via que o pessoal tinha outra postura. Alguns da Pedagogia resistem: aiii! Tem que ler, mas esse texto é muito difícil... Então, eu digo olha, tem que parar com essa visão bolsa família, bolsa escola, que tem que ser tudo arrasta pé, mais fácil... Não pode ser por ai... Eu fui trabalhar com licenciatura em História, a gente leu um livro e ninguém questionou: “ih, tem que ser o livro inteiro? Não pode ser um artigo?...Lá não tem isso! Compram o livro, lêem, não tem essa visão. Por isso... eu acho que às vezes falta dar umas broncas: Vocês estão na profissão de tia? Pedagogia é a profissão da tia? Então, para ser tia tem que ser mais simplesinha, mais superficialzinha? Não é a turma inteira, graças a Deus, mas você pega uns alunos que você tem que dar umas broncas desse jeito, porque fica essa visão meio tudo vale, tudo pode, qualquer coisa.. E, aí, dizem: vocês não falam que avaliação é formativa, então porque vocês estão exigindo isso e aquilo?..Eu falo: olha vocês estão confundindo tudo, não é por ai... Como se as conversas que a gente tivesse*

*em torno de uma Pedagogia mais participativa, mais progressista fosse qualquer coisinha mais simples. Então..., com alguns, é complicado, às vezes.*

Dificuldades essas que, segundo algumas formadoras, não se restringem apenas aos aspectos relacionados a uma resistência maior ou às dificuldades advindas de um precário desenvolvimento da competência leitora por parte dos estudantes, mas que parecem estar associados também à forma de proposição da leitura que é instituída (quantidade de textos, periodicidade com que são solicitadas as leituras), ou a impossibilidade de uma leitura prévia que, muitas vezes, resulta de condições adversas como compromissos profissionais ou familiares:

*É variado, tem aluno que lê e o que não lê. A gente, às vezes tem que forçar a barra para ler. Tem horas que a gente tem que dar uma prensa para ler, porque toda aula tem um texto de referência e, nem sempre, essa leitura está em dia. Eu sei que é difícil pra elas porque.. muitas trabalham, tem compromissos familiares, e eu tenho certeza que muitos de nós, não sei se todos, mas muitos de nós trabalha com um texto de referência por aula, e aí elas não dão conta dessa leitura de referência, não. Alguns não dão conta, existe um grupo que se esforça, mas não é uma coisa de movimento geral, não.*

Dados que, se considerados a partir da constatação de que apesar de algumas dificuldades específicas, os estudantes em sua maioria, segundo suas formadoras, conseguem corresponder às exigências do curso, permitem uma aproximação com as idéias de Perrenoud (1999a) para quem, em geral, os sujeitos na sua relação com o processo de aprendizagem escolar utilizam estratégias de “*cálculo intuitivo dos custos e dos benefícios, que está no princípio de qualquer investimento dos alunos na escola*” (Perrenoud,1999a , p. 43). Para esse autor, tais investimentos, podem ser definidos pela forma como “*a maioria dos alunos adere às restrições da situação e faz só o que é necessário para evitar resultados catastróficos (...)*”. Sendo assim, para os professores torna-se, muitas vezes “*difícil dissociar, em seus desempenhos médios ou medíocres, o que equivale a uma falta de competência do que revela apenas uma boa vontade limitada*” ( Perrenoud, 1999a , p. 43).

Outro obstáculo que ainda é preciso ser enfrentado na relação dos estudantes com a leitura, diz respeito a algumas observações evidenciadas pelas formadoras quanto ao modo como alguns estudantes realizam a leitura ou a pouca competência que demonstram em serem leitores críticos e reflexivos. O que

coloca em cheque uma possível trajetória de escolarização, na qual ler se resumia ao mero entendimento do conteúdo do texto, muitas vezes, oferecido de forma fragmentada, em detrimento do desenvolvimento de habilidades que implicassem “ações inquiridoras do leitor sobre as idéias expressas”, (Santos, 2006, p.92), e que, certamente, favoreceriam a formação de leitores mais reflexivos.

Como assinala uma das formadoras, diante disso, é preciso desenvolver um trabalho no qual se possa garantir, sobretudo, a necessária condição de produção de leitura que deve ser oferecida aos estudantes e que está intrinsecamente envolvida nessa atividade.

*Eu acho eles pouco questionadores, em sua grande maioria. Acho que lêem para cumprir tarefa, dão conta das noções básicas, mas polemizam pouco, aceitam bastante a interpretação do professor em relação ao texto, e isso me incomoda bastante, porque eu acho que eles poderiam ser mais polêmicos, mais questionadores, coisa que talvez em algumas escolas que a gente já passou particular e que no Ensino Médio e Fundamental a gente tem isso de forma muito mais incisiva que na universidade. E eu atribuo isso um pouco também a maneira que aprenderam a ler o texto, a fragmentação do texto, que não permite buscar quem é aquele autor, com quem ele se relaciona, qual a origem, porque aquele texto foi escolhido para aquela disciplina, tentar contextualizar aquele autor nos estudos universitários, acadêmicos mesmo...qual a razão dele, quais as idéias que se contrapõem as dele, que eu acho que é uma tarefa primeira que a gente deve fazer. Aliás, é tarefa, de qualquer professor que trabalhe com a leitura, que indique um livro pra ler...*

Relacionado a isso, algumas ocorrências que tratam sobre as dificuldades percebidas na produção escrita dos estudantes também foram lembradas, pela mesma professora:

*Tanto a noite como no turno da manhã, eu tenho muitos problemas em relação ao aperfeiçoamento da escrita também, a maneira como eles escrevem, concatenação de idéias, levantar um ponto e conseguir defendê-lo até o final de sua argumentação, enfim...eu acho que é até mais complicado que a leitura, a leitura eles até tiram informação, tiram muito, daqui ou ali onde chamou atenção, mas a escrita tem sido uma árdua tarefa, muito árdua. Quando escrevem, e a gente faz interferência eles até se assustam. E, um professor de línguas como nós, que sempre faz interferências no texto, para eles é novidade. Se você assinala, eu não saio riscando o texto dos alunos, mas aponto : faltou o “m”... revise a concordância... eles acabam tendo muita perplexidade, talvez, porque não estão acostumados em ver alguém tentar ajudá-los na escrita, fazendo tanta intervenção no texto dele.*

Relativizando o peso que o indicador relacionado, exclusivamente, ao capital econômico ocupa como elemento caracterizador na variação de

comportamento e rendimento dos estudantes outra professora ao buscar distinguir traços que conferem a existência de uma diversidade maior no perfil dos estudantes que estão cursando Pedagogia, assinala o fato de que essa não pode ser definida apenas a partir de uma diferenciação dos mesmos pela origem social. Do seu ponto de vista, tal diversidade, independente de fatores socioeconômicos, muitas vezes, se traduz também por diferenças de outras ordens, como a da qualidade das experiências de escolarização ou das formas de acesso e de relação com os bens culturais que os estudantes tiveram oportunidade de vivenciar em suas trajetórias, pois conforme declara:

*(..)os alunos têm uma diversidade de formação escolar e de um lado cultural, e, ai tanto eu tenho pessoas de classe média, poucas de classe média alta, mas temos, que tem excelente formação escolar, como outras que tem uma formação escolar completamente insuficiente, e também do público que se refere as pessoas de classe popular, eu encontro pessoas que tem excelente formação escolar e pessoas que tem uma formação escolar extremamente precária. Eu já discuti isso com outros alunos, com pessoal da pós, às vezes, fazendo pesquisas com outros alunos, eu vejo que essa diversidade está atravessando os grupos e espaços sociais. Eu não fico fazendo pesquisa com os meus alunos todo semestre, mas... Enfim, é o perfil que eu traço dele, é um perfil assim, com essa diversidade.*

Constatação que parece estar em sintonia com recentes pesquisas realizadas a partir da década de 1990 que, ao investigarem a relação entre o sucesso escolar e a origem familiar de alunos de níveis socioeconômicos e culturais diferenciados<sup>52</sup> - considerando-se aí aspectos relacionados aos modos de socialização e de mobilização familiar, as práticas educativas familiares e as estratégias utilizadas por essas famílias para otimizar o processo de escolarização de seus filhos - têm contribuído para relativizar o papel dos fatores em jogo ou das mediações que se interpõem na relação entre o meio social de pertencimento e os resultados escolares, ou, em particular a controvérsia sobre o peso relativo dos fatores culturais e dos fatores econômicos na definição dos rumos de uma trajetória escolar. (Nogueira, 2004).

Tais investigações, assim, colocam em evidência considerações que, de uma forma ou de outra, reforçam a idéia de que, em muitos casos, a escolarização bem sucedida ou não dos sujeitos oriundos de diferentes camadas sociais não decorre apenas e naturalmente dos impactos da origem social e do patrimônio

<sup>52</sup> A esse respeito ver Lahire (1997); Almeida & Nogueira (2002); Nogueira (2003, 2004); Salomon (2002); Brandão & Lellis (2003);

cultural familiar que possuem. Com base nisso, torna-se necessário considerar uma pluralidade de outros fatores que envolvem, não só, os aspectos relacionados ao contexto escolar como o *ethos* do estabelecimento de ensino, os estilos de trabalhar dos professores, as concepções e práticas de avaliação ou às múltiplas experiências, todas elas plenas de redes de sociabilidade e de circulação social vividas pelos alunos fora da escola, como também os que dizem respeito aos fatores subjetivos e singulares que podem atuar como forças próprias que animam e mobilizam o aluno para o estudo. (Reis, 2005).

Fatores que, em grande parte, no caso particular deste estudo, também parecem que foram tomados como referência pelas professoras formadoras entrevistadas nas suas tentativas de explicitar os sentidos que construíram sobre os sujeitos com os quais interagem, na condição de estudantes.

Nessa direção, para uma das professoras, o reconhecimento de que o curso se constitui pela presença de estudantes oriundos de diferentes setores sociais, com diferentes experiências de escolarização deve ser tomado como algo que já é dado. Os efeitos e as implicações que daí decorrem, portanto, devem ser relativizados. Sendo, assim, se as situações de comunicação pedagógica, muitas vezes, não encontram eco nos estudantes, exatamente, porque, em muitos casos, segundo a perspectiva de Bourdieu (1998c) por não pertencerem às elites econômicas e culturais, esses estudantes não seriam possuidores de um capital cultural considerado legítimo, torna-se necessário contribuir para que os mesmos possam corresponder as exigências acadêmicas, percebendo essa atuação como constituidora do trabalho docente que é realizado no contexto de formação.

Como dito por ela:

*O meu impacto desde que dava aula sobre educação brasileira é que a gente lidava com pessoas que os pais não tiveram aquela experiência universitária e nem de escola, quer dizer, eram alunas que iam virar professores mas não tiveram a tal da herança...isso é, até um trato de socialização, o aluno, às vezes chegava, com um dialeto falando “professor tu vai da aula? ...Mas, hoje, de uns anos pra cá, isso vem mudando, como disse a ( cita o nome da outra colega que também foi entrevistada), a classe média, média baixa, é a maioria e tem também representantes dos setores mais populares que em geral são das primeiras gerações que chegaram ao curso superior. Ai, a gente tem que tentar resgatar a própria história deles. Deles que eu digo é de todos, independente de sua origem social, quer dizer, a própria história de letramento deles, para eles aprenderem a olhar para essa história e até perceberem o que eles não sabem e o que eles podem querer aprender para ensinar para os seus alunos. Eu vi perfis da UFRJ, do pessoal da Psicologia e do pessoal da Comunicação, são um dos mais riquinhos, classe média altíssima que passa nesses vestibulares, então, se*

*mesmo para eles quando entram na universidade a experiência de ler e escrever muda, como muda em qualquer setor social, se a gente for virar qualquer coisa a gente vai ter que ler e escrever coisas diferentes, então porque não seria difícil também para os nossos alunos? E, a gente tem que ser responsável por isso.*

O que chama atenção para o fato de que se a relação que é de todo estabelecida nesse contexto não corresponde, nos termos de Bourdieu (1998a), a uma “*comunidade de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores o que só acontece quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros*”,(p.56) as expectativas quanto a um aluno ideal merecem ser relativizadas. E, nesse sentido, importa muito mais perceber o que de fundamental envolve a relação que se estabelece nessa experiência formativa, na qual convivem uma diversidade de sujeitos com perfis socioeconômicos e culturais diferenciados e sobre os quais se tem como responsabilidades inerentes ao papel que os formadores ocupam nessa relação, conhecê-los, compreendê-los e ensiná-los.

Relacionado a isso, a despeito das percepções das formadoras quanto às dificuldades dos estudantes, que expressam uma preocupação com o desempenho acadêmico *strictu sensu*, relacionado à língua escrita, como já mencionado, pode-se encontrar também, em alguns depoimentos, referências muito diretas de valorização a diferentes formas de conduta, atitudes e procedimentos quanto ao modo como muitos estudantes se relacionam com a experiência de formação, realizando as atividades propostas, demonstrando interesse no cumprimento das tarefas, envolvendo-se de forma reflexiva nas discussões, enfim, cumprindo como podem as exigências que lhes são impostas:

*É um pessoal bem novo, mas muito interessado. Lógico uns mais, outros menos, mas eu noto que eles começam, assim, desinteressados, mas aí a coisa da própria dinâmica vai motivando e durante.... o curso eles se envolvem... participam, tentam corresponder, se colocam de forma crítica, são questionadores*

*Olha, as dificuldades que os alunos apresentam em relação a minha disciplina, não são tantas. Não sei, acho que eles já chegam com um habitus incorporado, já passaram por 4 semestres já viram outras coisas, leram muito. Até tem alguns que ainda são menos competentes, mas também são criativos, têm muitas possibilidades. Na disciplina passada, eu tive duas alunas que fizeram rap's de alfabetização, então elas construíram uma história da história da alfabetização, do que podia na escola, do que não podia, que ficou bárbaro! Uma tinha conhecimentos musicais, outra era letrista, então, assim, eu acho que a universidade tem que estar mais aberta a essas culturas juvenis ....porque esses jovens eles tem redes diferentes, e aqui na universidade pode ser um lugar de intercambiar experiências dessas diferentes redes e fazer uma relação disso com a prática pedagógica, com o ensino da leitura, da literatura...*

*Mesmo os alunos que não estão no curso por causa da docência e sim como ponte para a Pedagogia Empresarial, gestão, outra coisa...eles tem sido alunos mais dedicados, com um perfil mais de estudioso, que era o que eu via no Rebouças. Houve um tempo, ali no Nova América, que esse tipo de aluno ficava diluído numa turma grande de alunos que só reclamavam, que eram muitos textos, muita leitura, que as aulas eram chatas, que queriam aulas mais dinâmicas, mais prática e menos teoria. Quer dizer, hoje, eu tenho menos essa reclamação, hoje eu tenho mais uma participação ativa do aluno no curso. No primeiro dia de aula, eu faço uma discussão, que embora eu use recursos de oficina, eu boto eles para pensarem, mas o que é isso? O que é aquilo? Já começo tentando desmontar algumas certezas que eles tinham, e ao final da aula eles dizem: amei a sua aula, porque realmente mexeu muito com a minha cabeça, ou me mandam mensagem pelo orkut: minha cabeça está dando um nó... Se ta dando nó, é porque ele está sintonizado com a discussão que a gente está fazendo... Então, o perfil de aluno aqui mudou, na medida em que hoje você tem uma turma só, e uma turma menor do que você tinha, acho que, de repente, houve um boom, mas as pessoas que estavam ali fazendo, não tinham a mesma habilidade das que tem, hoje, por exemplo, que tem um grupo menor, que faz esse movimento mais interessado, mais direto, mais participativo.*

*(...) se eu fosse falar dessas duas últimas turmas, eu creio que a gente está pegando um pessoal novo, bem novo, que não tem experiência no Normal, até porque esses cursos estão sumindo... Então, é um personagem novo que não tem idéia da profissão, mas que tem uma idéia de que educação é um caminho. E, eles falam muito isso... “eu não sei muito o que é, mas eu acho que, sei lá, educador, professor, eu quero ver o que é ...” Então eu acho que, recentemente, a gente está pegando uma turma, assim, bem mais interessada, bem mais motivada, inclusive politicamente, foi o pessoal que montou o DA de novo. É um pessoal com um perfil bem interessante...*

#### **4.4 Práticas sócio-culturais dos estudantes**

Para uma melhor caracterização dos estudantes que compõem a amostra estudada, como já informado, buscou-se também levantar dados relativos às atividades sócio-culturais que desenvolvem. Nessa seção, portanto apresentam-se as informações referentes a esse item.

##### **4.4.1 Aproveitamento do tempo livre**

A coleta de informações sobre este item objetivou identificar os indicadores das práticas culturais dos estudantes não só quanto ao tipo de atividades praticadas, mas também quanto à frequência com que participam das atividades culturais indicadas.

Um primeiro aspecto investigado diz respeito às atividades que os estudantes costumam realizar no tempo livre. Quanto a isso, dentre as opções oferecidas a que corresponde a “ aproveitar o tempo livre sempre ou quase sempre para ler” desponta como a mais indicada (65%). A seguir, dentre as demais atividades das quais se ocupam sempre ou quase sempre, destacam-se ainda: sair com amigos (61%); ficar com a família (59%); ver TV (57%); ver filmes em vídeo (53%) e ir ao cinema (40%).

Sobre isso, importa comentar que embora dentre as opções oferecidas a que corresponde a “ aproveitar o tempo livre sempre ou quase sempre para ler” tenha despontado como a mais indicada pelos estudantes distanciando-se em termos percentuais das demais indicações, isso não surpreende. Uma vez considerado o fato de serem estudantes, pode-se supor que, nessa condição, grande parte aproveite o tempo que possuem fora da universidade para cumprir as exigências de estudo e leitura que essa condição demanda, dividindo, quando possível, esse compromisso com outras atividades.

No que se refere ao que costumam fazer de vez em quando no tempo livre, predominam as seguintes alternativas indicadas pelos estudantes: ir ao teatro (55%) e participar de caminhadas e passeios ao ar livre (52%), seguidas por assistir a shows musicais (46%), sair para dançar (43%) e visitar museus e exposições (40%).

Quanto às opções relativas às atividades das quais os estudantes participam nunca ou quase nunca no tempo livre, verifica-se uma predominância de informações concentradas nas seguintes opções: assistir a shows musicais (32%); ir ao cinema, sair para dançar, praticar esportes/e ou exercícios físicos (31% cada); visitar museus e exposições (27%) e participar de atividades religiosas (26%).

Pelo observado, como sugerem as evidências apontadas pelos estudantes quanto ao aproveitamento do tempo livre, pode-se dizer que um significativo número deles costuma dividir sempre ou quase sempre esse tempo entre tipos de atividades realizadas predominantemente em casa e aquelas atividades sócio-culturais que envolvem saídas, as quais costumam se dedicar sempre, quase sempre ou de vez em quando.

A primeira indica uma participação maior nos contextos e tempos domésticos, verificando-se uma heterogeneidade de práticas receptivas como ler,

ver TV, assistir filmes em vídeo, ficar com a família. A segunda se articula com alternativas de sociabilidade mais amplas, sugerindo uma rarefação das saídas sócio-culturais, pois com exceção daquelas que envolvem encontro com amigos ou ida ao cinema, parecem ocorrer com menor frequência práticas culturais consideradas tradicionalmente de maior prestígio (ir a teatro, shows musicais, visitar museus e exposições).

Alargando esse entendimento, encontramos nos depoimentos das formadoras diversos aspectos que se por um lado fazem menção a uma caracterização que identifica no perfil dos estudantes uma reduzida e insuficiente participação em atividades culturais de maior prestígio, sugerindo ter havido pouco investimento de alguns estudantes na incorporação de certo tipo de capital cultural legitimado, por outro permitem perceber, por parte das formadoras, diferentes modos de tentar compreender e lidar com essa limitação.

Como podemos ver no exemplo abaixo, no que se refere à constatação de que existe um distanciamento por parte de uma parcela de estudantes em relação às práticas culturais mais legitimadas, para essa professora, é preciso considerar outros fatores que concorrem para a constituição desse dado de realidade que se observa:

*Olha, eu não sei se tem a ver com a geração, com outros fatores sociais, ou com o perfil dos alunos de pedagogia, mas mesmo com o incentivo para a participação em atividades culturais, e nós temos incentivado nesse sentido, é pouco. Talvez o cinema seja a grande...seja um consenso em termos de prática cultural. Mas museu, teatro, livros mais clássicos, literários, eu acho que são mais distantes mesmo do interesse de alguns deles, mais até do que das possibilidades deles...e que pode ter a ver com outras práticas culturais que eles priorizam...*

Entretanto, tendo em vista, também, o reconhecimento dos limites e das conseqüências que o distanciamento das práticas culturais de maior prestígio por parte dos sujeitos pode trazer para o seu crescimento pessoal e desempenho profissional, foram observadas nos depoimentos das professoras outras indicações quanto a essa preocupação que se fizeram acompanhar também por informações que, em certa medida, exemplificam e expressam compromissos assumidos por elas na tentativa de assegurar o processo de inclusão dos seus alunos num universo cultural mais legitimado socialmente.

Como exemplo, destaca-se a fala de uma das formadoras que, tendo em vista a constatação dessas dificuldades, a partir do compromisso em contribuir

para promover a “formação cultural” de suas alunas, busca articular os conteúdos e tarefas de sua disciplina com os conhecimentos e informações que advêm de uma participação mais orientada e sistemática das mesmas em diferentes atividades desse tipo:

*Conversando com o professor Emilio que é professor de artes, e metade das aulas da disciplina dele é passeio pelos museus, ele sempre diz que em muito lugares, para muitas das alunas, é a primeira vez que elas estão indo, por exemplo, no Museu de Belas Artes, então eu sei por ele, e elas vem me contando com muito entusiasmo essas visitas que fazem. Eu também tenho incentivado, porque a gente tem uma questão do cumprimento da carga horária do estágio no semestre que, às vezes, fica apertado. Então eu incentivo para que elas possam ir para um espaço cultural e dali o relatório que elas me entregam é como elas entendem aquele espaço como espaço educativo e que articulação elas fariam com a prática de ensino. Então, por exemplo, pode ir no Jardim Botânico, mas em que situação eu iria ao Jardim Botânico, inserido em que, aí elas vão...Então eu tenho feito algumas horas do estágio, dedicado a essa parte cultural, muitas vezes, assistem um filme, fazem uma crítica. O salão do livro, lá no MAM, é uma atividade cultural que eu sempre incentivo a ida, para elas conhecerem os livros, as exposições. Isso vale como prática, como estágio, por que elas também articulam com a prática de ensino. Então, eu sempre procuro que essas visitas sejam feitas, na verdade é para elas, mas também faço essa ponte com o ensino para não dizer que é só uma coisa de formação cultural...*

Concordando com a idéia de que é tarefa inerente ao contexto de formação buscar alternativas para contribuir para que os estudantes modifiquem essa relação com as diferentes formas e bens culturais, outra professora, de igual modo, mesmo reconhecendo que esse dado do perfil de seus alunos é uma realidade difícil de “lidar”, pois traz constrangimentos no sentido de fazê-los avançar em seus processos formativos, deixa explícita a sua posição quanto a romper com certas visões que considera estereotipadas e que ajudam a construir uma representação pouco favorável dos estudantes em relação a isso.

*(...) uma das coisas que me chama muita atenção e que eu acho que, às vezes, a gente passa muito por cima, e que é muito difícil para a gente enfrentar, mas que a gente tem que saber que existe e que faz parte do nosso trabalho lidar, é com essa bagagem cultural pequena dos nossos alunos. Como diz a minha amiga Marlene (...), você fala Picasso e Freud, as pessoas não sabem do que você está falando,... Então é uma coisa meio básica, e isso, às vezes, nem é sobre o último filme, porque hoje em dia até eu saio pouco e tal, porque tenho filhos, trabalho muito, e, nem é isso, de estar falando do último filme, essa coisa zona sul, que está todo mundo sabendo do lançamento... Não é isso, é uma bagagem cultural, muito fundamental que eles não têm. A gente... então, tem que lidar com isso, até porque isso aí já está assumido, é dado.... To lendo agora aquele artigo do Antonio Augusto Batista reeditado, o tradicional artigo dele que fala sobre o*

*tema dos professores serem ou não leitores, é de 98<sup>53</sup>, agora ele saiu na ANPEd de 2007, num livro de Sociologia da Educação organizado pela Leila Paixão e Nadir Zago. É o mesmo estudo, mas ele ...bombou. O artigo está enorme. Já li as primeiras páginas, discussão perfeita, maravilhosa, sobre como que a gente como pesquisador, reforça as representações negativas sobre os alunos, os professores, sobre a formação inicial, sobre a formação continuada, a gente tem uma voz legitimada de poder que a gente está reforçando certas representações, a gente é responsável por essa representação...*

Tendo em vista o que essa formadora deixa implícito na sua declaração, penso ser possível tentar uma aproximação ao estranhamento a que se refere Marinho (1998b) quando, da mesma forma, ao comentar as recorrentes considerações acerca do professor ser ou não leitor, pertinentemente indaga, “*afinal, com que estratégias e lapsos os discursos ditos pedagógicos, acadêmicos, midiáticos, oficiais montam e desmontam imagens do professor?*” (Marinho, 1998b, p. 8). Indagação que, remete ao entendimento de que constatadas as limitações advindas da não aquisição de certo tipo de capital cultural, por parte do professor - que engloba valores, atitudes, pensamentos, comportamentos língua/linguagem, associado à cultura legitimada - e que ajudam a construir imagens pouco favoráveis sobre ele e a sua atuação, caberia as agências educacionais e de formação instituídas e reconhecidas como fontes de acesso e aquisição desse capital (Bourdieu, 1998d) oferecer condições para que isso ocorra, sem no entanto, desvalorizar e negar a própria cultura que os mesmos trazem como herança de suas origens sociais e familiares.

Nessa direção, pode-se observar, também, o comentário de outra professora.

Demonstrando compromisso com a intenção de buscar garantir aos estudantes, futuros agentes da instituição escolar, efeitos formadores necessários à uma relação mais produtiva e proficiente com a leitura, ao mesmo tempo em que - numa perspectiva que reflete as discussões em torno do conceito de letramento

---

<sup>53</sup> O artigo a que essa professora se refere diz respeito à pesquisa realizada pelo autor (BATISTA, 1998), junto a professores de Português no estado de Minas Gerais, na qual apresenta um perfil sociológico desses profissionais, caracterizados como possuidores de baixo capital cultural, cuja formação acadêmica parece insuficiente para assegurar o domínio das formas prestigiadas de apropriação da cultura legítima. Nesse sentido, o autor analisa a precariedade do professor como leitor, considerando isso como resultado de um processo de falsa democratização cultural, que promove uma exclusão tardia ou inclusão relativa desses docentes no universo da cultura legítima, fazendo com que os mesmos reproduzam essa situação com seus alunos, perpetuando, assim, através da própria instituição escolar essas condições desiguais de que são vítimas. Tal situação, segundo o autor, portanto, resulta em efeitos perversos, produzindo representações sobre os professores e deles sobre si mesmo que os colocam na condição de únicos responsáveis por sua incompetência ou por seu insuficiente domínio das formas prestigiadas dos bens culturais.

– reconhece ser possível existir diferentes “*modos de ser letrado*”, como se refere Goulart (2006), essa formadora destaca a importância de se legitimar as heterogêneas e plurais formas/experiências culturais produzidas por alguns de seus alunos, as quais são comumente consideradas inválidas segundo uma perspectiva mais acadêmica:

*Os alunos são muito jovens e muito jovens bacanas. Eu digo que eles têm uma formação cultural limitada, mais muito rica também, por outro lado. A gente percebe, quando a partir dos dados da pesquisa sobre O Perfil dos professores Brasileiros, eu vou dizendo o que é que os professores lêem, alguns se reconhecem e dizem: “é também não leio quase”, “também não tenho conhecimento de uma série de literaturas...” Então, é assim, são pessoas que tem, nesse sentido, esse universo cultural ainda muito pouco alargado e, por vezes, nem tanto, mas eles não dizem porque parece que o que lêem é algo que a academia não valoriza, então ficam com vergonha de dizer o quanto lêem “Sabrinas” de bancas, revistas... Mas, a experiência deles é rica... eu tenho um aluno que ele faz vídeo de tudo, é um videomaker, então ele não foi lá ver a exposição do Darwin, nem vai ao cinema semanalmente, mas ele está fazendo coisas, ele tem uma banda de música e ele fez um rap sobre alfabetização...*

Tais constatações permitem algumas reflexões.

Mesmo não tendo sido possível, identificar as razões que poderiam favorecer uma interpretação sobre a evidência apontada nos resultados do questionário quanto aos, relativamente, reduzidos percentuais de consumo de práticas sócio-culturais mais diversificadas por parte dos estudantes, cabe lembrar os dados relacionados ao perfil socioeconômico que apresentam e que se caracteriza pela participação de 38% de estudantes oriundos de setores de classe menos privilegiados e 62% que se distribuem por diferentes camadas da classe média.

Nesse caso, é possível supor que essa rarefação evidenciada não só quanto ao acesso e consumo de práticas culturais mais diversificadas, como também a aquelas consideradas tradicionalmente como de maior prestígio pode estar associada, em maior grau a presença desses 38% de estudantes e em menor grau aos demais. Isso porque, a despeito das mudanças de perspectivas que, segundo Brandão e Lelis (2003) “*têm sinalizado uma alteração nos padrões de consumo cultural sob o impacto da mundialização da cultura*”, sugerindo outras interpretações quanto ao acesso e consumo de práticas culturais, a rigor, não se pode esquecer que a origem social permanece sendo uma variável importante para compreender as formas e a intensidade com que os diversos segmentos sociais se relacionam com as diferentes formas de mediações culturais.

Contudo, mesmo face ao peso que a interpretação que relaciona e associa o lugar social às oportunidades de maior ou menor acesso aos bens culturais outras possibilidades de compreender tais evidências, talvez possam ser pensadas com base nessas contribuições<sup>54</sup> que sinalizam novas perspectivas em relação aos padrões de consumo cultural.

Nessa direção, partindo da hipótese de que o estudante brasileiro contemporâneo socializa-se a partir da interdependência entre sistemas de referências híbridos, forjados a partir das instâncias tradicionais da educação, mas também, sobretudo, por um sistema difuso de conhecimentos e informações veiculados pela mídia, Setton (2005), em estudo realizado com estudantes universitários oriundos de setores populares assinala que tais contatos abrem espaço para o desenvolvimento de outras vivências e competências, que podem estimular o aprendizado de novos saberes contribuindo para a aquisição de uma outra forma de capital cultural. Este não mais visto, segundo a conceituação tradicional de Bourdieu, como uma herança específica e objetivada em diplomas e práticas culturais legitimadas, mas um conhecimento, um capital não escolar, um recurso mais amplo, pulverizado, heterogêneo, não obstante, um recurso que predispõe e potencializa o indivíduo a enfrentar novos desafios e vencer os limites de uma experiência estreita relativa a um universo familiar e escolar. Sendo assim, segundo a autora, é possível pensar um capital cultural com outra significação, um capital cultural, apreendido informalmente em heterogêneas experiências, em vários espaços do convívio social, notadamente no contato com informações disponibilizadas pelos meios de comunicação de massa.

Articulado a isso, conforme destaca Brandão et al (2006) em seu estudo junto a estudantes provenientes de camadas sociais privilegiadas, pode-se observar a diminuição de frequência a espaços públicos relacionados à oferta cultural clássica (livrarias, museus, salas de teatro, cinema e música), em consequência das características de complexificação da vida urbana – disponibilidade de tempo, dificuldades nos deslocamentos e medo da violência. O que talvez encontre explicação nas idéias de Ortiz (2000), para quem tanto a tradição como as artes não se configuram mais como padrões de legitimidade no novo contexto mundial globalizado, uma vez que

---

<sup>54</sup> Ortiz (2000), Garcia Canclini (2000), e Sarlo (2000). Cf Brandão (2006)

(...) já não são os valores ‘clássicos’ que organizam a vida cultural, mas, o que alguns autores chamam de ‘cultura das saídas’. A arte de viver não toma mais como referência à ‘alta cultura’, mas os tipos de ‘saídas’ realizadas pelos indivíduos – ir ao concerto de rock, a opera, aos restaurantes, ao cinema, ao teatro, viajar de férias. A oposição ‘cultura erudita’ x ‘cultura popular’ é substituída por outra: ‘os que saem muito’ versus ‘os que permanecem em casa’. [...] A mobilidade, característica da vida moderna, torna-se sinal de distinção (Ortiz, 2000, p.211, apud Brandão 2006).

Considerações que quando trazidas para o âmbito deste estudo, fazem pensar se, ao menos, para uma parcela de estudantes pertencente aos segmentos de classe média mais favorecida, isso não faria algum sentido.

Nessa direção, parece oportuno lembrar aqui algumas evidências obtidas nas respostas dos estudantes ao questionário. Como constatado, quando indagados a respeito do que costumam fazer em seu tempo livre, muito embora 65% tenham indicado que aproveitam esse tempo “sempre ou quase sempre para ler”, dentre as demais atividades das quais se ocupam sempre ou quase sempre, destacam-se ainda: sair com amigos (61%); ficar com a família (59%); e ir ao cinema (40%). Articulado a isso, ficou evidente também a familiaridade de uma parcela significativa de estudantes com outras formas de inserção e de acesso ao universo sociocultural através do consumo da cultura veiculada pelas mídias como a TV (57%) e o vídeo (53%). Soma-se a isso, a constatação quanto ao alto nível de envolvimento e interesse pelo uso dos recursos da internet como meio para informar-se, indicado por 68% dos estudantes.

Dados que, de alguma forma, puderam ser confirmados a partir das declarações obtidas nas entrevistas com as professoras. Retomando algumas das declarações feitas por elas, pode-se verificar que ao mesmo tempo em que se referiam ao fato dos estudantes se encontrarem distantes das práticas culturais consideradas mais legitimadas também apontaram pistas quanto a outros tipos de práticas culturais que podem estar sendo priorizadas, por eles.

Assim, face aos resultados obtidos no questionário e de acordo com o entendimento de que novas configurações culturais merecem ser consideradas nessa relação, é possível supor que a maior permanência em casa, por parte desses estudantes, está associada a outras formas de consumo cultural, decorrentes, por exemplo, da disponibilidade de acesso as tecnologias eletrônico-digitais, que muito certamente fazem parte de suas vidas. Constatação que se confirma com as evidências de que o uso da Internet e a leitura de jornais,

revistas de informação e de livros de literatura também se apresentam como opções privilegiadas e, muito possivelmente, são desenvolvidas em tempos e ambientes domésticos por parte desses estudantes, como comentado a seguir.

#### **4.4.2 Experiências de leitura**

Em relação ao desenvolvimento de experiências que envolvem as habilidades com a leitura, um primeiro aspecto a comentar, refere-se ao alto nível de envolvimento e interesse pelo uso dos recursos da internet como meio para informar-se. Segundo as respostas dos estudantes a esse item, 68% dizem usar a Internet, 41% a TV, seguidos por 38% que informaram fazer, preferencialmente, a leitura de jornais para manterem-se informados.

Dentre os assuntos pelos quais mais se interessam um significativo percentual (40%) diz interessar-se genericamente por “ todos os assuntos”, acompanhados por igual número que diz preferir os temas “cultura e arte”. Indicações em menor número apontam interesse pelos temas “política e economia”, com 17 e “esporte”, com apenas 5. Outros assuntos foram também registrados, por quantitativos bem mais reduzidos de estudantes ( de 1 a 5 registros feitos), relativos a diferentes áreas, dentre elas, “educação”, “ religião”, “música”.

A propósito do que os estudantes sempre ou quase sempre lêem destacam-se 57% que disseram preferir realizar a leitura de jornais e revistas de informação em geral; 56% que preferem a leitura de livros sobre educação, o que, de certa maneira, parece estar em estreita correspondência com a condição de serem estudantes de Pedagogia. E, ainda, 40% que informaram realizar leituras de outros livros de literatura.

No que diz respeito ao que os estudantes costumam ler, apenas de vez em quando, sobressai-se a leitura de livros literários (47%) seguida pela de revistas especializadas na área de educação (37%). Quanto ao que os estudantes nunca ou quase nunca costumam ler apresentam-se em destaque as revistas em quadrinhos (56%) e os livros de auto-ajuda (55%).

Indagados a respeito de quais experiências vividas em suas trajetórias mais teriam favorecido o desenvolvimento de suas habilidades como leitores, observa-se

um alto percentual de estudantes ( 40%) que declarou ter sido a experiência acadêmica do Ensino Superior. Para 35% de estudantes outro fator importante que contribuiu para isso foi a convivência familiar com pais, avós, tios. Confirmando, talvez a hipótese de que as trajetórias escolares anteriores dos estudantes tenham sido marcadas por experiências pouco significativas nessa área, apenas 19% deles dizem que o desenvolvimento das habilidades de leitura foi favorecido pela experiência escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental; 16% atribuem isso à experiência no Ensino Médio; 10% à experiência vivida como alunos de 5ª à 8ª série e 5% afirmam não terem vivido, ainda, nenhuma experiência positiva nesse sentido.

Estimulados a definirem o tipo de relação que mantêm com a atividade da leitura, 42% de estudantes informaram que gostam muito de ler e lêem freqüentemente. 37% dizem que gostam muito de ler, mas não dispõem de muito tempo para isso e 21% afirmam que lêem apenas para atender as exigências dos compromissos acadêmicos e ou profissionais.

Quanto aos dados apresentados nesta seção, mesmo não tendo sido possível identificar as experiências vividas pelos estudantes na sua relação com a leitura, para conhecer como se dão essas práticas, o fato de grande parte indicar que está se constituindo como leitor a partir da inserção no ambiente acadêmico, *locus* de sua formação inicial para o exercício da docência, aponta para um dado positivo na relação que mantêm com a experiência de formação.

Levando em conta isso, mesmo considerando tratar-se de estudantes que apresentam perfis diferenciados em termos de um menor ou maior poder socioeconômico, menor ou maior capital cultural e, talvez, por isso, variações face a familiaridade com leituras de prestígio, sem pretender formular conclusões apressadas, penso ser possível acreditar que as agências/ instâncias formadoras em que estão imersos vêm ocupando um importante papel, no sentido de contribuir para que avancem em suas trajetórias/histórias de leitura/letramento. Condição posta como fundamental e necessária, quando se pensa na posição que, muito provavelmente, muitos deles vão ocupar quando terminarem o curso, ou seja, a de mediadores entre a leitura e seus futuros alunos.

Como mencionado na introdução deste capítulo, a partir dos resultados obtidos na tabulação das respostas dadas às questões relativas aos eixos CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA, TRAJETÓRIAS ESCOLARES E

PRÁTICAS CULTURAIS buscou-se delinear um quadro geral representativo do conjunto dos estudantes participantes da amostra investigada.

Sumarizando esse retrato, alguns traços que constituem a imagem revelada se destacam.

Do universo de 101 estudantes, que compõem essa imagem observa-se a predominância da presença feminina (94,5%) e um significativo percentual de estudantes jovens (56%) concentrados na faixa que vai dos 19 aos 24 anos.

Em grande maioria, encontramos 70% de estudantes solteiros, uma menor presença daqueles que não trabalham (45%) e dependem da família para o sustento e 56% que informaram estar trabalhando. Dentre esses, apenas 11 são professores com formação de magistério de Nível Médio, exercendo a profissão.

Quanto a uma categorização sobre a origem social dos estudantes, a análise dos dados, tomando-se como referência a renda familiar, não corrobora a idéia de uma seleção social restritamente de base popular nos cursos de Pedagogia investigados, ressaltando-se que a maior parte (62%) dos estudantes pertence as diferentes frações da classe média (baixa, média e alta). Nesse sentido, 41% podem ser identificados como pertencentes à classe média baixa, 10% a classe média-média e 11% a classe média alta.

Em relação a escolarização do pais, observa-se que a maioria possui pai (64%) e mãe (60%) com níveis de ensino concluídos a partir do Ensino Médio. Desses percentuais verifica-se 21 estudantes com pais que fizeram esse nível de ensino, 32 cujo pai tem o Ensino Superior e 11 que o pai possui Pós- Graduação. No caso das mães, observa-se 30 estudantes cuja mãe tem o Ensino Médio, 23 com mãe que fez o Ensino Superior e 7 com mãe que possui Pós-Graduação

A respeito dos antecedentes escolares, observa-se haver uma equivalência entre os percentuais de estudantes ex-alunos (as) de escolas de Educação Básica da rede pública de ensino (50%) e de escolas privadas (46%). Em relação ao tipo de Ensino Médio concluído, o curso de Educação Geral no Ensino Regular evidencia-se como aquele freqüentado pela maior parte (63%) dos estudantes, contrastando com os 11% oriundos de cursos de formação do magistério em Nível Médio. Dentre os traços constitutivos da imagem desses estudantes, importa destacar também, o fato de encontrar-se 24 estudantes que dizem ter ingressado em diferentes tipos de graduação. Nesse caso, 8 informaram já ter concluído, 7 declararam estarem cursando e 9 disseram ter iniciado, mas não terminaram.

Concluí-se assim, este capítulo, retomando-se ainda as considerações iniciais que apontam os limites impostos a uma interpretação da realidade investigada, quando se intenta delinear-la a partir de dados quantitativos.

Nessas condições, o esforço desenvolvido na tentativa de exercitar um “olhar qualitativo ou de ensaio sociológico” (Lahire, 2006) sobre esse quadro que revelou uma imagem geral do conjunto dos estudantes investigados, impôs como desdobramento a construção de novas possibilidades de interpretá-lo, a partir do que emerge como nuance ou singularidade desse conjunto.

Desse modo, para empreender a análise sobre a forma como os estudantes da amostra percebem e se relacionam com o curso de Pedagogia, busquei identificá-los a partir de alguns traços distintivos que os constituem.

De acordo com esse objetivo, portanto, no próximo capítulo, dou prosseguimento à análise dos dados, estreitando o foco na imagem geral do conjunto de estudantes para destacar dois *grupos* que marcam de forma mais predominante sua presença nessa imagem: *o grupo formado pelos estudantes jovens (19 a 24 anos)* e *o grupo formado pelos estudantes que possuem mais de 25 anos*.