

Multiletramentos e formação de professores: um estudo do perfil de licenciandos do curso Pedagogia da Unimontes

Multiliteracy and teacher training: a study about the profile of graduates of the Unimontes' Pedagogy course

Resumo: A pesquisa que empreendemos situa-se no campo de estudos sobre a formação de professores no contexto de múltiplos letramentos e objetivou levantar e examinar o perfil de ingressantes do curso de Pedagogia da Unimontes, com atenção a variáveis como idade, raça, gênero e escolaridade dos pais, entre outras. Consideramos que a construção de um perfil dos licenciandos mostra-se importante para compreender quem são os estudantes que chegam à Universidade, no recente cenário de inclusão das camadas populares no universo do ensino superior brasileiro. Para levantar tal perfil, realizamos um estudo exploratório que constou de estudo bibliográfico e pesquisa de campo. Como técnica de coleta de dados, utilizamos, em um primeiro momento, de questionários que foram respondidos por 28 alunos, ou seja, 73% do total da turma selecionada. Para aprofundar o estudo, usamos, em um segundo momento, a técnica dos grupos focais. O cruzamento dos dados dos questionários com os grupos focais indica que os sujeitos do estudo são estudantes de baixa renda, em sua maioria jovens, mulheres, pardas, egressas de escolas públicas, cujos genitores preponderantemente não cursaram ensino superior, com registro de pais analfabetos e semianalfabetos. Destacamos que prevalece, nesses alunos, uma noção de vocação como explicação para a escolha do curso e uma concepção da Pedagogia enquanto espaço que se limita ao trabalho com crianças. A investigação desenvolvida apresenta um conjunto de elementos que contribuem com a reflexão sobre a formação de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Pedagogia. Perfil de estudantes.

Abstract: The research performed is located within the field of teacher training in the context of multiple literacy, and aimed to survey and examine the profile of students in the Pedagogy course of the Unimontes, with attention to variables such as age, race, gender, parental schooling, among others. We consider that the construction of a profile of the graduates is important to understand who are the students

Mônica Teixeira Amorim

Doutora em Educação (UFMG). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da UNIMONTES. Minas Gerais, Brasil.

 orcid.org/0000-0002-3537-2686

✉ monicamorimsa@gmail.com

Emília Murta Moraes

Doutora em Educação (UFMG). Professora da UNIMONTES. Minas Gerais, Brasil.

✉ emilia.murta@yahoo.com.br

Geisa Magela Veloso

Doutora em Educação (UFMG). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMONTES. Minas Gerais, Brasil.

 orcid.org/0000-0002-7392-2749

✉ velosogeisa@gmail.com

Maria Jacy Maia Velloso

Doutora em Educação (UFMG). Professora da UNIMONTES. Minas Gerais, Brasil.

 orcid.org/0000-0003-4213-3621

✉ m.jacy@hotmail.com

Cecidia Barreto Almeida

Doutoranda em Educação (UFU). Professora da UNIMONTES. Minas Gerais, Brasil.

 orcid.org/0000-0003-0768-0195

✉ cecidiaalmeida@hotmail.com

Eliana de Freitas Soares

Doutora em Educação (Unilasalle). Professora da UNIMONTES. Minas Gerais, Brasil.

 orcid.org/0000-0002-6400-0160

✉ edfsoares@hotmail.com

Recebido em 01/07/2019

Aceito em 02/08/2019

Publicado em 20/08/2019

eISSN 2594-4002



entering the university in the recent scenario of integration of low-income groups into the Brazilian higher education system. In order to raise this profile, we carried out an exploratory study that involved a bibliographical study and a field research. As data collection technique, we initially used questionnaires that were answered by 28 students, that is, 73% of the total students of the selected class. In order to deepen the study, we later resorted to focus groups. The data crossing of the questionnaires with the focus groups indicates that the study subjects are low-income students, mostly young brown females, stemming from public schools, and whose parents predominantly do not have higher education, with records of illiterate and semi-illiterate parents. We emphasize that these students have a notion of vocation as an explanation for choosing the course, and an understanding of Pedagogy as a space that is limited to working with children. The research presents a set of elements that contribute to the consideration of teacher training.

Keywords: Teacher Training. Pedagogy. Profile of students.

1 Introdução

O curso de Pedagogia é *locus* integrante no processo de formação de professores e de futuros alfabetizadores, e espaço que aqui tomamos para efeito de análises, focalizando, especificamente, características dos estudantes que buscam esse curso. As análises empreendidas resultam de parte dos dados da investigação intitulada “Mediações culturais e formação de professores no contexto de múltiplos letramentos” que desenvolvemos com acadêmicos ingressantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)¹.

Em face do cenário de expansão da oferta do ensino superior no Brasil², entre outros propósitos, tencionamos com essa pesquisa examinar o perfil dos ingressantes do citado curso, com atenção a variáveis como idade, raça, gênero e escolaridade dos pais, entre outras. O estudo também objetivou levantar habilidades de leitura e escrita dos acadêmicos, bem como incluiu questões alusivas ao letramento digital deles³.

A investigação privilegiou a abordagem qualitativa e constou de revisão de literatura e pesquisa de campo. Na pesquisa de campo, utilizamos questionários para levantar o perfil dos alunos. Para enriquecer as análises, trabalhamos com a técnica de grupos focais. Nos

¹ Agradecemos à Unimontes pelo apoio a esse projeto que foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Resolução n. 79/2015) e pelo Comitê de Ética (CAAE 43576915.1.0000.5146, 28/04/2015).

² Expansão que, segundo Gomes (2008), ganha espaço no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e se intensifica na gestão do presidente Lula (2002-2007). No primeiro, registra-se uma preocupação com a expansão das matrículas, enquanto, no segundo, para além da expansão da oferta, observa-se um intenso discurso em defesa da democratização do acesso e da justiça social. Nessa direção, Barbosa e Brandão (2007) apontam o aumento de vagas no ensino superior brasileiro nos últimos 10 anos e destacam a presença de jovens de origem popular nas universidades, mas assinalam o difícil caminho desses sujeitos para ali chegarem e permanecerem.

³ Nos limites deste artigo, optamos por não explorar dados relacionados ao letramento digital e à prática de leitura e escrita dos acadêmicos.

limites deste texto, que encontra-se dividido em duas partes, apresentamos, inicialmente, a literatura que fundamentou o estudo. A seguir, exploramos os dados que emergem da pesquisa de campo com enfoque nas seguintes questões: Quem são esses sujeitos que atualmente buscam o curso de Pedagogia? Qual o seu perfil em relação a idade, raça, gênero, renda e escolaridade dos pais? Quais são suas expectativas e visões acerca do curso?

Consideramos que a construção de um perfil dos graduandos mostra-se importante para compreender quem são os estudantes que chegam à universidade, no recente cenário de inclusão das camadas populares no universo do ensino superior brasileiro. Isso porque permite situar características desses sujeitos, contemplando o processo formativo progressivo dos licenciandos, ou seja, aquele anterior ao ofertado na licenciatura. Ademais, uma compreensão mais alargada desses estudantes nos permite, entendemos, melhor intervir na formação ofertada na licenciatura.

2 Formação de professores e multiletramentos: aportes teóricos

Como já mencionado, para melhor compreender os sujeitos que buscam a licenciatura em Pedagogia e analisar suas habilidades no campo do letramento, trabalhamos no sentido de construir um perfil dos alunos com atenção a diversas variáveis que permitem caracterizar esses sujeitos, incluindo aí o processo formativo progressivo ao curso de licenciatura.

Assim, no âmbito do estudo que realizamos, partimos da aceção que a formação do professor é um processo complexo e contínuo que ocorre ao longo da vida, em diferentes espaços sociais, e não apenas em cursos de licenciatura ofertados em instituições de ensino superior (LIMA, 1995). A formação oferecida em curso de licenciatura é designada por formação inicial do professor admitindo-se, também, aquela ofertada em Curso Normal Médio (VEIGA, 2001), enquanto a formação continuada caracteriza-se por todas as formas de aperfeiçoamento profissional (SANTOS, 2001).

No campo teórico, apoiamo-nos em Soares (1998, 2003) para discutir o conceito de letramento e em Rojo (2009) para tratar da questão do multiletramento. Entendemos, com Soares (1998, 2003), que letramento seja a condição do indivíduo especialmente capaz de ler e escrever, que desenvolveu habilidades para fazer uso das habilidades de leitura e escrita no contexto social. Também consideramos que a expressão *letramento* não pode ser compreendida no singular ou ser identificada com as formas escolares de uso da linguagem escrita.

Rojo (2009) lembra que os novos estudos do letramento não desconsideram os letramentos dominantes na contemporaneidade, mas têm se voltado para a compreensão dos letramentos locais ou vernaculares, na tentativa de dar conta da heterogeneidade das práticas não valorizadas socialmente, como é o caso do *bloguês* ou do *internetês*. Para a autora, um dos objetivos principais da escola é possibilitar condições para que os alunos possam participar das várias práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita, de maneira ética e democrática. Assim, a educação linguística dos alunos pressupõe considerar os multiletramentos, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais, mas colocando os seus agentes — professores, alunos e comunidade escolar — em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais.

Ainda conforme Rojo (2009), essa educação linguística deve considerar os letramentos multissemióticos exigidos para o acesso pleno aos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para além da escrita, de forma a abarcar o campo da imagem, da música e de outras semioses presentes na tela do computador e em outros textos impressos. Para a autora, essa educação linguística necessária a uma sociedade saturada de textos pressupõe “letramentos críticos e protagonistas” requeridos para o trato ético dos discursos. E esse letramento crítico, para ser contemplado nas práticas de ensino da escola básica não pode, obviamente, ser negligenciado no processo de formação de professores.

A atenção aos multiletramentos no processo de formação docente mostra-se fundamental em face do atual cenário de inclusão das camadas populares no universo do ensino superior brasileiro. Ao quadro de múltiplos letramentos acrescenta-se a necessidade de compreender os processos formativos desses sujeitos que chegam à universidade e investir no “letramento crítico e protagonista” daqueles que serão, possivelmente, futuros professores e alfabetizadores.

Nesse sentido, há que se pensar intervenções na licenciatura de modo a ampliar a formação docente no que tange ao acesso à cultura letrada e ao diálogo com diferentes culturas⁴ — condição para o letramento crítico. Trabalhar no sentido de reconhecer a diversidade cultural e de ampliar o acesso à dita “cultura elaborada” são tarefas fundamentais para promover a inclusão no âmbito da universidade e da escola básica. Ademais, conhecer

⁴ Partimos da acepção de cultura como um conjunto de conhecimentos, de símbolos e práticas sociais que envolvem tanto a dita “cultura elaborada” quanto a “cultura popular”. Reconhecemos, como indica Sodré (2000, p.21), a “multiplicidade de pontos da geração de saber”. Nesse sentido, os conteúdos da formação docente devem envolver e problematizar conceitos, habilidades e valores construídos pelas ciências, pelas artes, pela filosofia, bem como pela sabedoria popular.

os sujeitos em formação e problematizar seus processos formativos são demandas atuais de pesquisa.

Gomes e Silva (2006) alertam para o fato de que

o movimento da sociedade atual exige da escola, dos docentes e dos formadores de professores/as a inclusão, no campo da formação de professores/as, de temáticas históricas que sempre foram relegadas a um plano secundário. É aqui que encontramos as demandas mais recentes de articulação entre formação de professores/as e a diversidade étnico/cultural. É aqui que encontramos também, trabalhos e pesquisas que se propõem ampliar, renovar e problematizar a educação, à luz não somente dos processos sociais, históricos, políticos e econômicos, mas sobretudo culturais e raciais. (p. 21).

Entendemos que uma política de formação, que contemple a diversidade cultural e, efetivamente, prepare os graduandos para o exercício profissional comprometido com a inclusão social de todos os sujeitos matriculados na escola, precisa garantir condições não apenas de reconhecimento da diversidade cultural, mas de acesso de seus alunos ao patrimônio cultural produzido pela humanidade — e isso envolve acesso a diversas formas de manifestação do conhecimento. Portanto, é necessário desenvolver uma proposta de educação que se posicione contrariamente à lógica hegemônica de conhecimento que impera na universidade e organizar processos educativos inclusivos e comprometidos com os interesses de todos os cidadãos, independente de sua origem social, econômica, étnica ou cultural.

O desenvolvimento de uma proposta dessa natureza alinha-se com a proposição de Freire (1995) no que concerne a tomar o conhecimento do aluno, a cultura do aluno, como ponto de partida e não como horizonte, como objetivo de chegada ou ponto de “ficada”, ou seja, não se pode fixar nos conhecimentos que os graduandos trazem. É preciso ampliar o universo cultural dos sujeitos como condição para que os educandos ultrapassem a ingenuidade — típica de senso comum — e alcancem a rigorosidade do conhecimento científico. Não se trata de menosprezar o senso comum, mas superá-lo no sentido de desconstruir preconceitos, desconfiar de nossas certezas cotidianas, problematizar a realidade, como sugere Chauí (2000).

Nessa perspectiva, o questionamento de Freire (1995) mostra-se pertinente: como é possível formar um professor sem uma excelente base de linguagem, de conhecimento da sua cultura, da história e cultura do seu país? O entendimento de sua história e cultura, da história e cultura de seu país constituem questões fundamentais para o processo formativo

de docentes e, nesse bojo, a compreensão da problemática da alfabetização e do letramento encontra espaço.

Por um longo período, o contexto educacional brasileiro foi marcado pela não democratização das oportunidades, caracterizada, sobretudo, pela falta de vagas, pelo analfabetismo de parcelas significativas da população, pelos altos índices de evasão e repetência que atingiam crianças das camadas populares. Da perspectiva histórica, o Brasil colocou em prática um modo restrito ou gradual de difusão da alfabetização — estima-se que, pouco antes da Independência, em 1820, apenas 0,2% da população era alfabetizada, sendo que, a partir do século XX, esse índice sofre progressões gradativas. Em 1960, o percentual da população alfabetizada é de 53,3% e, pela primeira vez, ocorre uma inversão desta proporção e o número de alfabetizados passa a ser superior ao de analfabetos (MINAS GERAIS, 2003). Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) indicam que, hoje, o Brasil tem 11,3 milhões de analfabetas, o que corresponde a 6,8% da população com idade acima de 15 anos.

Na década de 1960, as escolas brasileiras produziam um índice de repetência na 1ª série que girava em torno de 50% e se constituía como fenômeno característico das camadas populares, revelador das dificuldades de se garantir a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças. Hoje, muitos problemas foram equacionados, sendo produzidos conhecimentos que permitem uma melhor compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, o Brasil ampliou o atendimento educacional e praticamente universalizou o acesso ao ensino fundamental, mas ainda não democratizou a qualidade dos processos educativos.

Avaliações sistêmicas recentes indicam baixos desempenhos dos estudantes. Um exemplo é o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) — na sigla em inglês *Programme for International Student Assessment* —, realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com aplicação no Brasil coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que revelou as dificuldades dos alunos de 14-15 anos, sinalizando que parcela significativa não desenvolveu habilidades e competências de leitura, ciências e matemática, previstas para o nível de escolaridade dessa faixa etária. É importante destacar que a avaliação é aplicada a cada três anos, sendo que, no ano de 2000, na sua primeira edição, em relação à Língua Portuguesa, o nosso país ficou em último lugar dentre os 32 países que participaram do processo. Em 2003, dentre os 43 países avaliados, o Brasil ficou com a 40ª posição em leitura. Em sua terceira edição, realizada no ano de 2006, os estudantes brasileiros ocuparam a 48ª

posição em leitura, dentre os 57 países avaliados; sendo que em 2009 ocupou o 53º lugar entre os 65 países que participaram da avaliação (INEP, 2009). Em 2012, 65 países participaram do Pisa e, na prova de leitura, o país ocupou a 55ª posição. Por fim, no ano de 2015, com participação de 70 países, o Brasil ficou na 59ª posição em leitura — em uma escala de sete níveis de proficiência (1b, 1a, 2, 3, 4, 5 e 6) que indica que 50,99% dos estudantes brasileiros ficaram abaixo do nível 2, o que a OCDE considera como básico.

A análise dos dados indica que, no decurso destes 15 anos, entre a primeira e a última aplicação, o desempenho dos estudantes brasileiros tem evoluído, mas, ainda assim, ocupam as últimas posições do ranking, sinalizando a necessidade de investimentos na educação, visando à ampliação das aprendizagens dos nossos estudantes para que possam usufruir do acesso pleno ao mundo da cultura escrita.

Na contemporaneidade, a ampliação das necessidades sociais de uso da leitura e escrita reforça a responsabilidade da escola, que precisa produzir processos de mediação e condições efetivas para as aprendizagens. Essas mediações devem, inicialmente, garantir a alfabetização, mas também favorecer a imersão dos alunos no universo da cultura escrita, de forma a acessarem o patrimônio cultural codificado pela escrita.

7

Perroti (2002) afirma que, como contraponto à facilidade em navegar em oceanos de informação disponíveis no mundo atual, encontra-se a dificuldade dos leitores em atribuir significados e construir conhecimento, sendo essa uma característica desses espaços e práticas, que se encontram saturados de dados. O autor destaca que faltam elementos conectivos para a produção das tramas simbólicas que nos constituem e sustentam. Isso porque o “nosso tempo produz conteúdos e pseudo-conteúdos em excesso, mas bloqueia recursos necessários à seleção, análise e interpretação, visando à constituição e apropriação de significados para a nossa existência” (PERROTI, 2002, p. 20).

Nesse contexto, o autor discute a necessidade de democratização do acesso aos bens culturais, considerando que, no caso da cultura escrita, se faz necessário o acesso aos produtos culturais — jornais, revistas, livros etc. —, mas também aos instrumentos socioculturais e cognitivos essenciais à construção do conhecimento, dos sentidos e significados inscritos nos objetos culturais. Nesse sentido, “não se pode esquecer nunca que, mesmo sendo um fato objetivo, concreto, a cultura é também e principalmente um bem imaterial, muito mais que um produto a ser vendido” (PERROTI, 2002, p. 20).

Assim, torna-se essencial não apenas ensinar a ler e escrever, mas a formar sujeitos que construam uma condição leitora, que se apresentem como fruidores da cultura, capazes

de produzir conhecimentos e se posicionarem diante do mundo. A escola precisa preparar terreno, produzir suportes, construir ambientes propícios ao desenvolvimento, em que os professores se constituam como mediadores entre os alunos e os objetos culturais. Nesse sentido, a universidade assume papel relevante, posto que é responsável por formar professores para as escolas de educação básica, professores esses que devem favorecer condições para que os alunos da escola básica possam efetivamente participar da cultura escrita. E, como lembra Lerner (2002), para participar da cultura escrita é necessário apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações, de forma a colocar em ação os conhecimentos sobre as relações entre os textos, autores e contexto.

Ao discutir problemas relacionados à formação de professores, Kramer (2001) aponta a ausência de uma política cultural e de formação, questão que considera como elemento importante no processo de reflexão acerca das dificuldades educacionais no Brasil, um país de dimensões continentais e com uma história de pobreza e exploração, que assume imensas proporções. A autora entende que formar leitores e desenvolver o gosto por ler e escrever é essencial ao professor, não se esquecendo de lembrar que a distribuição da cultura é uma das condições da democracia.

Ainda conforme a autora, estudos sobre o fracasso escolar no Brasil indicam a inadequação da escola como um elemento explicativo do problema, indicando que

professores e equipes com frequência não sabem como lidar com diferentes culturas, valores, classes sociais, práticas, hábitos e linguagens, tendo enorme dificuldade em ensinar as crianças que provêm de famílias pobres, com pouco acesso a contextos, produtos e materiais escritos (KRAMER, 2001, p. 153).

Em suas pesquisas de cunho memorialista, Kramer (2001) constatou o quanto ler e escrever se constitui como prática inerente à docência, com forte ligação com o ser professor nos anos 1920, 1930 e 1940. Nos depoimentos de professores desse período histórico, “a narrativa, a leitura e a escrita se configuraram com três dimensões da prática pedagógica, caracterizando-a de tal forma que seria impossível ser professor sem ser leitor ou escritor, ser professor sem ter na leitura e na escrita verdadeira experiência” (KRAMER, 2001, p. 182).

A autora ainda constatou que, para as professoras das décadas de 1940, 1950 e 1960, foi essencial o papel da escola na sua formação docente, com destaque para a leitura de livros literários, pela presença de poetas, romancistas e contistas como seus professores.

Na década de 1990, pesquisas realizadas por Batista (1998) e Britto (1998) indicam que os professores são leitores, mas não o são plenamente por não terem construído as condições necessárias para uma ampla inserção no mundo da cultura escrita. Para Batista (1998), o professor é um leitor escolar, que faz uma “leitura incerta” de impressos não escolares. Os dados analisados pelo autor lhe permitiram afirmar que a formação acadêmica dos professores “[...] não foi suficiente para criar uma relação não escolar com a leitura, não foi suficiente para promover o domínio das formas prestigiadas de apropriação da cultura legítima” (BATISTA, 1998, p. 57).

Para Britto (1998), o professor é um leitor interditado; como produto de uma sociedade letrada, o professor manipula informações e produtos da escrita; como exigência de sua atividade profissional, o professor, frequentemente, lê diferentes tipos de textos, mas não apresenta as características comuns aos leitores plenos.

O fato é que, para boa parte dos professores, a prática de leitura limita-se a um nível mínimo pragmático, dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático. Sua leitura de textos “literários” é a dos livros infantis e juvenis produzidos para os alunos ou textos selecionados e reproduzidos pelos autores dos didáticos; sua leitura informativa é dos paradidáticos; seu conhecimento técnico reduz-se às definições do próprio livro didático; seu universo de conteúdos necessários coincide sempre com o do livro didático; seu universo de conteúdos necessários coincide sempre com o do livro didático; seu universo de conteúdos necessários coincide sempre com o do livro didático (BRITTO, 1998, p. 78 – grifos do autor).

Tais estudos revelam uma faceta da exclusão que encontra visibilidade no grande número de alunos que fracassam na escola ou que a frequentam e não constroem condições acadêmicas, cognitivas e afetivas para acessarem os conhecimentos produzidos socialmente. Os dados de pesquisa, aqui abordados, indicam que a democratização do acesso à escola, no Brasil, não se efetivou como garantia de ensino de qualidade para todos, fato que gera um quadro de exclusão perverso e preocupante. Para Bourdieu e Champagne (1991), esses alunos que fracassam na escola se constituem como “excluídos no interior” do próprio sistema de ensino, posto que estejam inseridos na escola, mas não encontraram condições para se apropriarem dos bens culturais e simbólicos produzidos pela sociedade.

Para o enfrentamento dessa realidade de fracasso escolar e construção de uma “escola de qualidade” para todos, a formação do professor precisa ser examinada e tratada na sua complexidade, o que requer, entre outras questões, atenção ao atual contexto de multiletramentos. No âmbito da licenciatura, revela-se fundamental uma melhor compreensão dos sujeitos em formação, sua história, sua cultura, suas habilidades letradas e não se pode, pois, negligenciar o investimento no letramento “crítico e protagonista” desses sujeitos de modo a contribuir para a “qualidade da escola básica” que, por sua vez, pressupõe

compromisso com a efetiva democratização do acesso aos bens historicamente produzidos pela sociedade e engajamento com a construção de uma realidade mais justa e humana.

3 Perfil de licenciandos do curso de Pedagogia da Unimontes: o que revelam os dados obtidos em pesquisa de campo

Para levantar o perfil de licenciandos do curso de Pedagogia da Unimontes, realizamos um estudo exploratório⁵ com amostra intencional que privilegiou uma turma de ingressantes do *campus* sede, localizado em Montes Claros, Minas Gerais. Como técnica de coleta de dados, utilizamos, em um primeiro momento, questionários. Do total de 38 alunos da turma de ingressantes, então selecionada, 28 alunos responderam os questionários. O instrumento abrangeu dados de identificação — como idade, gênero, religião e outros —, dados familiares, informações sobre a escolarização básica, sobre o ingresso na Unimontes, dentre outros⁶.

Para aprofundar o estudo, usamos, em um segundo momento, a técnica de grupos focais. Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de investigação qualitativa, que deriva das entrevistas grupais, e que permite coletar informações detalhadas sobre um assunto por meio de interações grupais. Agendamos os grupos focais, observando a média de dez participantes por grupo, conforme recomendações da literatura na área (PIZZOL, 2004; TRAD, 2009). Participaram dos grupos um total de 19 alunos da turma de ingressantes do curso de Pedagogia. As questões direcionadas aos estudantes nos grupos foram baseadas nos resultados dos questionários e tencionaram enriquecer as análises obtidas com a aplicação daquele instrumento. Os resultados contemplam convergências e divergências entre os dados dos questionários com aqueles obtidos nos grupos focais.

No que concerne ao perfil dos graduandos, os dados levantados nos questionários são consideravelmente ratificados pelos grupos focais. A média de idade dos ingressantes permaneceu entre 18/19 anos. A variável raça-gênero também se conservou, ou seja, a maior parte dos ingressantes se declarou de cor parda e se reconheceu do gênero feminino. Apesar de ter sido dada a opção de registro em outro gênero — e não apenas o feminino e o masculino —, nenhum sujeito assim se identificou. No que se refere ao estado civil, ocorreu um aumento no número de casados, mas o número de solteiros permaneceu prevalente. No

⁵ Em função das limitações de tempo para a coleta de dados, optamos por realizar um estudo exploratório. Contudo, a intenção é ampliar a investigação para mais turmas e licenciaturas.

⁶ O instrumento também incorporou questões relacionadas à prática de leitura e ao letramento digital dos alunos que, conforme mencionamos anteriormente, não serão exploradas nos limites deste artigo.

questo orientação religiosa, a maior parte dos estudantes declarou-se católica, nas duas ocasiões. Em relação à renda, constatamos que a maior parte dos ingressantes da Pedagogia conta com renda familiar média de até 1,5 salário mínimo, nenhum ingressante conta com renda acima de dez salários mínimos. Esse achado suscita a reflexão acerca das observações de Barbosa e Brandão (2007) quanto à presença de jovens de origem popular nas universidades e da necessidade de atenção à questão das dificuldades de permanência desses estudantes nesse espaço.

Nessa direção, os autores informam que houve um aumento considerável no número de vagas no ensino superior brasileiro nos últimos 10 anos, a saber: um aumento de 265%, mas a universidade pública, ainda segundo os autores, “tende a se manter fechada às camadas sociais mais pauperizadas”, isso porque os estudantes que costumemente entram na universidade são, geralmente, “oriundos de família com renda acima de três salários mínimos, egressos de escolas privadas de ensino médio, que não exerceram atividades de trabalho anteriores e filhos de pais e mães com escolarização elevada” (BARBOSA e BRANDÃO, 2007, p. 19).

Contrastando as colocações desses autores com o perfil dos estudantes do curso de Pedagogia da Unimontes, nota-se que há uma diferença nas características dos sujeitos, tanto em relação à renda, quanto aos outros quesitos, revelando que os sujeitos pesquisados na Unimontes encontram-se em situação economicamente mais desfavorecida. No que tange à renda, os estudantes da Unimontes têm renda abaixo de dois salários mínimos. No quesito trabalho, há um percentual considerável de alunos que trabalharam ou trabalham, no grupo de pesquisados. Sobre a escola média e escolaridade dos pais, a maior parte dos estudantes do curso de Pedagogia da Unimontes é oriunda de escola média pública e filha de pais e mães com baixa escolarização.

Por ocasião dos grupos focais, foi possível averiguar que houve um aumento no percentual de alunos que trabalham — passando para 52,6% (do total de 19 informantes), enquanto que, na ocasião dos questionários, o percentual informado foi de 28,6% (do total de 28 respondentes). Os dados relativos à escolarização dos pais indicam, nos dois momentos de pesquisa, que as mães dos alunos apresentam maior escolaridade que os pais. As mães e os pais, em maior número, têm Ensino Fundamental concluído (1º ao 5º ano). Os questionários revelaram que 10,6% das mães têm pós-graduação e 3,6% tem graduação, enquanto que 14,3% dos pais não tem nenhuma escolaridade e nenhum pai tem graduação ou pós-graduação. Contudo, na ocasião dos grupos focais, uma aluna declarou que o pai fez o curso superior. Ainda assim, prevalece a informação que as mães dos estudantes

apresentam maior escolaridade. Ainda no quesito escolaridade, foi possível aclarar, nos grupos focais, a informação acerca dos genitores que não têm nenhuma escolaridade, isso porque dois alunos informaram ter pais analfabetos e cinco informaram ter pais semianalfabetos.

Indagados, nos grupos focais, sobre a escola de origem, somente uma aluna disse que cursou o Ensino Médio em escola privada, os demais declararam que são egressos de escola pública, corroborando os achados dos questionários de que a maior parte dos acadêmicos é oriunda de escolas públicas. Ainda sobre a escola média, o percentual de acadêmicos que fez curso profissionalizante de nível médio foi bem pequeno, nos dois momentos da pesquisa. Sobre a escolha profissional, nos grupos focais, doze alunos informaram que não contaram com nenhuma orientação na escola média para esse processo. 13 alunos afirmaram que no Ensino Médio já tinham como projeto ingressar na universidade. Os que não tinham esse projeto disseram, em sua maioria, que era voz corrente em casa que filho de pobre não faz faculdade e que filho de pobre tem é que trabalhar. O acesso à universidade, contudo, segundo o discurso de uma aluna por ocasião dos grupos focais, indica uma mudança no horizonte dos pais no que concerne à escolarização dos filhos. Segundo essa estudante, depois que ela ingressou na universidade, a sua mãe, semianalfabeta, defende que seus filhos têm que ingressar e terminar o curso superior para depois começar a trabalhar, mas antes a visão era a de que eles tinham primeiro que trabalhar e, só depois, se possível, pensar em fazer uma universidade.

É importante destacar que, quando questionados se “Alguém em sua família (pais, irmãos, cônjuges, filhos) concluiu um curso superior?” a maior parte dos pesquisados (15 respondentes) informou que não. 13 sujeitos disseram que sim e, desses, o número de familiares que fez curso superior é bem reduzido, a saber: para oito respondentes, apenas uma pessoa; três licenciandos informaram que foram “duas pessoas”; um respondente alega que três familiares fizeram curso superior; e um licenciando não respondeu à questão. Esse dado corrobora os achados de Barbosa e Brandão (2007, p. 11), para quem os jovens de origem popular que conseguem chegar à universidade “são, quase sempre, os primeiros membros da família a ingressarem no ensino superior”.

Sobre o ingresso na Unimontes, os respondentes tiveram nos pais o maior incentivo para cursar a graduação e poucos declararam que esse incentivo veio de um professor. Esse foi um resultado encontrado também nos questionários. Questionados, nos grupos focais, sobre o principal motivo para a escolha do curso de Pedagogia, eles afirmaram: Vocação, inserção no mercado de trabalho, identificação com o curso, obtenção de nota para passar

no curso, identificação com criança, para entender melhor os filhos e semelhança com o curso de Psicologia. Entretanto, enquanto a resposta prevalente nos grupos focais foi “identificação com a área” nos questionários o argumento mais frequente foi “vocação”. Sobre a razão para escolha da Unimontes, a resposta mais frequente, tanto nos questionários, quanto nos grupos focais foi “qualidade/reputação da Unimontes”, seguida de “gratuidade”.

Os grupos focais permitiram averiguar a questão da migração, situando a origem dos graduandos. A maior parte é de Montes Claros, mas sete disseram vir de cidades próximas, a saber: Bocaiúva; Claro dos Poções; Brasília de Minas; Lagoa de Freitas; Ubaí e Juramento. Cinco alunos informaram que vieram da zona rural. Questionados acerca das razões para a migração, a maior parte declarou que veio para estudar, mas entre os motivos também encontramos a busca por trabalho e a separação dos pais.

Também por ocasião dos grupos focais, foi possível suscitar a questão da discriminação de alunos cotistas. Sobre o ingresso por cotas, cinco estudantes do curso de Pedagogia informaram que são cotistas afrodescendentes. Destes, quatro são favoráveis ao sistema de reserva de vagas e um não. Nesse sentido, a importância atribuída a esse sistema para ingresso à universidade e como forma de reduzir as desigualdades educacionais e sociais é majoritariamente reconhecida por esse grupo de estudantes. Igualmente, Barbosa e Brandão (2007) consideram o sistema de reserva de vagas como uma política fundamental para redução das desigualdades sociais. Os autores ressaltam a dificuldade que os alunos das camadas populares têm, via de regra, para permanecerem na escola superior. Nesse sentido, lembram o problema da evasão escolar e sua relação com as questões econômicas, mas também pedagógicas e assinalam a necessidade de estratégias de intervenção, entre as quais o acesso a bolsas e estágios remunerados, tendo em vista a permanência desses alunos, com “sucesso”, no ensino superior.

4 Considerações

O cruzamento dos dados dos questionários com os grupos focais indica que os sujeitos deste estudo, ingressantes do curso de Pedagogia da Unimontes, são estudantes de baixa renda, em sua maioria jovens, mulheres, pardas e egressas de escolas públicas, cujos genitores preponderantemente não cursaram ensino superior, com registro de pais analfabetos e semianalfabetos. Destacamos que esses alunos, em muitos casos, são os primeiros membros das famílias a ingressarem em uma universidade para fazer uma graduação, com incentivo advindo especialmente das famílias.

Ressaltamos a reputação que a Unimontes alcança nas opiniões desses sujeitos e confirmamos a vocação regional dessa instituição de ensino que atende, conforme os dados, estudantes oriundos da região. No que tange à escolha do curso, percebemos que a “vocação” e a identificação com a área foram motivos prevalentes. Ademais, os grupos focais permitiram apreender uma visão dos estudantes de que a Pedagogia constitui uma área de formação que se limita ao trabalho com crianças, concepção que carece ser contestada. Consideramos que o perfil esboçado nos apresenta elementos para problematizar, com esses sujeitos, seu processo formativo, trazendo à baila questões de identidade de gênero, de classe, de raça, de religiosidade, de origem, questões acerca da vocação e de como se forma o professor, entre outros.

Os achados também nos instigam a estender, por meio de novas pesquisas, a compreensão acerca dos estudantes que chegam à universidade no atual contexto. Os dados apontam uma mudança no perfil quando comparamos com estudo feito por Veiga (1997) que indica a presença, naquela ocasião e contexto estudado, de alunos com mais idade no curso de Pedagogia, sendo um número expressivo de acadêmicos com 24 a 29 anos. O curso também se caracterizava, conforme a autora, por uma predominância de alunos que fizeram Normal Médio (65% dos pesquisados). A autora também acusa o significativo percentual de estudantes (44%) que já possuíam vínculo empregatício estável e adverte que mais da metade dos estudantes trabalhava em escolas, mas sem vínculo. Todavia, uma questão prevalece: a presença maciça de mulheres no curso.

Reconhecemos que a pesquisa desenvolvida nos traz um conjunto de elementos que permitem ampliar nossa compreensão sobre a realidade particularmente pesquisada e a formação de professores no contexto de múltiplos letramentos. Contudo, entendemos os limites de uma pesquisa de cunho exploratório e a necessidade de seguir adiante, com novas investigações, de modo a aprofundar as análises acerca do perfil dos estudantes do curso de Pedagogia da Unimontes, bem como de outras licenciaturas ofertadas nessa instituição. Entre outras questões, somos instigadas a pensar não apenas em quem são os sujeitos que buscam e ingressam nas licenciaturas, mas a examinar o complexo fenômeno da evasão escolar e da permanência, com sucesso, de estudantes das camadas populares na universidade. O ensino superior público tende a ser um espaço de difícil acesso e permanência para as camadas populares?

Referências

BARBOSA, Jorge Luiz; BRANDÃO, André. Conectando saberes: jovens de origem popular e o difícil caminho para a universidade. In: BARBOSA, Jorge Luiz; BRANDÃO, André; PINTO, Giselle. (Org.). *Jovens de camadas populares e universidade*. Niterói: UFF, 2007, p. 9-22.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Os(as) professores(as) são não leitores(as). In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceres Salette Ribas. (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 23-59.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1991, p. 217-227.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interdito. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceres Salette Ribas. (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 61-78.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

FREIRE, Paulo. Entrevista. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 1, p. 5-12, jan./fev. 1995.

GOMES, Alfredo Macedo. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Org.). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alínea, 2008, p. 23-51.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. (Org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua — PNAD 2018*. Brasília: IBGE, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Resultados preliminares PISA 2009*. Brasília: INEP, 2009.

KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2001.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na Escola: o real, o possível e o imaginário*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Maria de Lourdes Rocha. *A memória educativa no projeto de formação de professores do Ensino Superior: o fazer é sobretudo criação*. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. *Ciclo inicial de Alfabetização*, Caderno 1, versão preliminar. Belo Horizonte: SEE/CEALE, 2003.

MORGAN, David L. *Focus group as qualitative research*. 2. ed. London: Sage Publications, 1997.

PERROTI, Edmir. Uma pesquisa entre dois tempos culturais. In: BAJARD, Élie. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 19-28.

PIZZOL, Sílvia Janine Servidor de. [Combinação de grupos focais e análise discriminante: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária](#). *Revista de Economia e Sociologia Rural*, Brasília, v. 42, n. 3, p. 451-468, jul./set. 2004.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 2001, p. 123-136.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SODRÉ, Muniz. Cultura, diversidade cultural e educação. In: TRINDADE, Azoilda Loretto; SANTOS, Rafael. (Org.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 17-32.

TRAD, Leny A. Bomfim. [Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde](#). *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro *et al.* *Licenciatura em Pedagogia: realidades, incertezas, utopias*. Campinas: Papirus, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. 2.ed. Campinas: Papirus, 2001.