



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PRÁTICAS DE LEITURA DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: ENTRE
APROPRIAÇÕES E FORMALIDADES**

ALINE RAMIRO DA SILVA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Agosto, 2015

ALINE RAMIRO DA SILVA

PRÁTICAS DE LEITURA DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: ENTRE APROPRIAÇÕES E
FORMALIDADES

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biotecnologia do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, Júlio de
Mesquita Filho, como parte dos requisitos para
a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^a Dr^a Vera Teresa Valdemarin

Agosto, 2015

418.4 Silva, Aline Ramiro da
S586p Práticas de leitura de estudantes do curso de Pedagogia :
entre apropriações e formalidades / Aline Ramiro da Silva. -
Rio Claro, 2015
132 f. : il., gráfs., tabs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Vera Teresa Valdemarin

1. Leitura. 2. Professores - formação. 3. Pedagogia. I.
Título.

ALINE RAMIRO DA SILVA

PRÁTICAS DE LEITURA DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: ENTRE
APROPRIAÇÕES E FORMALIDADES

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do
Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista,
Júlio de Mesquita Filho, como
parte dos requisitos para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Teresa Valdemarin

Comissão examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Luciana Maria Giovanni- PUC-SP

Prof^ª. Dr^ª. Marilda da Silva- UNESP

Prof^ª. Dr^ª. Vera Teresa Valdemarin- UNESP

Rio Claro, ___ de _____ de 2015.

Aos meus pais - Vladimir e Lurdes - pelo milagre da vida.
A minha avó Irene (*in memoriam*) - pelas incessantes
orações.
Ao Rodrigo, pelo nosso amor.

AGRADECIMENTOS

Agradecer a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a continuidade dos meus estudos, tornando possível a realização de um sonho, é algo muito complexo, pois nem todas as palavras ou atitudes poderão expressar a minha gratidão, que é eterna.

Não posso deixar de tentar iniciar meus agradecimentos a Deus, meu verdadeiro e fiel amigo, por tudo, tudo aquilo que Ele permitiu e que permitirá acontecer em minha vida. O desejo e a oportunidade de estudar, o ânimo nos momentos de fraqueza e de dificuldades, o consolo nas horas de angústia, a convivência com pessoas tão peculiares, sem as quais eu não teria chegado até aqui, e o não esmorecimento da minha fé, são alguns exemplos da infinita bondade de Deus para comigo.

À minha querida mãe Maria de Lurdes que, embora privada de noções básicas como o ato de ler e escrever, pelas circunstâncias de sua vida tão sofrida, sempre me incentivou a valorizar a importância da escola, tornando a minha trajetória escolar cada vez mais agradável e prazerosa.

Ao meu pai Vladimir, que com sua sabedoria me encorajou, desde tão pequena, a enfrentar os desafios impostos pelos estudos e pela vida.

Ao meu esposo Rodrigo, pelo seu amor, companheirismo, amizade, atenção, paciência e incontáveis auxílios destinados a essa pesquisa.

Aos meus sogros, Antonio e Maria, e ao meu cunhado Robson, por fazerem parte da minha vida.

A todos os meus familiares, sobretudo, minhas tias Maria do Carmo Gibelli, Neuza Ramiro, Carmen Ramiro, Ana Maria Penteado e, aos primos, Paulo César Ramiro, Rose Ramiro e Nayara Ramiro, pelo incentivo constante.

À minha querida e digníssima orientadora Prof. Dr^a. Vera Teresa Valdemarin, por compartilhar comigo um pouco de sua vasta sabedoria, pelos seus ensinamentos tão significativos, pelos conselhos, pela paciência e pela compreensão.

Ao programa de Pós- graduação em Educação do Instituto de Biociências- campus de Rio Claro, em especial aos professores e colegas da linha Formação de professores e trabalho docente, que participaram do amadurecimento desse trabalho, ao me ouvir, apoiar e propor sugestões.

Ao Comitê de ética, pelas orientações, atendimento e confiança.

Às professoras Doutoradas Marilda da Silva e Luciana Maria Giovanni pelos valiosos apontamentos e contribuições no Exame de Qualificação, sugerindo caminhos para a finalização da pesquisa. Muito obrigada por fazerem parte desse percurso.

A todos os estudantes que participaram, tão gentilmente, dessa pesquisa, sem os quais essa pesquisa não subsistiria.

À querida Rosimar Aparecida Moreira, pela gentileza e auxílio.

Aos participantes do GEPCIE- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais, principalmente à Prof^a. Dr.^a Rosa Fátima de Souza Chaloba e a Prof^a. Dr.^a. Oresta López Pérez, que fomentaram e enriqueceram a pesquisa com suas observações.

Aos companheiros João S. Moura Neto, Eduarda Escila, Rosangela Borges de Oliveira e Pomaila Duarte, pela participação brilhante que tiveram nesse trabalho.

À Manuela Priscila de Lima Bueno, pela companhia agradabilíssima, pelas conversas, pelas reflexões, pelos risos, pelo incentivo e, sobretudo, por sua amizade.

Às Secretarias de Educação dos municípios de Araraquara e São Carlos que colaboraram grandemente para minha permanência no curso de mestrado.

Aos meus amigos, dádivas de Deus, Mara Rúbia dos Santos Antonio, Ana Beatriz de Oliveira Maurício, Aline Cristina N'fanda, Cátia Cristina Rubira Fernandes, Ariane Maria Machado, Tarciso H. Ribeiro Filho, Raquel Marques, Talita Teixeira, Felipe dos Santos, Thaís Quirino, Rui Oliveira Abacar, Gabriel dos Santos, Alessandra Pedrosa, Jéssica Pedrosa, Suelen Pedrosa, Clara Maria Scontri, Janaína Antonia de Oliveira, Lígia Moura Madeira, Vivian Rosa Pontelli, Dilma Muniz, Anna Maria Junqueira Cruz, Júlia Diniz e Adriele Gonçalves, pelo apoio incondicional.

A todos os meus amigos da igreja Assembleia de Deus - ministério Madureira em Araraquara, pelo incentivo e orações, em especial aos casais Pastor José Carlos Botaro e Sueli Botaro, pastor José Carlos dos Santos e Inês Chagas e pastor Valdeci Pano e Madalena Pano.

Aos professores de educação infantil, diretores e funcionários que trabalharam comigo, os quais me ouviram, me compreenderam e sempre me incentivaram.

A todos aqueles que, próximos ou distantes, participaram da minha trajetória, mas que não foram mencionados, obrigado por ajudarem a escrever e deixar registrado mais um capítulo da minha história.

RESUMO

A presente pesquisa objetiva mapear, sobretudo, as práticas de leitura prevalentes nos alunos do curso de Pedagogia de uma universidade pública situada no interior do estado de São Paulo, cotejando-as com a bibliografia analítica sobre cultura escolar, de modo a compreender como ocorre, através da análise de tais práticas, a apropriação dos conhecimentos profissionais pelos graduandos. Desse modo, a relação entre a perspectiva da cultura escolar e as práticas culturais baseia-se nas proposições dos autores Antonio Viñao Frago, Augustín Escolano Benito, Daniel Roche, José Mario Pires Azanha, Michel De Certeau, Pierre Bourdieu, Roger Chartier, entre outros. Para o desenvolvimento do trabalho, além da pesquisa documental, foi realizado o mapeamento a partir de dados quantitativos provenientes do questionário socioeconômico da Fundação que realiza concursos públicos e vestibulares respondido por quatrocentos alunos, cujo período compreende os anos entre 2010 e 2013, de dados quantitativos obtidos através da construção e aplicação de questionário sobre práticas culturais respondido por trezentos e quinze estudantes do curso de Pedagogia, com questões acerca do consumo cultural e, por fim, a partir dos dados qualitativos obtidos por meio da entrevista semiestruturada sobre as práticas pessoais de leitura aplicada a vinte e quatro estudantes. Destaca-se que tanto a elaboração do questionário quanto a construção do roteiro de entrevista apoiam-se, principalmente, nas contribuições de Pierre Bourdieu e Daniel Roche. Com relação à triangulação e análise dos dados, pretende-se operacionalizar os conceitos de *tática, estratégia, formalidade das práticas e apropriação*, elaborados por Michel De Certeau assim como considerar as riquíssimas proposições de Roger Chartier sobre a leitura. É importante afirmar que esse trabalho é integrante da pesquisa FAPESP intitulada de “Práticas culturais e formação de professores: um estudo sobre as (os) estudantes do curso de Pedagogia”, coordenada pela prof^a. Dr^a Vera Teresa Valdemarin.

Palavras-chave: Formação de professores. Curso de Pedagogia. Práticas de leitura.

ABSTRACT

This research aims to map, above all, the prevailing practices of reading in students of Pedagogy in a public university located in the state of São Paulo, comparing them with the analytical literature in the school culture in order to understand how it occurs, by analyzing such practices, the appropriation of professional knowledge by graduate students. Thus, the relationship between the perspective of school culture and cultural practices is based on the propositions of the authors Antonio Viñao Frago, Agustín Escolano Benito, Daniel Roche, José Mario Pires Azanha, Michel De Certeau, Pierre Bourdieu, Roger Chartier, among others. For the development work, as well as documentary research a mapping was conducted from quantitative data that the Foundation which conducts public contests and entrance tests for the universities answered by four hundred students. The period covers the years between 2010 and 2013, quantitative data obtained through the construction and application of questionnaire on cultural practices answered by three hundred and fifteen students of the Faculty of Education, with questions about cultural consumption. Finally, from the qualitative data obtained through semi-structured interview about the personal reading practices applied to twenty-four students. It is important to highlight that both the preparation of the questionnaire the construction of the interview relies mainly on the contributions of Pierre Bourdieu and Daniel Roche. Regarding triangulation and analysis it is intended to operationalize the concepts of tactic, strategy, formality and ownership practices, developed by Michel de Certeau as well as consider the very rich proposals of Roger Chartier about reading. It is important to state that this work is part of FAPESP research titled "Cultural practices and teacher training: a study on (the) Faculty of Education students," coordinated by teacher Vera Teresa Valdemarin.

Keywords: Teacher training. Pedagogy Course. Reading practices.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Meios para obter informações	96
Gráfico 2- Entre as qualidades acima cite três às quais você confere maior importância.....	99
Gráfico 3- Entre os adjetivos listados abaixo, marque oito que designam as qualidades pessoais que você mais aprecia.	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Artigos selecionados a partir das expressões “formação de professores” e “Pedagogia”	29
Quadro 2- Artigos selecionados a partir da expressão “Curso de Pedagogia”	38
Quadro 3- Dissertações e teses selecionadas a partir dos descritores “formação de professores” e “pedagogia”	40
Quadro 4- Rol de disciplinas que utilizam de forma explícita o termo leitura como componente metodológico.....	67
Quadro 5- Rol de disciplinas que utilizam outras expressões para designar a leitura como um componente metodológico.....	68
Quadro 6 - Entre as atividades listadas abaixo, quais são aquelas que você pratica frequentemente, raramente e aquela que você nunca pratica.	80
Quadro 7- Autores citados sem a identificação da obra.....	85
Quadro 8- Títulos citados sem a identificação do autor.....	86
Quadro 9- Obras citadas com a identificação do autor	86
Quadro 10- Textos lidos durante o Ensino Básico	88
Quadro 11- Acondicionamento de livros e outros materiais.....	94
Quadro 12- Móveis destinados à leitura.....	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Percentual do sexo feminino	70
Tabela 2- Cor de pele.....	71
Tabela 3- Idade dos alunos em 31 de dezembro do ano de ingresso	72
Tabela 4- Exercício de atividade remunerada	73
Tabela 5- Renda mensal familiar	74
Tabela 6- Escola em que cursou o ensino fundamental.....	75
Tabela 7- Escola em que cursou o Ensino Médio	76
Tabela 8- Nível de instrução do pai.....	77
Tabela 9- Nível de instrução da mãe	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPOFE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM- Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENPE- Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência
CNE- Conselho Nacional de Educação
CFE- Conselho Federal de Educação
DCN's- Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA- Educação de Jovens e Adultos
FAPESP- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
GEPCIE- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais
HEM- Habilitação Específica para o Magistério
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC- Ministério da Educação e Cultura
ONU- Organização das Nações Unidas
PARFOR- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP- Projeto Político Pedagógico
REUNI- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SCIELO- Scientific Electronic Library Online
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Cultura escolar: as práticas como objeto de análise	18
1.2 Metodologia.....	25
1.3 Organização do trabalho	28
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA.....	29
2.1 Revisão da literatura	29
2.2 Da Escola Normal à Resolução CNE/CP nº 1/2006	51
2.3 O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia a partir das novas Diretrizes Curriculares.....	60
3 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA	70
3.1 O que o questionário socioeconômico revela.....	70
3.2 O que dizem os estudantes sobre as práticas de leitura	80
3.3 A escolha do curso, as concepções dos estudantes sobre a necessidade das leituras obrigatórias e a opinião dos alunos sobre a estrutura curricular: interfaces com a leitura.....	103
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA	121
ANEXO A - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO	122
ANEXO B- QUESTIONÁRIO SOBRE AS PRÁTICAS CULTURAIS DOS ESTUDANTES.....	127

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa¹ objetiva mapear as práticas culturais, sobretudo as práticas de leitura, prevalentes nos alunos do curso de Pedagogia de uma universidade pública situada no interior do Estado de São Paulo, cotejando-as com a bibliografia analítica sobre cultura escolar, de modo a compreender como ocorre, através da análise de tais práticas, a apropriação dos conhecimentos profissionais pelos graduandos.

Para tanto, é importante afirmar que a elaboração dessa proposta decorre, sobretudo, de dois momentos principais.

O primeiro deles é a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPCIE)² - durante a graduação em Pedagogia que proporcionou leituras, estudos, encontros e debates que discutiam a complexa relação entre educação e cultura. Desse modo, tendo em vista a consistência do referencial teórico, é importante destacar que os aportes conceituais, com a introdução de autores de diversas áreas, tais como a história, filosofia, antropologia e a sociologia, permitiram questionamentos e reflexões, principalmente quando estes se direcionavam ao interior da escola, já que os processos ocorridos nessa instituição são partes constitutivas de outros processos.

O segundo momento refere-se ao ingresso na carreira docente, já que outros questionamentos (re) surgiram, sobretudo por observar entre os professores de uma unidade específica de educação infantil, discursos que afirmavam a existência da grande lacuna entre a teoria e a prática. A grande maioria dos professores afirmou que a universidade não trabalhou de forma efetiva com os conhecimentos necessários para o exercício profissional, valorizando, portanto, conceitos e conteúdos que não encontram ressonância na prática.

Nesse sentido, afirma-se que a experiência docente foi outro fator essencial que fomentou inquietações, e que cotejadas com a bibliografia indicada pelo GEPCIE, demonstrou, sobretudo, a necessidade de novas investigações.

Compreende-se, sobretudo, que os argumentos invocados pelas professoras podem ser constatados em orientações oficiais, inclusive para justificar reformas e alterações educacionais. Pode-se acrescentar ainda que não se trata de problema exclusivamente brasileiro ou mesmo contemporâneo, havendo referência a ele na literatura estrangeira e na

¹ Deve-se esclarecer que esta proposta de pesquisa vincula-se ao projeto intitulado “Práticas culturais e formação de professores: estudo sobre os estudantes do curso de Pedagogia” coordenado pela prof^a. Dr^a Vera Teresa Valdemarin. Processo FAPESP n.2013/15542-3.

² O GEPCIE é um grupo de estudos com sólida tradição que desde 2000, ano em que foi criado, tem fomentado pesquisas que investigam a relação entre cultura e educação. Pode ser acessado através do site www.fclar.unesp.br/#!/gepcie e está cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

historiografia. Ao abordar o tema da profissionalização do magistério, por exemplo, Dominique Julia (2001, p. 32), um relevante historiador francês, observou, baseando-se em Ozouf que “Na memória dos professores primários, as lições da escola normal não os preparava, de modo algum, para esta gestão cotidiana das práticas da sala de aula; donde sua bulimia pela leitura de revistas pedagógicas, onde eles esperavam encontrar suportes para a sua inexperiência.”

Ainda que os cursos destinados à formação de professores expressem a preocupação e/ou diferentes modos de efetivar a relação entre a teoria e a prática em seu interior, a grande maioria dos professores, ex-alunos, confessa a lacuna entre elas. Um resultado não desejado pela academia, mas que está presente no discurso dos professores atuantes.

Nessa perspectiva, o livro *Políticas docentes no Brasil. Um estado da arte* (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011), é referência imprescindível para a necessária delimitação deste estudo e para afiançar sua pertinência. A pesquisa realizada sobre formação de professores e, em especial sobre os cursos de Pedagogia, em âmbito nacional, constatou a não incorporação de algumas diretrizes emanadas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), referentes à relação entre a teoria e a prática, isto é, não houve diálogos significativos entre essas duas instâncias. Nesta pesquisa, as instituições formadoras demonstraram não considerar, segundo dados de seus currículos, preocupação com o que ocorre, de fato, nas instituições onde atua o profissional formado, conforme a seguinte formulação:

Há predomínio de formação acadêmica, mais abstrata, de caráter excessivamente genérico, nas proposições institucionais para essa formação. Não que esse tipo de formação não seja necessário, mas ele é insuficiente para a integralização da formação de um(a) profissional da docência. Pelas normas vigentes no Brasil, definem-se espaços nas licenciaturas, destinados ao tratamento concreto das práticas docentes, nos quais se poderia aliar experiência e teoria. Porém, esses espaços não são utilizados de fato nas instituições formadoras, para fazer essa rica aliança entre conhecimento acadêmico e conhecimento que vem com o exercício da profissão e as experiências vividas em situações escolares na educação básica. Encontramos, sobre esse aspecto, uma dissonância entre o proposto legalmente e o realizado. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 91).

Segundo Gatti, Barreto e André (2011), principalmente nos cursos de Pedagogia, observou-se grande fragmentação nas disciplinas, comprometendo a interdisciplinaridade apregoada e necessária. Além disso, apontam grande preocupação com o oferecimento de teorias psicológicas, sociais e políticas, consideradas relevantes, mas insuficientes para um exercício docente de qualidade. Ora, desse modo, não caminham em condições de igualdade teoria e prática.

A crítica aos cursos de formação inicial, segundo essas autoras, é fortalecida ainda pelo investimento crescente em projetos de aperfeiçoamento: “Essas lacunas mostram que as políticas relativas à formação inicial dos docentes no Brasil, no que se refere às instituições formadoras e aos currículos, precisariam ser repensadas” (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 89). Além da urgente necessidade de mudança nesses cursos, as autoras afirmam que não há uma política contínua que introduza mudanças profundas, mas que existem iniciativas pontuais que procuram relacionar a teoria e a prática.

A formação de professor em larga escala é outro problema abordado no livro, ou seja, há preocupação do MEC em aumentar o número de professores, porém, esse fenômeno está ocorrendo baseado numa ampla oferta de cursos de licenciatura que coloca em segundo plano a qualidade do ensino. Um exemplo dessa realidade é a crescente oferta de formação na modalidade não presencial que apresenta equívocos sérios com relação à implementação, credenciamento e avaliação desses cursos pelo poder público.

Diferentes medidas e iniciativas paralelas aos cursos de formação (por exemplo, o Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o PRÓ-LICENCIATURA - um programa que oferece formação inicial a distância para docentes em exercício, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)), evidenciam a tentativa de relacionar a teoria e a prática, inclusive valorizando a prática como um campo constituinte de um saber específico e tão necessário quanto o saber teórico. No entanto, tais medidas, ainda que positivas, não atingem o cerne da problemática, ou seja, “a estrutura institucional e a distribuição de seus conteúdos curriculares” (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p.135). Nesses parâmetros, sublinha-se que a prática deve ser vista como um instrumento relevante para a formação de professores, valorizando seus saberes e também procurando articulá-los aos aspectos teóricos.

Esses dados, sólida amostra nacional das organizações curriculares em vigor nos cursos de Pedagogia, apontam fragilidade quanto à adequação da formação para o enfrentamento dos problemas educacionais. Em estudos anteriores, sobretudo, no artigo “Formação de professores: a constituição de um campo de estudos”, André (2010) indica que nos anos de 1990, as pesquisas sobre formação de professores incidiam mais fortemente sobre os cursos e as instituições formadoras (basicamente, os cursos Normais) e que a tendência mais recente incide sobre os professores, suas ideias, representações, valores, etc. e recomenda investimentos nos estudos sobre formação inicial, etapa decisiva para a aquisição de conhecimentos científicos, culturais, psicopedagógicos e pessoais que são pré-requisitos

incontornáveis para a educação continuada, já que a autora constata uma queda significativa das pesquisas sobre essa temática. Gatti, Barreto e André (2011) também apontam a necessidade de investigações sobre a formação inicial:

[...] essa mudança de foco das pesquisas provoca dois tipos de preocupação: por um lado, que não se deixe de investigar a formação inicial, que ainda carece de muito conhecimento sobre como formar professores competentes para atuar no mundo atual; por outro lado, as pesquisas não podem correr o risco de reforçar uma ideia, corrente no senso comum, de que o(a) professor(a) é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.15).

Os dados apresentados nas análises realizadas por Gatti, Barreto e André, (2011), e aqueles provenientes de órgãos oficiais, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), principalmente, evidenciam outra mudança importante no contexto formativo decorrente da pluralidade de instituições e modalidades atuando na formação de professores. A maior quantidade de vagas é oferecida pelas instituições privadas, distribuídas nas modalidades presenciais, semipresenciais e a distância.

Outro trabalho relevante que explicita a preocupação com a formação de professores partindo de análises de aspectos curriculares é o artigo de Penin, Galian e Valdemarin (2014) denominado “Currículos de formação de professores de língua portuguesa: instituições autônomas e o poder de sua história”. Essa pesquisa investigou dois projetos pedagógicos do curso de Letras de duas universidades distintas. Entretanto, ainda que o número de documentos analisados seja restrito, há a explanação de considerações imprescindíveis que podem ser ampliadas a outras licenciaturas. Entre elas, destaca-se a dificuldade encontrada já nos currículos em relacionar os saberes mais gerais e os específicos.

Como se pode depreender da análise documental aqui apresentada, a necessária integração entre saberes pedagógicos e saberes provenientes da área de referência não é tarefa fácil a ser cumprida em curto prazo. A formação superposta sedimentou-se nas instituições e as tentativas para superá-la constituem exemplos esparsos e não modelos generalizados.

Os problemas dirigidos à formação de professores permanecem distantes de solução, ainda que temporárias. Oportunidades para discussões e para a construção de novos arranjos curriculares abrem-se mediante indicações legais. A atribuição formal de carga horária pela legislação – bem como outras formas de prescrição – tem sido um importante instrumento na organização dos cursos de formação de professores, mas sua efetivação parece depender em igual medida das relações institucionais e organizacionais. (PENIN; GALIAN; VALDEMARIN, 2014, p. 68).

Desse modo, compreende-se que as especificidades de cada instituição merecem ser consideradas nas pesquisas que estudam a formação de docentes também quando se destinam à realização de análises de documentos mais prescritivos.

O livro *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam* (UNESCO, 2004) é outra importante referência, baseada, principalmente, em dados e análises sobre aspectos da vida pessoal e também sobre a trajetória escolar dos docentes atuantes no ensino básico. Compreende-se, sobretudo, que ao investigar a formação do professor, são também necessárias análises que contemplem desde experiências educacionais anteriores ao ingresso nos cursos de graduação até a formação continuada dos docentes para que se tenha um mapeamento real sobre essa formação e apontamentos consistentes para sua melhoria.

Essa pesquisa demonstra como esse assunto é complexo e requer muitos estudos. Desse modo, afirma-se que esses dados permitiram focalizar várias questões relacionadas ao perfil dos professores atuantes no ensino fundamental e médio, apresentando as características sociodemográficas dos professores participantes, tais como idade, família, escolaridade dos pais, condição do município onde trabalha e renda familiar. Tabelas sobre a formação acadêmica, o tipo de escola durante o ensino fundamental, médio e superior (pública ou privada) e a atuação profissional, incluindo questões sobre o emprego, carga horária do trabalho, vínculo institucional com a escola também foram apresentadas e analisadas.

As atividades culturais dos professores, a frequência e preferência de atividades, incluindo, por exemplo, gênero musical, tipo de programa televisivo e esportes também fizeram parte da pesquisa, assim como a exposição da percepção dos professores sobre políticas implantadas e sobre o papel do docente na sociedade, o grau de satisfação em seu trabalho, a aspiração profissional e, por fim, as opiniões dos professores sobre valores sociais foram temas abordados no decorrer do livro.

Entretanto, notou-se que aspectos relacionados às experiências anteriores ao exercício docente não foram explorados na mesma proporção que questões relacionadas à prática professoral, tendo em vista o próprio objetivo do livro:

É, portanto, com a perspectiva de contribuir com mais informações e reflexões sobre o docente que atua nas escolas de ensino fundamental e médio do país - suas características socioeconômicas, suas condições profissionais, suas percepções - que a pesquisa se coloca à disposição das diversas instâncias públicas que definem e viabilizam ações que tem o professor como elo fundamental de um processo educativo democrático. (UNESCO, 2004, p. 19).

Frente a esses dados, que apresentam características significativas sobre a formação de professores no país e indicam a necessidade de mais pesquisas sobre essa temática, entende-se

que o estudo aqui proposto pode contribuir com a análise de aspectos imbricados na formação inicial.

1.1 Cultura escolar: as práticas como objeto de análise

Como já foi mencionado anteriormente e sem desconsiderar outros estudos já estabelecidos na bibliografia analítica sobre formação de professores, espera-se demonstrar, a partir do referencial teórico metodológico que apoia as pesquisas sobre cultura escolar desenvolvidas no GEPCIE, seu potencial analítico e interpretativo para as questões contemporâneas e, sobretudo, para a formação de professores, contribuindo para a compreensão de elementos constitutivos nesta formação, notadamente aqueles referentes à importância da apropriação cultural realizada pelo sujeito, embora essa perspectiva de análise seja mais utilizada no âmbito da pesquisa de cunho historiográfico.

De acordo com Nunes e Carvalho (1993, p. 37) constata-se, em decorrência da história cultural, a preferência “[...] cada vez mais manifesta por privilegiar como objetos de investigação as práticas culturais, seus sujeitos e seus produtos [...]”, problematizando-as em vez de considerá-las manifestações de pouca importância. A ênfase nos temas culturais retrata um deslocamento ocorrido no século XX, abordado com propriedade pelas autoras citadas, da história social da cultura para a história cultural da sociedade. As relações existentes na sociedade, sejam elas de ordem econômica, social ou cultural, são “campos de prática cultural e produção de cultura” (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 41). Nesse sentido, a educação também é um campo de práticas culturais e, portanto, é preciso caracterizar as especificidades dessas práticas e tentar compreender em que elas se diferenciam das outras e ainda privilegiar os espaços mediadores que se articulam de modo relacional. As autoras também apontam que as repercussões das práticas escolares ultrapassam as delimitações das instituições educacionais, na medida em que operam como aparelhos de influência em outras práticas. No entanto, o fato de serem práticas institucionalizadas torna-as objeto de regulamentação e as diferencia de outras.

Ocorre, assim, um deslocamento para os estudos nos quais importam as múltiplas e diferentes práticas de apropriação cultural, “o que supõe um trabalho sobre a relação entre *táticas de apropriação e estratégias de imposição* de modelos culturais”, conceitos elaborados por Michel de Certeau, tendo por objetivo a construção de uma “teoria de consumo cultural como produção” (NUNES; CARVALHO, 1993, p.50).

A riqueza dos conceitos elaborados por Certeau (2012) reside no seu interesse pelas operações dos indivíduos e, segundo essa abordagem, é mais relevante preocupar-se com a operacionalização dos conhecimentos, que se torna um revelador das práticas, do que com as teorias oferecidas. Ao abordar o consumismo provocado pela televisão, por exemplo, o autor destaca a necessidade de considerar três determinações: as representações transmitidas, os comportamentos diante do aparelho e também aquilo que o consumidor fabrica a partir desses conteúdos.

Analogicamente, pode-se considerar que, mudando o contexto, aulas assistidas, textos lidos, conferências, seminários, palestras e outros eventos também provocam o estudante. O futuro professor, em uma atitude ativa, formula suas concepções e comportamentos e modifica o que lhe foi oferecido num processo de apropriação. Em outras palavras, as práticas demonstram a manipulação das teorias pelos praticantes que não as produziram inicialmente. Nessa perspectiva, a diferenciação conceitual entre estratégia e tática permite considerar dois movimentos, em geral simultâneos, que dizem respeito à circulação da cultura e à seleção produzida pelo sujeito de acordo com relações que estabelece com outras áreas.

Michel de Certeau (2012, p. 117) retoma em seu livro uma afirmação de Pierre Bourdieu para descrever o objeto de suas preocupações, que pode ser utilizada também para indicar possibilidades de pesquisa: “Como os indivíduos não sabem, propriamente falando, o que fazem, o que fazem tem mais sentido do que o que sabem”, pois adequa-se aos discursos, práticas e saberes dos professores e as relações estabelecidas entre esses âmbitos.

Outrossim, destaca-se também dentre as importantes proposições elaboradas por Certeau, o conceito *formalidade das práticas*. De acordo com o autor: “Essas práticas colocam em jogo uma “*ratio* ‘popular’, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar” (CERTEAU, 2012, p. 41). Desse modo, infere-se que as práticas culturais merecem atenção por parte do pesquisador, já que entende-se, sobretudo, que essas maneiras de agir expressam uma maneira peculiar de pensar e de se apropriar bem peculiares. Nesse sentido, compreende-se que as práticas específicas, como, por exemplo, as práticas escolares, relacionam-se com outras práticas, estabelecendo uma via de mão de dupla, já que o inverso também pode ocorrer.

Jacques Revel (2009), outro importante historiador, também apresentou em seus estudos preocupações acerca das especificidades das práticas.

O que a reflexão conduzida coletivamente pelos historiadores há uma geração parece sugerir é que a concepção de um contexto global e englobante, tão facilmente aceita sob formas diversas durante muito tempo, não é mais reconhecida como resposta

aceitável, pois ela é geral demais, indiferenciada demais para ser operatória. (REVEL, 2009, p. 136).

Segundo Revel, através de análises mais complexas do singular, elementos genéricos e simbólicos que remetem ao universal poderão ser encontrados. O singular é visto como elemento de partida. E, desse modo, é preciso saber lidar com a situação de singularidade. Esse historiador parece indicar a relevância em analisar os fatos particulares para compreender melhor o aspecto cultural.

Entende-se que é uma tentativa de aproximar-se da realidade, do vivido, já que quando se estuda com a perspectiva macro, há o risco de deixar de analisar muitos fatores importantes que são relegados a segundo plano. Segundo Revel (1998, p. 28), “o que a experiência de um indivíduo, de um grupo, de um espaço permite perceber é uma modulação particular da história global.”

Ao recolocar os sujeitos como atores, aqueles que outrora ficavam à margem das pesquisas ou eram utilizados apenas como exemplos de pesquisas globais, o autor evidencia as mudanças ocorridas nas pesquisas nas últimas décadas.

Nessa perspectiva, Raymond Williams (1958, p. 93), ao elaborar reflexões fundamentais sobre a cultura, também condiciona esse trabalho na medida em que o processo de individuação da cultura, que é comum a todos, pode ser vislumbrado. Depreende-se, nessa proposição, por exemplo, que a prática de leitura é considerada como um fenômeno cultural e comum aos alunos e, simultaneamente, uma atividade peculiar do sujeito. “Usamos a palavra cultura nesses dois sentidos: para designar todo um modo de vida - os significados comuns; e para designar as artes e o aprendizado - os processos especiais de descoberta e esforço criativo.”

Azanha (1991), um pesquisador engajado na área da filosofia em pesquisa educacional, apresentou questionamentos relevantes sobre a crise na educação brasileira, evidenciando, sobretudo, a preocupação entre as práticas culturais e a formação escolar, permitindo reflexões sobre o problema instaurado. A necessidade de investigar as práticas escolares com o objetivo de encontrar possíveis alternativas para solucionar esse grave problema é um tema sublinhado pelo autor.

O que interessa é descrever as ‘práticas escolares’ e os seus correlatos objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, ‘resultados escolares’. Somente o acúmulo sistemático dessas descrições permitirá compor um quadro compreensivo da situação escolar, ponto de partida para um esforço de explicação e reformulação. (AZANHA, 1991, p. 67, grifo do autor).

Desse modo, as investigações sobre as práticas se tornam imprescindíveis. Além disso, de acordo com Azanha (1991, p. 68), os estudos sobre práticas poderiam permitir “chegar a hipóteses interessantes sobre a crise educacional que não se limitem a referi-la a esta ou aquela variável, mas que busquem compreendê-la na sua dimensão histórico-social”

Outros autores respaldam a presente investigação, notadamente aqueles que apresentam contribuições de cunho antropológico, como é o caso de M. Sahlins (2003) que dedica-se à análise de hábitos alimentares e vestuário e indaga sobre as escolhas simbólicas que predominam no âmbito cultural e à observação de detalhes aparentemente banais, dando-lhes perspectiva histórica ao analisar o cotidiano vivido.

Ao sintetizar os estudos que mais contribuíram para o estabelecimento de uma problemática de pesquisa sobre a cultura escolar, Escolano (2006) distingue três âmbitos interligados. O primeiro refere-se à cultura empírica, isto é, aquela cultura criada na prática; a cultura teórica é o segundo âmbito e é relacionada aos conhecimentos e aos saberes especializados; por fim, menciona a cultura político-institucional, que vincula-se ao discurso e às práticas normativas. O autor afirma que essas três modalidades apresentadas são em parte autônomas, mas também apresentam interação entre si. Escolano também afirma que as práticas dos professores, desde o século XIX, constituíram uma cultura específica, mantida, valorizada e transmitida pela experiência empírica ou pela tradição dos profissionais que exercem o mesmo ofício em detrimento das orientações burocráticas e pedagógicas, materializada em obras teóricas. Observa-se, portanto, uma tensão e até mesmo uma disputa entre essas esferas culturais.

Além disso, Escolano (2006, p. 38) apresenta quatro âmbitos referentes à representação da cultura escolar: as estruturas, os atores, o programa e as mediações. Sobre os atores, o autor postula que “*maestros y alumnos no son sujetos espontáneos, sino construcciones pedagógicas conformadas por la propia cultura de la escuela en la que se insertan y a la que aportan asimismo su papel de agentes que intervienen activamente en su configuración.*”

Através de estudos históricos, Escolano (2006) constata mudanças e permanências na composição da instituição escolar. O currículo, a arquitetura, as normas e os métodos, por exemplo, sofreram, ainda que de forma lenta, algumas alterações. Entretanto, compreende-se que, segundo Escolano (2006, p. 44), “[...] *y no substituyó desde luego al ingenio artesano de los docentes, que siguió siendo una fuerza fundamental en la invención o recreación de la cultura empírica de la educación.*”

Outra vez, compreende-se que a prática escolar é um importante fator a ser investigado, pois possui suas especificidades e não pode ser deduzida exclusivamente através

das normas vigentes ou do currículo, que conforme indica a citação acima, não elucida o que de fato ocorre nas instituições.

Na mesma direção, Viñao Frago (2001) reafirma a existência de um saber teórico e um saber prático e aponta que quando separados geram prejuízos e hierarquizações improdutivas e defende que a realidade esteja associada também com o saber teórico, já que essa é uma alternativa para que os professores não rejeitem o saber pedagógico. Desse modo, compreende-se que as reformas realizadas não obtiveram êxito porque a prática, a realidade cotidiana não foi modificada. Reitera-se, portanto, a necessidade de investigar tal prática.

Além disso, esse autor compreende a cultura escolar de forma ampla:

La cultura escolar, así entendida, estaría constituida, en una primera aproximación, por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas- formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos-sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas em entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación em generación y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar e para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan. (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 29).

A partir dessa definição, é possível perceber a forte influência exercida pela escola. Além disso, compreende-se que as especificidades de uma determinada instituição devem ser também analisadas. Entende-se que esse tipo de abordagem pode permitir a apreensão de dados pormenores que, se analisados numa perspectiva mais geral, podem correr o risco de não serem contemplados e analisados em profundidade.

Após discorrer sobre a importância de efetuar análises das práticas culturais sob a perspectiva da cultura escolar, transitando entre alguns estudos históricos, filosóficos e antropológicos, é relevante apontar essa preocupação no âmbito da sociologia, conforme, por exemplo, as análises essenciais sobre o gosto e o consumo cultural teorizadas por Pierre Bourdieu.

Em uma de suas obras, Bourdieu (2014, p. 92) afirma, após realizar uma pesquisa com estudantes universitários na década de 1960 na França, que “dizer com o tom da deploração resignada que ‘os estudantes não leem mais’ ou que ‘o nível baixa de ano a ano’ é na verdade evitar se perguntar por que é assim e daí tirar as consequências pedagógicas.”

Além da proximidade que essa questão estabelece com a nossa pesquisa em investigar as práticas de leitura dos graduandos universitários, é surpreendente a constatação da contemporaneidade de suas inquietações e a similaridade com o atual cenário acadêmico

brasileiro, principalmente no que concerne à necessidade de investigações sobre a formação inicial, tendo em vista, por exemplo, os resultados das pesquisas apresentados por Gatti, Barreto e André (2011) e também por André (2010) já elencados no decorrer desse trabalho.

Compreende-se também que, tendo em vista as proposições de Bourdieu (2014), a simples constatação de dados não é suficiente para elucidar determinadas questões, mas que é preciso efetuar análises mais pontuais e investigativas que desvelem os processos ocorridos, na tentativa de tornar o trabalho do pesquisador cada vez mais significativo e esclarecedor.

Em outra pesquisa, Bourdieu (2011, p. 9), ao operacionalizar, entre outros, o conceito de capital cultural, aponta que “as maneiras de adquirir sobrevivem na maneira de utilizar as aquisições”. Desse modo, infere-se que nossa proposta em analisar as práticas dos estudantes pode indicar os modos de apropriação³ dos sujeitos.

Outro aporte teórico imprescindível refere-se às contribuições de Roger Chartier (2003) que com seus estudos sobre as práticas de leitura revela aspectos desconhecidos dessa atividade aparentemente comum e tão presente no ambiente escolar, pois demonstra sua preocupação com a forma impressa e também com as maneiras de ler, salientando as possibilidades aí contidas. Valoriza a materialidade, a oralidade, a forma de ler e aponta, por exemplo, o impacto que a leitura silenciosa teve nas práticas culturais ao retirar-lhes a coerção externa e permitir o livre voo do pensamento.

Chartier (2003, p. 68), ao basear-se em Certeau, afirma que a apropriação “visa uma história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que o produzem.”

Nesse sentido, é indispensável investigar as práticas, já que elas são mecanismos reveladores de processos mentais realizados pelo sujeito. As maneiras de utilizar podem revelar as maneiras de adquirir assim como a forma de interpretação de determinada situação também é reveladora da apropriação.

A apropriação pode ser entendida tanto na forma de praticar como na forma de interpretar. É válido afirmar que esse processo varia de acordo com cada sujeito, já que se entende que a prática não é simplesmente reprodução, mas implica em criação ou recriação nos processos de aquisição. O mesmo produto, um livro, por exemplo, adquire sentido diferente para cada aluno que lê.

³ Conforme já apontado, Certeau e Bourdieu compartilham a importância das práticas culturais nas maneiras de agir e pensar e, também, assumem a ideia de que as práticas podem revelar apropriações. No entanto, o conceito de tática, elaborado por Certeau, confere maior autonomia ao sujeito praticante.

Ao abordar o tema *Representações coletivas e identidades sociais*, Chartier (2003, p. 73) apresenta a prática como uma das modalidades da relação com o mundo social: “[...] as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de estar no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição [...]”. Isso indica que as práticas, principalmente as práticas escolares, apresentam influência peculiar, características próprias e objetivos claros, ou seja, atributos que as tornam um tema interessante e complexo de ser estudado.

Ainda nessa direção, os escritos de Darnton (1987, p.45) permitem reflexões significativas sobre a leitura e sobre as diferentes formas de materialidade, elaboração e linguagem dos textos na medida em que investiga os diferentes tipos de impresso que circulavam na França no século XVIII, ressaltando as relações existentes entre o texto e o público leitor ao constatar, por exemplo, que o objetivo dos autores estava vinculado intrinsecamente ao perfil dos leitores. Segundo o autor, ao tecer considerações sobre os panfletos: “ E seus detalhes picantes prendiam a atenção de um público que podia não assimilar o *Contrato social*, mas que depressa se poria a ler *Le père Duchesne*.”

Daniel Roche (2000, p. 155) é outro historiador relevante nessa questão, principalmente na medida em que ele objetiva compreender melhor a relação das pessoas com os objetos, a mediação com o mundo, e, a partir das análises sobre consumo, hábitos cotidianos e práticas culturais, evidencia o papel enraizador e de longa duração da cultura material. Além disso, ao abordar a questão sobre a iluminação pública em Paris no século XVII, Roche estende esse marco também ao campo da leitura, evidenciando seu importante papel. “Iluminar-se já era iluminar, e a leitura, levada pelo crescimento do impresso e do escrito, amplificou ainda mais o fenômeno.”

Tendo em vista as indicações provenientes dessa bibliografia de referência e as postulações sobre a formação de professores anteriormente apresentadas, elege-se, para esta pesquisa, as práticas de leitura para serem investigadas. Sendo assim, algumas indagações podem ser elencadas: As práticas de leitura dos estudantes dificultam ou facilitam a apropriação do conteúdo profissional, objetivo da formação universitária? Qual o peso das práticas de leitura na formação escolar? O que os estudantes leem? Como os estudantes leem, sobretudo, os textos exigidos durante o curso de graduação? Como atuam o ambiente familiar e as etapas anteriores de escolarização na aquisição da cultura universitária?

Ressalta-se que a escolha em priorizar as práticas de leitura está relacionada, principalmente, com a importância dessa atividade enquanto prática cultural na sociedade, juntamente com os esforços e programas políticos destinados a sua melhoria, sobretudo na

educação básica, além de ser uma atividade essencial dentre as diversas práticas culturais exigidas quando se opta por ser professor. Desse modo, um estudo mais detalhado sobre essa atividade requerida pela universidade e realizada pelos estudantes de Pedagogia, futuros docentes da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, pode apresentar-se como uma relevante amostra de elementos presentes na formação inicial, já que se entende que as práticas são atividades que indicam processos relevantes sobre os modos de pensar e de se apropriar, que são fundamentos para as maneiras de agir.

1.2 Metodologia

A delimitação de etapas e de procedimentos para a realização da pesquisa foi fundamental para torná-la exequível.

Após a revisão sobre formação de professores e a construção de aportes teóricos que desencadearam as questões de pesquisa do presente trabalho e que subsidiaram a elaboração dos instrumentos utilizados, foi efetuada análise bibliográfica referente ao tema formação de professores, com ênfase no curso de Pedagogia e nas práticas de leitura dos graduandos.

O levantamento bibliográfico foi estruturado em cinco etapas, tendo por objetivo o refinamento e o detalhamento da busca que consistiu em uma criteriosa revisão da literatura. Primeiramente, foi realizado um levantamento de artigos no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da inserção de duas expressões no campo assunto, quais sejam, *formação de professores e pedagogia*. Em seguida, houve outra busca no mesmo site a partir da inclusão da expressão *práticas de leitura*. As mesmas expressões foram utilizadas para buscas subsequentes no Banco de Teses da CAPES. Paralelamente, foi realizado o levantamento na base Scielo - Scientific Electronic Library Online - a partir da expressão *Curso de Pedagogia*.

Além disso, houve a análise de fontes documentais, contemplando referências mais gerais, por exemplo, algumas leis e diretrizes sobre formação de professores no Brasil desde a criação das Escolas Normais até a Resolução CNE/CP nº 1/2006 e também documentos peculiares ao curso de Pedagogia em questão, que tem duração de quatro anos na modalidade presencial, sendo analisados o projeto político pedagógico e as ementas das disciplinas.

A universidade pública escolhida como *locus* desta pesquisa localiza-se no centro do interior do Estado de São Paulo, em um município que tem, segundo os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2014, 224.304

habitantes. Considera-se como um fator relevante apontar que num raio de 100 km essa instituição é uma dentre as cinco universidades públicas existentes que também oferecem o curso de Pedagogia na modalidade presencial. Destaca-se que a escolha dessa universidade deve-se, principalmente, ao fato de manter em funcionamento o curso de Pedagogia desde o final da década de 1950, além do prestígio e reconhecimento conquistados no cenário educacional. Também são considerados como elementos fundamentais o acesso facilitado à pesquisadora para a significativa coleta de dados e a anuência dos professores para a realização dessa atividade.

Quanto à coleta de dados, optou-se pela abordagem quanti-qualitativa, tendo em vista a possibilidade que essa abordagem emana de assimilar elementos provenientes de diferentes instrumentos metodológicos, constituindo-se na metodologia mais adequada para estabelecer relações entre os dados, podendo melhor desvelar as questões já apresentadas.

Os dados quantitativos foram obtidos de dois modos. O primeiro refere-se à sistematização de dados do questionário socioeconômico da Fundação X,⁴ preenchido pelos quatrocentos alunos ingressantes no curso de Pedagogia, sendo duzentos alunos matriculados no período diurno e duzentos alunos pertencentes ao período noturno, entre os anos 2010 e 2013.

Dentre as vinte e nove perguntas que constituem esse material⁵ e que abordam questões como, por exemplo, estado civil, localização da residência, ano de conclusão do Ensino Médio, profissão, entre outras, foram selecionadas nove que permitiram a caracterização dos estudantes: sexo, cor de pele, idade, exercício de atividade remunerada, renda mensal familiar, escola em que cursou o Ensino Fundamental, escola em que cursou o Ensino Médio, nível de instrução do pai e nível de instrução da mãe.

O segundo procedimento foi realizado através da construção e aplicação de questionário⁶ sobre práticas culturais, totalizando vinte e cinco questões, sendo dezoito objetivas e sete discursivas.

Após a aprovação⁷ da pesquisa pelo Comitê de Ética, os questionários foram aplicados na última semana do mês de outubro do ano de 2014, antes do início das aulas das oito turmas

⁴ Optou-se por essa nomenclatura para manter em sigilo a identificação da universidade. Essa Fundação foi criada pelo Conselho Universitário pertencente a uma universidade situada no interior do estado de São Paulo no final da década de 1970, destinada à realização de concursos públicos e vestibulares. É considerada por especialistas como um dos melhores concursos de ingresso ao Ensino Superior do país.

⁵ Anexo A- Questionário socioeconômico

⁶ Anexo B. Questionário sobre práticas culturais dos estudantes. Aponta-se que os dados obtidos através desse instrumento serão analisados por todos os pesquisadores participantes do projeto “Práticas culturais e formação de professores: um estudo sobre as (os) estudantes do curso de Pedagogia”.

⁷Segundo o parecer substanciado do CEP nº 767.797

do curso (quatro do período diurno e quatro do período noturno), com a permissão dos docentes das respectivas salas, e respondidos por trezentos e quinze estudantes presentes no dia da aplicação, sendo cento e quarenta e nove alunos do período diurno (cento e quarenta e três mulheres e seis homens) e cento e sessenta e seis do período noturno (cento e cinquenta e cinco mulheres e onze homens). O tempo despendido para as respostas foi, em média, quarenta minutos.

De maneira geral, as perguntas englobaram temas acerca das atividades cotidianas, tais como consumo alimentar, vestuário, lazer, mobiliário, gostos e preferências musicais, cinema e programas de televisão. Entretanto, tendo em vista o objetivo dessa pesquisa, priorizou-se as questões que, direta ou indiretamente, demonstraram potencial analítico sobre as práticas culturais e, principalmente, sobre as práticas de leitura.

Desse modo, de acordo com a ordem estabelecida no questionário e considerando o prazo estabelecido para a realização da pesquisa, foram selecionadas quatro questões, três objetivas e uma discursiva: entre as qualidades acima, cite três às quais você confere maior importância; entre as atividades listadas abaixo, quais são aquelas que você pratica frequentemente, raramente e aquelas que você nunca pratica; entre os adjetivos abaixo, marque oito que designam as qualidades pessoais que você mais aprecia e assinale os meios que você utiliza para obter informações.

Quanto ao tratamento das informações obtidas através do questionário, foram necessários alguns procedimentos minuciosos, tais como codificação, inserção das respostas no banco de dados, conferência da tabulação e elaboração de quadros e gráficos.

Para a coleta dos dados qualitativos foi aplicado um roteiro⁸ de entrevista semiestruturado no decorrer do mês de novembro do ano de 2014 a vinte e quatro estudantes do curso dentre os trezentos e quinze que responderam o questionário, correspondendo a vinte e uma mulheres e três homens, convidados aleatoriamente, sendo doze alunos de cada período, diurno e noturno, distribuídos igualmente nos quatro anos do curso, ou seja, três estudantes para cada ano. Os agendamentos foram marcados de acordo com a disponibilidade dos estudantes e da pesquisadora, ocorrendo, na maioria das vezes, antes do início das aulas dos graduandos.

Em síntese, o roteiro apresenta vinte questões que abordam as práticas pessoais de leitura, com questões sobre os dispositivos utilizados, sobre os locais e horários destinados à leitura, sobre os textos lidos durante o ensino básico, aquisição de livros, acondicionamento

⁸ Apêndice A - Roteiro de entrevista.

de livros e outros materiais escritos, textos que mais gostaram durante a graduação, necessidade dos textos exigidos durante o curso, entre outras perguntas semelhantes.

As entrevistas foram realizadas individualmente em sala reservada nas dependências da universidade, sendo gravadas em áudio, com duração, em média, de quinze minutos e, posteriormente, transcritas em sua totalidade.

Portanto, pretende-se, no decorrer do trabalho, apresentar os dados obtidos bem como as análises efetuadas.

1.3 Organização do trabalho

Além da introdução, o trabalho está organizado em dois capítulos:

O primeiro capítulo, intitulado de “Formação de professores e o curso de Pedagogia de uma universidade pública situada no interior do estado de São Paulo”, consiste numa criteriosa revisão bibliográfica a partir de buscas realizadas nos bancos de dados CAPES e Scielo e, também, de análises de trabalhos encontrados nesse levantamento, principalmente quando a temática é próxima a nossa pesquisa. Além disso, são apresentados alguns marcos históricos e políticos sobre a formação de professores no Brasil, desde a criação das Escolas Normais até a Resolução CNE/CP 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, e, por fim, análises do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia e das ementas são expostas para evidenciar, sobretudo, a relação das disciplinas do curso com a prática de leitura.

Já no segundo capítulo, que tem por título “Caracterização dos estudantes do curso de Pedagogia”, apresenta-se os dados obtidos através dos dois questionários, socioeconômico e sobre práticas culturais, e das entrevistas sobre práticas de leitura assim como as correlações estabelecidas entre os dados.

E, por fim, são apresentadas as considerações finais, as referências bibliográficas, o apêndice e os anexos.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA

2.1 Revisão da literatura

Para efetuar a revisão da literatura foram selecionados dois banco de dados referendados pelos pesquisadores brasileiros. O primeiro refere-se a CAPES disponível no endereço <http://www.capes.gov.br/>, cuja relevância decorre da extensão da compilação de publicações nacionais e estrangeiras, constituindo-se como uma importante ferramenta para o acesso a trabalhos acadêmicos. Já o segundo refere-se ao SCIELO cujo endereço eletrônico é <http://www.scielo.org/php/index.php>, portal que indexa e publica periódicos científicos há mais de quinze anos.

Conforme já mencionado anteriormente, essa revisão está organizada em cinco etapas.

Na primeira delas, efetuou-se o levantamento dos temas abordados nos artigos de periódicos no banco da Capes a partir das expressões no campo assunto *formação de professores e pedagogia*, sem delimitação temporal, sendo encontrados 356 artigos e, dentre eles, selecionou-se, com base na leitura dos títulos e dos resumos, 19 trabalhos para serem examinados em sua versão completa.

Quadro 1- Artigos selecionados a partir das expressões “formação de professores” e “Pedagogia”

Periódico	Título	Autor	Ano
Educação & Sociedade, v.20, n.68, p.61-79	Políticas de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Ensino Superior	Kishimoto, Tizuko Morchida	1999
Linguagem em (Dis)curso, v.3, n.1, p. 11-35	Leitura e construção de identidades na formação docente	Benevides, Araceli Sobreira	2002
Educação & Sociedade, v.26, n.90, p.291-306	O portfólio no curso de Pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno	Boas, Benigna Maria de Freitas Villas	2005
Educação & Sociedade, v.27, n.97, p.1341-1358	Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da educação como gérmen da formação	Ferreira, Nara Syria Carapeto	2006
Cadernos de Pesquisa, v.37, n.130, p.43-62	Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa	Scheibe, Leda	2007
Acta Scientiarum. Language and Culture, v.30, n.2, p.177-187	Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa	Fischer, Adriana	2008
Linguagem em (Dis)curso, v.8, n.3, p.417-437	Os mediadores das práticas de letramento de professores em formação inicial	Pinto, Ana Lúcia Guedes	2008
Congresso Nacional de Educação – EDUCERE -,	A qualidade do processo de formação inicial de professores:	Vieira, Josimar de Aparecido	2008

n.8, 2008, p.1049-1062	reflexões sobre o que está sendo pesquisado		
Nuances: estudos sobre educação, v.16, n.17, p.53-67	Representações sociais de alunas de Pedagogia sobre o trabalho docente: estágio e experiência	Lima, Rita de Cássia pereira; Fernandes, Maria Cristina da Silveira Galan; Gonçalves, Marlene Fagundes Carvalho	2009
Acta Scientiarum. Language and Culture, v.31, n.2, p.123-131	Escrita na formação docente: relatos de experiência	Fiad, Raquel Salek	2009
Educar, n.34, p.149-166	Memórias e posições enunciativas na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental	Nascimento, Silvania Souza	2009
Reflexão e Ação, v. 17, n.2, p.181-196	A prática pedagógica na formação docente	Tozzeto, Suzana Soares; Gomes, Thaís de Sá	2009
Comunicar, v.XVII, n.33, p.133-140	Investigando o processo de leitura por meio de ambientes colaborativos	Neitzel, Adair de Aguiar; Neitzel, Luiz Carlos	2009
Educação & Sociedade, v.31, n.111, p.563-583	Estágio supervisionado e práticas de oralidade, leitura e escrita no ensino fundamental	Siqueira, Idmea Semeghini; Bezerra, Gema Galgani; Guazzelli, Tatiana	2010
Nuances: estudos sobre educação, v.20, n.21, p.63-80	O ensino na Educação Superior: dimensões da linguagem escrita na formação de professores	Pinto, Ana Lúcia Guedes	2011
Revista do Centro de Educação, v.36, n.2, p.291-311	A criança e o professor de educação infantil: representações de alunos do curso de Pedagogia	Guimarães, Célia Maria; Rodrigues, Silvia Adriane; Piffer, Cláudia Cristina	2011
Educação Temática Digital, v.12, n.2, p.151-171	Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa?	Febrônio, Maria da Paixão Góis.	2011
Psicologia & Sociedade, v.23, n.3, p.616-624	Corporeidade e representações sociais: agir e pensar a docência	Silva, Ariane Franco Lopes	2011
Olhar de Professor, v. 15, n.2, p.355-369	Formação inicial e prática docente: percepções de futuras professoras	Santos, Sydione	2012

Fonte: Dados obtidos através do levantamento realizado no *site* <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>.

É importante mencionar que a seleção dos trabalhos listados decorreu, sobretudo, de dois critérios principais. O primeiro refere-se ao nível de ensino pesquisado, pois já que a nossa pesquisa objetiva analisar alguns aspectos presentes no curso de Pedagogia, foram priorizados os trabalhos que abordaram o ensino superior, com ênfase, sobretudo, nas licenciaturas e na graduação em Pedagogia. Além disso, foram selecionados também trabalhos resultantes de pesquisas que tinham como sujeitos participantes, os estudantes, tendo em vista que a nossa proposta tem como escopo mapear as práticas culturais, sobretudo, as práticas de leitura prevalentes em estudantes.

Para efetuar a seleção, em alguns trabalhos foi possível utilizar os dois critérios simultaneamente, já que o segundo critério está subordinado, necessariamente, ao primeiro, ou seja, a posição de graduando articulada ao curso de Pedagogia. Em outros, porém, apenas o primeiro foi levado em consideração, tendo em vista a relevância do assunto sobre a temática e sobre o curso em questão, permitindo verificar uma possível tendência de temas mais

recorrentes sobre a área. Quanto à metodologia, destaca-se que a opção por narrativas e entrevistas foi predominante. Entretanto, alguns trabalhos utilizaram questionário e observação.

Também é interessante apontar, que o estudo de Silva (2011, p. 616) foi o único que trabalhou com a análise de fotos. Essa pesquisa preocupou-se em refletir sobre as representações dos estudantes de Pedagogia e de pós-graduação em gestão escolar a partir de suas impressões e justificativas sobre as fotos selecionadas e apresentadas pela pesquisadora que versavam sobre a profissão docente, algo que, naquelas imagens, caracterizaria o ser professor. Silva identificou diferenças nas percepções e julgamentos entre os dois grupos: para os alunos de Pedagogia, as representações centram-se na ação do docente; já o segundo grupo, aquele que se refere aos estudantes da pós, sobressaíram as representações acerca da relação entre o professor-aluno, ou em outras palavras, uma relação mais dinâmica.

Entende-se, portanto, que a posição do sujeito em um determinado grupo e espaço, assim como suas vivências particulares, evidenciam uma maneira de estar e pensar peculiares e que necessitam ser consideradas pelo pesquisador. Nesse sentido, percebe-se como é relevante que exista todo um cuidado e rigor na análise dos dados, sobretudo em nossa pesquisa, já que os participantes pertencem a um curso comum e, ao mesmo tempo, possuem suas próprias especificidades.

De maneira geral, é possível perceber que os trabalhos sobre representação apontam a existência de uma crise na identidade do ser-professor. De acordo com esses estudos, o conjunto de características que definem a profissão parece não ser claramente percebido pelos estudantes. As representações dos estudantes transmitem dificuldades e, de certa forma, os artigos apontam para a importância dos estágios e iniciativas que caminham na relação teoria e prática, tais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma possibilidade que, segundo algumas pesquisas, tem se apresentado como uma forma de diminuir o distanciamento entre universidade e a escola básica, contribuindo para uma melhor consolidação do trabalho docente dos futuros professores.

Nesse sentido, é importante afirmar que outro tema abordado nos artigos refere-se ao estágio. O artigo de Vieira (2008, p. 1057) intitulado de “A qualidade do processo de formação inicial de professores: reflexões sobre o que está sendo pesquisado” apresenta uma análise das teses de doutorado sobre a formação inicial docente e aponta, sobretudo, que o problema da lacuna entre a teoria e a prática é suscitado nos trabalhos examinados assim como a necessidade em relacioná-las nos cursos de formação inicial de professores e que, segundo o autor, de acordo com as teses, uma das maneiras privilegiadas para que isso ocorra,

de fato, é através do estágio. Além disso, Vieira pontua várias considerações acerca dos trabalhos analisados em sua pesquisa. Nesse sentido, é interessante apontar, justamente pela aproximação com o tema de nossa pesquisa, que em uma das teses de doutoramento analisada por esse pesquisador, verificou-se que “a leitura deve ser a alma da formação docente para que faça emergir – pela construção interativa - um modelo epistemológico/pedagógico que considere a prática da leitura, não apenas a prática do ensino, mas, e, sobretudo, a prática de ser autônomo”

Destaca-se também o artigo “Escrita na formação docente: relatos de estágio”, das autoras Fiad e Silva (2009), já que é um trabalho que se preocupa também com a prática da escrita no sentido de significar as produções do cotidiano, da experiência, da subjetividade. As autoras objetivam investigar os caminhos percorridos e as escolhas dos estudantes dos cursos de Ciências Sociais e Letras para a elaboração dos relatórios do estágio. Essa atividade indicou, sobretudo, que esse exercício de escrita pode contribuir no sentido de atrelar a experiência vivida com as teorias abordadas na universidade.

O artigo “A prática pedagógica na formação docente”, dos autores Tozetto e Gomes (2009) buscou compreender o que as estudantes do curso de Pedagogia da UNICENTRO, mais especificadamente na disciplina de estágio, compreendiam por prática pedagógica. A investigação se baseou apenas nos discursos das alunas que demonstraram reconhecer que a prática pedagógica refere-se a uma ação realizada na sala de aula intencionalmente pelo professor. É válido mencionar que as autoras fundamentaram-se em Gimeno Sacristán e em suas concepções acerca de prática pedagógica, e desse modo, excluíram da pesquisa os discursos que não compartilhavam com o referencial destacado, pois indicavam um entendimento parcial ou nenhum do conceito e que também correspondia a um número pouco significativo.

É possível reconhecer nas atividades realizadas no cotidiano escolar uma carência no que diz respeito ao domínio do conhecimento a ser ensinado, pois os docentes têm se revelado despreparados para a execução da tarefa de ensinar, seja pela lacuna nos seus conhecimentos pessoais, ou por uma formação híbrida. As pesquisas apresentadas nos últimos anos nos seminários e congressos da área educacional que tratam sobre o trabalho docente, têm discutido mudanças que vêm ocorrendo na prática pedagógica, mostrando que a formação dos alunos tem ficado aquém do esperado pela sociedade. (TOZETTO; GOMES, 2009, p. 183).

As autoras também afirmam que a reflexão é necessária em todo momento do curso e concluem que o conceito de prática pedagógica utilizado pelas alunas corresponde às exigências do curso, verificado através dos discursos das estudantes.

Siqueira, Bezerra e Guazzelli (2010, p. 564), elaboraram o artigo “Estágio supervisionado e práticas de oralidade e escrita no ensino fundamental” com o objetivo de analisar a atuação do estagiário de pedagogia e de outras licenciaturas junto ao professor de educação básica, com a finalidade de motivar o aluno do ensino fundamental ao prazer pelo ato de ler, além de apontar caminhos para a formação inicial. As autoras partem da constatação, segundo as avaliações nacionais e internacionais, dos problemas referentes ao letramento dos alunos e da dificuldade e familiaridade com o texto escrito. Siqueira, Bezerra e Guazzelli (2010) apresentam o projeto CADIS – que trata-se, em poucas palavras, da “comunicação a distância entre alunos do ensino fundamental mediada por estagiários e professores”. É um projeto que engloba as linguagens orais e escritas e também as não verbais, por exemplo, a música. Essa atividade é proposta aos alunos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), na disciplina Metodologia do Ensino de Português. Ao examinarem os relatos de experiência dos estagiários, as autoras apresentam análises positivas, tanto para os alunos da escola básica como para os estagiários dos cursos de graduação, tendo em vista que ambos tiveram a oportunidade de vivenciar a realidade de forma motivadora.

A pesquisa de Pinto (2011) denominada de “O ensino na educação superior: dimensões da linguagem escrita na formação de professores” investiga, a partir de textos escritos sobre estágio, o que os estudantes de Pedagogia compreendem por ser professor na escola básica de uma maneira reflexiva, ressaltando a importância de escrever sobre sua prática, ao revelar, nessas análises, aspectos relevantes sobre a formação inicial assim como o papel imprescindível que o estágio exerce nessa fase.

Outrossim, o tema da avaliação no Ensino Superior também foi abordado em alguns trabalhos selecionados. Por exemplo, o artigo “O portfólio no curso de Pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno”, Boas (2005) preocupa-se em investigar as percepções que os alunos do curso tinham a respeito da função avaliativa do portfólio, no sentido de pensar forma de avaliação diferente da classificatória, num curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília para os professores em exercício.

Souza Nascimento (2009, p. 149), a partir da utilização e análises das memórias discursivas dos estudantes de Pedagogia em uma disciplina de ensino de Ciência constantes em portfólios, procura verificar indícios sobre o que, em suas concepções, apontam para a construção de um “professor autor”. Trabalhar com portfólios durante a formação apresentou-se como uma forma de dar autonomia ao estudante.

Nesse sentido pensar a formação do professor coloca em questão a integração de conteúdos técnico-científicos, como também didático-metodológicos de diferentes campos disciplinares, todos visando à promoção nos sujeitos de hábitos, entre outros, de leitura e de escrita. (SOUZA NASCIMENTO, 2009, p.150).

A busca também trouxe trabalhos que abordaram a questão das políticas sobre formação de professores, sobretudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. O trabalho de Ferreira (2006), “Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da educação como germen da formação”, indica que, para a autora, tais Diretrizes foram relevantes para a área e que não se limitam à formação do profissional de educação, muito pelo contrário, oferecem uma gama de possibilidades para o exercício do profissional e, além disso, enfatiza a importância da gestão democrática para a educação em todas as dimensões e esferas.

A imprescindibilidade da gestão democrática da educação na formação do pedagogo, do profissional da educação é incontestável e necessária, pois nela está contida a possibilidade de formação de cidadãos justos, porque conscientes, participativos, responsáveis e solidários. (FERREIRA, 2006, p. 1355).

O artigo de Scheibe (2007), “Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa” trata do percurso para promulgação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia em 2006 e indica que, após embates travados acerca dessas diretrizes, o documento final, aprovado e divulgado contemplou a docência como fundamento da formação em Pedagogia, além de associar a licenciatura e o bacharelado. Entretanto, segundo Scheibe, esse documento ainda apresenta inúmeras dúvidas que precisam ser discutidas, como, por exemplo, a questão do grau de autonomia dos projetos políticos.

Kishimoto (1999) também discute a política para a educação infantil. A autora historiciza o curso de Pedagogia no Brasil e trava um debate com o curso normal superior que foi uma maneira de dicotomizar a formação docente da formação acadêmica, já que foi criado para atender a exigência da lei que queria elevar o grau de ensino superior para os professores de creche e escola.

Também foram encontrados artigos que se debruçaram sobre a temática da leitura nos cursos de formação tornando-se mais próximos da nossa problemática de pesquisa.

O artigo de Benevides (2002), “Leitura e construção de identidades na formação docente”, investiga, ao trabalhar com quatro professores em serviço que estão se graduando nos cursos de Letras e Pedagogia por um Programa Especial da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, a percepção que estes sujeitos têm de si mesmos diante da leitura.

Segundo a autora, os professores se identificam como sujeitos leitores ainda que não façam da leitura uma atividade reflexiva.

Benevides (2002) utilizou para a coleta de dados a entrevista semiestruturada e, num primeiro momento, perguntou sobre o cotidiano, aproximando-se, em algumas questões, das perguntas presentes no nosso roteiro de entrevista. E, em outro momento, indagou sobre essa prática no curso de formação. Além da entrevista, ela também aplicou questões que deveriam ser respondidas por escrito.

Apesar de a pesquisa envolver a temática da leitura e contribuir para com o nosso trabalho, percebe-se que o foco da pesquisa refere-se às identidades e representações de sujeitos leitores, investigando se estas se modificavam quando os professores ingressavam no curso superior.

A autora conclui que é preciso repensar a formação docente “no sentido de se trabalhar a busca da autonomia e da cientificidade da profissão docente” (BENEVIDES, 2002, p. 30), enfatizando a importância de uma reflexão crítica nesses cursos.

O artigo de Pinto (2008) “Os mediadores das práticas de letramento de professores em formação inicial” é um trabalho que se aproxima em muitos aspectos da pesquisa a qual propomos, ainda que os sujeitos já atuem como docentes. A autora investiga a apropriação dessa prática, englobando trajetórias anteriores e também a graduação dos estudantes em Pedagogia pelo Programa Especial para Formação de Professores em Exercício- Pefopex- da Faculdade de Educação da Unicamp. Além disso, ela baseia-se no referencial teórico da história cultural, enfatizando as contribuições de Roger Chartier.

De acordo com a autora, a partir das práticas narradas pelos sujeitos, foi possível investigar como os professores se inseriram no mundo letrado. Através das entrevistas, os sujeitos relataram sua trajetória pessoal e profissional indicando a existência de mediadores para o exercício de tal prática. A autora aponta muitos mediadores que foram citados pelos participantes da pesquisa, tais como a lista de livros para o vestibular, lista de concursos, família, amigos, professor, religião, entre outros. É importante destacar que no nosso trabalho, mais especificamente no roteiro de entrevista, há uma pergunta sobre a questão da leitura da Bíblia, dado que indica, segundo alguns estudiosos, tais como Chartier, a importância de se analisar a experiência religiosa como um importante mediador da cultura letrada.

Baseando-se em Chartier apud Pinto (2008, p. 18), a autora conclui que a apropriação da prática de leitura é muito específica e particular. E, nesse sentido, ela faz uma reflexão, enquanto professora do curso de formação de professores, sobre a importância da universidade encontrar “modos plurais de ação pedagógica junto a esses profissionais que

historicamente têm sido formados por nós”, já que os docentes universitários também se apresentaram como relevantes mediadores para os professores em formação .

O artigo de Fischer (2008, p. 176), “Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa” evidenciou a preocupação em investigar os modos que os estudantes de Letras de uma universidade de Portugal “constituem-se sujeitos letrados no meio acadêmico.”

Para a coleta dos dados, a pesquisadora utilizou entrevista semiestruturada. A autora destaca que, na perspectiva das alunas as experiências anteriores ao ingresso na universidade assim como as atividades que envolvem o uso da linguagem no interior da instituição influenciam no uso da linguagem assim como no processo de formação docente, e que, segundo as alunas, ainda causam insegurança e angústia. Ainda que o referencial teórico utilizado neste trabalho seja diferente daquele que utilizamos, a autora torna evidente a importância da investigação das práticas, sobretudo no que tange à questão do letramento.

Apenas um, o último dos três trabalhos mencionados que envolveram o tema da leitura trabalhou com estudantes da graduação que ainda não atuavam como docentes.

O fato dos participantes da maioria das pesquisas encontradas nessa busca sobre a formação superior em Pedagogia serem professores em exercício, provavelmente, decorre da legislação, mais precisamente da LDB 9394/96. Com a promulgação dessa lei, no que se refere à profissionalização docente, tornou-se obrigatória formação em cursos superiores e, conforme muitos trabalhos apontam, incentivou a iniciativa de muitas instituições no processo de formação para os docentes em exercício. Em outras palavras, essa tendência nas pesquisas acadêmicas, com a predominância desses sujeitos nas investigações, pode estar relacionada, além de outras questões, aos impactos dessa lei no interior das instituições educacionais.

Sendo assim, permanecem válidas as indicações sobre a necessidade de investigar também a formação inicial de professores. Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 15) , ao abordarem o foco das pesquisas e suas nuances, é importante que “[..] não se deixe de investigar a formação inicial, que ainda carece de muito conhecimento sobre como formar professores competentes para atuar no mundo atual [...].”

Na tentativa de encontrar outros trabalhos mais próximos ao nosso tema de pesquisa, realizou-se, como segunda etapa dessa revisão, uma nova busca no site da Capes, incluindo, dessa vez, o termo “práticas de leitura”, além dos termos “formação de professores” e “pedagogia” utilizados na busca anterior.

Desse modo, partindo-se dessas três palavras, foram encontrados 95 trabalhos e, dentre esses, selecionou-se apenas quatro, considerando-se que três deles já haviam aparecido na busca anterior, isto é, os artigos de Benevides (2002), Pinto (2008) e Fischer (2008).

Ainda que tenha sido acrescentada uma terceira expressão na busca, tendo em vista um refinamento mais apurado, é interessante sublinhar que apareceram trabalhos que versavam sobre a educação, mas que não se aproximavam do nosso objetivo. Foram encontrados, por exemplo, pesquisas sobre a representação da família contida nos livros didáticos, Paulo Freire e a teoria crítica, educação especial, entre outros. Houve ainda a presença de artigos que abordaram temas a respeito da administração, nutrição, saúde, enfermagem, distanciando-se muito do nosso escopo e que, por isso, não foram examinados.

O artigo denominado “Práticas de leitura e escrita de professoras em contexto de ensino semipresencial: novas maneiras de viver e estar na formação docente”, de autoria de Bueno e Arnoldi (2012), investigou as relações que as alunas/professoras estabelecem com o meio digital (TICs) e com materiais impressos para a apropriação das práticas de leitura e escrita, nos cursos de formação para professores em serviço na modalidade semipresencial. Uma importante aproximação desse artigo com o nosso trabalho é o referencial teórico utilizado pelas autoras, que também se amparam nos estudos da história cultural, com ênfase nos trabalhos de Chartier, e se fundamentam na sociologia da cultura através das obras de Bourdieu. Com relação à metodologia, as autoras declaram ser uma abordagem etnográfica, utilizando como instrumentos observações, entrevistas e pesquisa documental. Em suas análises, as autoras notaram que nas práticas de leitura havia uma busca incessante das professoras para relacionar suas práticas de sala de aula com os conteúdos lidos e, desse modo, relegavam ao segundo plano as ideias dos autores dos textos. A imersão restrita no cotidiano, sobretudo, em seu ofício, determinava as interpretações.

Ainda nessa pesquisa, as autoras observaram o estranhamento das professoras com o uso do computador, além de encontrarem nos trabalhos escritos muitos erros de ortografia. Além disso, notaram que as docentes, quando obrigadas a fazer trabalhos, copiavam textos da internet ou de outras alunas.

Nas considerações finais do trabalho, Bueno e Arnoldi concluem que o Programa de Educação Continuada (PEC) possibilitou algumas importantes mudanças nas percepções de algumas professoras sobre as práticas de leitura. No início, elas afirmavam que não tinham uma relação favorável à leitura e nem se reconheciam enquanto leitoras, além de relatarem as más experiências ocorridas na escola quando alunas, fator decisivo, declarado pelas professoras, para o comprometimento do gosto pela leitura. Com o desenvolvimento do curso, as alunas/professoras adquiriram uma melhor relação com o computador, além de algumas relatarem o resgate pelo prazer da leitura, passando a incorporar em suas atividades profissionais o hábito de leitura para os seus alunos, com o objetivo de despertar neles o gosto

pelo ato de ler. Apesar dessas importantes considerações, as autoras não deixam de elaborar importantes questionamentos sobre os alcances e limites desses cursos amplamente difundidos após a LDB 9394/96.

Outra etapa da revisão da literatura foi realizada no portal Scielo por uma estudante de iniciação científica⁹, com a utilização da expressão *Curso de Pedagogia* na busca. Foram utilizados como critérios de seleção os trabalhos que priorizaram o curso de Pedagogia em seus aspectos mais gerais e, também, aqueles que incluíram em suas pesquisas os alunos como sujeitos participantes. Desse modo, foram selecionados, vinte e um trabalhos.

Quadro 2- Artigos selecionados a partir da expressão “Curso de Pedagogia”

Periódico	Título	Autor	Ano
Educação & Sociedade, v.20, n.68, p.61-79	Políticas de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Ensino Superior	Kishimoto, Tizuko Morchida	1999
Educação & Sociedade, v.20, n.68, p.239-277	Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança	Libâneo, José Carlos; Pimenta, Selma Garrido	1999
Educação & Sociedade, v.20, n.68, p.220-238	Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão	Scheibe, Leda; Aguiar, Márcia Ângela	1999
Paideia, v.14, n.28, p.113-124	O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil: perspectiva histórica	Saviani, Dermeval	2004
Educação & Sociedade, v.27, n.96, p.819-842	Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação	Aguiar, Márcia Ângela; Brzezinski, Iria; Freitas, Helena Costa et al	2006
Educação & Sociedade, v.27, n.96, p.843-876	Diretrizes Curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores	Libâneo, José Carlos	2006
Cadernos de Pesquisa, v.37, n.130, p.99-134	Pedagogia: o espaço da educação na universidade	Saviani, Dermeval	2007
Cadernos de Pesquisa, v.37, n.130, p.43-62	Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa	Scheibe, Leda	2007
Motricidade, v.4, n.3, p.41-47	A prática da atividade física: estudo comparativo entre os alunos de graduação da UNICAMP	Salve, Mariângela Gagliardi Caro	2008
Linguagem em (Dis)curso, v.8, n.3, p.417-437	Os mediadores das práticas de letramento de professores em formação inicial	Pinto, Ana Lúcia Guedes	2008
Educação & Sociedade, v.30, n.109, p.1187-1205	70 anos do curso de pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais	Cruz, Gisele Barreto	2009
Avaliação, v.14, n.1, p.151-167	Avaliação, reflexão e pesquisa na formação inicial de professores	Silva, Itamar Mendes da	2009
Psico-USF, v.14, n.2, p.177-184	Evidências de validade das Matrizes Progressivas Avançadas de Raven	Rosseti, Milena Oliveira; Rabelo, Ivan Sant'Ana; Leme, Almeida de Sá	2009

⁹ Alessandra Pedrosa Pinto é bolsista do PIBIC/CNPq e é integrante do Projeto “Práticas Culturais e formação de professores: estudo sobre as (os) estudantes do Curso de Pedagogia.”

	em universitários	et al	
Educação em revista, v.25, n.2, p.133-152	Parceria intergeracional e formação docente	Sarti, Flávia Medeiros	2009
Psicologia escolar e educacional, v.14, n.2, p.211-220	Integração ao Ensino Superior em um curso de Pedagogia	Carmo, Mariana Coralina do; Polydoro, Soely Aparecida Jorge	2010
Educação em revista, v.26, n.3, p.15-38	O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social mais elevado	Nogueira, Cláudio Marques Martins; Pereira, Flávia Goulart	2010
Pro-posições, v.22, n.1, p.33-43	Leitura e formação inicial de professores: sentidos, memória e história a partir da perspectiva discursiva	Assolini, Filomena Elaine P.	2011
Estudos pedagógicos, v.37, n.1, p.149-166	El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo Del sentido de autoeficacia em La formación inicial de educadoras de párvulos	Rio, Maria Francisca; Lagos, Cláudia; Walker, Horacio	2011
Cadernos de Pesquisa, v.42, n.145, p.311-316	Curso de Pedagogia no Brasil: histórias e formação com pedagogos primordiais	Ferreira, Viviane Lovatti	2012
Ciência & Educação, v.18, n.3, p.689-702	Professor pesquisador- educação científica: o estágio com pesquisa na formação de professores para os anos iniciais	Oliveira, Caroline Barroncas de; Gonzaga, Amarildo Menezes	2012
Educação em revista, n.28, n.1, p.181-210	A escrita de diários na formação docente	Souza, Ana Paula Gestoso de; Carneiro, Reginaldo Fernando; Perez, Silvia Maria et al	2012

Fonte: Dados extraídos do site <www..scielo.br>.

Diante dos trabalhos expostos no quadro acima, é possível cotejar, ainda que de forma sucinta, os levantamentos desenvolvidos nos dois bancos de dados, e perceber a presença de três artigos em ambos, ou seja, o artigo de Kishimoto (1999), a pesquisa de Scheibe (2007) e o trabalho de Pinto (2008).

Também é importante observar que há a presença de alguns temas semelhantes, tais como avaliação, representação, estágio e política, por exemplo, embora as palavras-chave inseridas nas buscas foram diferentes assim como o banco de dados utilizado. Entretanto a frequência dos assuntos é distinta. No primeiro levantamento realizado no site da Capes houve um número expressivo de trabalhos sobre representação e estágio ao passo que no site do Scielo houve um número relevante de trabalhos sobre política, mais especificamente sobre as Diretrizes Curriculares em detrimento dos outros assuntos. Essa predominância é indicativa do impacto provocado pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Pedagogia, promulgadas em 2006, seja no âmbito das políticas educacionais, elevando a formação de professores para as séries iniciais e para a educação infantil ao nível superior de instrução, seja provocando o debate e o exame de alternativas sobre as novas finalidades então assumidas pelos cursos de Pedagogia.

Para a continuidade do levantamento, nestas duas últimas etapas, houve a investigação em dissertações e teses com os termos *formação de professores e pedagogia*, num primeiro momento, e em seguida, a inclusão do termo *práticas de leitura* e, na listagem obtida, a seleção dos trabalhos referentes ao curso de pedagogia tendo os estudantes como sujeitos.

No período em que o levantamento foi realizado, o site da Capes estava passando por reformulações e estavam disponíveis apenas as teses e dissertações defendidas entre 2005 e 2012. Delimitada aos anos de 2011 e 2012, a busca com os descritores *formação de professores e pedagogia* resultou em 482 registros, sendo selecionados pelo título e resumo cinquenta e oito dissertações e onze teses cujos resumos foram analisados. O quadro abaixo reúne os trabalhos selecionados, ordenados por ano e pelo nível, ou seja, as dissertações e, em seguida, as teses.

Quadro 3- Dissertações e teses selecionadas a partir dos descritores “formação de professores” e “pedagogia”

Instituição/Programa	Trabalho científico	Título	Autor	Ano
Universidade Federal do Paraná/Educação	Dissertação	Os saberes do movimento do corpo na educação infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em Pedagogia Curitiba-Paraná	Berwanger, Fabíola	2011
Universidade Metodista de São Paulo/Educação	Dissertação	Dimensão emocional da competência docente e a prática pedagógica no curso de Pedagogia	Fiore, Marcia Fernanda Antonio	2011
Universidade de Passo Fundo/Educação	Dissertação	A formação docente nos documentos da Anpofe, nas DCNs e na Pedagogia	Fontanella, Silvana	2011
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca/Ensino de Ciências e Matemática	Dissertação	Resolução de situações-problema interdisciplinares: um caminho na formação e prática do professor dos anos iniciais da educação básica	Carvalho, Valéria Gonçalves de	2011
Universidade Estadual do Paraíba/Ensino de Ciências e Matemática	Dissertação	Resolução de problemas e formação docente: saberes e vivências no curso de Pedagogia	Cavalcante, José Luiz	2011
Pontifícia Universidade Católica- Goiás/Educação	Dissertação	A formação profissional específica nos cursos de licenciatura em Pedagogia: a apropriação dos saberes para a docência	Cruz, Bruna Cardoso	2011
Universidade Cruzeiro do Sul/Ensino de Ciências e	Dissertação	O professor que ensina matemática nos anos	Costa, Shirley Conceição Silva da	2011

Matemática		iniciais do ensino fundamental: limites e possibilidades do curso de licenciatura em Pedagogia		
Universidade Regional de Blumenau/Educação	Dissertação	Sentidos atribuídos aos processos de ensinar e aprender por licenciandos formandos nos cursos de artes, letras e pedagogia da Universidade Regional de Blumenau	Meurer, Luzia de Miranda	2011
Pontifícia Universidade Católica- Goiás/Educação	Dissertação	O curso de Pedagogia e a formação de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental	Gonçalves, Quelma Gomes	2011
Pontifícia Universidade Católica- Paraná/Educação	Dissertação	O papel do estágio supervisionado para o exercício profissional dos pedagogos escolares: possibilidades e desafios	Mira, Marília Marques	2011
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Educação	Dissertação	A formação de professores no curso de Pedagogia, licenciatura da FACED/UFRGS: um estudo a partir das Diretrizes Curriculares de 2006	Moraes, Jaira Coelho	2011
Universidade Católica de Salvador/Família na sociedade contemporânea	Dissertação	O estudo da família no itinerário formativo do pedagogo/professor: concepções de docentes e formandos de um curso de licenciatura em Pedagogia de Salvador- Bahia	Leal, Teresa Cristina Merhy	2011
Pontifícia Universidade Católica- São Paulo/Educação Matemática	Dissertação	O aluno concluinte do curso de Pedagogia e o ensino de matemática nas séries iniciais	Lacerda, Sara Miranda de	2011
Universidade Estadual de Campinas/Educação	Dissertação	Atribuições de causalidade e estratégia autoperjudiciais de alunos do curso de formação de professores	Ganda, Danielle Ribeiro	2011
Universidade Federal de Pelotas/Educação	Dissertação	Concepções de acadêmicos do curso de Pedagogia em relação à matemática: as implicações da/na formação	Oliveira, Ana Carolina Nogueira	2011
Universidade Nove de Julho/Educação	Dissertação	Alfabetização. Onde e como se forma o professor alfabetizador?	Lofti, Maria do Carmo Ferreira	2011
Universidade federal de Mato Grosso/Educação	Dissertação	A formação do pedagogo e o ensino de matemática	Marques, Simone Venancio	2011
Pontifícia Universidade Católica- São Paulo/Educação Matemática	Dissertação	Ações colaborativas universidade-escola: o processo de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais	Palanch, Wagner Barbosa de Lima	2011

Universidade Estadual do Maringá/Educação	Dissertação	A relação teoria e prática na formação do pedagogo: contribuições da teoria histórico-cultural	Peternella, Alessandra	2011
Universidade de Passo Fundo/Educação	Dissertação	Currículo de Pedagogia: discursos e implicações na formação de professores para a diversidade cultural	Souza, Alessandra Genro de	2011
Universidade Bandeirante de São Paulo/Educação	Dissertação	A adolescência e a formação do pedagogo: um estudo sobre os currículos do curso de Pedagogia	Vigna, Mayre Barros Custódio	2011
Universidade de Brasília/Educação	Dissertação	A formação do pedagogo como agente de letramento: perspectivas e possibilidades	Souza, Helen Danyane Soares Caetano de	2011
Universidade Federal do Maranhão/Cultura e Sociedade	Dissertação	A construção cultural da identidade do/a pedagogo pelo currículo	Oliveira, Kelly Almeida de	2011
Universidade Federal de Pelotas/Educação	Dissertação	Possíveis contribuições do estágio curricular supervisionado para a construção da identidade profissional de professor	Vasconcelos, Cintia Silva de	2011
Universidade Federal de Sergipe/Educação	Dissertação	A relação teoria e prática na formação do licenciando em Pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de Pedagogia da UNEB	Viana, Marat Loula Dourado	2011
Universidade Federal do Rio de Janeiro/Educação	Dissertação	Diretrizes Nacionais de Pedagogia: disputas e “consensos” no Conselho Nacional de Educação	Santos, Marina dos Reis	2011
Universidade Estadual Paulista- Presidente Prudente/Educação	Dissertação	Formação de professores da educação infantil: perspectivas para projetos de formação e supervisão	Silva, Rosangela Aparecida Galdi da	2011
Universidade do Estado do Pará/Educação	Dissertação	As repercussões das Diretrizes Curriculares Nacionais nos cursos de Pedagogia da UEPA e UNAMA	Ufarrei, Ana Cláudia Salomão Antonio	2011
Universidade Estadual Paulista- Marília/Educação	Tese	Formação do professor de educação infantil no curso de Pedagogia de um centro universitário: uma análise a partir da teoria histórico- cultural	Almada, Francisco de Assis Carvalho de	2011
Universidade de São Paulo/Educação	Tese	A construção dos saberes dos estudantes de Pedagogia em relação à matemática e seu ensino no decorrer da formação inicial	Vani, Eliane Maria	2011

Pontifícia Universidade Católica- São Paulo/Educação	Tese	Estágio: eixo articulador da formação inicial de professores para os primeiros anos da educação básica	Lazzarin, Sandra Regina	2011
Universidade Estadual Paulista-Bauru/Educação	Tese	Indicadores de alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental e aprendizagens profissionais da docência na formação inicial	Stoque, Fabiana Maris Versuti	2011
Pontifícia Universidade Católica- Rio Grande do Sul/Educação	Tese	O estágio curricular e a formação do pedagogo	Corte, Marilene Gabriel Dalla	2011
Pontifícia Universidade Católica- São Paulo/Educação	Tese	Prática de ensino e estágio supervisionado: eixos articuladores da formação inicial de professores	Raymundo, Gislene Miotto Catolino	2011
Pontifícia Universidade Católica- São Paulo/Educação	Tese	Graduação em Pedagogia: identidades em conflito	Gimenes, Nelson Antonio Simao	2011
Fundação Visconde do Cairu/Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social	Dissertação	As representações sociais da educação infantil nos alunos do curso de Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior	Dantas, Anaisa de Araújo	2012
Universidade Estadual Paulista-Rio Claro/Educação	Dissertação	Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado	Yrino, Marina	2012
Pontifícia Universidade Católica- Paraná/Educação	Dissertação	A formação do pedagogo e as tecnologias educacionais: realidade ou ficção	Schroeder, Sandra Letícia	2012
Universidade Federal de Rondônia/Educação	Dissertação	Estágio curricular e sua contribuição na formação docente do pedagogo: um estudo de caso em uma instituição de ensino superior (IES) de Porto Velho	Varella, Claudelice Alves Pereira	2012
Pontifícia Universidade Católica- Goiás/Educação	Dissertação	A formação de docentes: relações entre o projeto pedagógico do curso de Pedagogia e os saberes dos egressos que atuam na educação infantil	Silva, Fernanda Costa Fagundes	2012
Universidade do Oeste Paulista/Educação	Dissertação	O curso de Pedagogia a partir das representações sociais e expectativas dos alunos ingressantes	Silva, Naime Souza	2012
Universidade Estadual de Londrina/Educação	Dissertação	O ensino da leitura e da escrita: uma questão que perpassa a formação do pedagogo	Suba, Luciane Aparecida	2012

Universidade Federal da Paraíba/Educação	Dissertação	A significação da Pedagogia: discurso curricular, representações sociais e perspectivas de ensino na formação inicial de pedagogos	Severo, José Leonardo Rolim de Lima	2012
Universidade Federal de Pernambuco/Educação	Dissertação	A formação do pedagogo no curso de Pedagogia como processo de significação e ressignificação curricular por estudantes: um curso realizado na UFPE	Oliveira, Djanice Marinho de	2012
Universidade Católica de Pelotas (Letras)	Dissertação	Análise textual de produções autorreflexivas de alunos de Pedagogia: interface sociocognitiva dos letamentos acadêmicos	Pinho, Marcia Miller Gomes de	2012
Universidade do Estado da Bahia/Educação e Contemporaneidade	Dissertação	Formação ética de professores: representações sociais de estudantes de Pedagogia	Oliveira, Ana Lise Costa de	2012
Universidade Federal da Paraíba/Educação	Dissertação	Representações sociais sobre a docência na educação infantil na interface com a política de formação de professores	Nóbrega, Suely Soares da	2012
Universidade Federal do Piauí/Educação	Dissertação	O estágio supervisionado como espaço de construção do saber ensinar	Maciel, Emanoela Moreira	2012
Universidade Federal do Piauí/Educação	Dissertação	A constituição da identidade docente do graduando em Pedagogia: de professor a gestor	Martins, Elizangela Fernandes	2012
Universidade Federal do Piauí/Educação	Dissertação	O olhar dos discentes sobre o curso de licenciatura em Pedagogia da UFPI: narrativas de formação	Melo, Patrícia Sara Lopes	2012
Universidade Federal da Paraíba/Desenvolvimento e Meio Ambiente	Dissertação	A educação ambiental na formação do pedagogo: a dimensão ambiental no curso de licenciatura plena em Pedagogia da UFPB João Pessoa	Lopes, Theoffillo da Silva	2012
Universidade Federal de Santa Catarina/Educação	Dissertação	Elementos constitutivos da e para a educação de jovens e adultos na formação de professores em cursos de Pedagogia em Santa Catarina	Gaya, Sidneya Magaly	2012
Universidade do Estado do Pará/Educação	Dissertação	O estágio curricular supervisionado como campo de conhecimento pedagógico	Fortes, Brenda Gonçalves	2012
Universidade Estadual Paulista- Presidente Prudente/Educação	Dissertação	Políticas para a formação de professores: reflexões sobre o estágio	Franca, Sandra Stefani do Amaral	2012

		supervisionado do legal ao real		
Universidade Estácio de Sá/Educação	Dissertação	Representações sociais de estágio supervisionado por professores e alunos do curso de Pedagogia	Cordeiro, Luciene Romanelli Lins	2012
Universidade Estadual de Londrina/Educação	Dissertação	O estágio curricular na formação do pedagogo: um estudo utilizando a metodologia da problematização	Domingues, Alexandra da Paixão	2012
Pontifícia Universidade Católica- Goiás/Educação	Dissertação	Formação do pedagogo docente: balanço de dissertações e teses (2008-2010)	Almeida, Danuza Jane Ribeiro	2012
Pontifícia Universidade Católica- Campinas/Educação	Dissertação	O processo de construção da profissionalidade de professores da educação infantil: caminhos da formação inicial	Akamine, Aline Aparecida	2012
Universidade do Estado do Pará/Educação	Dissertação	A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: olhares sobre a educação de jovens e adultos	Barbosa, Francly Taissa Nunes	2012
Universidade Federal de Pernambuco/Educação	Dissertação	O curso de Pedagogia nas representações sociais dos seus estudantes	Basilio, Márcia Alves Tenório	2012
Universidade Cidade de São Paulo/Educação	Dissertação	Os desafios enfrentados pelos alunos do curso de Pedagogia para inserção no Ensino Superior	Bassoto, Simone Aparecida Silva Angelo	2012
Centro Universitário Salesiano de São Paulo/Educação	Dissertação	O currículo de Pedagogia e a formação de professores em um Centro Universitário do Interior Paulista	Bernardo, Patrícia Helena Santos Salles	2012
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Educação	Dissertação	Tensões e possibilidades do estágio curricular supervisionado como potencializador da formação e da perspectiva política do pedagogo	Borssoi, Berenice Lurdes	2012
Universidade de Taubaté/Educação	Dissertação	Formação e constituição da identidade docente de licenciandos de um curso de Pedagogia	Carvalho, Rozemara Cabral Mendes de	2012
Pontifícia Universidade Católica- Paraná/Educação	Dissertação	A formação matemática de futuros pedagogos-professores das séries iniciais do ensino fundamental	Filho, Lincoln Souza Taques	2012
Universidade de São Paulo/Educação	Tese	Um diálogo entre comunicação e educação: a formação inicial de professores em sociedades midiáticas	Batista, Simone Rodrigues	2012
Universidade Federal do Rio Grande/Educação Ambiental	Tese	O sentimento de pertencimento na formação do pedagogo: o	Gonçalves, Suzane da rocha Vieira	2012

		curso de Pedagogia da FURG no contexto das novas diretrizes curriculares		
Fundação Oswald Cruz/Ensino de Biociências e Saúde	Tese	Ensino de ciências na licenciatura em Pedagogia: recontextualização do currículo em instituições do Rio de Janeiro	Ferreira, Cristiane Pereira	2012
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Educação	Tese	Alfabetização e letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da educação de jovens e adultos	Silva, Valdecy Margarida da	2012

Fonte: Dados obtidos através do levantamento realizado no *site* <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>.

Diante desses dados e dos resumos analisados, é importante apontar que a temática sobre currículo ocupou uma posição de destaque nessa busca, já que aproximadamente trinta trabalhos investigaram esse assunto.

Nessa mesma perspectiva, foram encontrados trabalhos que priorizaram determinados assuntos dentro do âmbito curricular, tais como, conteúdos sobre ciências, educação infantil, educação de jovens e adultos, entre outros. A preocupação com a questão da matemática no currículo dos cursos de Pedagogia é algo que merece destaque, tendo em vista o número expressivo de pesquisas que investigaram esse assunto, isto é, sete dissertações e uma tese.

Observa-se que grande parte dessas pesquisas basearam-se, sobretudo, nos estudos de Sacristán, Tardif, Moreira, Pimenta, Hall, Apple, Soares, Libâneo, Saviani e Brezinski.

Quanto aos instrumentos metodológicos, verifica-se que além de análises documentais sobre os currículos dos cursos, muitos desses pesquisadores também aplicaram questionários aos alunos, professores e coordenadores e, alguns, utilizaram entrevista.

Houve trabalhos, ainda que poucos, que tiveram em comum o fato de compreenderem que a formação inicial não será suficiente para contemplar todos os assuntos necessários para a prática professoral de forma mais aprofundada e que, desse modo, é preciso maior investimento nas políticas públicas assim como na oferta de cursos de formação continuada.

Ainda que os trabalhos apresentem divergências de enfoque, observa-se que a maioria desses pesquisadores aponta que a estrutura curricular apresenta falhas e fragmentação quanto à articulação dos conceitos teóricos e práticos e que as disciplinas formadoras não fomentam adequadamente a apropriação dos conteúdos e das metodologias necessárias ao exercício da profissão. Além disso, concluem que, de maneira geral, quando os cursos de formação inicial incluem disciplinas relevantes, como a EJA, por exemplo, esta oferta se realiza por meio de

pequena carga horária, comprometendo a qualidade do trabalho do futuro docente. Nesse sentido, as pesquisas indicam a necessidade de reformulação do projeto político pedagógico dos cursos de Pedagogia como um dos caminhos para o oferecimento de formação mais adequada.

O estágio também é um assunto que predominou nas pesquisas encontradas, ocupando uma posição de destaque nessa busca, isto é, foram identificadas nove dissertações e três teses sobre o assunto. Embora alguns trabalhos apresentaram referencial teórico-metodológico distinto, foi possível perceber a expressividade dos autores Libâneo e Tardif como apoios teóricos para o desenvolvimento das pesquisas. Além disso, notou-se uma tendência em elevar a relevância do papel do estágio na formação inicial, já que a maioria dos trabalhos destacou essa prática como atividade essencial para a construção da identidade do futuro professor, como um elemento imprescindível para a qualidade da futura docência.

Houve também sete dissertações que abordaram o tema representações sociais, sendo que algumas delas apontaram que a formação ética dos professores universitários influencia muito nas representações dos estudantes, futuros docentes. É importante mencionar que a maioria desses trabalhos baseou-se na teoria das representações sociais de Moscovici, utilizando nos procedimentos metodológicos questionário de associação livre de palavras e entrevista semiestruturada aplicada a estudantes e professores.

Com relação aos trabalhos que investigaram a percepção e identidade dos estudantes sobre a futura atuação profissional, é possível apontar nove dissertações e uma tese e nelas, predomina a utilização de questionário e entrevista, grupo de discussão e observação para a obtenção dos dados. Observa-se também a presença recorrente da participação dos estudantes nessas pesquisas que envolvem as temáticas sobre representação, concepções e identidade.

As implicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia foi um tema recorrente em alguns dos trabalhos encontrados, talvez pelo motivo de sua promulgação ter ocorrido em 2006 orientando modificações significativas nessa graduação. Desse modo, é importante afirmar que foram encontradas sete dissertações e duas teses. Nota-se que grande parte desses trabalhos utilizou, além da análise documental, entrevistas com professores e alunos e também questionários.

Também é relevante apontar que algumas dessas pesquisas concluem que as Diretrizes indicaram avanços, limites e desafios para a formação do professor assim como a necessidade de existirem parcerias entre as instituições de educação infantil e universidades para uma formação de melhor qualidade. Além disso, alguns estudos afirmaram que a reformulação atingiu satisfatoriamente seus objetivos, isto é, formação de professores para a educação

infantil e anos iniciais do ensino fundamental, mas deixou lacunas com relação às áreas de gestão e de pesquisa.

Com relação a trabalhos que, de algum modo, se aproximam da nossa problemática de pesquisa pelo fato de se preocuparem, sobretudo, com a prática de leitura dos estudantes, acredita-se ser relevante tecer algumas considerações mais pontuais, tendo em vista que foram realizadas leituras, na íntegra, dessas obras.

A dissertação “Análise textual de produções autorreflexivas de alunos de pedagogia: interface sociocognitiva dos letramentos acadêmicos” elaborada por Pinho (2012) analisou a caracterização linguística dos trabalhos escritos pelos estudantes concluintes da graduação, tomando como referência, segundo a autora, a abordagem de letramento. Os trabalhos dos alunos foram feitos em um evento na universidade e coletados para a análise. A pesquisadora conclui que há coloquialidade nas atividades escritas dos alunos e que não há preocupação com a possível leitura dos textos por um leitor, tal como aquelas produzidas por alunos iniciantes.

A dissertação de Souza (2011) intitulada de “A formação do pedagogo como agente de letramento: perspectivas e possibilidades” é um trabalho que também investiga a formação do pedagogo enquanto agente de letramento e por este motivo se torna bem próxima a nossa pesquisa. O foco consistiu em analisar como uma IES tem abordado o tema em seu currículo, além de comparar com cursos de outras cinco universidades. De cunho etnográfico colaborativa, a pesquisa faz uso de vários instrumentos, tais como entrevista, questionário, diário de bordo e grupo de discussão. A análise indicou que a IES pesquisada apresenta um considerado destaque a essa formação quando comparado a outras universidades e que os graduandos indicaram uma melhor relação com a temática sobre letramento, tendo em vista a formação vigente e o papel imprescindível que eles terão no futuro com relação ao ensino das crianças. O questionário, ainda que sem enfatizar a questão da leitura, abordou questões sobre preferências, quantidade de livros lidos no ano exigidos pela instituição e hábitos de leitura dos familiares. Segundo a autora, tendo em vista os depoimentos dos participantes, o curso de Pedagogia precisa dar conta de conteúdos que a educação básica deveria ter feito e que o curso em análise aprimorou tanto a escrita quanto a oralidade dos futuros professores.

Lofti (2011) elaborou uma dissertação denominada de “Alfabetização. Onde e como se forma o professor alfabetizador?” com uma problemática bem próxima a nossa pesquisa. Diante dos baixos índices de aprendizagem dos alunos da educação básica divulgados em uma pesquisa, a pesquisadora procurou compreender como é que está ocorrendo a formação desses professores alfabetizadores nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo. Para tanto, a

autora analisou a questão da alfabetização nos currículos, analisou documentos que orientam a importância do tema, além de entrevistas realizadas com professores universitários e as disciplinas voltadas à alfabetização que indicaram dificuldades na formação de professores alfabetizadores. Os principais autores que fundamentaram essa pesquisa são Sacristán, Gatti, e Saviani. Embora apresentando outra abordagem e outras fontes para o trabalho, é possível afirmar que a análise das práticas dos estudantes, objetivo do nosso trabalho, pode contribuir e estabelecer diálogos com esse estudo.

Suba (2012) investigou, em sua dissertação intitulada “O ensino da leitura e da escrita: uma questão que perpassa a formação do pedagogo”, a formação de professores alfabetizadores partindo da análise curricular do curso de pedagogia e de aplicação de questionários a alunos, professores e coordenadores de institutos de ensino. A pesquisadora conclui que essa responsabilidade destinada aos pedagogos é recente e que o tempo reservado a essa função nos cursos de formação ainda é reduzido, tendo em vista as declarações dos alunos a respeito dessa formação quando afirmam, sobretudo, que não se sentem preparados para o exercício profissional. É importante ressaltar que, essa pesquisa se torna próxima do nosso trabalho naquilo que se refere aos objetivos e à compilação dos dados. Quanto aos objetivos, nota-se que há a presença de questões de pesquisa que se preocupam com a formação dos futuros docentes, a partir da inquietação sobre como o ensino da leitura e da escrita tem sido trabalhado nos institutos, com base na análise curricular e na opinião de professores, coordenadores e, sobretudo, dos alunos. Ou seja, no nosso trabalho, também se pretende cotejar a proposta vigente do curso de Pedagogia, principalmente no que se refere à presença da leitura no currículo e a prática dos estudantes, de modo a tentar compreender como ocorre a relação entre essas duas esferas.

Na busca por encontrar outros trabalhos semelhantes ao nosso, fez-se uma nova procura no site a partir da inclusão do termo “práticas de leitura”, além das expressões “formação de professores” e “pedagogia”.

Desse modo, foram encontrados 31 registros e selecionados apenas dois, já que alguns dos trabalhos apareceram na busca anterior, tais como a dissertação de Suba (2012) e a dissertação de Pinho (2012).

A tese de Carvalho (2012) intitulada de “A leitura literária em espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores” teve como objetivo investigar o ensino da literatura nos cursos de formação, com a preocupação de estabelecer relações entre a universidade e espaços não formais, já que essa atividade ultrapassa o espaço escolar, através de outras práticas sociais. Como procedimento

metodológico, foram utilizadas a observação participante e aplicação de oficinas literárias a alunos dos cursos de Letras e Pedagogia em espaços não formais, como asilos, por exemplo. A pesquisadora conclui que há necessidade de mudanças nos estágios dos cursos, na tentativa de articular aprendizados em espaços não formais, visando a cultura como um todo. Ao basear-se em Bakhtin, Freire, Nóvoa e Benjamin, a pesquisadora reitera a preocupação com a prática de leitura no sentido de prática cultural, devendo estar presente em todos os lugares e espaços sociais.

Outra pesquisa muito relevante e que se aproxima muito do nosso trabalho refere-se à dissertação de Guilherme (2012) que tem por título “A responsividade do leitor que emerge das anotações em livros de estudos”. Esse trabalho assume como referencial teórico a história cultural, baseando-se, sobretudo nos estudos de Chartier e Certeau. É uma pesquisa que tem como escopo compreender as atitudes dos graduandos, enquanto leitores, ao analisar as anotações escritas por eles em livros dos cursos de Pedagogia e Letras. É um trabalho muito interessante porque a pesquisadora utiliza o conceito de *tática*, segundo as postulações de Certeau ao analisar a prática dos estudantes. A partir dos dados, a pesquisadora afirma que, em muitos momentos, os alunos não estabelecem diálogos com os textos e fazem cópias literais dos excertos em suas anotações, atitude que é fruto de um processo de escolarização calcado na reprodução dos conteúdos. Desse modo, ela conclui que é preciso incentivar diálogos entre os universitários e os textos por meio da leitura e escrita, que é muito mais profícuo do que as cópias literais.

Enfim, ao observar as considerações elencadas acima, observa-se que temáticas sobre currículo, estágio, representações e as Diretrizes Curriculares foram predominantes nos trabalhos.

E, ao cotejar os temas dos levantamentos de artigos com o levantamento das teses e dissertações, percebe-se que as pesquisas sobre práticas de leitura dos estudantes universitários ocupam uma posição ainda tímida no cenário das investigações, uma vez que foram encontrados cinco artigos, cinco dissertações e uma tese.

Entretanto, esses trabalhos subsidiam a nossa pesquisa na medida em que possibilitam a existência de diálogos, reflexões e inquietações e, além disso, indicam a pertinência em fomentar tais pesquisas que ainda podem contribuir para uma melhor compreensão do que ocorre nos cursos de formação de professores.

De maneira geral, a revisão da literatura aqui apresentada permite a constatação de duas tendências preponderantes. A primeira delas refere-se aos impactos na legislação que definiram o curso de Pedagogia como *locus* para formação de professores para as séries

iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, que desencadearam reflexões sobre a melhoria da qualidade da educação e sobre as políticas públicas para a educação em geral e que englobam discussões e avaliações sobre a formação continuada de professores e sobre os programas especiais criados para atender às determinações legais para a formação em cursos superiores para o exercício da profissão.

A segunda tendência refere-se aos estudos sobre o currículo ou sobre aspectos específicos dos cursos de formação de professores. Tomando indicadores sobre avaliações que apontam o baixo desempenho dos estudantes do ensino fundamental, procura-se investigar a formação docente sobre conteúdos específicos, mas, principalmente, priorizando o estágio curricular supervisionado, concebido como etapa formativa. Modos de estruturação do estágio, atividades desenvolvidas ou expectativas nele depositadas são analisados em diferentes perspectivas, como já apontado anteriormente.

Além de proporcionar conhecimento e informações sobre o tema formação de professores, resultados previsíveis da revisão bibliográfica, foi possível constatar que as práticas de leitura dos estudantes constituem, ainda que com um número de trabalhos não tão elevados, como espaço de diálogo acadêmico. Por outro lado, a formação profissional do professor parece estar mobilizando a maioria dos pesquisadores. Provavelmente, devido às características dos repositórios consultados (Banco de Teses), a maioria das pesquisas desenvolve-se com um número bastante reduzido de sujeitos, dado revelador das injunções presentes nos programas de pós-graduação. Situada entre grupos de pesquisa de reputação consagrada no Brasil (como os da Fundação Carlos Chagas e os da Cátedra UNESCO para profissionalização docente) que trabalham com dados de abrangência nacional e as pesquisas desenvolvidas para obtenção dos títulos de Mestrado e doutorado, a investigação aqui relatada pode, modestamente, contribuir para a compreensão da temática eleita, incidindo sobre um universo maior de sujeitos, embora restrita a uma única instituição.

2.2 Da Escola Normal à Resolução CNE/CP nº 1/2006

Recuperar alguns marcos históricos e políticos sobre a formação de professores no Brasil torna-se imprescindível para uma melhor compreensão dessa pesquisa. Para tanto, são efetuados alguns recortes no âmbito da história da Educação, mais especificamente na história da profissão docente, na tentativa de compreender percursos significativos, sobretudo com

relação ao curso de Pedagogia, partindo desde a criação das Escolas Normais até as transformações vigentes que regem esse curso de graduação.

Para tanto, seleciona-se como autores fundamentais para essa contextualização Tanuri (2000), Saviani (2002), Nagle (1977), Romanelli (1987) Gatti, Barreto e André (2011), tendo em vista seus estudos bem fundamentados e reconhecidos no cenário acadêmico brasileiro.

Considera-se que, primeiramente, a formação de professores no país é uma preocupação recente, já que mudanças significativas no campo educacional ocorreram a partir no final do século XIX e início do século XX.

Segundo Tanuri (2000, p. 64), embora a primeira escola normal no Brasil tenha surgido em 1835 na Província do Rio de Janeiro, é possível perceber que essas escolas tiveram êxito e permaneceram efetivamente no cenário educacional a partir de 1870, “quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino.”

É importante mencionar, por exemplo, que em 1891 houve uma reforma relevante na Escola Normal do Estado de São Paulo, contando com um currículo amplo e com uma escola modelo-anexa que servia como local de estágio para os futuros professores das escolas de primeiras letras, em que, de certa forma, esperava-se que ocorressem observações, aprendizagens e imitação de práticas exitosas.

Paralelo a esse fenômeno, também no fim do século XIX, houve a implantação dos grupos escolares pautado no modelo de escola graduada, na tentativa de permitir às massas uma escolarização básica.

Ainda que estudos apontem a realidade complexa e difícil desse período para o setor educacional, entre outros âmbitos da sociedade na época, é importante que se considere que é com o advento do regime republicano que a escola para as massas começa a ganhar destaque nas políticas. Pode-se afirmar que se iniciam os primeiros passos para a defesa da escola pública para a população, tendo o Estado o compromisso com a manutenção do ensino.

Tendo em vista essas preocupações, isto é, o início da valorização da escola primária, há o reflexo na formação de professores para essas instituições. Portanto, a existência de uma escola normal de qualidade torna-se necessária, fomentando, assim, a crença de que o sucesso da escola depende também do professor.

Nesse sentido, a Escola Normal foi muito valorizada na Primeira República. E, além da relação com a escola primária, ainda que não houvesse consolidado seu papel profissional, compreende-se que essa instituição correspondia a um espaço que possibilitava uma opção

para as mulheres ocuparem cargos públicos e empregos melhores, já que se baseava em uma formação ampla, constituindo-se enquanto uma profissão digna para as mulheres.

Segundo Nagle (1977, p. 269), a escola normal nesse período,

[...] destina-se à formação de professores primários. É, portanto, uma escola profissional paralela à escola secundária da qual vai sofrer muitas influências, especialmente as que causam a sua descaracterização de instituição propriamente profissional. Durante os três primeiros decênios do regime republicano a escola normal apresenta as seguintes características. É uma escola basicamente voltada para a formação geral, com o que se aproxima da escola secundária e se distancia de seus objetivos profissionais.

Ora, percebe-se, desse modo, a existência de uma preocupação com a cultura mais geral em detrimento de conhecimentos mais específicos e profissionais, conteúdos esses que vão sendo incorporados em períodos posteriores e incluídos nos currículos dessas escolas. Entretanto, esse distanciamento inicial para com conteúdos mais profissionais não deteriorou o prestígio da instituição. Além disso, nota-se que essa formação mais geral, presente nos primórdios da formação docente para os anos iniciais também poderia ser compreendida como um fator de distinção.

Avançando um pouco mais na história, destaca-se que na década de 1930 houve um importante marco no setor educacional. Houve em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um documento que sintetizou, em linhas gerais, os princípios da Escola Nova, tais como a integração entre a escola e a vida, a aprendizagem pela experiência, ensino por projetos, centros de interesse e a motivação, além da necessidade da educação estar pautada nas ciências da educação (Psicologia, Sociologia, História e Biologia, por exemplo). Ao assumir a defesa de uma escola única que fosse capaz de atender a todos, os pioneiros expressaram a necessidade da existência de diretrizes gerais para a educação nacional (TEIXEIRA, 1984).

Além disso, os pioneiros apresentavam críticas referentes à dualidade existente no sistema de ensino, sendo o ensino primário destinado à camada mais desfavorecida e o ensino secundário voltado à elite. Desse modo, eles defendiam a articulação entre os níveis, já que naquele período o exame de admissão era vigente para o ingresso no ensino secundário público, impedindo a entrada de muitos alunos, além das poucas escolas existentes para esse nível.

Entre outras bandeiras de luta, é importante destacar que o documento expressava a defesa de que a formação do professor deveria estar pautada em moldes científicos e vinculados à pesquisa, portanto, todos os docentes deveriam ser formados no ensino superior.

Todos os professores, de todos os grãos, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundario, devem, no entanto, formar o seu espirito pedagogico, conjuntamente, nos cursos universitarios, em faculdades ou escolas normaes, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. (MANIFESTO..., 1932, p. 421).

Ora, essa defesa indica como esses intelectuais estavam avançados em seu tempo. Isso foi, de fato, promulgado em lei após sessenta e quatro anos, com a LDB 9394/96 e já havia sido manifestada essa necessidade em 1932, fato que comprova como esses intelectuais propunham inovações tão significativas para a época.

Ainda é importante considerar que a formação do professor do ensino secundário tem início no fim da década de 1930, com o surgimento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Isto é, os professores do ensino secundário, antes desse período, eram os médicos, advogados e autodidatas.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 97)

No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano, com disciplinas da área de educação, para a obtenção também da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente ‘3 + 1’).

De acordo com as autoras, essa estrutura também é aplicada para o curso de Pedagogia, que regulamentado em 1939 tinha como escopo a formação de bacharéis em educação e, com o acréscimo de um ano, também era designado a formar professores para as Escolas Normais. Além disso, de acordo com a legislação e currículo da época, também poderiam atuar em algumas matérias do ensino secundário.

A dicotomia entre os níveis para a formação dos professores primários e a formação dos professores secundários estava, portanto, bem delimitada. Enquanto a primeira, desde a sua criação, pertenceu ao nível secundário, a segunda já se estabeleceu no ensino Superior. Em contrapartida, nota-se que a Escola Normal já apresentava características específicas, pois galgada há décadas nessa função, já havia experienciado êxitos e fracassos na formação de professores. Já a formação para os docentes do ensino secundário no Ensino Superior estava iniciando sua trajetória no país, indicando uma preocupação urgente, já que não havia uma formação específica para a formação dos professores para o ensino secundário.

Nesse período, percebe-se que os principais temas de debates e discussões referiam-se à democratização da escola e à expansão do ensino secundário, já que eram necessidades

emergenciais. Nesse sentido o debate sobre a distinção entre os níveis da formação de professores era um tema secundário, relegado a outro plano.

As décadas de 1930 e 1940 também foram marcadas por intensos debates sobre a necessidade de formular diretrizes nacionais para a educação, principalmente entre os liberais e católicos que divergiam em alguns aspectos, sobretudo, em dois pontos principais, na questão sobre a centralização/descentralização do ensino e a liberdade de ensino.

Desse modo, após um processo lento, caracterizado por opiniões divergentes e interesses econômicos e ideológicos antagônicos, a primeira LDB, a 4024/61 foi promulgada no início da década de 1960.

Segundo Romanelli (1987), essa lei avançou pouco na reorganização do ensino, ao manter, por exemplo, o exame de admissão para o ingresso no nível secundário, por exemplo, e permitiu que a liberdade de ensino ficasse mantida e, em algumas situações, o Estado até poderia financiar o setor privado, sinalizando uma tentativa de conciliação de interesses tão contraditórios. Compreende-se que no aspecto legal a LDB de 61 apresentou certo avanço, sobretudo na questão da descentralização do ensino e flexibilidade referente ao currículo. Entretanto, de acordo com a autora, é relevante mencionar que

A lei, que fora tão discutida e que poderia ter modificado substancialmente o sistema educacional brasileiro, iria, no entanto, fazer prevalecer a velha situação, agora agravada pela urgência da solução de problemas complexos de educação criados e aprofundados com a distância que se fazia sentir, havia muito, entre o sistema escolar e as necessidades do desenvolvimento. (ROMANELLI, 1987, p.179).

E, sobre a formação de professores, essa lei manteve a dualidade antes descrita, isto é, os professores primários continuariam sendo formado nas escolas normais e os professores do ensino secundário seriam formados em nível superior, nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Entretanto, segundo Tanuri (2000), o primeiro Parecer do Conselho Federal de Educação sobre o aspecto curricular do curso de Pedagogia em 1962 já perpassa, ainda que de forma tímida e rápida sobre a possibilidade de primeiras tentativas para a formação em nível superior dos professores primários. Já em 1969, a autora aponta que houve a promulgação do Parecer CFE 252/69

que modifica o referido currículo mínimo, retoma essa posição e vai mais além, procurando garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia, mesmo em cursos de menor duração, que realizarem estudos de Metodologia e Prática do Ensino Primário. Tal medida acabou por embasar legalmente o movimento de remodelação curricular dos cursos de

Pedagogia que viria a ocorrer nos anos 80 e 90, no sentido de ajustá-los à tarefa de preparar o professor para os anos iniciais da escolaridade. (TANURI, 2000, p.79).

É preciso destacar que o referido parecer, foi promulgado no regime militar, pautado, sobretudo, na teoria do capital humano, na tentativa de equiparar a educação ao desenvolvimento econômico. E, desse modo, entre tantas modificações realizadas na área educacional que visaram, principalmente, à valorização da presença de técnicos, houve a implantação das especialidades no Curso de Pedagogia. Ou seja, o governo militar fracionou os cursos com o objetivo de promover habilitações técnicas para determinadas áreas.

E, quanto ao professor do Ensino Superior, até o início da década de 1970, era o recém-graduado que ministrava as aulas, e que de acordo com Saviani (2006, p. 44), é somente a partir dessa década, com a “implantação dos programas de pós-graduação, a partir do Parecer n.77 aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1969”, que há uma formação específica para os futuros docentes do Ensino Superior.

A reforma da LDB em 1971 evidenciou o excessivo esforço do governo em desenvolver a economia do país através da educação, com o incentivo à formação da mão-de-obra.

Visto que o contexto era de ditadura e autoritarismo, as reformas da Lei 5692/71 também puderam ser efetuadas fácil e rapidamente. Assim, houve a implantação do ensino de primeiro grau, com a união do antigo primário e ginásio e o ensino de segundo grau com um caráter profissionalizante, já que o contexto do país requeria apressadamente profissionais que contribuíssem para o desenvolvimento econômico do país. Sendo assim, mais uma vez, nota-se que a educação estava condicionada às exigências vigentes.

Ora, esse ideário tecnicista também atingiu profundamente a formação de professores, sobretudo os docentes do ensino primário, ao extinguir a escola normal e criar a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) também no período noturno. A formação aligeirada possibilitou uma decadência do ensino. Além disso, houve a criação das licenciaturas curtas com duração de dois anos.

O artigo 30 da Lei 5692/71 apresenta mais claramente essas concepções:

- Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
 - b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
 - c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971).

No início da década de 1980 houve algumas tentativas de melhoria na formação dos professores primários, como por exemplo, o surgimento dos Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs). Além disso, em 1986, segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 99)

[...] o Conselho Federal de Educação aprova o Parecer nº 161/1986, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a esse curso oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo com autorizações provisórias.

Esse marco, portanto, pode ser entendido como certa continuidade, ainda que lenta, daquelas propostas que já vinham ocorrendo com os pareceres sobre o curso na década de 1960. A preocupação com a formação dos professores primários em nível superior estava progredindo e a legislação apontava para esse sentido.

Sobre o parecer 252/69, Tanuri (2000, p. 84) aponta sobre o curso que

Antes centrados sobretudo nas ciências básicas da educação, tais cursos vieram a incorporar, depois de 1969, a Teoria e Prática do Ensino Primário, na Habilitação Magistério para o ensino de 2o grau. Entretanto, essa habilitação passou a visar também ao preparo dos professores para as séries iniciais – conforme aliás possibilitava o próprio Parecer CFE 252/69 – e, em alguns casos, criaram-se habilitações específicas para esse fim, o que motivou um esforço para ampliação das disciplinas de instrumentação, diversificando-as de modo a cobrir os diversos componentes curriculares dos anos iniciais da escolaridade (metodologia do ensino da matemática, dos estudos sociais, da alfabetização, das artes).

Aproximadamente dez anos após publicação do Parecer 161/1986, há a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 que reestruturou o ensino no país, a partir de dois níveis, ou seja, há o ensino básico, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e o ensino superior. Além da alteração na nomenclatura para identificar os níveis, essa lei também promoveu uma alteração significativa para a formação dos professores primários, tornando obrigatório o ensino superior como requisito para a atuação em todas as etapas da educação básica. No artigo 62, essa lei pontua que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 1996).

Ademais, o governo estabeleceu um prazo de dez anos a partir da divulgação da lei para a adequação da nova legislação. Essa determinação possibilitou, entre outros legados, um crescimento notório de cursos à distância e permitiu o surgimento de intensas preocupações e

debates quanto à qualidade dessa formação. Compreende-se, desse modo, que o aspecto legal, que foi uma grande conquista para a formação de docentes, não se constituiu em garantia suficiente da melhoria nos cursos de formação.

Nesse sentido, André (2010, p. 176) aponta que “nos anos 1990, a grande maioria das pesquisas centrava-se nos cursos de *formação inicial: licenciatura, Pedagogia e Escola Normal* (76% das pesquisas)”. Compreende-se que esse fenômeno no meio acadêmico expressava as preocupações vigentes no período relacionadas às modificações substanciais na legislação e suas repercussões nos cursos de formação e instituições.

No início dos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação promulga, especificamente em 2002, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica que, em linhas gerais, deverão ser observadas e incluídas no currículo e no projeto político pedagógico dos cursos. Entende-se que essa pode ser considerada uma tentativa de fornecer um caráter mais comum aos cursos tão diversos que a própria LDB acabou incentivando.

Na tentativa de elaborar Diretrizes específicas para cada graduação, foram realizados muitos debates. Desse modo, houve a promulgação da Resolução CNE/CP nº 1/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia promovendo mudanças substanciais, por exemplo, a eliminação das habilitações e a priorização da formação de professores como principal objetivo formativo, sem deixar, contudo, de oferecer conteúdos necessários a outras funções.

Sobre as Diretrizes, Gatti, Barreto e André (2011, p. 99) apontam que

Essas postulações criaram tensões e impasses ainda não bem equacionados para o desenvolvimento curricular desses cursos. Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para os cursos noturnos nos quais se encontra a maioria dos alunos desses cursos, não é tarefa fácil.

Diante disso questiona-se a maneira adotada pelos programas das instituições formadoras para atender tais exigências em seus currículos e cumprir tais orientações.

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011, p. 100)

Pelos dados curriculares disponíveis sobre esses cursos, estamos longe de uma política de melhor qualificação real dos professores da educação básica. As normatizações existentes não estão sendo suficientes para garantir minimamente essa qualificação no que se refere à formação inicial.

Em síntese, ao observar a trajetória histórica do curso de Pedagogia, verifica-se que há, no mínimo, três alternâncias substanciais que o (des)caracterizam. A primeira delas refere-se à regulamentação do curso no final da década de 1930, quando seu escopo era a formação de bacharéis em educação. A segunda é a promulgação do Parecer CFE 252/69, em que houve a implantação das habilitações técnicas para áreas determinadas. E, por fim, as determinações das DCN's de 2006, que ao atender as exigências determinadas pela LDB n.9394/96 que elevou a formação de professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental para o nível superior, um objetivo almejado desde os anos de 1930, além de abarcar outras funções.

A amplitude de atribuições, com definições imprecisas, além de expressar fragilidade em suas determinações legais, pode trazer outros corolários, principalmente quando há essa junção no mesmo curso de duas tradições formativas, ou seja, formação de professores e formação do profissional especializado, que tem se constituído como entrave para a efetivação dos objetivos pretendidos.

Na tese de doutorado elaborada por Delgado (2015), por exemplo, são investigadas as concepções que os estudantes concluintes do curso de Pedagogias têm sobre a profissão docente. Nessa pesquisa, entre outros resultados, a pesquisadora indentificou três dimensões que interferem na construção da identidade docente: legais, institucionais e pessoais. Sobre as leis, a autora assevera que

Elementos como esses só vem a reforçar o caráter ambíguo e indefinido do curso de Pedagogia resultando em um perfil controverso de profissional a ser formado, com efeitos inevitáveis na identidade profissional em construção desses alunos em formação, da mesma forma que repercutirá em seus contextos de trabalho, como futuros professores, com consequências nefastas. (DELGADO, 2015, p.249).

Compreende-se, portanto, que a Resolução CNE/CP nº 1/2006 uniu as duas tradições, ancoradas em modelos de funcionamento específico, reunindo-as num único curso, e guardou de uma delas a nomenclatura e o grau de instrução, mas aglomerou os objetivos formativos de ambas.

A partir da promulgação das DCN's, as instituições formadoras tiveram o prazo de um ano para a adequação e elaboração do projeto pedagógico seguindo essas diretrizes. Nesse sentido, questiona-se como o curso de graduação em Pedagogia da universidade em questão passou a ser estruturado após as exigências emanadas pela esfera federal.

2.3 O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia a partir das novas Diretrizes Curriculares

O curso de Pedagogia está em funcionamento há mais de 50 anos e até os anos 2000, adotava a seguinte organização curricular: *I- Formação geral básica*: Filosofia da Educação; História da Educação; Sociologia Geral; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; Psicologia Social; Estatística Aplicada à Educação; Didática; Administração e Planejamento; Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental; Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio; Teoria Geral da Educação; Avaliação do Rendimento Escolar; Educação Especial; Metodologia do Ensino Fundamental; Introdução ao estudo da Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências; Prática de Ensino Fundamental; Prática de Ensino Médio e Metodologia do Ensino Médio. *II- Habilitação em Orientação Educacional*: Princípios e Métodos de Orientação Educação; Orientação Vocacional; Orientação Educacional; Orientação Educacional no Ensino Fundamental e Médio e Medidas Educacionais. *III- Habilitação em Supervisão Escolar*: Princípios e Métodos de Supervisão Escolar; Currículos e Programas; Supervisão Escolar e Supervisão Escolar para exercício no Ensino Fundamental e Médio. *IV- Habilitação em Administração Escolar*: Administração Escolar; Estado, Educação e Sociedade; Princípios e Métodos em Administração Escolar: Gestão da Unidade Escolar; Princípios e Métodos em Administração Escolar: Projetos Educacionais; Política Educacional Brasileira; Pesquisa em Educação e Trabalho de Monografia. *V- Habilitação em Educação Especial*: Deficiência Mental; Desenvolvimento da criança Deficiente Mental; Aprendizagem da criança Deficiente Mental e Métodos, técnicas e Recursos no Ensino de Deficientes Mentais.

Como se pode observar, a estrutura curricular estava organizada de modo a oferecer um conjunto de conhecimentos assentado sobre o que se convencionou chamar de ciências da educação e um conjunto de conhecimentos destinados a caracterizar o campo educacional (estrutura organizacional do sistema, didática e metodologias de ensino, avaliação do rendimento escolar e prática de ensino). Após esse curso básico, que certificava para o exercício da docência nos cursos de formação de professores oferecidos no nível médio de instrução, era possível optar pela formação especializada para a ocupação de funções específicas do sistema escolar, quais sejam, a administração, a supervisão, a orientação e o ensino de portadores de deficiência mental (segundo o vocabulário da época).

Essa estrutura, que adotava o que se convencionou denominar de esquema 3 + 1 e priorizava as funções especializadas, foi fortemente impactada pela LDB de 1996 que

determinava que a formação de professores para o ensino fundamental deveria passar a ocorrer no nível superior de instrução e, após impasses, discussões e algumas iniciativas legais de curta duração (a criação dos Cursos Normais Superiores, por exemplo), foi estabelecido que o curso de Pedagogia deveria ser o *locus* da formação de professores e a esses novos objetivos os cursos existentes deveriam se adaptar.

Decorridos alguns anos, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 anulou as determinações da CFE 252/69, extinguindo, portanto, as habilitações. Com essa nova diretriz, como já apontado anteriormente, o eixo central dessa licenciatura passa a ser a formação de docentes para os anos iniciais da educação básica, aliada a outras exigências, tais como a preparação dos estudantes para o cargo de gestão, conforme a seguinte determinação:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

Além da amplitude de propósitos contidas nessa formação, percebe-se a excessiva prescrição de conteúdos a serem trabalhados e a delimitação em termos de carga horária. O artigo 6, por exemplo, estabelece os requisitos a serem contemplados na organização curricular que compreendem das aulas teóricas aos estágios, enfatizando a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, são estabelecidos três núcleos: o “núcleo de estudos básicos”, que orienta que o trabalho teórico esteja embasado na literatura de forma apurada e articulada com as diversas áreas da educação; o “núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos”, que também aponta a necessidade de estudos teóricos relacionados, entre outros, às teorias da educação, a fim de promover a reflexão, a crítica e até mesmo criação por parte dos estudantes de projetos educacionais e o “núcleo de estudos integradores”, que visa a participação dos alunos em seminários, congressos, iniciação científica e a vivência de situações nas diversas áreas do campo educacional.

Sobre a carga horária e sua distribuição, as Diretrizes apontam:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:
I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

- II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006).

Tendo em vista tais determinações gerais, foi analisado o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia, elaborado em 2007, em cumprimento a tais determinações legais.

O Curso de Pedagogia oferece 100 vagas anuais divididas nos turnos vespertino e noturno e, antes mesmo da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, houve tentativas para adaptar as tendências que se fortaleciam no cenário educacional brasileiro ao contexto específico da instituição. Inicialmente, a estrutura foi modificada com a extinção das habilitações e o oferecimento de dois eixos de formação de professores: para os anos iniciais do ensino fundamental e para docência em classes de educação especial. Tal proposição pretendia incorporar o conhecimento das antigas habilitações à formação geral em Pedagogia e atender às novas demandas para elevar a qualificação da docência para as séries iniciais. O segundo eixo formativo foi proposto com o objetivo de manter grande parcela do corpo docente que possuía sólida tradição de ensino e pesquisa na área de educação especial. Não foi criado um eixo para formação de professores para a educação infantil, embora reconhecendo sua necessidade, devido à ausência de corpo docente especializado.

Aos serem promulgadas as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Pedagogia, um novo processo de discussões foi desencadeado que resultou na eliminação dos dois eixos anteriores para a formação docente. Acatando a legislação, o Curso de Pedagogia habilita para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental e na Educação Infantil e para atividades de gestão.

O projeto que explicita esse processo e estabelece as pretensões formativas está dividido e organizado do seguinte modo:

I) Introdução. Esse item apresenta o curso, contextualiza-o e especifica seu importante papel social assim como da universidade pública.

II) Orientações Legais. Nesse tópico são apresentadas reflexões acerca da LDB 9394/96 e a ressonância dessa lei para o curso, há também o relato sobre a conquista da alteração no decreto 3276/99 que tentou estabelecer a restrição da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental aos Cursos Normais

Superiores, além da afirmação e concordância com as novas Diretrizes, sobretudo, ao designar como principal característica do pedagogo o ser professor. Entretanto, sinaliza, por outro lado, a preocupação com a questão da habilitação para o professor de educação especial.

III) Contexto interno do curso de Pedagogia. Nesse item há a afirmação de que o currículo do curso é baseado nas determinações legais e nas especificidades da instituição. Afirma-se que desde 2000 o curso já havia adotado a formação de professores como eixo norteador, sem deixar de agregar as antigas habilitações, tais como gestão e coordenação. A formação de professores, no entanto, era dedicada à atuação nas séries iniciais do ensino fundamental e à educação especial. Segundo o documento, não foi possível incluir nesse período a formação de professores para a educação infantil. A partir das Diretrizes, no entanto, essa modalidade foi incluída e a formação de professores para a educação especial foi transferida para a Educação Completar. Quanto à formação para a ocupação nas funções de apoio escolar (gestão, planejamento, coordenação) o documento aponta que se mantiveram enquanto componentes integrantes do currículo. Em suma, segundo o PPP, os conteúdos do currículo estavam subordinados às determinações legais, às especificidades do corpo docente e às pesquisas realizadas no programa de pós-graduação.

IV) Diretrizes gerais para a formação do pedagogo. Nesse tópico há a defesa da qualidade da formação do pedagogo enquanto objetivo da graduação, ou seja, um profissional capaz de atuar criticamente na docência do ensino infantil e nos iniciais do fundamental assim como nos cargos de coordenação, gestão, planejamento e orientação dos alunos. Outrossim, a valorização da fundamentação teórica é explicitada, de forma a proporcionar no graduando a capacidade para refletir e atuar diante das circunstâncias existentes na área educacional, a partir de conteúdos mais gerais sobre a educação assim como de conhecimentos específicos ao ensino. É interessante notar que nesse item é apresentado um grande problema existente nos anos iniciais do ensino fundamental mediante as avaliações que diagnosticam baixos índices de aprendizagem. Diante disso, o projeto afirma que as universidades devem ser encarregadas de melhorar a qualidade na formação de professores. “A formação inicial do professor deve atender às necessidades sociais de aquisição da leitura, escrita e conhecimentos gerais que serão a base das aquisições posteriores e também da participação ativa e consciente na sociedade” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 9). O conhecimento prático, que deve estar em harmonia aos conceituais, também adquire importante papel para a formação e, de acordo com o documento, será desenvolvido com base em situações-problema e na elaboração de planos e projetos. Além disso, há o estágio curricular supervisionado que possibilita aos estudantes a imersão na realidade escolar. O projeto também aponta a

existência de grupos de estudos que oferecem oportunidades para os estudantes entrarem em contato com conhecimentos mais aprimorados.

IV-1. Organização curricular do curso de Pedagogia. Segundo as informações contidas nesse item há, na grade curricular reformulada, 42 disciplinas obrigatórias e 3 optativas podendo ser divididas em dois blocos de conteúdos. O primeiro refere-se ao núcleo de estudos básicos, composto por disciplinas voltadas aos fundamentos da educação e também por conteúdos específicos para a formação docente. O segundo bloco, intitulado de núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, agrega as três optativas, além de outras disciplinas obrigatórias. Está descrito também o Núcleo de Estudos Integradores, que reúne várias possibilidades de participação do aluno em eventos, projetos, iniciação científica, entre outros.

IV. 2- Rol de disciplinas do curso de Pedagogia. Nesse item, cada disciplina é apresentada, respectivamente, com a quantidade de créditos e carga horária correspondente. Para a parte teórica é atribuída uma carga horária de 2400 horas, para a parte prática é previsto um total de 420 horas, para o Estágio a carga horária estipulada é de 500 horas e, por fim, para as atividades acadêmicas extraclases, 100 horas. Nesse sentido, a carga horária total é de 3420 horas.

Ao cotejar esses valores com aqueles anteriormente mencionados e determinados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais nº 1/2006 nota-se que o curso não se restringe à carga horária mínima de 3.200 horas, estipulando uma carga horária maior para essa formação tão complexa. Além disso, se somada a carga horária destinada à parte conceitual e à parte prática há um total de 2820 horas, ultrapassando também o que a resolução maior determina, ou seja, 2800 horas. Com relação ao estágio, a carga horária também excede significativamente. Enquanto as Diretrizes estipulam 300 horas de estágio, o PPP do curso aponta a necessidade de 500 horas. A igualdade da carga horária entre as Diretrizes e o PPP só se consolida mediante às atividades acadêmicas e científicas, já que em ambas a carga horária é de 100 horas.

IV.3- Sequência aconselhada do curso. Há, nesse item, uma tabela contendo o semestre, as disciplinas e sugestões dos dias da semana para o desenvolvimento de cada uma delas, de modo a proporcionar uma melhor sistematização do curso.

IV.4- Descrição da organização curricular. O documento apresenta a descrição da grade curricular de modo a justificar as escolhas e organização das disciplinas para cada semestre do curso, enfatizando a relação entre os conteúdos conceituais e atitudinais para a formação de professores, partindo do pressuposto de que embora o graduando não esteja em

contato direto com a realidade escolar na maioria das disciplinas, as experiências delas provenientes podem favorecer o desenvolvimento da criatividade e crítica do aluno para sua futura atuação. O documento também elenca os princípios norteadores do Estágio Curricular Supervisionado, além de especificar os locais para a realização e a carga horária destinada a cada uma das modalidades, isto é, na educação infantil, em creches e pré-escola, e no ensino fundamental nos anos iniciais. É importante observar que as disciplinas voltadas ao estágio são associadas às disciplinas teóricas correspondentes a cada nível, de forma a articular a teoria e a prática, sendo ministradas no mesmo dia e pelo mesmo docente.

IV.5 Núcleo de Estudos Integradores. Esse item apresenta justificativas sobre a necessidade e relevância da participação do graduando em atividades extraclasse, indicando a existência de vários e distintos grupos de estudos assim como o Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência (CENPE) que além da possibilidade de pesquisas, constituiu-se em um espaço de assistência à comunidade, oferecendo atendimentos a crianças, pais e professores, por exemplo, e configurando-se em um âmbito peculiar para a formação do pedagogo. Há também o Programa Especial de Treinamento (PET), oportunidades de participação em diferentes estágios e eventos científicos anuais, tais como a Semana da Pedagogia e a Jornada da Educação. O PPP também afirma o investimento destinado à tentativa de bolsas aos alunos.

IV.6- Prazo para integralização curricular. Segundo o PPP, o estabelecimento do prazo para a integralização dos créditos é de no mínimo 4 e no máximo 7 anos.

V- Disciplinas e departamentos envolvidos. Como o próprio título sugere, esse tópico destina-se à apresentação, em forma de tabela, das disciplinas obrigatórias e optativas relacionadas a seus respectivos departamentos, créditos e carga horária.

VI. Docentes e disciplinas responsáveis. É apresentado nesse tópico um quadro com os nomes dos docentes do curso, a titulação, cargo, regime de trabalho e disciplina. Salienta-se que, de forma geral, o corpo docente é academicamente qualificado, constituído por professores doutores, professores livre-docentes e professores titulares.

VII. Docente a ser contratado. Nesse tópico é apresentado um quadro com as disciplinas, notadamente relacionadas à educação infantil (creche e pré-escola), que deveriam ser incorporadas à grade curricular a partir de 2008, necessitando, portanto, de admissão de docentes especializados na área.

VIII. Avaliação. O documento expressa, baseando-se em avaliações externas, que o curso de Pedagogia apresenta aspectos bem satisfatórios referentes a vários âmbitos, tais como a proposta curricular e a titulação dos docentes, por exemplo. Destaca-se também que,

desde 2002, há a iniciativa em realizar uma avaliação feita pelos próprios alunos a respeito do curso, que aborda, sobretudo, questões sobre as disciplinas, atividade docente e autoavaliação. Esses dados são tabulados e discutidos pelos próprios docentes que, a partir das constatações, podem refletir, ancorados na perspectiva dos discentes, sobre suas propostas e maneiras de conduzir a disciplina. O documento também aponta a posição crítica dos alunos diante do sistema de avaliação existente ao boicotar as provas impostas pelo MEC, optando por não se submeter ao exame.

IX. Projeção de ações. Nesse item o documento retoma a organização curricular de 2002, que se pautava na formação de professores oferecida nas duas modalidades, ou seja, formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação especial, destacando a alteração ocorrida com essa habilitação a partir da promulgação das Diretrizes em 2006. Além disso, também apresenta as modificações propostas com relação à equivalência de disciplinas com o objetivo da adequação curricular do curso e modos de consubstanciar a complementação curricular referente à formação de professores em Educação Especial para os ingressantes até 2007. Por outro lado, para os ingressantes a partir de 2000 também há a possibilidade de adquirir a formação em Educação Infantil.

A Resolução nº 60 formaliza o funcionamento da estrutura curricular contida no Projeto Político Pedagógico, que é composta pelas seguintes disciplinas: Filosofia da Educação I, II, III; História da Educação I, II, III; Sociologia da Educação I, II; Estrutura e Funcionamento da Educação Básica; Psicologia da Educação I, II, III, IV; Pedagogias da Infância; Educação Infantil: Creches/Estágio Supervisionado em Educação Infantil; Educação Infantil: Pré-Escolas/Estágio Supervisionado em Educação Infantil; Desenvolvimento e Educação Infantil; Sócio-antropologia, cultura e escola; Didática I, II; Educação Especial; Política Educacional Brasileira; Teoria e Prática do Currículo; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa; Ação Pedagógica Integrada; Filosofia para crianças; Gestão Educacional/Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional; Linguagens em Educação; Formação de Identidade e Escolarização; Jogos, brinquedos e brincadeiras na educação da infância; Educação Fundamental: anos iniciais I/Estágio Curricular Supervisionado; Educação Fundamental: anos iniciais II/Estágio Curricular Supervisionado; Coordenação Pedagógica e Optativa I, II, III.

O cotejamento entre as duas estruturas curriculares apresentadas permite avaliar as profundas mudanças processadas nos objetivos do curso de Pedagogia aqui analisado. Da estrutura anterior, permanecem as disciplinas denominadas ciências da educação, destinadas a traçar, em linhas gerais um desenho do campo educacional; a antiga habilitação em Administração Escolar teve seu conteúdo compactado e reorganizado e as disciplinas voltadas para a formação específica para o exercício do magistério nas escolas infantis e nas séries iniciais são totalmente novas.

Além da análise do Projeto Político Pedagógico do curso, foi realizada a leitura das ementas das disciplinas obrigatórias disponíveis no site da Faculdade. Observa-se que as ementas são constituídas, sobretudo, de objetivos, conteúdo programático, metodologia do ensino, bibliografia básica e critérios de avaliação. Priorizou-se, portanto, a verificação restrita ao campo da metodologia. Desse modo, procurou-se, a partir da leitura dos programas de cada disciplina, verificar aquelas que declaram de forma explícita a leitura como componente essencial da metodologia utilizada.

Desse modo, o quadro abaixo reúne tais matérias:

Quadro 4- Rol de disciplinas que utilizam de forma explícita o termo leitura como componente metodológico

Filosofia da Educação I
História da Educação I
Sociologia da Educação I
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica
Filosofia da Educação II
História da Educação II
Filosofia da Educação III
História da Educação III
Desenvolvimento e Educação infantil
Didática I
Educação Especial
Teoria e Prática do Currículo
Didática II
Ação Pedagógica Integrada
Filosofia para Crianças
Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia (Teoria e Prática)
Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências (Teoria e Prática)
Gestão Educacional

Educação Fundamental: anos iniciais I
Estágio Curricular Supervisionado: Anos iniciais do Ensino Fundamental I
Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática
Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa
Coordenação Pedagógica
Educação Fundamental: anos iniciais II
Estágio Curricular Supervisionado: Anos iniciais do Ensino Fundamental II
Jogos, Brinquedos e brincadeiras na educação da infância

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir da análise efetuada.

Assim, dentre as 42 disciplinas obrigatórias, 26 delas atribuem à leitura, de forma evidente, um recurso indispensável para a apropriação dos conhecimentos profissionais.

Entretanto, há também disciplinas que, apesar da não utilização explícita do termo leitura, parecem indicar tal prática através de outras expressões, tais como discussão de textos, análise de textos, apresentação de trabalho, debates sobre material estudado anteriormente, trabalhos a partir de textos, seminários, análise de bibliografia, estudo de documentos, fundamentação teórica, pesquisa bibliográfica e discussões orientadas.

Quadro 5- Rol de disciplinas que utilizam outras expressões para designar a leitura como um componente metodológico

Psicologia da Educação I
Sociologia da Educação II
Pedagogias da Infância
Psicologia da Educação II
Educação Infantil: Creches
Estágio Supervisionado em Educação Infantil: Creches
Psicologia da Educação III
Sócio - Antropologia, Cultura e Escola
Educação Infantil: Pré-escolas
Psicologia da Educação IV
Política Educacional Brasileira
Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização (Teoria e Prática)
Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional
Linguagens em educação
Formação de identidade e escolarização

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir da análise efetuada.

Essas 15 disciplinas, portanto, indicam a leitura como pré-requisito para posteriores atividades, sem, contudo, mencioná-la declaradamente.

A ementa da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Pré-escolas é a única disciplina que não faz alusão a tal prática no campo referente à metodologia de ensino, explícita ou implicitamente. Entretanto, quando a ementa aborda a questão da recuperação, a leitura é apontada como um meio para a elaboração de trabalhos individuais. Além disso, essa disciplina está relacionada com a disciplina Educação Infantil: Pré-escolas que, de certo modo, indica a necessidade de tal prática.

Portanto, a análise das ementas das 42 disciplinas obrigatórias que estruturam o curso, aponta, entre outros recursos, a leitura como procedimento e como prática, indispensáveis para a aquisição dos diversos conteúdos.

3 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

3.1 O que o questionário socioeconômico revela

Após realizar algumas considerações sobre o curso, perpassando por questões formais que o situam e o fundamentam, pretende-se, nesse momento, apresentar os dados obtidos sobre os discentes a partir do questionário socioeconômico.

Antes, porém, é importante afirmar que, já foram realizados levantamentos sobre os alunos do curso a partir desse mesmo instrumento.

Na primeira delas, Santos Filho (1991) considerou os dados sobre os alunos que ingressaram no Curso de Pedagogia nos anos de 1989 e 1990. Na segunda ocasião, Valdemarin e Silva¹⁰ sistematizaram dados dos alunos matriculados nos anos de 2005, 2006, 2007 e 2008. O cotejamento entre essas duas análises evidencia que, em seus aspectos gerais, há predomínio feminino no curso, a escolha do período noturno está relacionada ao exercício de atividade remunerada e que a condição econômica predominante é baixa. Pode-se, no entanto, observar nesses dados o surgimento de algumas tendências, entre elas, a diminuição de alunos com curso de formação de professores no nível médio, faixa etária menor de ingresso dos alunos do curso diurno, o aumento do número de alunos provenientes do ensino médio privado e o aumento de mães com escolaridade superior.

Para a realização desta pesquisa, foram selecionados os seguintes dados provenientes do questionário socioeconômico correspondentes ao período de 2010-2013 dos alunos matriculados no curso, sendo quatrocentos estudantes no total, divididos em duzentos por período: sexo, cor da pele, idade, exercício de atividade remunerada, renda mensal familiar, escola em que cursou o Ensino Fundamental, escola em que cursou o Ensino Médio, nível de instrução do pai e nível de instrução da mãe.

Tabela 1- Percentual do sexo feminino

Pedagogia	2010	2011	2012	2013	Média
Diurno e Noturno	91%	93%	93%	94%	93%
Diurno	96%	90%	94%	96%	94%
Noturno	86%	96%	92%	92%	92%

Fonte: Dados extraídos do questionário socioeconômico e tabulados pelo economista João S. Moura Neto

¹⁰ Trata-se do projeto Curso de Pedagogia: um estudo/intervenção sobre formação de professores, coordenado pelas professoras Doutoras Vera Teresa Valdemarin e Marilda da Silva.

Com relação ao sexo, é possível afirmar a predominância do sexo feminino no curso, cerca de trezentas e setenta e duas mulheres nessa graduação, fenômeno que comprova a feminização do magistério desde a criação das Escolas Normais. Segundo Gatti (2010, p. 1362)

A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação.

Tabela 2 - Cor de pele

Curso/período	Branca	Amarela	Indígena	Parda	Preta	Total
Pedagogia (Diurno e Noturno)	76%	1%	0%	18%	5%	100%
Diurno	82%	1%	1%	14%	3%	100%
2010	84%	0%	0%	14%	2%	100%
2011	86%	2%	0%	12%	0%	100%
2012	84%	0%	2%	12%	2%	100%
2013	74%	0%	0%	18%	8%	100%
Noturno	70%	2%	0%	22%	7%	100%
2010	70%	4%	0%	22%	4%	100%
2011	78%	2%	0%	14%	6%	100%
2012	62%	0%	0%	34%	4%	100%
2013	70%	0%	0%	18%	12%	100%

Fonte: Dados extraídos do questionário socioeconômico e tabulados pelo economista João S. Moura Neto

Dos quatrocentos alunos ingressantes, a cor branca é predominante, já que trezentos e quatro estudantes fazem essa declaração. Dentre esses, cento e sessenta e quatro estão no período diurno e cento e quarenta no período noturno. Com um segundo maior percentual, há a cor parda, com um total de setenta e dois alunos, sendo vinte e oito do período diurno e quarenta e quatro do período noturno. Nessa ordem decrescente, a cor preta aparece em terceiro lugar, com um total de apenas vinte alunos, sendo quatorze pertencente ao período noturno e seis ao período diurno. Na sequência, há a presença bem reduzida dos amarelos e indígenas. Como tendência geral, verifica-se que nos anos em que diminuiu o percentual de cor branca houve aumento na cor parda. Destaca-se também que no ano de 2013 houve aumento significativo de estudantes negros. Esse dado alerta para o acompanhamento das políticas de cotas a entrar em vigor a partir do ano de 2016.

Tabela 3- Idade dos alunos em 31 de dezembro do ano de ingresso

	Idade em 31 de dezembro	2010	2011	2012	2013	Média
Pedagogia (Diurno e Noturno)	17 anos ou menos	23%	28%	27%	23%	25%
	18 anos	31%	21%	31%	32%	29%
	19 anos	12%	15%	11%	10%	12%
	20 anos	5%	6%	7%	10%	7%
	21 a 24 anos	10%	21%	7%	17%	14%
	25 anos ou mais	19%	9%	16%	8%	13%
	n.r.	0%	0%	1%	0%	0%
Pedagogia Diurno	17 anos ou menos	24%	36%	28%	26%	29%
	18 anos	34%	18%	38%	42%	33%
	19 anos	20%	18%	14%	16%	17%
	20 anos	4%	6%	8%	8%	7%
	21 a 24 anos	6%	14%	6%	6%	8%
	25 anos ou mais	12%	8%	4%	2%	7%
	n.r.	0%	0%	2%	0%	1%
Pedagogia Noturno	17 anos ou menos	22%	20%	26%	20%	22%
	18 anos	28%	24%	24%	22%	25%
	19 anos	4%	12%	8%	4%	7%
	20 anos	6%	6%	6%	12%	8%
	21 a 24 anos	14%	28%	8%	28%	20%
	25 anos ou mais	26%	10%	28%	14%	20%

Fonte: Dados extraídos do questionário socioeconômico e tabulados pelo economista João S. Moura Neto

Quanto à faixa etária dos alunos ingressantes, observa-se que a maioria possui dezessete ou dezoito anos ao iniciar a graduação. Mesmo que esse percentual diminui no noturno, essa faixa etária é predominante. Enquanto a maioria dos discentes ingressantes do período diurno possui uma média de 62% de alunos que declaram que até no final do ano de ingresso completarão 17 e 18 anos, já que se somou a média dessas duas faixas etárias, totalizando cento e vinte e quatro estudantes, no período noturno, com relação a essas mesmas idades, a média é de 47%, ou seja, noventa e quatro estudantes, uma diferença de 15%. Por outro lado, com relação à faixa etária correspondente entre 21 a 25 anos ou mais a diferença é ainda mais notória, pois somando-se as médias dos alunos do período noturno, o resultado corresponde a 40%, ou seja, oitenta alunos, ao passo que no diurno o número de estudantes corresponde a 15%, isto é, trinta alunos.

Talvez uma justificativa para a escolha do período noturno pelos ingressantes dessas faixas etárias esteja relacionada com o exercício de atividade remunerada. Nesse sentido, a tabela abaixo pode subsidiar essa hipótese.

Tabela 4- Exercício de atividade remunerada

Curso/período	Sim, regularmente, em tempo integral	Sim, regularmente, em tempo parcial	Sim, mas é trabalho eventual	Não	Não respondeu	Total
Pedagogia (Diurno e Noturno)	18,8%	14,8%	2,3%	63,3%	1,0%	100,0%
Diurno	7,0%	11,5%	2,0%	79,0%	0,5%	100,0%
2010	8,0%	6,0%	2,0%	82,0%	2,0%	100,0%
2011	8,0%	10,0%	4,0%	78,0%	0,0%	100,0%
2012	8,0%	12,0%	2,0%	78,0%	0,0%	100,0%
2013	4,0%	18,0%	0,0%	78,0%	0,0%	100,0%
Noturno	30,5%	18,0%	2,5%	47,5%	1,5%	100,0%
2010	30,0%	12,0%	6,0%	50,0%	2,0%	100,0%
2011	26,0%	14,0%	2,0%	58,0%	0,0%	100,0%
2012	34,0%	26,0%	0,0%	36,0%	4,0%	100,0%
2013	32,0%	20,0%	2,0%	46,0%	0,0%	100,0%

Fonte: Dados extraídos do questionário socioeconômico e tabulados pelo economista João S. Moura Neto

Observa-se que a maioria dos alunos não trabalha, considerando que esse número é bem mais elevado no período diurno enquanto que no noturno esse dado é bem menor. Ao somar os percentuais relativos às atividades em tempo integral, parcial e eventual, o período diurno apresenta a quantidade total de 20,5%, isto é, quarenta e um alunos que trabalham, enquanto que no período noturno os dados correspondem a 51,0%, ou seja, cento e dois alunos.

Nessa perspectiva, os alunos que declaram não exercer nenhuma atividade estão mais concentrados no período diurno, ou seja, cento e cinquenta e oito ao passo que o número relacionado aqueles matriculados no período noturno corresponde a 47,5%, isto é, noventa e cinco estudantes.

Associado a isso, entende-se que a renda familiar é um fator importante a ser considerado, tendo em vista sua relação com o financiamento e manutenção dos estudantes no curso que não exercem atividade remunerada.

Tabela 5- Renda mensal familiar

Curso/período	Até 1,9 SM ou até R\$1.355,00	De 2,0 a 4,9 SM ou de R\$1.356,00 a R\$3.389,00	De 5,0 a 9,9 SM ou de R\$3.390,00 a R\$6.779,00	De 10,0 a 14,9 SM ou de R\$6.780,00 a R\$10.169,00	De 15,0 a 19,9 SM ou de R\$10.170,00 a R\$13.559,00	De 20,0 SM ou mais: R\$13.560,00 ou mais	Total
Pedagogia (Diurno e Noturno)	24%	49%	19%	7%	1%	2%	100%
Diurno	20%	44%	23%	10%	2%	3%	100%
2010	16%	44%	26%	10%	0%	4%	100%
2011	12%	44%	26%	12%	2%	4%	100%
2012	20%	38%	22%	14%	4%	2%	100%
2013	32%	48%	16%	4%	0%	0%	100%
Noturno	28%	54%	15%	3%	0%	1%	100%
2010	34%	46%	14%	4%	0%	2%	100%
2011	22%	54%	20%	4%	0%	0%	100%
2012	32%	50%	14%	4%	0%	0%	100%
2013	22%	66%	10%	0%	0%	2%	100%

Fonte: Dados extraídos do questionário socioeconômico e tabulados pelo economista João S. Moura Neto

Ao observar os dados acima, observa-se que, de forma geral, a renda familiar com maior incidência em ambos os períodos é a que se refere aos valores de R\$1.356,00 a R\$3.389,00. Isto indica que a classe econômica predominante, segundo as informações advindas da Secretaria de Estudos Estratégicos¹¹, é a baixa classe média ou média classe média, que estabelece os valores da renda per capita de R\$291,00 a R\$1.019 para categorizar essa população. Constata-se que conforme há aumento na renda, ocorre a diminuição no número de alunos.

Entretanto, há uma diferença considerável nos dados referentes às rendas mais elevadas, isto é, ao somar os percentuais das três últimas colunas, nota-se que o período diurno apresenta 15% dos estudantes enquanto o período noturno concentra 4%. Em outras palavras, são trinta estudantes do período diurno que apresentam melhores condições financeiras ao passo que no período noturno são oito. Percebe-se também que se a coluna

¹¹ Dados obtidos através do *site* <<http://www.sae.gov.br/site/?p=17351>>.

correspondente à renda com maior número de sujeitos, ou seja, de R\$1356,00 a R\$3.389,00, for extraída da tabela, é possível verificar que, ao comparar os valores da primeira (até R\$ 1355,00) e terceira (de R\$ 3.390,00 a R\$6.779,00) faixas de renda, com exceção do ano de 2013, o período diurno oscila da faixa menor para a faixa maior. Já no período noturno ocorre o inverso, visto que em todos os anos a alternância é sempre para a faixa de renda mais baixa.

Diante de tais amostras, acredita-se ser relevante apresentar os números que representam o tipo de escola que esses alunos frequentaram, já que existe uma relação intrínseca entre a educação e o capital econômico¹² da família.

Tabela 6- Escola em que cursou o ensino fundamental

Curso/período	Maior parte em escola particular	Maior parte em escola pública	Todo em escola particular	Todo em escola pública	Não respondeu	Total
Pedagogia (Diurno e Noturno)	6,3%	5,5%	18,8%	68,8%	0,8%	100,0%
Diurno	6,5%	7,5%	28,0%	57,0%	1,0%	100,0%
2010	6,0%	6,0%	32,0%	56,0%	0,0%	100,0%
2011	8,0%	10,0%	30,0%	52,0%	0,0%	100,0%
2012	6,0%	8,0%	32,0%	50,0%	4,0%	100,0%
2013	6,0%	6,0%	18,0%	70,0%	0,0%	100,0%
Noturno	6,0%	3,5%	9,5%	80,5%	0,5%	100,0%
2010	8,0%	6,0%	14,0%	70,0%	2,0%	100,0%
2011	8,0%	6,0%	10,0%	76,0%	0,0%	100,0%
2012	4,0%	0,0%	8,0%	88,0%	0,0%	100,0%
2013	4,0%	2,0%	6,0%	88,0%	0,0%	100,0%

Fonte: Dados extraídos do questionário socioeconômico da e tabulados pelo economista João S. Moura Neto

Ainda que os dados apontem que a maioria dos alunos estudou em escola pública no ensino fundamental, percebe-se que os alunos do período diurno frequentaram mais a escola particular do que o noturno, ou seja, cinquenta e seis alunos do período diurno estudaram todos os anos do ensino fundamental em escola particular na medida em que apenas dezenove estudantes do período noturno a frequentaram em sua totalidade. Por outro lado, 57% dos estudantes do diurno cursaram o ensino público enquanto 80,5% do período noturno estudaram em instituições públicas. Isto é, de duzentos alunos do período diurno, cento e quatorze frequentaram a escola pública e dos duzentos alunos do período noturno, cento e

¹² Cf. Bourdieu (1998).

sessenta e um estudantes cursaram esse tipo de ensino. O cotejamento entre os dados sobre a presença na escola particular e a faixa de renda parece indicar que há, desse modo, uma relação entre esses fatores. Ao observar os dados longitudinalmente, percebe que há uma queda de estudantes nessa modalidade no período diurno, sobretudo quando se compara o ano de 2010 com o ano de 2013, já que nesse último ano verificou-se uma diminuição considerável nas rendas mais elevadas.

Tabela 7- Escola em que cursou o Ensino Médio

Curso/período	Maior parte em escola particular	Maior parte em escola pública	Todo em escola particular	Todo em escola pública	Não respondeu	Total
Pedagogia (Diurno e Noturno)	2,0%	4,5%	28,3%	65,3%	0,0%	100,0%
Diurno	2,5%	5,0%	37,5%	55,0%	0,0%	100,0%
2010	2,0%	2,0%	44,0%	52,0%	0,0%	100,0%
2011	4,0%	8,0%	42,0%	46,0%	0,0%	100,0%
2012	2,0%	8,0%	38,0%	52,0%	0,0%	100,0%
2013	2,0%	2,0%	26,0%	70,0%	0,0%	100,0%
Noturno	1,5%	4,0%	19,0%	75,5%	0,0%	100,0%
2010	0,0%	6,0%	20,0%	74,0%	0,0%	100,0%
2011	2,0%	6,0%	22,0%	70,0%	0,0%	100,0%
2012	2,0%	2,0%	16,0%	80,0%	0,0%	100,0%
2013	2,0%	2,0%	18,0%	78,0%	0,0%	100,0%

Fonte: Dados extraídos do questionário socioeconômico e tabulados pelo economista João S. Moura Neto

Com relação ao Ensino Médio a situação é muito semelhante ao que ocorre no Ensino Fundamental. O ensino público é predominante, porém apresenta maior incidência no período noturno.

Sublinha-se que há um acréscimo no número de estudantes que passaram a cursar o Ensino Médio em escolas particulares quando se compara os dados correspondentes à etapa anterior. Enquanto o período diurno apresentava 28% no ensino fundamental, no ensino médio houve 37,5%, ou seja, de cinquenta e seis para setenta e cinco estudantes e, no período noturno, o aumento também foi notório, pois 9,5% cursaram o ensino fundamental e 19% cursaram o ensino médio na escola privada, ou seja, de dezenove para trinta e oito alunos. Corolário a isso houve uma pequena queda de estudantes no ensino público nos dois períodos.

Pode ser que a procura por um Ensino Médio, particular ou público, esteja relacionada com projeções voltadas aos exames vestibulares em universidades públicas.

Outrossim, infere-se que a decisão sobre o tipo de escola é tomada no início da escolarização.

Tabela 8- Nível de instrução do pai

Curso/período	Analfabeto	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Completo	Ensino Médio Completo	Superior Incompleto	Superior Completo	Não respondeu	Total
Pedagogia (Diurno e Noturno)	2,5%	22,3%	17,8%	33,5%	7,5%	16,0%	0,5%	100,0%
Diurno	1,5%	15,5%	13,5%	38,0%	10,0%	20,5%	1,0%	100,0%
2010	0,0%	16,0%	6,0%	36,0%	18,0%	22,0%	2,0%	100,0%
2011	2,0%	10,0%	20,0%	42,0%	8,0%	18,0%	0,0%	100,0%
2012	2,0%	16,0%	10,0%	42,0%	10,0%	20,0%	0,0%	100,0%
2013	2,0%	20,0%	18,0%	32,0%	4,0%	22,0%	2,0%	100,0%
Noturno	3,5%	29,0%	22,0%	29,0%	5,0%	11,5%	0,0%	100,0%
2010	6,0%	30,0%	16,0%	30,0%	6,0%	12,0%	0,0%	100,0%
2011	2,0%	24,0%	26,0%	32,0%	6,0%	10,0%	0,0%	100,0%
2012	2,0%	36,0%	14,0%	30,0%	4,0%	14,0%	0,0%	100,0%
2013	4,0%	26,0%	32,0%	24,0%	4,0%	10,0%	0,0%	100,0%

Fonte: Dados extraídos do questionário socioeconômico e tabulados pelo economista João S. Moura Neto.

A maioria dos pais que possui o diploma de Ensino Superior Completo corresponde aos alunos do período diurno, com aproximadamente quarenta e um pais enquanto o período noturno apresenta dezenove, totalizando sessenta e quatro. Além disso, ao analisar e comparar os dados entre os períodos, a partir dos valores referentes a cada ano, constata-se que o diurno tem quase o dobro de pais do que o noturno, principalmente nos anos de 2010 e 2011. Em 2012 a diferença é menor e em 2013 é maior do que aquela verificada nos dois primeiros anos apresentados.

Ao observar os dados, percebe-se que há uma maior representatividade dos pais dos estudantes do curso de Pedagogia no campo referente ao Ensino Médio Completo. Isto é, cerca de cento e trinta e quatro pais cursaram essa modalidade, considerando que setenta e seis correspondem ao período diurno e cinquenta e oito ao período noturno. Em segundo lugar, há o Ensino Fundamental Incompleto, com aproximadamente oitenta e nove pais, sendo

trinta e um correspondentes ao período diurno e cinquenta e oito ao período noturno. Em seguida, há o Ensino Fundamental Completo, com aproximadamente setenta e dois pais, constatando que há vinte e sete no período diurno e quarenta e cinco no período noturno.

Outrossim, ainda que o número de pais analfabetos seja pequeno, cerca de dez pais do total de quatrocentos, nota-se que o analfabetismo ainda é um problema grave que não foi totalmente eliminado do cenário brasileiro.

Tabela 9- Nível de instrução da mãe

Curso/período	Analfabeto	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Completo	Ensino Médio Completo	Superior Incompleto	Superior Completo	Não respondeu	Total
Pedagogia (Diurno e Noturno)	1,3%	22,8%	20,8%	34,5%	3,8%	17,0%	0,0%	100,0%
Diurno	0,5%	14,5%	15,5%	39,5%	5,5%	24,5%	0,0%	100,0%
2010	0,0%	16,0%	14,0%	42,0%	4,0%	24,0%	0,0%	100,0%
2011	2,0%	16,0%	12,0%	34,0%	4,0%	32,0%	0,0%	100,0%
2012	0,0%	12,0%	18,0%	32,0%	8,0%	30,0%	0,0%	100,0%
2013	0,0%	14,0%	18,0%	50,0%	6,0%	12,0%	0,0%	100,0%
Noturno	2,0%	31,0%	26,0%	29,5%	2,0%	9,5%	0,0%	100,0%
2010	6,0%	26,0%	26,0%	26,0%	4,0%	12,0%	0,0%	100,0%
2011	0,0%	20,0%	26,0%	42,0%	4,0%	8,0%	0,0%	100,0%
2012	0,0%	42,0%	22,0%	28,0%	0,0%	8,0%	0,0%	100,0%
2013	2,0%	36,0%	30,0%	22,0%	0,0%	10,0%	0,0%	100,0%

Fonte: Dados extraídos do questionário socioeconômico e tabulados pelo economista João S. Moura Neto

Assim como na tabela anterior referente ao nível de ensino dos pais, os dados acima também evidenciam que o Ensino Médio Completo é o nível de maior titulação. Ou seja, cerca de cento e trinta e oito mães cursaram essa modalidade.

Observa-se que o número correspondente às mães que obtiveram o diploma de Ensino Superior é semelhante ao dos pais, ainda que a tabela acima apresente um singelo aumento de 1%, ou seja, sessenta e quatro pais obtiveram essa titulação ao passo que sessenta e oito mães também cursaram esse nível.

Entretanto, a diferença entre os períodos com relação a esse nível também é evidente. Em outras palavras, no período diurno há quarenta e nove mães que cursaram o Ensino Superior Completo ao passo que no período noturno há apenas dezenove. Ao efetuar a

comparação entre todos os anos e entre os dois períodos, observa-se que no ano de 2010 os índices no período diurno são justamente o dobro do noturno. Nos anos de 2011 e 2012 a incidência é quase quatro vezes maior no diurno quando somadas e, por fim, ainda que em 2013 a diferença seja menor, o período diurno apresenta valores mais elevados do que o noturno.

Com relação ao Ensino Fundamental Completo, há um total de oitenta e três mães, sendo trinta e uma referentes ao diurno e cinquenta e duas ao noturno. O cotejamento ano a ano, como esse realizado anteriormente, indica que, diferentemente do que ocorreu com o Ensino Superior, os dados referentes ao período noturno são majoritários. Observa-se que nos anos de 2010 e 2012 os números quase dobram e nos anos de 2011 e 2013 os valores são maiores do que o dobro.

A proporção entre os períodos e níveis parece seguir a mesma ordem da tabela anterior referente aos pais. Ou seja, quanto maior elevado for o nível de ensino, maior a incidência numérica no período diurno. Quanto menor o nível, maior a porcentagem no período noturno.

Uma distinção, ainda que pequena, entre o analfabetismo entre os pais e mães é identificada, já que os dados correspondem a cinco mães enquanto a tabela anterior apresenta um número de dez pais.

Além disso, compreende-se que, ao cotejar os dados entre as tabelas referentes aos níveis de ensino cursado pelos pais e pelas mães, ainda que a diferença numérica não seja tão marcante, a permanência das mulheres nos estudos é um pouco maior do que a dos homens.

Em linhas gerais, ao analisar os dados majoritários das tabelas sobre os estudantes do curso de Pedagogia, é possível assinalar que a maioria é do sexo feminino, da cor branca, possui faixa etária jovem, não exerce atividade remunerada anterior ao ingresso, apresenta renda mensal familiar baixa, é originária da escola pública e possui família escolarizada. Infere-se, portanto, que ainda que seja evidente que a presença dos estudantes no Ensino Superior excede o número referente à geração anterior, verifica-se que essa inserção não representa uma transição distante entre os níveis de ensino, tendo em vista a predominância dos pais constatada no Ensino Médio.

3.2 O que dizem os estudantes sobre as práticas de leitura

Após essa caracterização dos estudantes, pretende-se, nesse momento, apresentar os dados oriundos dos outros dois instrumentos de modo relacional, com a finalidade de mapear as atividades culturais, analisando, sobretudo, as práticas de leitura.

Com relação ao questionário sobre práticas culturais, é possível reiterar que participaram dessa etapa da pesquisa trezentos e quinze alunos, sendo cento e quarenta e nove do período diurno e cento e sessenta e seis do período noturno. Dentre esses, foram entrevistados vinte e quatro estudantes, doze do período diurno e doze do período noturno.

Dentre as vinte e cinco questões que compõem o questionário, foram selecionadas quatro: entre as atividades listadas abaixo, quais são aquelas que você pratica frequentemente, raramente e aquelas que você nunca pratica; assinale os meios que você utiliza para obter informações; entre as qualidades acima, cite três às quais você confere maior importância e, por fim, entre os adjetivos abaixo, marque 8 que designam as qualidades pessoais que você mais aprecia. Sublinha-se que a apresentação dos resultados obedecerá essa ordem bem como as possíveis articulações com os dados oriundos da entrevista sobre leitura.

Primeiramente, com o propósito de mapear as práticas culturais dos estudantes, apresenta-se o quadro que reúne as quinze atividades disponibilizadas aos estudantes para serem assinaladas conforme a frequência. As respostas foram organizadas em ordem decrescente a fim de favorecer alguns apontamentos.

Quadro 6 - Entre as atividades listadas abaixo, quais são aquelas que você pratica frequentemente, raramente e aquela que você nunca pratica.

ATIVIDADES	FREQUENTEMENTE	RARAMENTE	NUNCA	NR
INTERNET	294	19	0	2
LEITURA	268	45	1	0
ATIVIDADES DOMÉSTICAS	246	79	6	2
PASSEIO	228	59	8	2
TELEVISÃO	168	130	15	2
CAMINHADA	142	143	27	2
CINEMA	127	173	14	1
ESPORTE	79	174	59	3
VIAGEM	73	221	20	0
COMPRAS	66	191	55	1

SHOWS	66	191	55	1
DANÇA	55	151	108	1
INSTRUMENTO MUSICAL	36	60	217	2
TEATRO	30	206	77	0
ARTESANATO	31	117	163	2

Fonte: Dados obtidos a partir do questionário sobre práticas culturais, tabulados pela prof^a Eduarda Escila Lopes e organizados pela pesquisadora.

Diante do quadro, observa-se que as práticas de instrumento musical, artesanato e dança são bem pouco executadas pelos estudantes. A frequência ao teatro também é bem pequena. Ir a shows, compras, viagem e esportes aumentam um pouco, quando comparadas a essas atividades anteriores, mas atingem, aproximadamente, uma média de 22,5%, um valor ainda reduzido.

Já o cinema e a caminhada são atividades um pouco mais praticadas pelos alunos, pois quase metade dos respondentes faz essa declaração e poucos alunos afirmam que nunca praticam. Destaca-se que o cinema é a segunda prática realizada fora de casa, depois de passeio, que envolve investimento financeiro mais executado pelos alunos. Esse dado particular aproxima-se de investigações mais amplas. Por exemplo, a pesquisa intitulada “Panorama Setorial da Cultura Brasileira”, elaborada por Jordão e Alluci (2014), analisou os consumidores da cultura, realizando 1620 entrevistas nas cinco regiões do país e constatou que na região sudeste a atividade mais realizada fora de casa é o cinema.

Ainda segundo essa investigação, as atividades que podem ser exercidas no lar são bem mais frequentes, como assistir à televisão. Ao observar a posição que essa prática ocupa no quadro acima, nota-se que essa atividade é assinalada por mais da metade dos respondentes. Entretanto, está bem aquém das três atividades mais praticadas: internet, leitura e atividades domésticas.

As posições de destaque que a internet e a leitura ocuparam nesse mapeamento são priorizadas para análise, tendo em vista o objetivo do nosso trabalho e a relação identificada e entre essas duas práticas no desenvolvimento desta pesquisa.

Embora a leitura tenha sido citada por muitos alunos, duzentos e sessenta e oito estudantes, problematiza-se o número daqueles que apontaram que raramente leem, ou seja, quarenta e cinco. Esse dado é preocupante, sobretudo, por se tratarem de alunos que cursam uma graduação que privilegia, ao observar as análises anteriores sobre as ementas das disciplinas que estruturam o curso, a leitura como uma importante prática acadêmica. Além disso, problematiza-se também qual é a concepção de leitura que os estudantes têm, ao

observar as assinalações daqueles que afirmam que leem frequentemente e que leem raramente, tendo em vista que não houve qualificação expressa no questionário sobre essa atividade, permitindo, talvez, ambiguidade nas respostas.

A partir desses dados, as entrevistas procuraram descrever e qualificar as práticas numericamente mais expressivas, inquirindo sobre o que os estudantes leem, num primeiro momento e, em seguida, como eles leem e, por fim, hábitos de compra de livro e armazenamento de materiais escritos. As questões: você leu hoje? O que você leu? Tendo em vista suas atividades de rotina, relate aquelas que exigem o ato de ler, você lê a Bíblia ou documentos da igreja? Quais são os textos acadêmicos preferidos? E quais são os textos lidos no ensino básico? Compõem o primeiro conjunto. Já o segundo bloco é baseado nas perguntas: quando e em que horário você lê os textos acadêmicos?, você lê no final de semana? , você lê perto da prova? E você lê em qual dispositivo?. Por fim, as questões sobre aquisição de livros e tipos de livros e outros materiais guardados em casa complementam e especificam os dados sobre a leitura.

A partir das respostas dos estudantes, mais especificamente sobre a pergunta que envolveu atividades de leitura realizadas naquele dia, nota-se que a leitura em redes sociais, sobretudo, no *facebook* e em *e-mails* é apontada de forma expressiva por dezenove estudantes, permitindo inferir que trata-se de prática com forte presença no cotidiano das pessoas e que se presta a diferentes objetivos, entre eles, a comunicação, conforme indicado nos excertos:

Eu li, eu li um trabalho que eu fiz. Eu tive que fazer umas questões, li o trabalho, li coisas no facebook (Estudante 4).

Sim, eu já li o plano nacional de educação de 2001, 2007, de 2014, eu li os slides do trabalho, constituição, eu li o meu resumo. Deixe eu ver se eu li mais alguma coisa, coisas de rede sociais, não sei se conta (Estudante n.8).

Hoje eu li planejamento escolar, o trabalho da faculdade que era pra hoje e um livro na creche [...] Facebook (Estudante 11).

Plano nacional da educação 2001, 2007, 2014, algumas coisas da LDB, da constituição, os slides do seminário, anotações, os seminários das outras colegas [...] e-mail, facebook bastante (Estudante 16).

Li, eu estou lendo o livro “Escola e democracia”, do Dermeval Saviani, facebook e whatsapp (Estudante 19).

Hoje eu li meio texto, pra uma prova que eu tinha, mas não era o suficiente pra o que eu tinha que fazer na prova [...] acesso a e-mail, redes sociais, isso é várias vezes ao dia (Estudante 23).

Constatou-se que dentre os vinte e quatro estudantes, quatorze trabalham, dez somente estudam e, dentre esses, cinco são alunos bolsistas. Observa-se que apenas uma estudante do período noturno, dentre os doze entrevistados, não trabalha ao passo que nove estudantes do período diurno dedicam-se exclusivamente às atividades acadêmicas. Esse dado é importante porque pode levar à incidência maior de alguns tipos de leitura.

No meu dia a dia eu acho que o tempo inteiro, eu acho não, eu tenho certeza, no meu trabalho, eu trabalho em um local que o tempo inteiro eu tenho que ler, sempre tem atualizações, toda a hora tem coisa nova, informações, inclusive que eu tenho que buscar porque senão eu não consigo nem fazer os meus atendimentos. Fora as aulas que me exigem isso no período da tarde, porque de manhã eu trabalho e a tarde também exige a leitura (Estudante 1).

No meu serviço mesmo eu tenho que ler bastante, porque tudo que eu faço lá eu tenho que ler muito. Só, tirando isto depois, só da faculdade mesmo (Estudante 20).

Eu estudo praticamente o dia inteiro, exige o ato de ler. E deixe eu ver o que mais...Eu me mantenho atualizada nos meus e-mails, eles também exigem o ato de ler (Estudante 5).

Atualmente é tudo voltado à universidade, eu sou bolsista também, eu tenho a bolsa BAAE, de iniciação científica na faculdade [...] (Estudante 18).

Quanto à prática de leitura como uma atividade não obrigatória, ou seja, que não é exigida nem pela universidade e nem pelo trabalho, cinco alunos apontaram a leitura de diferentes gêneros textuais, como por exemplo, romance e história em quadrinho e um estudante mencionou a leitura de textos teóricos não exigidos pela graduação.

Eu estou lendo um livro, um romance chamado “A Pousada”- Rose Harbor (Estudante 3).

Uma coisa que eu também leio que a gente não estava contabilizando, mas eu leio bastante é história em quadrinho japonesa, Mangá, e isso eu leio bastante (Estudante 6).

Eu estou lendo um livro (Estudante 7).

Hoje, no momento... Eu estava lendo um livro, que já terminei, estou esperando um pouco acalmar a graduação pra mim continuar lendo, eu estava lendo um romance do Nicholas Sparks, que chama Uma longa jornada, aí eu acabei ele (Estudante 12).

[...] os livros que chegou do ITAÚ (Estudante 13).

[...] agora à tarde eu li Adorno, aí de manhã eu li Macarenko (Estudante 17).

O restante apontou leituras acadêmicas e/ou leituras relacionadas ao trabalho ou feitas via internet.

Destaca-se também que quatro alunos afirmaram que não leram nada quando questionados sobre a leitura realizada no dia da entrevista.

Quanto ao hábito da leitura da Bíblia, diária ou semanalmente, doze estudantes afirmaram que exercem essa prática, quantidade significativa que pode indicar a permanência da força da religião, concebida, por historiadores, como Chartier, como relevante mediadora das práticas de leitura.

Sim, sim eu sempre leio a bíblia, sempre estou tentando ler os textos principais, os personagens principais da bíblia. Isso é diário, sempre estou tentando tirar uma palavra pra mim, pra minha vida mesmo (Estudante 1).

Eu leio uma vez por semana .Eu faço estudo bíblico, aí eu leio a bíblia sim (Estudante 4).

Leio, mas bem espaçadamente assim (Estudante 11).

Sim. Uma vez por semana, não muito (Estudante 15).

Eu sou Testemunha de Jeová então a gente lê bastante a Bíblia, livros baseados na Bíblia (Estudante 19).

Leio, leio a bíblia.. Não diariamente. Duas vezes por semana, mais ou menos (Estudante 22).

Ressalta-se que uma estudante, dentre os doze graduandos que fizeram essa declaração, relatou que em sua família há o hábito de leitura compartilhada há alguns anos.

Bíblia eu leio bastante, porque faço parte de um projeto da igreja, de domingo de manhã que me exige bastante leitura da bíblia, então é frequente. E é um hábito de casa também. Meu pai sempre gostou muito de ler a bíblia, e minha mãe já não gostava de ler a bíblia, começou daí. Então ele lia e contava pra ela pra poder entender, faz mais de 15 anos que a gente não tem televisão em casa porque ficava desligada, acabou vendendo e não fez mais falta. Então, pra ter interação entre a família, meus pais fez esse hábito de juntar em cima da cama e contar como foi o dia, e nesse hábito ele começava a contar histórias da bíblia e começava a ler, ia passando, lia um livro que assim, assim, contava. E minha mãe começou a ler as notícias, lia durante o dia as notícias e então passa, tipo, hoje aconteceu tal coisa, a economia tá assim, e o meu pai, então, na hora da bíblia, nós vamos ler esse capítulo, é assim, assim, a história cada um conta um pouco do que leu (Estudante 21).

Tendo em vista a questão que abordou os textos acadêmicos preferidos pelos estudantes, foi possível a organização das respostas em quatro blocos distintos. Entretanto, é importante assinalar que a inserção de dado em um bloco não exclui, se houver na mesma resposta do entrevistado, a inclusão em outro.

O primeiro conjunto é caracterizado pelo número de citações dos nomes de autores, sem, contudo identificar o título do texto ou o livro como a pergunta enunciava, já que se

pôde verificar nas respostas dos estudantes a menção de, no mínimo, o nome de um autor. O argumento utilizado pela maioria dos estudantes para a não identificação da obra foi a memória.

Vigotsky, que me marcaram, Luria, Leontiev, ai, eu gosto de Paulo Freire, o que mais, Foucault que a gente está estudando agora, é bem interessante mais ou menos isso. (Estudante 8).

Quadro 7- Autores citados sem a identificação da obra

AUTOR	QUANTIDADE DE CITAÇÕES
Vigotsky	8
Philippe Ariès	5
Piaget	5
Leontiev	5
Luria	4
Paulo Freire	3
Rousseau	2
Saviani	1
Duarte	1
Zilberman	1
Reiud	1
Payne	1
Skinner	1
Loureiro	1
Dewey	1
Foucault	1
Freud	1
Emília Ferreiro	1

Fonte: Dados obtidos a partir das entrevistas organizados pela pesquisadora.

O segundo agrupamento refere-se à nomeação dos títulos sem a identificação do autor. Oito estudantes, dentre os vinte e quatro, mencionaram um texto cada.

Eu me identifiquei com bastante, mas eu posso dizer o que eu mais me identifiquei até o presente momento foram o livro “As cem linguagens da criança”, gostei também do Rousseau [...]. (Estudante 5).

Quadro 8- Títulos citados sem a identificação do autor

TÍTULOS CITADOS
O banquete
Emílio
O desenvolvimento do psiquismo
As cem linguagens da criança
As nuvens
A consciência humana em relação ao comportamento animal
O desaparecimento da infância
O que é etnocentrismo

Fonte: Dados obtidos a partir das entrevistas organizados pela pesquisadora.

No terceiro bloco, identificação do texto e autor, constata-se que sete estudantes fizeram essa menção. Destaca-se que o livro “Emílio”, de Jean-Jacques Rousseau, foi o único mencionado por dois estudantes.

Da faculdade, assim, não tem nenhum livro que me marcou, acho que o livro que me marcou acho que era o “Emílio”, do Rousseau (Estudante 20).

Quadro 9- Obras citadas com a identificação do autor

LIVRO E AUTOR	QUANTIDADE DE CITAÇÕES
Emílio - Rousseau	2
O desaparecimento da infância - Postman	1
Escola e democracia - Saviani	1
Língua absolvida - Canetti	1
O homem e a cultura - Leontiev	1
O manifesto comunista - Marx	1

Fonte: Dados obtidos a partir das entrevistas organizados pela pesquisadora.

Por fim, há a identificação da área, e, às vezes, não há especificação de título ou autor pertencente a ela. Seis estudantes citaram Psicologia, três citaram História da Educação, um apontou Filosofia e um indicou Educação Ambiental.

Ai, e agora, eu preciso... Ah eu gostei bastante dos textos, é de psicologia eu acho legal, era algo que eu não tinha muito contato e assim eu achei bem interessante. Agora eu não vou lembrar nome de autor assim específico (Estudante 7).

Outro dado relevante refere-se aos livros que foram lidos no ensino básico, aqueles que marcaram a vida do estudante e também aqueles que não marcaram tanto, mas que foram lidos. De acordo com a citação de livros por cada aluno foi possível identificar que dezesseis alunos mencionaram até três livros, três estudantes elencaram cinco, duas estudantes citaram seis livros, uma estudante citou mais do que seis e duas não lembraram o nome de nenhum.

Sim, eu acho que mais, o pro vestibular, que acho que até caiu no vestibular, “Cortiço”, “Vidas secas”, esses que eu me lembro (Estudante 16).

No ensino fundamental foi meio tenso porque não tinha muita leitura, eram leituras meio obrigatórias, eram não sei. Eram livros chatos, não eram livros legais para a idade, por exemplo, a professora só pegava um livro indicado por tal autor e beleza, colocava lá. Hoje, porque eu “tô” dizendo isso, porque no estado eles estão lendo “O diário de um banana”, eu acho muito legal, tipo bastante apropriado pra série. E, na minha escolaridade, eu não peguei esses tipos de coisa, eram uns textos meio chatos assim e tal. Mas um texto, um livro que marcou o ensino fundamental foi o “Mistério dos cinco estrelas”, tudo coleção vaga lume... É, acho que mais esse “O Mistério do cinco estrelas”, tem também “Viagem à terra do sol”, esse eu lembro mais ou menos, acho que foram esses dois no ensino fundamental. No ensino médio eu gostei das Memórias... “Memórias do sargento de milícias”, “Dom Casmurro”, eu acho que foram esses, assim, de leitura obrigatória foram esses. “O menino que adivinhava”, que era uma história meio bobinha, sei lá, eu me diverti, mas era uma história meio bobinha [...] (Estudante 3).

Assim, eu sempre gostei muito de ler, então tem alguns livros que me marcaram na adolescência, por exemplo, tem um livro que chama “Para tão longo amor”, tem outro que chama “A marca de uma lágrima”, são livros que eu li quando eu tinha 13, 14 anos. Depois um outro que eu gosto muito é o Jane Austen que é “Orgulho e preconceito”, “Razão e Sensibilidade”, e tem... Eu gosto muito de literatura inglesa. Então eu li também “O Morro dos ventos uivantes”, então são livros assim que eu li e gostei muito. assim eu não tenho um livro que eu possa dizer... Um livro que eu não gostei, assim não é que eu não gostei eu acho que na idade que eu li não foi possível eu compreender foi “O mundo de Sofia”, eu tinha 14 anos, eu fui à biblioteca da escola, peguei aquele livro e quando eu cheguei na metade eu comecei a ficar revoltada. Porque como eu tenho uma orientação muito religiosa, e naquele momento eu não conseguia compreender a manipulação que ele demonstrava, eu acho que eu devo voltar ler esse livro hoje pra eu ter uma outra... Uma outra ideia (Estudante 7).

Nossa! Que difícil essa. Então, assim minha relação na realidade com os livros, eu morava em Bauru e eu frequentava muito a biblioteca municipal que era perto do comércio de meu pai, e eu tinha que passar a tarde inteira no comércio dele. Então, quando terminava o que eu tinha que fazer lá, ele deixava eu ir pra biblioteca e tinha uma brinquedoteca, eu tinha o que uns 10, 11 anos na época, tinha uma brinquedoteca, lotada então eu me fazia ali né. Eu pegava muito livro e também quando eu não tinha mais acesso por ficar longe eu pegava na escola, então era livro tipo “Harry Potter”, que eu ainda quero a coleção inteira, livros assim muito do “Sítio do Pica Pau Amarelo”, “Reinações de Narizinho”, me marcou bastante, até hoje eu comprei um exemplar só pra guardar em casa por que é um livro que eu sempre lembro, aí depois então isso foi até o ensino médio pegava. Mas assim. Nossa já foram tantas coisas que eu não... Acho que mais livro infantil mesmo me marcava muito, eram os livros do “Sítio do Pica Pau Amarelo”, aquela “Viagem ao céu”, “Reinações de Narizinho” eu gostava muito também de alguns livros da Eva Furnari, que eram daquelas bruxinhas. Eu pegava muito isso e acho que depois, assim do meu ensino médio pra frente o que mais me marcou foi a Saga toda do “Harry Potter”, depois o “Crepúsculo” que eu também comprei pra ficar em casa é

deixa eu ver... E é só, tem vários livros lá mais... Eu lembro que eu li, “Lusiadas”, que foi pra fazer o ensino médio, clássicos tem trabalhos pra fazer. Eu acho que, assim no ensino médio foram poucos, porque era bem apostilado, então eles não exigiam muita leitura de texto, eu acho até que exigiam pouco [...] (Estudante 14).

Não lembro, médio, básico, eu acho que não li quase livro. Eu acho que foi mais os livros escolares, os livros didáticos, mas livros específicos, se eu li foi muito pouco, e eu não me lembro do que era que foi muito tempo, mas... (Estudante 24).

Quadro 10- Textos lidos durante o Ensino Básico

TÍTULO	QUANTIDADE DE CITAÇÕES
Dom Casmurro	5
O Cortiço	4
Vidas Secas	3
Capitães de areia	3
Harry Potter	2
Crepúsculo	1
O Senhor dos Anéis	1
O Hobbit	1
Memórias de um sargento de milícias	1
Memórias póstumas de Brás Cubas	1
A moreninha	1
O primo Basílio	1
O mistério do cinco estrelas	1
Açúcar amargo	1
A marca de uma lágrima	1
O mundo de Sofia	1
Iracema	1
O rapto do garoto de ouro	1
Os Lusíadas	1
Auto da barca do inferno	1
Dona Cazu e seu tigrão	1
O primeiro amor de Laurinha	1
Minha última música	1
Viagem à terra do sol	1
O menino que adivinhava	1
Para tão longo amor	1
Orgulho e preconceito	1
O morro dos ventos uivantes	1
Razão e Sensibilidade	1

Otelo	1
Inocência	1
A montanha encantada	1
Reinações de Narizinho	1
Viagem ao céu	1
Até as últimas consequências	1
Nicolas	1
O fantasma da ópera	1
Caçadores de pipa	1
O menino do pijama listrado	1

Fonte: Dados obtidos a partir das entrevistas organizados pela pesquisadora.

A maioria dos títulos dos livros sugere, considerando o enunciado da questão e o conteúdo das entrevistas, que grande parte das leituras apontadas pelos estudantes está vinculada ao processo de escolarização, a objetivos estritamente escolares. Nessa perspectiva, mesmo considerando a relevância da memória para essa questão, constata-se que a prática de leitura anterior ao ingresso no curso foi bastante reduzida, por exemplo, os livros que compõem a lista de vestibular, considerada em pesquisas como importante elemento mediador da leitura, apresentaram-se com pouca influência para essa atividade.

Livros de coleções, tais como “Primeiro beijo” e “Vaga-lume”, foram citados sem ser nomeados. Nome de autores, como Machado de Assis, Clarice Lispector, Júlio Verne, José de Alencar e Eva Furnari também foram mencionados por alguns alunos, sem, contudo, serem identificados os títulos das obras. Além disso, um estudante já formado em outra licenciatura, apontou os livros didáticos sobre ciências e química, indicando os autores Usberco e Salvador.

É importante apresentar a fala de três estudantes que apontaram a leitura de best-sellers, “O Senhor dos anéis”, “O Hobbit”, “Crepúsculo” e “Harry Potter”, já que também considerados como mediadores da leitura, também não foram mencionados em grande proporção pelos alunos. Sublinha-se que todas essas leituras foram lembradas com satisfação.

No fundamental eu li, em inglês o “Fantasma da Ópera” que eu gostei bastante e foi um livro que me marcou, depois eu vi o filme e vi que era uma coisa assim muito legal a história, então, eu gostei. E, no ensino médio, eu li “A moreninha” também, achei muito legal. Nessa pergunta também cabe os livros que a gente não leu pela escola? No fundamental eu li “Senhor dos anéis”, “Hobbit”, esses do Tolkien, foram os que me marcaram bastante também. (Estudante 19).

[...] Na época, eu lembro, era febre ler os livros do “Harry Potter” na minha época de ensino médio, de ensino da 8ª série, então a gente competia todo mundo lia todos

os livros e eram livros enormes, eu lia todos, eu ficava ali só lendo. Então eu li quase todos os livros do Harry Potter, acho que foram os únicos assim que me marcou, que eu li mais. (Estudante 20).

[...] do meu ensino médio pra frente o que mais me marcou foi a Saga toda do Harry Potter, depois o Crepúsculo que eu também comprei pra ficar em casa. (Estudante 14).

De maneira geral, ao cotejar os dados referentes às leituras realizadas na graduação e no ensino básico, verifica-se que apesar da dificuldade semelhante apresentada pelos estudantes em lembrar o nome dos textos, há uma inversão nas indicações, visto que há, sobre as leituras realizadas no ensino fundamental, um número maior de títulos citados do que na graduação, e, por outro lado, a quantidade de autores mencionados é menor no ensino básico e muito significativa no ensino superior. Destaca-se, por exemplo, que durante uma entrevista, um estudante afirmou, sobre os textos da graduação e sobre os entraves para mencionar títulos “[...] *é muita coisa solta*” (Estudante 6). Além disso, pode-se inferir que as leituras realizadas no curso de graduação parecem estar muito mais associadas a aspectos formais do que relacionadas à recepção de obras desconhecidas, à aproximação do pensamento do autor, distanciando-se de uma leitura autônoma e significativa.

O segundo tema proposto, como os estudantes leem, pode ser elucidado a partir das análises sobre as questões: quando e em que horário você lê os textos acadêmicos? , você lê esses textos nos finais de semana? , você lê perto da prova? e quais os dispositivos mais utilizados para a realização dessas leituras?

Sobre os dias e horários destinados às leituras acadêmicas verificou-se que onze estudantes afirmaram que leem quando sobra algum tempo, inclusive alguns apontaram que leem na hora do almoço, no trabalho, já que esse é o único tempo livre de que dispõem. Treze revelaram o período/momento reservado a essas leituras, embora alguns declararam que não leem todos os dias.

Os textos da faculdade eu leio quando dá, às vezes eu acordo mais cedo e leio, às vezes leio no ônibus, às vezes na hora que chego em casa, às vezes no final de semana e no serviço quando eu tenho um tempinho, então, quando dá mesmo. Às vezes na faculdade, no horário do intervalo, quando acaba a aula mais cedo, quando eu tenho um tempinho eu leio, então eu não tenho horário certo assim. (Estudante 20).

Eu costumo ler à noite, então, por exemplo, se eu tenho um texto pra ler na terça eu leio na segunda à noite. Nos outros anos que eu não fazia parte do Pibid, eu conseguia ler de manhã e à noite, mas agora que eu estou no Pibid e eu tenho o estágio obrigatório, então só tenho a parte da noite pra ler e no final de semana. (Estudante 19).

Quando indagados sobre a prática de leitura dos textos acadêmicos durante o final de semana, seis alunos declararam que não leem os textos da faculdade durante esses dias, nove disseram que depende das circunstâncias e nove afirmaram que leem.

Final de semana não. (Estudante 11).

No final de semana eu não tenho muito costume de estudar, porque às vezes eu volto pra São Paulo, a viagem é longa não tem como estudar bastante, se dedicar a leitura. Mas eu estudo quando é algo urgente. (Estudante 18).

Quando era sempre de segunda, tinha, eu pegava no final de semana, não muito, acho... Mas agora eu tô, mais agora pro final comecei bastante, tem muita coisa, então final de semana fica só pra isso. (Estudante 12).

Quanto a ler ou não perto da prova, percebe-se que há unanimidade nas respostas, pois todos os alunos afirmaram que realizam as leituras quando há avaliações agendadas.

Com certeza, sempre perto da prova, tipo dois dias antes, três dias na semana antes da prova. (Estudante 4).

Muito, bastante. (Estudante 5).

Sim, eu faço uma revisão dos textos, pego pelo menos mais uma lida, pelo menos uma vez eu dou, faço algumas anotações. (Estudante 14).

Ao cotejar os dados referentes aos horários destinados às leituras acadêmicas com a totalidade das afirmações sobre a leitura perto das provas, identifica-se a pertinência dos conceitos de *tática* e *estratégia* elaborados por Certeau (2012) para compreender essa distinção. Infere-se, portanto, que a obrigatoriedade das leituras, pautada em uma parcela da circulação da cultura, associa-se às estratégias da instituição. Já a atitude de ler, revelada pelos estudantes, quando há tempo disponível ou avaliações agendadas pode estar relacionada às táticas encontradas pelos graduandos. A seleção de conteúdos e horários realizados pelos alunos é essa outra vertente para a manutenção dessa relação, que pode delimitar características específicas e práticas associadas à universidade e aos estudantes bem como contribuir para a definição da *formalidade das práticas*, outro conceito fundamental. Decorre desse movimento que as experiências vividas e a relação peculiar que o sujeito estabelece com a cultura, manifestadas em suas práticas e escolhas, interferem, ao mesmo tempo em que são também influenciadas, nos modos de apropriação. Nesse sentido, é imprescindível retomar Chartier (1990, p. 28) “daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação.”

Outra questão analisada refere-se aos dispositivos mais utilizados pelos alunos para a realização das leituras acadêmicas. Ainda que alguns alunos indicaram que leem nas três plataformas, isto é, xerox, livro e tela, o xerox é apontado por onze alunos como principal meio, seguido do livro, que foi apontado por seis estudantes, e, por fim, a tela, apontada também por seis estudantes. Apenas uma aluna afirmou que utiliza os três dispositivos na mesma proporção.

Eu costumo ler mais no xerox. (Estudante 1).

Eu primeiro procuro o livro, se não tiver eu procuro pdf e ultimo caso o xerox. (Estudante 13).

Eu leio mais agora nesse 4º ano na tela, mas nos outros anos, principalmente no 1º e no 2º, eu lia no xerox. (Estudante 19).

É interessante observar que, no decorrer das entrevistas, os alunos apresentaram justificativas, por exemplo, no caso daqueles que utilizam mais o xerox. Segundo esses estudantes, essa prática decorre da dificuldade financeira para adquirir livros, por não conseguirem realizar o empréstimo na biblioteca ou até mesmo por falta de exemplares. Além disso, alguns apontam a dificuldade em ler na tela. Por outro lado, um estudante que afirmou a preferência pelo meio digital, por exemplo, aponta como justificativa a questão da praticidade.

Olha, eu leio nas três, mas pela questão da praticidade eu prefiro ler no computador. (Estudante 6).

Ao analisar as transformações ocorridas na materialidade dos textos, Chartier (1998, p. 71) assevera que “a obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega, a cada vez, um outro significado.”

A equivalência na quantidade de alunos que leem na tela e no livro e a predominância do *xerox* suscita algumas questões: Os cursos de formação de professores estão levando em consideração essa variedade de dispositivos? e o que isso acarreta no significado do texto? Como estão e como podem lidar com essas modificações no que concerne à leitura?

Quanto à aquisição de livros, doze alunos afirmaram ter o hábito da compra ao passo que os outros doze declararam não ter o hábito, considerando que alguns estudantes relataram a leitura de livros na tela, já que o custo é bem menor e alguns podem ser baixados gratuitamente. Os trechos a seguir elucidam esses resultados.

Eu tenho paixão, eu tenho que ler o livro, eu tenho que ficar pra mim. Então eu tenho que comprar porque eu gosto de ver ele na estante, depois ali, eu não gosto muito de emprestar, por exemplo, e ter que devolver. (Estudante 21).

Ai tenho. Assim, é meio difícil porque os livros são meio caros hoje em dia. A gente não tem tanto dinheiro, mas, sim, eu compro livros. (Estudante 3).

Eu compro, eu empresto da biblioteca também, e uso na faculdade, os livros da faculdade eu faço os três. (Estudante 5).

Eu tenho muito esse hábito, eu compro bastante livro. (Estudante 8).

O livro, na verdade eu tenho muitos livros em casa, livros didáticos e livros de literatura porque eu já tenho de alguns anos. Mas comprar livros, recentemente eu não tenho comprado, tenho trabalhado com xerox mesmo da faculdade, livros da biblioteca que eu pego ou então pela internet que eu leio alguma coisa. (Estudante 1).

Eu já comprei bastante, hoje eu já não compro mais. [...] não dá tempo. (Estudante 2).

Eu tenho bastante livro, atualmente eu não tenho comprado bastante porque eu tenho lido bastante baixado pela internet, eu pego emprestado da biblioteca, e eu tenho emprestado com amigos que me emprestam ou que mesmo me dão. (Estudante 18).

Não tanto quanto eu gostaria, eu queria comprar muito só que por ser muito caro eu não consigo, então, o que faço, eu procuro na internet e vejo se consigo de graça, se eu consigo baixar. (Estudante 19).

Comprar não, sempre uso a biblioteca quando preciso, mas é mais textos em internet, assim xerocado, livro, livro especificamente não. (Estudante 24).

Ainda que pouco mencionado, o livro digital pode sinalizar uma possível tendência, fruto de inovações tecnológicas que alteram o aspecto material e significado do livro assim como as maneiras de ler.

Sobre o acondicionamento de livros e outros materiais escritos guardados na residência, tomando-se por referências as seguintes questões: quais tipos de livros você guarda?, com relação a outros materiais escritos, quais você guarda? e você guarda seus textos da faculdade? foi possível a elaboração de um quadro, em ordem numérica decrescente, com a identificação do documento, conforme a nomenclatura utilizada pela maioria dos estudantes, e a quantidade de alunos que o apontaram no decorrer das entrevistas, considerando que o mesmo aluno pode ter citado diversos materiais.

Quadro 11- Acondicionamento de livros e outros materiais

MATERIAL	QUANTIDADE DE CITAÇÕES
Textos da faculdade	21
Cadernos e textos da graduação	16
Livros de literatura e romance	13
Cadernos dos Ensinos Fundamental e Médio	10
Livros sobre educação relacionados ao curso	7
Trabalhos de escola	6
Livros religiosos	3
Livros didáticos ou paradidáticos	3
Livros de poesia	3
Livros de ficção	3
Livros infanto-juvenis	3
Contos	3
Livros de aventura	2
Jornal	2
Receita	2
Material do cursinho	1
Revista	1
Livros teóricos sobre outras áreas	1
Aulas preparadas	1
Livros digitais	1
Enciclopédia	1

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir das informações obtidas pelas entrevistas

A análise dos dados permite constatar que há, de modo quase unânime, preocupação dos estudantes em armazenar os textos acadêmicos. Mais do que isso, observa-se que os materiais referentes ao processo de escolarização formal foram os mais citados na medida em que documentos referentes a âmbitos diferentes, por exemplo, jornal e receita, foram pouco citados, demonstrando como as questões de gosto, escolha e hábito dos estudantes podem estar arraigados à escola, evidenciando sua forte influência no cotidiano dos alunos, e que, além do conhecimento contido nesses materiais, as áreas da afetividade e memória podem ser fatores que desencadearam tal seleção.

O livro, na verdade eu tenho muitos livros em casa, livros didáticos e livros de literatura porque eu já tenho de alguns anos [...]. Eu guardo poesias, têm uns poemas, eu sempre gostei de escrever também algumas coisas assim. Nossa! Caderno tenho desde 3ª série, da 2ª série, trabalhinhos, eu tenho tudo guardado que eu mesmo guardei, coisas que eu fiz. [...] todos os livros da faculdade estão guardados, todos.(Estudante 1).

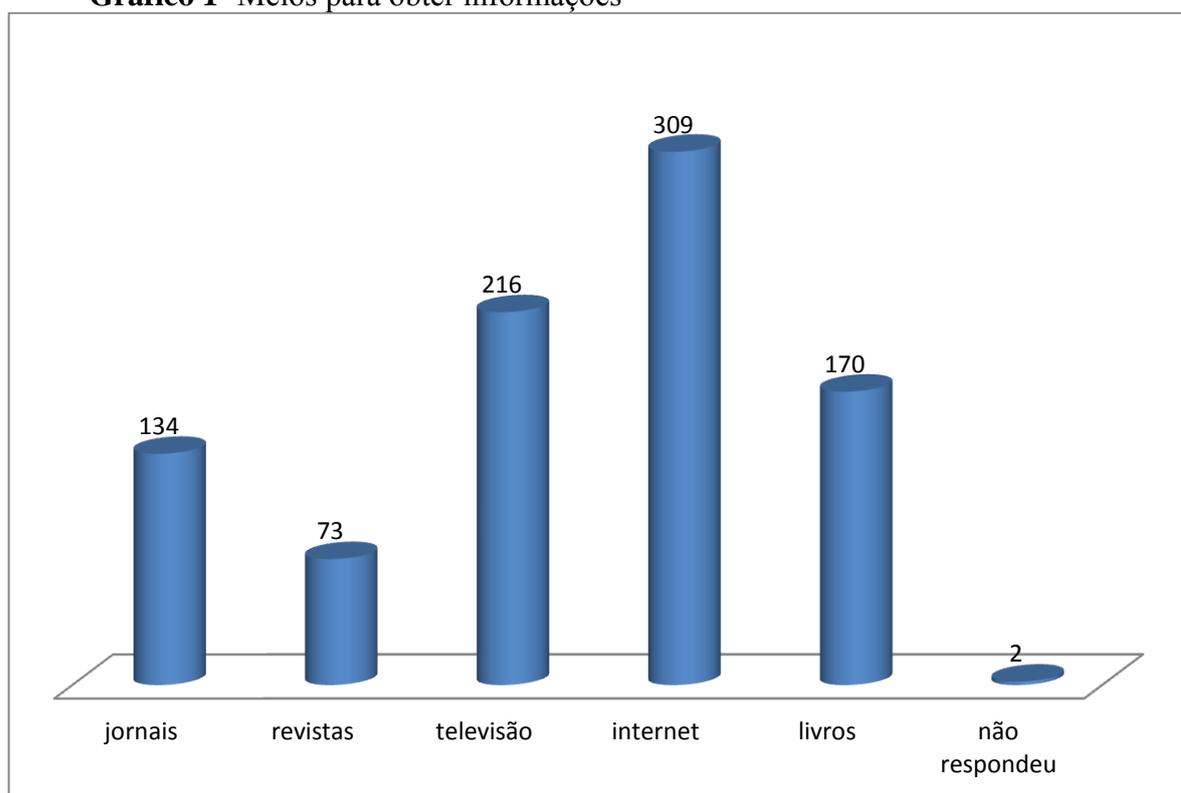
Eu gosto de poesia, eu tenho algumas coisas relacionadas à pedagogia também, porque você precisa ter, eu ganho bastante também, principalmente do meu pai. Eu tenho poesia, eu tenho ficção, eu tenho romance, tenho alguns. Meus cadernos da faculdade eu guardo, os textos da faculdade, jornal só quando sai alguma notícia importante, alguém que eu conheço, mais caderno, jornal, xerox, livro, eu não joga nada [...]. Ah, os cadernos sim, todos, desde que eu entrei, os textos de um tempo pra cá vem diminuindo, por causa de falta de tempo, mas a grande maioria eu tenho. (Estudante 8).

Como já faz tempo que eu tenho esse hábito de comprar, era mais romance, hoje como eu gosto mais de história, o professor deu uma matéria ou sugeriu algum livro, eu vou atrás, eu tenho bastante livros acadêmicos também, mas geralmente é romance, na maioria é romance. Guardo todos os trabalhos e tenho um caderno de cada série, desde a 1ª série. Tenho um caderno pra lembrar de recordação. (Estudante 21).

Sim, eu tenho uma pasta com todos os meus xerox das duas universidades, tenho tudo guardado. É... de anotação da universidade eu tenho poucas, mas eu guardo também e, nossa, espera, me deu branco, tem mais uma coisa que eu tenho guardado. Ah é ... Eu também tenho guardado as minhas aulas preparadas, porque eu sempre uso elas para pensar no próximo ano e tal. Eu deixo tudo anotadinho, bem organizado, pra preparar as aulas do ano seguinte, mudar, pra fazer uma autoavaliação, isso eu tenho bastante guardado, os registros de aula. eu costumo ficar guardando as coisas, não me desfazer facilmente, às vezes eu me desfazo quando é pra dar pra alguém, porque eu não gosto de ficar jogando no lixo, só, eu acredito que vai ter alguma utilidade então eu fico guardando. E os acadêmicos costuma a ter pra eu usar inclusive em outros trabalhos, em outros assuntos, acaba sempre surgindo uma oportunidade, senão, eu vejo quem quer e eu dou. (Estudante 6).

Como eu tenho alguns textos em xerox eu guardo os textos, porque eu anoto bastante neles, eu acho que é a única coisa que eu guardo assim. (Estudante 17).

Eu tenho bastante livro teórico, sobre educação, livros didáticos, mesmo de escola, eu tenho bastante que eu recebia da escola, são livros do governo, só que eu tenho bastante livro de literatura brasileira também, é isso, de romance, ficção não tenho bastante porque eu não tenho muito costume de ler esse tipo de livro. Eu sou bastante desastrado, eu sempre acabo perdendo um ou outro texto, só que eu tenho bastante, eu tenho costume de guardar até mesmo pela minha mãe, minha mãe sempre pediu pra guardar tudo. Mas eu tenho cadernos antigos, livros antigos, textos antigos que eu escrevi que eu também guardei. (Estudante 18).

Gráfico 1- Meios para obter informações

Fonte: Dados obtidos a partir do questionário sobre práticas culturais, tabulados pela prof^a Eduarda Escila Lopes.

Semelhante ao quadro sobre as práticas culturais, nota-se que, diante deste gráfico, a internet é o principal meio que os estudantes declaram para obter informações, seguida da televisão, dos livros, dos jornais e das revistas. Para complementar essa análise, serão apresentados dados mais específicos advindos da questão presente no roteiro de entrevista sobre a forma de acessar notícias.

Nesse sentido, é relevante apontar que no decorrer das entrevistas, um número considerável de alunos afirmou que o acesso a facebook, seguido dos portais, como por exemplo, UOL, Terra e G1, é a principal forma de acessar notícias. Considera-se, portanto, que esse dado pode estar relacionado a uma estatística mais geral. Recentemente, foi apresentada uma pesquisa através do jornal Folha de São Paulo no dia 23/06/2015, divulgando que, segundo o relatório sobre Jornalismo Digital, os brasileiros, quando comparados a cidadãos de outros países, lideram o acesso a *facebook* como meio de obter informações, correspondendo a uma média de 70% diante da média de 41% referente a outras nações.

Às vezes são notícias que vejo no facebook, às vezes eu entro em algum portal. Eu leio bastante no G1. (Estudante 7).

Os que saem lá, Terra, o G1, G1 não, desculpa, o Globo e as coisas da rede social mesmo. (Estudante 8).

Ah! Tem assim o G1, é o que às vezes eu mais procuro. (Estudante 9).

Terra e o Estadão também, é pelo facebook . (Estudante 10).

Não, geralmente são sites de entretenimento mesmo, às vezes estão dando alguma notícia, a gente vai... (Estudante 14).

UOL, Terra. (Estudante 15).

E pela internet também Folha de São Paulo e sites G1, esses tipos de sites de notícias. Mas geralmente pelo facebook mesmo, as notícias diárias que eu vejo das páginas que eu sigo, que eu vejo e clico pra ler. (Estudante 18).

Pelo site, facebook, como, assim, eu entro bastante em facebook, eu penso assim eu não vou usar só pra social eu quero usar também pra outras coisas, então eu sigo muitas páginas que passam informação, seja por jornais ou canais de ensino. Então pelo facebook e pelos sites também G1, Época. (Estudante 19).

Só pelo facebook mesmo. (Estudante 20).

Geralmente sim, geralmente é UOL, até Veja, são sites de revistas mais pela internet [...]. (Estudante 21).

Geralmente entro no Terra, UOL, esses. (Estudante 22).

Cinco estudantes declararam o acesso a sites específicos de jornais, por exemplo, Folha, Tribuna, Estadão.

Valor Econômico, que é via internet né (Estudante 1).

“Estadão”, “Estadão” é o top, sempre esse. De vez em quando “A carta capital”, tem um site que publica, digamos que são artigo de opinião, que é o “Pessegador”... às vezes o site da “Veja”, da “Superinteressante”, do “Mundo curioso” e afins. (Estudante 3).

Terra, Folha, acho que só. (Estudante 13).

E pela internet também Folha de São Paulo e sites G1, esses tipos de sites de notícias. (Estudante 17).

Portais também, mas eu sempre entro no da Folha, eu sempre tô entrando em sites de jornais também pra ver o que está acontecendo. (Estudante 24).

Quatro estudantes apontaram a leitura de jornal impresso, considerando que os estudantes 13 e 17 também mencionaram o acesso a sites específicos de jornais. Apenas uma aluna apontou a leitura de revista impressa, “Nova escola” e “Pátio”.

Tem a Tribuna, o Estadão, a Folha e o jornal da minha cidade, que é o jornal de Piracicaba, o JP. (Estudante 8).

Jornal, que é a Tribuna, eu prefiro também... em papel. (Estudante 12).

E pelo jornal de sexta feira que sai o jornal de graça, eu vou lá toda vez no mercado pra pegar o jornal. (Estudante 13).

Jornais no papel, que é o Tribuna que é o da cidade, e o Folha de São Paulo. (Estudante 17).

Sobre essa questão, acredita-se ser possível estabelecer a articulação das proposições de Darton (1987) sobre as especificidades dos impressos com esses dados, já que se compreende que esses portais da internet, semelhantes ao “libelles” no que concerne à divulgação de informações, apresentam uma linguagem mais simples e rápida, diferente da leitura de um jornal, seja impresso ou em tela, que requer uma leitura um pouco mais demorada. Ainda que todos os meios citados pelos alunos objetivam difundir a informação, cada um deles possui sua particularidade.

A televisão, assim como se destacou na pergunta do questionário sobre os meios para obter informações, também foi citada por nove alunos como meio de acessar notícias, mas em nenhuma entrevista foi mencionada isoladamente, conforme apontam alguns estudantes:

Vejo pela televisão, mas é mais pela internet. (Estudante 4).

Na internet e na TV, eu assisto alguns jornais, na TV geralmente de manhã. (Estudante 7).

Site, televisão e só. (Estudante 9).

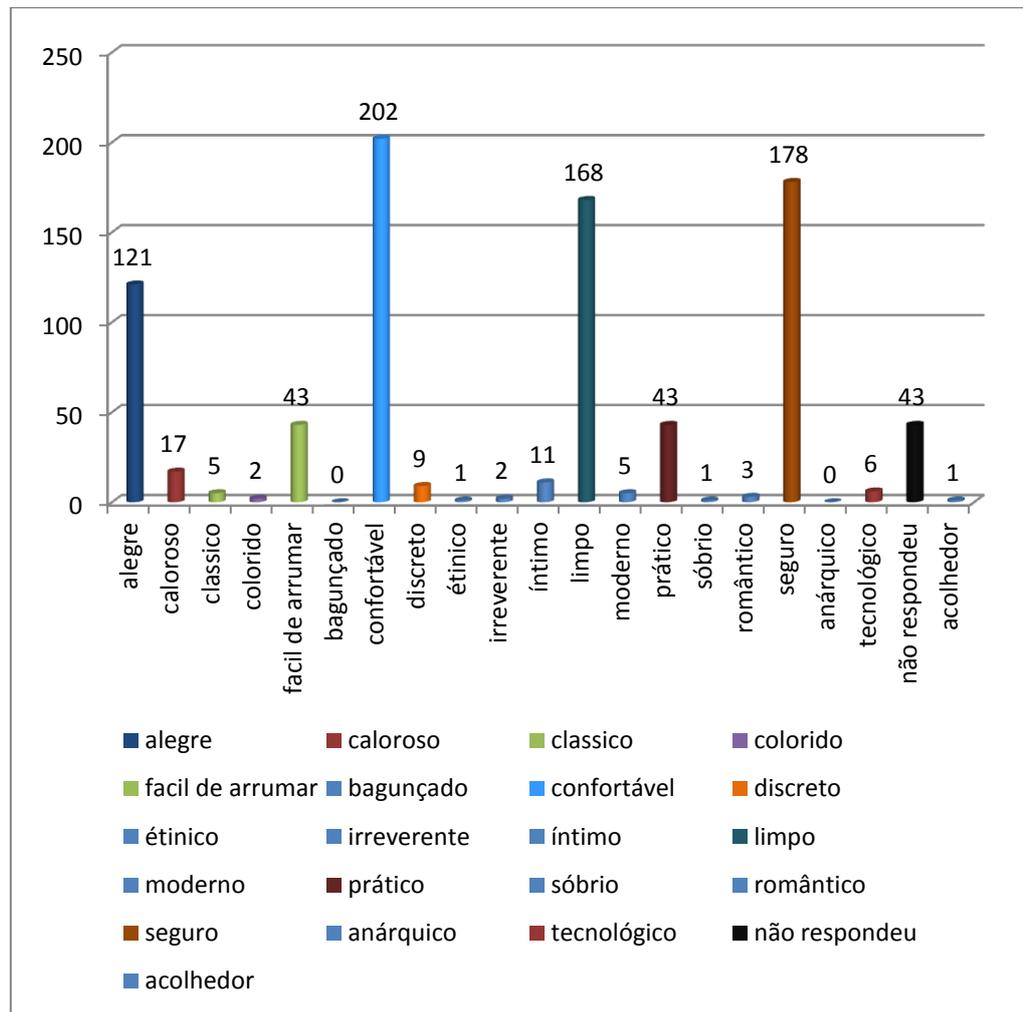
Ou por televisão, ou por internet, ou por meio de alguns sites ou rede social mesmo e algumas revistas relacionadas ao curso também. (Estudante 14).

Pela internet e noticiários de TV. (Estudante 15).

Geralmente pela internet, mas não de forma direta, às vezes eu fecho o e-mail aparece a notícias ou às vezes no fim de semana, em casa, porque quando assisto TV, então telejornais. (Estudante 23).

Internet muito, porque a gente acaba ficando bastante na internet, televisão, jornal, muito pouco, às vezes nem dá tempo de pegar o jornal na mão, às vezes é mais fácil você tá com celular seu tablet e ler ali. (Estudante 24).

Gráfico 2- Entre as qualidades acima cite três às quais você confere maior importância



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário sobre práticas culturais, tabulados pela profª Eduarda Escila Lopes.

Sobre essa questão é importante destacar que essa pergunta requeria a escrita de três qualidades dentre as assinaladas na questão anterior que versava sobre os adjetivos que melhor qualificam o lugar que o estudante gostaria de habitar.

Percebe-se que os adjetivos mais citados pelos alunos podem indicar um repertório limitado, próximo do cotidiano, ou seja, confortável (202), seguro (178), limpo (168), alegre (121), fácil de arrumar (43) e prático (43) ao passo que adjetivos não tão usuais foram bem menos votados, tais como anárquico (0), acolhedor (1), sóbrio (1) e étnico (1). Nota-se que o número de não respondentes nessa questão foi significativo, ou seja, 43 alunos. Acredita-se que essa postura está relacionada ao fato dessa questão exigir a escrita dos adjetivos, diferenciando-se das questões em que era necessário apenas assinalar. Também observou-se

no momento da tabulação dos dados que doze estudantes não respeitaram a quantidade requerida pela questão, escrevendo mais ou menos adjetivos.

Além disso, foi possível relacionar esses dados com a pergunta da entrevista sobre os locais/móveis destinados à leitura.

Dentre os locais da residência apontados para a realização das leituras, o quarto foi o lugar mais citado, isto é, apenas quatro alunos não se referiram a esse cômodo, já que afirmaram, principalmente, que não tem lugar específico para ler, desde que haja silêncio. Dentre esses vinte estudantes, dez afirmaram que leem, exclusivamente, nesse cômodo e alguns indicaram que o motivo é o conforto, termo mais assinalado na questão que abordou os melhores adjetivos para habitação. Além do quarto, a cozinha foi citada por sete alunos, o quintal mencionado por três, a sala por dois, a copa e o quarto extra destinado a estudos, por um aluno cada.

Quadro 12- Móveis destinados à leitura

Móveis para leitura	Quantidade de citações
Cama	7
Escrivaninha	5
Mesa no quarto	2
Sofá	2
Mesa na cozinha	2
Mesa no quintal	1
Penteadeira	1
Puff	1

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora. Observa-se que o total de citações é menor do que o número de entrevistados porque houve alunos que não citaram os móveis, referindo-se apenas ao local reservado às leituras.

Sim, uma mesa da cozinha, não tenho um lugar quieto assim que eu posso me concentrar, está difícil, tem barulho de TV, mas não tem outro lugar. (Estudante 23).

No meu quarto mesmo, tem uma mesinha lá, com computador, aí eu vou ali. (Estudante 22).

Não, infelizmente um lugar só pra leitura eu não tenho. Mas eu gosto da sala, o sofá, a cama e, às vezes, eu tenho uma penteadeira, aí eu acabo adaptando, tiro todas as coisas que minha mãe põe em cima e coloco a cadeira e leio lá. (Estudante 4).

Eu tenho uma escrivaninha que eu uso bem pouco, eu prefiro ler na cama, que eu acho mais confortável. (Estudante 19).

[...] eu tenho um quarto extra em casa, então aí lá eu fiz o meu espaço e do meu marido de estudos. Então eu leio, quando é uma leitura assim, por exemplo, pesquisa é uma leitura que eu preciso ler e escrever, eu não consigo só ler porque senão eu vou esquecer tudo depois, então aí eu preciso ler e escrever eu vou pra esse lugar porque lá tem uma mesa, é o meu espaço. Agora quando é um texto, por exemplo, da graduação que eu só preciso fazer pequenas anotações, aí eu leio na sala, no sofá. E aí os outros textos, assim quando eu leio antes de dormir, é na cama mesm. (Estudante 14).

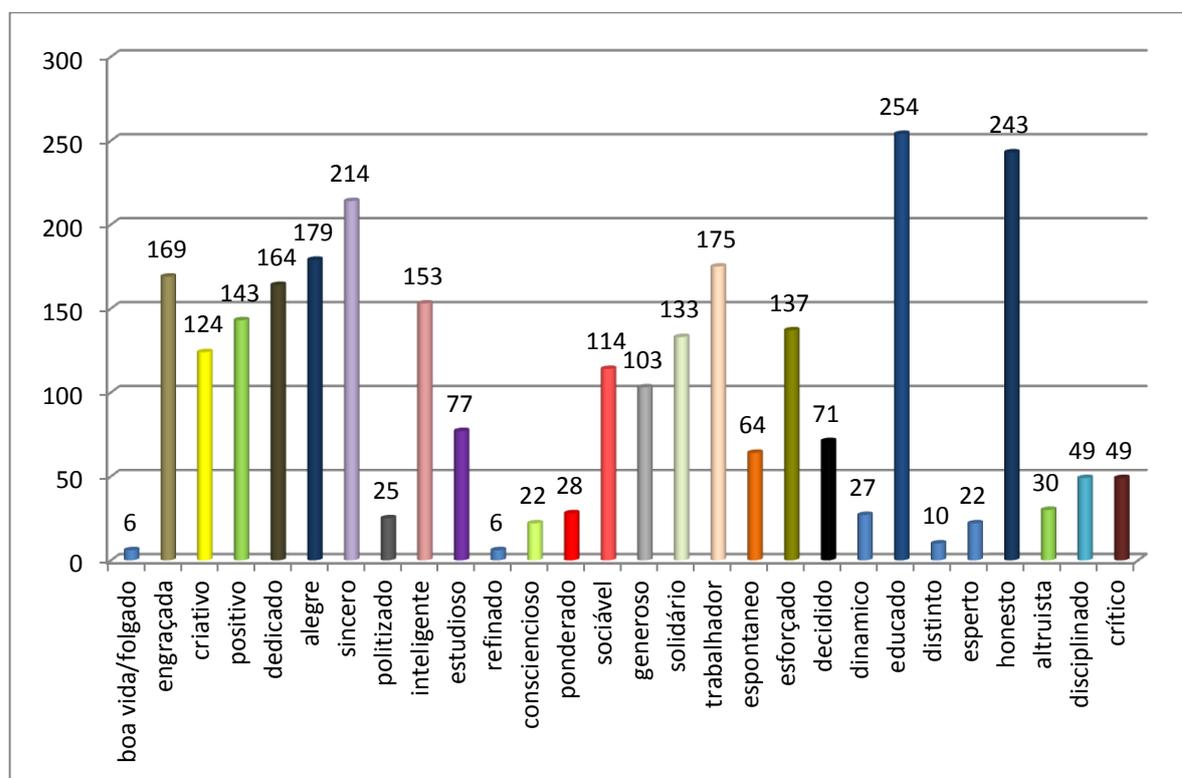
Ao analisar os resultados obtidos sobre o tema local/móveis para a realização da leitura, compreende-se que a quase inexistência de um espaço definido para essa prática assim como a ausência de móveis destinados a essas atividades podem revelar que esse ato não se constitui como necessidade primordial na vida cotidiana dos alunos. Sobre os móveis, Roche (2000, p. 233) afirma que “os móveis iriam revelar um estado de sociedade em relação com suas significações, materializando necessidades e direcionando para a linguagem silenciosa dos símbolos. Não existem intermediários mais cotidianos entre nós e nossas necessidades.”

Os estudos aqui utilizados, principalmente aqueles produzidos por Daniel Roche e Roger Chartier, apontam a existência de local específico para a leitura – as bibliotecas – como marcos de sua valorização social. A inexistência desses locais reveladas pelos estudantes pode ser associada às condições econômicas e, conseqüentemente, de moradia. No entanto, os mesmos autores apontam a interferência dos dispositivos na apropriação dos textos. Assim sendo, se os dispositivos móveis prevalecem nas práticas de leitura, é preciso considerar que contribuem também para a diminuição dos locais específicos para a leitura.

Outrossim, a escolha do espaço para a realização da leitura também implica nas diferentes maneiras de ler o texto, e que dependem, principalmente do objetivo do material. Segundo Chartier (1990, p. 138) “[...] são as maneiras de ler que se encarregam de mostrar as distâncias, de manifestar as diferenças socialmente hierarquizadas.”

Ah, é assim quando eu vou fazer alguma coisa assim que eu não estou concentrada, alguma coisa que eu preciso concentrar sempre, sento na escrivaninha assim, mas geralmente assim leitura de livro que não é da faculdade essas coisas sempre na cam .(Estudante 16).

Gráfico 3- Entre os adjetivos listados abaixo, marque oito que designam as qualidades pessoais que você mais aprecia



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário sobre práticas culturais, tabulados pela profª Eduarda Escila Lopes.

É imprescindível afirmar que a escolha dessa questão ocorreu, num primeiro momento, pela possibilidade de investigação do gosto e escolha dos alunos, na tentativa de encontrar a representação que eles, enquanto grupo, possuem acerca das qualidades pessoais mais apreciadas bem como relacionar os resultados com as outras questões. Entretanto, no momento da tabulação dos dados, essa pergunta demonstrou outra possibilidade analítica, não menos importante do que o objetivo inicial. Constatou-se que sessenta e sete estudantes não respeitaram o número de adjetivos que a questão enunciava, assinalando mais ou menos adjetivos. Esse dado expressivo aponta uma dificuldade existente no ato de ler, relacionada, talvez, às práticas de leitura predominantes dos estudantes, como é o caso da internet, pautada, sobretudo em leituras mais rápidas, como *facebook*.

Além disso, a partir do gráfico, observa-se que os adjetivos com maior número de afirmações também podem indicar a predominância de um repertório restrito, assim como na outra questão sobre os adjetivos para a habitação. Isso pode ser justificado quando se analisa, por exemplo, o número de assinalações para os adjetivos altruísta (30), generoso (103) e solidário (133), ou seja, são três vocábulos com significados semelhantes, mas a sua utilização

e compreensão pelos estudantes podem ser problematizadas, principalmente quando se observa a diferença entre esses números.

Destaca-se também a posição que o adjetivo alegre ocupou nessa questão e na pergunta sobre habitação. Nesta última, o adjetivo em destaque foi escolhido por 121 alunos enquanto que na primeira, 179 alunos o assinalaram, ocupando, desse modo, a quarta posição entre os adjetivos mais votados em ambas questões. Tal constatação pode ser mais do que uma simples coincidência quando se observa as postulações de Bourdieu (2011) sobre as escolhas e gostos, já que de acordo com seus estudos há uma unidade nessas preferências.

A ciência do gosto e do consumo cultural começa por uma transgressão que nada tem de estético: de fato, ela deve abolir a fronteira sagrada que transforma a cultura legítima em um universo separado para descobrir as relações inteligíveis que unem ‘escolhas’, aparentemente, incomensuráveis, tais como a preferência em matéria de música e de cardápio, de pintura, de esporte, de literatura e de penteado. (BOURDIEU, 2011, p.13-14).

Portanto, ao finalizar as análises propostas para este item, com a articulação entre os dados oriundos do questionário e das entrevistas, pretende-se, a seguir, apresentar as últimas investigações para essa pesquisa, baseando-se estritamente nas informações advindas da entrevista.

3.3 A escolha do curso, as concepções dos estudantes sobre a necessidade das leituras obrigatórias e a opinião dos alunos sobre a estrutura curricular: interfaces com a leitura

Com a finalidade de melhor contextualizar as práticas de leitura dos estudantes, as análises serão expostas a partir das questões: por que você escolheu o curso de Pedagogia?; você acha que há diferença em ler um texto acadêmico de um romance?; na sua opinião, todas as leituras exigidas na universidade são necessárias ou supérfluas? e, por fim, pensando em aspectos teóricos e práticos, qual a sua opinião sobre o curso.

Ainda que a escolha do curso não seja um tema a ser analisado em profundidade nessa pesquisa, acredita-se ser relevante apresentar um breve comentário sobre o assunto.

Dentre os vinte e quatro estudantes, sete declararam que Pedagogia foi a primeira opção. Segundo os estudantes, o fácil acesso, a localização da universidade, a influência dos familiares, a admiração pela educação, o gostar de crianças, a influência de professores antigos, a distância e o período também foram alguns fatores que influenciaram na escolha.

Na verdade eu queria entrar na faculdade pública e eu optei pelo curso de mais fácil acesso, assim, só que depois que eu ingressei no curso de pedagogia gostei bastante. (Estudante 11).

Então, a escolha do curso de Pedagogia, acho que é uma coisa que veio comigo mesmo, na... escola tive... Acho que foram os professores. Alguns professores que eu tive me incentivaram bastante, então acho que foi isso. (Estudante 12).

Eu nunca tive outra opção, tipo eu nunca quis outra opção eu sempre pensei em dar aula mesmo. Mas nunca me vi dando aula pra ensino médio, eu já não teria uma certa paciência. Então, eu sempre quis as crianças, foi o curso, única opção mesmo. Até quando tinha segunda opção, me deu um pouco de trabalho de pensar qual seria a segunda opção. (Estudante 21).

Dezessete alunos afirmaram que o curso não foi primeira opção, considerando que dois deles já são formados em outras licenciaturas e ingressaram no curso por finalidade acadêmica ou por complementação a carreira docente.

Primeiramente, porque eu gosto de trabalhar com criança. Na verdade Pedagogia não era minha primeira opção, era medicina, só que como eu tinha que morar longe, ficar longe de casa, da igreja, aí eu resolvi fazer Pedagogia porque era o que eu tinha mais perto com criança, então foi por causa disto. (Estudante 10).

Na verdade eu não escolhi o curso de Pedagogia, eu sou formada em Letras já, eu fiz Letras pelo PROUNI, lá na universidade Sagrado Coração em Bauru. Mas eu tinha um sonho de fazer UNESP um dia, aí comecei a trabalhar e aí eu resolvi que eu ia prestar. Prestei, passei, estou aqui fazendo, mas, assim, é uma complementação daquilo que eu já tenho. (Estudante 7).

Nota-se que a grande maioria dos entrevistados não optou, logo de início, por esse curso. Nesse sentido, a título de problematização apenas, algumas questões puderam ser elencadas: o que esse tipo aluno espera encontrar no curso? Que tipo de impacto a formação inicial pode causar nesse graduando? O curso tem conseguido conquistar esses alunos, tendo em vista seu principal objetivo?

Sobre a diferença (ou não) entre ler um texto acadêmico de um romance, a maioria dos estudantes afirmou que há diferença. De maneira geral, segundo os alunos, o primeiro possui uma linguagem diferenciada e mais complexa, exige mais esforço, dedicação e atenção, além de estar relacionado à atividade obrigatória. Por outro lado, a postura frente ao romance é mais suave e prazerosa, já que parte do princípio da liberdade de escolha e também do pensamento.

Apenas duas estudantes afirmaram que não há diferença no que concerne ao valor cultural e a relevância do conhecimento.

Ah tem, muito. Eu costumo pensar, por mais simplificada que seja a linguagem, os textos acadêmicos eles são pesados, aí você tem que se dedicar mais tempo, depois vai, pega, grifa, faz anotação do lado, pesquisa um termo que você não sabe e tal. Mas romance não, o romance é mais leve porque o único esforço, entre aspas, que você tem que fazer é acompanhar a linearidade dos acontecimentos. Às vezes tem um outro livro, que tipo, neste último que eu estou lendo, “A Pousada”, este livro conta história de três personagens diferentes, e tipo, eles ficam pulando de capítulo pra capítulo, capítulo 1 é um, capítulo 2 é outro, o capítulo 3 é o outro e, assim, sucessivamente. Aí tem que fazer aquele esforço pra resgatar na memória o que aconteceu com o personagem no último capítulo que foi dele e aí vai. (Estudante 3).

[...] eu acho que em questão cultural, não tem diferença porque os dois modos você está aprendendo cultura. Mas em questão do nosso saber docente faz toda diferença. Porque quando você lê um texto acadêmico, você tá lendo um texto direcionado e são outras palavras, é outra forma de leitura, então você tá sempre com o dicionário do lado grifando, você precisa guardar pra usar na prática, então, é uma outra leitura, bem diferente. (Estudante 19).

Destaca-se que para Chartier (1998, p. 152)

[...] a relação da leitura com um texto depende, é claro, do texto lido, mas depende também do leitor, de suas competências e práticas, e da forma na qual ele encontra o texto lido ou ouvido. [...] O texto implica significações que cada leitor constrói a partir de seus próprios códigos de leitura, quando ele recebe ou se apropria desse texto de forma determinada.

Entende-se que esse “código de leitura” é muito mais do que aprender a ler, visto que envolve os modos de percepção e acesso às postulações do outro, do autor do texto (CHARTIER, 1998, p.152). Observa-se, então, um entrave, tendo em vista as explanações sobre as práticas de leitura dos estudantes anteriores ao ingresso no curso e também no decorrer dele. Verifica-se que o gosto de ler, a predisposição e recepção, numa perspectiva ativa, do pensamento objetivado no livro, estão muito mais associados ao processo de escolarização, caracterizado por uma formalidade defasada no que concerne à leitura, como apontaram os alunos no decorrer das entrevistas, do que com a familiaridade pessoal, particular, porque esse aprendizado exige muito esforço.

Nessa perspectiva, se a escolarização básica não conseguiu produzir a necessidade de uma leitura mais densa, essa questão precisa ser investigada no âmbito do ensino superior. Partindo do pressuposto de que o esforço é desencadeado pela necessidade, indaga-se se esse curso de graduação, no decorrer de seus quatro anos, contribuiu para a construção dessa necessidade que é essencial, seja na posição de aluno de graduação ou exercendo o ofício docente.

A partir da questão sobre a necessidade (ou não) das leituras exigidas pelo curso, treze estudantes responderam que todas foram necessárias, e, dentre esses, três estudantes

apontaram que o curso poderia incluir mais leituras, onze afirmaram que a maioria das leituras foi necessária, mas que algumas não trouxeram tanta contribuição, sobretudo, pelo fato de que algumas não foram trabalhadas, explicadas e nem cobradas pelo professor na sala de aula.

Apesar de reconhecerem a necessidade da bibliografia exigida pelo curso, alguns alunos afirmaram que não fizeram todas as leituras, já que “*é muita coisa e não dá tempo de ler*” (Estudante 24).

Não, eu acho que, que todas são necessárias. Se elas não... Se alguém questionar que algumas delas não são necessárias pelo conteúdo em si, pelo menos elas são necessárias por desenvolver esse hábito da leitura. Porque eu, por exemplo, não tinha hábito de ler, inclusive o livro do Paulo Freire foi o primeiro que eu ganhei, na época eu não consegui nem ler porque é uma leitura muito difícil. Eu não consegui, e eu já estava formado na química, eu não tive nada de leitura na química, eu tive uma leitura no ensino básico bem tranquila, eu senti bastante dificuldade de aprender essa... Me adaptar a essa leitura mais profunda. Então eu acho que todas as leituras são válidas, por mais que o assunto seja distante da realidade da pessoa, ou que às vezes... Ah, um só texto daria conta do recado e, coloca a gente pra ler dois, beleza, mas tem essa função aí de desenvolver habilidades da leitura em si. Eu acho isso importante e necessário pra gente. (Estudante 6).

Eu acredito que algumas são desnecessárias, alguns textos repetitivos, mas acredito que a maioria [...]. Eu acredito que esse textos contribuíram pra mim, foram bastante válidos. Agora tem uns que são desnecessários, muito repetitivo, ou alguns que você acaba não entendendo, meio que passa batido então, eu acho que foram válidos aqueles que o professor realmente trabalha em cima, discute aqueles que você fica, aulas e aulas. Não aquele professor, que dá um monte de texto, um em cada aula e você nem leu da semana passada, aí você perde o foco, e aquilo não te acrescenta em nada, então acredito que esses textos são desnecessários, eu acredito que não é quantidade e sim qualidade. Tem professor que acha que tem que dar um texto por aula, que ele tá arrasando, não é assim. Eu acredito que se ele desse três textos bem dados o aluno aprende muito mais do que... (Estudante 20).

Se você me fizesse essa pergunta, 3º ano eu falaria que todas foram muitas boas, mas agora no 4º ano eu vejo, assim, não foram de todo perdidas, mas acho que poderia ter tido mais e outros tipos. Que eu percebi que o nosso currículo aqui, ele é muito construtivista então eles focam muito nisso. Não que isso seja errado, acho que eles têm que ter uma teoria, alguma corrente pedagógica, mas você tem que mostrar outras também. Então eu senti isso que durante todo o curso eles só focaram nisso não deram outras opções pra gente. Então eu sinto isso que, foram importantes as leituras? Foram, porque eu consegui aprender mais sobre essa linha teórica, mas também queria aprender das outras, então eles poderiam ter equilibrado ter passado do construtivismo sim, do Piaget todas essas coisas e dar outras correntes. Por exemplo, nunca teve uma leitura obrigatória do Paulo Freire, então eu sinto muita falta disso, e ele foi um autor brasileiro superimportante, Dermeval Saviani eu só fui ler na disciplina optativa, então, quem não pega essa optativa, não lê. Então eu sinto muita falta disso, das outras correntes teóricas, não que foi supérflua a leitura, que foi desnecessária, mas poderia ter outras. (Estudante 19).

Ainda que o número de estudantes que afirma que todas as leituras foram necessárias seja maior do que aquele que não têm a mesma compreensão, é um dado preocupante visto que o número é bem significativo.

Essas entrevistas também indicam a necessidade de uma reflexão por parte do curso, de um modo geral, sobre a posição que a leitura ocupa nessa formação, além daquele estabelecido nos documentos oficiais. Ao constatar em determinadas entrevistas, por exemplo, que a necessidade de um texto depende, principalmente das atitudes do outro, no caso, das explicações do docente da disciplina, evidencia-se um grande problema. Isso não quer dizer, de maneira alguma, que os textos não devam ser discutidos, abordados pelos professores durante as aulas, mas definir a leitura seguindo esses critérios, atribuindo ao outro uma responsabilidade dessa proporção é sinalizar que a leitura é atividade escolar e não implica em apropriação ou construção autônoma do sujeito leitor, mas depende de um mediador ou explicador.

Nessa direção, observa-se que dos seis alunos entrevistados no primeiro ano, cinco deles afirmaram a necessidade das leituras. Entretanto, há um declínio dessas afirmações nos anos seguintes. No segundo ano, apenas dois alunos, entre os seis alunos, no terceiro três e no quarto três alunos assumem essa fala. Ou seja, ainda que os dados aqui apresentados sejam reduzidos, nota-se que essa diferença é relevante, principalmente quando se compara as respostas dos estudantes pertencentes aos diferentes anos.

O problema parece ser ainda mais grave quando se constata essa posição no último ano do curso. Se eles não se apropriaram da necessidade da leitura, como trabalharão, por exemplo, com as crianças no início da escolarização?

Por fim, sobre a opinião dos estudantes, sobre os aspectos teóricos e práticos nota-se a confluência de diferentes percepções.

Vinte estudantes apontam que o curso tem se voltado mais aos aspectos teóricos e, dentre esses, dois apontam que ainda que seja mais teórico tem estabelecido relação com a prática, quatro afirmam que a estrutura está adequada, dez deles afirmam que precisariam de mais prática, com a ressalva de que “*bem orientada*” (Estudante 7), três afirmaram que precisaria ampliar o repertório, mesmo sendo baseado, prioritariamente em teorias, sobretudo, com a relação à educação especial, conforme indicaram os Estudantes 8 e 14. Quatro estudantes afirmaram que o curso está bem equilibrado e uma estudante afirmou que não está voltado para nenhum dos aspectos.

Olha, eu acho que nem um e nem o outro, porque assim no 1º e 2º ano eu gostei bastante porque eu tive bastante teoria, de filosofia, sociologia e psicologia acho que isso é super necessário. Mas depois a prática, pra embasar, a teoria pra embasar a prática eu não conseguia ver relação. Mas não porque a teoria não embasa a prática, embasa sim, porque a teoria que eles ensinavam não convinha com a prática, então, pelo menos que eu vi, achei que não só nesse 4º ano que eu tive acesso a outras teorias pedagógicas que eu fui ver que as teorias que eu passei a me basear deu base pras minhas práticas. Então, eu acho que essa relação é até difícil de explicar, até complicado, porque você tem os estágios, a carga horária de 100 horas, mas você não tem base pra fazer o estágio. (Estudante 19).

A dificuldade em definir o curso assim como sua ambiguidade se manifestam nas falas desordenadas das alunas, já que não há um consenso estabelecido nem mesmo nas determinações legais. Por exemplo, verifica-se que, de modo geral, quatorze estudantes identificam que é necessária uma melhor articulação entre as áreas teóricas e práticas, dez afirmam que o curso está bem estruturado, considerando que para quatro delas há equilíbrio entre os dois âmbitos, seis estudantes afirmam, ainda que predominantemente teórico, o curso está bem organizado. Nessa direção, concorda-se com Delgado (2015) na medida em que essa pesquisadora alerta que:

Para tal faz-se necessário o estabelecimento de um projeto formativo claro e conciso, a começar pelas políticas (dimensões legais) e, por conseguinte, pelas instituições formadoras (dimensões institucionais). Um projeto que defina com precisão o campo de trabalho do pedagogo, juntamente com o corpo de conhecimentos necessários ao exercício profissional, isto é, saberes, normas e valores próprios do trabalho docente, caracterizando-o, sem nenhuma dúvida, como profissão. (DELGADO, 2015, p. 256).

Essa constatação associada às análises aqui efetuadas sobre a prática de leitura dos estudantes indicam a necessidade urgente de debates e ações qualificadas para a formação inicial no curso de Pedagogia, visando sua definição assim como a criação de estratégias capazes de favorecer a esse perfil de estudantes mecanismos para a apropriação dos conhecimentos profissionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou mapear as práticas culturais com ênfase nas práticas de leitura dos estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública localizada no interior do estado de São Paulo, com o objetivo de compreender como ocorre a apropriação dos conhecimentos profissionais.

Para tanto, além da revisão da literatura baseada na perspectiva da cultura escolar, realizou-se levantamento bibliográfico detalhado sobre o tema formação de professores, análise de documentos emanados pela esfera federal bem como aqueles peculiares à instituição, além do cotejamento entre eles. Reitera-se que, entre outros apontamentos já apresentados, a leitura é o recurso significativo para a aquisição dos conteúdos profissionais ocupando posição de destaque no que concerne à metodologia das disciplinas.

O delineamento do estudo, principalmente ao efetuar análise do Projeto Político Pedagógico, permitiu constatar mudanças significativas na estrutura do curso, que promoveu articulações entre as disciplinas mais específicas, principalmente, voltadas à licenciatura, com a parte prática, na tentativa de cumprir as determinações da legislação vigente. Sublinha-se que, embora as transformações foram substanciais, há ainda predominância de conteúdos voltados à formação mais geral, já que se verificou que um pouco mais da metade das quarenta e duas disciplinas obrigatórias do curso apresentam essa característica. Compreende-se, portanto, que essa distribuição foi fortemente influenciada pela ambiguidade existente na própria legislação, a saber, as DCN's de 2006, que almejou, simultaneamente, ao proporcionar aos futuros pedagogos uma amplitude de atribuições, formação geral e profissional num único curso. Pode-se afirmar que essa política para formação inicial é frágil em muitos aspectos e influencia a estrutura e funcionamento do curso. Gatti, Barreto e André (2011, p. 91) tecem uma crítica sobre o predomínio da formação geral nos cursos de formação, que já foi mencionada no início do trabalho, e apontam que nas pesquisas realizadas há “uma dissonância entre o proposto legalmente e o realizado”. De fato, assim como essas pesquisadoras também asseveram sobre as normatizações atuais, acredita-se que enquanto não houver uma definição coerente sobre a formação inicial no curso de Pedagogia em âmbitos legais, com objetivos precisos, essa ambiguidade permanecerá também nas instituições formativas.

A partir dos dados empíricos referentes aos quatrocentos alunos ingressantes no curso, sendo duzentos do período diurno e duzentos do período noturno, obtidos através do questionário socioeconômico, foi possível verificar, entre outros fatores, diferenças entre os

períodos. Nesse sentido, assevera-se que esses dados necessitam ser levados em consideração pelo curso. Apesar da distinção, tendo em vista os dados majoritários, características puderam ser identificadas. Como já apontado, a presença do sexo feminino é predominante, a maioria se declara branca, a faixa etária é jovem, correspondendo a dezessete e dezoito anos no ano de ingresso, mais da metade declaram não exercer atividade remunerada, a renda mensal familiar preponderante é baixa, a escola mais frequentada na educação básica é a pública e, por fim, a maioria possui família escolarizada com a certificação do Ensino Médio.

Em linhas gerais, essa caracterização tornou possível o conhecimento sobre quem é o estudante do curso de Pedagogia e, além disso, ofereceu subsídio para a compreensão dos resultados oriundos dos dois instrumentos: questionário sobre práticas culturais e realização de entrevista sobre prática de leitura.

Os estudos sobre cultura escolar orientaram a elaboração de ambos instrumentos. Com relação à aplicação do questionário sobre práticas culturais, participaram dessa etapa trezentos e quinze estudantes e, dentre esses, foram entrevistados vinte e quatro.

A partir dos dados obtidos e analisados, pôde-se identificar, com relação ao mapeamento efetuado sobre práticas culturais, que a maioria das atividades que foram apresentadas aos estudantes, de maneira geral, é pouco executada. Observa-se que esse dado particular relaciona-se com o resultado obtido através da pesquisa realizada a nível nacional por Jordão e Alluci (2014). Segundo as pesquisadoras “o consumo de atividades culturais é realidade ainda distante da maior parte dos brasileiros” (JORDÃO; ALLUCI, 2014, p. 98).

Outrossim, compreende-se que, as informações referentes à renda e ao exercício de atividade remunerada, por exemplo, podem indicar que fatores como dinheiro e tempo disponível precisam ser levados em consideração nas análises. Ainda que os dados provenientes do questionário socioeconômico apontaram que a maioria dos alunos, antes de ingressar na universidade, não trabalha, quatorze estudantes, dos vinte e quatro estudantes entrevistados, declararam que exercem atividade remunerada.

Assim como as outras atividades culturais, a prática de leitura também é influenciada pela origem familiar, calcada em hábitos e práticas. Entretanto, ela se difere consideravelmente por estar estritamente vinculada ao processo de escolarização e, desse modo, é evidente a influência da escola sobre essa prática nos discursos dos alunos.

Nesse sentido, quando interrogados sobre o nome de livros lidos no ensino básico, verificou-se que poucos foram lembrados, e, ainda que a memória tenha sido um elemento essencial, acredita-se que essa justificativa não é suficiente, uma vez que, com exceção de dois estudantes formados em outra graduação, o ingresso dos alunos na universidade foi

próximo da conclusão do Ensino Médio. Além disso, é relevante apontar que durante as entrevistas, os estudantes relataram a defasagem durante a trajetória de escolarização, outra razão apresentada pelos estudantes para a pouca prática de leitura. Compreende-se que a escola pode estimular ou não a vontade de ler, mas destinar a essa instituição, de forma restrita, a responsabilidade pelo gosto da leitura é um argumento que não se sustenta.

No ensino fundamental até a 8ª série eu não tinha muito o hábito de ler, ler e estudar também, até pelo incentivo que a escola dava pra gente a isso. No ensino médio, a partir do segundo ano, quando eu comecei a estudar, fora a escola, quando eu comecei a buscar o conhecimento fora eu sempre estudei em escola pública, eu comecei a ler mais livros, comecei com livros de romance, aqueles livros famosos, livros de ficção científica, histórias normais, histórias infantis, achava bem interessante. .(Estudante 18).

A partir dessa pesquisa foi possível identificar algumas tendências relacionadas à prática de leitura dos estudantes.

Segundo os dados e as análises realizadas, é indiscutível que a leitura ocupa um lugar privilegiado no cotidiano dos estudantes. Entretanto, é imprescindível caracterizá-la.

Verificou-se que a leitura em redes sociais, sobretudo no *facebook*, é predominante e, mais do que comunicação e entretenimento, os estudantes também o utilizam como principal meio de obter informações, juntamente com o acesso aos portais.

Além disso, constatou-se que a prática de leitura está restrita às atividades obrigatórias, referentes ao trabalho ou à graduação. Com exceção do hábito de ler a Bíblia, que foi bastante citado pelos alunos, pouquíssimos estudantes relataram outro tipo de leitura. Esse fato parece indicar que essa prática está muito mais relacionada à leitura formal, vinculada à escola, do que com o gosto de ler. Por exemplo, todos os estudantes afirmaram que leem quando há avaliações agendadas, inclusive aqueles que relataram que não leem todos os dias.

Relacionar a leitura às obrigações cotidianas ou à comunicação, como o *facebook*, pode trazer alguns corolários já identificáveis. Por exemplo, com a aplicação do questionário sobre práticas culturais, especialmente nas perguntas referentes aos adjetivos, verificou-se a predominância e preferência por vocábulos próximos ao cotidiano. Esses dados também permitem indicar que a leitura, entendida como comunicação, pode estar causando impactos nos cursos de nível superior, e quando se trata de formação de professores precisam ser investigados com mais urgência, principalmente quando há a preocupação com a qualidade do ensino na educação básica, e, em especial, com os primeiros anos da alfabetização, que são fundamentais para a aprendizagem da leitura.

A maioria dos entrevistados revelou o período destinado às leituras acadêmicas e apontou que todas as leituras foram necessárias. Entretanto, é possível verificar uma contradição com os dados referentes à citação dos textos pelos estudantes. Ainda que se reconheça que durante a entrevista poderia ter sido incluída também uma questão que abordasse todos os textos lidos, já que a pergunta se direcionava aos textos que eles mais gostaram, acredita-se que, tendo em vista o número de disciplinas obrigatórias, foram poucas leituras citadas. Se a leitura é o recurso imprescindível para a apropriação dos conhecimentos profissionais oferecidos pelo curso, constata-se que há um entrave nessa aquisição. A dificuldade dos estudantes em mencionar as leituras que realizaram pode sinalizar um impasse em relacionar as leituras acadêmicas com a futura profissão.

É preciso que as políticas e os cursos de formação de professores considerem essas e outras questões, que são primordiais para a elevação da qualidade, tanto do Ensino Superior como do Ensino Básico, sendo esse último, possivelmente, o campo privilegiado para a atuação profissional dos estudantes e que proponham caminhos favoráveis à aprendizagem da leitura, de um modo significativo, esteja o estudante ocupando o papel de aluno da graduação ou como futuro professor. Investigar as especificidades das diferentes maneiras de ler assim como os mecanismos utilizados pelos estudantes são fundamentais para nortear as necessárias intervenções.

Constatou-se que as áreas, os textos e os autores mencionados indicam que a preferência é mais voltada para a formação geral, principalmente para as áreas da Psicologia, História e Filosofia, já que textos e autores vinculados ao caráter profissional foram pouquíssimos citados, embora o número de disciplinas seja bem expressivo. Esse dado pode alertar para a primazia dessa escolha ou para a lacuna existente no curso, tendo em vista a remodelação efetuada após as determinações das DCN's, que precisam ser ajustadas e definidas?

De maneira geral, os resultados e análises apontam que as políticas públicas assim como as políticas internas do curso de formação de professores devem considerar que é preciso desenvolver a necessidade da leitura nos estudantes bem como sua aprendizagem de modo autônomo e significativo. Tendo em vista que o futuro professor da educação infantil e dos anos iniciais da educação básica é originário da escola pública e que, provavelmente, é esse espaço o seu destino profissional, o ensino superior é o nível de formação que muito carece de investimento e transformação em prol da qualidade da educação.

Enfim, com o desenvolvimento dessa pesquisa acredita-se que foi possível estabelecer diálogos com outros estudos sobre a formação de professores, além do desencadeamento de problemáticas que indicam a complexidade do tema.

REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mario Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. *Revista USP*. Dez., jan., fev./1990-1991.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. Leitura e construção de identidades na formação docente. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 3, n. 1, p. 11-35, 2002. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/225/239>. Acesso em: 19 abr. 2014.

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. O portfólio no curso de Pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 291-306, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/873/87313715013.pdf>>. Acesso em: 19 abr.2014.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2011.

_____. *Escritos de Educação*. Seleção, organização, introdução e notas Maria Alice Nogueira, Afrânio Catani. 4ªed.Petrópolis: Vozes, 1998.

_____; PASSERON, Jean- Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: UFSC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de nº5692, de 11 de agosto de 1971*. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 02 abr.2014.

_____. *Lei nº4024, de 20 de dezembro de 1961*. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 02 abr.2014.

_____. *Lei nº9394 de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 02 abr.2014.

_____. *Resolução CNE/CP n.1,15 de maio de 2006*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> . Acesso em: 02 abr.2014.

BUENO, Belmira Oliveira; ARNOLDI, Eliana Scaravelli. Práticas de leitura e escrita de professoras em contextos de ensino semipresencial: novas maneiras de viver e estar na profissão docente. *Zona próxima*, Colômbia, n.17, p.132-141, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85324721009>>. Acesso em: 02 maio 2014.

CARVALHO, Letícia Queiroz de. *A leitura literária em espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores*. 2012. 290f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Espírito Santo,

Vitória, 2012. Disponível em:

<http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6241_LET%25CDCIA%20QUEIROZ%20DE%20CARVALHO.pdf>. Acesso em: 23 de abr.2014.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

_____. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

_____. As práticas da escrita. In: CHARTIER, R.(org). *História da vida privada: da Renascença ao século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. v. 3. p. 113-162.

_____. O mundo como representação. In: *À beira da falésia*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2003.

DARNTON, Robert. O Alto iluminismo e os subliteratos. In: *Boêmia literária e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p.13-49.

DELGADO, Adriana Patricio. *Concepções de alunos concluintes do curso de Pedagogia sobre a docência: interfaces com a identidade profissional*. 2015. 295f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015.

ESCOLANO, Agustin. La cultura de la escuela em el sistema educativo liberal. In: *História Ilustrada de la escuela em España*. Dos siglos de perspectiva histórica. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006. p. 23- 46.

FEBRÔNIO, Maria da Paixão Góis. Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa? *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.12, n.2, p.151-171, 2011. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2305>>. Acesso em: 19 abr. 2014.

FERREIRA, Nara Syria Carapeto. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da educação como germen da formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.27, n.97, p.1341-1358, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a13v2797.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2014.

FIAD, Raquel Salek; SILVA, Lilian Lopes Martins da. Escrita na formação docente: relatos de estágio. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 31, n. 2, p. 123-131, 2009. Disponível em:<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/3600/3600>>. Acesso em: 19 abr. 2014.

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/2334/2334>>. Acesso em: 19 abr. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 13 -1379, out. dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2013.

GUILHERME, Sandra. *A responsividade do leitor que emerge das anotações em livros de estudos*. 2012. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2012. Disponível em: <http://www.bc.furb.br/docs/DS/2013/351784_1_1.PDF>. Acesso em: 25 abr. 2014.

GUIMARÃES, Célia Maria; RODRIGUES, Silvia Adriana; PIFFER, Cláudia Cristina Garcia. A criança e o professor na Educação Infantil: representações de alunos do curso de Pedagogia. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 2, p.291-311, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1171/117119168009.pdf>>. Acesso em: 19 abr.2014.

JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata Rendelucci. *Panorama Setorial da cultura brasileira 2013-2014*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2014.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.1, p.9-43, jan/jun, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Políticas de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Ensino Superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.20, n. 68, p.61-79, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068.pdf>>. Acesso em: 02 abr.2014.

LIMA, Rita de Cássia Pereira; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan; GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho. Representações sociais de alunas de Pedagogia sobre o trabalho docente: estágio e experiência. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, v. 16, n. 17, p. 53-67, 2009. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/320/355>>. Acesso em: 02 jun.2014.

LOTFI, Maria do Carmo Ferreira. *Alfabetização: Onde e como se forma o professor alfabetizador?* 2011. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www4.uninove.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=442>. Acesso em: 25 abr. 2014.

LUIZ, Ana Claudia Salomão Antonio Mufarrej Simão. *As repercussões das diretrizes curriculares nacionais nos cursos de Pedagogia da Universidade da Amazônia e da Universidade do estado do Pará*. 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>>. Acesso em: 23 abr.2014.

NAGLE, Jorge. A Educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (org). *História geral da civilização brasileira*. São Paulo: Difel, 1977.

NEITZEL, Adair de Aguiar; NEITZEL, Luiz Carlos. Investigando o processo de leitura por meio de ambientes colaborativos. *Comunicar*, Espanha, v. XVII, n. 33, p.133-140, 2009. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15812486016>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos ANPED*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 7-64, 1993.

PENIN, Sonia T.S.; GALIAN, Cláudia V.A.; VALDEMARIN, Vera T. Currículos de formação de professores de língua portuguesa: instituições autônomas e o poder de sua história. *RBEP*, Brasília, DF, v.95, n.239, p.55-72, 2014. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a04v09n239.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2015.

PINHO, Marcia Miller Gomes de. *Análise textual de produções autorreflexivas de alunos de Pedagogia: interface sociocognitiva dos letramentos acadêmicos*. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras)- Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

PINTO, Ana Lúcia Guedes. O ensino na educação superior: dimensões da linguagem escrita na formação de professores. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 20, n. 21, p. 63-80, 2011. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1097/1102>>. Acesso em: 19 abr. 2014.

_____. Os mediadores das práticas de letramento de professores em formação inicial. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 417-437, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/02.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2014.

REVEL, Jacques. Cultura. Culturas: uma perspectiva historiográfica. In: *Proposições. Ensaios de história e historiografia*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009. p. 97-138.

_____. Microanálise e construção do social. In: REVEL, Jacques (org). *Jogos de escala: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: EdFGV, 1998. p. 15-38.

ROCHE, Daniel. *História das coisas banais: nascimento do consumo nas sociedades do século XVII ao XIX*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1987.

SÁ, Nelson de. Brasil lidera em pagamento por notícia on line. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 23 de jun. 2015, Primeiro caderno, p.14.

SAHLINS, Marshall. Cultura e ação na história. In: *História e cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 121-178.

_____. La pensée bourgeoise. A sociedade ocidental enquanto cultura. In: *Cultura e razão prática*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 166-203.

SANTOS FILHO, José Reis dos. Algumas observações sobre o curso de Pedagogia: dados dos relatórios da VUNESP. In: MARIN, A. J. (coord.). *O curso de Pedagogia: um projeto de avaliação*. UNESP: FCLAr, 1991.

SANTOS, Marina dos Reis. *Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: disputas e “consensos” no Conselho Nacional de Educação*. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

SANTOS, Sydione. Formação inicial e prática docente: percepções de futuras professoras. *Olhar de Professor*, Paraná, v. 15, n. 2, p.355-369, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/684/68425573010.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

SILVA, Ariane Franco Lopes. Corporeidade e representações sociais: agir e pensar a docência. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v.23, n. 3, p. 616-624, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n3/20.pdf>>. Acesso em: 19 abr.2014.

SILVA, Fernanda Costa Fagundes. *A formação de docentes: relações entre o projeto pedagógico do curso de Pedagogia e os saberes dos egressos que atuação na educação infantil*. 2012. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>>. Acesso em: 23 abr.2014.

SIQUEIRA, Idmea Semeghini; BEZERRA, Gema Galgani; GUAZZELLI, Tatiana. Estágio supervisionado e práticas de oralidade, leitura e escrita no ensino fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 563-583, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a14.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

SOUZA, Helen Danyane Soares Caetano de. *A formação do pedagogo como agente de letramento: perspectivas e possibilidade*. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Aline/Downloads/2011_HelenDanyaneSoaresCaetanodeSouza.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2014.

SOUZA NASCIMENTO, Silvania. Memórias e posições enunciativas na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. *Educar*, Curitiba, n. 34, p. 149-166, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewFile/16517/10992>>. Acesso em: 19 abr. 2014.

SUBA, Luciane Aparecida. *O ensino da leitura e da escrita: uma questão que perpassa a formação do pedagogo*. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em:

<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_SUBA_Luciane.pdf>. Acesso em: 23 abr.2014.

STOQUE, Fabiana Maris Versuti. *Indicadores da alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental e aprendizagens profissionais da docência na formação inicial*. 2011. 231f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>>. Acesso em : 25 abr. 2014.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.14, p.61-88, 2000. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2014.

TEIXEIRA, Anísio S. Manifesto dos pioneiros da educação nova-1932. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.65, n.150, p.407-425,1984.

TOZETTO, Suzana Soares; GOMES, Thaís de Sá. A prática pedagógica na formação docente. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.17, n.2, p.181-196, 2009. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1150/834>>. Acesso em: 19 abr. 2014.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

VANI, Eliane Maria. *A construção dos saberes dos estudantes de Pedagogia em relação à matemática e seu ensino no decorrer da formação inicial*. 2011. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>>. Acesso em : 27 abr. 2014.

VIANA, Marta Loula Dourado. *A relação teoria e prática na formação do licenciando em Pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de Pedagogia da UNEB*. 2011. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. A qualidade do processo de formação inicial de professores: reflexões sobre o que está sendo pesquisado. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE, n.8, 2008, Curitiba. *Anais ...* Curitiba: CHAMPAGNAT, 2008, p.1049- 1062. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/831_411.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2014.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Fracasam las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (org). *Educação no Brasil. História e Historiografia*. Campinas/SP: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001. p. 21-52.

WILLIAMS, Raymond. Culture is ordinary. In: *Resources of hope: culture, democracy, socialism*. Londres: Verso, 1958.

YRINO, Marina. *Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e*

da instituição escolar no processo de estágio supervisionado. 2012. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA

- 1) Por que você escolheu o curso de Pedagogia?
- 2) Você leu hoje? O que você leu?
- 3) Tendo em vista suas atividades de rotina, relate aquelas que exigem o ato de ler.
- 4) Qual é a sua convivência com o escrito?
- 5) Você lê a Bíblia ou documentos da igreja?
- 6) De que forma você tem acesso às notícias?
- 7) O seu trabalho exige as atividades de leitura e escrita? Quando e para quê?
- 8) Você compra livros para guardar em casa ou o livro é utilizado apenas no ambiente escolar?
- 9) Quais tipos de livro você guarda?
- 10) Com relação a outros materiais escritos, quais você guarda?
- 11) Quais textos você leu no ensino básico que marcaram sua vida? E aqueles que você leu mas que não te marcaram tanto?
- 12) E na faculdade? Quais textos você mais gostou?
- 13) Você guarda seus textos da faculdade?
- 14) Quando e em que horário você lê os textos acadêmicos? E nos finais de semana?
- 15) Você lê perto da prova?
- 16) Para sua atividade de leitura em casa, há local e móveis específicos?
- 17) Você lê na tela, xerox ou livro?
- 18) Você acha que há diferença em ler um texto acadêmico de um romance, por exemplo? Por quê?
- 19) Na sua opinião, todas as leituras exigidas na universidade são necessárias ou supérfluas?
- 20) Pensando em aspectos teóricos e práticos, qual a sua opinião sobre o curso?

ANEXO A - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO**01. Qual é o seu sexo?**

- (1) Masculino.
- (2) Feminino.

02. Qual será sua idade em 31 de dezembro de 2010?

- (1) 17 anos ou menos.
- (2) 18 anos.
- (3) 19 anos.
- (4) 20 anos.
- (5) 21 a 24 anos.
- (6) 25 anos ou mais.

03. Qual é seu estado civil legal?

- (1) Solteiro.
- (2) Casado.
- (3) Desquitado, separado ou divorciado.
- (4) Viúvo.

04. Em que estado mora sua família? (Não indique sua residência temporária.)

- (1) São Paulo.
- (2) Minas Gerais.
- (3) Paraná.
- (4) Rio de Janeiro.
- (5) Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás, Distrito Federal.
- (6) Demais estados ou outros países.

05. Onde se localiza a residência de sua família?

- (1) Na região metropolitana de São Paulo.
- (2) No interior do estado de São Paulo.
- (3) No litoral do estado de São Paulo.
- (4) Na capital de outro estado.
- (5) No interior de outro estado.

06. Onde você cursou o ensino fundamental?

- (1) Todo em escola pública.
- (2) Todo em escola particular.
- (3) Maior parte em escola pública.
- (4) Maior parte em escola particular.

07. Que tipo de curso de ensino médio você concluiu ou concluirá?

- (1) Ensino médio comum.
- (2) Ensino profissionalizante.
- (3) Magistério.
- (4) Educação de jovens e adultos (Supletivo).
- (5) Outro.

08. Em que estado você concluiu ou concluirá o ensino médio?

- (1) São Paulo.
- (2) Minas Gerais.
- (3) Paraná.
- (4) Rio de Janeiro.
- (5) Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás, Distrito Federal.
- (6) Demais estados ou outros países.

09. Onde você cursou o ensino médio?

- (1) Todo em escola pública.
- (2) Todo em escola particular.
- (3) Maior parte em escola pública.
- (4) Maior parte em escola particular.

10. Em que turno você cursou o ensino médio?

- (1) Todo no diurno.
- (2) Todo no noturno.
- (3) Maior parte no diurno.
- (4) Maior parte no noturno.

11. Em que ano você concluiu ou concluirá o ensino médio?

- (1) 2005 ou antes.
- (2) 2006.
- (3) 2007.
- (4) 2008.
- (5) 2009.
- (6) 2010 ou após.

12. Onde você estudou a língua inglesa?

- (1) Nunca estudei essa língua.
- (2) Estudei apenas no curso de ensino médio ou equivalente.
- (3) Estudei no ensino médio e também em cursos de línguas.
- (4) Estudei apenas em cursos de línguas.

13. Você frequenta ou frequentou cursinho?

- (1) Não.
- (2) Sim, menos de um semestre.
- (3) Sim, um semestre.
- (4) Sim, um ano.
- (5) Sim, mais de um ano.

14. Qual o tipo de cursinho que você frequenta ou frequentou?

- (1) Nunca frequentei cursinho.
- (2) Cursinho particular.
- (3) Cursinho comunitário apoiado pela Unesp.
- (4) Cursinho comunitário ou popular organizado por outra instituição.
- (5) Outro.

15. Quantas vezes você já prestou vestibular?

- (1) Nenhuma.

- (2) Uma.
- (3) Duas.
- (4) Três.
- (5) Quatro ou mais.

16. Você já iniciou algum curso superior?

- (1) Não.
- (2) Sim, mas o abandonei.
- (3) Sim, estou cursando.
- (4) Sim, e já o concluí.

17. Qual é o nível de instrução de seu pai?

- (1) Analfabeto.
- (2) Ensino fundamental incompleto.
- (3) Ensino fundamental completo.
- (4) Ensino médio completo.
- (5) Superior incompleto.
- (6) Superior completo.

18. Qual é o nível de instrução de sua mãe?

- (1) Analfabeta.
- (2) Ensino fundamental incompleto.
- (3) Ensino fundamental completo.
- (4) Ensino médio completo.
- (5) Superior incompleto.
- (6) Superior completo.

19. Qual é a profissão de seu pai ou responsável?

(Se ele for falecido ou aposentado, indique aquela que exerceu na maior parte de sua vida.)

- (1) Proprietário ou administrador de grande ou média empresa.
- (2) Proprietário ou administrador de pequeno negócio.
- (3) Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
- (4) Técnico de nível médio.
- (5) Operário com pouca qualificação.
- (6) Não exerce atividade remunerada.

20. Qual é a profissão de sua mãe ou responsável?

(Se ela for falecida ou aposentada, indique aquela que exerceu na maior parte de sua vida.)

- (1) Proprietária ou administradora de grande ou média empresa.
- (2) Proprietária ou administradora de pequeno negócio.
- (3) Profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
- (4) Técnica de nível médio.
- (5) Operária com pouca qualificação.
- (6) Não exerce atividade remunerada.

21. Você exerce atividade remunerada?

- (1) Não.
- (2) Sim, regularmente, em tempo parcial.
- (3) Sim, regularmente, em tempo integral.
- (4) Sim, mas é trabalho eventual.

22. Qual é sua participação na vida econômica da família?

- (1) Não trabalho e meus gastos são pagos pela família.
- (2) Trabalho e recebo ajuda financeira da família.
- (3) Trabalho e sou responsável apenas pelo meu sustento.
- (4) Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.

23. Qual é sua profissão?

- (1) Proprietário ou administrador de grande ou média empresa.
- (2) Proprietário ou administrador de pequeno negócio.
- (3) Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
- (4) Técnico de nível médio.
- (5) Operário com pouca qualificação.
- (6) Não exerço atividade remunerada.

24. Em princípio, como pretende se manter durante o curso universitário?

- (1) Com recursos de meus pais ou responsáveis.
- (2) Trabalhando.
- (3) Com bolsa de estudo.
- (4) Com recursos próprios.
- (5) De outra maneira.

25. Qual é a renda total mensal de sua família?

(Considere a soma de todos os salários dos membros de sua família. SM = Salário Mínimo Nacional.)

- (1) Até 1,9 SM ou até R\$ 1.019,00.
- (2) De 2,0 a 4,9 SM ou de R\$ 1.020,00 a R\$ 2.549,00.
- (3) De 5,0 a 9,9 SM ou de R\$ 2.550,00 a R\$ 5.099,00.
- (4) De 10,0 a 14,9 SM ou de R\$ 5.100,00 a R\$ 7.649,00.
- (5) De 15,0 a 19,9 SM ou de R\$ 7.650,00 a R\$ 10.199,00.
- (6) 20,0 SM ou mais: R\$ 10.200,00 ou mais.

26. Quantas pessoas vivem da renda familiar indicada na pergunta anterior?

- (1) Uma.
- (2) Duas.
- (3) Três.
- (4) Quatro.
- (5) Cinco.
- (6) Seis ou mais.

27. Como você classifica sua cor de pele?

(Classes adotadas pelo Censo do IBGE.)

- (1) Branca.
- (2) Parda.
- (3) Preta.
- (4) Amarela.
- (5) Indígena.

28. Para quais vestibulares você se inscreveu no último fim de ano?

- (1) Nenhum.
- (2) Da Unesp, apenas.

- (3) Da Unesp e da Fuvest, apenas.
- (4) Da Unesp e da Unicamp, apenas.
- (5) Da Unesp, da Fuvest e da Unicamp, apenas.
- (6) Da Unesp, da Fuvest, da Unicamp e de outra instituição pública.
- (7) Da Unesp e de outra instituição não relacionada acima.

29. Como soube do vestibular?

- (1) Informações de meu professor, escola ou cursinho.
- (2) Divulgação feita pela Unesp: folheto ou cartaz.
- (3) Amigos ou parentes.
- (4) Internet, jornal ou outros meios de comunicação.
- (5) Guia de Profissões da Unesp.

ANEXO B- QUESTIONÁRIO SOBRE AS PRÁTICAS CULTURAIS DOS ESTUDANTES

1. Assinale, na lista abaixo, os itens que você possui:

- | | | | | | |
|---------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| câmera fotográfica | <input type="checkbox"/> | telefone fixo | <input type="checkbox"/> | automóvel | <input type="checkbox"/> |
| televisor | <input type="checkbox"/> | telefone celular | <input type="checkbox"/> | câmera filmadora | <input type="checkbox"/> |
| MP Player | <input type="checkbox"/> | videogame | <input type="checkbox"/> | notebook com internet | <input type="checkbox"/> |
| Tablet com internet | <input type="checkbox"/> | computador de mesa | <input type="checkbox"/> | TV a cabo | <input type="checkbox"/> |

2. Cite três itens que você possui e considera inúteis:

3. Qual a origem de seus móveis?

- | | | | | | |
|----------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|
| magazine | <input type="checkbox"/> | compra on-line | <input type="checkbox"/> | antiquário | <input type="checkbox"/> |
| loja especializada grandes | <input type="checkbox"/> | herança/presente | <input type="checkbox"/> | oficina de artesão | <input type="checkbox"/> |
| supermercados | <input type="checkbox"/> | loja de móveis usados | <input type="checkbox"/> | | |

4. Você prefere móveis de qual estilo?

- | | | | | | |
|-----------|--------------------------|---------|--------------------------|--------|--------------------------|
| moderno | <input type="checkbox"/> | rústico | <input type="checkbox"/> | antigo | <input type="checkbox"/> |
| funcional | <input type="checkbox"/> | retrô | <input type="checkbox"/> | clean | <input type="checkbox"/> |

5. Assinale os adjetivos que melhor qualificam o lugar que você gostaria de habitar:

- | | | | | | | | |
|------------------|--------------------------|-------------|--------------------------|---------|--------------------------|-------------|--------------------------|
| alegre | <input type="checkbox"/> | bagunçado | <input type="checkbox"/> | íntimo | <input type="checkbox"/> | romântico | <input type="checkbox"/> |
| caloroso | <input type="checkbox"/> | confortável | <input type="checkbox"/> | limpo | <input type="checkbox"/> | seguro | <input type="checkbox"/> |
| clássico | <input type="checkbox"/> | discreto | <input type="checkbox"/> | moderno | <input type="checkbox"/> | anárquico | <input type="checkbox"/> |
| colorido | <input type="checkbox"/> | étnico | <input type="checkbox"/> | prático | <input type="checkbox"/> | tecnológico | <input type="checkbox"/> |
| fácil de arrumar | <input type="checkbox"/> | irreverente | <input type="checkbox"/> | sóbrio | <input type="checkbox"/> | | |

6. Entre as qualidades acima, cite três às quais você confere maior importância:

7. Entre as atividades listadas abaixo, quais são aquelas que você pratica frequentemente, raramente e aquelas que você nunca pratica:

	F	R	N
esporte	()	()	()
viagem	()	()	()
dança	()	()	()
ir ao cinema	()	()	()
leitura	()	()	()
ir ao teatro	()	()	()
ir a shows	()	()	()
compras	()	()	()

	F	R	N
caminhada	()	()	()
artesanato/artes plásticas	()	()	()
prática de instrumento musical	()	()	()
assistir televisão	()	()	()
passeio com amigos	()	()	()
navegar na internet	()	()	()
tarefas domésticas	()	()	()

8. Você prefere uma roupa:

- | | | | | | |
|--------------|-----|-------------------|-----|-------------------------------------|-----|
| clássica | () | chique | () | que esteja na moda | () |
| de qualidade | () | audaciosa | () | de determinada marca | () |
| discreta | () | sexy | () | que te deixe à vontade | () |
| colorida | () | que chame atenção | () | que corresponde a sua personalidade | () |

9. Suas roupas são:

- | | |
|---|-----|
| Feitas em casa, por você mesmo ou alguém da família | () |
| Feitas sob medida em costureira ou alfaiate | () |
| Compradas em grandes lojas | () |
| Compradas em boutique e pequenas lojas | () |

Compradas de revendedoras sem loja

Compradas on line

10. Cite três peças de vestuário que você não tem e gostaria ter:

11. Seus cuidados estéticos incluem:

manicure design de sobrancelhas maquiagem

pedicure corte de cabelo limpeza de pele

massagem tratamento químico no cabelo depilação

12. Quais desses cuidados são feitos em local especializado?

13. Quando você se reúne com seus amigos, você serve, de preferência, refeições:

delivery apetitosas e econômicas finas e sofisticadas

bem variadas simples e bem apresentadas rápidas de fazer

fartas e boas originais e exóticas

14. Sua alimentação diária é:

Feita em casa por você mesmo

Feita em casa por alguém da família ou empregada

Feita em restaurants

Feita em lanchonetes

Compradas em rotisserie

15. Entre os adjetivos abaixo, marque 8 que designam as qualidades pessoais que você mais aprecia:

boa- vida/folegado refinado decidido

engraçado consciencioso dinâmico

criativo ponderado educado

positivo sociável distinto

dedicado generoso esperto

alegre solidário honesto

- sincero () trabalhador () altruísta ()
 politizado () espontâneo () disciplinado ()
 inteligente () esforçado () crítico ()
 estudioso ()

16. Qual o gênero de filme que você prefere?

- aventura () ação () guerra ()
 policial () histórico () musical ()
 comédia () drama () desenho animado ()
 político () super herói () comédia romântica ()

17. Em um filme, o que mais interessa a você:

- o elenco () o diretor () a história () ser dublado ()

18. Na lista abaixo, assinale os filmes que você assistiu:

- | | | |
|-------------------------|-------------------------|------------------------------|
| A dama oculta () | Acossado () | O batedor de carteiras () |
| Across the universe () | Andarilho () | Matrimonio all' italiana () |
| Alta fidelidade () | Asas do desejo () | Minha mãe é uma peça () |
| Amor à flor da pele () | Festim diabólico () | Easy rider () |
| As virgens suicidas () | Funny games () | Meu malvado favorito 2 () |
| Cantando na chuva () | Hable con ella () | Madrugada dos mortos () |
| Dancing in the park () | Hiroshima mon amour () | Ladrões de bicicleta () |
| De pernas pro ar 2 () | Kika () | Les chansons d'amour () |
| Homem de ferro 3 () | Extermínio () | O bebê de Rosemary () |
| Lili Marlene () | Detona Ralph () | O castelo animado () |
| Marie Antoinette () | Montanha cega () | Sem teto nem lei () |
| Derzu Uzala () | Closer () | Pink Floyd the wall () |
| Nosferatu () | Os incompreendidos () | Shaun of the dead () |
| Olhar estrangeiro () | Os pássaros () | Prova de vida () |
| Telma & Louise () | Quase famosos () | Psicose () |
| Planeta terror () | Sabrina () | The last waltz () |
| The professional () | Velozes e furiosos () | Os girassóis da Rússia () |

- Tokyo! Wolverine The children's hour
- Top Hat Vertigo Thor: o mundo sombrio
- Encontros e Aguirre, a cólera dos Universidade monstros
desencontros deuses
- O gabinete do Dr. Cinema, aspirinas e Mulheres à beira de um
Caligari urubus ataque nervoso
- Peões Santiago

19. Entre os programas de televisão, quais são os seus gêneros preferidos:

- culturais jornalístico seriados
- entrevistas musicais variedades
- filmes noticiário reality shows
- humorísticos novelas mesas redondas
- programas de assuntos científicos games e
auditório competições

20. Cite cinco programas de televisão que você vê com frequência:

21. Escolha, na lista abaixo, cinco estilos musicais que você costuma ouvir:

- axé funk punk eletrônico
- blues gospel rap pagode
- brega instrumental reggae forró
- classic jazz rock sertanejo
- country metal samba MPB
- erudite música de raiz pop pop
internacional nacional
- bossa
nova

22. Cite três cantores (as) favoritos (as):

23. Cite o título de três músicas que estão entre suas preferidas:

24. Assinale os meios que você utilize para obter informações:

jornais () revistas () televisão () internet () livros ()

25. Com os temas a seguir, é possível fazer uma fotografia:

	Bonita	Interessante	Feia	Insignificante
Uma paisagem.....	()	()	()	()
Um acidente de trânsito.....	()	()	()	()
Uma criança brincando.....	()	()	()	()
Uma natureza- morta.....	()	()	()	()
Uma mulher amamentando um bebê.....	()	()	()	()
Uma armação metálica.....	()	()	()	()
Uma briga de mendigos.....	()	()	()	()
Um pé de couve.....	()	()	()	()
Um por do sol.....	()	()	()	()
Um trabalhador realizando seu ofício...	()	()	()	()
Uma dança folclórica.....	()	()	()	()
Uma corda.....	()	()	()	()
Um balcão de açougue.....	()	()	()	()
Uma casca de árvore.....	()	()	()	()
Um monumento célebre.....	()	()	()	()
Um cemitério de sucata.....	()	()	()	()
Um ritual religioso.....	()	()	()	()
Pessoas feridas.....	()	()	()	()
Animais.....	()	()	()	()
Pinturas.....	()	()	()	()
Beijo.....	()	()	()	()
Cenas de violência.....	()	()	()	()
Multidão.....	()	()	()	()
Desfile de modas.....	()	()	()	()
Esportes.....	()	()	()	()
Nuvens.....	()	()	()	()