

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Ariadia Ylana Ferreira

**CONSTRUINDO PERCURSOS ACADÊMICOS E PROFISSIONAIS:
DIFERENTES TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS NO INTERIOR DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA FaE/ UFMG**

Belo Horizonte

2014

Ariadia Ylana Ferreira

**CONSTRUINDO PERCURSOS ACADÊMICOS E PROFISSIONAIS:
DIFERENTES TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS NO INTERIOR DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA FaE/ UFMG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos.

Orientador: Professor Dr. Cláudio Marques Martins Nogueira

Belo Horizonte

2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação intitulada: “Construindo percursos acadêmicos e profissionais: Diferentes trajetórias estudantis no interior do curso de Pedagogia da FaE/ UFMG.” de autoria da mestranda Ariadia Ylana Ferreira, analisada pela banca examinadora, constituída pelos seguintes professores:

Professor Dr. Cláudio Marques Martins Nogueira – FaE/UFMG – Orientador

Professora Dra. Célia Maria Fernandes Nunes – UFOP

Professora Dra. Maria Alice Nogueira – FaE/UFMG

Professor Dr. Frederico Assis Cardoso – UFV (suplente)

Professora Dra. Maria José Braga – FaE/UFMG (suplente)

Belo Horizonte, 25 de agosto de 2014.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Cláudio Nogueira por ter me incentivado a tentar a seleção do mestrado. Pelos momentos de orientação e formação que contribuíram no aprofundamento desta pesquisa. Minha gratidão pela paciência, compreensão e solidariedade no processo de amadurecimento da temática.

À professora Maria Alice Nogueira que contribuiu para a minha formação acadêmica ainda no período da graduação. Obrigada por ter aceitado o convite de parecerista do projeto e agora por aceitar o convite de ser membro da banca examinadora.

À professora Célia Nunes, que tão gentilmente aceitou o convite de participar da banca. Fico muito feliz por este “reencontro” em um momento importante da minha trajetória acadêmica.

Aos professores Frederico Cardoso e Maria José Braga, por aceitarem participar do processo de avaliação deste trabalho.

Aos estudantes de Pedagogia que conheci ao longo das entrevistas, obrigada pela confiança e por compartilharem comigo suas histórias. Agradeço também aos estudantes das turmas da Pedagogia que me receberam e tão gentilmente se prontificaram a responder ao questionário.

À equipe da Copeve, da FUMP, do NAPq, da DRI e da Sessão de Ensino da FaE, por cederem os dados utilizados nesta pesquisa. Também à Dani, ao Gilson, Rose, Joanice e Simone por cuidarem das questões administrativas do mestrado. Ao Valdir pelo cafezinho nas tardes de trabalho. Aos demais funcionários desta faculdade que, de diferentes formas, contribuíram positivamente em minha trajetória ao longo desses quase oito anos de FaE.

À equipe (maravilhosa) do GIZ - Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior. Zulmira, obrigada pela confiança, pelo carinho e pelo exemplo. Pessoal obrigada pela leveza das tardes de segunda, pela troca de experiências, de desabafos, de risadas, pelos lanches gostosos e por tanta buniticeza reunida.

Agradeço também à equipe do Observatório da Juventude. Sem dúvidas, a experiência com o JUBEMI e o JUVIVA fizeram de mim uma profissional mais sensível e crítica, e assim, mais preparada para a realidade que me espera como Pedagoga, para além dos muros da universidade.

Meninas e meninos do OSFE, obrigada pela escuta, pelo incentivo, pelo carinho, por cederem o computador (...). Vocês são demais!

À Laís, que me fez acreditar que era possível. Que me acalmou, que leu, opinou, contribuiu do início ao fim. Uma sorte ter você por perto!

“Menina” Álida e “menina” Renata, as melhores amigas que a Universidade poderia ter reservado para mim! “Do Oiapoque ao Chuí do Brasil” não era suficiente! Rs, foi preciso chegar ao Deserto do Atacama, às margens do Rio Douro, atravessar a Puerta del Sol...Foram momentos muito felizes esses junto a vocês!

Meus sinceros agradecimentos também aos queridos: Bárbara, Leandro, Alê, Brenda, Flávia, Stella, Thiago Jorge, Barba, Rossini, João Pedro, Carol Mendes, Gilmara, Camila Flores, Sumaya, Gabriel, Flávia, Moni, Babi e Sandra Flontino. Obrigada por terem contribuído com análises, gráficos, transcrições e...atenção! Obrigada pela cumplicidade e aprendizado constante ao longo desse percurso.

Amigas de Caeté e do Cefet, agradeço também a vocês, que fazem da minha vida mais leve e alegre. Com vocês eu pude dividir as diferentes emoções vividas ao longo do mestrado.

Ao Marcelo, que se tornou uma das pessoas mais importantes na reta final. Trouxe força e amor!

Minha gratidão, sobretudo, à minha família: meu pai Ilacil, minha mãe Nordete, minha irmãzinha Aline, meu cunhado Isaac, minha vó Lica, minha tia Célia. Todo o carinho, cuidado, compreensão e apoio foram fundamentais para que eu conseguisse chegar até aqui.

Agradeço, finalmente, a Deus que me acompanhou em todos os passos desta caminhada.

“existe uma receita, a norma de um caminho certo, estreito, de cada uma pessoa viver – e essa pauta cada um tem - mas a gente mesmo, no comum, não sabe encontrar; como é que sozinho, por si, alguém ia poder encontrar e saber?”

João Guimarães Rosa. Grande Sertão Veredas

RESUMO

FERREIRA, Ariadia Ylana. **Construindo percursos acadêmicos e profissionais: Diferentes trajetórias estudantis no interior do curso de Pedagogia da FaE/UFMG**. 196 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

Esta dissertação se propõe a compreender de maneira sistemática, como os estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais constroem diferentes trajetórias no interior do Ensino Superior e como essas os direcionam para destinos acadêmicos e profissionais também diferenciados. O trabalho foi guiado por algumas perguntas básicas: Qual o perfil dos estudantes do curso de Pedagogia da UFMG? Como se constituem os caminhos percorridos pelos estudantes de Pedagogia da UFMG? Qual a formação profissional priorizada pelo currículo do curso de Pedagogia da UFMG? Qual o interesse em relação à docência desses estudantes concluintes do curso? Sociologicamente, como se caracterizam as diferentes maneiras de ser um estudante desse curso e que fatores são determinantes nesta construção da experiência estudantil? Para responder a essas perguntas foram adotados alguns procedimentos metodológicos: a) tratamento de dados estatísticos secundários sobre os alunos ingressantes no curso nos anos de 2009 a 2013; b) tratamento de dados estatísticos resultantes de um questionário elaborado especificamente para essa pesquisa e aplicado nas turmas do oitavo e nono período do curso de Pedagogia da FaE; c) entrevistas semiestruturadas com onze estudantes concluintes do curso. Os resultados evidenciaram que o perfil médio do aluno de Pedagogia apresenta-se expressivamente diferente do perfil geral do estudante da UFMG (dados de 2008 e 2009). Enquanto no curso de Pedagogia a maioria dos aprovados é egressa de escola pública e se autodeclararam negros, no universo total dos estudantes da UFMG, temos uma maioria de alunos oriundos de escola privada e que se autodeclararam brancos. Por meio das análises das entrevistas, ressaltou-se o modo como as trajetórias individuais são marcadas pelo perfil institucional da faculdade, de valorização da pesquisa, e pelo contexto nacional de desvalorização da docência. Foi identificado ainda, na população investigada, quatro modelos diferentes que caracterizam a experiência estudantil do aluno de Pedagogia da UFMG. Considera-se nas análises as contribuições da Sociologia da Experiência, tendo como ferramenta analítica, principalmente, a noção das três lógicas de ação desenvolvida por Dubet (Projeto, Integração e Vocação). Procura-se

também apropriar-se dos elementos que caracterizam o “ofício de estudante” desses indivíduos, analisando características do processo de “afiliação” desenvolvido ao longo da graduação. A interpretação das trajetórias levou em conta também o *habitus* dos sujeitos investigados.

Palavras-chave: Pedagogia; Docência; Trajetórias no Ensino Superior; Experiência estudantil.

ABSTRACT

FERREIRA, Ariadia Ylana. **Building professional and academic pathways: Different student trajectories in the Pedagogy school of FaE/UFMG**. 196 p. Thesis (Master's degree). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

This thesis proposes a systematic way to understand how the students from the Pedagogy course of the Educational Faculty – Universidade Federal de Minas Gerais build different trajectories during the Higher Education and how these pathways lead to differentiated academic and professional destinations. The research was guided by some basic questions: What is the UFMG's Pedagogy's student's profile? How are the pathways of the pedagogy's students in the Higher Education? What is the prioritized professional formation by the Pedagogy Course's curriculum? What is the interest in teaching of these graduating students? Sociologically, how do the different ways of being pedagogy's student characterize them selves, and what are the determinant factors in the construction of the student experience? In order to answer these questions, some methodological procedures were adopted: a) secondary statistics data processing of the entering students in the Pedagogy course, between 2009 and 2013; b) statistics data processing of a questionnaire elaborated specifically for this research, which was applied for the classes of the eighth and ninth semesters of the Pedagogy Course from FaE; c) semistructured interviews with eleven graduating students. The results showed that the Pedagogy's students' average profile is expressively different from the general UFMG's students' profile (data from 2008 and 2009). While the majority of students approved for the Pedagogy course is egress from the public school and consider themselves black, the universe of all the UFMG's students is composed mostly of students from private schools and who consider themselves as white. Through the analysis of the interviews, it was highlighted how the individual trajectories are marked by the institutional profile of the faculty, the valuing of the research and by the national context of the depreciation of the teaching. It was also identified in the investigated population four different types, which characterize the student experience of UFMG Pedagogy's student. In these analyses, it was considered the contributions of the Sociology of the Experience, having as analytical tool, mainly, the notion of the three logics of action developed by Dubeť (Project, Integration and Vocation). It was also

sought to appropriate of the elements that characterize the “craft of student” of these individuals, analyzing characteristics of the affiliation process of these students during the graduation. The interpretation of the trajectories took into account also the *habitus* of the investigated subjects.

Keywords: Pedagogy; Teaching; High Education Trajectories; Student experience.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipologias de análise para a experiência estudantil segundo Dubet	31
Quadro 2 - Versão curricular: 2800 - 19692 / Ano – 1969.....	53
Quadro 3 - Versão curricular 2800 - 19731/ Ano – 1973.....	54
Quadro 4 - Versão curricular 2800 - 19861 / Ano 1986.....	56
Quadro 5 - Versão curricular 2800 - 20031 /Ano: 2003.....	58
Quadro 6 - Versão curricular D-20131 / Ano: 2013.....	59
Quadro 7 - Figuras da experiência estudantil - concluintes do curso de Pedagogia da FaE/UFMG.....	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos estudantes da UFMG (2003 a 2005)	38
Tabela 2 - Perfil dos estudantes da UFMG (2008 e 2009)	38
Tabela 3 - Perfil geral dos estudantes de Pedagogia aprovados no vestibular da UFMG (2009 a 2013).....	88
Tabela 4 - Cor/raça x Trabalho.....	89
Tabela 5 - Correlação Cor/Raça x Turno.....	90
Tabela 6 - Correlação Renda x Cor/Raça.....	90
Tabela 7 - Correlação Renda x Turno de todos os estudantes ingressantes no curso de Pedagogia 2009 a 2013.....	91
Tabela 8 - Renda mensal bruta da família.....	93
Tabela 9 - Escolaridade do pai.....	93
Tabela 10 - Escolaridade do mãe.....	94
Tabela 11- Atualmente você está classificado como "carente " da FUMP?.....	96
Tabela 12 - Frequência com que pensou em fazer Ensino Superior.....	98
Tabela 13 - Frequência em que começou a pensar em fazer Pedagogia.....	98
Tabela 14 - Você considera que o fato de ter um diploma de Pedagogia <i>da UFMG</i> vai facilitar sua inserção profissional?.....	99
Tabela 15 - Demanda por Formação Complementar (2009 á 2011).....	100
Tabela 16 - Gênero x Formação (2009 á 2011).....	101
Tabela 17 - Perspectivas profissionais.....	103
Tabela 18 - De um modo geral, o que você pensa sobre as condições de trabalho dos professores da Ed. Básica?.....	105
Tabela 19 - Você sofreu ao longo da graduação alguma pressão ou preconceito por escolher Pedagogia?	105
Tabela 20 - Estímulo do curso para a atuação como professor.....	107

Tabela 21 - Como você considera que seu curso o prepara para ser professor?.....	107
Tabela 22 - Indique o grau de participação em diferentes atividades que acontecem na Universidade: congresso, palestras e seminários na FaE.....	110
Tabela 23 - Indique o grau de participação em diferentes atividades que acontecem na Universidade: congresso, palestras e seminários (em outros espaços que não a FaE)..	111
Tabela 24 - Indique o grau de participação em eventos culturais promovidos pela Universidade.....	111
Tabela 25 - Indique o grau de participação em eventos e/ou manifestações do movimento Estudantil que acontecem na universidade.....	112
Tabela 26 - Como você considera que o seu curso o prepara para ser um pesquisador?.....	113
Tabela 27 - Interesse no mestrado.....	114
Tabela 28 - Durante a graduação você vivenciou o intercâmbio acadêmico?.....	116
Tabela 29 - Você trabalha ou trabalhou com vínculo empregatício durante a graduação? * Turno Tabulação cruzada.....	118
Tabela 30 - Em relação à sua participação em bolsas de projetos de pesquisa, extensão, monitoria e/ou iniciação à docência: * Turno Tabulação cruzada.....	119
Tabela 31 - Indique o grau de participação em diferentes atividades que acontecem na Universidade: congressos, palestras e seminários na FaE * Turno Tabulação cruzada.....	121
Tabela 32 - Indique o grau de participação em diferentes atividades que acontecem na Universidade: congressos, palestras e seminários outros espaços * Turno Tabulação cruzada.....	121
Tabela 33 - Indique o grau de participação em diferentes atividades que acontecem na Universidade: eventos culturais promovidos pela Universidade * Turno Tabulação cruzada.....	122
Tabela 34 - Indique o grau de participação em diferentes atividades que acontecem na Universidade: eventos e/ou manifestações do mov. estudantil * Turno Tabulação cruzada.....	122
Tabela 35 - Em relação ao mestrado: * Turno Tabulação cruzada.....	123
Tabela 36 - Formação Complementar x Turno (2009 a 2011).....	124

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE - Associação Nacional de Formação de Profissionais de Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa em Educação

Art - Artigo

CEDES - Centro de Estudos de Educação e Sociedade

CEU - Centro Esportivo Universitário

CEPE - Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UFMG

Cf - Conferir

CFE - Conselho Federal de Educação

Compl - Complementar

COORD - Coordenação

COPEVE - Comissão Permanente de Vestibular

DCN's - Diretrizes Curriculares Nacionais

Ed. - Educação

Educ - Educacional

E.F - Ensino Fundamental

E.I - Ensino Infantil

E.M - Ensino Médio

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FaE - Faculdade de Educação

FC - Formação Complementar

FCC - Fundação Carlos Chagas

Fl - Formação livre

FIES - Programa de Financiamento Estudantil

FORUNDIR - Fórum de Diretores

FUMP - Fundação Mendes Pimentel

Fund. - Fundamental

FVC - Fundação Victor Civita

IC - Iniciação Científica

IES - Instituto de Educação Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Licenc - Licenciatura

Mag - Magistério

MEC - Ministério da Educação

Mov - Movimento

PBEXT - Programa de bolsa de extensão

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil

PROEF - Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos

PROEX - Pró reitoria de extensão

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Sisu - Sistema de Seleção Unificada

SPSS - Statistical Package for Social Science for Windows

TO - Terapia Ocupacional

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rey

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 – TRAJETÓRIAS ESCOLARES: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL.....	21
1.1 O sistema escolar sob o olhar da sociologia.....	21
1.2 Da Teoria de Bourdieu à Sociologia do Indivíduo: diferentes perspectivas teóricas	23
1.3 A experiência estudantil no Ensino Superior - O ofício de estudante.....	32
CAPÍTULO 2 – O ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA UFMG E O CURSO DE PEDAGOGIA.....	35
2.1 O acesso e a permanência no Ensino Superior no Brasil: recorte para a UFMG.....	35
2.2 Pedagogia um curso para formar professores?.....	43
2.3 Breve histórico do curso de Pedagogia da UFMG.....	51
2.4 A adaptação curricular do curso de Pedagogia da FaE após a homologação das DCN's Pedagogia.....	58
2.5 Aspectos envolvidos nas “escolhas” no interior do curso de Pedagogia - "Caminhos e/ou desvios"	63
2.5.1. Um momento crucial na trajetória escolar: a escolha pelo curso superior.....	63
2.5.2 Fatores relacionados à baixa atratividade docente.....	67
2.5.3 A <i>pesquisa</i> , a <i>mobilidade acadêmica</i> e o <i>trabalho</i> no interior do curso de Pedagogia da FaE/UFMG.....	71
CAPÍTULO 3 – PERFIL DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FaE/UFMG.....	82

3.1 Licenciatura em Pedagogia na UFMG - Acesso e perfil dos ingressantes (2009 a 2013)	84
3.2 Perfil dos estudantes concluintes do curso de Pedagogia da FaE.....	91
3.3 “Escolhas” que se constituem em diferentes percursos no interior do curso de Pedagogia da FaE/UFMG:o que mostram os dados quantitativos.....	100
3.4 O que os dados revelam em relação ao turno? Os percursos se caracterizam de forma diferenciada para alunos do diurno e noturno?.....	117
CAPÍTULO 4 – TRAJETÓRIAS EM ANÁLISE: DIMENSÕES E RETRATOS DA EXPERIÊNCIA ESTUDANTIL DE ESTUDANTES CONCLUINTEs DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FAE/UFMG.....	126
4.1 Apresentação dos estudantes entrevistados e a construção da tipologia.....	128
4.2 Algumas figuras da experiência estudantil.....	132
4.2.1 Grupo 1 - Estudantes em tempo integral.....	132
4.2.2 Grupo 2 - Estudantes em tempo parcial.....	156
4.3 Considerações acerca das diferentes experiências estudantis de estudantes do curso de Pedagogia da FaE/UFMG.....	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	178
APÊNDICE A - Questionário.....	184
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista	193
ANEXO A - Agrupamentos ocupacionais - COPEVE (UFMG).....	195

INTRODUÇÃO

O tema das diferenças e das hierarquias no interior do Ensino Superior se impõe como uma importante questão no campo das desigualdades educacionais. Consideramos essencial, no que se refere aos estudos voltados para o acesso e a permanência no Ensino Superior, extrapolar as análises que procuram explicar sociologicamente apenas o momento da escolha do curso e as desigualdades que caracterizam esse processo. É preciso também investigar e compreender as diferenças nas oportunidades e nas trajetórias educacionais vividas pelos diferentes perfis dos estudantes no interior do Ensino Superior.

Neste trabalho, buscamos compreender, de maneira sistemática, como os estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) constroem diferentes trajetórias no interior do curso de graduação, e como essas os direcionam para destinos acadêmicos e profissionais também diferenciados.

A pesquisa abarcou em seu desenho metodológico dois momentos principais; no primeiro foi traçado um perfil geral dos estudantes de Pedagogia da FaE/UFMG. Utilizou-se tanto os dados da Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE), que eram referentes aos estudantes ingressantes no curso nos anos de 2009 a 2013, como os resultados da aplicação de um questionário próprio respondido pelos estudantes concluintes desse curso. O questionário possibilitou conhecer de forma mais ampla questões relacionadas à escolha do curso e às escolhas no interior do mesmo. Esse instrumento possibilitou ainda investigarmos as perspectivas profissionais e acadêmicas dos concluintes, e questões relacionadas ao currículo do curso da FaE e à profissão docente. Em um segundo momento, por meio de entrevistas em profundidade, foi analisado o processo individual vivenciado pelos estudantes no percurso acadêmico realizado ao longo da graduação em Pedagogia. Buscou-se compreender sociologicamente como se caracterizam as diferentes maneiras de ser um estudante desse curso e que fatores são determinantes nessa construção.

Os estudantes participantes desta pesquisa são aqueles que se encontravam no momento do trabalho de campo no oitavo e nono períodos, na reta final da graduação em Pedagogia da FaE/UFMG. No que se refere aos critérios de escolha dos estudantes

entrevistados, buscamos compor um grupo que pudesse expressar, em alguma medida, diferentes maneiras de ser um estudante universitário¹.

Cabe destacar que, ao investigarmos as escolhas individuais desses agentes, nos interessavam as adaptações realizadas por eles a partir de suas condições sociais objetivas, extrapolando a ideia presente no senso comum de que as escolhas são resultados diretos e únicos do gosto e preferências dos indivíduos. O objetivo era entender como esses estudantes vão construindo seus percursos a partir de condições objetivas específicas (posse de determinado volume de capital econômico e cultural), inseridos em uma situação pessoal particular (estado civil, idade, horas de trabalho etc), imersos em uma rede social concreta (parentes, amigos, conhecidos) e confrontados por um conjunto de oportunidades acadêmicas e profissionais específicas definidas pelo contexto institucional e social mais amplo em que se encontram. Dito em poucas palavras, nos pareceu necessário investigar com mais detalhes as variações internas dentro do público que escolhe ou frequenta um mesmo curso superior.

Em um contexto atual em que os cursos que formam professores caracterizam-se pela baixa atratividade, destacamos ainda a necessidade de se compreender melhor a escolha ou a recusa pela docência no interior desse curso. Seria a escolha por essa licenciatura o resultado de um gosto genuíno pela profissão de professor? Ou simplesmente da impossibilidade de acesso a outras ocupações de maior prestígio? E os que não se interessam pela docência, qual a função gostariam de exercer?

A noção de “experiência”, amplamente utilizada nos estudos de Dubet (1994a e 1994b), se tornou central em nossa pesquisa, mais especificamente o conceito de experiência estudantil que o autor discutiu de forma mais aprofundada e voltada para o contexto do Ensino Superior, em um artigo intitulado “Dimensions et figures de l’expérience étudiante dans l’université de masse”, que se constituiu como um dos textos fundamentais nesta pesquisa. Dubet propõe a construção de uma tipologia da experiência estudantil por meio da combinação de três dimensões: a natureza do projeto escolhido, o grau de integração na vida universitária, e o engajamento em uma “vocação” intelectual. Assim como desenvolvido por Dubet, procuramos, ao investigar os percursos de nossos estudantes, caracterizar os diferentes tipos de experiência universitária. Procuramos responder às perguntas: Existem diferentes maneiras de ser

¹ Nos capítulos específicos em que os questionários (cap. 3) e as entrevistas (cap. 4) serão apresentados e discutidos, outras informações referentes ao procedimento metodológico serão repassadas ao leitor.

um estudante de Pedagogia? De que forma características de ordem pessoal, do perfil escolar, social e cultural, podem interferir nesse processo de ser um estudante universitário? E ainda: Qual a relação entre uma determinada maneira de ser um estudante de Pedagogia e o interesse/desinteresse pela docência?

O interesse pelo curso de Pedagogia ofertado pela UFMG justifica-se pelo mesmo esboçar uma contradição: embora esteja inserido em uma instituição de alto prestígio, é um curso caracterizado como de baixo prestígio. Apesar de ser classificado como um dos melhores do país, caracteriza-se por baixa atratividade. Outro aspecto relevante é o fato de estar inserido em uma instituição voltada para a área da pesquisa, o que nos leva a analisar como essa característica da UFMG pode interferir na construção dos percursos acadêmicos e profissionais dos estudantes.

Esta dissertação está organizada, além da introdução e das considerações finais, em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Trajetórias escolares - uma construção social”, é apresentada uma discussão teórica em que as duas vertentes utilizadas ao longo da nossa análise são apresentadas. Iniciamos com a teoria de Bourdieu, discutindo alguns dos seus principais conceitos. Em seguida, brevemente, são discutidos alguns dos limites identificados pela crítica a essa teoria. Seguimos com a apresentação de dois importantes conceitos de autores que se caracterizam por um estudo mais individualizado da trajetória escolar. De Dubet, utilizamos, sobretudo o conceito de “experiência estudantil”, e de Coulon o conceito de “afiliação”.

No segundo capítulo, intitulado “O Ensino Superior no contexto da UFMG e o curso de Pedagogia”, discute-se algumas questões relacionadas ao acesso e à permanência nesse nível de ensino no contexto da UFMG. Em seguida, buscamos apresentar o currículo do curso de Pedagogia da FaE/UFMG e as transformações pelos quais o currículo passou após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) Pedagogia (2006). Esse capítulo tem o objetivo de informar o leitor sobre o campo e o contexto no qual os estudantes investigado estão inseridos. Para tanto, discute-se questões relacionadas às possibilidades curriculares, às características institucionais e os possíveis direcionamentos profissionais.

No terceiro capítulo, intitulado “Perfil dos estudantes de Pedagogia da FaE/UFMG” são apresentadas e discutidas as informações obtidas por meio do banco de dados cedido pela COPEVE e as informações cedidas pelo Colegiado do curso de Pedagogia, dados que se referem aos estudantes ingressantes nos anos de 2009 a 2013. Essas informações

nos possibilitaram caracterizar o perfil geral dos estudantes desse curso. Ainda no capítulo três, são discutidos os dados referentes às respostas ao questionário aplicado nas turmas concluintes do curso.

O quarto capítulo, intitulado “Trajetórias em análise: dimensões e retratos da experiência estudantil de estudantes concluintes do curso de Pedagogia da FaE/UFMG” buscou conhecer de maneira mais detalhada aspectos relativos às diferentes trajetórias estudantis realizadas pelos onze estudantes entrevistados. Seguimos o modelo de “tipologia da experiência universitária” criado por Dubet (1944 a,b), além de analisarmos e caracterizarmos as experiências estudantis a partir do conceito de *habitus* de Bourdieu e do conceito de afiliação de Coulon.

Nas considerações finais, foram destacados alguns dos resultados da pesquisa, ressaltando-se ao mesmo tempo, alguns limites da mesma e a necessidade de novas investigações sobre o tema.

1. TRAJETÓRIAS ESCOLARES: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL

Os estudos sobre o sistema escolar estão marcados pela obra de Bourdieu e Passeron (1964, 1975) cuja teoria nos ajuda a compreender a problemática das desigualdades sociais nas trajetórias escolares. Procuramos, inicialmente neste capítulo, apresentar e discutir alguns dos conceitos da Sociologia de Bourdieu, que serão fundamentais para analisar e compreender as diferentes experiências estudantis apresentadas posteriormente neste trabalho.

A revisão teórica, no entanto, apresenta-se para além dos conceitos da Sociologia de Bourdieu. O texto apresenta categorias analíticas desenvolvidas por François Dubet (1994a,b) e Alain Coulon (2008), pois são perspectivas indispensáveis nesta pesquisa, já que consideramos que os estudantes não podem ser definidos somente a partir de sua origem social, pois é preciso considerar outras dimensões subjetivas que caracterizam esses indivíduos e que interferem em suas decisões e maneiras de ser um estudante.

1.1 O sistema escolar sob o olhar da sociologia

Os estudos de Bourdieu e Passeron (1964) destacam-se como principal referência de uma nova vertente sociológica inaugurada nos anos de 1960, que rompia com a ideia otimista do papel da escola. Tais autores, a partir de uma visão macrosociológica do sistema escolar, estavam preocupados, sobretudo, em apontar que a escola, ao privilegiar a cultura das classes superiores, exerce um papel de legitimadora e perpetuadora das desigualdades sociais. Isso se deve, segundo Bourdieu e Passeron, ao fato de os alunos das classes dominantes possuírem a bagagem necessária para decodificar a cultura escolar, enquanto os das classes dominadas não a possuem e, portanto, na maioria dos casos, ficam à margem dessa cultura. A obra *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*, de Bourdieu e Passeron (1964), rompe com a crença de que a escola é para todos, denunciando que ela reproduz as desigualdades sociais em forma de desigualdades escolares. Além das obras de Bourdieu e Passeron, outros estudos realizados nas décadas de 60 e 70 tornaram cada vez mais evidente que os “sucessos e

fracassos” escolares estão associados às variáveis de natureza sociológica como a escolarização dos pais, o gênero, o local de residência, o tamanho da fratria, etc.

As décadas de 1980 e 1990 também constituem um período marcante das pesquisas na área de Sociologia da Educação, destacando-se a emergência de estudos sobre casos improváveis, sobretudo de “sucesso” escolar nas camadas populares, mas também “fracassos” escolares improváveis na trajetória de estudantes pertencentes às classes privilegiadas.

À medida que *as exceções* são mais reconhecidas no cenário das pesquisas sociológicas, as discussões caracterizadas como pertencentes à Sociologia do Indivíduo foram se constituindo como essenciais no campo da Sociologia da Educação. O ponto de partida epistemológico dessa nova vertente sai da noção de socialização (em que o indivíduo é pensado como um membro de um grupo) e entra na ideia da experiência individual. Em outras palavras, “a crítica da modernidade (...) não defende mais, como na Sociologia Clássica, o papel social do indivíduo e a unidade da sociedade, mas a autenticidade e a identidade do sujeito, a afirmação de si e o desejo de ser autor da sua vida” (WAUTIER, 2003, p. 178). Se a Sociologia Clássica tinha um caráter macrosociológico, a Sociologia do Indivíduo se caracteriza por uma perspectiva microsociológica e procura, portanto, abordar o desempenho escolar, a relação com a escola e o saber, o acesso às informações institucionais, etc., a partir de uma pluralidade interna que envolve tanto aspectos objetivos da vida do indivíduo como aspectos de ordem subjetiva, como seus sentimentos, relações pessoais, história de vida, identidades etc.

Assim, a sociologia contemporânea desloca o olhar voltado “às grandes determinações estruturais para o estudo dos processos escolares envolvendo, entre outras questões, as estratégias familiares de escolarização, as variações nas configurações escolares entre grupos sociais e no interior de um mesmo grupo” (ZAGO, 2006, p.1). A Sociologia do Indivíduo procura compreender as trajetórias escolares superando a visão de que os caminhos percorridos (ou interrompidos) ao longo da história da escolarização de um indivíduo sejam completamente determinados pelo pertencimento a uma classe social. Se no passado prevalecia uma visão homogênea da população estudantil (estudantes pertencentes às classes populares e com baixo capital cultural, diferenciados de estudantes das classes favorecidas com alto capital cultural), as novas vertentes sociológicas centradas no indivíduo defendem que os estudantes devem ser pensados a partir de variáveis diversas que os caracterizam como heterogêneos, mesmo quando

pertencentes a um mesmo grupo social. Em relação às trajetórias escolares, a Sociologia do Indivíduo procura demonstrar que as experiências no interior da escola não estão relacionadas somente com questões de ordem objetiva, mas também com as subjetividades dos sujeitos, até pelo fato da escolarização não ter a mesma importância para todos os estudantes.

Para tentar compreender as trajetórias escolares no Ensino Superior dos diferentes sujeitos que compõem essa pesquisa, nos apoiaremos, inicialmente nos aportes teóricos da teoria de Bourdieu, procurando explicar a presença das desigualdades sociais nos percursos escolares a partir da investigação da influência do *habitus* nas escolhas e estratégias realizadas ao longo da experiência universitária. Apoiaremos posteriormente nas ideias da Sociologia do Indivíduo, que procura explicar as ações dos sujeitos a partir das distintas maneiras de apropriação do conhecimento e vivência universitária.

1.2 Da Teoria de Bourdieu à Sociologia do Indivíduo: diferentes perspectivas teóricas

Apesar dos limites identificados na Sociologia de Bourdieu, das recorrentes análises que apontam certo determinismo na obra do autor, um estudo que se proponha a analisar a relação do pertencimento social, dos percursos escolares, aspirações, expectativas e às escolhas dos sujeitos ao longo de sua escolarização, continua tendo que adotar como um dos principais referenciais teóricos sua teoria, “pois não há realmente outra que seja, ao mesmo tempo, uma teoria da escola, uma teoria da sociedade e uma teoria da ação” (DUBET, 1998, p.46 In NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009, p. 11).

Bourdieu propõe nos anos 60 um novo modelo para interpretar a escola e a educação. Nas décadas anteriores, predominava um otimismo em relação à educação, pautado no funcionalismo e partindo de uma perspectiva meritocrática, que defendia a ideia de que a escola pública e gratuita seria capaz de resolver o problema das desigualdades educacionais uma vez que os cidadãos pertencentes às diferentes classes sociais passariam a ter igualdade de oportunidades.

Na teoria desenvolvida por Bourdieu, a educação perde o papel de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser caracterizada como uma instituição que se esconde atrás de uma falsa neutralidade, de um discurso de justiça, mas que, na verdade, é uma das principais instituições de reprodução e legitimação das

hierarquias sociais. Não é somente o esforço do indivíduo que vai definir o seu sucesso na escola, existem outros fatores que interferem no processo de escolarização.

A escola valoriza a cultura das classes privilegiadas, aprecia algo que Bourdieu chamou de capital cultural. Segundo o autor “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*” (BOURDIEU, 1998, p.75). Tais propriedades, trazidas pelos indivíduos para o contexto escolar e valorizadas pela escola (atitudes, comportamentos, habilidades linguísticas), caracterizam, sobretudo, o perfil dos estudantes oriundos das classes favorecidas. Portanto, os alunos pertencentes às classes populares, ao entrarem na escola, já carregam com eles as marcas das desvantagens sociais que serão convertidas em desvantagens escolares ao longo do percurso escolar. Assim “a noção de capital cultural, impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 1998, p.73).

De acordo com o autor, o capital cultural pode existir sobre três estados: o incorporado está ligado ao corpo e pressupõe que haverá um trabalho de investimento pessoal que resultará em uma incorporação e assimilação por parte do sujeito. Uma das principais características desse capital “pessoal” é o de que não pode ser transmitido instantaneamente, ele é adquirido de maneira dissimulada e inconsciente. O capital cultural incorporado se constitui como “disposições duráveis do organismo”. Já no segundo estado, o objetivado, o que está em jogo são os bens culturais, entretanto o que define esse estado é sua relação com o capital cultural incorporado, ou seja, os bens materiais precisam ser apropriados pelos agentes e utilizados de forma adequada. Ainda segundo Bourdieu, o segundo estado do capital cultural é transmissível em sua materialidade. Por último, o estado institucionalizado se constitui por meio dos certificados e funciona como uma “certidão de competência cultural.” (BOURDIEU, 1998, p.74-79).

No contexto da teoria sociológica desenvolvida por Pierre Bourdieu, um dos principais conceitos é o de *habitus*, por meio do qual também procuraremos compreender as estratégias utilizadas pelos estudantes do curso de Pedagogia no decorrer de suas trajetórias acadêmicas.

O conceito de *habitus* constitui-se como uma tentativa de resolução do dilema clássico da sociologia: a dicotomia sujeito e sociedade. Sua teoria evita tanto a compreensão do

sujeito como totalmente racional e calculista, como também manipulado, uma “marionete”, guiado pelas estruturas e instituições sociais. Nas palavras de Bourdieu (1998), o *habitus* encerra a solução dos paradoxos do sentido objetivo sem intenção subjetiva, pois

ele propõe explicitamente a questão de sua própria gênese coletiva e individual. Se cada um dos momentos da série das ações ordenadas e orientadas que constituem as estratégias objetivas pode parecer determinado pela antecipação do futuro e, em particular, de suas próprias consequências (o que justifica o emprego do conceito de estratégia) é porque as práticas que o *habitus* engendra e que são comandadas pelas condições passadas da produção de seu princípio gerador já estão previamente adaptadas às condições objetivas todas as vezes que as condições nas quais o *habitus* funciona tenham permanecidas idênticas (ou semelhantes) às condições nas quais ele se constituiu (p.84).

Entende-se, portanto, como *habitus* as disposições e estratégias desenvolvidas pelos sujeitos com base nas condições objetivas de seu meio social de origem. Bourdieu nos remete ao fato de que os indivíduos, em função de sua posição nas estruturas sociais, tenderiam a viver uma série de experiências que estruturariam internamente sua subjetividade, constituindo um *habitus*, que orientaria suas ações ao longo da vida. Assim

pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 22).

Ainda, segundo o pensamento Bourdieusiano, “os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído” (op.cit., p.19). Observa-se, portanto, que o *habitus* constituído pelo indivíduo ao longo de sua vida interfere diretamente nas suas escolhas, percepções e aspirações. Esse conceito nos permite problematizar, por exemplo, as justificativas pela escolha do curso de Pedagogia, muitas vezes relacionada a simples aptidões na área, “gosto por crianças”, “gostar de ensinar”, etc. A partir do conceito de *habitus*, podemos supor que a posição social dos estudantes de Pedagogia e a posse de capitais (econômico, cultural, social e simbólico) deles e do grupo ao qual

pertencem, estariam na base de sua opção por esse curso específico, bem como poderiam também explicar suas estratégias no interior do mesmo.

Ao analisarmos nossos sujeitos e os percursos no interior do Ensino Superior, poderemos também considerar a influência do capital social e do capital simbólico. O capital social, de acordo com Bourdieu, refere-se ao conjunto de relações sociais que o indivíduo mantém e que ele pode acionar para ser favorecido materialmente ou simbolicamente. Assim, quanto mais ampla for a rede de contatos do sujeito e quanto melhor posicionados esses estiverem na hierarquia social (volume de capitais econômico, cultural, social e simbólico), maior será o volume de capital social apropriado pelo indivíduo. Por fim, o capital simbólico está relacionado à maneira como o indivíduo é percebido pelas outras pessoas e o prestígio que lhe é atribuído pelos membros da sociedade geral ou de um campo específico. Como podemos imaginar também o capital simbólico está relacionado com a posse dos outros três capitais. Entretanto, em algumas situações a imagem que o indivíduo consegue manter ou adquirir para si (o prestígio por meio de um sobrenome socialmente reconhecido, por exemplo) pode não corresponder necessariamente aos capitais econômico, social e cultural que ele possui (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002).

Se, por um lado, a Sociologia de Bourdieu defende que a origem e a posição social dos sujeitos constituem internamente um sistema de disposições que os orientaria em suas ações, é preciso ir além dessa explicação baseada na origem e na posição social. As críticas à essa perspectiva se relacionam, sobretudo, à interpretação aos casos de exceções. Tornou-se necessário investigar também as vivências concretas dos estudantes, o significado atribuído aos estudos e às escolhas realizadas ao longo do percurso. Como ressaltou Charlot (1996), é preciso estudar o sentido que os sujeitos atribuem à sua escolarização, e esse sentido não pode ser diretamente deduzido da posição social familiar. Mesmo que os capitais econômico e cultural possam favorecer o acesso a determinados recursos e a vivência de determinadas experiências, o que realmente fará diferença para o sucesso da escolarização é a relação estabelecida com esses elementos (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002).

Ainda, de acordo com Bernard Lahire, que é um dos autores que mais explicitamente dialogou com a teoria de Bourdieu e se preocupou em adequá-la à escala individual, é necessário estudar a dinâmica interna da família do estudante, pois existem “diferenças secundárias” no interior das famílias com uma mesma origem social que são capazes de

explicar as variações na escolaridade das crianças (sucesso ou fracasso escolar). Para o sociólogo, os sujeitos estão imersos em um mundo onde existe uma pluralidade de contextos sociais que caracterizam conseqüentemente, uma pluralidade de experiências socializadoras (que podem ser contraditórias entre si). Lahire propõe uma mudança na escala de observação da realidade social, defendendo que a imagem do mundo social “pode ser produzida por um olhar que comece por examinar as diferenças internas de cada indivíduo (variações intra individuais) antes de mudar o ângulo de visão e de enfocar as diferenças entre classes sociais (as variações interclasses) (LAHIRE, 2006, p.17).

Portanto, a maioria das teorias contemporâneas compartilham algumas críticas à concepção clássica da ação, que tende a identificar o ator com o sistema e a conceber a sociedade como uma totalidade, de certa forma, coerente. Afinal, o que parece dominar nos dias atuais, segundo Dubet (1994a),

é a ideia de distância do actor em relação ao sistema, como manifestam as representações «pós – modernas» da vida social, e como sugerem as teorias que afirmam que os actores constroem a sociedade nas trocas quotidianas, nas práticas linguísticas, nos apelos à identidade contra um sistema identificado com a racionalidade instrumental, com a produção da sociedade como mercado pela agregação de interesses (...). O actor e o sistema separam-se. (p.14).

Nas palavras de Martuccelli, “el individuo ya no podia más ser simplemente abordado a partir de un enfoque centrado exclusivamente en suposición social. Es desde esta “crisis” que se abre pues el espacio analítico que conduce a la sociología del individuo” (MARTUCCELLI, 2006, s/p.). Ainda, de acordo com esse autor (2006) há pelo menos três razões que explicam a crise do modelo da Sociologia Clássica. Em primeiro lugar, a razão foi o aparecimento de anomalias nas análises das experiências individuais dos sujeitos. O que o cenário das últimas décadas vem demonstrando é que os atores cada vez mais extrapolam essa barreira entre as expectativas e as chances objetivas, e tal desajuste nos leva a buscar novas explicações que dêem conta das “anomalias” (MARTUCCELLI, 2006, s/p.). De acordo com o autor, ficava cada vez mais difícil comprovar a correspondência entre a posição social e as experiências. A segunda razão é decorrente do aparecimento de novas representações do sujeito. As variáveis utilizadas para explicar as “experiências” pessoais foram multiplicadas, sobretudo a partir das

exigências vindas dos grupos minoritários e dos movimentos sociais. As novas correlações extrapolavam as definições da posição social e passavam a considerar outras informações como a idade, o gênero e o pertencimento étnico racial do indivíduo. Por último, o autor faz referência ao fato das trajetórias individuais dos sujeitos não serem mais tão lineares como em períodos anteriores, os atores já não têm como única referência identitária o pertencimento a uma classe, em decorrência, segundo Martuccelli, do fato de que “la identidad personal sea cada vez más el resultado de un trabajo activo del actor sobre si mismo” (MARTUCCELLI, 2006, s/p.).

Neste sentido, para compreendermos como se configuram os rumos escolares e profissionais dos estudantes, vamos nos apoiar em perspectivas para além da teoria de Bourdieu. Muitas são as perspectivas que abordam sociologicamente o indivíduo. Poderíamos nos apoiar em diversos autores (alguns deles citados anteriormente), entretanto, nossas leituras apontaram que a teoria que melhor nos conduziria na compreensão das peculiaridades presentes nas trajetórias escolares e experiências acadêmicas é aquela desenvolvida por François Dubet.

Para compreendermos a teoria proposta por Dubet, torna-se necessário partirmos de sua discussão inicial: “a constatação de uma mudança profunda na concepção de sociedade, do indivíduo e da ação social, de uma decomposição da representação do social oferecida pela sociologia clássica” (WAUTIER, 2003, p.173). Essas transformações podem ser percebidas, sobretudo, a partir das mudanças nos valores e nas condutas dos indivíduos contemporâneos que não se identificam mais com grandes representações grupais, já não se contentam com um modelo de sociedade capaz de assegurar a ordem e a segurança apoiadas em instituições sólidas como a Igreja, a família, a escola e os partidos políticos. As pessoas já não percebem a si mesmas, ou não compreendem suas trajetórias por meio de uma relação direta com as posições que ocupam na estrutura social, os indivíduos passam a refletir sobre suas vidas e condutas a partir de outras dimensões mais subjetivas.

Para designar as condutas individuais e coletivas, caracterizadas pelas atividades dos sujeitos e os sentidos atribuídos a elas, e a variedade dos princípios que constituem tais condutas, Dubet (1994a) cria a noção de Sociologia da Experiência. A noção de experiência coloca em evidência três características essenciais, que de forma resumida, serão apresentadas a seguir.

A primeira delas é a “heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas” (Id. p. 15). O papel é vivido como produto da personalidade, ou seja, o ator não é visto como aquele que tem uma única lógica de conduta, mas ao contrário, caracteriza-se por adotar simultaneamente vários pontos de vista. A segunda característica “é relativa à distância subjetiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema” (id. p. 16). As ações dos sujeitos não são meros efeitos da socialização, próprios a determinado campo de conduta a que o indivíduo pertence. Os atores não se reduzem a papéis estabelecidos e aos seus próprios interesses, mas conservam uma distância crítica das “normas” e têm suas ações caracterizadas pela autenticidade. A terceira característica é a de que “a construção da experiência coletiva substitui a noção de alienação no centro da análise sociológica” (Id. p. 17) na medida em que os movimentos sociais não podem mais ser considerados a partir de um todo, e passam a ser desmembrados da “unidade de um mundo, de um actor e de um povo” (Id. p. 18).

A Sociologia da Experiência tem como propósito definir a experiência como uma combinação de lógicas de ação realizadas pelo ator. Dubet defende a ideia de que a experiência social resulta do entrecruzamento de três grandes tipos de sistema: Integração (comunidade), Competição (mercado) e Sistema Cultural. Cada sistema tem sua lógica de ação própria e a experiência social é o resultado da articulação dessas três lógicas, denominadas por ele como: integração, estratégia e subjetivação. Cabe ao ator (individual ou coletivo) adotar, de forma mais ou menos articulada, os três tipos de ação, que definirá a maneira de conceber a relação com os outros. (DUBET, 1994a).

Assim, na lógica da integração, o ator define-se pelas suas pertenças, visa mantê-las ou fortalecê-las no seio de uma sociedade considerada então como um sistema de integração. Na lógica da estratégia, o ator tenta realizar a concepção que tem dos seus interesses numa sociedade concebida então «como» um mercado. No registro da subjetividade social, o ator representa-se como um sujeito crítico confrontado com uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação (DUBET, 1994a, p. 113).

A análise em termos de experiência social encaixa-se perfeitamente ao mundo escolar, pois a educação “não é redutível a um serviço e a um mercado, sendo também um conjunto estratificado no qual se passam processos essenciais de distribuição social e de transmissão cultural” (WAUTIER, 2003, p.207).

A experiência estudantil se constitui a partir das três dimensões fundamentais: a lógica estratégica, que remete ao princípio de utilidade dos estudos, a existência (ou ausência) de um projeto (podemos pensar na valorização do diploma tendo em vista melhores posições no mercado de trabalho); a lógica de integração, que é definida pelos vínculos e a relação do estudante com a comunidade escolar (o estudante está mais ou menos inserido no meio escolar, existe uma influência da vida universitária nos seus projetos e uma variação na intensidade com que participa de atividades de lazer e sociabilidade); e, por fim, a dimensão subjetiva, que refere-se à possível realização pessoal experimentada pelo sujeito durante os estudos. Dubet também vai explicar tal dimensão subjetiva utilizando-se da expressão “vocação”, que para ele está relacionada ao interesse intelectual dispensado aos estudos por cada estudante (DUBET, 1994b).

Essas dimensões subjetivas são independentes e são mais comumente encontradas em relações de tensão do que de convergência (DUBET, 1994b). É importante destacar que cada estudante é responsável por definir seus projetos, sua adesão às normas do sistema universitário e seu interesse intelectual, entretanto, essas três dimensões subjetivas (e suas combinações) estão diretamente ligadas às características da oferta universitária.

Assim, ao analisarmos distintos cursos e/ou instituições poderemos identificar diferentes finalidades atribuídas aos estudos e à profissionalização, diversas maneiras de se relacionar com os outros estudantes, valores distintos atribuídos ao diploma e organizações institucionais que se caracterizam como integradoras ou não. “Enfim, a oferta universitária valoriza mais ou menos, segundo suas tradições e suas oportunidades, a dimensão intelectual e crítica dos estudos” (DUBET; 1994b, p. 512, tradução nossa).

No livro *Sociologia da Experiência* e, mais detalhadamente, no artigo publicado na *Revue Française de Sociologie*, ambos de 1994 e de autoria de Dubet, são apresentados alguns tipos de experiência estudantil a partir do cruzamento destas três dimensões (projeto, integração e a vocação). A metodologia empregada pelo autor ao criar as tipologias foi a de atribuir valências mais fortes (indicadas no quadro abaixo com o símbolo +) ou mais fracas (indicadas pelo símbolo -) a cada uma dessas dimensões. Essas maneiras de “ser estudante” foram “criadas” considerando mais o plano individual do que situações coletivas, pois de acordo com o autor, os estudantes são amplamente diversificados em razão da idade, do sexo, da trajetória escolar etc.

Portanto, o que essas tipologias sugerem é que de acordo com a Sociologia da Experiência há um número expressivo de “representações, de sentimentos e de projetos” (DUBET; 1994b, p. 518, tradução nossa) que caracterizam as experiências universitárias.

A tipologia de análise, a partir dos cruzamentos das dimensões, resulta no seguinte quadro:

Quadro 1 – Tipologias de análise para a experiência estudantil segundo Dubet

	Vocação		Vocação	
	+		-	
Projeto +	1	2	3	4
Projeto -	5	6	7	8
	+ -		+ -	
	Integração		Integração	

Fonte: DUBET; 1994b, p. 539.

A partir das tipologias proporcionadas pelo entrecruzamento das três dimensões, e das intensidades atribuídas a cada uma delas, Dubet criou oito retratos que exemplificam diferentes maneiras de ser um estudante universitário. Não vamos apresentar todos os retratos², mas cabe destacar como se caracterizam os “tipos extremos”. Na primeira extremidade, tipologia 1, se identificam os estudantes que o autor classificou como “verdadeiros estudantes”. Seriam esses, os possuidores de um projeto profissional, de uma vocação intelectual e de uma excelente integração no ambiente universitário. No outro extremo, tipologia 8, o autor identificou os estudantes por uma experiência vazia. São aqueles que não apresentam um projeto, nem vocação, e nem conseguiram se integrar ao ambiente estudantil. A realidade dessa experiência, de acordo com Dubet

² Os oito retratos são apresentados por Dubet no artigo intitulado: Dimensions et figures de l’expérience étudiante dans l’université de masse, publicado em 1994 na *Revue Française de Sociologie*, XXXV.

(1994a), aparece nas estatísticas de evasão escolar e nas taxas de desistência entre os que se matriculam nas disciplinas e não aparecem para os exames.

Cabe destacar ainda, de acordo com a sociologia desenvolvida por Dubet, que:

as diversas dimensões da experiência nunca se integram perfeitamente. Não somente a crítica é levada em nome de uma dimensão ausente, ausência de integração, de finalidade profissional ou de interesse intelectual, mas ela é, sobretudo conduzida por um jogo de oposição entre essas diversas lógicas. Cria-se um movimento circular na qual a profissionalização é criticada em nome da “vocação”, sendo esta, por sua vez, em nome da adaptação na sociedade, enquanto a integração aparece sempre, seja como excesso, seja como uma falta. A experiência estudantil nunca se estabiliza, ela deve ser concebida como um trabalho do ator, muito mais do que um papel (DUBET, 1994b, p.528, tradução nossa).

Para avançar na compreensão dos diferentes tipos que caracterizam experiências universitárias procuraremos analisar os relatos de onze estudantes concluintes do curso de Pedagogia, a partir do entrecruzamento e da atribuição da valência forte ou fraca para cada uma das dimensões subjetivas que caracterizam a experiência desses indivíduos. Vamos nos inspirar nos modelos já apresentados pelo autor, sem, no entanto, nos prendermos totalmente a eles, pois como o próprio Dubet nos ensinou, as experiências são da ordem do subjetivo, são múltiplas e estão também relacionadas à oferta universitária.

1.3 A experiência estudantil no Ensino Superior - O ofício de estudante

Se as investigações de Dubet (1994b) têm permitido uma compreensão das principais dimensões que estruturam a experiência estudantil (projeto, integração e vocação), de maneira mais concreta, Alain Coulon (2008) tem usado o conceito de *afiliação* ao universo acadêmico servindo-se da expressão “ofício de estudante” para abordar diversas dimensões da experiência universitária.

De acordo com Coulon, a primeira tarefa a ser cumprida por quem entra na universidade será aprender o ofício de estudante universitário, o que significa fazer parte da universidade tanto do ponto de vista institucional como numa perspectiva intelectual, ou seja, tornar-se membro. O estudante, além de aprender as regras que compõem o sistema universitário, precisa também saber jogar com elas, descobrir o que é essencial,

o que é contornável e até mesmo dispensável (CHARLOT, 2008 *apud* COULON, 2008).

Para Alain Coulon (2008) o sucesso acadêmico “depende, em grande parte, da capacidade de inserção ativa dos estudantes em seu novo ambiente” (p.32). Os estudantes devem se tornar nativos da cultura universitária, sendo que o status de membro será adquirido quando ele tiver posse de pelo menos parte da cultura universitária. Assim, o reconhecimento da competência de um membro se dará pela naturalidade com que lida com as regras e que consegue realizar espontaneamente as tarefas. Para Coulon, a desenvoltura dos estudantes em relação a esse “novo” mundo em que se inseriram se dará a partir de práticas já incorporadas (*habitus*) por esses sujeitos, sendo que essas práticas poderão, portanto, facilitar ou dificultar o processo de novas aquisições. O autor nos alerta para o fato de o *habitus* não ser estático e sim constantemente renovado. Assim, no contexto da universidade, os estudantes devem incorporar os traços distintivos que os tornam membros da comunidade universitária. Aqueles que não alcançam esse “ideal” tenderão ao fracasso ou abandono do curso.

Alain Coulon (2008), em seu livro intitulado *A condição de Estudante*, discute a experiência universitária a partir de três tempos:

- O tempo do estranhamento refere-se ao universo desconhecido que a universidade pode significar para o aluno que ali se insere. A Universidade se compõe por regras próprias, divisões de tempo, demandas e cobranças próprias desse nível de ensino.
- O tempo da aprendizagem refere-se ao momento em que o estudante já começa a se sentir parte do universo escolar/acadêmico;
- E o tempo da afiliação é quando o estudante está em um nível de adaptação que já lhe permite o manejo relativo das regras, é capaz de interpretá-las e inclusive de transgredi-las. De acordo com Coulon, o tempo da afiliação irá caracterizar o “sucesso” ou o “fracasso” desse estudante.

Cabe ressaltar que para esse autor a trajetória anterior do estudante e suas características individuais (sexo, cor/raça, perfil socioeconômico etc.) também terão influências para que os confrontos iniciais e ao longo do percurso na universidade sejam vivenciados de maneiras diferenciadas, caracterizando o “sucesso” ou o “fracasso” da trajetória.

Ainda de acordo com A. Coulon as estratégias de estudos e as carreiras universitárias almeçadas estão diretamente relacionadas ao *habitus* do sujeito, pois não são apenas

estratégias conscientes que operam na experiência universitária do estudante, e sim estratégias que resultam de uma espécie de submissão e de um cálculo que leva em consideração estruturas familiares, situações socialmente estruturadas e, ao mesmo tempo, depende de uma lógica cognitiva que leva em conta a situação atual e a possibilidade de realização (COULON; 2008).

Desta forma, o desafio a que nos propomos nos dois últimos capítulos desta dissertação é o de interpretar diferentes experiências acadêmicas, que se constituíram em percursos escolares e perspectivas profissionais diferenciados. Vamos considerar as contribuições da Sociologia da Experiência, tendo como ferramenta analítica, principalmente, a noção das três lógicas de ação desenvolvida por Dubet (projeto, integração e vocação) e partindo do pressuposto de que não podemos compreender as ações dos estudantes sob uma perspectiva única, mas sob combinações de lógicas distintas e talvez até incoerentes.

Também procuraremos nos apropriar dos elementos que caracterizam o “ofício de estudante” desses indivíduos. Vamos analisar características do processo de inserção na Universidade, que caracterizam as duas primeiras etapas descritas por Coulon (estranhamento e aprendizagem), mas, sobretudo, tentaremos compreender como se deu o processo de afiliação desses estudantes ao longo da graduação. A interpretação das trajetórias, assim como proposta por Coulon, levará em conta também o *habitus* dos sujeitos investigados. Um dos objetivos da pesquisa é compreender a relação dos sujeitos com a vida universitária tanto no plano institucional (como interpreta e reage aos inúmeros códigos e regras da vida universitária), como no plano intelectual.

CAPÍTULO 2

2. O ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA UFMG E O CURSO DE PEDAGOGIA

Neste capítulo primeiramente procuramos investigar como se caracterizam o acesso e as políticas de permanência e de ações afirmativas no contexto da UFMG. A tentativa é de compreender processos que influenciam as experiências universitárias dos estudantes que frequentam o curso de Pedagogia desta instituição.

Na sequência, serão apresentadas diferentes versões curriculares do curso de Pedagogia da UFMG. Procuraremos identificar e analisar as reformulações pelas quais o currículo dessa graduação passou a partir do contexto de mudanças exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, pois um dos marcos das reformulações dos currículos das licenciaturas é a promulgação dessa lei de n. 9.394/1996, de 20/12/1996 (LDBN/1996)³. Procuraremos, ainda, por meio desse panorama, investigar o lugar ocupado pela docência em um campo marcado por reformulações curriculares e disputas de concepções relacionadas à atuação profissional do pedagogo.

Objetiva-se também, apresentar o modelo curricular atual proposto pela Faculdade de Educação. Nos interessa mapear os diferentes caminhos acadêmicos e profissionais que o graduando desse curso pode seguir.

2.1 - O acesso e a permanência no Ensino Superior no Brasil: recorte para a UFMG

Apesar do crescimento⁴ da oferta do Ensino Superior (E.S) (especialmente no setor privado⁵) as estatísticas demonstram que o percentual de jovens que tem acesso a esse

³ A primeira Lei de Diretrizes e Bases foi criada em 1961. Uma nova versão foi aprovada em 1971 e a terceira, ainda vigente no Brasil, foi sancionada em 1996.

⁴ O Brasil vive um notável processo de crescimento de seu Ensino Superior. No começo dos anos noventa do século passado, somavam-se 1.540.080 estudantes matriculados no Ensino Superior no Brasil. Esse número saltou para 2.694.245 de estudantes em 2000, para 6.379.299 em 2011 (CNE, 2013, p. 3) e 7.526.681 matrículas em 2013 (Fonte: Mec/Inep).

nível de ensino ainda é reduzido. De acordo com o Censo Demográfico de 2010 apenas 32,8% dos jovens brasileiros com 18 anos de idade haviam terminado o Ensino Médio (E.M). Já a porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no E.M em 2013 é de 59,5% (IBGE/Pnad); tal quadro caracteriza um baixo percentual de jovens que apresentam requisitos educacionais formais para ter acesso ao Ensino Superior. Conforme dados da PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (2012), o percentual de pessoas frequentando o Ensino Superior representava cerca de 30% da população brasileira na faixa etária de 18 a 24⁶ anos.

Outra observação importante é em relação ao perfil do jovem que historicamente tem ficado à margem do Ensino Superior. O que os dados apontam é que no acesso a esse nível de ensino há uma grande diferença entre a população mais pobre e a população mais rica. Há também uma diferença entre os jovens brancos e não brancos. Ao analisarmos o acesso é preciso considerar, portanto, aspectos relacionados a região do país em que vivem, às condições socioeconômicas dos estudantes, além do pertencimento étnico-racial.

Como demonstrado na análise do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2014), as três regiões (dados de 2010) com as taxas mais elevadas de acesso à educação superior são: Sudeste, Sul e Centro-Oeste (justamente aquelas em que mais de 50% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos tinham concluído o E.M). Norte e Nordeste, portanto, são as regiões que apresentam menores índices tanto para a conclusão do E.M na idade adequada, quanto para o acesso ao E.S. “A título de comparação, a proporção de jovens de 18 a 24 anos com Ensino Médio completo na região Norte correspondia a apenas 68% da taxa registrada no Sudeste” (IPEA, 2014, p.17).

Ao considerarmos a renda domiciliar per capita dos jovens com idade entre 18 e 24 anos 14,5% apresentavam em 2010 rendimentos de mais de dois SMs. De acordo com as informações do IPEA (2014) para os jovens de 18 a 24 anos com renda superior a dois SMs, o acesso à educação superior é equivalente ao da maioria de países integrantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. Entretanto, no

⁵ O Censo de Educação Superior, 2013, apontou que as instituições privadas abrigavam 74% dos cursos de graduação no Brasil.

⁶ Considerando-se que no Brasil o universo potencial de demandantes da educação superior é maior do que a coorte de 18 anos, consequência da elevada distorção idade-série na educação básica, definiu-se a faixa etária de 18 a 24 anos como intervalo de idade padrão da demanda potencial por aquele nível de ensino (IPEA, 2014).

Brasil mais de 85% dos jovens com essa faixa etária tinha renda domiciliar per capita de até dois SMs. Portanto, o que esses dados representam é o fato de que caso a distribuição da população por faixas de renda fosse mais equilibrada no Brasil, é provável que a taxa de frequência líquida na educação superior atingisse patamar mais elevado (IPEA, 2014).

Ressalta-se também que os negros estão em desvantagem em relação aos brancos na porcentagem de estudantes que conseguem se inserir no Ensino Superior. Ainda de acordo com as análises do IPEA (2014) as taxas de frequência à educação superior da população de 18 a 24 anos, segundo a cor/etnia no ano de 2010 “demonstram que jovens pardos e pretos têm desvantagem de 60% a 65% em relação a brancos, no que concerne ao acesso à educação superior, considerando-se para tanto os que frequentavam e aqueles que tiveram acesso a este nível de ensino” (p.21).

Na UFMG, os dados apresentados pelo Censo Socioeconômico e Étnico (referentes aos aprovados nos vestibulares de 2003, 2004 e 2005) sugere que o perfil dos ingressantes, no período citado, é o seguinte:

ele é de classe média; cursou ensino médio diurno não profissionalizante; é solteiro, declara-se da raça branca, ingressou na UFMG pouco depois de concluir o ensino médio, reside em Minas Gerais e pelo menos um dos seus pais tem formação superior. A maior parcela estudou no ensino médio privado, e cerca de 2/5 são oriundos da rede pública do Ensino Médio (...). Grande parte dos calouros não trabalhava quando se inscreveu no vestibular (...). Menos da metade dos estudantes é do sexo feminino o que revela maior dificuldade de aprovação das mulheres no concurso vestibular (...) (BRAGA e PEIXOTO, 2006, p. 23).

Realidade que também podemos conferir a partir da análise de alguns números coletados pelo Censo (2006) e apresentados na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Perfil dos estudantes da UFMG (2003 a 2005)

Ano	2003	2004	2005
Sexo feminino	47%	48%	47%
Idade média, em anos	20.3	20.2	20.3
Renda familiar, em reais	3.814,00	3.470,00	3.551,00
Cursaram ensino médio público	38%	38%	37%
Raça / cor Branca	74,2%	71,2%	70,3%
Raça/ cor Parda	20,2%	22,9%	24,4%
Raça/cor Preta	3,3%	3,9%	3,6%
Negros = total pardos e pretos	23,5%	26,8%	28%

Fonte:(BRAGA e PEIXOTO, 2006)

Em relação a dados mais recentes que caracterizam o perfil geral do estudante da UFMG, os pesquisadores Braga e Peixoto (2010) ao analisarem as respostas ao questionário Socioeconômico, de candidatos aprovados nos anos de 2008 e 2009, identificaram relevantes alterações no perfil geral do estudante da UFMG. Como podemos conferir na Tabela 2 abaixo, os índices referentes às perguntas: tipo de escola frequentada no Ensino Médio (pública ou privada?) e Raça/cor demonstram uma maior inclusão da população negra e oriunda de escola pública no processo seletivo da UFMG se comparados aos anos de 2003 a 2005 (com exceção do ano de 2008 que apresenta uma porcentagem menor para os estudantes egressos da escola pública):

Tabela 2 – Perfil dos estudantes da UFMG (2008 e 2009)

Ano	2008	2009
Cursaram Ensino Médio público	33,0%	44,5%
Raça / cor Branca	68,7%	52,4%
Raça/ cor Parda	25,8%	37,7%
Raça/ cor Preta	4,2%	8,3%
Negros = total pardos e pretos	30%	46,0%

Fonte: (BRAGA E PEIXOTO, 2010)

Como apontam Braga e Peixoto (2010) no perfil geral dos estudantes que ingressaram na UFMG no ano de 2009 verificou-se o aumento expressivo da porcentagem de estudantes negros, e decréscimo correspondente da proporção de brancos na população de aprovados para os diferentes cursos de graduação. A UFMG passou também a receber em 2009 um contingente mais significativo de egressos da escola pública. Essas

alterações no perfil geral da população da UFMG com maior inclusão de um público que historicamente tendeu a ser excluído do contingente dessa instituição pode ser compreendida a partir da adoção em 2008, com impactos a partir de 2009, do Programa de Bônus e da adesão do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O REUNI, lançado pelo Governo Federal, tinha como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência do estudante na educação superior. Na UFMG teve como principal consequência, no período de sua implementação 2008-2012, a ampliação dos cursos de graduação, sobretudo no turno noturno (essa opção pelo investimento em cursos no noturno está relacionada à preocupação na inclusão de estudantes trabalhadores). Já a política de bônus, previa acréscimo de 10% no total de pontos obtidos nas provas de seleção para quem havia cursado os três anos do Ensino Médio e os últimos quatro anos do Ensino Fundamental em escola pública, acrescentando-se 5% ao bônus, caso o candidato (também) se autodeclarasse negro (preto ou pardo).

No entanto, a UFMG aderiu a um novo formato para o seu processo seletivo a partir de 2011. Nesse ano, a Universidade substituiu a primeira etapa do concurso pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Já no processo seletivo de 2013 (ingresso no primeiro semestre de 2014) a instituição passou a usar o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) na seleção dos candidatos para os cursos presenciais da graduação⁷. Assim, com o fim da seleção pelo antigo modelo, o vestibular, a UFMG passou a adotar uma única etapa no processo seletivo, que agora tem, portanto, como base para a classificação do candidato, o resultado do Enem. O que nos interessa destacar é que com a adoção do Sisu, a UFMG passa a adotar também o sistema de modalidades de reserva de vagas. O novo modelo prevê que sejam oferecidas vagas em quatro modalidades de reserva:

- escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas;
- escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, não declarados pretos, pardos e indígenas;
- escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas;

⁷Para cursos com habilidades específicas, a Universidade aplica provas complementares.

- e escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, não declarados pretos, pardos e indígenas.

O sistema de Cotas e Bônus da UFMG, portanto, passa a ser substituído por esse modelo de reserva de vagas. “Para 2014 a Universidade reservou 1.575 vagas das 6.670 vagas ofertadas (...) o que corresponde a 25% do total de vagas. No Vestibular de 2013, quando a UFMG adotou pela primeira vez o sistema de cotas, foram reservadas 13,67%, ou 912 vagas das 6.670 ofertadas (site da UFMG).

Cabe destacar que as propostas de inclusão social que passaram a caracterizar o processo seletivo da UFMG são reflexos de ações de políticas públicas do Brasil voltadas para o Ensino Superior. A partir dos anos 2000, diante de um cenário de desigualdades históricas que marcaram o acesso ao Ensino Superior de um determinado perfil de estudantes, intensificaram-se as discussões sobre a necessidade de políticas de ações afirmativas que levassem em conta as condições de classe, de raça e de etnia dos candidatos. Como resultados surgiram políticas públicas voltadas para o Ensino Superior que têm priorizado ações de incentivo ao ingresso e à permanência na educação superior de estudantes oriundos das camadas sociais desfavorecidas, negros e egressos de escola pública. Tais políticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação visam à ampliação de vagas nas instituições federais de ensino (Reuni⁸), ampliação do Financiamento Estudantil (Fies⁹) e o aumento do número de financiamento (bolsas e subsídios) aos alunos, e desenvolvimento do Programa Universidade para Todos (Prouni¹⁰).

Como nos alertam Braga e Peixoto (2010), o acesso à Universidade não garante que o estudante terá condições de se manter no curso. É preciso considerar as marcas de uma

⁸ O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). As ações prevêm, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão (Portal do MEC).

⁹ Fies é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação de estudantes matriculados em instituições privadas (Portal do MEC).

¹⁰ O Prouni foi criado em 2004 pelo Governo Federal. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de Ensino Superior privadas. Oferece, em contrapartida, isenção de tributos às instituições que aderem ao Programa (Portal do MEC).

condição anterior de vida, que podem refletir negativamente no percurso acadêmico e profissional desses sujeitos. Portanto,

o ingresso no Ensino Superior é condição necessária, mas não suficiente, para a superação da exclusão social, ao proporcionar possibilidades de mudança no status social do indivíduo. Tanto as condições para o bom desempenho do estudante ao longo do curso devem ser promovidas, como ele precisa encontrar na sociedade condições para uma realização profissional que seja ela também promotora da inclusão social. (BRAGA e PEIXOTO, 2010, p.80).

Segundo Heringer e Honorato (2014), as avaliações das recentes políticas de ação afirmativas direcionadas para o Ensino Superior na Brasil podem ser consideradas amplamente positivas quando se trata da ampliação do acesso a esse nível de ensino. Os problemas se concentrariam, na atualidade, na questão da permanência e assistência no Ensino Superior daqueles com origem social menos privilegiada. Assim, ao considerar os indicadores de vulnerabilidade presentes no perfil de uma parcela dos estudantes que podem implicar dificuldades em seus percursos acadêmicos e profissionais, faz-se necessário a efetivação de mecanismos e estratégias que viabilizem a permanência com qualidade e evite a evasão desses estudantes. A Política de Assistência Estudantil se insere neste contexto, pois visa promover a permanência dos estudantes que necessitam da intervenção de programas assistenciais para a conclusão do curso.

No contexto da UFMG, com o intuito de prestar assistência aos estudantes desta universidade, ressalta-se o trabalho realizado pela Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), criada em 1929. Trata-se de uma instituição sem fins lucrativos, que desenvolve Programas de Assistência Estudantil que visam facilitar o acesso à: saúde, alimentação, moradia, aquisição de material escolar, transporte, recursos financeiros para manutenção pessoal e outros projetos que auxiliam os estudantes a ter um bom desempenho acadêmico, e a não abandonar a Universidade (informações retiradas do site da FUMP). Os benefícios oferecidos são para os estudantes regularmente matriculados e frequentes que necessitam de algum apoio para sua permanência na Universidade. A maior parte dos recursos que mantém as ações da fundação é garantida pelo Governo Federal por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), e também da co-participação dos programas de Alimentação e Programa Permanente de Moradia Universitária. Para ter acesso à assistência estudantil oferecida

pela FUMP é necessário que o estudante passe por uma análise socioeconômica. São analisados indicadores sociais, econômicos e culturais do contexto familiar do estudante e se forem identificadas dificuldades para que esse estudante se mantenha na universidade ele passa a ter direito à assistência. A Fundação usa como padrão de classificação três níveis:

- Nível I: estudantes que apresentam grande dificuldade para se manter na Universidade.
- Nível II: estudantes que apresentam nível de dificuldade intermediária para se manter na Universidade.
- Nível III: estudantes que apresentam baixo grau de dificuldade para se manter na Universidade.

Ainda no contexto das ações desenvolvidas pela UFMG e direcionados para um grupo específico de estudantes, o outro programa citado é o "Ações Afirmativas". Surgiu em 2002, e trata-se de uma proposta que privilegia ações de estímulo à permanência dos estudantes da instituição que se autodeclararam pretos ou pardos. As ações do programa visam o fortalecimento do percurso acadêmico desses estudantes autodeclarados negros, sobretudo, os de baixa renda. Visam também à entrada desses nos cursos de pós-graduação. O "Ações Afirmativas", que já completa mais de treze anos de história na UFMG, além de desenvolver atividades de apoio financeiro e acadêmico aos estudantes beneficiários do programa, também se preocupa com desenvolvimento da identidade étnico-racial da população de estudantes negros da UFMG.

Cabe destacar também, que no contexto da UFMG, para além da assistência estudantil, existe uma oferta de programas que visam uma maior integração do aluno a vida universitária, contribuindo para sua formação acadêmica e profissional. Como nos alertam Heringer e Honorato (2014), cabe diferenciar “ações de assistência estudantil” de “políticas de permanência”. Pois segundo as pesquisadoras as ações que são direcionadas para a permanência dos estudantes na universidade possuem maior abrangência, “incluindo aspectos direcionados à diferentes formas de inserção plena na universidade, como por exemplo, programas de iniciação científica, apoio em participação em eventos, entre outras atividades” (p.325). Ainda, segundo Heringer e Honorato, “as políticas de assistência estudantil estariam contidas nas políticas de permanência, mas teriam um foco mais específico nas ações necessárias para viabilizar à frequência as aulas e demais atividades acadêmicas” (2014, p.325).

Cabe citar, portanto, como políticas de permanência desenvolvidas na UFMG, as oportunidades de obter uma bolsa de pesquisa ou extensão, entre outras modalidades. Essas são bolsas de trabalho, remunerado, de até 20 horas semanais, especificamente destinadas aos estudantes matriculados na instituição. Existem também programas de incentivo ao intercâmbio acadêmico, além do restaurante popular com alimentação a um valor acessível, transporte gratuito no interior do campus, oferta de curso de línguas estrangeiras a um valor mais baixo, possibilidades de apoio financeiro para participação em eventos, entre outros.

A maneira como o estudante vivencia sua experiência no Ensino Superior também deve ser pensada a partir de sua maior ou menor identificação com as tarefas acadêmicas e com os códigos e regras que caracterizam a vida universitária. Sabemos que, o Ensino Superior não foi pensado inicialmente para estudantes de origem social menos privilegiada e para grupos tradicionalmente excluídos desse nível de ensino (os negros e indígenas, por exemplo) e, portanto, a “afiliação” e a “identificação” à vida universitária para esse perfil de estudante tende a ser mais difícil, em alguns casos dolorosa ou inviável. Nos interessa, portanto, apresentar quem são os estudantes do curso de Pedagogia da UFMG, para que possamos compreender de que maneira as marcas que caracterizam o perfil social, cultural e acadêmico desses estudantes refletem em suas trajetórias no Ensino Superior. No capítulo três apresentaremos o perfil geral dos ingressantes na Pedagogia/UFMG nos últimos cinco anos e procuraremos desenvolver uma análise a partir do perfil do aluno e suas "escolhas" e estratégias no interior do curso.

2.2 Pedagogia: um curso para formar professores?

Ao pesquisar a história do curso de Pedagogia no Brasil é possível identificar que ao longo dos seus 75 anos de existência essa graduação foi marcada por conflitos, lutas, decretos e leis, avanços e retrocessos; muitas foram as influências sofridas em função do contexto sócio político do país no perfil profissional do pedagogo, chegando-se inclusive a ser questionada a necessidade de sua existência como uma graduação. Não é nosso objetivo aqui apresentar detalhadamente todas as regulamentações pelas quais o curso passou¹¹, pois esse não é foco do nosso trabalho. Entretanto, consideramos que traçar um panorama da história do curso se faz fundamental para compreendermos sua

¹¹Para aprofundamento nesse aspecto consultar SILVA (1999).

identidade atual. Embasados nos estudos de tóricos renomados no campo da educação Silva (1999), Aguiar e Scheibe (1999), Freitas (1999-2002), Libâneo (2006), Saviani (2008-2009) e Gatti (2010) tentaremos, portanto, atingir esse objetivo.

A graduação em Pedagogia surge no cenário acadêmico brasileiro na década de 30, mais especificamente em 4 de abril de 1939 (Decreto-Lei nº 1.190) destinada a formar bacharéis especialistas em educação exercendo a função de Técnico de Educação do Ministério da Educação. Esses profissionais também estariam aptos a exercer a função de professores para as Escolas Normais em nível médio, o que aliás não era uma exclusividade dessa formação, já que naquela época qualquer licenciado com curso superior poderia exercer essa função pela Lei Orgânica do Ensino Normal (AGUIAR; SCHEIBE, 1999). Segundo GATTI (2010) os profissionais graduados nesse curso também teriam, por consequência de uma extensão e portaria ministerial, o direito de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. Formava-se então o bacharel nos primeiros três anos do curso e posteriormente, depois de concluída as disciplinas de didática (referente ao 4º ano) conferia-se-lhe o diploma de licenciado.

Como nos remete Silva (1999) o perfil do profissional pedagogo desde a criação do curso se caracterizava por não ter funções claramente definidas e sim um campo de trabalho difuso. Os focos de tensões eram tanto no direcionamento das funções técnicas destinadas aos bacharéis como, sobretudo, no nível da licenciatura, pois além da não exclusividade para o Magistério do Ensino Normal, o profissional que completava o curso na expectativa de se formar como professor tinha o “prejuízo” do enfoque tecnicista do currículo, voltado para a teoria e para o bacharelado, resguardando apenas um ano para a licenciatura com as disciplinas Didática Geral e Didática Especial.

Algumas alterações na estrutura do curso ocorreram no ano de 1962, a partir do Parecer CFE, n. 251/62 que determinou a duração de quatro anos para o curso, sendo que esse período deveria agregar a formação nas duas modalidades, extinguindo-se, portanto, o esquema “3+1, pois as disciplinas da licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente com o bacharelado. Ainda nessa década, outras mudanças foram propostas para o currículo da Pedagogia. Primeiramente, cabe destacar que os anos sessenta foram marcados pela Reforma Universitária de 1969. A partir das mudanças que a reforma gerou na estrutura e organização das Universidades, foram criadas Faculdades ou Departamentos de Educação onde os cursos de Pedagogia passaram a se situar. Nesse contexto, a graduação em Pedagogia continuou com a duração de oito

semestres, destinado à formação de docentes do Ensino Normal e especialistas em educação, entretanto o curso foi dividido em dois blocos distintos e autônomos colocando de um lado as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas. O curso se caracteriza nesse período por uma nova dicotomia: uma base comum constituída por matérias básicas à formação de qualquer profissional na área e outra base com as habilitações específicas. A primeira era constituída pelas seguintes disciplinas: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. A outra base oferecia as disciplinas das diferentes áreas: Magistério dos Cursos Normais e Atividade de Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção (SILVA, 1999).

As habilitações profissionais do curso de Pedagogia passaram então a formar os especialistas em educação: Supervisão escolar, Orientação educacional, Administração escolar, Inspeção escolar. A oferta em licenciatura também passou a ser uma habilitação específica denominada: Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos Normais. Curiosamente a legislação deste período fixava que o título a ser concedido ao pedagogo, apesar dessa forte caracterização das cinco habilitações oferecidas era o de licenciado, por entender que todos os diplomados poderiam ser, em princípio, professores do curso Normal (AGUIAR e SHEIBE, 1999).

Portanto, podemos perceber que o formato inicial do curso não se caracterizou por priorizar a formação de professores “primários” (como defendido na proposta curricular atual/2006), sendo o ano de 1986 um marco na trajetória da graduação em Pedagogia, pois o “então Conselho Federal de Educação aprovou o parecer n. 161, sobre a reformulação do curso e permitiu a esse oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente” (GATTI, 2010). Percebe-se, portanto, que apesar de um histórico marcado pela dicotomia e identidade fragmentada, a docência, no interior do currículo desse curso, foi assumindo no âmbito das regulações um papel de centralidade.

Em 1996, com a aprovação da LDBN as discussões a respeito da identidade do curso de Pedagogia se intensificam novamente, e o Art. 62/1996 que admitia a formação mínima para o magistério dos anos iniciais e Educação Infantil no Curso Normal, acabou por gerar um questionamento em relação a qual o formato o curso de Pedagogia deveria privilegiar. Já havia um curso destinado a formar os docentes da Educação Infantil e

anos iniciais do EF, ainda caberia aos Pedagogos essa função? Esse questionamento foi agravado com o Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que ao dispor sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, trazia no Art. 3, parágrafo 2 que “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á, exclusivamente, em cursos normais superiores” (BRASIL, 1999) o que excluía das atribuições do curso de Pedagogia formar o profissional para atuar nas séries iniciais e causava uma grande incoerência nas especificidades destinadas pela LDBN ao curso. Entretanto, o Decreto nº 3.554, de 2000 alterou esse parágrafo e substituiu a palavra “exclusivamente” para “preferencialmente” o que “resolveu” o problema causado pelo primeiro decreto devolvendo ao curso de Pedagogia o que viria a ser, posteriormente, com a homologação de suas diretrizes uma das principais funções atribuídas ao pedagogo.

Ficou estabelecido, portanto, que a formação de professores deveria acontecer em universidades e centros universitários e nos institutos superiores de educação, os últimos, criados especificamente para esse fim. O que se pode notar no final da década de 90 e nos dias atuais em relação à expansão dos institutos é uma

expansão desordenada e, portanto, com qualidade comprometida, de cursos e instituições de ensino superior para formação de professores. Criados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, de baixo custo, a expansão exponencial desses novos espaços de formação objetiva, com raras exceções, responder às demandas de grande parcela da juventude atual por educação em nível superior, oferecendo-lhes uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado (FREITAS, p. 144, 2002).

Toda a discussão após aprovação da LDBN deu início ao processo de elaboração das propostas para as diretrizes do currículo da Pedagogia. Antes que a resolução N°01/2006 fosse aprovada algumas foram às versões de pareceres que tramitaram nos cenários acadêmicos e educacionais. “Para se ter ideia dos embates políticos e ideológicos travados acerca dessas reflexões, podemos recordar que, desde a primeira redação dessas diretrizes, mais de vinte versões foram escritas” (GOMES & EITERER, 2010, p.187).

No contexto de reformulação do currículo do curso de Pedagogia, 1998 constiu-se como um ano muito importante, pois foi quando a Comissão de Especialistas de

Pedagogia, instituída para elaborar as diretrizes do curso desencadeou um amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as coordenações de curso e as entidades – ANFOPE (Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação), FORUMDIR (Fórum de Diretores), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração e Educação), ANPED (Associação Nacional de Pesquisas em Educação), CEDES (Centro de Estudos de Educação e Sociedade), Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia e as IES (Instituições do Ensino Superior). Como resultado desses debates houve a elaboração de uma proposta divulgada em 6 de maio de 1999, em um documento intitulado: Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia. A proposta teve seu encaminhamento ao CNE e ao MEC (Ministério da Educação), em maio de 1999¹² e definia o perfil do pedagogo como um

profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 1999, p.1).

Como esse documento não foi aprovado, serviria de base para outra Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, elaborada pela Comissão de Especialistas de Pedagogia e pela Comissão de Especialistas de Formação de Professores, e enviada ao CNE em abril de 2002 (AGUIAR et al, 2006). A segunda proposta reafirmava o lugar da docência na base curricular da Pedagogia e, entretanto, também não chegou a ser homologada.

Em 2005 quando a CNE “impôs” uma proposta para as DCN’s Pedagogia causou insatisfação a maioria das faculdades de educação do país. Nesse modelo proposto o que aparentemente mais incomodava as faculdades e as entidades envolvidas com as discussões era a proposta de uma carga horária de 2.800 horas para o curso de Pedagogia, e uma redação que destinava ao curso a formação de professores na Educação Infantil e Fundamental, sem considerar as funções de gestão educacional do profissional. Com esse formato de currículo, alegavam as instituições, o curso de

¹²Destaca-se nesse período que a Secretaria de Ensino Fundamental, do Ministério da Educação, resistiam em enviar tais documentos ao CNE, na tentativa de construir as diretrizes para o curso normal superior, criado pela LDB e prestes a ser regulamentada.

Pedagogia estaria quase igualado ao curso Normal Superior. Além disso, em muitos currículos o que essa primeira proposta acarretava era a diminuição drástica da carga horária de disciplinas teóricas à medida que aumentavam a carga horária das disciplinas práticas, o que para alguns críticos a essa proposta significava uma dissociação da teoria e da prática, o que a princípio sempre se colocou como pré-requisito para um currículo que atendesse uma formação completa para esse profissional. A proposta inicial do CNE ainda foi criticada por direcionar o trabalho pedagógico somente às crianças, além de, como destaca Santos (2011), apresentar termos que induziam a interpretações conservadoras ou equivocadas acerca das atividades do pedagogo.

Após as manifestações de descontentamento das entidades, associações e centros acadêmicos, em que foram apresentados muitos contrapontos ao texto original, o CNE se propôs a fazer alterações e concedeu algumas das exigências. Uma das vitórias do movimento dos educadores foi o aumento da carga horária do curso que passou a ser de 3.200 horas. As atividades relativas às disciplinas teóricas e práticas foram melhor distribuídas nessa nova proposta. Na penúltima versão do Parecer a atuação do pedagogo nas atividades da gestão foi acrescentada ao texto, apesar de sua forma "recuada" por ser antecipada pela palavra "participação" (SANTOS, 2011), como podemos conferir no trecho do documento: "As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino" (BRASIL, 2005, p.20).

Após um processo intenso de quase dez anos de elaboração das DCN's Pedagogia (1996-2006), o Parecer nº 5, de 13 de dezembro de 2005, foi homologado por meio da resolução CNE/CP n. 01/2006. As DCN's Pedagogia, últimas a serem aprovadas no campo das licenciaturas no Brasil, evidenciam algumas das tensões que marcaram a identidade dessa formação ao longo das mudanças pelas quais passou o Ensino Superior no Brasil. Segundo esse documento (atualmente em vigor), o pedagogo é um licenciado, sendo suas funções destinadas à

formação de professores para exercer função de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, p.2, 2006).

As novas DCN's Pedagogia estabelecem que todos os estudantes desse curso passam a ter que receber formação em docência, gestão e pesquisa. Em outras palavras, tal documento destaca a docência como base da formação em Pedagogia sem, no entanto, colocar a licenciatura no interior desse curso como exclusiva. A articulação sugerida para a base comum do currículo dessa graduação também vai em direção a uma possível superação da dicotomia fortemente presente na caracterização do curso e comentada anteriormente, ou seja, uma formação mais voltada para o bacharelado em oposição a outra que se identifica mais com a licenciatura. De acordo com Aguiar et al (2006)

a compreensão da licenciatura nos termos das DCN's Pedagogia implicará, pois, uma sólida formação teórica, alicerçada no estudo das práticas educativas escolares e não-escolares e no desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo fundamentado na contribuição das diferentes ciências e dos campos de saberes que atravessam o campo da Pedagogia (p.832).

Fica evidenciado, portanto, que após décadas de um currículo mais voltado para uma formação técnica, é com a promulgação das DCN's Pedagogia que acontece o movimento de valorização e ampliação do sentido da docência para além da atividade de ministrar aulas. Como destacado por Aguiar et al (2006) o parecer CNE/CP n. 05/2005 (p. 7) esclarece que na perspectiva das DCN's:

A formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado nos espaços escolares e não-escolares que tem a docência como base. Nessa perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais, e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia (p.830).

Colocar a docência como base do currículo de Pedagogia, desencadeou, no entanto, uma série de descontentamentos vindos, sobretudo, das vozes consideradas silenciadas no documento final apresentado pela CNE. Destaca-se alguns autores como Libâneo, Saviane, Silva, além dos movimentos estudantis que, como destaca Santos (2011) também apresentaram propostas ignoradas. De forma geral, o documento final foi caracterizado por essa vertente de pensadores como um texto precário de fundamentação teórica em relação ao campo conceitual da Pedagogia. As críticas ao documento apresentado pela CNE (2006) recaem, sobretudo, ao Art. 4º que após

afirmar a atuação do profissional na docência, como já apresentado anteriormente, faz uma menção do que seriam atividades relacionadas à gestão:

(...) as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

Como aponta Libâneo (2006), há nesse parágrafo uma equivocada identificação entre atividade docente e atividade gestora. Para o autor:

(...) não tem sustentação teórica afirmar que a base da formação do pedagogo é a docência. É simplesmente absurdo dizer que um coordenador pedagógico exerce nessa função o magistério, que o planejador da educação exerce o magistério (...). Podemos dizer que esses profissionais são pedagogos, mas docentes não.

Ainda para Libâneo, por razões lógico-conceituais o curso de Pedagogia pode incluir a docência, mas não reduzir-se a ela, pois a docência é uma das dimensões do trabalho pedagógico e a formação pedagógica deve ser entendida como o suporte, a base da docência.

A trajetória do curso demonstra que sua história está marcada por sucessivas mudanças e a questão pedagógica que no início era pouco presente, acabou por se tornar a base do modelo adotado para o curso no país. Entretanto, como nos sugere as críticas apresentadas em relação às diretrizes, por mais que se tenha estabelecido a docência como base curricular e principal atividade do exercício do profissional, alguns parágrafos da nova lei abrem possibilidades para outras atuações profissionais do pedagogo, de maneira precária, o que gera uma imprecisão ainda maior no perfil do profissional. A resolução da CNE ao determinar que a formação está voltada para três funções: docência, gestão e pesquisa, acaba também por gerar uma sobrecarga ao currículo dos cursos de Pedagogia. Como um curso de 3.200h pode dar conta de preparar bem um professor que esteja apto para exercer atividades que vão desde a Educação Infantil até a EJA, além de atividades de gestão educacional e atuação em

outros espaços fora da escola? Como veremos no capítulo quatro os relatos de alguns dos graduandos concluinte do curso de Pedagogia da FaE, sujeitos dessa pesquisa, revelam suas angústias e indecisões quando procuram definir quais funções se sentem preparados para exercer no mercado de trabalho após a conclusão do curso, o que demonstra que um currículo com a base voltada para a docência não foi suficiente para determinar o papel do pedagogo, e parece, inclusive, ter tornado a definição da profissão ainda mais complexa.

2.3 Breve histórico da Faculdade de Educação da UFMG e do currículo do curso de Pedagogia da FaE

Após a homologação das DCN's (2006), as Universidades e Institutos de Educação Superior que ofertavam a Pedagogia tiveram que passar por um processo de adaptação do currículo do curso. Nesse contexto, a UFMG e a FaE se vêem diante da necessidade de promover as alterações que atendessem às novas diretrizes (a versão em vigor era então a reformulada em 2003). Interessa-nos a partir de nossas análises do currículo atual, portanto, responder as seguintes indagações: qual tem sido o foco do currículo da FaE? Que tipo de profissional o currículo dessa faculdade se propõe a formar? Como a docência, a gestão e a pesquisa estão contemplados no currículo de Pedagogia da UFMG?

Para identificarmos a origem do curso de Pedagogia - instituído pelo decreto nº 19.852/31 e regulamentado pelo decreto-lei nº 1.190/1939 (FAE, 2007) na UFMG é preciso compreender que ele foi criado antes mesmo da Faculdade de Educação ser fundada e antes da “existência” da própria UFMG. A história do curso inicia-se em 1943, na Faculdade de Filosofia¹³ (sendo nesse período uma das faculdades que compunham a Universidade de Minas Gerais – UMG, uma Universidade mantida pelo governo de Minas). A faculdade de Filosofia tinha como finalidade fundamental formar professores, especialistas e pesquisadores das áreas de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia.

¹³Apesar de encontrarmos nas referências de documentos do curso de Pedagogia que a graduação teve origem na antiga faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, nossa pesquisa no site do curso de Letras aponta que a faculdade de Filosofia só começa a ser denominada como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1949.

A Pedagogia, assim como os cursos de Filosofia, Letras, Geografia e História, Ciências Sociais, História Natural, Física, Química e Matemática era estruturada no modelo, já apresentado, e denominado como “3+1”. O curso de didática era oferecido no ano seguinte ao bacharelado e teve sua primeira oferta em 1944, época em que os primeiros bacharéis foram formados nessa faculdade de Filosofia. Em 1949, a UMG foi federalizada, tornando-se UFMG¹⁴. Com essa mudança, a antiga Faculdade de Filosofia tornou-se Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Em 1968, em decorrência da lei federal que reestruturou a Universidade Brasileira, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras é desmembrada e dá lugar a seis unidades da UFMG: o Instituto de Ciências Biológicas, o Instituto de Ciências Exatas, o Instituto de Geociências, a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, a Faculdade de Letras e a Faculdade de Educação (site do curso de Letras/UFMG). A Faculdade de Educação da UFMG foi criada, portanto, em 28 de fevereiro de 1968 (Decreto-lei nº. 62.317), a partir do Departamento de Pedagogia e Didática da antiga Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Nesse período a FaE se torna responsável pelo curso de Pedagogia, passando a funcionar no Campus Universitário da Pampulha, em 28 de fevereiro de 1972.

Em relação ao modelo de curso de Pedagogia oferecido inicialmente na FAE, é possível dizer que ele era condizente com o modelo proposto nacionalmente nas décadas de 30 a 60 para essa graduação:

O curso era voltado inicialmente para a formação de técnicos em educação para assumirem funções de administração, planejamento, orientação, inspeção, avaliação, e pesquisa nas escolas e nos órgãos municipais, estaduais e federais responsáveis pelos sistemas de ensino. O curso destinava-se também à formação de professores para lecionarem nos chamados cursos normais, ou seja, no magistério de nível médio (FAE, 2007, p.6).

Por meio dos documentos cedidos pelo Colegiado de Pedagogia da FaE foi possível analisar diferentes versões curriculares que já foram adotadas no curso. A versão mais antiga que tivemos acesso data de 1969. Tais documentos permitiram uma análise sobre as formações acadêmicas e profissionais priorizadas em cada período e, ainda, quais foram as principais mudanças pelas quais passaram as ofertas curriculares dessa graduação ao longo de mais de cinco décadas.

¹⁴O nome atual - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - só foi adotado em 1965 (informação retirada do site da UFMG).

Em todas as versões (total de oito), apresentadas em formato de um *Relatório de Versão Curricular*, há um quadro inicial destinado aos *percursos curriculares que compõem a versão*. Como não caberia nesse trabalho uma análise detalhada de todas as disciplinas que compunham o currículo de cada período, nossa opção foi por focar nesses *percursos* identificados em cada documento.

Quadro 2 - Versão curricular: 2800 - 19692 / Ano – 1969

PEDAGOGIA / LICENCIATURA

Área de formação docente para curso Normal de nível Médio

- DISCIPLINAS DO CURSO NORMAL
- PROFESSOR FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
- PROFESSOR PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
- PROFESSOR FILOSOFIA EDUCAÇÃO PSICOLOGIA EDUCAÇÃO E ESTATÍSTICA APLICADA A EDUCAÇÃO
- PROFESSOR FILOSOFIA EDUCAÇÃO PSICOLOGIA EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA EDUCAÇÃO
- PROFESSOR FILOSOFIA EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA APLICADA EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA EDUCAÇÃO
- PROFESSOR FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E ESTATÍSTICA APLICADA A EDUCAÇÃO
- PROFESSOR PSICOLOGIA EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA APLICADA EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA EDUCAÇÃO
- PROFESSOR PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E ESTATÍSTICA APLICADA A EDUCAÇÃO
- PROFESSOR DE ESTATÍSTICAS APLICADA A EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
- PROFESSOR DE FILOSOFIA E PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
- FORMAÇÃO PROFESSOR DISCIPLINA E ATIVIDADE PRÁTICA ENSINO NORMAL

Outras áreas de formação:

- ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR 1º E 2º GRAUS
- ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR DE 1º GRAU
- INSPEÇÃO ESCOLAR DE 1º E 2º GRAUS
- INSPEÇÃO ESCOLAR DE 1º GRAU
- ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL
- SUPERVISÃO ESCOLAR DE 1º GRAU

Como podemos perceber no quadro acima, a versão de 1969 apresenta um modelo de percurso curricular diversificado. É um currículo (re)elaborado a partir do Parecer 252/69 e resolução 02/69¹⁵ do CFE (Conselho Federal de Educação) que promoveram mudanças no curso de Pedagogia. Esse passou a ter uma parte comum para todos os alunos e uma parte diversificada, sendo de livre escolha dos alunos a opção pelas habilitações. O novo modelo de formação conduzia às habilitações em: Magistério das Disciplinas do 2º Grau, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, no ensino de 1º e 2º graus.

Quadro 3 - Versão curricular 2800 - 19731/ Ano – 1973

PEDAGOGIA / LICENCIATURA

- ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR 1º E 2º GRAUS
- ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR DE 1º GRAU
- INSPECÃO ESCOLAR DE 1º E 2º GRAUS
- INSPECÃO ESCOLAR DE 1º GRAU
- ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL
- SUPERVISÃO ESCOLAR DE 1º E 2º GRAUS
- SUPERVISÃO ESCOLAR DE 1º GRAU

-MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU

- MAGISTÉRIO MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DE 2º GRAU - PROFESSOR DIDÁTICA
- MAGISTÉRIO MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DE 2º GRAU-PROFESSOR FUNDAMENTOS EDUCACIONAIS
- MAGISTÉRIO MATÉRIAS PEDAGÓGICAS 2º GRAU-PROFESSOR ESTRUTURAS FUNCIONAMENTO ENSINO

Fonte: (UFMG, 1973)

De acordo com Dalben (2000) a versão curricular aprovada em 1972 oferecia cinco habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau (Plena), Orientação

¹⁵ O currículo do curso de Pedagogia, proposto anteriormente à Resolução nº 02/69 era único, integralizado em 4 (quatro) anos letivos, sem modalidades diferenciadas de habilitações.

Educacional (Licenciatura Plena), Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar (essas três organizadas em nível de Licenciatura curta para atuarem no ensino de 1º Grau e Licenciatura Plena para os profissionais atuarem nos 1º e 2º Graus). Como podemos conferir no quadro da versão de 1973, essa apresenta algumas alterações em relação a anterior (1969); prevalece a oferta para o magistério no curso Normal, e amplia-se a oferta de especialista para atuação na Educação de segundo grau. Dados de uma pesquisa¹⁶ que investigou aspectos do curso de Pedagogia da UFMG na década de 70 demonstraram que 84,9% dos alunos que frequentavam o curso nesse período provinham do curso Normal, ou seja, já chegavam no curso de Pedagogia aptos à atuarem como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa citada ainda indica

que o mercado de trabalho do profissional pedagogo não se caracterizava como um campo definido, apresentando várias incoerências e inconsistências. Em todos os tipos de empregadores, os cargos mais ocupados eram de professor(a) e de técnicos(as) exercendo a atividade de supervisão principalmente, mas também desenvolvendo funções não específicas (GOMES & EITERER, 2009, p.193).

Como ressalta DALBEN em sua pesquisa intitulada “Trajetória dos processos de reformulação curricular do curso de Pedagogia da FAE/UFMG – 1943-2000”, o curso de Pedagogia da UFMG em 1979 é marcado por reformulações no currículo que defendem a necessidade de consolidar o papel do professor, repudiando a fragmentação caracterizada pelas habilitações e ainda, apontando a necessidade de se ampliar a ação do pedagogo formado na FaE à outros campos, tais como as séries iniciais do Ensino Fundamental, educação não formal, educação pré escolar, educação para o trabalho e educação de adultos (DALBEN, 2000, apud GOMES & EITERER, 2009). Podemos conferir nos percursos indicados na versão curricular de 1986 que pelo menos três dessas demandas foram atendidas.

¹⁶ Resultado do levantamento de diferentes fatores relativos ao curso de Pedagogia da FaE, entrevistando docentes e discentes. Coordenaram esse trabalho as professoras Anna Maria Salgueiro Caldeira, Neusa Lisboa Daniel, Maria Ignez Tambini, Maria Salgado e Norma Lúcia Pereira. CALDEIRA, Ana Maria S. et al. Diagnóstico da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1976.

O modelo de 1986¹⁷ manteve as habilitações em Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e a formação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Foram acrescentadas nessas versões as habilitações em Magistério para o 1º Grau (séries iniciais), Educação Pré - escolar e Educação de Adultos (Manual do Aluno/ Pedagogia - 2013). Foi uma versão que permaneceu sem alterações até 2001. O currículo foi caracterizado nesse período por um caráter inovador por colocar como obrigatória a habilitação no magistério. Diante desses novos percursos propostos e da exigência pelo magistério, surge já nesse período a ideia de que "o curso assumia (...) a docência como base comum na formação do pedagogo" (FAE, 2007). De acordo com Dalben (2000), é importante ressaltar que a FaE assumia na década de 80 uma postura crítica frente a legislação. Para a pesquisadora:

Mesmo sem romper com as normas legais o currículo proposto em 1986 procurou organizar-se a partir de diretrizes centradas na formação do professor do ensino fundamental e do ensino normal, garantindo uma trajetória de aperfeiçoamento e especialização constantes, em que a formação do pedagogo, ultrapassa os limites estreitos das habilitações. Nesse quadro, destaca-se, ainda, seu compromisso com a construção de uma escola pública de qualidade e com as novas exigências colocadas pelas demandas sociais e pelos avanços da ciência e da tecnologia (DALBEN, 2000, p.4).

Quadro 4 – Versão curricular 2800 - 19861 / Ano 1986

PEDAGOGIA / LICENCIATURA

- ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR 1º E 2º GRAUS
- ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL
- SUPERVISÃO ESCOLAR DE 1º E 2º GRAUS
- EDUCAÇÃO DE ADULTOS
- EDUCAÇÃO INFANTIL
- MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU
- MAGISTÉRIO PARA O 1º GRAU (1ª A 4ª SÉRIES)

Fonte: (UFMG, 1986)

¹⁷ A Versão curricular 2800 - 19821 / Ano – 1982 contempla os mesmos percursos curriculares da versão anterior, portanto, vamos dar sequência a análise com a versão do ano de 1986.

Nesse contexto, marcado por constantes reflexões sobre o currículo do curso de Pedagogia da FaE, cabe citar o resultado de uma pesquisa de opiniões (década de 90) promovida pelo Diretório Acadêmico dos Estudantes de Pedagogia, em que os graduandos consideraram o currículo inadequado à realidade do profissional e desatualizado às demandas do mercado de trabalho ao oferecer habilitações que não estavam sendo demandadas pelo sistema educacional (DALBEN, 2000).

Em 1996 uma nova proposta curricular passou a ser elaborada pela Faculdade de Educação, visando romper com algumas habilitações anteriormente existentes e referentes à formação do especialista em educação, em favor da formação do professor e do pedagogo generalista. Esta proposta, entretanto, embora aprovada pela Congregação da Faculdade de Educação/UFMG em 12/08/96 e pelo Colegiado do Curso de Pedagogia em 14/08/96, não chegou a ser aprovada pelo CEPE - Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, que naquele momento, também estava mobilizando estudos relacionados à flexibilização curricular (DALBEN, 2000).

De acordo com o Manual do Estudante do Curso de Pedagogia (2013) o currículo dessa instituição tem uma nova versão em 2001¹⁸. Nessa versão a habilitação para o Magistério dos anos iniciais foi definida como obrigatória e o aluno após o 5º período (manhã) e 6º período (noite) passou a optar por uma das habilitações seguintes: Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização Leitura e Escrita, Educação Infantil ou Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica. A formação em gestão também estava novamente em discussão e a inovação desse modelo está na criação de uma formação complementar chamada Pedagógica "cujo o nome foi alterado em 2003 para Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica" (FAE, 2007, p. 8) como podemos conferir no quadro abaixo. Segundo o documento do Colegiado (2007) a junção das especializações em Administração, Supervisão e Orientação para se criar essa nova habilitação era uma forma de “romper com a figura desgastada do técnico em educação e contribuir com (...), um profissional formado para a docência e para a gestão democrática da escola” (p.8).

O que podemos perceber ao longo das reformulações que antecedem a DCN's Pedagogia é que a FaE seguiu um movimento contínuo de alterações no currículo do curso que tendeu, progressivamente, à incorporação da docência como centro da formação do pedagogo, sem deixar de lado a preparação para a atuação na gestão de

¹⁸ Nos documentos cedidos, referentes às versões curriculares não contava esse modelo de 2001.

instituições e processos educativos escolares e não escolares (GOMES & EITERER, 2009).

Quadro 5 - Versão curricular 2800 - 20031 /Ano: 2003
<p>PEDAGOGIA / LICENCIATURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - LIC-MAG ANOS INICIAIS ENSINO FUND/FC ALFABETIZAÇÃO LEITURA E ESCRITA - LIC-MAG ANOS INICIAIS ENSINO FUND/FC GESTÃO EDUC. COORD. PEDAGÓGICA - LICENC-MAG ANOS INICIAIS ENSINO FUND/FC EDUC. INFANTIL - LICENC-MAG ANOS INICIAIS ENSINO FUND/FC ED DE JOVENS E ADULTOS - LICENC-MAG ANOS INICIAIS ENSINO FUND/FC ABERTA

Fonte: (UFMG, 2003)

2.4 A adaptação curricular do curso de Pedagogia da FaE após a homologação das DCN's Pedagogia

Com a homologação das diretrizes em 2006, desencadeou-se um intenso trabalho de revisão curricular na FaE. As características e os limites do currículo em vigor e as possibilidades abertas pelas novas diretrizes foram exaustivamente discutidos por mais de um ano, em diferentes instâncias: Colegiado de Pedagogia; comissão de currículo e assembleias interdepartamentais. Após as mudanças, a nova versão foi implementada no primeiro semestre de 2009. Segundo o documento (2007) de apresentação da versão curricular em vigor, tal proposta visa

ampliar e aperfeiçoar a formação docente; garantir uma boa formação nas áreas de gestão e pesquisa e ampliar a possibilidade de percursos curriculares diferenciados, por meio de disciplinas optativas e eletivas, do reconhecimento para fins de integralização curricular de atividades teórico-práticas, escolhidas pelos próprios alunos, e da oferta de quatro formações complementares (p.12).

A versão curricular de 2013 (idêntica a 2009) apresenta os seguintes percursos¹⁹:

¹⁹ A proposta Curricular do curso de Pedagogia da UFMG, foi publicada em setembro de 2007, aprovada em 2008 e implementada em 2009.

Quadro 6 - Versão curricular D-20131 / Ano: 2013

<p>PEDAGOGIA / LICENCIATURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - PEDAGOGIA-LIC-FC ADMINISTRAÇÃO DE SISTEMAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS - PEDAGOGIA-LIC-FORMAÇÃO COMPLEMENTAR EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - PEDAGOGIA-LIC-FORMAÇÃO COMPLEMENTAR EDUCADOR SOCIAL - PEDAGOGIA-LIC-FORMAÇÃO COMPLEMENTAR CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - PEDAGOGIA-LIC-FORMAÇÃO COMPLEMENTAR ABERTA
--

Fonte: (UFMG, 2013)

Portanto, o lugar da docência vinha sendo afirmado desde a versão de 1986 e ficou ainda mais demarcado com as alterações realizadas a partir das exigências das DCN's Pedagogia. Já a formação integral do estudante, vem a ser, em nossa opinião melhor contemplada no novo modelo proposto em 2009/2013, pois apesar da gestão ficar destinada, sobretudo à formação complementar *Pedagogia - Licenciatura - Formação complementar Administração de Sistemas e Instituições Educacionais*, no âmbito das disciplinas que compõe a base do currículo, foram acrescentadas algumas disciplinas dessa área.

Com as exigências, já citadas anteriormente, de que as habilitações não seriam mais permitidas nos modelos curriculares propostas para cursos de Pedagogia do país, ficou a responsabilidade de reformular o currículo da FaE eliminando as habilitações e ao mesmo tempo cumprindo os objetivos de oferecer uma formação integral, ou seja, que em sua base estivesse presente a formação para a docência, a gestão e a pesquisa. A própria DCN's Pedagogia previa para o currículo uma "divisão" de três núcleos: um de estudos básicos com conteúdos e habilidades mais gerais onde a docência e a gestão deveriam ser contemplados, outro referente às áreas de atuação profissional apresentando as características próprias de cada instituição, e um de estudos integradores que corresponde às atividades de caráter teórico-prático como participação em palestras, pesquisas de extensão, publicações de trabalho etc. (FAE, 2007).

Os modelos de 2009 e 2013 têm, portanto, uma nova estrutura: saem as antigas habilitações Alfabetização, Leitura e Escrita, Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Formação Aberta e no

currículo atual passa-se a oferecer cinco opções de formações complementares, que devem ser escolhidas pelo graduando no 6º período, iniciando-se os estudos no 7º. As opções são: Ciências da Educação; Administração de Sistemas e Instituições de Ensino; Educação de Jovens e Adultos e Educador Social. Destaca-se nesse modelo também, a Formação Complementar Aberta, que caracteriza-se por percursos específicos a serem propostos pelos alunos em conjunto com o Colegiado do Curso²⁰. Importante ressaltar que esse novo modelo curricular é resultado das propostas das DCN's Pedagogia, mas também está pautado em uma proposta de 19 de abril de 2001, em que o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG institui as Diretrizes de Flexibilização curricular da UFMG. Nesse documento ficou estabelecido que os currículos das diferentes graduações oferecidas por essa universidade deveriam ser estruturados em três dimensões: a) núcleo de formação específica, b) formação complementar e c) um conjunto de atividades livres.

Cabe observar ainda que, com o objetivo de trazer para a parte obrigatória do currículo uma ênfase na formação para a Educação Infantil foram acrescentadas no núcleo comum do curso, as seguintes disciplinas: Estudo sobre a infância (4º período), Organização da Educação Infantil (5º período), Arte na Educação Infantil (2º período), Didática da Educação Infantil (7º período), Observatório do Currículo: Educação Infantil (8º período), e Estágio em Educação Infantil (7º período).

Já no que se refere a formação voltada para a docência nas séries iniciais, o currículo precisou passar por uma mudança significativa, pois o modelo anterior oferecia em sua base comum apenas duas disciplinas voltadas para essa especialização, eram elas: Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Alfabetização e Letramento (FAE, 2007). A nova proposta compreende as seguintes disciplinas obrigatórias: Alfabetização e Letramento I (1º período); Alfabetização e Letramento II (2º período); Fundamentos e Metodologias e Língua Portuguesa (5º período); Dificuldades no ensino-aprendizado da leitura e da escrita (6º período).

Destacamos que nessa nova versão, foram ampliadas a carga horária dos estágios obrigatórios e o número de disciplinas optativas a serem livremente escolhidas pelos alunos (FAE, 2007). De acordo com a versão curricular de 2003 a primeira disciplina de

²⁰ Ou seja, ao invés de escolher entre as possibilidades anteriormente mencionadas, elabora-se um plano de disciplinas e atividades acadêmicas, que devem estar relacionadas com a atuação profissional do pedagogo, e podem ser escolhidas a partir das disciplinas ofertadas por outra Faculdade da UFMG

estágio se encontrava no 6º período: Estágio Curricular Anos Iniciais do Ensino Fundamental e possuía carga horária de 60h. O próximo estágio se encontrava apenas no final do percurso, no 8º período em que o aluno, de acordo com a habilitação que estava cursando poderia optar entre: Estágio Curricular Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica - 120h; Estágio Curricular Educação de Jovens e Adultos – 120h; Estágio Curricular Alfabetização Leitura e Escrita – 120h ou Estágio Curricular em Educação Infantil – 120h. Somando-se, portanto, as 60h de estágio da parte comum do currículo com as 120h de estágio da área específica tinha-se o total de 180h de estágio. Como destaca o documento de Reforma do Currículo, em relação a essa especificidade houve uma alteração expressiva no currículo atual que passou a oferecer 420h de estágio ao longo da graduação. Isso se deu da seguinte forma: os estágios citados anteriormente - Gestão e Educação Infantil - tornaram-se parte obrigatória do percurso e o estágio do Ensino Fundamental que já era obrigatório teve sua carga horária duplicada. Já o estágio Curricular de Introdução ao Campo, passou a ser uma nova disciplina acrescentada no início do curso, 3º período. A ideia de colocar um estágio no início do curso também foi resultado de discussões a respeito da necessidade de contato do estudante, ainda no início da formação, com atividades docentes realizadas no interior das salas de aula, ou seja, um contato maior com o exercício da docência.

Outras mudanças foram propostas para o novo currículo e caracterizaram um modelo que favorece percursos diferenciados no interior da graduação. Destaca-se, por exemplo, a ampliação de disciplinas optativas livremente escolhidas pelos estudantes ao longo do curso e a criação das disciplinas Atividades Teóricas- práticas I, II e III, que referem-se à participação em eventos, projetos de pesquisa, outras experiências de vivência profissional etc (FAE, 2007).

A respeito das *atividades livres*, que caracterizam a terceira dimensão do currículo, de acordo com a proposta das Diretrizes de Flexibilização Curricular da UFMG, a FaE reservou 120h no currículo da Pedagogia. Esse “núcleo de formação livre” (FAE, 2007) é composto por 8 créditos a serem cursados fora do curso de Pedagogia ou em disciplinas optativas ofertadas na própria Faculdade de Educação.

Como uma primeira conclusão, após essa breve análise do modelo curricular atual adotado pela FaE, consideramos que o que esse “novo” currículo priorizou foi uma base comum que garantisse a formação para a atuação nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental e Educação Infantil (como de fato previa a lei). Ainda buscou-se dar ênfase a prática, através dos estágios obrigatórios, sem no entanto abandonar a pesquisa e a gestão.

Existe, no entanto, uma contradição presente entre as perspectivas profissionais dos estudantes concluintes do curso de Pedagogia da FaE e a base da formação proposta no currículo. A questão é que mesmo após percorrerem um currículo em que a base é toda voltada para uma determinada área de atuação, não é consenso para esses estudantes do curso o fato de que estão sendo preparados, sobretudo, para a docência. Outra observação é a de que as formações complementares ofertadas no curso e que representam apenas cinco disciplinas ao final do percurso, apresentam-se nas falas dos nossos sujeitos de pesquisa com um peso muito grande em relação às suas pretensões de atuação profissional (pesquisa e atuação no campo social, por exemplo). Assim, mesmo com todo o esforço de se direcionar a atuação do pedagogo para a docência, através da reforma curricular, ainda sim, uma parcela significativa dos estudantes desse curso adotam certa resistência a esse campo de atuação e se interessam, demasiadamente, por outras possibilidades de atuação no mercado de trabalho.

Por fim, cabe ressaltar que é preciso considerar outras dimensões que vão além do formato curricular do curso, e que também contribuem para essa possibilidade da “não escolha” pela docência. Sem dúvidas, a desvalorização da profissão docente é um fator muito relevante nesse contexto. Estamos falando de um campo de atuação que está caracterizado a partir de questões complexas como: massificação do ensino, baixos salários, precárias condições de trabalho, violências nas escolas, entre outras. Além disso, o que em geral, foi percebido nas falas dos estudantes participantes dessa pesquisa é que alguns dos professores da própria Faculdade de Educação da UFMG não valorizam essa dimensão da formação do pedagogo. Há, na postura e na fala dos professores, segundo alguns estudantes, uma desvalorização da atuação como professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental e uma supervalorização da pesquisa em detrimento da docência. Na Universidade pública é muito comum que ensino e pesquisa sejam atividades concorrentes, sendo a docência colocada em segundo plano. Entre outros fatores, essa característica do universo acadêmico acaba por reforçar uma cultura de desprestígio à docência, o que parece estar impactando nas perspectivas profissionais dos estudantes da FaE.

2.5 Aspectos envolvidos nas “escolhas” no interior do curso de Pedagogia - "Caminhos e/ou desvios"

Como apontado por Dubet (1994a), existem diferentes perspectivas e formas de vivenciar a experiência universitária. No âmbito deste trabalho, procuraremos investigar como essas diferentes perspectivas e vivências se constituem no interior de um curso desvalorizado, marcado pela baixa seletividade e por atrair um público majoritariamente feminino, além de ser composto por uma maioria de estudantes oriundos das camadas populares.

No interior do curso de Pedagogia, o que a estrutura curricular propõe, em primeiro lugar, é um direcionamento para a docência. Entretanto, outras características que compõem o curso e também aquelas próprias do campo em que se insere, incorporam outras possibilidades de percursos para os estudantes de Pedagogia, como o envolvimento com a pesquisa, por exemplo. Tentaremos, portanto, dialogar sobre aspectos que podem influenciar na construção dos caminhos traçados no interior do curso, sem, no entanto, entrar nas experiências concretas dos nossos sujeitos de pesquisa.

2.5.1 Um momento crucial na trajetória escolar: a escolha pelo curso superior

Compreender sociologicamente o processo de escolha dos estudos superiores não é um exercício simples, como nos alerta Nogueira (2012). Segundo o pesquisador é possível que a análise seja realizada tanto por meio de uma abordagem macrossociológica, em que se consideram condicionantes do ato de escolha individual: volume dos capitais cultural, econômico e social, aspectos que caracterizam a estrutura do sistema universitário e, as características do mercado de trabalho. Como também, é possível uma análise no nível do indivíduo, em que se considerará aspectos de ordem subjetiva, como o gosto, aspirações, expectativas, projetos de vida, representações sobre si mesmo e o nível de informações que o indivíduo detém sobre o sistema universitário, os cursos e as profissões. Nogueira aponta ainda que “o problema sociológico central consiste, exatamente, em compreender como essas duas dimensões do fenômeno se relacionam” (2012, p.11).

Sociologicamente a escolha pelo curso superior é discutida, principalmente, a partir de duas interpretações (NOGUEIRA, 2004). A primeira é pautada nas Teorias da Escolha

Racional, que no campo da Sociologia da Educação teve como principal representante o sociólogo Raymond Boudon. De modo geral, essa teoria é usada para explicar as escolhas de um ator que em função dos seus recursos e das oportunidades presentes em seu meio de ação, calcula os custos e os riscos de cada alternativa e opta por aquela que lhe promete um melhor benefício (NOGUEIRA, 2004). A segunda remete-nos à Teoria Bourdieusiana, que a partir do conceito de *habitus* tenta explicar as preferências dos indivíduos como produtos de um ajustamento das ações individuais à realidade objetiva dos sujeitos, definida em função de sua posição social. Para Bourdieu, a escolha se caracteriza por uma seleção silenciosa por parte dos indivíduos que antecede os processos seletivos institucionais e está ligada a um processo de auto-seleção (acadêmica, socioeconômica, por gênero e étnico-racial), que faz com que os indivíduos regulem suas escolhas a partir de concepções do que é possível a partir de seu nível escolar e de seu pertencimento social. As duas “tradições teóricas nos mostram que o gosto, as preferências e, em última instância, a própria escolha são resultado de uma espécie de adaptação dos agentes às condições de sua realização” (NOGUEIRA & PEREIRA, 2010, p.16).

Assim, as pesquisas sociológicas têm demonstrado que esse momento complexo e importante na vida do sujeito, a escolha pelo curso superior, não se caracteriza por uma ação livre e aleatória, mas relaciona-se às características socioeconômicas e culturais, a etnia, sexo, idade do estudante, sociabilidade, dentre outros aspectos. Essas mesmas investigações têm demonstrado que os indivíduos mais novos e com perfis sociais e escolares mais favoráveis são aqueles que mais procuram os cursos mais seletivos, caracterizados pelo prestígio social e que os encaminham para profissões de maior status, com salários melhores. Em contrapartida, os indivíduos mais velhos e com características sociais e escolares menos favoráveis tendem a escolher os cursos de acesso mais fácil e que preparam para profissões de menor prestígio e com salários mais baixos. (NOGUEIRA & PEREIRA, 2010).

Existe, ainda, uma relação entre a origem social, a aquisição de um diploma e a posição social atingida, que se evidencia a partir da existência de uma segmentação hierárquica dos grupos e categorias profissionais. De acordo com o relatório do ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes de 2006 os cursos de Formação de Professores, ou seja, cursos considerados menos concorridos e mais desvalorizados em termos de prestígio e remuneração, “atraíram” uma maioria de estudantes negros e com a menor

renda. No Brasil, como discutido por Vargas (2010) em seu artigo *Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil*, as profissões de maior destaque são Medicina, Direito e Engenharia. Esses cursos além de historicamente produzirem práticas monopolísticas que reforçam o lugar de prestígio que ocupam, ainda estabeleceram barreiras em relação às demais profissões, que as mantêm no topo.

É importante observar que não é apenas a obtenção do diploma que está em jogo, e sim toda uma rede de “escolhas” que envolvem diferentes níveis de informações e aspirações como: a qualidade dos cursos, a qualificação docente, em que medida determinada instituição “abre portas” no mercado de trabalho, em que nível de status social e retorno financeiro se encontra tal profissão, etc.. Podemos pensar em hierarquias de ordem material, simbólica e financeira em relação aos cursos e instituições de nível superior. Dentro de um mesmo curso superior, também existem hierarquias internas explicitadas pelas áreas de maior e menor prestígio, maior ou menor retorno material, simbólico e financeiro (dentro do curso de Pedagogia, por exemplo, o estudante pode se aproximar ou se afastar das atividades mais direcionadas à docência na educação de nível básico ao considerar as vantagens e desvantagens desse posto de trabalho).

Em pesquisa realizada na Universidade de Viçosa por Saraiva e Ferenc (2010), as autoras analisaram as diferentes representações sociais de estudantes de Pedagogia dessa instituição, bem como os fatores que motivaram as suas escolhas profissionais. Os resultados, referentes aos dados de 40 questionários aplicados à estudantes do referido curso, que se encontravam no terceiro período, apontaram para uma escolha influenciada pela baixa concorrência, pela proximidade do curso com uma área de conhecimento desejada, existindo ainda, aqueles que explicitaram não terem uma clareza da opção pelo curso. A escolha da Pedagogia, não se deu, na maioria dos casos, a partir de uma primeira opção (mas, como consequência da não-aprovação em outros cursos pretendidos, da facilidade de aprovação para o curso de Pedagogia e, ainda, do fato de o curso ser oferecido no período noturno).

Já a pesquisa²¹ realizada com alunas do curso de Pedagogia, em que Nogueira e Pereira analisaram o processo de escolha do curso de Pedagogia da UFMG por discentes com perfil social e escolar mais elevado, como principal conclusão os autores destacaram a

²¹ São analisadas oito entrevistas semidiretivas realizadas em 2006, com estudantes do primeiro ano de Pedagogia da UFMG.

ideia de que “a relação entre o gosto e as condições objetivas nas quais se encontram os indivíduos são mais complexas do que pode sugerir a explicação sociológica tradicional” (NOGUEIRA & PEREIRA, 2010, p. 34). Foram realizadas entrevistas em profundidade que abordaram diferentes aspectos da trajetória escolar e social dessas estudantes buscando-se compreender os fatores que levaram à escolha por um curso caracterizado como de baixo prestígio e que, portanto, se afasta da escolha mais esperada quando pensamos nas características sociais e escolares que os caracterizam. A análise dos casos foi apresentada a partir dos traços significativos, em comum, em que as escolhas das alunas se deram.

Assim, nos casos do primeiro subgrupo, há um gosto acentuado pela área educacional, mas que só é reconhecido pelas entrevistadas (levando à escolha pela Pedagogia) tardiamente, após enfrentarem uma série de problemas pessoais e profissionais. Nas entrevistas do segundo subgrupo, o gosto pela área de educação também se mostrou forte e foi reconhecido desde sempre. Ainda assim, a decisão pela Pedagogia foi adiada, sobretudo, pela forte resistência ao curso por parte de parentes e conhecidos dessas estudantes. No terceiro subgrupo, dois casos em que o gosto pela área educacional levou as alunas diretamente, sem nenhuma postergação, à Pedagogia. E finalmente, no quarto subgrupo, encontram-se os dois casos nos quais a escolha da Pedagogia não parece motivada por um gosto marcante pela área. Ao contrário, essa decisão parece resultar de dificuldades objetivas encontradas para se realizar outros cursos, caracterizando o que Bourdieu chamou de "escolha pelo possível" (NOGUEIRA & PEREIRA, 2010, p. 20).

A escolha pelo curso aparece segundo uma relativa autonomia em relação ao pertencimento social e a trajetória escolar das alunas. Parece resultar de um jogo complexo, no qual se encontram um gosto mais ou menos forte pela área da educação, expectativas e pressões familiares relacionadas à posição social mais elevada das entrevistadas, e circunstâncias específicas ligadas às trajetórias de vida das alunas. (NOGUEIRA & PEREIRA, 2010, p. 34).

Apesar de um contexto diferente, tanto no perfil geral dos sujeitos entrevistados como por serem pesquisas realizadas em instituições diferentes, existem muitos pontos em comum no que se refere ao processo de escolha pelo curso de Pedagogia representado nessas duas pesquisas. Procuramos destacar que os dados confirmam características “próprias” do curso de Pedagogia: ser majoritariamente feminino e atrair um público caracterizado pelo baixo capital econômico (já que a segunda pesquisa destaca a

exceções). As duas pesquisas têm também em comum o fato do curso não ser a primeira opção para a maioria dos entrevistados. Cabe ressaltar, que ambas as pesquisas evidenciaram o preconceito existente em relação ao curso e que esse, por apresentar-se menos seletivo, atraiu aqueles estudantes que não se julgavam tão preparados para o processo seletivo (em geral, oriundos das camadas populares e que frequentaram a escola pública) o que confirma a tese da auto-seleção. Mas atraem também, mesmo que em menor proporção, um perfil de alunos que não teria problemas para a aprovação em outros cursos, o que também revela a existência de um gosto “genuíno” pela educação. São exemplos de pesquisas que confirmam a complexidade de uma análise sociológica sobre a escolha do curso superior.

Juntas, essas observações sobre o processo de escolha do curso universitário nos ajudam a pensar que uma análise mais geral do perfil dos estudantes que escolhem determinado curso, pode esconder subgrupos com trajetórias sociais e escolares muito diferenciadas. Principalmente os dados apresentados na pesquisa com os estudantes da UFMG nos chamam a atenção para as variações internas no perfil geral de um grupo aparentemente homogêneo.

Acreditamos que as desigualdades ou vantagens vivenciadas pelos candidatos no que tange o processo de inserção na Universidade e as características principais que caracterizam suas escolhas tendem a impactar no percurso que realizarão no interior do Ensino Superior ao longo do curso de Pedagogia. Portanto, procuramos investigar os motivos que levaram os estudantes, sujeitos dessa pesquisa, a escolherem a Pedagogia, fazendo relações com outras escolhas que caracterizaram seus percursos acadêmicos.

Procuraremos apresentar, também, alguns dos principais motivos que podem desmotivar, ou simplesmente colaborar para que estudantes de Pedagogia estejam cada vez mais “desestimulados” com a docência mesmo que em alguns casos, essa tenha sido a motivação inicial para a escolha do curso.

2.5.2 Fatores relacionados à baixa atratividade docente

Como vimos na apresentação do currículo atual do curso de Pedagogia da FaE a proposta desse curso de licenciatura, é a de que todos os estudantes estejam aptos para trabalharem como docentes na Educação Básica e Infantil após concluírem o curso. Mas, quando falamos desse campo de atuação, devemos levar em consideração algumas

características principais que definem a docência na atualidade (no Brasil). A saber, o crescente desprestígio social da profissão, as condições de trabalho ruins, os baixos salários e conseqüentemente a baixa atratividade da carreira. Para discutir as entrelinhas que perpassam o "interesse" dos alunos da Pedagogia, investigados por nós, na intenção de iniciarem a vida profissional ou darem continuidade na carreira no campo da docência, vamos “apresentar” aqui alguns desses aspectos específicos, pois os consideramos essenciais na compreensão do nível de (des) motivação em relação a atuação como professor da Educação Básica.

Como destaca Teixeira (2007) “pensando a relação que instaura a docência, por conseguinte, a condição docente em sua realização nas sociedades modernas e contemporâneas, é preciso considerar a escola” (p.434). Assim, ao analisarmos a condição docente, cabe ressaltar o contexto do campo de atuação dos professores que atuam na Educação Básica, no caso dos profissionais pedagogos, especificamente nas séries iniciais da escolarização e/ou na Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, sobretudo se consideramos as regiões mais pobres do país, ou os bairros de periferias dos grandes centros urbanos, destacam-se a precarização dos espaços físicos das escolas, além das turmas numerosas.

Destacam-se também, pelas suas repercussões na escola, a questão do consumismo e da violência, em todas as suas formas, ao lado de outros problemas oriundos dos novos ordenamentos da vida social e dos processos produtivos, entre eles as novas configurações das famílias (TEIXEIRA, 2007, p.437).

Assim, o trabalho do professor está cada vez mais complexo e estabelece responsabilidades cada vez maiores, que extrapolam as atividades pedagógicas propriamente ditas. A relação cotidiana com os estudantes e suas subjetividades acaba por envolver o professor em outras dimensões, para além da troca de conhecimentos.

Não obstante, a imagem social do professor está cada dia mais em declínio. Há, sobretudo, uma perda de prestígio no que tange ao papel historicamente reservado para o "mestre". Diferentes fatores têm sido apontados para justificar essa diminuição do prestígio docente, destacando-se a massificação do ensino, a desvalorização do “saber escolar” em decorrência dos avanços tecnológicos e conseqüente ampliação do fluxo de informações nos diferentes meios de comunicação, a elevada oferta de cursos de licenciaturas e a baixa qualificação de muitos deles, entre outros.

Falar da condição docente ainda nos remete a uma das características mais expressivamente colocadas em pauta pela categoria, que é a baixa remuneração auferida aos docentes da Educação Básica e, especialmente na rede pública. A pesquisa sobre os salários dos professores realizada por Barbosa (2011) destacou que a remuneração docente no Brasil pode ser considerada baixa, sobretudo se comparada a outras ocupações que também exigem o diploma universitário. A pesquisa ressalta também, que os baixos salários trazem consequências negativas para a atuação docente o que reflete na qualidade da educação pública oferecida no Brasil. Algumas teses tentam explicar que os baixos salários estão relacionados ao fato da docência ser uma profissão com grande número de trabalhadores e exercida majoritariamente por mulheres (o que implica a questão de gênero e os salários mais desvalorizados destinados as profissões tidas como femininas). Cabe também compreender essa realidade a partir do estereótipo que a profissão carrega, considerando-se que prevalece, ainda hoje, no imaginário social, a ideia de que os professores têm como base da escolha pela docência um "espírito de missão", uma "vocação pedagógica". O ingresso no magistério ao permanecer, portanto, no campo dos valores da realização pessoal acaba por "justificar" uma baixa remuneração aos profissionais.

Recentemente foi realizada a pesquisa "Atratividade da Carreira Docente no Brasil", que trouxe à tona uma preocupante realidade em relação ao desinteresse pela profissão docente por alunos concluintes do Ensino Médio de diferentes regiões do país. O estudo, encomendado pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC) e coordenado pela pesquisadora Bernadette Gatti e colaboradores, aponta dados alarmantes para o futuro da profissão no país. Foram ouvidos 1.501 alunos do 3º ano de escola pública e privada e apenas 2% dos jovens apontaram o desejo de optar pelo curso de Pedagogia ou outra licenciatura. A pergunta "Quais as suas razões para não ser professor?" foi respondida por 1.168 estudantes e os fatores de maior desinteresse apontados foram: em primeiro lugar a ausência de características pessoais que julgavam necessárias ao exercício da docência (48%); em segundo lugar falta de identificação com as atividades inerentes à profissão; em terceiro lugar (19%) consideraram outras profissões mais interessantes do que a docência. Um dos dados que mais se destacou na pesquisa foi o de que cerca de um terço dos participantes cogitou a ideia do exercício da docência, mas acabou desistindo pelos fatores negativos que associaram à carreira. Desses fatores negativos, prevaleceram as opiniões de que a docência é uma atividade

mal remunerada, desvalorizada socialmente, que apresenta más condições de trabalho em que o profissional tem que lidar com o desinteresse e desrespeito dos alunos. Ainda se mostraram relevantes na pesquisa o aspecto de que a profissão oferece baixa possibilidade de progressão na carreira, a desmotivação decorrente da própria vivência no ambiente escolar e a influência da família, desestimulando a opção por essa profissão (TARTUCE, NUNES, ALMEIDA, 2010).

No entanto, se alguns fatores têm sido identificados como estando na base da baixa atratividade, a profissão de professor comporta aspectos específicos que aparecem constantemente como justificativa para a escolha da carreira, como: o gosto por ensinar, a possibilidade de transformação social e a possibilidade de rápida inserção no mercado de trabalho. Aspectos que foram confirmados na pesquisa desenvolvida por Ione Ribeiro Valle (2006) ao investigar a lógica das escolhas profissionais de professores dos anos iniciais.

A autora constatou que as motivações para o ingresso no magistério evocadas pelos professores interrogados permanecem no campo dos valores altruístas e da realização pessoal, estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: o dom e a vocação, o amor pelas crianças, o amor pelo outro, o amor pela profissão, o amor pelo saber e a necessidade de conquistar logo certa autonomia financeira (GATTI et al., 2009, p.10).

Na pesquisa com os estudantes do Ensino Médio, citada anteriormente, os fatores indicados como atrativos da docência foram caracterizados justamente por esses aspectos intrínsecos, que dizem respeito às atividades inerentes à docência. 40% dos jovens que estavam interessados na docência justificaram a escolha ao considerarem a possibilidade de ensinar e transmitir conhecimento como atividades extraordinárias. Destacou-se também, que o interesse específico por determinadas áreas e as experiências positivas com determinados professores ao longo do Ensino Médio eram pontos positivos para à escolha.

Pelo exposto, o baixo prestígio da profissão, somados às más condições de trabalho e baixa remuneração fazem com que a docência se caracterize pela baixa atratividade. Agravando a problemática, os estudantes dos cursos de licenciatura, ao longo da graduação, tendem a ficar ainda mais em contato com a realidade da profissão e com profissionais frustrados com a mesma (nos estágios, por exemplo), e como veremos por meio da opinião dos estudantes dessa pesquisa, por essas e outras questões se sentem ao

longo do curso bastante desmotivados em relação à opção pela atuação como professores da Educação Básica.

2.5.3 A pesquisa, a mobilidade acadêmica e o *trabalho* no interior do curso de Pedagogia da FaE/UFMG

Estamos ao longo dessa pesquisa supondo que para além das desigualdades x vantagens que caracterizam a entrada do estudante na universidade é importante um olhar sociológico para a experiência estudantil que caracteriza a trajetória acadêmica e profissional no Ensino Superior. Ao investigar, portanto, o tempo de que dispõem para estudar, as facilidades e apoio que encontram, as atividades que desenvolvem ao longo da graduação e a maneira como vivenciam os espaços acadêmicos, etc., procuramos compreender como os estudantes de Pedagogia se apropriam das “oportunidades” que a condição de estudante universitário da UFMG lhes proporciona. A questão que nos instiga está relacionada, sobretudo, com as estratégias (ou ausência dessas) no que tange a rentabilização do currículo. Sabemos que o que pode ser muito significativo para um estudante, não terá, necessariamente, o mesmo valor para outros. Alguns vão “preferir” ao longo do curso vivenciar experiências profissionais, ou seja, mais práticas, outros, provavelmente visando à continuidade dos estudos, se preocuparão em investir em atividades acadêmicas como a pesquisa, alguns tentarão conciliar as duas coisas, sem esquecer aqueles que, por diferentes motivos, não se mobilizarão em estratégias relacionados diretamente à Pedagogia, por exemplo, o caso de estudantes que estão no curso apenas pela necessidade de um diploma a nível superior.

- As “bolsas” de pesquisa, monitoria e extensão:

A FaE oferece muitas oportunidades de bolsas remuneradas²² para seus estudantes. Está, primeiramente, inserida em uma das Universidades que mais recebem bolsas de iniciação científica das agências de fomento no Brasil²³. Em 2011, segundo informações do NAPq (Núcleo de Apoio à Pesquisa), à Faculdade de Educação foram concedidas 40

²² Atualmente o valor da bolsa para os estudantes de graduação é de R\$ 400,00.

²³ Em 2010, A UFMG obteve 612 bolsas PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) do CNPq e 431 bolsas PROBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) da FAPEMIG de acordo com a pesquisa de Canaan (2012).

bolsas de iniciação científica: 20 dessas ofertadas pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), 19 vinculadas à Fundep (Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa) e 1 bolsa com vínculo Santander. Menos de três anos depois, ao solicitarmos novamente os dados para o NAPq, percebemos que os números quase duplicaram, confirmando a disseminação das atividades de iniciação científica no Brasil. Em 2014, no total, são ofertadas pela FaE 76 bolsas de iniciação científica; 58 dessas ofertadas pelo CNPq e 18 vinculadas à FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais)²⁴. A Fundep no período de janeiro a junho de 2014 disponibilizou 142 bolsas de pesquisa à professores da FaE²⁵.

Já as bolsas destinadas à extensão (Programa de Bolsas de Extensão - PBEXT), que buscam estabelecer vínculos da pesquisa entre a universidade e a sociedade, são ofertadas pela Proex (Pró Reitoria de Extensão), sendo que no ano de 2014, 57 bolsas foram destinadas aos estudantes da Faculdade de Educação. Além dessas bolsas citadas, os alunos de Pedagogia têm no campo de possibilidades bolsas vinculadas a outros setores e instituições, como por exemplo, as bolsas via Prograd (Pró Reitoria de Graduação), que compõe o projeto Programa Especial de Bolsas de Graduação e oferece as vagas a partir de algumas modalidades como: PMG (Programa de Monitoria de Graduação)²⁶, Pró Noturno, PEG (Programa Especial de Educação)²⁷ e Programa de Bolsas EBAP (Programa de Bolsas do Ensino Básico e Profissional /Imersão em docência). Esse último programa, o EBAP tem uma remuneração um pouco maior²⁸ e sua proposta é a de colocar os estudantes da licenciatura em contato com o cotidiano escolar, mais especificamente acompanhando os trabalhos de um professor da Educação Básica. No caso dos estudantes de Pedagogia, as vagas de estágio são destinadas para o Centro Pedagógico da UFMG. A Prograd concedeu em 2014 para a Faculdade de Educação 36 bolsas distribuídas nas modalidades descritas acima (e outras).

²⁴ Não foi ofertada bolsa Santander em 2014.

²⁵ Dados fornecidos pela Fundep.

²⁶ O Programa de Monitoria de Graduação visa, essencialmente, dar suporte às atividades acadêmicas curriculares vinculadas aos projetos pedagógicos dos cursos atendidos por cada departamento.

²⁷ O PEG é um programa destinado a apoiar propostas que busquem desenvolver e aplicar novas metodologias pedagógicas e/ou avanços tecnológicos no ensino dos cursos de graduação.

²⁸ O valor da bolsa é R\$ 640,00 sendo R\$ 400,00 pagos pela Prograd e R\$ 240,00 pagos com recursos da respectiva unidade onde as atividades são desenvolvidas.

Cabe citar ainda, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID que é uma iniciativa do Ministério da Educação visando o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. No ano de 2014 (sétima edição do programa) foram ofertadas pela FaE 10 vagas para alunos da licenciatura plena (Pedagogia ou outra licenciatura).

A participação em atividades não obrigatórias ao longo da vivência na academia desencadeia diversas contribuições aos estudantes, como: maior satisfação com o curso, aperfeiçoamento das habilidades de liderança, facilidade nos relacionamentos interpessoais, desenvolvimento de valores altruísticos. Podemos afirmar ainda, que as experiências com pesquisa no âmbito da graduação se caracterizam como um recurso favorecedor do sucesso e prolongamento das trajetórias acadêmicas. A maior parte dos trabalhos sobre o impacto da iniciação científica (IC) na trajetória acadêmica dos bolsistas coloca em evidência a correlação entre ter sido bolsista e a posterior entrada na pós-graduação *stricto sensu*. “Damasceno (2002) e Silva (2008) sugerem que umas das maiores contribuições da IC estão no aprendizado do "fazer ciência", no entendimento do papel do cientista, e na compreensão da construção coletiva e do caráter provisório do conhecimento científico” (CANAAN, 2012, p.66).

As pesquisadoras Nogueira e Canaan (2009) ao investigarem estudantes egressos de diferentes cursos da UFMG demonstraram a relação entre a experiência com a iniciação científica e a continuidade dos estudos. Dos alunos investigados, aproximadamente 50% dos bolsistas da iniciação científica haviam ingressado no mestrado e 25% no doutorado; entre os não bolsistas esses percentuais eram bem menores, ficando em torno dos 23% e 8%, respectivamente. O estudo ainda apontou outro dado relevante. Do total de bolsistas da amostra, 22% se tornaram professores universitários, em contraposição a 9% dos não bolsistas que também seguiram essa ocupação (CANAAN, 2012).

A iniciação científica ainda pode ser qualificada como sendo uma

ação pedagógica transformadora com poder de fomentar a apropriação e a produção de conhecimentos científicos socialmente relevantes. Em termos ideais, a perspectiva inovadora da iniciação científica, permitiria aos bolsistas assumir uma postura mais crítica e contribuir para responder aos desafios sociais, ou seja, a expectativa é propiciar uma formação que conduza ao desenvolvimento da consciência, da autonomia e da iniciativa (BREGLIA, 2013, p.8).

Em pesquisa realizada na Universidade Federal de São João Del-Rei - UFSJ, PORTES & SILVA (2011) constataram que naquele período investigado a possibilidade estatística de um estudante de graduação adquirir uma bolsa de iniciação científica na UFSJ era de 1.8%. Uma das leituras dos pesquisadores, diante dos resultados da pesquisa, no que se refere à atividade foi a de que:

é a raridade desse benefício que dá a ele uma imagem de coisa nobre, desejada e disputada por todos aqueles que, de posse de um capital escolar capaz de diferenciá-los no ponto de partida dos demais podem se fazer notar e serem notados, primeiro pelo professor, na sala de aula e, segundo, pelo pesquisador desejoso de produzir um discípulo à sua imagem e semelhança. O privilegiado é tendencialmente um estudante *integrado* ou em busca de *integração* (PORTES & SILVA, 2011, p.58).

Diferentemente da iniciação científica, que é mais valorizada no sentido de investimento do percurso acadêmico, os programas de bolsas em desenvolvimento na FaE voltados para a extensão, como as bolsas oferecidas pela Prograd – Imersão em Docência, e as do PIBID - Iniciação à docência, caracterizam mais um investimento à atuação profissional (docente) dos estudantes de Pedagogia (e outras licenciaturas). Em um contexto, já discutido aqui neste trabalho, de intensa desvalorização da docência, programas como esses que visam à participação dos “futuros” professores em experiências do cotidiano escolar e mais especificamente da prática docente podem ser considerados como inovadores, pois procuram ampliar, para além das experiências do estágio curricular, experimentos adequados e que antecedem o exercício da profissão docente dos egressos dos cursos de licenciaturas. Além de qualificar melhor o futuro profissional, as atividades propostas nessas bolsas ainda se caracterizam como um incentivo ao exercício da profissão docente.

Outro projeto que merece destaque na oferta de bolsas da FaE, pela influência na trajetória que o estudante desenvolve ao longo da graduação, é o Pró Noturno. Essa bolsa foi pensada para alunos trabalhadores e pertencentes às classes desfavorecidas. Um dos objetivos do Programa é inserir o estudante do noturno de forma mais plena no ambiente acadêmico, em seus diferentes âmbitos. O programa exige que o bolsista abra mão do seu trabalho e se dedique exclusivamente aos estudos. Os alunos contemplados com essa bolsa desenvolvem um programa vasto de atividades durante sua vigência, que

poderá durar até a conclusão do seu curso. O Pró Noturno também exige que o bolsista participe de alguma atividade de extensão, projeto de ensino, ou iniciação científica (voluntariamente ou não). Tais atividades têm o intuito de enriquecer o capital cultural desses alunos, valorizando os conhecimentos literários, a frequência em atividades artísticas e acadêmicas (EITERER e SOUZA, 2007).

- O intercâmbio acadêmico:

Referente ao intercâmbio, que caracteriza uma “nova” dimensão da realidade da trajetória estudantil na universidade, principalmente no universo das universidades públicas que, cada vez mais, procuram valorizar as experiências internacionais e investem em parcerias que buscam beneficiar e incentivar a ida dos seus graduandos para o exterior, procuramos situar os estudantes da FaE no contexto da mobilidade internacional da UFMG.

Mesmo com as oportunidades sendo oferecidas para “todos” no contexto da universidade, sabemos que as estratégias (com um alto nível de investimento como essa) “se inserem numa lógica de busca de distinção ou, em outros termos, de reforço das fronteiras já estabelecidas entre grupos mais ou menos bem aquinhoados em termos de capital econômico e cultural” (NOGUEIRA, AGUIAR, RAMOS 2008, p.356). Portanto, pesquisas recentes como as de RAMOS (2009) e FERREIRA (2012) que procuraram investigar a experiência internacional de estudantes da UFMG demonstraram que

os intercambistas constituem, no contexto brasileiro, a minoria dentre uma minoria. Eles não apenas chegaram ao ensino superior, mas o fizeram em uma universidade pública altamente concorrida. Construíram, ao longo de sua vida, uma série de disposições, competências e currículo acadêmico que possibilitaram sua aprovação na seleção para o intercâmbio [...] (RAMOS; 2009, p.120).

Ramos demonstrou ainda, que em relação ao Fator Socioeconômico (FSE)²⁹ dos estudantes da UFMG que participaram do Programa Minas Mundi no período

²⁹ O Fator Socioeconômico (FSE) é um indicador criado por pesquisadores da UFMG para mensurar a condição socioeconômica dos estudantes da Universidade. Para um determinado estudante, ele pode variar segundo uma escala entre 0 e 10, sendo 0 a posição mais desfavorecida e 10 a mais favorecida.

investigado ³⁰, predominavam jovens das classes médias e oriundos de uma trajetória escolar em estabelecimento privado (RAMOS; 2009).

Se, por um lado as pesquisas vêm demonstrando que o intercâmbio acaba por potencializar as vantagens sociais e escolares ao ser uma estratégia utilizada principalmente por estudantes pertencentes às classes mais favorecidas, por outro lado, o número de jovens das classes populares participantes do intercâmbio da UFMG, como apresentado na pesquisa de Ramos (2009), indica que iniciativas como as do “Programa de Apoio ao Intercâmbio Internacional³¹” surgem como uma possibilidade de democratização da participação na mobilidade internacional discente. De fato, uma das principais características desse Programa, inicialmente criado pela FUMP (Fundação Mendes Pimentel) e atualmente sob responsabilidade da DRI, diz respeito à redução do fenômeno da auto eliminação dos alunos das camadas menos favorecidas, que agora passam a ver, a partir do apoio da assistência estudantil, o intercâmbio como uma possibilidade. O resultado de outra pesquisa que procurou investigar a mobilidade discente internacional na trajetória acadêmica de estudantes socialmente desfavorecidos da UFMG demonstrou ainda que, de modo geral,

(...) os alunos oriundos das camadas superiores se candidatam aos destinos mais prestigiados pela sociedade. Já os membros das camadas inferiores, ao contrário, quando chegam a se candidatar ao intercâmbio, tem como principal opção o país de “menor prestígio”. Com efeito, as desigualdades econômicas e sociais, que já deixaram suas marcas ao longo da trajetória escolar (escolha do curso superior, acesso a escolas privadas, a cursos de línguas estrangeiras, por exemplo) se evidenciam, mais uma vez, agora no contexto das estratégias de rentabilização do diploma (FERREIRA, 2012, p. 60).

Dos estudantes do curso de Pedagogia, podemos destacar que, apesar de ainda muito baixa, a participação desses no Programa Minas Mundi (programa de intercâmbio próprio da UFMG) vêm crescendo. No ano de 2010, dois graduandos do curso de

Para se chegar a este índice, combinam-se dados referentes à renda familiar, ao nível de instrução e ocupação dos pais além de dados sobre a trajetória escolar do estudante e a renda familiar.

³⁰ Dados estatísticos de 177 dos 186 estudantes da UFMG que foram aprovados para o ano de 2008/2009 no “Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação”.

³¹ O Programa de Apoio ao Intercâmbio Internacional disponibiliza uma Bolsa e tem o objetivo de apoiar os estudantes, de cursos presenciais da graduação, classificados pela FUMP como socioeconômicamente desfavorecidos e que são aprovados no Minas Mundi.

Pedagogia foram aprovados, na seleção de 2011 o programa enviou sete intercambistas alunos desse curso. Em 2012 foram cinco os beneficiados e em 2013, mais uma vez, sete discentes da Pedagogia foram aprovados pelo Minas Mundi ³².

Tal “aumento” da participação dos alunos da Pedagogia no programa de intercâmbio da UFMG pode estar associado a principalmente dois fatores. O primeiro é o crescimento do próprio programa de intercâmbio; o Minas Mundi desde sua criação em 2003 vem ampliando a oferta e agregando cada vez mais participantes (RAMOS; 2009). Outro motivo pode estar associado à ampliação da assistência estudantil voltada para a mobilidade, por meio de bolsas de intercâmbio, o que amplia as possibilidades de alunos que antes não vislumbravam tal experiência acadêmica, por impossibilidades financeiras de se manter no exterior. Cabe ressaltar, que apesar do número de intercambistas oriundos da Pedagogia ainda ser pequeno (se comparado a cursos como Letras e as Engenharias, por exemplo), a mobilidade acadêmica passou a ser algo conhecido e vislumbrado por alunos desse curso, o que significa, entre outras coisas, que os estudantes interessados nessa vivência internacional, podem ao longo de sua trajetória na graduação criar estratégias para alcançar a vaga do intercâmbio, o que contribui e interfere na “modelagem” de sua trajetória no interior do curso, considerando-se que o processo de seleção exige bons rendimentos acadêmicos e as chances de aprovação são ampliadas para aqueles estudantes que agregam à sua experiência “vantagens acadêmicas” como experiências em pesquisas, publicações, domínio de outro idioma etc.

Por fim, cabe destacar que a experiência de um intercâmbio no currículo é um diferencial, pois a vivência internacional, o contato com novas culturas e o domínio de outro idioma, sem dúvidas, são vantagens que tornam o estudante mais preparado para a competitividade no mercado de trabalho. Para além das vantagens atribuídas à carreira profissional, podemos considerar a experiência no exterior também como uma estratégia de prolongamento das carreiras escolares, pois o intercâmbio caracteriza-se como uma estratégia de rentabilização do currículo e conseqüentemente, contribui para a aprovação no processo seletivo para uma vaga na pós – graduação (considerando que em muitas seleções a primeira fase constitui-se de uma análise curricular).

- O estudante trabalhador; o trabalhador estudante:

³² Segundo dados concedidos à esta pesquisa pela Diretoria de Relações Internacionais da UFMG.

A condição de estudante universitário também se caracteriza pela presença ou ausência da dedicação às atividades ligadas ao trabalho. Enquanto alguns jovens apenas estudam, há aqueles que estudam e trabalham (por opção), e ainda o jovem que estuda e precisa trabalhar como imperativo de sobrevivência. A nova configuração do Ensino Superior, caracterizada pelo maior acesso de candidatos das camadas menos favorecidas, significou, entre outros fatores, maior porcentagem de trabalhadores estudantes no Ensino Superior. Principalmente o turno da noite congrega grande número de alunos trabalhadores e de trabalhadores estudantes, o que pode, inclusive, ser compreendido como um diferencial desse turno no que se refere à qualidade da formação dos discentes que, muitas vezes encaram os estudos como uma segunda jornada de trabalho.

Como problematizado por Vargas & Paula (2013), há uma diferença entre ser um *estudante trabalhador* ou um *trabalhador estudante*. Na primeira situação, em geral concilia-se o interesse e a necessidade, os estudos ocupam a posição mais importante e o trabalho se caracteriza por uma ocupação considerada temporária e/ou trata-se de um estágio, o que, portanto, não necessariamente chega a prejudicar a condição de estudante. Já a segunda situação, a de *trabalhador estudante*, é, portanto, aquela considerada como mais delicada, pois “o estudo aparece como contingência. O trabalhador escolhe um curso compatível com o trabalho, e este sim exige e absorve a maior parte de suas energias. O trabalho faz com que o curso tenha importância acessória” (FORACCHI, 1977, p.51 apud VARGAS & PAULA, 2013, p. 467).

A universidade, como se sabe, não é homogênea. E cada curso tem especificidades próprias. Enquanto alguns funcionam em período integral e exigem total dedicação, outros têm carga horária menor e podem ser diurnos ou noturnos. Alguns cursos como Medicina, Odontologia, Veterinária são oferecidos em tempo integral e, portanto, são incompatíveis com a realidade do trabalhador estudante, característica que os elitizam para além de questões de acesso, tornando a realidade ainda mais perversa. Há claramente a constatação de que em determinados cursos não há como trabalhar e ao mesmo tempo estudar. Agravando a problemática,

os cursos com maior prestígio social e com melhores previsões de salário continuam com poucas ou nenhuma vaga no período da noite (...). Os que são oferecidos pelas IFES no turno da noite têm sido inadequados no sentido pedagógico e operacional para o público a que se destinam (VARGAS & PAULA, 2013, p.479).

De acordo com os dados apresentados por Sampaio e Cardoso (2004)³³ nos cursos da área de Humanidades e de Ciências Sociais Aplicadas, os trabalhadores estudantes são a grande maioria. Eles chegam a 72,0% nos cursos de Administração de Empresas, 71,3% no de Pedagogia, 68,8% no curso de Direito e 62,9% no de Filosofia. E nos cursos de Pedagogia, Administração de Empresas, Direito e Filosofia embora a maioria dos trabalhadores estudantes estejam concentrados no turno da noite também é bastante significativo o percentual de trabalhadores no diurno.

A precariedade das condições de trabalho e de vida dos indivíduos pertencentes às classes sociais menos favorecidas pode ser considerada como um desafio, pois são nesses casos em que o trabalho ocupa o status de imprescindível à sobrevivência que os estudos tendem a ficar mais prejudicados. Quanto mais desgastante as atividades laborais, maior a carga horária do trabalho e/ou maior o tempo de deslocamento entre trabalho e faculdade etc, conseqüentemente mais prejuízos o estudante tende a ter em relação à sua formação. O que procuraremos demonstrar é que o tempo dedicado ao trabalho é suprimido do tempo que poderia ser dedicado ao curso e uma formação mais integral do profissional. Estamos considerando, assim como Coulon (2008) que o sucesso na universidade depende, em grande parte, da capacidade de inserção ativa dos estudantes no ambiente acadêmico. De modo oposto, cabe ainda destacar que “liberado da obrigação de se sustentar, o estudante em tempo integral não só pode optar por carreiras que demandam investimento de tempo integral quanto poderá no momento oportuno, trilhar o ritual do estágio que antecede a boa colocação profissional” (VARGAS & PAULA, 2013, p. 467).

Entretanto, ainda que haja uma correlação entre a condição socioeconômica e a necessidade de trabalhar, a reflexão sobre o trabalho na vida do estudante universitário não pode limitar-se a ressaltar os condicionantes socioeconômicos, mesmo porque a grande maioria do público universitário continua sendo recrutado na classe média (CARDOSO & SAMPAIO, 1994). Mesmo no curso de Pedagogia, que é caracterizado por um alunado com o perfil social mais baixo do que a média dos estudantes da UFMG (BRAGA & PEIXOTO, 2006), também não podemos considerar que todos os

³³ A amostra dessa pesquisa foi composta por cursos e instituições de Ensino Superior existentes no estado de São Paulo. Para maiores informações consultar CARDOSO & SAMPAIO, 2004.

estudantes que trabalham o fazem principalmente motivados por questões financeiras. Desse modo,

precisamos de outros elementos explicativos para responder à questão: o que explica um número cada vez maior de estudantes preocupar-se com o acesso ao trabalho? Uma de nossas hipóteses é que o estudante, antes de mais nada, faz parte de uma categoria mais ampla - a juventude - que dissolve as diferenças entre trabalhadores e estudantes. O acesso ao trabalho significa o acesso ao consumo. Nas sociedades contemporâneas, ser jovem significa partilhar, juntamente com outros membros dessa categoria, de uma série de consumos de sociabilidade e apresentação. Em outros termos, significa tomar parte de uma linguagem geracional comum, em que o consumo de bens, materiais e simbólicos, é fundamental (SAMPAIO & CARDOSO, 1994, s/p).

Ao avaliarmos as consequências do trabalho na condição de estudantes de Pedagogia, é imprescindível analisar, portanto, os motivos que levaram os discentes a essa condição de estudantes trabalhadores e, ainda mais importante, qual a atividade desenvolvida por eles. Pois, uma hipótese é a de que os estudantes de licenciatura têm no campo de possibilidades de trabalho remunerado uma oferta muito grande já na área de atuação em que estão se formando. Principalmente escolas particulares, (muitas delas de Educação Infantil) contratam os estudantes de Pedagogia, considerando-os aptos a exercerem a atividade docente antes da conclusão do curso. Cabe compreender também, a situação dos trabalhadores que ingressam no curso. Destaca-se no contexto da Pedagogia os estudantes que, por possuírem uma formação anterior em Magistério, já entram no curso atuando como professores. Há também a presença considerável de alunos mais velhos que já tem uma vida profissional anterior, mas que resolvem cursar Pedagogia. Por último, mas sem a intenção de esgotar as possibilidades, sabemos que no universo do alunado de Pedagogia há um número expressivo de estudantes que são estagiários em escolas privadas, exercendo funções de auxiliares de sala de aula (Educação Infantil ou Ensino Fundamental).

Especificamente o curso de Pedagogia (UFMG), por ter uma carga horária considerada pequena (3.210h) e por concentrar as aulas em apenas um dos turnos³⁴, “permite” a conciliação entre estudo e trabalho, no contra turno ou em tempo integral (quando alunos do noturno). Como estamos preocupados nesse estudo com o percurso e as estratégias utilizadas pelo aluno no interior do curso de Pedagogia, procuraremos,

³⁴ Diurno: das 7:30h às 11:10h e noturno: das 19h às 22:30h.

portanto, compreender quais são as implicações do exercício das atividades laborais na trajetória acadêmica de alunos trabalhadores ou trabalhadores estudantes sujeitos dessa pesquisa.

3 PERFIL DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FaE/UFMG

Neste capítulo, vamos apresentar e analisar o perfil social e cultural dos estudantes do curso de Pedagogia da UFMG. Procuraremos investigar o grau de integração com que vivenciam o curso e o Ensino Superior; o perfil dos estudantes e as escolhas realizadas ao longo do curso a partir do turno que frequentam; além de averiguar as perspectivas acadêmicas e profissionais dos estudantes concluintes do curso.

Primeiramente, os perfis serão traçados a partir da análise dos dados cedidos pela Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE), referentes ao questionário³⁵ socioeconômico e cultural respondido pelos candidatos do vestibular da UFMG. Os dados apresentados são alusivos aos estudantes aprovados nos anos de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013. Esse período considerado permite a caracterização sociológica geral dos estudantes que ainda estão matriculados no curso ou que o concluíram no decorrer desta pesquisa. Ao todo, foram 660 estudantes aprovados no curso de Pedagogia nos últimos cinco anos.

As informações são relativas ao perfil sociodemográfico (sexo, idade, estado civil, identificação étnico-racial, local de residência), perfil socioeconômico (renda familiar, nível de formação dos pais, situação de trabalho no momento do vestibular) e perfil escolar (rede em que estudou no Ensino Médio).

Cabe destacar que nem todas as questões do questionário foram consideradas na nossa análise. Fizemos um recorte para aquelas que mais poderiam nos ajudar a caracterizar o perfil socioeconômico e os aspectos da trajetória escolar dos estudantes³⁶.

Em um segundo momento, como o objetivo é conhecer mais especificamente o público que está concluindo o percurso na graduação, vamos apresentar e discutir o resultado de

³⁵ O modelo do questionário respondido pelos candidatos no ato da inscrição pode ser consultado no anexo A.

³⁶ Essas informações foram analisadas a partir do Excel, já que os dados da COPEVE estão organizados nesse programa e achamos apropriado manter a base original.

um questionário, elaborado por nós, e aplicado nas turmas concluintes do curso de Pedagogia.

As perguntas do questionário buscaram caracterizar, também, o perfil socioeconômico e a trajetória escolar dos alunos, além de aspectos sobre o processo da escolha do curso de Pedagogia. Procurou-se, ainda, conhecer a trajetória dos estudantes no interior do curso, bem como suas expectativas em relação ao futuro profissional.

O questionário foi aplicado em setenta e três estudantes, sendo selecionadas as turmas do oitavo período do turno da noite (trinta e quatro respondentes³⁷) e nono período da manhã (trinta e nove respondentes). De acordo com o colegiado, o número total³⁸ de alunos matriculados no oitavo e nono período do curso no segundo semestre de 2013 (período da aplicação do questionário) era de sessenta e sete alunos no oitavo período e sessenta alunos no nono período. Portanto, o público participante dessa pesquisa representa 57,4%³⁹ dos alunos concluintes do curso. Sabemos que esse número é relativamente pequeno, não sendo ideal para caracterização geral, porém acreditamos que eles podem nos revelar dados relevantes para a elaboração de hipóteses.

O questionário era composto por quarenta e seis questões fechadas e cinco questões abertas. O tratamento e a análise estatística dos dados foram realizados por meio do SPSS Statistics⁴⁰.

Ao longo das análises, também vamos apresentar algumas informações cedidas pelo colegiado do curso de Pedagogia, sobre a demanda pelas opções da formação complementar por parte dos estudantes matriculados no curso nos últimos anos.

³⁷Uma estudante do turno da noite indicou estar no 11º período, apesar de estar matriculada na turma do oitavo.

³⁸ O número de alunos em cada período pode variar ao analisarmos os matriculados nas diferentes disciplinas. Por isso, consideramos as disciplinas do oitavo (das duas turmas) e a disciplina do nono período (das quatro turmas), que constavam o maior número de matrículas. Em seguida, somamos os alunos dessas disciplinas para chegar a esse resultado.

³⁹ A aplicação dos questionários foi realizada pela mestranda. O horário escolhido foi o início da aula, a partir de um combinado anterior com o professor responsável pela turma naquele dia e horário escolhido. Ao total, eram seis turmas que se encaixavam no perfil desejado. Todas as turmas receberam duas visitas, pois o intuito era conseguir o máximo de respondentes possível. Ainda sim, um número grande de concluintes não foi encontrado para responder o questionário. Podemos supor que foram alunos ausentes naqueles dias/horários da aplicação. Um número pequeno de estudantes preferiu não responder ao questionário, aproveitando o momento da aplicação para sair da sala.

⁴⁰ Programa estatístico muito utilizado nas pesquisas de Ciências Sociais no tratamento e análise de dados quantitativos.

3.1 Licenciatura em Pedagogia na UFMG - Acesso e perfil dos ingressantes (2009 a 2013)

Atualmente, a licenciatura em Pedagogia ocupa o terceiro lugar dos cursos com maior número de estudantes do país (em primeiro lugar está o curso de Administração, seguido do curso de Direito). Em 2012, o Censo de Educação Superior indicava o total de 602.998 estudantes matriculados no curso. A divisão por gênero indica, ainda, que a Pedagogia é o curso mais procurado pelas mulheres no Brasil, sendo que em 2012 foram 556.283 alunas matriculadas no curso⁴¹.

Na UFMG, são oferecidas anualmente 132 vagas na modalidade presencial do curso de Pedagogia. O processo seletivo – Sisu – abre 66 vagas para o curso noturno, na primeira etapa, e mais 66, no segundo semestre, para o diurno. Em ambos os turnos, a duração do curso é de nove semestres. A Pedagogia, assim como as outras licenciaturas da UFMG, é um curso com um histórico de baixa concorrência. Em 2013, quando a UFMG ainda adotava o vestibular como processo seletivo, no curso de Pedagogia – diurno – apenas 138 candidatos concorreram às vagas, o que correspondeu a 2,09 candidatos por vaga. A Pedagogia – noturno – teve um percentual um pouco maior, 171 candidatos inscritos, o que correspondeu a 2,59 candidatos por vaga. Como este é o primeiro ano que a UFMG adota o Sisu, em relação ao processo seletivo de 2014, no momento, só foi apresentada a estatística do primeiro semestre⁴², ou seja, a candidatura para o noturno em 2014. Os dados estão disponibilizados da seguinte forma: foram 3.578 inscritos para o curso, sendo a proporção de inscrições por número de vagas de 54,21(alunos por vaga). A princípio, os números revelam que houve uma ampliação significativa do total de candidatos inscritos para concorrer à vaga no curso, o que indica que um maior número de estudantes, pelo menos, tem acesso ao processo seletivo da UFMG.

Os dados apresentados na Tabela10 caracterizam o perfil socioeconômico e étnico dos candidatos aprovados para o curso de Pedagogia na UFMG nos últimos cinco anos. A maioria é formada por estudantes pertencentes ao sexo feminino (93,15%), que se autodeclararam como negros (43,33% de pardos somados aos 16,82% de negros), solteiros (78,94%) e que postergaram a entrada no Ensino Superior, como podemos perceber pela faixa etária apresentada para esses discentes. Uma maior parcela (70,76%)

⁴¹ Essas informações encontram-se no site do INEP (<http://www.inep.gov.br>).

⁴² O processo seletivo do Sisu é realizado duas vezes ao ano, sempre no início do semestre letivo e, portanto a segunda etapa de 2014 no momento da escrita deste capítulo ainda não havia ocorrido.

curso o Ensino Médio integralmente na rede pública e é residente da cidade de Belo Horizonte (68,18%). No momento do vestibular, 51,25% dos estudantes declaram que não estavam trabalhando. Ressalta-se, entretanto, que um número expressivo de candidatos, 41,06%, trabalhava mais de 20 horas por semana quando se candidatou ao curso. Nesse contingente de estudantes, a renda indicada por família foi de até cinco salários mínimos para 78% da amostra. Por último, a escolaridade dos pais apresentou-se em um nível considerado baixo, já que 36,21% das mães e 36,97% dos pais não chegaram a concluir o Ensino Fundamental. O total da amostra, como já dito anteriormente, é de 660 estudantes.

Tabela 3 - Perfil geral dos estudantes de Pedagogia aprovados no vestibular da UFMG (2009 a 2013)

Item	2009	2010	2011	2012	2013	Total
1) Sexo						
a) Masculino	11,37%	6,22%	3,78%	5,21%	9,00%	6,95%
b) Feminino	88,63%	93,78%	96,22%	94,79%	91,00%	93,05%
2) Cor – Raça						
a) Amarela	0,76%	0,76%	0,76%	3,03%	1,52%	1,36%
b) Branca	32,58%	28,79%	35,61%	40,15%	32,58%	33,94%
c) Indígena	0,00%	0,76%	0,00%	0,00%	0,00%	0,15%
d) Parda	43,94%	53,79%	36,36%	36,36%	46,21%	43,33%
e) Preta	15,91%	13,64%	21,21%	18,18%	15,15%	16,82%
f) Não desejo declarar	6,82%	2,27%	6,06%	2,27%	4,55%	4,39%
3) Idade						
a) Entre 18 e 21 anos	-	-	11,32%	39,08%	49,60%	17,4%
a) Entre 22 e 25 anos	21,03%	27,06%	26,71%	12,07%	11,33%	33,5%
b) Entre 26 e 30 anos	30,8%	22,1%	11,5%	25,0%	10,6%	15,8%
c) Acima de 30 anos	24,1%	21,8%	21,8%	15,0%	17,3%	33,3%

Tabela 3 (continua) - Perfil geral dos estudantes de Pedagogia aprovados no vestibular da UFMG (2009 a 2013)

Item	2009	2010	2011	2012	2013	Total
4) Onde reside						
a) BH	66,67%	72,73%	60,61%	73,48%	67,42%	68,18%
b) Grande BH	27,27%	25,00%	28,79%	21,97%	27,27%	26,06%
c) Outro	6,07%	2,27%	10,61%	4,55%	5,30%	5,76%
5) Estudou no EM						
a) Integralmente na rede privada	18,94%	18,94%	18,18%	28,03%	26,52%	22,12%
b) Integralmente na rede pública	72,73%	75,76%	73,48%	64,39%	67,42%	70,76%
c) Parte na rede pública, parte na rede privada	8,33%	5,30%	8,33%	7,58%	6,06%	7,12%
6) Renda familiar						
a) Até cinco salários mínimos	70,0%	84,0%	85,9%	70,0%	82,6%	78,0%
b) Acima de cinco salários mínimos	30%	16%	15%	30%	17,4%	22,0%
7) Instrução do pai						
a) Não concluiu o Ensino Fundamental	41,67%	38,64%	36,36%	35,61%	32,58%	36,97%
b) Concluiu o Ensino Fundamental	15,15%	14,39%	20,45%	16,67%	12,12%	15,76%
c) Concluiu o Ensino Médio	19,70%	28,79%	24,24%	26,52%	31,82%	26,21%
d) Concluiu o Ensino Superior	15,15%	11,36%	12,88%	15,15%	14,39%	13,79%
e) Desconheço o nível de escolaridade de meu pai	8,33%	6,82%	6,06%	6,06%	9,09%	7,27%

Tabela 3 (conclusão) - Perfil geral dos estudantes de Pedagogia aprovados no vestibular da UFMG (2009 a 2013)

Item	2009	2010	2011	2012	2013	Total
8) Instrução da mãe						
a) Não concluiu o Ensino Fundamental	41,67%	39,39%	37,88%	33,33%	28,79%	36,21%
b) Concluiu o Ensino Fundamental	14,39%	16,67%	21,97%	12,88%	17,42%	16,67%
c) Concluiu o Ensino Médio	21,97%	30,30%	28,03%	28,79%	33,33%	28,48%
d) Concluiu o Ensino Superior	17,42%	9,09%	12,12%	24,24%	18,94%	16,36%
e) Desconheço o nível de escolaridade de minha mãe	4,55%	4,55%	0,00%	0,76%	1,52%	2,27%
9) Trabalha atualmente						
a) Não	54,55%	55,30%	46,21%	51,52%	48,48%	51,21%
b) Sim, até 20 horas por semana	8,33%	2,27%	6,82%	8,33%	12,88%	7,73%
c) Sim, mais de 20 horas por semana	37,12%	42,42%	46,97%	40,15%	38,64%	41,06%

Fonte: Dados Copeve, 2014

O perfil que caracterizou especificamente os estudantes de Pedagogia apresentou-se expressivamente diferente do perfil geral do estudante da UFMG (dados de 2008 e 2009). Enquanto no curso de Pedagogia (dados de 2009 a 2013) a maioria dos aprovados é egressa de escola pública e se autodeclararam negros, no universo total dos estudantes da UFMG, como apresentado no capítulo 2, temos uma maioria de alunos oriundos de escola privada e que se autodeclararam como brancos. Além dessas características, ainda podemos conferir diferenças no que tange à escolaridade dos pais. Em pesquisas da área essa variável é considerada como um dos principais indicadores do capital cultural do aluno e, portanto, é um dado importante uma vez que, enquanto no perfil geral do estudante da UFMG pelo menos um dos pais possui formação superior, para os estudantes da Pedagogia, apenas 13,79% dos pais e 16,36% das mães haviam concluído esse nível de ensino.

As diferenças internas do perfil do alunado a partir de diferentes cursos da UFMG são marcadas por essas correlações: os cursos tradicionalmente mais bem posicionados na

hierarquia universitária atraem mais alunos autodeclarados brancos, oriundos de escola privada, cujos pais possuem uma escolarização mais elevada. Como exemplo, podemos citar o perfil do alunado do curso de Medicina da UFMG. As características da maioria dos aprovados em 2013 para esse curso, segundo dados da COPEVE, são de candidatos do sexo feminino, belo-horizontinos, brancos e que estudaram integralmente na rede privada de ensino.

Assim, para além das desigualdades de oportunidades de acesso, também podemos destacar que estudantes de menor renda, em sua maioria pretos e pardos, cujos pais são menos escolarizados e, em geral, frequentaram o Ensino Médio em escolas públicas, estão acessando o Ensino Superior público em cursos caracterizados como de menor prestígio social. Esse fato aponta a permanência das desigualdades sociais no interior do Ensino Superior.

Essas variações no perfil dos estudantes a partir da “escolha” do curso superior, de acordo com algumas discussões presentes na Sociologia da Educação (Bourdieu, 1964, Paul e Silva, 1998, Braga et alii, 2001, Nogueira, 2004, Braga e Peixoto, 2006), mostram que, para a grande maioria, não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizente com sua realidade objetiva. Os indivíduos já se candidatariam à opção de curso que melhor se ajustasse à sua realidade socioeconômica e perfil escolar, ou seja, um processo de autosseleção o qual antecede a entrada no curso superior e reflete, portanto, na caracterização do alunado que compõe os diferentes cursos de acordo com o nível de prestígio desses.

Dando sequência à análise dos dados, realizamos algumas correlações estatísticas básicas entre variáveis do questionário socioeconômico e cultural, as quais nos permitiram identificar diferenças internas do alunado do curso de Pedagogia da UFMG. Uma das principais variáveis independentes utilizadas nessa etapa foi raça/cor, pois consideramos que, diante das variáveis que possuíamos, essa era uma das que mais poderia apresentar correlações interessantes do ponto de vista da identificação dessas características internas no perfil socioeconômico dos estudantes entrevistados. Consideramos também as estatísticas sobre a distribuição racial no interior das universidades que chamam a atenção para diferenças nas trajetórias estudantis de discentes autodeclarados negros e brancos.

Assim, os dados demonstram que enquanto 56,16% dos estudantes que frequentaram integralmente a rede privada se autodeclararam brancos, esse percentual é de 10,27% para

os que se autodeclararam pretos e 23,97% pardos. A maior parcela dos que estudaram integralmente na rede pública se autodeclararam negros (50,32% pardos e 19,70% pretos).

Nossas análises mostraram que, do universo dos estudantes investigados, quase 50% dos aprovados para o curso de Pedagogia trabalhava no momento em que se candidatou à uma vaga na UFMG. Desses estudantes trabalhadores, a maior concentração está no grupo dos que disseram trabalhar mais de 20 horas semanais. Ainda, se considerarmos o cruzamento entre as duas variáveis: cor/raça e trabalho teremos uma maior concentração de estudantes autodeclarados pretos e pardos que disseram trabalhar mais de 20 horas semanais, como demonstrado na Tabela 4. Essa informação condiz com a “preferência” dos estudantes autodeclarados pretos e pardos para o turno noturno, como podemos conferir na Tabela 5: 66,67% dos estudantes matriculados para o noturno se autodeclararam negros, contra 53,64% de alunos autodeclarados negros no turno diurno. Ainda analisando o fator étnico raça/cor e fazendo o cruzamento das informações referentes à variável renda, percebemos que os candidatos autodeclarados pretos e pardos são aqueles que possuem uma renda mais baixa, pois do total desse grupo, como demonstrado na Tabela 6, quase todos se encaixaram na modalidade: renda de até cinco salários mínimos.

Tabela 4 – Cor/raça x Trabalho

Cor/ raça	Sim, até 20 horas por semana	Sim, mais de 20 horas por semana	Não	Total
Amarela	22,22%	33,33%	44,44%	100,00%
Branca	8,93%	31,70%	59,38%	100,00%
Indígena	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
Parda	6,99%	44,76%	48,25%	100,00%
Preta	6,31%	50,45%	43,24%	100,00%
Não desejo declarar	6,90%	44,83%	48,28%	100,00%
Amarela	7,73%	41,06%	51,21%	100,00%

Fonte: COPEVE, 2014

Tabela 5 – Correlação Cor/raça x Turno

Cor/raça	Turno diurno	Turno noturno	Total
Amarela	1,52%	1,21%	1,36%
Branca	39,39%	28,48%	33,94%
Indígena	0,00%	0,30%	0,15%
Parda	39,70%	46,97%	43,33%
Preta	13,94%	19,70%	16,82%
Não desejo declarar	5,45%	3,33%	4,39%
Total	100%	100%	100%

Fonte: COPEVE, 2014

Tabela 6 - Correlação Renda x Cor/Raça

	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não desejo declarar	Total
Até 5 SMs*	66,67%	64,73%	100%	85,66%	91,89%	62,07%	78,33%
Acima de 5 SMs	33,33%	35,27%	0,00%	14,34%	8,11%	37,93%	21,67%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: COPEVE, 2014 * Salários mínimos

Ainda podemos conferir na tabela 7 uma pequena diferença no perfil dos estudantes dos dois turnos no que se refere à renda. Aqueles estudantes que declaram renda familiar igual ou menor à cinco salários mínimos⁴³ têm representatividade maior no turno noturno (85,45%).

⁴³ O salário mínimo no Brasil, atualmente, tem o valor de R\$724,00.

Tabela 7 – Correlação Renda x Turno de todos os estudantes ingressantes no curso de Pedagogia, 2009 a 2013

Renda	Turno diurno	Turno noturno	Total
Até 5 SMs*	71,21%	85,45%	78,33%
Acima de 5 SMs	28,79%	14,55%	21,67%
Total	100%	100%	100%

Fonte: COPEVE, 2014

Dessa forma, a leitura dos dados nos mostra que o pertencimento étnico-racial dos estudantes autodeclarados como negros (pretos e pardos) tem relação com prejuízos de ordem econômica e de escolaridade. Os estudantes negros que ingressaram no curso de Pedagogia nos últimos cinco anos possuem menor renda e são (a maioria) egressos de escola pública. Ainda em relação às características étnico-raciais e socioeconômicas, os dados mostram que o período noturno é composto majoritariamente por estudantes negros, com nível socioeconômico menos favorecido e que trabalhavam no momento em que prestaram o vestibular. O fato de estarem empregados quando foram aprovados na universidade e a informação de que, desse grupo de trabalhadores, a maioria optou pelo curso noturno, sugere que são candidatos que, provavelmente, realizaram o curso superior conciliando estudos e trabalho. Destacamos, portanto, na composição dos turnos diurnos e noturnos do curso de Pedagogia da UFMG, a existência de um recorte de classe e também de um componente racial. No caso dos estudantes de Pedagogia, os mais desprivilegiados (dentre os já desprivilegiados, se considerarmos o perfil geral dos discentes da Pedagogia comparados ao perfil geral dos estudantes da UFMG) se concentram no noturno.

3.2 Perfil dos estudantes concluintes do curso de Pedagogia da FaE

Ao aplicar um questionário específico para esta pesquisa, procuramos elaborar questões que ajudassem a caracterizar o público de estudantes concluintes do curso, extrapolando os dados iniciais cedidos pela COPEVE e adentrando em suas experiências no interior do curso superior.

Os resultados demonstraram que o grupo de concluintes do curso investigado reafirmou a presença majoritária das mulheres na Pedagogia. Foram 93% de mulheres respondentes para apenas 7% de homens. De acordo com Gatti e Barreto (2009), a média nacional de homens matriculados na Pedagogia gira em torno dos 7%, percentual idêntico ao encontrado na nossa população.

Em relação à cor/raça, os estudantes pesquisados se dividiram principalmente em dois grandes grupos: os negros em 56% (sendo os pardos 33% e pretos 23%) e os brancos em 36%. É pequena a porcentagem daqueles que se autodeclararam amarelos ou indígenas: 8%. Quase 70% dos respondentes são solteiros e podemos observar uma parcela significativa, 35,6%, de estudantes residentes fora de Belo Horizonte, moradores da região metropolitana ou de outra cidade do entorno. Esse último dado, sobretudo, quando analisamos individualmente as localizações, sugere como os estudantes têm a UFMG como prioridade, haja vista que, em alguns casos, a distância entre o campus e suas residências/trabalhos é muito significativa.

O estudante com maior idade que respondeu à pesquisa tinha, no momento em que o questionário foi aplicado, 61 anos e o mais jovem, 20 anos. Desses, 42,5% tinham acima de 30 anos, 30% entre 25 e 30 anos e 26% dos respondentes possuíam menos de 25 anos⁴⁴. É possível observar que esses estudantes mais jovens possuem os pais mais escolarizados, assim como são aqueles que apresentam uma renda familiar mais elevada. Se considerarmos a idade regular (18 anos) para aqueles que concluem o Ensino Médio e seguem direto para o Ensino Superior, percebemos que apenas 26% dos concluintes tiveram um ingresso “imediatamente” no curso, enquanto a grande maioria dos investigados postergou seu ingresso na faculdade. Conclusão que está de acordo com as informações referentes aos anos que se passaram entre o fim do Ensino Médio e a entrada no Ensino Superior desses sujeitos, já que quase 50% dos respondentes disseram ter esperado mais de três anos até o ingresso na UFMG.

Em relação a essas primeiras variáveis, nossa população pesquisada, como era de se esperar, mostra-se bastante semelhante àquela mais ampla dos ingressantes no período de 2009 a 2013. Outra característica que também se confirma a partir do grupo de concluintes é o baixo nível de capital econômico desse público. Como podemos conferir na tabela 8, 75% indica renda familiar de até 5 salários mínimos:

⁴⁴ Uma pessoa não respondeu a esta pergunta.

Tabela 8 - Renda mensal bruta da família

Renda em salários mínimos	Frequência	Porcentagem
Até 1 salário mínimo	7	9,6
Até 2 salários mínimos	17	23,3
Mais de 2 a 5 salários mínimos	31	42,5
Mais de 5 a 10 salários mínimos	12	16,4
Acima de 10 salários mínimos	5	6,8
Não respondeu	1	1,4
Total	73	100,0

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do questionário

O perfil socioeconômico também foi analisado a partir de outras variáveis como a trajetória na Educação Básica e a escolaridade e profissão dos pais. Entre os estudantes que responderam ao questionário, 80% frequentaram a maior parte do Ensino Fundamental em instituição pública; a maioria, 78%, também cursou o Ensino Médio em escola pública. A escolaridade dos progenitores também se apresentou baixa, confirmando os dados do perfil geral: 56,1% dos pais e 61,7% das mães desses alunos não chegaram a completar o Ensino Médio. Grande parte dos sujeitos dessa pesquisa representa, portanto, a primeira geração que teve acesso ao Ensino Superior.

Tabela 9 – Escolaridade do pai

	Frequência	Porcentagem
Não estudou	3	4,1
Entre a 1ª e 4ª série do Ens. Fundamental	19	26,0
Entre a 5ª e 8ª série do Ens. Fundamental	15	20,5
Ensino Médio incompleto	4	5,5
Ensino Médio completo	17	23,3

Tabela 9 (continua) – Escolaridade do pai

	Frequência	Porcentagem
Ensino Superior incompleto	3	4,1
Ensino Superior completo	5	6,8
Mestrado/Doutorado	2	2,7
Não sabe/ não se aplica	1	1,4
Não respondeu	4	5,5
Total	73	100,0

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do questionário

Tabela 10 – Escolaridade da Mãe

	Frequência	Porcentagem
Não estudou	8	11,0
Entre a 1ª e 4ª série do Ens. Fundamental	18	24,7
Entre a 5ª e 8ª série do Ens. Fundamental	16	21,9
Ensino Médio incompleto	3	4,1
Ensino Médio completo	12	16,4
Ensino Superior completo	10	13,7
Mestrado/Doutorado	1	1,4
Não sabe/ não se aplica	2	2,7
Não respondeu	1	1,4
Total	73	100,0

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do questionário

Conseqüentemente à baixa escolaridade, evidenciam-se as profissões desse grupo de pais. Considerando a classificação dos Agrupamentos Ocupacionais – COPEVE (UFMG)⁴⁵ - as profissões mais citadas para os pais se concentravam no agrupamento 4. Ou seja, 50% dos pais (35 pais) ocupam profissões que exigem um grau de escolaridade baixo. No agrupamento 5, onde estão localizadas as profissões cujo nível de exigência de escolaridade é maior, apenas 9,5% (7 pais) foram indicados. As mães também se concentraram no agrupamento 4, 20% (15 mães). Entretanto, a porcentagem maior foi de 34% (25 mães) que declaram ser “Do lar”, ou seja, se enquadram no agrupamento 6. Por fim, 13% (10) das mães correspondiam às características do agrupamento 5.

Os alunos concluintes do curso de Pedagogia apresentam outra característica geralmente evidenciada no perfil de estudantes oriundos das camadas populares. Trata-se da ausência de domínio de uma língua estrangeira. Em nosso grupo, 67% dos alunos disseram ter conhecimento fraco ou nulo em inglês. A literatura da área considera essa variável como mais um indicativo do nível de capital cultural e econômico: “O domínio da Língua Inglesa é o inequívoco ponto de partida de uma busca de distinção que caracteriza os investimentos de determinados grupos” (AGUIAR, 2009, p.250). Para as frações sociais privilegiadas, o domínio de um ou mais idiomas estrangeiros tem sido cada vez mais avaliados como elementos essenciais da formação.

Ao caracterizarmos o perfil socioeconômico desses estudantes concluintes, ainda podemos considerar os dados referentes à assistência estudantil da UFMG. Os estudantes que são assistidos pela Fundação Mendes Pimentel – FUMP – passam por uma análise socioeconômica composta por um conjunto de indicadores sociais, econômicos e culturais que selecionam os estudantes que têm maiores dificuldades de se manter ao longo da formação no Ensino Superior. A FUMP, atualmente,⁴⁶ atende a 5.704 estudantes de graduação. Desse total, 3,3% ou 190 alunos assistidos são do curso de Pedagogia. Os níveis de carência⁴⁷ desses estudantes estão distribuídos da seguinte maneira: nível I: 136 alunos; nível II: 28 alunos e Nível III: 26 alunos.

⁴⁵As descrições desses agrupamentos encontram-se no anexo A.

⁴⁶ Dados cedidos pela FUMP e referentes ao período de 01/01/2014 - 13/07/2014.

⁴⁷Os níveis representam em ordem crescente a demanda por assistência estudantil. Portanto, aquele grupo de alunos classificado como carente nível I é o que maior apoio vai demandar da FUMP etc.

Dos 73 respondentes do questionário, 41% são estudantes assistidos pela FUMP, o que consideramos uma porcentagem elevada. As informações mais detalhadas referentes ao nível de carência dos concluintes do curso se encontram na Tabela 11 abaixo:

Tabela 11 - Atualmente você está classificado como "carente ⁴⁸" da FUMP?

	Frequência	Porcentagem
Não	42	57,5
Sim - nível 1	19	26,0
Sim - nível 2	5	6,8
Sim - nível 3	4	5,5
Sim - nível 4	2	2,7
Não respondeu	1	1,4
Total	73	100,0

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do questionário

Assim, os dados da população pesquisada confirmam o perfil geral dos alunos desse curso: maioria de mulheres, autoclassificadas como negras, egressas de escola pública, filhas de pais pouco escolarizados e pertencentes às camadas populares. Esse conjunto de características pode ser considerado como um dos fatores que explicam a “escolha” do curso de Pedagogia, ou seja, um curso menos concorrido, com baixo custo e ofertado em uma instituição gratuita. Nesse sentido, estamos analisando a opção pela Pedagogia de acordo com a teoria Bourdieusiana, em que uma grande parcela dos estudantes oriundos das camadas populares se auto seleciona de forma a adequar seus desejos às possibilidades objetivamente dadas.

Entretanto, também concordamos que:

⁴⁸Nomenclatura usada para designar estudantes socioeconomicamente desfavorecidos e assistidos pela instituição.

Não há (...) uma correspondência perfeita entre o perfil social e escolar dos candidatos e mesmo do alunado e o grau de seletividade, prestígio e rentabilidade associado a cada um dos cursos superiores. Quando as análises sociológicas estabelecem uma associação entre o perfil dos alunos ou candidatos e o perfil dos cursos, o que elas normalmente fazem é estabelecer as características predominantes, médias ou típicas do público de cada curso. Essa caracterização geral dos cursos e de seus respectivos públicos, perfeitamente legítima e necessária enquanto recurso metodológico encobre, no entanto, uma realidade bem mais complexa e que também merece ser sociologicamente analisada (NOGUEIRA, FERREIRA, FLONTINO, 2013, p.5).

Como nos alertam Nogueira, Ferreira e Flontino (2013) “nem todos aqueles que possuem características desfavoráveis desistem imediatamente de se candidatar aos cursos mais concorridos” (p.5). Podemos inferir que, para uma grande parcela dos estudantes que responderam ao questionário, a Pedagogia não foi a primeira opção de curso, já que 49% dos entrevistados disseram ter tentado outra graduação na UFMG antes da aprovação nessa licenciatura. As tentativas anteriores foram para cursos de áreas variadas como: Enfermagem, Terapia Ocupacional, Ciências Biológicas, Psicologia, Letras, Direito e Arquitetura. Os dados sugerem ainda que a reprovação nessa(s) primeira(s) tentativa(s) pode ter sido o motivo que levou esses estudantes a recorrerem ao que era “mais possível”, mais condizente à sua aprovação na UFMG, pois, dos 35 alunos que disseram ter tentado outro curso anteriormente à Pedagogia, apenas 4 disseram ter sido aprovados. Os outros 31 alunos, que representam 88,5% do grupo, foram reprovados nessa primeira tentativa.

Ainda sobre o processo de ingresso no Ensino Superior, a maioria dos estudantes, 71,2%, declarou sempre pensar em fazer o Ensino Superior. Entretanto, apenas 19, 2% sempre pensaram em fazer o curso de Pedagogia, sendo que quase 50% dos estudantes declararam uma decisão tardia pela Pedagogia, ou seja, um ano ou menos antes do vestibular. Como podemos conferir nas tabelas abaixo:

Tabela 12 - Frequência com que pensou em fazer Ensino Superior

	Frequência	Porcentagem
Sempre pensei	52	71,2
Alguns anos antes da inscrição para o vestibular	10	13,7
Um ano antes da inscrição para o vestibular	7	9,6
Alguns meses antes da inscrição para o vestibular	4	5,5
Total	73	100,0

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do questionário

Tabela 13 - Frequência em que começou a pensar em fazer Pedagogia

	Frequência	Porcentagem
Sempre pensei	14	19,2
Alguns anos antes da inscrição para o vestibular	23	31,5
Um ano antes da inscrição para o vestibular	14	19,2
Alguns meses antes da inscrição para o vestibular	22	30,1
Total	73	100,0

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do questionário

O grau de certeza em relação ao desejo de fazer o curso superior apresentou-se bem maior que o nível de certeza em realizar o curso de Pedagogia. Dado que pode ser interpretado como mais um indicativo de que a opção por essa licenciatura é o resultado de certo ajustamento das preferências dos candidatos às suas condições objetivas.

Nossos dados mostraram, ainda, que quanto maior o grau de certeza em relação à escolha pela Pedagogia, maior a satisfação com o curso. De forma oposta, aqueles estudantes que decidiram pelo curso mais as vésperas do vestibular representaram quase 100% dos que disseram estar insatisfeitos/pouco satisfeitos com o curso. O resultado da

correlação dessas duas variáveis ratifica discussões da área da Sociologia da Educação que vêm demonstrando como esse processo da escolha do curso superior é complexo. Na nossa pesquisa, temos como hipótese de que a maneira como se deu a escolha pela Pedagogia pode estar diretamente relacionada ao tipo de experiência estudantil do aluno ao longo do percurso acadêmico. No próximo capítulo, iremos explorar um pouco mais essa relação entre o processo de escolha pela Pedagogia e experiência estudantil e, ainda, de que maneira essa escolha pode se relacionar com projetos pessoais, intelectuais e profissionais vivenciados no interior do curso.

Outra característica que ajuda na compreensão do processo de “escolha” pela Pedagogia pode ser a experiência anterior de trabalho na área da Educação, conforme declararam muitos dos nossos sujeitos. De acordo com o resultado do questionário, 50% dos respondentes já haviam tido algum tipo de experiência na área. Esse dado reforça a importância de se considerar na análise da escolha do curso fatores que não se reduzem diretamente ao perfil social e escolar dos candidatos.

Tiveram influência ainda no processo de escolha da Pedagogia características da instituição em que o curso está inserido. Quase todos os respondentes (97%) disseram que o fato de a Pedagogia ser um curso ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais foi extremamente/ou muito importante para que tomassem a decisão de concorrerem a uma vaga no curso. Além disso, 76,7% da amostra consideram que o fato de estarem graduando-se na UFMG pode trazer vantagens no processo de inserção profissional.

Tabela 14 - Você considera que o fato de ter um diploma de Pedagogia *da UFMG* vai facilitar sua inserção profissional?

	Frequência	Porcentagem
Sim	56	76,7
Não	3	4,1
Não sei	12	16,4
Não respondeu	2	2,7
Total	73	100,0

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do questionário

3.3 “Escolhas” que se constituem em diferentes percursos no interior do curso de Pedagogia da FaE/UFMG: o que mostram os dados quantitativos:

Escolha da formação complementar:

Conforme discutido no capítulo 2, a proposta curricular do curso de Pedagogia da UFMG exige que o discente faça uma escolha no sexto período, referente a qual formação complementar deseja seguir. A oferta das cinco formações complementares na grade curricular do curso de Pedagogia é recente e faz parte das mudanças curriculares de 2009, anteriormente apresentadas.

Por meio dos dados cedidos pelo colegiado foi possível conhecer as opções (curriculares) dos estudantes que ingressaram no curso nos anos de 2009, 2010 e 2011, pois esses são os alunos que já realizaram a escolha, ou seja, já concluíram o sexto período do curso.

Tabela 15 – Demanda por Formação Complementar (2009 a 2011)

	Frequência	Porcentagem
Administração de Sistemas e Instituições Educacionais	208	43,5
Educador de Jovens e Adultos	41	8,5
Educador Social	182	37,9
Ciências da Educação	35	7,4
Formação Complementar Aberta	13	2,7
Total	479	100

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados cedidos pelo Colegiado do curso de Pedagogia da FaE/UFMG

As formações complementares em Administração de Sistemas e Instituições Educacionais e Educador Social têm sido as que mais atraíram o interesse dos estudantes de Pedagogia. Em relação às escolhas dos sujeitos investigados, temos que: 30 estudantes optaram pela formação complementar Educador Social, 28 por

Administração de Sistemas e Instituições Educacionais, 8 pela formação Educador de Jovens e Adultos, 4 por Ciências da Educação e uma pessoa que fez a opção pela formação complementar aberta⁴⁹.

Diante do número pequeno de alunos do sexo masculino matriculados no curso e que também já haviam feito a escolha pela formação complementar no momento da pesquisa, os dados que comparam as escolhas realizadas pelas mulheres e os homens matriculados no curso, do ponto de vista estatístico, não são relevantes. Entretanto, achamos interessante apresentá-los ao leitor, para que possam conhecer as escolhas a partir da divisão por gênero.

Tabela 16 - Gênero x Formação (2009 a 2011)

Gênero	Percurso curricular	Frequência	%
Feminino	Administração de sistemas e instituições educacionais	201	44
	Educador de jovens e adultos	40	8,75
	Educador social	168	36,76
	Ciências da educação	35	7,65
	Formação complementar aberta	13	2,84
	Feminino total	457	100
Masculino	Administração de sistemas e instituições educacionais	7	31,8
	Educador de jovens e adultos	1	4,5
	Educador social	14	63,7
	Masculino Total	22	100
Total geral		479	100

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados cedidos pelo Colegiado do curso de Pedagogia da FaE/UFMG

⁴⁹ Duas pessoas não responderam essa pergunta.

Ao longo do curso de Pedagogia, os alunos têm uma base curricular voltada para a formação em licenciatura (principalmente para os Anos Iniciais e o Ensino Fundamental) e aproximadamente 30% da carga horária do curso apresenta disciplinas de fundamentos e de gestão. O que queremos destacar, no entanto, é o fato de que o percurso na formação complementar, realizado a partir do sétimo período, oferece apenas cinco disciplinas ao todo da grade curricular. Em termos de formação teórica, esse pequeno grupo de disciplinas não sobressai àquelas voltadas, sobretudo, para o magistério. Com exceção da EJA, as outras quatro possibilidades de formação complementar “direcionam” o profissional para outras áreas de atuação diferente da sala de aula. O que percebemos nas conversas informais com os estudantes do curso, pelas entrevistas que realizamos e através de alguns outros dados do questionário, é que há uma ênfase (sobretudo no nível do discurso oral) por parte dos estudantes, no interesse em atuar nos espaços destinados pela formação complementar, e no sentido de que essa passa a representar para muitos deles o status de “profissão”. É como se o papel de “professor”, priorizado durante todo o curso, fosse minimizado pelas atuações que as diferentes áreas da formação complementar oferecem. Assim, muitos afirmam querer trabalhar como educador social, como coordenador, supervisor, como pesquisador, entre outros e menos como professor da Educação Básica.

Inicialmente, nos questionamos se os estudantes da Pedagogia se distribuíam aleatoriamente nas diferentes formações complementares em função de supostas preferências ou interesses pessoais. Ou se, ao contrário, essa distribuição está estatisticamente relacionada a características pessoais, ou ao perfil acadêmico, aos interesses profissionais, às expectativas futuras, entre outras.

Os dados quantitativos mostram que 24% dos estudantes concluintes do curso apontaram como critério de escolha da formação a valorização daquela área de atuação no mercado de trabalho. Já a maioria, 48%, disse ter escolhido de acordo com o critério do gosto pelas disciplinas/professores daquela formação. E, ainda, 28% dos estudantes apontaram outros motivos para a escolha. Essa porcentagem maior atribuída ao gosto pelas disciplinas e professores da formação indica, mais uma vez, como características próprias da instituição influenciam nos percursos realizados ao longo da graduação.

Por último, 80% afirmaram que a formação complementar estava correspondendo às expectativas iniciais.

O grau de interesse pela docência:

O fato de o curso de Pedagogia ser uma licenciatura e permitir ao graduado trabalhar como professor foi apontado como um fator extremamente importante ou importante⁵⁰ por 78% dos estudantes. Entretanto, outra pergunta do questionário se referia ao grau de importância, também no que tange à escolha do curso, de ser uma graduação que oferece outras perspectivas profissionais. Quase todos os sujeitos da pesquisa, 93%, consideraram essa característica do curso como extremamente importante ou importante⁵¹. Em relação às perspectivas profissionais, os dados apontaram o interesse pela docência, mas, ao mesmo tempo, demonstraram que são muitos os estudantes que querem (também⁵²) atuar na área, mas não como professor e, até mesmo, os que dizem optar pelo trabalho em outra área:

Tabela 17 - Perspectivas profissionais⁵³

	Frequência	Porcentagem
Gostaria de atuar como professor da rede pública	42	57,53
Gostaria de atuar como professor da rede particular	26 ⁵⁴	35,61
Gostaria de atuar como professor do Ensino Superior	27	36,98
Gostaria de atuar na área de educação, mas não como professor	41	56,16
Gostaria de atuar em área profissional diferente da do seu curso	16 ⁵⁵	21,91

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do questionário

⁵⁰ Somamos as porcentagens daqueles que consideraram extremamente importante com os que consideraram importante.

⁵¹ Idem.

Lembrando que marcaram as duas opções.

⁵³ Nessa questão, o estudante deveria marcar a (s) opção (ões) que correspondesse (m) ao seu (s) plano (s) profissional (ais). A porcentagem total extrapola os 100% porque era permitido marcar mais de uma opção.

⁵⁴ Essa opção não foi escolhida sozinha por nenhum estudante. Apenas em conjunto com outra opção.

⁵⁵ Essa opção não foi escolhida sozinha por nenhum estudante. Apenas em conjunto com outra opção.

Como demonstrado na tabela acima, se, por um lado, é alta a porcentagem dos que gostariam de atuar como professor (sobretudo se consideramos a rede pública, particular, e o nível superior), também é bastante representativo o número daqueles que gostariam de atuar na área, mas não como professor, e ainda é considerável a proporção dos que não querem atuar na área de educação⁵⁶.

Assim, os dados evidenciam que prevalece para a maioria desses estudantes concluintes do curso um interesse pela docência. Entretanto, ao mesmo tempo, ao responderem a questão marcando as diferentes opções (como indicam as porcentagens que extrapolam muito os 100%) esses mesmos alunos se mostraram “indecisos”, “inseguros”, e/ou atraídos pelas outras possibilidades de atuação profissional (o que inclusive reforça a questão anterior sobre a ênfase dada à formação complementar). Interpretamos o resultado apresentado por essa questão, portanto, como um indicativo de um conflito interno vivenciado por estudantes do curso. Nossa suposição é de que esse sentimento/desejo está associado ao desprestígio da profissão docente e a outros fatores como o preconceito que sofrem por serem discentes da Pedagogia.

Mas em que área gostariam de atuar os concluintes do curso que afirmaram não escolher a docência?

Uma das opções do questionário se referia especificamente à pergunta: “Caso pretenda trabalhar na área de Educação, mas não como professor, em que área seria?”. Essa pergunta foi respondida por 74% dos estudantes e as opções que mais apareceram⁵⁷ foram: coordenação pedagógica, pedagogia empresarial, educador social, pedagogia hospitalar e pesquisador, nessa ordem em que estão apresentadas.

Assim como discutido anteriormente, mesmo sendo o curso de Pedagogia uma licenciatura, existem muitos estudantes do curso que não pretendem atuar como professor ou que se sentem inseguros em relação à profissão. O desinteresse ou receio manifestado pela docência mais uma vez aparece associado a questões próprias da profissão, como a desvalorização social, as condições de trabalho, a baixa remuneração. De um modo geral, os sujeitos dessa pesquisa demonstraram uma opinião negativa em

⁵⁶A maneira como a questão foi elaborada acabou impossibilitando o cruzamento dessas respostas com outras variáveis.

⁵⁷Tratava-se de uma questão aberta do questionário.

relação às condições de trabalho dos professores da Educação Básica, como podemos conferir na tabela que se segue:

Tabela 18: De um modo geral, o que você pensa sobre as condições de trabalho dos professores da Ed. Básica?

	Frequência	Porcentagem
Excelentes	0	0
Boas	1	1,4
Razoáveis	24	32,9
Ruins	24	32,9
Péssimas	24	32,9
Total	73	100,0

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do questionário

Os dados revelam que quase 100% dos sujeitos concluintes do curso consideram razoáveis, ruins ou péssimas as condições de trabalho do professor da Educação Básica. Somada a essa característica negativa está à desvalorização social da profissão, que no nosso questionário aparece, principalmente, quando os alunos revelam o preconceito que sofreram por serem estudantes da Pedagogia:

Tabela 19 - Você sofreu, ao longo da graduação, alguma pressão ou preconceito por escolher Pedagogia?

	Frequência	Porcentagem
Sim	46	63,0
Não	26	35,6
Não respondeu	1	1,4
Total	73	100,0

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do questionário

Selecionamos algumas frases das respostas abertas dos 63% de estudantes que afirmaram vivenciar situações de preconceito ao longo do curso,:

Apesar de já atuar como professora regente, quando ingressei na UFMG, as pessoas comentavam: mas você passou na UFMG para Pedagogia?

Diziam que era um curso indiferente e sem retorno.

É sempre a mesma pergunta: você vai ser professor?

Escutei comentários do tipo: Você vai viver fazendo greve... e o salário não compensa.

Família, amigos, colegas, chefes, acreditam que estou desperdiçando meu potencial e que serei pobre.

Fui contar toda feliz que havia passado no vestibular da UFMG, então ela me perguntou em que curso e eu respondi: em Pedagogia. Sua resposta: mas também!

Já escutei comentários do tipo: estudar para receber R\$ 900,00 por mês? Ou: Por quê você não troca para um curso melhor?

Quando eu passei no vestibular da UFMG, me perguntaram: se você foi capaz de entrar na UFMG, por quê não escolheu outro curso? Você é uma nerd, poderia ter feito Direito... Muitos consideram que uma graduação na área de educação seja perda de tempo, devido ao excesso de trabalho e baixas remunerações.

Quando me perguntavam o que eu estava fazendo, eu dizia estudando Pedagogia. Ah... quando me perguntavam onde? Eu dizia UFMG e aí escutava: ah, você é muito inteligente. Logo, o inteligente era só para a UFMG e não para a Pedagogia.

Sempre tem alguém que diz: Professor! Mas, por tudo que o senso comum comunga: desvalorização financeira e social.

Sou professor e me dei mal. Fui fazer outra graduação para ser... PROFESSOR!!! BURRO!

Uma vez eu entrei no interno com a blusa do curso e escutei piadinhas sendo feitas direcionadas a mim. Depois um rapazinho veio me perguntar se com tanto curso para fazer, porque eu decidi fazer Pedagogia. Nunca mais usei a blusa do curso.

Quando eu falo que estou fazendo Pedagogia, as pessoas logo perguntam/afirmando: mas você não vai querer ser professora, vai?

Fiquei incomodada uma vez quando uma tia disse (para uma amiga dela) que eu fazia Pedagogia, mas que eu era diferente, “não iria formar na Federal para ficar aguentando aluno em sala de aula”.

Como podemos perceber, o preconceito direcionado ao curso está diretamente relacionado à opinião que as pessoas têm em relação à profissão docente. Estamos supondo, portanto, que esse conflito interno e, em alguns casos, a decisão por não atuar

como professor pode estar relacionada à opinião desses estudantes a respeito dos salários e condições de trabalho, além do preconceito externo que têm que enfrentar⁵⁸.

Os dados apontam ainda que, ao avaliarem o curso, 52% dos estudantes afirmaram que esse o estimula pouco ou não o estimula a ser professor. Além disso, 63% dos pesquisados consideram que, ao longo da graduação, receberam pouco ou nenhum preparo para a docência. Dados que são bastante contrastantes com a proposta curricular do curso que, como anteriormente apresentada, prioriza o magistério.

Tabela 20 - Estímulo do curso para a atuação como professor

	Frequência	Porcentagem
Estimula muito	6	8,2
Estimula	29	39,7
Estimula pouco	34	46,6
Não estimula	4	5,5
Total	73	100,0

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do questionário

Tabela 21 - Como você considera que seu curso o prepara para ser professor?

	Frequência	Porcentagem
Prepara muito	4	5,5
Prepara	22	30,1
Prepara pouco	46	63,0
Não prepara	1	1,4
Total	73	100,0

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do questionário

⁵⁸Sem desconsiderar, no entanto, que alguns estudantes já iniciam o curso com a certeza de não querer atuar na docência. Opinião que, talvez, também pode estar associada às características negativas associadas à profissão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, como apresentado no capítulo 2, propuseram um curso de licenciatura atribuindo-o à formação de professores para a Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental, cabendo ao licenciando, também, a Educação de Jovens e Adultos e as atividades de gestão, além da atuação no Ensino Médio na modalidade Normal, onde esses cursos ainda existam (GATTI, 2010). Entretanto, embora o curso tenha sido especificado como uma licenciatura, ele passou a ter (na opinião de alguns críticos da área) amplas atribuições, que caracterizaram um currículo complexo e disperso. Todas as atribuições que as Diretrizes postulam para o curso “criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas. Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para as classes noturnas (...), não é tarefa fácil” (GATTI, 2010, p. 1.359).

Recuperamos essa discussão para problematizar a questão apontada pelos estudantes concluintes do curso de que esse “não os prepara para a docência”. Diante de um currículo que é institucionalmente direcionado para a formação de professores, o que podemos supor é que esses estudantes estão se referindo à ausência de uma base comum formativa voltada somente para a docência, ou seja, um modelo de currículo que, além das disciplinas, agregue também de forma sistemática “pesquisas e extensões relativas à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas” (GATTI, 2010, p. 1.359) (como acontece em países como Portugal, Espanha etc). Ao possibilitar diferentes escolhas para a formação complementar e um campo amplo de possibilidades de atuação, e tentar abordar “um pouco de tudo”, o que pode estar acontecendo é que a formação oferecida pela FaE, na opinião dos alunos, se caracteriza por esse modelo disperso que a literatura da área aponta para os modelos atuais curriculares dos cursos de Pedagogia no país. De acordo com uma estudante do curso entrevistada por nós:

A gente é tudo e a gente é nada ao mesmo tempo, porque a gente tem uma formação muito ampla. Eu posso ser educador, eu posso ser coordenador, professor das séries iniciais. Então, assim, o nosso currículo é um pouquinho de tudo e assim não tem um aprofundamento, então, você fica meio perdido por causa disso e aí com essa carga horária de quatro anos e meio o curso deixa a desejar, pois, ao tentar te ensinar tanta coisa, o que acontece é que você não aprende muito. (Patrícia)

Entretanto, sabemos que por trás de uma oferta curricular existem disputas internas, das diferentes áreas que compõe o curso e que diferentes interesses se constituem como obstáculos para que o curso seja voltado somente para uma área, sobretudo quando se trata da docência que é desvalorizada no próprio contexto da universidade pública.

Cabe ressaltar no entanto, que estamos supondo esta questão acima, apenas como mais uma possibilidade para interpretar os motivos que podem ser responsáveis por essa percepção por parte dos estudantes em relação a um currículo mais voltado para a pesquisa. Consideramos que o “problema” vai além das questões curriculares e têm também reflexos do cotidiano da formação. Já que mesmo as disciplinas voltadas explicitamente para a docência tendem a ser encaminhadas pelos professores de uma forma que as afasta da dimensão mais prática e da realidade escolar, priorizando uma discussão mais próxima de problemáticas de natureza puramente acadêmica.

O tempo na Universidade:

No capítulo 1, apresentamos as três dimensões fundamentais que, segundo Dubet, constituem a experiência universitária (estratégica, integração e subjetivação). Cabe lembrar que a segunda lógica, nomeada pelo autor como “lógica de integração” se refere aos vínculos e à relação estabelecida pelo estudante com o ambiente universitário, o grau de inserção que o estudante consegue estabelecer com o meio acadêmico e, ainda, a influência da vida universitária em seus projetos e a intensidade com que participa das atividades que acontecem nesse meio.

Algumas atividades próprias do universo acadêmico foram selecionadas por nós no intuito de verificar o nível de integração à comunidade universitária desses estudantes que estão concluindo a graduação. Cabe ressaltar, no entanto, que essa característica de integração ao meio estudantil é mais bem identificada por meio de uma análise mais subjetiva das trajetórias, e, portanto, será mais bem explorada no quarto capítulo, quando iremos analisar as entrevistas. A princípio, o que procuramos apresentar é um panorama de quais as atividades os estudantes da nossa população investigada vivenciaram ao longo da graduação.

Em relação à participação nas bolsas de trabalho ofertadas pela Universidade (monitoria, pesquisa, extensão e/ou iniciação à docência), 61,5% dos respondentes já haviam sido bolsistas em algum momento da graduação. Os que não haviam vivenciado

essa experiência apresentaram os seguintes argumentos: 25% disseram nunca terem sido bolsistas por indisponibilidade de tempo, financeira, etc., 8% disseram nunca terem sido bolsistas por não terem interesse e 5,5% não haviam sido bolsistas por outros motivos.

No que concerne o grau de participação desses estudantes em diferentes atividades que acontecem na universidade como congressos, palestras, seminários, atividades culturais, políticas, etc., podemos notar que é relativamente pequeno o envolvimento da maioria dos estudantes. Os eventos realizados na própria FaE são os que mais mobilizam os estudantes da Pedagogia, muito, provavelmente, por serem mais fáceis de conciliar com as aulas e por estarem mais relacionadas às temáticas de interesse. Já as atividades realizadas na Universidade - em outros espaços, como aquelas que acontecem semanalmente no campus (shows na praça de serviços, por exemplo) têm um nível de participação pequeno. Abaixo seguem esses dados de forma mais detalhada, vale observar como a participação vai diminuindo à medida que as atividades se “afastam” do que está mais diretamente relacionado ao curso e ao espaço físico da FaE:

Tabela 22 - Indique o grau de participação em diferentes atividades que acontecem na Universidade: congresso, palestras e seminários na FaE

	Frequência	Porcentagem
Excelente	18	24,7
Bom	22	30,1
Razoável	26	35,6
Fraco	7	9,6
Total	73	100,0

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do questionário

Tabela 23 - Indique o grau de participação em diferentes atividades que acontecem na Universidade: congresso, palestras e seminários (em outros espaços que não a FaE)

	Frequência	Porcentagem
Excelente	11	15,1
Bom	18	24,7
Razoável	17	23,3
Fraco	23	31,5
Nulo	4	5,5
Total	73	100,0

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do questionário

Tabela 24 - Indique o grau de participação em eventos culturais promovidos pela Universidade

	Frequência	Porcentagem
Excelente	6	8,2
Bom	11	15,1
Razoável	19	26,0
Fraco	30	41,1
Nulo	7	9,6
Total	73	100,0

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do questionário

Tabela 25 - Indique o grau de participação em eventos e/ou manifestações do movimento Estudantil que acontecem na universidade

	Frequência	Porcentagem
Excelente	4	5,5
Bom	8	11,0
Razoável	13	17,8
Fraco	26	35,6
Nulo	22	30,1
Total	73	100,0

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do questionário

De acordo com Dubet (1994b), os estudantes mais integrados à vida estudantil são aqueles que se encontram mais avançados no percurso escolar, pois já venceram as barreiras que se depararam ao se inserirem no “mundo novo” que é a universidade. Os dados acima demonstram, no entanto, que muitos dos alunos investigados, apesar de já estarem no final do percurso da graduação, não são muito envolvidos com as atividades oferecidas no espaço acadêmico. Como ainda iremos discutir, algumas características do perfil desses alunos sugerem explicações para esse baixo nível de integração demonstrado por alguns. Cabe ressaltar, ainda, que, de acordo com Dubet (1994b), a integração estudantil não se limita ao meio escolar propriamente dito, depende também do lazer e da sociabilidade entre os estudantes. Assim, não podemos afirmar que os estudantes que não participam das atividades listadas por nós não são de fato integrados ao universo acadêmico, já que podem estabelecer vínculos com a universidade por meio de outras atividades.

A experiência com a pesquisa no interior do curso:

Inicialmente, cabe ressaltar que, para 71% dos estudantes pesquisados, a graduação em Pedagogia da FaE foi considerada como um curso que *estimula/estimula muito* o envolvimento em atividades relacionadas à pesquisa dentro da universidade. E, ainda, 67,1% considerou a Pedagogia da UFMG como um curso que *prepara /prepara*

muito para as atividades relacionadas à pesquisa. Essa opinião por parte dos estudantes pode ser compreendida como uma das explicações possíveis para as críticas relacionadas à formação docente oferecida no curso.

Tabela 26 – Como você considera que o seu curso o prepara para ser um pesquisador?

	Frequência	Porcentual
Prepara muito	24	32,9
Prepara	25	34,2
Prepara pouco	18	24,7
Não prepara	5	6,8
Não respondeu	1	1,4
Total	73	100,0

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do questionário

As atividades de ensino, pesquisa e extensão são apresentadas na proposta institucional da UFMG como indissociáveis, sob o princípio de que o ensino e a extensão são processos interdisciplinares educativos, culturais e políticos que promovem a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade (de acordo com o texto de apresentação da UFMG que se encontra na página on line da instituição). Nessa perspectiva, as atividades de pesquisa e extensão estão muito presentes na formação dos estudantes da UFMG, bem como os alunos concluintes do curso de Pedagogia apontaram. Entendemos assim, que ao considerarem esse “peso” da pesquisa para o currículo do curso, os estudantes da Pedagogia estão se referindo também a uma formação no âmbito do currículo oculto⁵⁹, que supervaloriza essa área. É uma percepção muito relacionada com o amplo campo de oferta de bolsas de iniciação científica e extensão que a FaE disponibiliza para seus estudantes, e, também, reflexo da

⁵⁹ Currículo Oculto é um termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores (práticas, atitudes, valores, percepções). Representa o que se aprende diariamente na escola/ universidade, mas que não está imposto pela proposta curricular oficial por meio dos conteúdos didáticos, etc. Cf. APPLE, 2006.

desvalorização que a tarefa de ensinar tem na universidade. Visto que as atividades relacionadas à docência constituem-se no contexto das universidades públicas como atividades menores frente à preocupação na preparação para a condução de pesquisas, bem como a produção acadêmica (publicações de artigos científicos, livros, orientações de trabalhos acadêmicos) dos professores universitários.

Em relação à participação em eventos e apresentação de trabalhos acadêmicos, 44% afirmaram nunca terem apresentado trabalhos, 24% apresentaram apenas uma vez e 32% apresentaram duas ou mais vezes algum tipo de trabalho acadêmico em eventos.

No que concerne à realização de publicação acadêmica, 32%, afirmaram em algum momento do curso terem realizado algum tipo de publicação.

As porcentagens referentes ao interesse demonstrado em relação ao ingresso na pós-graduação, podemos conferir na tabela 27:

Tabela 27 – Interesse no mestrado

	Frequência	Porcentagem
Pretendo fazer após a graduação	24	32,9
Pretendo fazer futuramente	34	46,6
Não pretendo fazer	13	17,8
Não sei exatamente do que trata o mestrado	2	2,7
Total	73	100,0

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do questionário

Cabe destacar que ao cruzarmos as informações referentes à publicação com o nível de participação dos estudantes em bolsas de projetos de pesquisa, extensão, monitoria e/ou iniciação à docência, os dados apontaram que 87% dos estudantes que já realizaram algum tipo de publicação acadêmica declaram em algum momento da graduação terem tido alguma “bolsa” na universidade e 64% dos estudantes que manifestaram o interesse pelo mestrado são ou foram em outro momento da graduação estudantes “bolsistas”. Os resultados demonstram, portanto, que são “os mesmos” estudantes que têm ou tiveram o vínculo de “bolsistas” aqueles que mais apresentaram trabalhos acadêmicos, realizaram

publicações, além de serem aqueles que mais se interessam pelo mestrado. Vê-se aqui como diferentes percursos vão sendo construídos dentro do curso. Existe uma forte relação entre algumas “escolhas” realizadas ao longo da trajetória com uma maior ou menor rentabilização das carreiras acadêmicas.

Percebemos também que, ao cruzarmos as informações referentes ao vínculo como “bolsistas” com aquelas perguntas referentes ao grau de participação em diferentes atividades que acontecem na universidade (palestras, eventos culturais etc), em todas as categorias, os alunos “bolsistas” também demonstraram maior participação do que os alunos não “bolsistas”. Por último, verificamos que o cruzamento das informações referentes aos alunos “bolsistas” com as informações que indicavam o grau de satisfação com o curso indicou que os alunos que têm ou tiveram em algum momento do percurso o vínculo com a bolsa (pesquisa, extensão, monitoria etc) foram os que disseram estar mais satisfeitos com o curso de Pedagogia.

Assim, nossos sujeitos confirmaram aquilo que já havíamos anunciado anteriormente: as experiências com pesquisa no âmbito da graduação se caracterizam como um recurso favorecedor do sucesso e prolongamento das trajetórias acadêmicas. Percebemos que o envolvimento em projetos da universidade (iniciação científica, monitoria e extensão) está relacionado com outras atividades valorizadas na academia como as publicações e participações em eventos, além de favorecerem um sentimento de satisfação com o curso. Como aponta Dubet (1994b) todo estudante constrói uma forma e um nível de implicação no contexto onde acontecem seus estudos. A intensidade e o valor atribuídos à sua formação está relacionada com a intensidade e a maneira com que consegue se integrar ao meio universitário: no caso dos estudantes “bolsistas”, os dados apontam que a integração se dá a partir de atividades valorizadas no “mundo” acadêmico e que refletem positivamente na formação intelectual e profissional do estudante. Os “bolsistas”, em geral, são aqueles estudantes que correspondem às expectativas da universidade (boas notas, participação em eventos, publicações, desenvoltura, postura crítica etc) e que são valorizados no contexto acadêmico como os “verdadeiros estudantes” (para usar os termos de Dubet, 1994b).

A experiência do intercâmbio:

No universo da nossa pesquisa, estavam concluindo o curso cinco estudantes da Pedagogia que haviam vivenciado a mobilidade acadêmica internacional. Os destinos desses discentes foram: Portugal (4 estudantes) e Cabo Verde (1 estudante). Cabe destacar que mais da metade dos estudantes que responderam a essa questão manifestaram o interesse em realizar o intercâmbio, mas não conseguiram ser aprovados, ou nem sequer tentaram a seleção por julgarem que não tinham o perfil adequado, condições financeiras de se manterem no exterior ou por outros motivos.

Tabela 28 - Durante a graduação você vivenciou o intercâmbio acadêmico?

	Frequência	Porcentagem
Sim	5	6,8
Não, porque não tive interesse	26	35,6
Não, porque não fui aprovado	5	6,8
Não, porque julguei não ter o perfil adequado	13	17,8
Não, porque julguei que não tinha condições financeiras	13	17,8
Não, por outro(s) motivo(s)	11	15,1
Total	73	100,0

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do questionário

Sabemos que uma série de características são exigidas do aluno para que esse seja selecionado pelo Minas Mundi. Na população pesquisada, a alta porcentagem de alunos da Pedagogia que manifestaram o interesse pela mobilidade acadêmica internacional, mas que se “eliminaram” antes mesmo de se candidatarem a uma vaga no processo de seleção, demonstra que, mais uma vez, as origens social e cultural apresentam-se como condicionantes de suas trajetórias sociais. As marcas de suas origens sociais deixadas em suas trajetórias escolares (escolha do curso superior, acesso a escolas privadas e a

cursos de línguas estrangeiras, por exemplo) mostram-se, mais uma vez, agora na “impossibilidade” de vivenciarem essa experiência acadêmica, considerada nos dias atuais como uma das principais estratégias de rentabilização do diploma.

3.4 O que os dados revelam em relação ao turno? Os percursos se caracterizam de forma diferenciada para alunos do diurno e do noturno?

Além dos dados descritivos, procuramos realizar alguns cruzamentos com o objetivo de averiguar de que forma características internas do perfil social dos sujeitos e algumas escolhas afetam os percursos realizados ao longo do Ensino Superior. Alguns dados referentes a esses cruzamentos já foram apresentados anteriormente, na discussão sobre as relações entre ser um aluno “bolsista” e o envolvimento com atividades diversas da universidade. Agora procuraremos apresentar e discutir os percursos acadêmicos de nossos sujeitos, a partir do turno frequentado por eles. O interesse em pesquisar de forma mais aprofundada essa relação com o turno se deu pela recorrência, ao longo da coleta de dados para esta pesquisa, de comentários, por parte dos alunos, sobre a relação entre perfil social e o turno. Como apresentado no início desse capítulo, os dados da Copeve referentes aos ingressantes nos últimos cinco anos do curso já apontavam o turno noturno como aquele caracterizado por uma maioria de alunos negros e oriundos das camadas populares. Portanto, vamos tentar ir além dessa caracterização mais geral.

Os primeiros cruzamentos, referentes à renda, faixa etária, escolaridade da mãe e o ingresso no Ensino Superior não confirmaram os dados da Copeve. Os estudantes do noturno que responderam a nossa pesquisa não se caracterizavam por ter uma renda menor do que os alunos da manhã, e o mesmo aconteceu em relação à faixa etária distribuída nos dois turnos, pois não houve uma concentração de alunos com maior idade no turno da noite. Os dados ainda apontaram que o nível de escolaridade das mães dos sujeitos da nossa população está igualmente distribuído nos dois turnos e o tempo entre o término do Ensino Médio e o ingresso na Universidade também não expressa comparações significativas entre os alunos do noturno e do diurno. Os dados referentes à cor/raça também são pouco expressivos, apesar de apontarem algumas diferenças. Enquanto 64% dos alunos autodeclarados brancos se concentram no turno da manhã, o turno da noite tem uma porcentagem de 52% de estudantes autodeclarados negros.

Entretanto, como o público da amostra da Copeve refere-se a uma mesma parcela dos alunos investigados por nós, nossa hipótese é a de que os alunos que não responderam ao questionário (lembrando que 33 alunos matriculados no oitavo período/ turno da noite não participaram dessa etapa da pesquisa) seriam aqueles com um perfil mais desfavorecido (socioeconômicamente e na trajetória escolar), e a ausência desses na população investigada gerou essa “falsa” estatística inicial de que não há uma correlação entre turno e o capital econômico, social e escolar nas turmas da Pedagogia. Como já explicitado anteriormente, de toda forma, o que prevalece no curso de Pedagogia é um alunado de baixa renda e que postergou a entrada no Ensino Superior.

Apesar das questões levantadas referentes à composição da população investigada, alguns cruzamentos, apresentaram informações mais relevantes do ponto de vista da comparação entre os turnos. Sobre os alunos trabalhadores, os dados mostraram que dois terços do total de alunos que disseram nunca terem trabalhado no período da graduação se encontram no turno da manhã.

Tabela 29 - Você trabalha ou trabalhou com vínculo empregatício durante a graduação? * Turno -
Tabulação cruzada

		Turno		Total
		Manhã	Noite	
Você trabalha ou trabalhou com vínculo empregatício durante a graduação?	Sim	23	26	49
	Não	16	8	24
Total		39	34	73

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do questionário

O modelo de experiência universitária desses sujeitos, que aqui procuramos caracterizar segundo as atividades desenvolvidas ao longo da graduação, em relação aos turnos, apresentou-se da seguinte maneira: apesar de uma diferença pequena os alunos do turno da manhã foram aqueles que mais vivenciaram a experiência do trabalho com algum tipo de bolsa estudantil (pesquisa, extensão, monitoria e/ou iniciação à docência). Assim, dos 44 estudantes que disseram em algum momento terem sido bolsistas, 27

eram alunos do diurno, representando 60% da amostra. Convém também destacar que nas turmas do noturno a porcentagem de estudantes que declararam nunca terem sido “bolsistas” por indisponibilidade de tempo, financeira etc foi o dobro daqueles do diurno. Portanto, mesmo que os dados referentes à renda familiar não tenham apresentado grande diferença entre os turnos da Pedagogia, a Tabela 30 apresenta dados por meio dos quais podemos perceber que o noturno, (em nossa pesquisa) através de outras características, demonstra-se como aquele que realmente concentra estudantes socioeconômicamente menos favorecidos que o diurno.

Tabela 30 - Em relação à sua participação em bolsas de projetos de pesquisa, extensão, monitoria e/ou iniciação à docência: * Turno Tabulação cruzada

	Turno		Total
	Manhã	Noite	
Atualmente sou bolsista	13	10	23
Atualmente não sou bolsista, mas em outro momento já fui	14	8	22
Nunca fui bolsista por não ter interesse	4	2	6
Nunca fui bolsista porque não fui aprovado na vaga que me candidatei	2	0	2
Nunca fui bolsista, pois não tenho disponibilidade (financeira, tempo etc)	6	12	18
Outros	0	1	1
Não respondeu	0	1	1
Total	39	34	73

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do questionário

Ainda podemos comparar a relação dos estudantes dos dois turnos no que tange à participação nas atividades acadêmicas, culturais e políticas na FaE e na universidade de modo geral. Para os dois primeiros grupos de atividades (palestras, congressos, apresentações musicais etc), verificamos uma melhor participação dos alunos da manhã. Como podemos conferir nas tabelas abaixo (31, 32, 33), os alunos do noturno foram aqueles que mais indicaram o grau de participação como razoável, fraco ou nulo (com pequenas exceções) para indicar a participação em atividades na FaE, na UFMG e culturais. Entretanto, cabe destacar que o envolvimento em atividades relacionadas ao movimento estudantil foi maior no turno da noite (tabela 34)⁶⁰.

A experiência universitária é construída, portanto, de forma diferenciada nos dois turnos. De um lado estão uma maioria dos estudantes/diurno que têm um contato maior com a universidade no seu sentido mais amplo: participam de eventos, estão envolvidos com os grupos de pesquisas, transitam em diferentes espaços que caracterizam a instituição etc e são, portanto, alunos em tempo integral. De outro, situa-se uma maior parcela de alunos que são estudantes em tempo parcial, pois vivenciam a universidade apenas no espaço curto das aulas, sem, no entanto, ampliarem suas experiências estudantis para além daquela que se limita às obrigações curriculares.

Podemos concluir, portanto, que o modelo de experiência universitária (vivido de forma mais intensa ou menos intensa) está relacionado com o pertencimento social dos estudantes. Porque a impossibilidade de estar na universidade para além do tempo das aulas, que caracteriza o perfil da maioria dos alunos do noturno se dá, na maioria das vezes, porque trabalham em tempo integral em outros lugares só restando o contra turno para se dedicarem ao curso. A opção por não ser “bolsista”, também, como os dados apontaram, se deu (na maioria dos casos) por questões do perfil social dos sujeitos da noite, já que o dobro dos estudantes que responderam ao questionário e são alunos do noturno, justificaram o fato de não serem bolsistas por indisponibilidade de tempo, dinheiro etc.

⁶⁰ É de nosso conhecimento que as atividades do Diretório Acadêmico da FaE têm essa cultura de serem realizadas, sobretudo, no turno da noite o que explica, portanto, o maior envolvimento de estudantes do noturno em atividades relacionadas ao movimento estudantil.

Tabela 31 - Indique o grau de participação em diferentes atividades que acontecem na Universidade: congresso, palestras e seminários na FaE * Turno Tabulação cruzada

		Turno		Total*
		Manhã	Noite	
Indique o grau de participação em diferentes atividades que acontecem na Universidade: congresso, palestras e seminários na FaE	Excelente	25,6	23,5	24,7
	Bom	35,9	23,5	30,1
	Razoável	25,6	47,1	35,6
	Fraco	12,9	5,9	9,6
Total		100	100	100

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do questionário * Em porcentagem

Tabela 32 - Indique o grau de participação em diferentes atividades que acontecem na Universidade: congresso, palestras e seminários outros espaços * Turno Tabulação cruzada

		Turno		Total*
		Manhã	Noite	
Indique o grau de participação em diferentes atividades que acontecem na Universidade: congresso, palestras e seminários outros espaços	Excelente	18	11,7	15,1
	Bom	28,2	20,6	24,7
	Razoável	20,5	26,5	23,3
	Fraco	30,8	32,4	31,5
	Nulo	2,5	8,8	5,4
Total		100	100	100

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do questionário

Tabela 33 - Indique o grau de participação em diferentes atividades que acontecem na Universidade: eventos culturais promovidos pela Universidade * Turno Tabulação cruzada

		Turno		Total*
		Manhã	Noite	
Indique o grau de participação em diferentes atividades que acontecem na Universidade: eventos culturais promovidos pela Universidade	Excelente	10,3	5,9	8,2
	Bom	15,3	14,7	15,1
	Razoável	20,5	32,3	26,0
	Fraco	43,6	38,2	41,1
	Nulo	10,3	8,9	9,6
Total		100	100	100

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do questionário

* Em porcentagem

Tabela 34 - Indique o grau de participação em diferentes atividades que acontecem na Universidade: eventos e/ou manifestações do mov. estudantil * Turno Tabulação cruzada

		Turno		Total*
		Manhã	Noite	
Indique o grau de participação em diferentes atividades que acontecem na Universidade: eventos e/ou manifestações do mov. Estudantil	Excelente	2,5	8,9	5,4
	Bom	10,2	11,8	11,0
	Razoável	18,0	17,6	17,9
	Fraco	30,8	41,1	35,6
	Nulo	38,5	20,6	30,1
Total		100	100	100

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do questionário

* Em porcentagem

Anteriormente, apresentamos a relação entre aqueles que tinham a experiência como “bolsistas” e as perspectivas em dar continuidade aos estudos. Os dados mostraram que eram os “bolsistas” que mais se interessavam pela pós-graduação. Ao investigarmos a relação entre o interesse pela pós-graduação e o turno, os dados revelaram, portanto, que 77% dos sujeitos dessa pesquisa que não se interessam pelo mestrado estão matriculados no noturno.

Portanto, existe uma combinação de fatores que interfere na experiência universitária dos estudantes: ter ou não a bolsa x turno que frequenta x interesse pela pós-graduação. Como apresentado anteriormente, o interesse na continuidade dos estudos prevalece nas perspectivas futuras dos estudantes bolsistas, e como esse perfil de estudante está mais concentrado no turno diurno, conseqüentemente, o interesse em realizar a pós-graduação estará mais presente também nesse turno.

Tabela 35 - Em relação ao mestrado: * Turno - Tabulação cruzada

		Turno		Total*
		Manhã	Noite	
Em relação ao mestrado:	Pretendo fazer após a graduação	33,3	32,3	32,9
	Pretendo fazer futuramente	56,4	35,3	46,6
	Não pretendo fazer	7,7	29,4	17,8
	Não sei exatamente do que trata o mestrado	2,6	3,0	2,7
Total		100	100	100

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do questionário

* Em porcentagem

Por último, procuramos conhecer as demandas pelas formações complementares a partir da divisão por turno. Mais uma vez, notamos algumas variações sem grandes diferenças nas porcentagens entre as escolhas no noturno e diurno. Os dados que mais chamam a atenção são referentes ao maior interesse pela formação em Educação de Jovens e Adultos pelos estudantes do noturno. Já a Formação Complementar Aberta, que é aquela que apresenta uma complexidade um pouco maior, uma vez que o aluno precisa realizar o seu percurso de forma mais autônoma, a demanda maior foi no turno diurno.

Tabela 36 - Formação Complementar x Turno (2009 a 2011)

Percurso curricular	Turno	Frequência	Porcentagem
Administração de Sistemas e Instituições Educacionais	Diurno	108	22,54
	Noturno	100	20,87
Educador de Jovens e Adultos	Diurno	29	6,05
	Noturno	12	2,50
Educador Social	Diurno	89	18,58
	Noturno	93	19,41
Ciências da Educação	Diurno	15	3,13
	Noturno	20	4,17
Aberta	Diurno	10	2,08
	Noturno	3	0,62
Total		479	100

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados cedidos pelo Colegiado do Curso de Pedagogia

As informações apresentadas neste capítulo procuraram, em um primeiro momento, caracterizar o perfil geral do estudante do curso de Pedagogia. Entretanto, somente as informações dos dados do questionário da Copeve não avançavam em relação às questões relacionadas à trajetória ao longo da graduação. Por isso, criamos um novo questionário com questões que buscaram conhecer mais sobre escolhas, perspectivas futuras, dificuldades etc, vivenciadas por alunos que já estavam no final do percurso acadêmico. Percebemos alguns limites em relação à população investigada, como apontado ao longo do texto, mas acreditamos que foi importante conhecer, no contexto de uma população maior, setenta e três concluintes, questões relacionadas ao curso e a vida estudantil.

Na sequência, o desafio proposto ao capítulo quatro é o aprofundamento nas análises de diferentes trajetórias dos estudantes entrevistados. Os dados quantitativos já apontaram as diferentes possibilidades de ser um estudante de Pedagogia da UFMG. Procuraremos, a seguir, analisar essas questões a partir do modelo de “tipologia” para a experiência estudantil.

4 TRAJETÓRIAS EM ANÁLISE: DIMENSÕES E RETRATOS DA EXPERIÊNCIA ESTUDANTIL DE ESTUDANTES CONCLUINTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FaE/UFMG

Procuraremos neste capítulo apresentar e analisar as entrevistas realizadas com alguns estudantes concluintes do curso de Pedagogia da FaE/UFMG. O objetivo é conhecer e caracterizar a experiência universitária desses graduandos ⁶¹. Vamos nos apoiar na metodologia proposta por Dubet (1994b), que ao entrecruzar as três dimensões subjetivas: projeto, integração e vocação, criou oito retratos que caracterizam maneiras de ser um estudante do Ensino Superior. A tipologia criada por Dubet deve servir como uma referência, sem, no entanto, nos prendermos totalmente a elas, uma vez que os modelos apresentados pelo autor foram criados considerando-se a oferta do Ensino Superior francês ⁶². A realidade na qual Dubet desenvolveu as figuras da experiência estudantil se caracterizava pela oferta de diferentes formações, além de ter investigado alunos de cursos e períodos diferentes. Nossos entrevistados são alunos de um mesmo curso, além de serem vinculados a uma mesma instituição. Portanto, temos o desafio de identificar em uma mesma oferta universitária, diferentes experiências estudantis ⁶³.

Como já apresentado no primeiro capítulo, as três dimensões subjetivas propostas por Dubet estão diretamente relacionadas à oferta educacional concreta da instituição de ensino e às características específicas do curso frequentado pelo estudante. Portanto, ao propormos uma análise da experiência estudantil dos concluintes do curso de Pedagogia, também consideraremos o aluno inserido em um contexto institucional específico, no qual realizou “escolhas” a partir das possibilidades que a FaE e a UFMG

⁶¹ A tipologia que caracteriza as experiências universitárias não é exaustiva e, portanto, não é nossa intenção apresentar uma caracterização geral para os alunos do curso de Pedagogia.

⁶² Ensino que se caracteriza por um sistema duplo: um seletivo, como as Grandes Escolas, os Institutos Universitários de Tecnologia e as Seções Técnicas Superiores e outro considerado não seletivo, pois admite qualquer estudante que possua o certificado de conclusão do Ensino Secundário (denominado como Baccalauréat).

⁶³ A população investigada por Dubet propiciava a separação em diferentes tipos, pois um aluno estudante de medicina, por exemplo, geralmente tem um perfil social e escolar muito diferente de um aluno de algum curso e faculdade não seletiva. No caso do nosso grupo de estudantes, as ambiguidades presentes nas análises são recorrentes, pois estamos lidando, como já explicitado, com um público que compartilha várias características em comum.

lhe proporcionavam (oferta de bolsas, diversidade de grupos de pesquisas, possibilidades de mobilidade discente, espaços específicos de socialização, opção de determinadas formações complementares etc). O contexto no qual os estudantes estão inseridos se caracteriza ainda, por ser de uma universidade pública que valoriza as atividades voltadas para a pesquisa mais do que aquelas voltadas para a docência e que, por via da FUMP, oferece a assistência estudantil para os alunos de baixa condição socioeconômica. Cabe ainda destacar a influência do contexto nacional em que a profissão está inserida. Como já discutido neste trabalho, no Brasil, a docência é caracterizada como uma profissão desvalorizada, com baixa remuneração e marcada por outros problemas, como a violência escolar e o absentismo docente.

Portanto, a experiência universitária dos nossos onze estudantes se constitui a partir de um mesmo contexto institucional (características da UFMG e da FaE) e é também marcada por um contexto nacional, no qual se destaca a desvalorização da profissão docente. Apesar desse contexto comum, as experiências dentro do grupo se mostraram diversificadas. Os sujeitos são possuidores de características individuais como o sexo, a idade, o passado escolar, o nível de capital cultural e econômico, o tempo de que dispõem para os estudos, dentre outras, que interferem diretamente em seus percursos escolares. Ademais, nos termos de Dubet, é preciso lembrar que cada sujeito possui relativa autonomia para definir seus projetos e sua adesão às normas da instituição universitária, além de demonstrar interesse intelectual de forma mais ou menos intensa pela área do curso.

Assim, as diversas maneiras de ser estudante serão analisadas partindo-se do entrecruzamento das três dimensões propostas por Dubet, sem, no entanto, desconsiderar a sociologia bourdieusiana, em que o *habitus* pode ser definido como “(...) esquemas de percepção, de pensamento, de apreciação e de ação” (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p.47) que são incorporados pelos sujeitos de forma inconsciente a partir de sua classe social de pertencimento e de suas condições concretas de existência. Estamos considerando, portanto, que de acordo com o *habitus* que caracteriza cada sujeito investigado, certas estratégias ao longo da sua trajetória no Ensino Superior se apresentarão como mais seguras e mais rentáveis enquanto outras podem sugerir maiores riscos.

Por último, procuraremos ainda, em cada relato, buscar identificar o nível de afiliação, para usar os termos de A. Coulon, que caracterizou a aprendizagem do “ofício de

estudante” desses sujeitos. Cada experiência universitária pode ser vivida de forma mais ou menos “afiliada” e “o sucesso na universidade depende, em grande parte, da capacidade de inserção ativa dos estudantes em seu novo ambiente” (COULON, 2008, p.32). Assim, procuraremos investigar como nossos sujeitos se adequaram às exigências acadêmicas, em termos de “conteúdos intelectuais, métodos de exposição do saber e dos conhecimentos” (ibid, p.32) e aos códigos e rotinas da instituição.

4.1 Apresentação dos estudantes entrevistados e a construção da tipologia

Os critérios de escolha dos estudantes que iriam compor o grupo de entrevistados foram a idade, o sexo, o turno, a opção pela formação complementar, o fato de serem alunos “bolsistas” e/ou trabalhadores em tempo integral, o grau de interesse em relação à atuação como docente e o perfil socioeconômico. Todas essas informações constavam no questionário, o que facilitou a seleção dos sujeitos.

Ao elaborarmos o questionário, colocamos ao final, a opção para que o respondente indicasse o interesse em participar da entrevista. Portanto, primeiramente, selecionamos todos os questionários que constavam a indicação positiva para participar da segunda etapa da pesquisa. De posse desses questionários ⁶⁴, fizemos a seleção dos estudantes, baseada nos critérios de escolha descritos acima. Interessava-nos obter um grupo o mais heterogêneo possível. A estratégia de selecionar questionários que indicavam perfis e percursos diferenciados tinha a ver com o objetivo de identificarmos o leque mais diversificado possível de maneiras de ser estudante no interior do curso de Pedagogia da FaE/UFMG⁶⁵. Buscamos especialmente investigar em que medida as diferentes experiências estudantis estavam relacionadas ao interesse/desinteresse pela formação e profissão docente.

A partir desses critérios, selecionamos e agendamos entrevistas com sete estudantes ⁶⁶ (Aline, Dalva, Helena, Josiane, Natália, Patrícia e Tereza) ⁶⁷. O grupo inicial era

⁶⁴ Do total de 73 questionários, 25 estudantes indicaram o interesse e a disponibilidade para participarem da entrevista.

⁶⁵ Nessa etapa da análise, ainda era uma suposição que diferentes características pessoais e de percurso acadêmico dos estudantes se constituiriam em diferentes experiências estudantis.

⁶⁶ O total de questionários selecionados foi doze. Entretanto, alguns estudantes haviam deixado como contato apenas o endereço eletrônico e ao lhes enviar a solicitação não obtivemos o retorno de três e-mails e uma estudante respondeu dizendo que não tinha mais interesse em conceder a entrevista. Houve também o caso de uma estudante que chegou a ser entrevistada, entretanto, a entrevista foi muito curta, pois ela tinha um compromisso em sequência. Como o material apresentou-se incompleto, optamos por não utilizar essa entrevista no trabalho.

composto, no entanto, somente por mulheres. Mesmo que a proporção de homens do universo de concluintes do curso de Pedagogia fosse pequena, consideramos importante convidar um aluno do sexo masculino para a entrevista. Por meio do ambiente virtual ⁶⁸, chegamos até o estudante Francisco, que se disponibilizou a participar da pesquisa. Por considerar oito estudantes um número ainda pequeno, convidamos mais três alunas para participarem da entrevista. Foi realizado o contato com Irene, também por meio do ambiente virtual, e Beatriz foi indicada por conhecidos da FaE. Por último, através de Irene, conseguimos o contato de Isabela, que também aceitou participar, sendo a última estudante a ser selecionada para a entrevista.

Cabe destacar que uma característica comum sobressaiu nos perfis dos discentes selecionados, dos onze estudantes que compuseram o grupo, sete eram alunos “bolsistas”. Foram esses os alunos que mais manifestaram a disponibilidade em participar da entrevista (no espaço reservado no questionário), o que inclusive justifica o fato de não termos selecionado um número maior de participantes ⁶⁹. Nossas hipóteses são duas: a de que os alunos bolsistas estão, por consequência das atividades que desenvolvem no trabalho, mais inseridos em contextos de pesquisa e que por isso são mais colaborativos quando são solicitados. E ainda, que o fato de estarem muitas horas na universidade, diferentemente dos trabalhadores estudantes que só chegam ao campus no horário das aulas, garante maior flexibilidade e disponibilidade de horários para a concessão da entrevista.

Dando sequência a apresentação dos procedimentos metodológicos dessa etapa qualitativa, compete explicar como iremos apresentar as diferentes maneiras de ser estudante a partir dos nossos sujeitos. Seguindo a estratégia de Dubet, criamos alguns retratos da experiência estudantil, a partir da articulação e intensidade das dimensões subjetivas que os caracterizam. Optamos, em um primeiro momento, por dividir os estudantes em dois grupos: “Estudantes em tempo integral” e “Estudantes em tempo parcial”. O resultado foi o seguinte:

- Grupo 1 – Estudantes em tempo integral.

⁶⁷ Cabe ressaltar que todos os nomes dos entrevistados são fictícios.

⁶⁸ O curso de Pedagogia da FaE/UFMG tem um grupo on-line no Facebook composto por alunos e ex-alunos.

⁶⁹ Já que os outros alunos que haviam se disponibilizado para a entrevista apresentavam perfis muito próximos: “bolsistas”, estudantes do diurno, solteiros, faixa etária parecida etc.

Compõem esse primeiro grupo os discentes: Aline, Beatriz, Francisco, Helena, Irene, Josiane, Natália.

O modelo da experiência estudantil que caracteriza esse conjunto de estudantes do grupo 1 se aproxima muito do modelo caracterizado pelo tipo 1 de Dubet (projeto forte, integração forte e vocação forte), denominado pelo autor como os “verdadeiros estudantes”. São os alunos da nossa amostra que mais se dedicam aos estudos, ao curso e a universidade de maneira geral. São estudantes o “tempo todo”. Dedicam-se as atividades acadêmicas (leituras, trabalhos, visitas à biblioteca, por exemplo), trabalham em algum tipo de bolsa oferecida pela Faculdade de Educação, participam também de atividades extraclasse, tanto aquelas relacionadas ao curso como as culturais e políticas. São voluntários quando julgam que podem se beneficiar com a ação, são participativos nas aulas, conhecem alguns professores e são reconhecidos por transitarem na faculdade. Tendem assim a ser valorizados como “autênticos” estudantes. São também estudantes críticos, pois estão certos do que buscam no curso, e exigem uma formação de qualidade. São, portanto, nos termos de A. Coulon, sujeitos muito “afiliados” ao seu “ofício de estudante”, pois conhecem as regras e sabem manejá-las com naturalidade.⁷⁰

- Grupo 2: Estudantes em tempo parcial.

Compõem esse grupo: Patrícia, Tereza, Dalva e Isabela. Como o próprio nome do grupo sugere, esses sujeitos se caracterizam por não serem estudantes “o tempo todo”. Apesar de estarem reunidos em um mesmo grupo, possuem características muito diferentes e a articulação das dimensões subjetivas acontece de forma também diversificada.

Patrícia (projeto fraco, integração forte, vocação fraca), por características que iremos explicar em seguida, encaixa-se mais nesse segundo grupo, apesar de já ter sido uma aluna bolsista e ter vivenciado intensamente, por um período, a rotina da universidade. Tereza (projeto fraco, integração forte, vocação forte) e Dalva (integração fraca, vocação fraca, projeto fraco) são trabalhadoras estudantes, possuindo emprego em tempo integral, o que as impede de dedicar-se à universidade como os “verdadeiros estudantes”. Isabela (projeto fraco, vocação fraca, integração fraca), por realizar dois

⁷⁰Como iremos explorar ao longo das análises individuais, nesse grupo ficaram os sete estudantes “bolsistas”, além de quatro estudantes intercambistas.

curso superiores simultaneamente até poderia ser classificada como uma estudante em tempo integral, entretanto, o que estamos avaliando é o envolvimento com o curso de Pedagogia, e em relação a esse ela foi uma estudante em tempo parcial, pois se envolveu muito pouco com o curso e a universidade, como poderemos conferir ao analisar sua trajetória acadêmica.

No quadro que se segue estão dispostas estas informações. Distribuimos os estudantes de acordo com o grupo que melhor os caracteriza e atribuímos a valência (forte ou fraca) para cada dimensão subjetiva que caracteriza sua experiência estudantil.

Quadro 7: Figuras da experiência estudantil - concluintes do curso de Pedagogia da FaE/UFMG

	<i>Estudantes</i>	<i>Dimensões subjetivas</i>
Grupo 1 <i>Estudante em tempo integral</i>	Aline	Projeto forte
	Beatriz	Integração forte
	Francisco	Vocação forte
	Helena	
	Irene	
	Josiane	
Grupo 2 <i>Estudante em tempo parcial</i>	Natália	
	Patrícia	Projeto fraco Integração forte Vocação fraca
	Tereza	Projeto fraco Integração forte Vocação forte
	Dalva	Projeto fraco Integração fraca Vocação fraca
	Isabela	

É importante ressaltar que apesar de construirmos esse quadro considerando apenas a análise das dimensões subjetivas que caracterizam a experiência dos sujeitos, à medida que formos apresentando cada trajetória, serão consideradas também as características pessoais e os elementos relacionados ao *habitus* de classe de cada estudante que pareçam afetar o seu percurso no Ensino Superior, inclusive com o intuito de compreender a relação entre essas características.

4.2 Algumas figuras da experiência estudantil ⁷¹

4.2.1 Grupo 1 - Estudantes em tempo integral

Estudante Aline

“No início você vai escutando muitas coisas desanimadoras e você vai sendo influenciada, mas depois você vai ganhando força e vendo o tanto que o curso é importante e exige do profissional muita dedicação e com isso você vai ficando mais firme e essas questões relacionadas com o preconceito com o curso entram em um ouvido e saem no outro.”

Aline tem 21 anos, é solteira, se autodeclara preta, está no 8º período do curso, é aluna do noturno e reside em Ribeirão das Neves. É de origem pobre e teve apoio da assistência estudantil da FUMP durante todo o percurso. Ela conta com orgulho que é a primeira da família a estudar na UFMG. Ela revelou que foi aprovada no primeiro vestibular que tentou, “apesar” de ser uma aluna oriunda de escola pública.

Aline é muito tímida, como ela mesma se descreveu. Outra característica que ficou bastante evidente ao longo da entrevista é seu comprometimento com os estudos e com as atividades das quais faz parte na universidade. Desde o início da graduação é bolsista de iniciação científica, experiência que ela indica como provável influência para a escolha da formação complementar em Ciências da Educação. Aline também demonstrou ser bastante exigente, pois, apesar de reservar, todos os dias, tempo para os estudos e a realização das tarefas da faculdade, ao fazer uma autoavaliação de sua trajetória estudantil disse que gostaria de ter se dedicado mais aos estudos.

⁷¹ Os textos que apresentarão os sujeitos entrevistados trazem algumas informações em comum, como as características pessoais, mas procura-se, em cada descrição, destacar informações, sejam em termos de escolhas, desejos, medos, dificuldades, prazeres, expectativas futuras (...), que consideramos mais marcantes e que foram evidenciadas na fala de cada estudante. A frase que acompanha o nome de cada estudante foi selecionada como aquela que melhor identifica a relação do entrevistado com a Pedagogia e/ou com a experiência de ser um estudante do Ensino Superior.

A estudante Aline deixou claro ao longo da entrevista que a escolha pela Pedagogia não se deu por uma exclusão. Quando se submeteu ao vestibular, estava certa de que queria cursar a Pedagogia e destacou ainda:

Eu sempre quis fazer Pedagogia, eu sempre gostei. É aquela coisa né? Escolinha, dar aula para bonecas, sempre foi assim. E eu vim de uma família de seis tias pedagogas, foram diretoras, vice-diretoras, professoras, então eu acabei convivendo a infância inteira com o espaço escolar. (Aline)

A maneira como Aline descreve o seu processo de inserção no curso superior e o grau de certeza que demonstra em relação à profissão são indicativos de que a escolha pela Pedagogia não foi uma decisão (inconsciente) pautada somente pelo seu perfil social. A estudante destaca a influência do contato com pessoas próximas que atuam na área específica do curso. Aline revela ainda outros indícios de que a sua escolha não resultou de um simples ajustamento de suas preferências às condições objetivas. Segunda ela: “eu acabei formando junto o Ensino Médio e o técnico e aí eu vi que não queria a área de administração ou economia e que não havia dúvidas de que eu iria tentar Pedagogia”. A estudante afirma ainda que não teria grandes dificuldades em ser aprovada em um curso mais concorrido da UFMG.

Em relação à integração dessa estudante à vida universitária, a atuação como bolsista de iniciação científica durante todo o percurso acadêmico demonstra-se como um fator determinante para uma integração forte. Além das horas dedicadas ao trabalho na pesquisa, Aline fica em outros momentos na universidade, frequenta a biblioteca e participa de eventos acadêmicos e culturais.

Outro indicador, relativamente simples, mas que demonstra a forte integração dessa estudante, é sua assiduidade às aulas. Ela também descreve que em alguns momentos do curso foi voluntária em eventos acadêmicos realizados na FaE.

A integração estudantil não se limita diretamente ao meio acadêmico, ela depende também da sociabilidade, e nesse aspecto Aline também apresenta evidências que caracterizam uma forte integração:

Eu tive na faculdade um grupo de amizade mesmo, e quanto aos grupos de trabalho (escolar) eu fui passando por diferentes grupos, até porque eu não tinha problemas com ninguém da sala então eu achava interessante ir mudando de grupos e conhecendo melhor as diferentes pessoas da turma.

Um dos aspectos mais interessantes na trajetória dessa estudante é que ela ingressou no curso somente com o objetivo de trabalhar como professora, mas a experiência com a iniciação científica e a sua afiliação ao curso, no que se refere o contato com diferentes grupos de pesquisa, a capacidade de interpretar as regras e o “status social novo” de aluna bolsista da UFMG a levaram a conhecer outras possibilidades de exercer a profissão, além de ter auxiliado na “construção” de um gosto pela pesquisa.

Pensava em ser professora alfabetizadora dos primeiros anos do Ensino Fundamental, quando eu escolhi o curso era isso que eu queria, mas aí foi mudando e eu acho que eu não falo assim, não quero ser professora alfabetizadora, pois é um dos caminhos. Mas eu vi que tem outros, assim, sabe? E aqui dentro do curso que eu fui conhecendo os outros porque a gente tem uma visão muito simplista da Pedagogia como Educação Infantil e como professora alfabetizadora, até mesmo a EJA você tem pouca informação quando você entra no curso, né? E aí depois que você vai conhecendo as outras possibilidades, fui conversando com as pessoas aqui dentro, tendo contato com o currículo e vendo outras possibilidades. Pelo menos foi assim no meu caso, meu objetivo era ser professora alfabetizadora e hoje não é esse o único, mas caso eu passe em um concurso eu toparia atuar. Mas de toda forma eu pretendo continuar na vida acadêmica, dar sequência aos estudos e continuar desenvolvendo pesquisa que é o que eu mais gosto.

Para Aline, a dimensão do projeto se coloca muito forte ao longo de sua trajetória, pois ela demonstra a certeza em querer continuar os estudos e faz a relação entre a pós-graduação e a rentabilização do diploma adquirido. Essa perspectiva de futuro da aluna também parece ser interpretada considerando o perfil institucional da faculdade, no qual se destaca a presença de um forte programa de pós-graduação. Ela também se mantém informada em relação aos concursos públicos da área e até mesmo já foi aprovada em alguns.

A experiência estudantil está diretamente ligada à instituição universitária e no caso de Aline, além da influência da pesquisa, outro fator que interveio na sua trajetória foi o modelo de assistência estudantil a que teve acesso na UFMG:

(...) claro que é uma universidade elitista, então a FUMP acabou sendo uma forma de, não sei, de ajudar os alunos mesmo só que eu acho que na minha trajetória fez diferença porque como bolsista, pelo menos, no início do curso ganhava somente R\$360,00 então não daria para eu ser aluna bolsista da faculdade sem a ajuda da FUMP e a ajuda da FUMP nos gastos com passagens, material escolar é o que me permitiu ser bolsista, porque só com o dinheiro das bolsas que eu fui tendo ao longo do curso não eram suficientes,

e eu não poderia me dedicar ao curso como eu gostaria, pois teria que trabalhar fora e isso me prejudicaria, com certeza. (Aline)

Por último, a experiência estudantil de Aline se caracteriza pela forte dimensão da vocação, pois a estudante atribui aos estudos um sentido educativo e pessoal. Ela, ainda, descreve da seguinte maneira a influência na sua personalidade a sua passagem pela universidade:

Eu acho que os gostos vão ficando mais acadêmicos, mais críticos. Você passa a olhar tudo de uma outra forma, né? As propagandas na televisão, os filmes, as próprias músicas; as relações sociais mesmo, até as relações com os amigos, né? Seu modo de falar muda muito, bom eu acho (Aline).

Assim, a articulação das três dimensões subjetivas que constituem a experiência estudantil de Aline está diretamente relacionada às características da instituição. O fato de estar em uma universidade voltada para a pesquisa e a oferta de bolsas, provavelmente foram fatores decisivos para que se interessasse de maneira tão expressiva pela pós-graduação. Ainda, o apoio da assistência estudantil foi determinante para que pudesse se dedicar de forma mais intensa aos estudos. O nível de certeza em relação à Pedagogia também pode ser interpretado como um dos motivos para que Aline tenha se posicionado no curso com tamanha criticidade e segurança, além de ser um forte indicativo de que a construção de um projeto forte está ligada ao gosto pela área.

Procuramos compreender, por fim, como a experiência estudantil da estudante acabou por “distanciá-la” do seu desejo inicial de atuar como professora.

A questão de ter conhecido outras áreas foi me afastando um pouco da docência e também porque ao longo do curso você vai vendo que ser professor hoje em dia é uma das profissões mais difíceis por conta da desvalorização mesmo, ao longo do curso você vai vendo que a cada greve que tem você vai vendo uma luta em vão porque os professores continuam na mesma condição, é também o que você vê nos estágios e até mesmo pelos relatos dos colegas do curso que já são docentes eu acho que nos desanima muito. (Aline)

A experiência de Aline se mostrou convergente em relação aos dados quantitativos apresentados no capítulo 3, que demonstraram que muitos alunos concluintes do curso de Pedagogia querem atuar como professores, mas se sentem inseguros em relação à profissão. Ao se depararem ao longo do curso com outras possibilidades para a atuação

profissional e se aproximarem mais da realidade da profissão (que nem sempre é atraente) esses alunos acabam, em muitos casos, procurando dentro do curso outras possibilidades de atuação para além da docência.

Estudante Beatriz

“É estranho. Eu fico na dúvida: ser professora, ser atriz. Quando eu formei no Ensino Médio eu escolhi ser atriz e fui fazer Teatro. Quando eu terminei o Teatro eu vim fazer Pedagogia. Na verdade eu tô cada vez mais decidindo que eu quero trabalhar com o Teatro, mas assim, é engraçado que em momento algum eu penso que foi ruim eu ter feito Pedagogia, justamente porque a Pedagogia me amadureceu muito, muito, muito, muito, então eu acho super importante ter passado por ela e também porque eu adoro dar aula de Teatro”.

A entrevista com a estudante Beatriz foi a última a ser realizada. Muitas foram as tentativas anteriores para que ocorresse, mas a aluna nunca tinha disponibilidade. Isso já indica uma das características de Beatriz, ela é uma jovem muito envolvida com diferentes questões (sociais, políticas, culturais) e por isso a dificuldade em conseguir um tempo para essa pesquisa.

Quando a estudante iniciou o curso de Pedagogia, já havia concluído outro curso na UFMG. É formada em Teatro. Ela optou por cursar uma segunda graduação pelo desejo de ser professora. Segundo ela, desde criança sonhava em ser professora e atriz. Antes da decisão de fazer vestibular para Pedagogia, havia sido reprovada no vestibular para o curso de Letras, também na UFMG.

Beatriz tem 29 anos, é solteira, se autodeclara branca, mora em um bairro bastante distante da UFMG. É filha de pais pouco escolarizados (a mãe frequentou até a 4ª série do Ensino Fundamental). Ela tem mais duas irmãs (uma mais velha e outra mais nova) e ambas frequentaram o Ensino Superior em universidades privadas. Ela se considera uma aluna da camada popular, mas demonstrou ao longo da conversa que com a renda da bolsa, a ajuda da mãe e alguns benefícios da FUMP, foi tranquilo concluir o curso (quando concedeu a entrevista havia acabado de colar grau). Foi aluna intercambista (intercâmbio na Espanha, com o apoio financeiro da FUMP).

Como já havia concluído um curso na UFMG, Beatriz, de certa forma, já conhecia os mecanismos da universidade, como as coisas de maneira geral aconteciam por lá. Essa característica parece ter sido determinante para que desde o início da trajetória no curso de Pedagogia a afiliação de Beatriz tenha se dado de forma intensa e para que sua

experiência estudantil tenha sido marcada pela aprendizagem de um trabalho autônomo, no sentido que ela trilhou um percurso de estudos a partir de seus interesses, “correndo atrás” do que lhe interessava mais. Ela também faz referência ao fato de que sua experiência como aluna “bolsista” foi muito favorável ao processo de integração ao universo acadêmico:

Eu vivi muitas coisas porque eu estava aqui, contato com vários professores, com outras alunas da Pedagogia que também me ajudavam, é uma estratégia também, quanto mais vínculo você tem mais força você tem também. No início eu achava a trajetória na universidade muito solitária e passar a ser bolsista mudou minha percepção do Ensino Superior. (Beatriz)

A experiência de Beatriz tem a dimensão da vocação ainda mais forte do que a dos outros estudantes que compõe o grupo 1. Nos termos de Dubet, a dimensão da vocação faz referência ao sentimento de realização pessoal em nível intelectual que o estudante demonstra na relação com os estudos. Beatriz nos revela que ao longo do seu percurso no Ensino Superior esteve mais voltada para a busca por uma realização pessoal e menos preocupada com a utilidade dos estudos em termos profissionais. De acordo com ela, por exemplo:

As disciplinas de metodologia eram as que me interessavam menos (...). Ao mesmo tempo eu encontrei professores no caminho e eles traziam coisas novas para eu pensar e isso me atraía. Entre estudar coisas que me interessavam menos, eu me dedicava às áreas que eu gostava mesmo (Beatriz).

A forte vocação esteve ligada, de qualquer forma à dimensão do projeto, pois ela procurou trilhar um caminho no interior do curso coerente com seus gostos pessoais e interesses profissionais. Ela largou o emprego no primeiro período, por exemplo, porque, segundo ela: “eu tinha esse imaginário de que se eu pudesse ficar na universidade eu poderia viver a universidade”. A estudante articulou também, no seu percurso curricular, as duas áreas de maior interesse: educação e arte. Tal estratégia foi possível, graças à formação complementar aberta que permite esses percursos diferenciados. Assim, ela realizou disciplinas na Escola de Belas Artes concomitantemente ao curso de Pedagogia.

E ainda, se “a vocação não é redutível a uma alternativa do projeto profissional (...), pois ela emerge por meio da atividade crítica dos estudantes” (DUBET, 1994b, p.517, tradução nossa), cabe destacar o sentimento de frustração manifestado por Beatriz em relação ao modelo de universidade com que se deparou no curso de Pedagogia:

Eu acho que eu tive uma boa formação aqui. Meus incômodos estão mais ligados às relações e as formas como as aulas são organizadas. Eu tenho incômodos do tipo, eu tenho 29 anos de idade e um professor da universidade vir conversar comigo a partir da ideia de pontos, por exemplo. A gente tá numa faculdade de educação, tá formando professores. E eu acho que nosso percurso aqui é um momento de experimentar. O que aqui me incomoda é como numa faculdade de educação a gente não consegue pensar outras formas de organizar a relação educativa, porque são essas formas que a gente tanto critica e no fundo no fundo eu sinto que os professores da FaE de um modo geral, mesmo que com boa vontade, eles ainda acham que estão abrindo a nossa cabeça, despejando um monte de conteúdo e fechando. Eu acho que eles fazem isso na melhor das intenções, porque o conteúdo é importante (...). (Beatriz).

Para Dubet a vocação é aquela dimensão que “permite sentir-se verdadeiramente estudante na medida em que ela define a influência ou o desejo de influência da formação sobre a personalidade, sobre a maneira de ver o mundo e se encontrar nele” (DUBET, 1994b, p.518, tradução nossa). Entendida nesses termos, essa parece ser a dimensão mais forte da experiência estudantil de Beatriz.

Na verdade para mim hoje o que a FaE me ensinou de mais importante não é o que está dentro da minha profissão, sabe. Porque a FaE me ajudou a elaborar questões sobre o mundo e me deu elementos para compreender melhor esse mundo e me colocar melhor nesse mundo seja como professora, seja como qualquer outra coisa e as vezes eu até penso: todas as pessoas deviam passar por uma faculdade de ciências humanas nas vida, porque são essas discussões que são mais importantes para mim, sabe. Discussões de gênero, raça. As próprias formas de compreender as desigualdades sociais e compreender como elas viram outras desigualdades, as escolares, por exemplo (...). (Beatriz)

De todos os entrevistados ela foi a que demonstrou uma trajetória mais reflexiva e consciente no que tange às escolhas no interior do curso. Como foi dito, a dimensão da vocação sobressaiu-se na experiência estudantil de Beatriz. Entretanto, as duas outras dimensões, projeto e integração, também se caracterizaram como dimensões fortes na sua experiência. O que não se destacou na entrevista de Beatriz foi a questão da

docência, apesar de inicialmente ter manifestado que foi o interesse em ser professora de Teatro que a levou à Pedagogia. O que percebemos por meio da entrevista foi que sua experiência acadêmica com o curso de Pedagogia ampliou o seu campo de possibilidades profissionais. E ela se permitiu experimentar dentro do curso. Como estava inserida em uma universidade com um campo para pesquisa muito fecundo, acabou por vivenciar muitas experiências relacionadas à pesquisa acadêmica. Ela esteve particularmente muito envolvida com um grupo de pesquisa e extensão que estuda questões relacionadas à juventude e com isso acabou por se aproximar também desse universo e de trabalhos realizados fora da sala de aula. A realização pessoal de Beatriz no curso talvez tenha alcançado tamanha proporção por ser a Pedagogia um curso caracterizado pela flexibilidade no campo de atuação profissional (mesmo que o currículo real, cada vez mais, procure dar ao curso o foco da docência), o que a permitiu conciliar interesses diversos, ligados à Educação e ao Teatro.

Estudante Francisco

“Eu acho que se não fosse a FUMP eu até conseguiria concluir o curso de graduação, mas não com a mesma qualidade, não com o mesmo aproveitamento; até porque eu teria que trabalhar muito mais e provavelmente uma bolsa de estágio e uma bolsa de iniciação científica seriam insuficientes para eu me manter se não houvesse a existência da FUMP”.

Francisco tem 26 anos, é solteiro, se autodeclara branco. No momento da entrevista estava no 8º período do curso, que frequenta em ambos os turnos, apesar de ter sido aprovado para o noturno.

Francisco é o filho mais velho (tem mais três irmãos) de uma família “simples” do interior de Minas. Ele conta que é um dos poucos da família que se interessou pelo Ensino Superior, pois o que é mais valorizado no contexto da sua família é o trabalho. Ele mesmo, antes de ingressar na UFMG trabalhou durante quatro anos em uma empresa, o que foi importante para juntar dinheiro (que precisou usar quando veio morar em Belo Horizonte após a aprovação no vestibular).

Francisco foi aprovado no primeiro vestibular que tentou na UFMG. Ele acredita que teve uma boa formação no Ensino Médio, principalmente no terceiro ano em que foi aluno bolsista de uma instituição filantrópica (nessa época ele pensava em ser padre). O estudante destaca o gosto pelos estudos e pela leitura.

Durante a entrevista Francisco enfatizou sua condição socioeconômica desprivilegiada e como foi fundamental o apoio da FUMP durante o seu percurso na graduação. Desde o primeiro período o aluno já era assistido pela FUMP. Ele conta que usufruiu de “todos” os benefícios a que tem direito pela assistência estudantil, inclusive é residente da Moradia Universitária e foi aluno intercambista com auxílio financeiro da instituição.

De acordo com o estudante, o seu desejo era cursar a graduação em Direito. Ele chegou a ser aprovado, com bolsa de estudos em universidades privadas, entretanto julgou que mesmo com a isenção da mensalidade seria muito difícil manter-se ao longo dos anos sendo estudante de uma universidade particular em um curso elitizado. Portanto, quando resolveu tentar o vestibular da UFMG ele tomou a decisão de que iria optar por outro curso. Sua decisão estava fundamentada no seguinte raciocínio:

Então na hora de tentar UFMG eu pensei assim: olha, eu não vou fazer Direito porque eu acho que eu não vou passar, eu não to fazendo cursinho, eu vou tentar um curso que ao mesmo tempo seja da área de humanas, que tenha mercado e que seja ao mesmo tempo condizente com as minhas aptidões. Eu pensei assim: eu gostava de escola, gostava de ajudar na escola, na Direção, tudo que eu podia eu fazia, aí eu pensei assim, eu acho que eu vou fazer Pedagogia! (Francisco)

Como já observamos ao longo dessa pesquisa, a “escolha” por cursos pouco concorridos como a Pedagogia está muito marcada pelo processo denominado por Bourdieu como “causalidade do provável”. De maneira geral, a ideia de Bourdieu é de que a vivência diária no interior de determinado grupo implica na transmissão de valores, comportamentos, desejos, considerados mais ou menos adequados pelo grupo. Nesse contexto, a escolha pelo curso superior poderia ser interpretada como fruto de uma estratégia em que as decisões se constituem como um senso prático (*habitus*), baseado no que está ao alcance do grupo social a partir da realidade objetiva em que está inserido. Avalia-se qual o curso superior poderia trazer maior retorno e qual escolha seria mais ou menos arriscada. Francisco demonstra ter internalizado essa ideia de que não seria aprovado em um curso elitizado como Direito e que o que era “destinado” a ele seria um curso menos concorrido, composto por um público mais próximo de seu grupo social de origem e mais condizente com sua realidade financeira.

A relação entre a “escolha” pela Pedagogia realizada como uma estratégia (resultado de um senso prático) e o perfil socioeconômico e cultural do estudante também deixa

marcas ao longo de seu percurso no Ensino Superior. Ao longo da entrevista, Francisco dá muitos exemplos de que suas decisões acadêmicas, na maioria das vezes, se davam em função de uma preocupação financeira.

Olha, eu acho que quando você tem uma condição financeira boa você é privilegiado em qualquer instância. Eu percebo que o fator econômico ele influencia sim, influencia demais na minha vivência nessa universidade, sabe? Porque assim, às vezes eu tive que pegar estágio só por causa de dinheiro, mesmo se eu não queria fazer aquilo, e isso é fato! Às vezes, eu deixei de ir a congressos da área por falta de dinheiro. A própria decisão por ter a bolsa é a questão econômica que mais pesa. Por mais que tenha a FUMP, aqui na universidade o percurso é desigual. (Francisco)

Francisco é um estudante com um nível elevado de afiliação ao sistema universitário. Ele demonstrou ao longo da entrevista que sabia (muitas coisas até mesmo antes de ingressar na UFMG, pois procurou informar-se com os professores do Ensino Médio) como “as coisas funcionavam na universidade”. Ele já conhecia a FUMP no período do vestibular, já sabia desde o início do curso da possibilidade do intercâmbio, das diferentes formações complementares etc. Foi um aluno que soube transitar pelo espaço acadêmico com naturalidade, aproveitando da melhor maneira o que a universidade poderia lhe oferecer.

Outros aspectos da trajetória de Francisco revelam uma forte integração. Durante o percurso na Pedagogia ele teve três bolsas de trabalho (essas com atividades bem diversificadas). Primeiro atuou como bolsista na Biblioteca da FaE, depois foi professor no curso para jovens e adultos (PROEF) e por último, antes de viajar para o intercâmbio em Portugal, foi bolsista da Escola de Engenharia, na área de capacitação de mão de obra. Ao longo do curso ele transitou por diferentes espaços, além de usufruir dos serviços da UFMG como o restaurante universitário, o Centro Esportivo Universitário (CEU), a moradia, o transporte interno, a assistência estudantil.

De qualquer forma, a experiência estudantil de Francisco, provavelmente em consequência do seu perfil socioeconômico desfavorecido e também por uma pressão familiar (ele chegou a relatar que o desejo da sua família era de que ele continuasse trabalhando na empresa...), é caracterizada por um percurso voltado para a inserção no mercado de trabalho. A dimensão do projeto, da utilidade dos estudos é forte na experiência acadêmica de Francisco. Ele “apostou” no curso superior e espera que ao

concluir o curso seja recompensado com um bom emprego e com o retorno financeiro coerente com um diploma de nível superior.

A dimensão do projeto ainda aparece quando o estudante destaca que o seu foco são os concursos públicos na área de gestão. Ele afirma que está se dedicando muito para estudar para esses concursos e que inclusive já foi aprovado em dois, mas que não sabe se conseguirá se formar antes de ser convocado.

Selecionamos alguns trechos da entrevista do estudante em que a dimensão do projeto aparece forte:

Dentre todas as habilitações que eu conheci, de cara a gestão foi a que me atraiu e também é a mais condizente com o que eu vou atuar, né? E também porque eu acho que é a que prepara melhor para os concursos. Nessa área que eu quero atuar dentro da Pedagogia, essa é a formação que mais poderia me ajudar. (Francisco)

Não é porque o discurso é de que a única maneira de um estudante de licenciatura ganhar dinheiro é fazendo mestrado ou doutorado que eu vou fazer também. E eu acho que essa é uma visão limitada, pois eu acho que tem outras possibilidades e que é possível sim ser um profissional bem sucedido sem você ser pesquisador e cabe a você buscar isso. Eu estou buscando me preparando para os concursos públicos. (Francisco)

Eu sempre procurei ler os textos. Mas eu selecionava as leituras de acordo com o meu interesse dentro do curso. Eu procurei ler mais aqueles que eram da minha área de interesse, como os textos de política. Julgava que esses iriam me favorecer mais nos meus projetos profissionais futuros. (Francisco)

Portanto, se a dimensão que mais se destacou na experiência estudantil de Francisco foi a do Projeto, cabe ainda dizer um pouco sobre a dimensão da vocação no percurso desse estudante. De acordo com Dubet (1994) todos os estudantes apresentam, em alguma medida, a dimensão da vocação. No caso de Francisco essa dimensão se destaca na influência do curso em sua personalidade, na sua maneira de ver o mundo, na formação cultural e política adquirida ao longo das vivências na universidade.

Sem dúvidas, eu passei a ser muito mais questionador, eu comecei a entender muito mais de mim, o que eu realmente quero, questões de vivências culturais também aumentaram, o próprio fato de ter feito intercâmbio me mudou demais. E as próprias questões proporcionadas pela universidade, clube, arte eu passei a gostar. Eu não tinha uma criticidade tão grande a respeito de arte, por exemplo, e agora eu vejo de outras formas, passei a agregar valor. Outra questão que também o curso superior me ajudou muito é em relação ao conhecimento com questões políticas, o que influência numa postura que você pode vir a ter no seu trabalho. Uma questão crítica, reflexiva, de eu não ser simplesmente um robô e fazer o que me mandam. (Francisco)

A experiência de Francisco foi uma das que mais explicitamente demonstrou a influência do *habitus* no processo de “escolha” pelo curso e outras escolhas ao longo do Ensino Superior. Na sua experiência estudantil, fica evidente que as estratégias que buscou construir estavam fundamentadas sob um cálculo do que era menos arriscado, do que poderia no futuro lhe garantir segurança financeira. Essa maneira de encarar o Ensino Superior teve impactos na construção de uma forte dimensão do projeto. É interessante observar também outra estratégia do estudante. No interior do curso de Pedagogia ele se aproximou da área de gestão, que foi aquela que ele julgou mais poder lhe oferecer uma inserção profissional por via de concursos públicos (o que garante estabilidade financeira e lhe aproxima do universo de concursos públicos tão presentes para alunos do curso de Direito). No caso de Francisco, nem podemos falar de um “distanciamento” da docência, pois antes mesmo de iniciar o curso, ele já havia tomado a decisão de que não iria atuar como professor.

Estudante Helena

“O curso para mim foi muito bom, cresci muito. Hoje eu me sinto muito mais preparada para estar em sala de aula, muito mais preparada para estar à frente da escola, na lida com as crianças, os pais e outros professores. Eu tenho, assim, uma experiência muito positiva com a Federal e com o curso de Pedagogia”.

A entrevista realizada com Helena foi a única que não aconteceu na Faculdade de Educação. A estudante, esposa, mãe⁷² e proprietária de uma escola de Educação Infantil, preferiu marcar a entrevista na sua “escolinha”, pois dessa forma ela conciliaria melhor as outras atividades do dia.

Helena tem 34 anos, se autodeclara parda e reside em um bairro perto da UFMG. Ela é aluna do turno da manhã e como micro empresária pode ser classificada como uma estudante com perfil socioeconômico mais elevado do que o perfil geral dos estudantes desse curso.

Helena, que já concluiu o curso de História (UFMG) e que trabalha na área educacional, disse que sentiu necessidade de fazer outra graduação, Pedagogia: “E aí me veio a necessidade de fazer Pedagogia não pela necessidade do diploma, mas porque eu achei que a formação me tornaria uma professora melhor”. Em virtude dessa experiência

⁷² Quando eu cheguei para a entrevista, precisei aguardar alguns minutos, pois ela estava amamentando seu segundo filho. As duas gestações de Helena se deram ao longo de sua trajetória na Pedagogia.

anterior no curso de História, ao entrar na Pedagogia, a estudante já sabia os mecanismos que poderia acionar (seleção das bolsas, como funcionava a pós-graduação, questões burocráticas etc). Ela já conhecia o ritmo da universidade e também possuía um nível intelectual de quem já havia concluído outro curso superior. O sucesso de Helena no curso, desde o início, estava, portanto, “garantido” pelo nível de afiliação intelectual e institucional com que chegou ao segundo curso superior na UFMG.

A integração na universidade vai além de questões estritamente acadêmicas. Assim, não poderíamos deixar de pontuar que Helena demonstrou um nível de integração um pouco menor em relação aos outros discentes desse primeiro grupo. Ela destacou ao longo da entrevista que o fato de ser mãe, esposa e proprietária de uma escola a impedia de ficar mais tempo no campus e, conseqüentemente, de se envolver na intensidade que gostaria nas atividades de lazer. Entretanto, ao mesmo tempo em que ela se critica, por não ter se envolvido mais nesse tipo de atividade, reforça em seu discurso como a dimensão da integração, no sentido de envolvimento com as questões mais acadêmicas, tinha prioridade em suas escolhas. Apesar de a estudante ter outros compromissos que a demandavam muito tempo, ela foi bolsista de iniciação científica (20h semanais) durante praticamente toda a graduação. A influência da vida universitária (integração) pode ser considerada, portanto, a partir desse segundo aspecto, forte no contexto da experiência estudantil de Helena. A própria estudante faz uma reflexão sobre essa dimensão da sua trajetória:

(...) eu preciso também me dedicar ao meu trabalho e ainda tem claro que a situação de ser esposa, mãe, tudo isso toma um tempo que talvez poderia ser dedicado aos estudos. Gosto muito de ler, então eu penso que se eu não tivesse todos esses outros compromissos a minha carga de leitura seria muito maior e conseqüentemente de estudos, né? E assim, eu fui bolsista de iniciação científica desde o princípio do curso de Pedagogia e então ficou muito difícil conciliar tudo e muitas vezes eu não pude estar aqui na escola, falti ao trabalho digamos assim, mas claro que eu tenho essa flexibilidade para fazer meus horários, mas faltava aqui para cumprir os compromissos da bolsa e do curso: fazer uma apresentação de trabalho, fazer uma leitura, participar de uma reunião, mas essa foi a minha opinião, desde quando eu pensei em começar o curso eu pensei: se eu tiver que priorizar alguma coisa será a faculdade. (Helena)

Em relação à dimensão do projeto, no percurso de Helena, o nível de certeza na escolha pelo curso também se demonstra como um elemento propulsor para a elaboração de um projeto forte. Helena, que ao ingressar no curso já atuava na área, exercendo as funções

de coordenadora pedagógica e professora na escola de que é proprietária (juntamente com o marido, que também é pedagogo e a irmã que é psicóloga), demonstra um nível de certeza em relação ao que está buscando na formação. Ela procura, portanto, ao longo do curso criar estratégias coerentes com o seu objetivo (de se aperfeiçoar profissionalmente). A escolha pela formação em Administração de Sistemas e Instituições Educacionais, por exemplo, pode ser interpretada como uma escolha coerente com as funções que já exerce de coordenadora pedagógica.

Helena também demonstra paixão pela docência. E em um momento da entrevista ela menciona que um dos seus sonhos é de um dia dar aula de História pelo Estado, como forma de retribuir a educação gratuita que teve nos dois cursos nos quais foi aluna na UFMG. Ela tem uma postura crítica em relação às condições de trabalho dos professores da rede pública, mas, talvez pelo lugar que ocupa, de proprietária de uma escola, ela não se sinta diretamente afetada por problemas relacionados à profissão, como a baixa remuneração. Ela não manifesta nenhuma recusa pela docência e pelo contrário, demonstra um forte interesse em retornar para a sala de aula (no momento da entrevista ela estava atuando somente como coordenadora pedagógica, mas se preparava para assumir uma turma em sua escola).

Quando selecionamos o perfil de Helena, tínhamos como suposição que seria uma estudante menos integrada com a vida estudantil, diante das características pessoais de seu perfil. Entretanto, o seu percurso estudantil evidenciou uma dimensão forte da integração, talvez muito em razão de um gosto genuíno pela área. Por meio de um sentimento de realização intelectual com o curso e com a profissão docente a dimensão da vocação também aparece forte na experiência de Helena. Sua trajetória também é fortemente influenciada por seu perfil socioeconômico que a permitiu realizar certas escolhas ao longo do curso. A experiência estudantil de Helena só se concretizou como a de uma “verdadeira estudante” (sobretudo em termos de uma integração forte), por ela apresentar uma condição socioeconômica privilegiada (ser a dona da escola, ter carro, ter com quem deixar as crianças etc). Sua experiência se constituiu a partir de um *habitus* pessoal muito próximo daquele que é valorizado na universidade (posse dos capitais culturais, econômicos e sociais), o que a permite agir ao longo do percurso com desenvoltura, realizando escolhas que a beneficiam profissionalmente, e ainda, favorecem um sentimento de realização intelectual com os estudos.

Estudante Irene

“Olha, eu sou outra pessoa. Eu mudei muito e eu acho que eu mudei pra melhor. Assim, muitas coisas que eu antes não conhecia, agora começam a me despertar, sabe? Ou pelo menos elas me incomodam. Que eram coisas que eu achava que: Ah é normal! Agora não”.

Irene se caracteriza logo no início da entrevista como uma pessoa sonhadora. Disse que o interesse pela Pedagogia sempre existiu e que quando era aluna do Ensino Médio atuava voluntariamente na escola como monitora dos alunos mais novos. Irene disse que antes de entrar no curso ela via na educação uma possibilidade de transformação social, o que também a influenciou na escolha pela Pedagogia.

A estudante tem 23 anos, é solteira, está no penúltimo período, é aluna da manhã e optou pela formação complementar Administração de Sistemas e Instituições Educacionais. Ela reside perto da UFMG, estudou em escola pública a vida toda (destaca que era uma escola pública renomada da região), demonstrou ser uma aluna que não teria problemas em ser aprovada em um curso mais concorrido da UFMG. Seu ingresso na Pedagogia se deu logo após a conclusão do Ensino Médio.

Ela se autodeclara parda e é filha de pais pouco escolarizados (a mãe de Irene só estudou até a 4ª série). A estudante se descreve como uma aluna privilegiada por ter o apoio financeiro dos pais, e por isso não precisar trabalhar para se sustentar, o que lhe garante tempo para se dedicar aos estudos.

Ao longo da entrevista, demonstra ser uma pessoa muito reflexiva e crítica em relação ao curso e a profissão. Entretanto, ela também enfatiza o desejo de trabalhar com a docência. No caso de Irene ela declara “paixão pela Educação Infantil”.

A trajetória dessa estudante é marcada pelo projeto forte. O gosto pela Educação Infantil contribuiu para que as escolhas ao longo do curso fossem feitas com o foco nesse público. As principais experiências de trabalho que a aluna teve ao longo do curso estavam relacionadas à primeira infância (experiência no PIBID/Educação Infantil e bolsa de iniciação científica com a temática voltada para esse nível de ensino).

Eu tenho me direcionado pra Educação Infantil, que é uma área que gosto demais da conta, mais do que as outras talvez e aí eu tô envolvida em algumas pesquisas. Já fiz vários estágios na área, então eu vou...vou formar com...mais com esse enfoque assim. (Irene)

O relato também descreve um percurso, nos termos de A. Coulon, de forte afiliação ao Ensino Superior. A aluna fez intercâmbio em Portugal, teve algumas bolsas na graduação, e descreveu ter participado de diferentes atividades que aconteciam na universidade, já que segundo ela, “ficava no campus por conta”. Ela também faz uma reflexão em relação ao nível de afiliação que a caracteriza e o fato de ter sido uma estudante “bolsista”:

(...) como eu comecei na iniciação científica logo no segundo período, então, assim, isso abriu pra mim a minha visão de universidade sabe? Tipo, eu, eu percebi isso, às vezes na conversa com outras colegas, assim, da minha sala, que não estavam em nenhuma bolsa e eu tinha uma noção de como que funcionava a UFMG. Eu tinha contato com outros professores, eu participava dos grupos de discussão, sabe? Porque quando você é bolsista, você tem muito mais facilidade de ficar sabendo quais são os seminários, onde que vai ter congresso, onde que vai ter não sei o que. Então, assim, isso foi muito importante, porque aí como eu tinha disponibilidade, eu participava de uma grande parte das coisas assim, né? (Irene)

Ao analisar os estudantes classificados no tipo 1, Dubet (1994b) destacou que as experiências desses com a universidade eram marcadas pela crítica, que não eram passivos à oferta que recebiam. Assim como os estudantes analisados por Dubet nessa primeira tipologia, Irene ao longo da entrevista também levantou muitas críticas a alguns aspectos do curso, sem, no entanto, colocar em questão o desejo de atuar como pedagoga.

Olha, teve professores, que se eles não existissem, eles não fariam a menor falta. Sendo muito sincera. São professores que eu não sei como eles estão aqui sabe? Alguns porque falta conhecimento mesmo, da área e outros porque falta neles uma capacidade, uma sensibilidade no trato com a gente (...). Mesmo os professores que tão preocupados com a nossa formação, alguns deles se preocupam de uma maneira equivocada, eu acho. Alguns preocupam demais e acabam sendo aquela mãe protetora que cerca muito, de forma que você não se machuque, de forma que você não tire uma nota ruim, de forma que você não...sabe? E isso acaba nos prejudicando. Ou então que olha pra gente e fala assim: “Ah! Eu acho que se eu der tal texto fulano não vai dar conta... não vão dar conta.”, sabe? (Irene)

Em termos da vocação, é uma estudante que demonstra um nível intenso de realização pessoal com os estudos e com o curso de Pedagogia. Irene disse gostar de “quase tudo na Pedagogia”. Ela reflete ainda: “eu acho que o curso me ajudou a não cair em alguns lugares comuns, assim, que a gente às vezes é pego desprevenido, né? Eu acredito que me ajudou a ser uma professora que eu quero ser”.

A estudante também faz uma reflexão sobre como o seu perfil socioeconômico favoreceu o “sucesso” de sua trajetória acadêmica:

Tem umas pessoas que acabam tendo que se submeter a algumas, a alguns estágios porque precisam e tal. Como eu não precisava, assim, do dinheiro né? Que eu tenho a ajuda até hoje do meu pai. É eu sempre coloquei pra mim que eu não...que eu não pegaria estágios assim: “Oh escolinha infantil num bairro não sei o que das quantas”, sabe? Ai te pagava 500 reais procê fazer tudo, trabalhar igual uma escrava e chegar em casa cansada e não ter tempo de fazer nada. Então eu sempre tive as bolsas aqui de...que a própria universidade oferecia. Então eu ia trabalhava, cansava, punha a mão na massa, mas eu tinha um tempo pra voltar pra cá, conversar com o professor, sabe? (Irene)

Sem dúvidas, as três dimensões que caracterizam a experiência dessa estudante se articularam de tal maneira que uma dimensão fortaleceu a outra. O gosto pela área, somado à realização pessoal com os estudos, fez com que Irene estabelecesse um projeto forte, conciliando escolhas coerentes e a integração e dedicação ao curso. Como destacado nas experiências anteriores, as características da UFMG relacionadas às oportunidades dadas aos estudantes de se envolverem de forma mais intensa com o curso por via da pesquisa e a oferta de eventos acadêmicos e culturais são determinantes na constituição de uma experiência estudantil de “sucesso”. Entretanto, cada sujeito irá vivenciar de forma individual, a partir de suas características pessoais e possibilidades objetivas, essas oportunidades de maneiras e intensidades diferentes. Irene, diante de um perfil socioeconômicamente privilegiado, que a permitia “somente” estudar, de um *habitus* favorecedor de vantagens acadêmicas (desenvoltura na oralidade, gosto pela leitura, posicionamento crítico etc) e por ter escolhido o curso condizente com o seu gosto genuíno e não baseado em fatores sociais, moldou ao longo do seu percurso no interior do curso de Pedagogia uma maneira de ser estudante que a permitiu vivenciar, da forma mais intensa, uma “verdadeira” experiência universitária.

Estudante Josiane

“Foram quatro anos tentando passar no vestibular né? As vezes nem é tanto passar, mas realmente tentando descobrir qual era o meu caminho. (...)

Eu decidi ficar aqui na FaE, morar na FaE, respirar FaE, viver a FaE”.

Josiane se autodeclara preta, tem 24 anos, é aluna do noturno. Não é assistida pela FUMP, mas se considera uma estudante de baixa renda. Sempre estudou em escola pública e caracteriza-se como uma aluna (desde a Educação Básica) muito dedicada e responsável. Tal dedicação, de acordo com Josiane, está relacionada principalmente a dois fatores. O primeiro é a cobrança da mãe, que sempre exigiu que seus filhos fossem excelentes alunos. O outro, diz respeito ao fato de ser negra: diante do preconceito da sociedade, sentia a necessidade de sempre “provar que é capaz”.

Filha de mãe professora, Josiane tinha inicialmente a certeza de que não queria seguir a profissão da mãe. O primeiro vestibular que tentou foi para o curso de Farmácia e chegou a ser aprovada em uma instituição privada. Entretanto, por conselho dos pais, resolveu insistir na aprovação em uma universidade pública. Teve tempo para refletir e acabou repensando a escolha do curso e se “rendendo” à Pedagogia.

Eu acredito que desde o início que a docência era minha primeira opção, porque desde que eu fiz o teste vocacional, apesar de que são bem idiotas esses testes, tinha umas perguntas lá que eu falava assim, gente é muito a minha cara, porque eu gostava muito de brincar de ser professora, eu sempre me fantasiei sendo professora, então assim, desde quando a minha mãe começou a faculdade dela, pois minha mãe formou em Normal Superior pela PUC eu estava na sétima série, então eu acompanhei bem de perto o processo dela de ir para faculdade, de fazer trabalho, monografia e às vezes eu ia para a faculdade com ela porque ela não tinha com quem me deixar e às vezes eu ia para a faculdade com ela e eu adorava, ficava fascinada. (Josiane)

Ainda em relação ao processo de escolha do curso superior, o contato que Josiane teve com a realidade da profissão, por meio da atuação da mãe como professora a levou a uma recusa inicial pela Pedagogia. Entretanto, o gosto pela área acabou por se revelar mais forte e parece, inclusive, também estar relacionado ao contato anterior com a formação da mãe. Outro fator que também pode ter contribuído para que se decidisse pela Pedagogia foi a reprovação anterior no vestibular, para um curso mais concorrido.

A experiência de Josiane ao longo do percurso no Ensino Superior é marcada pela forte integração ao espaço universitário e às atividades relacionadas ao curso. Ela é uma aluna bolsista de extensão e passa a maior parte do tempo na Faculdade de Educação. Quando concedeu a entrevista, a estudante estava prestes a viajar para Portugal, para realizar o intercâmbio acadêmico – Minas Mundi. A sociabilidade também é um aspecto muito presente no modelo estudantil de Josiane, como ela mesma destaca na frase

seguinte: “meu leque de amizades e afinidade com as pessoas abriu muito quando eu entrei para a faculdade. Eu me dou muito bem com as outras pessoas até mesmo por dividir o mesmo espaço, você acaba dividindo tudo, até a vida!”.

A dimensão da integração proposta por Dubet é muito próxima ao sentido que Alain Coulon apresentou para o que ele chamou de afiliação ao sistema universitário. Na experiência de Josiane essas duas dimensões se mostram bem interligadas. O fato de estar muito integrada ao meio acadêmico, em consequência de ser uma aluna “bolsista”, a favoreceu em termos de adequação às exigências acadêmicas, em termos de domínio de conteúdos intelectuais e métodos de exposição do saber, e à adaptação ao Ensino Superior com naturalidade e desenvoltura:

Você entender essa lógica da universidade, que as paredes falam, que você tem que ler os recados que estão pregados, você entender que seu horário das bolsas é flexível e você também entender essa lógica que a universidade tem, que nem tudo você precisa participar (...). Eu só consegui entender essa lógica da faculdade quando eu comecei a ser bolsista porque quando você começa a ser bolsista você fica mais tempo dentro da universidade, você tem um contato mais direto com os professores e aí eles começam a falar sobre os projetos de extensão, iniciação científica, sobre uma pós-graduação, sobre teses, dissertações, sobre publicações e aí você começa a entender sobre palestras, seminários, colóquios e tudo isso, assim né, os professores eles já dão o caminho das pedras, então como isso era uma fala que estava na boca da maioria dos professores, então a gente acaba aprendendo e então assim, o fato de eu ter entrado para o projeto de extensão me fez compreender o que de fato era a universidade. Eu tenho colegas hoje na universidade que estão no 8º período e assim eles não sabem, por exemplo, diferenciar uma dissertação de uma tese, o que significa cada uma, o que significa você ser um bolsista de iniciação científica e de extensão, diferenciar o que é um artigo de uma pesquisa; são coisas assim que hoje para mim são muito simples, mas que quando eu entrei também não fazia a mínima ideia. Então eu vejo que hoje eu tenho uma diferença em relação às minhas amigas que optaram por trabalhar e não ficar aqui na faculdade(...). O modo como eu leio um artigo agora é o modo como eu aprendi a ler no grupo de estudos, (...) as minhas amigas que fazem trabalho comigo, a escrita delas é diferente da minha, mas eu acredito que essa diferença se deu com a participação nos projetos quando eu decidi ficar aqui na FaE, morar na FaE, respirar FaE, viver a FaE. O fato de você ter contato com os professores, até mesmo só conhecer um professor no corredor, às vezes ele vai te dar aula e ele fala assim: ah você é bolsista de fulano e tal e aí esse contato pode parecer que é simples, mas chega em um dado momento que ele tem uma certa diferença, porque um professor ele vê com olhos diferentes um bolsista em relação ao um aluno que somente vai as aulas dele, do que aquele aluno que ele encontra nos corredores, nas palestras, em outros espaços acadêmicos e então assim, eu vejo que isso fez muito diferença, o fato de eu ter escolhido estar aqui, me privilegiou muito. (Josiane)

Assim como apontado anteriormente nesse trabalho, os estudantes “bolsistas” desenvolvem um domínio maior de disposições acadêmicas e intelectuais, como o conhecimento e a forma adequada de se usar a linguagem acadêmica, a escolha apropriada das leituras e disciplinas a serem realizadas, entre outras. O dia a dia marcado pelo convívio do “bolsista” com os professores, pós-graduandos e produções acadêmicas, entre outros, fazem com que um conjunto de disposições (uma espécie de *habitus* acadêmico) seja interiorizado e, assim como concluiu Josiane, acabam por privilegiar o estudante que passa a agir, cada vez com mais naturalidade, desenvoltura e competência intelectual.

Para Josiane, a experiência como “bolsista” teve consequências ainda sobre a escolha pela formação complementar em Ciências da Educação.

O projeto da estudante tem uma dimensão forte. Ela faz as escolhas ao longo do curso pensando na sua futura inserção profissional e com um foco na pós-graduação. Josiane se declara apaixonada pela Pedagogia e disse que pretende, quando formada, conciliar as atividades de professora da Educação Fundamental com a de pesquisadora.

Com o passar do tempo eu fui vendo que uma das possibilidades além da docência era o fato de você poder virar um pesquisador e eu gostei muito porque uma das coisas que gosto de fazer muito é ler, estudar, descobrir novos jeitos de fazer as coisas e a pesquisa eu vi que é um campo da Pedagogia, da educação que me proporciona isso então eu escolhi a Educação Científica para também, pelo fato que eu desejo fazer a monografia, e pretendo escrever, e eu também pretendo fazer o mestrado e aí foi uma dica dos professores que eu tenho mais intimidade que falaram que se eu realmente quero fazer o mestrado “o ideal é que você já comece a entrar nesse ramo”, e a científica era a que mais proporcionava a oportunidade de fazer o mestrado. (Josiane)

A dimensão da vocação na experiência estudantil de Josiane está muito ligada à realização pessoal experimentada durante os estudos. A experiência no Ensino Superior também teve um impacto no desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva da estudante, como podemos conferir no trecho que se segue:

(...) e eu passei a ser uma Josiane diferente. Até mesmo o meu visual hoje, mudou por causa da FaE, antes eu tinha que fazer escova no meu cabelo para as pessoas me aceitarem no meu grupinho, porque antes assim eu achava que as pessoas não me aceitavam, para as pessoas pelo menos me respeitarem, então era muito complicado e eu imagina que isso era normal, eu pensava o problema não é com elas é comigo, eu sou diferente e então eu tenho que me

adequar a elas, então assim, o modo como eu pensava antes da universidade, eu não tinha um paladar crítico para as coisas, sabe?! Porque a escola me ensinou a ser obediente e a universidade me ensinou a ser questionadora. Então fazer esse movimento de sair daquela posição de obediência e passar a ser questionadora, passar a ser crítica, mas não só criticar por criticar, mas por questão de querer saber mesmo (...) e então eu vejo assim que eu mudei muito, minha forma de pensar, meu jeito de agir e até mesmo meu cabelo, eu me assumi enquanto negra, enquanto pele preta. (...). Então eu vejo assim, eu entrei de uma forma e eu vou sair completamente diferente e as meninas da minha sala até falam que eu me converti a Pedagogia e de fato eu me converti a Pedagogia porque eu não me vejo a mesma Josiane e eu vou sair com certeza muito melhor. (Josiane)

A fala de Josiane nos remete, mais uma vez, a como a experiência estudantil está diretamente relacionada às características da instituição de ensino. Atualmente, muito se tem discutido sobre a questão racial e o que podemos perceber é que os alunos do curso de Pedagogia, de modo geral têm um contato amplo com discussões e produções a respeito do assunto. No caso de Josiane, por exemplo, ela está inserida em um grupo de pesquisa da FaE (Observatório da Juventude que trabalha em parceria com outro grupo, Ações Afirmativas) em que a questão racial é um dos principais temas de discussão. O que contribuiu, certamente, na formação crítica da estudante, além de ter contribuído para que ela se descobrisse e aceitasse enquanto uma estudante preta, como ela mesma ressaltou.

À medida que Josiane tem as três dimensões subjetivas muito fortes e interligadas podemos afirmar que sua experiência universitária a permite sentir-se uma “verdadeira estudante”. Sua passagem pela universidade tem uma forte influência na sua personalidade e as estratégias utilizadas por ela ao longo do curso fizeram com que construísse até o momento um projeto forte, que provavelmente refletirá na sua inserção profissional e/ou na continuidade dos estudos, como ela almeja.

Estudante Natália

“Desde pequena eu queria ser professora, mas hoje em dia eu não quero! Eu acho que sala de aula é importante, mas eu não quero só ela. Eu me apaixonei com a vida acadêmica. Eu gostei dessa loucura, sabe. Eu quero tentar o mestrado! Eu quero continuar!”.

Natália tem 24 anos e é solteira. Estudou em escola particular a vida toda e de acordo com as palavras da estudante ela “não tem o perfil de aluna da FaE (...) branquinha, loirinha, com cara de burguesa”. O pai de Natália também estudou na UFMG, fez

Administração, e a mãe é formada em magistério, mas nunca atuou na docência. Ela mora perto da UFMG, o que já alimentou o sonho de estudar lá desde a infância.

O perfil social e escolar mais elevado de Natália fez com que ela se decidisse mais tardiamente pela Pedagogia. Em um primeiro momento, Natália se candidatou ao vestibular para o curso Terapia Ocupacional, que julgou de maior prestígio e que condizia mais com as expectativas dos pais (provavelmente por ser da área de saúde). Assim, a escolha pelo curso superior de Pedagogia foi marcada por muita indecisão e não contou com o apoio da mãe.

Li sobre Terapia Ocupacional... falei “gente, eu quero trabalhar com criança especial”, porque eu já gostava de criança, vou trabalhar com criança e não é na escola. Não estou dando aula. Estou na área da saúde, então minha mãe vai ficar um pouco feliz, porque eu estou atendendo as expectativas dela e atendo um pouco as minhas. E fiz vestibular pra TO em 2008, e não passei pra segunda etapa. Fiquei arrasada e passei nas Ciências Médicas. E eu ia começar o curso lá e meu pai falou assim comigo... “ah, foi por tão pouquinho que você não passou. Você está nova ainda, faz mais um ano de cursinho.” Eu falei “tá, mais um ano de cursinho não custa”. E comecei a fazer o cursinho todo voltado pra área da saúde. A inscrição do vestibular era em agosto, quando foi em junho... uma amiga que fazia Pedagogia na UEMG me falou assim “ah, tô com um estágio numa escola de educação especial e vamo pra lá! Vamo lá fazer esse estágio porque eu acho que você vai gostar, porque você tá tentando Terapia Ocupacional pra isso, aí você vê se é isso mesmo que você quer”. E aí fui pra sala de aula. Cheguei na sala de aula, conheci o trabalho da... terapeuta ocupacional de lá e o trabalho da professora e eu falei “Nossa! Nas vésperas do vestibular. Não é isso! Não é isso que eu quero, é Pedagogia mesmo... e deixa o povo falar e vamo fazer!”. E aí eu mudei. (Natália)

A decisão por Pedagogia só parece ter sido possível em função da existência de um gosto pela profissão de professor suficientemente forte para superar os preconceitos e a oposição da família. No caso de Natália, a opção pelo curso parece se explicar também por uma relação especialmente favorável com a escola em que estudou na Educação Básica e ainda, pela reprovação no primeiro vestibular na área de saúde.

Natália está no último período do curso e relata que quando estava no quarto período pensou em desistir, pois não estava se adaptando bem ao perfil da turma e também em consequências de experiências negativas com estágios em Educação Infantil, que era sua motivação inicial para fazer o curso.

Ao longo da graduação ela procurou identificar qual a área gostaria de atuar, já que não era mais a Educação Infantil. Ao estagiar em uma escola de Educação Fundamental,

concluiu que também não queria trabalhar com esse nível de ensino. Ela achou seu caminho somente quando foi aprovada em uma bolsa de extensão (que conciliava também atividades de pesquisa). De acordo com a estudante ela se “encontrou na pesquisa” e, portanto, tem como perspectiva futura, após a conclusão do curso, fazer o mestrado e o doutorado. Natália enfatizou que ao longo do curso procurou “aproveitar” a universidade de todas as maneiras. Fez disciplinas em diferentes cursos, foi integrante de chapa do Diretório acadêmico, participou de diversos congressos na UFMG e em outros espaços e cidades. E apesar de ter optado pela formação em Ciências da Educação, cursou também todas as disciplinas da Administração de Sistemas e Instituições Educacionais. O trecho que se segue ilustra a forte integração e elaboração de um forte projeto, que caracterizam a experiência estudantil de Natália:

Nossa, eu passei por mil crises existenciais com o curso de Pedagogia. Quis desistir várias vezes. Principalmente depois de um estágio em uma escola de Educação Infantil. Eu fiquei muito traumatizada (...) Aí tomei pavor da Educação Infantil, que era o que me motivava desde o início. “E agora, o que é que eu vou fazer?” Aí , “ah arruma um outro estágio pra você fazer. Não pode ter como parâmetro só uma escola...”. Tá, fui pra uma escolinha de bairro. Aí gostei, mas em escolinha eles te colocam pra assumir turma. Quando você tá, eu estava no quê, terceiro período de faculdade assumindo turma em escolinha de Educação Infantil! (...) Mas eu fiquei um ano... um ano e meio lá, mais ou menos(...). Quando a equipe trocou, foi perdendo o sentido ficar lá. Aí eu tentei ser estagiária na escola dentro da Federal, eu não vou lembrar o nome do projeto... trabalhava com GTD, Grupo de Trabalho Diferenciado, acho que alguma coisa assim. E aí eu fui pra lá. Aí saí da escolinha, e fiquei um ano lá. Com uma professora que assim... foi uma paixão na minha vida. Eu dava um GTD de contação de história. Eu nunca tinha trabalhado com Literatura, gostava de ler mas era uma coisa individual. E comecei a trabalhar com literatura com as crianças e fiquei apaixonada (...). Quando acabou e teve a oportunidade de renovar, eu pensei assim, é uma escola incrível, lá é ótimo mas não me dá oportunidade de crescer. Se eu passar todos os anos da minha faculdade enfiada nessa escola, quando eu formar eu vou fazer o quê?! Um ano de experiência lá tá ótimo para o currículo. Aí eu saí e falei “e agora o quê que eu vou fazer?!”. E já estava terminando o quinto período. E aí vendo esses editais da faculdade eu vi a bolsa do projeto de extensão. Falei assim, “ah, vou tentar esse trem aqui! Não tô fazendo nada, vou fazer essa entrevista.” E aí mandei currículo e fiz a entrevista. Eu estava na cabeça que eu não queria nada mais que tivesse a ver com sala de aula, (...) “ah, eu quero ficar no gabinete, quero ficar no computador, trabalhando assim, sem ver criança, sem ver nada disso na minha frente!”. Mas aí eu fui aprovada pro projeto da Educação Infantil e a professora que fez a seleção ainda me escreveu um e-mail dizendo: “não nega aquilo que você nasceu pra fazer e aquilo que você tem brilho nos olhos quando você faz.” Eu falei “gente, essa se essa mulher tá falando isso, deve ser porque tem alguma coisa (estava se referindo ao fato de trabalhar novamente com crianças)! Não vou desconsiderar o que ela tá falando.” E aí caí em dois mil e... onze? Não, doze! De paraquedas no projeto de extensão e me encontrei também na pesquisa. Eu apaixonei com a vida acadêmica. Eu gostei dessa loucura, sabe. Eu quero tentar o mestrado... eu quero continuar. (Natália)

Assim como em outros casos apresentados anteriormente, a experiência de Natália esteve muito ligada às características institucionais da UFMG. Nossa principal hipótese, mais uma vez, é a de que esse “encontro” da estudante com a pesquisa (e o distanciamento do interesse pela docência) só se deu com tamanha intensidade por ela estar inserida em uma universidade que valoriza a pesquisa muito mais do que a docência.

De acordo com Dubet (1994b) a vocação não está reduzida ao projeto profissional “ela emerge por meio da atividade crítica dos estudantes; ela é mesmo um dos principais instrumentos da crítica universitária e do meio estudantil” (1994b, p. 517, tradução nossa). E nesse sentido, a crítica ao ambiente universitário e ao curso é o que melhor caracteriza uma forte vocação da experiência estudantil de Natália. Segue uma das falas que caracteriza essa postura crítica da discente:

E aí quando eu entrei aqui na FaE, eu falei “gente, isso aqui é uma escola! Não é uma faculdade que as pessoas dizem que é”! Então eu passei por momentos muito difíceis. As pessoas estavam ali só para estudar/decorar, sabe?! Entram pra sala de aula, respondem aquelas disciplinas, fazem o trabalho, tiram A, A, A, e só! Só isso que importa. E eu achava que isso aqui podia me oferecer muito mais. Talvez, tirando um C numa disciplina, mas... discutindo, lendo outras coisas, conversando com pessoas de outros cursos, fazendo essas interlocuções ia ser muito mais importante pra mim. E as pessoas não concordavam (...). (Natália)

Se inicialmente, Natália “recusou” a Pedagogia por ser socialmente uma profissão pouco valorizada, é pertinente associar que ao ingressar no curso, ela buscou conquistar o que ele podia lhe oferecer de máximo retorno financeiro e de maior status profissional e acadêmico. As escolhas realizadas no interior do curso foram influenciadas ainda pela posse do capital cultural e econômico, que caracteriza o perfil dessa estudante de classe média alta⁷³. À Natália, era possível experimentar. Suas estratégias não eram medidas como mais ou menos seguras, e sim eram estratégias que ela julgava que poderiam trazer realização pessoal e profissional por meio das vivências acadêmicas. O seu percurso estudantil foi privilegiado ainda por uma afiliação que condizia, de certa maneira, com o *habitus* que a caracteriza. Afinal, seu pai havia estudado na UFMG e sua mãe também já havia concluído o Ensino Superior. Natália se caracteriza ainda como possuidora de um capital cultural que a aproxima do que é esperado de uma aluna

⁷³ Buscamos essa informação no questionário respondido pela estudante.

do Ensino Superior (linguagem, postura, gosto literário). Por esses e outros motivos, quando Natália ingressou no Ensino Superior ela já conhecia muito das “regras do jogo”! E não foi difícil se tornar (ou continuar sendo) “uma verdadeira estudante”.

4.2.2 Grupo 2 - Estudantes em tempo parcial

Estudante Patrícia

Eu gosto, sabe? A minha trajetória aqui foi difícil igual eu te contei (...). Quando eu entrei eu gostava mesmo. Eu AMAVA. A Pedagogia, sabe? Aqui dentro tudo é muito bonito. Sabe? Esses textos, as discussões (...). Mas a realidade da escola lá fora me fizeram desanimar.

Patrícia tem 33 anos, se autodeclara negra. Ela frequentou durante toda a trajetória escolar a escola pública e demorou muitos anos para ingressar no Ensino Superior. Durante o Ensino Médio ela chegou a ficar três anos sem estudar, pois não conseguiu conciliar estudo com trabalho.

Com uma formação escolar precária, Patrícia tinha uma apreciação muito crítica sobre suas chances reais de ser aprovada na UFMG. De acordo com a estudante, apesar de conhecer a “Federal”, estudar lá lhe parecia impossível, pois era lugar de “filho de rico”. No entanto, Patrícia teve, por meio de pessoas conhecidas, o incentivo que faltava para tentar o vestibular. Ela também conseguiu uma bolsa de estudos em um cursinho pré-vestibular que frequentou por um ano. A aprovação no vestibular da UFMG veio na primeira tentativa.

Patrícia relata que o maior desejo era o de cursar Direito. Entretanto, é filha de pais pouco escolarizados e de origem popular. O baixo nível de capitais (cultural, econômico e social) fez com que o seu sonho de estudar na UFMG fosse ajustado e que a opção pelo curso superior fosse por aquele que considerou mais condizente com a sua realidade social.

Ao longo da trajetória no Ensino Superior outras estratégias (nem sempre conscientes) de Patrícia evidenciaram as marcas de um *habitus* incorporado. O meio social de origem parece ter influenciado no seu modo de pensar, nas aspirações relativas ao futuro profissional e nas decisões que a estudante teve ao longo da sua caminhada no Ensino Superior. Quando Patrícia, por exemplo, pensou em desistir da Pedagogia e tentar o Direito, ela julgou mais vantajoso e seguro obter o diploma no curso que já estava

inserida. Fatores como a insegurança financeira, o tempo adiado até o ingresso ao Ensino Superior e as dificuldades intelectuais que julgou que teria para ser aprovada em um curso concorrido como o Direito a fizeram recuar. Assim, sua experiência estudantil é fortemente construída a partir das dificuldades socioeconômicas, culturais e escolares que caracterizam seu perfil.

Chegou um momento que eu estava tão desestimulada que eu pensei assim: ah vou fazer Direito. Eu cheguei a tentar a transferência de curso, mas não consegui. (...) Aí teve uma hora que eu falei: Não! Eu vou fazer! Vou fazer Direito. Mas, aí eu falei assim: Ah, mas... É muito difícil. Aí eu falei: Ah, eu vou continuar (na Pedagogia). (Patrícia)

Eu não amo quanto quando eu entrei (Pedagogia). Não amo. E não vou mentir pra você. Eu só não saí, não desisti, porque eu estou quase formando. Não vou mentir. Eu estou aqui pelo meu diploma de curso superior. Sabe? (Patrícia)

Ao longo da trajetória no curso de Pedagogia, Patrícia também “fez outras escolhas” que podemos compreender a partir de um *habitus* incorporado. Em relação às bolsas de iniciação científica ela diz:

Ah, eu nunca tentei, porque eu acho muito concorrido e eu sei que é bom para minha formação, mas as pessoas não entendem que a gente tem muitos gastos. Então, assim a bolsa não me atrai. E tem muito professor que te suga, monta em cima do bolsista, então eu não quero. (Patrícia)

Apesar dessa opinião da estudante em relação à pesquisa ela chegou a ser aluna bolsista do PIBID (que é uma bolsa com uma remuneração um pouco maior). De acordo com a estudante ela resolveu se candidatar à bolsa de extensão porque estava precisando de dinheiro. A experiência foi vivida por Patrícia de forma muito positiva. Foi também o momento do curso em que a estudante esteve integrada à universidade, pois passou a ficar no campus muitas horas e, por exigência do próprio programa da FaE do qual fazia parte (Pró noturno), era incentivada a participar de eventos acadêmicos, fazer publicação, etc.

A estudante faz também uma crítica em relação à proposta curricular do curso de Pedagogia da FaE, que considera complexa, marcada por amplas atribuições.

A dimensão da vocação, mesmo que considerada fraca na experiência de Patrícia, pode ser associada a esse posicionamento crítico em relação à profissão:

Então assim, o nosso currículo é um pouquinho de tudo e assim não tem um aprofundamento, então você fica meio perdido diante de tantas possibilidades. E ainda eu acho que não dá para aprender tudo em quatro anos e meio. Eu posso dizer que saio daqui sem saber algo de muito aprofundado, mas que também depende de mim correr atrás. (Patrícia)

De acordo com a discente, quando ingressou na Pedagogia tinha muito interesse em ser professora, mas ao longo do curso foi ficando desestimulada diante da realidade da profissão (a desvalorização do professor, a baixa remuneração e a violência presente nas escolas - ela cita as escolas do entorno da sua casa). Ela escolheu a formação complementar Administração de Sistemas e Instituições Educacionais e para Patrícia a atuação como professora do Ensino Fundamental na rede pública se justifica como uma “ponte” para ocupar os cargos de gestão, que são seu interesse, pois a prefeitura de Belo Horizonte exige dois anos de atuação em sala de aula como pré-requisito para assumir cargos de supervisão, coordenação etc..

Não pretendo (atuar na docência). Pelo menos por um tempo até eu sei lá... passar em um concurso em outra área... Ou então, sei lá... eu não quero escola. Eu não quero. Por causa disso. Por causa... dos baixos salários, violência, essas coisas me assustaram muito. (Patrícia)

Ao longo da entrevista, a dimensão do projeto também não se manifestou como forte, pois, apesar da aluna associar os estudos à utilidade do diploma e manifestar o interesse pela pós-graduação, ela não demonstrou estratégias (fortes) que pudessem beneficiar sua inserção no mercado de trabalho ou a continuidade dos estudos. No momento da entrevista Patrícia estava no 9º período do curso, só havia passado por uma experiência profissional na área e não estava trabalhando.

Patrícia, ao longo do curso esteve muito presente na universidade e poderia ter sido classificada nessa pesquisa como uma estudante em tempo integral. Entretanto, o nível de afiliação de Patrícia ao universo acadêmico não se mostrou intenso. Ela tem um discurso marcado pela consciência da sua posição social desfavorecida, e apesar de se ver como uma vencedora por ter conseguido superar as barreiras sociais e escolares e

ingressar na universidade pública, se sente como se ela não fizesse parte daquele “mundo”. A estudante, apesar de estar concluindo o curso, demonstra ainda estar meio perdida, tanto profissionalmente, quanto em relação a contribuição do curso para sua formação intelectual. Ela parece não saber o que fazer com esse novo status de pedagoga (formada na UFMG).

Como vimos, Patrícia, assim como o estudante Francisco, realizou a “escolha pelo possível” ao optar pela Pedagogia. Entretanto, diferentemente de Francisco, que teve um projeto forte direcionado para uma área da Pedagogia que o afastava da docência, ela acabou se deixando levar pelo curso, e viu na docência uma alternativa profissional provisória, ou a única viável nesse momento da sua trajetória.

Estudante Tereza

“Eu queria equilibrar um pouquinho de tudo. Tanto a minha vida acadêmica e escolar, com a social, política, profissional e eu dei conta! Porque eu já tô acabando! E é assim que eu faço, é nesses espacinhos de tempo que eu concilio tudo!”

Tereza é aluna do noturno, está no 9º período e é classificada como carente da FUMP. Ela se autodeclara negra, tem 36 anos, é solteira e trabalha como funcionária contratada no Museu de História Natural/UFMG. A aluna ingressou no Ensino Superior depois de dez anos sem estudar e chegou até a Pedagogia por incentivo de uma pedagoga que também trabalha no museu.

O interesse inicial de Tereza era fazer Enfermagem, entretanto, ao avaliar suas condições objetivas de ser aprovada na UFMG, a decisão recaiu sobre o curso menos concorrido. E a “opção” por Pedagogia, inicialmente, estava relacionada com a possibilidade de trabalhar com a Pedagogia Hospitalar. Entretanto, aos poucos foi descobrindo que o curso era “totalmente voltado para a escola” e segundo ela, no início teve muitas dúvidas se deveria prosseguir.

O discurso de Tereza é marcado pela ausência de planos profissionais diretamente relacionados à área de educação, o que pode ser explicado pelo interesse inicial por outro curso, ou até pela frustração de não ter encontrado na Pedagogia o direcionamento para a área de saúde que a motivou a tentar o curso. O projeto profissional fraco também pode ser consequência de Tereza já estar há muitos anos inserida no mercado de trabalho, e com isso ter se acomodado profissionalmente.

A falta de foco profissional da estudante parece se refletir em uma dimensão fraca do projeto. Na verdade ela não tem ainda um projeto construído em relação a sua atuação com a Pedagogia. A escolha pela formação complementar em Educador Social fez surgir o interesse em trabalhar com jovens em conflito, mas Tereza também manifestou o interesse pela Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil. Segundo a estudante, ela gostou muito da Pedagogia, mas mesmo assim, ainda não sabe se dará continuidade aos estudos procurando uma especialização em Pedagogia Hospitalar, ou se inicia outra graduação em Ciências Sociais ou Arquitetura. Uma certeza da estudante é do não interesse pela pós-graduação.

A vida estudantil de Tereza é marcada pela falta de tempo para os estudos, já que ela trabalha o dia inteiro e a noite “sobe” para a FaE. Ao mesmo tempo, a jornada de oito horas de trabalho, só não atrapalhou mais sua vida de estudante, de acordo com ela, por trabalhar dentro no campus. Ela contou que no intervalo entre o fim do expediente e o início das aulas (17:00 às 19:00) era possível estudar um pouco e/ou participar de atividades do Diretório Acadêmico da FaE, do qual faz parte e com o qual é bastante envolvida. Assim, Tereza se considera privilegiada por ter um trabalho dentro da UFMG, mas ao mesmo tempo, lamenta que o fato de ser uma trabalhadora estudante, de origem das camadas populares, não a tenha possibilitado participar de pesquisas acadêmicas e outras atividades mais relacionadas ao curso.

Eu faço as leituras é de madrugada, mas eu acho que todo mundo faz isso, quem estuda a noite, então eu era só mais uma. Eu vejo que algumas pessoas têm essa mesma dificuldade, principalmente gente que trabalho oito horas por dia. Mas têm muitos que conseguem ficar só meio horário trabalhando, bolsas, essas coisas assim, aí fica melhor, mas quando a gente tem que trabalhar com essa carga horária, apertada muito e a gente vai conciliando, as vezes na hora do almoço, dentro do ônibus vai lendo e tal (...). Eu queria ter me envolvido nessas questões de pesquisa, aqui dentro, tipo na bolsa, participar de alguma coisa assim, isso aí é a única lamentação que eu tenho. Eu acho que isso engrandece, eu vejo eles desenvolvendo intelectualmente, entendeu? E eu acho isso bacana demais e até a escrita, essa parte aí eu vejo, nas falas, nas apresentações, eu vejo as posturas mudando e vejo que é excelente, mas infelizmente eu não podia largar o meu trabalho, pois eu me sustento e não tenho com quem contar financeiramente (Tereza).

O perfil social desfavorecido de Tereza mostrou-se determinante, também, para que a estudante tivesse a dimensão da integração prejudicada, no sentido que ela revela que dificilmente tinha possibilidade de participar dos diferentes eventos culturais e

acadêmicos ofertados no período diurno. Entretanto, mesmo com um tempo muito apertado, a dimensão da integração é forte na experiência estudantil de Tereza, pois as atividades desenvolvidas no Diretório Acadêmico (discussões, eventos nos finais de semana, eleição das chapas estudantis, participação em movimentos sociais e as saídas após as aulas de sexta feira para tomar uma cerveja etc) são muito presentes na sua trajetória acadêmica.

A sociabilidade e o sentimento de realização pessoal experimentado durante os estudos são características que se destacam na experiência estudantil de Tereza:

Minha trajetória acadêmica foi ótima! Foram os melhores anos da minha vida que eu vivi, QUE EU VIVI, porque eu acho assim que antes eu não vivia, (risos). Eu acho que foi a melhor coisa que me aconteceu, principalmente porque eu acho que conciliou várias coisas, não sei se você percebeu mas em momento algum eu falei de família, né? Eu sou órfã e fui criada por uma senhora que morreu também, e aí assim, eu entrei aqui com muito medo porque eu falei assim: nossa, meu Deus do céu! Porque eu tinha muito aquela visão né? Quando falava universidade eu pensava: nossa senhora vai ser cada um por si, eu achava que as pessoas eram egoístas e que ninguém ajudava ninguém e quando eu cheguei aqui foi totalmente ao contrário, como eu te falei eu adquiri amigos aqui que estão comigo desde quando eu entrei, teve gente que eu conheci no dia da prova de vestibular da segunda etapa e hoje somos amiguíssimas, conheço pai, mãe, entendeu? Até hoje então assim, eu cheguei aqui e teve essas pessoas que me acolheram e da mesma forma eu também os acolhi e que me ajudaram muito a me desenvolver e a não sofrer tanto essa solidão que eu achei que eu ia passar aqui. Essa pessoa fechada que eu te falei que eu era, eu para estar aqui conversando com você que nem eu tô conversando aqui! Eu conversava assim, oh! (cabeça baixa) com vergonha, medo, sei lá, então assim poder me expressar pro mundo de forma tranquila é muito bom. Eu vejo assim um crescimento, e que nem eu te falei foram os melhores anos da minha vida. (Tereza)

Como Dubet (1994b) já havia chamado à atenção, a dimensão da vocação não é redutível a uma alternativa do projeto profissional. “A medida que ela define a influência ou o desejo de influência da formação sobre a personalidade, sobre a maneira de ver o mundo e de se encontrar nele” (DUBET, 1994b, p.518, tradução nossa). Portanto, mesmo que Tereza tenha demonstrado a dimensão da utilidade (profissional) dos estudos muito fraca, a dimensão da vocação tem valência forte em sua experiência estudantil, sobretudo em uma dimensão mais pessoal experimentada durante os estudos:

Hoje eu me sinto mais livre em questão de comunicar e de conversar, antes eu me sentia meio polida, entendeu? E hoje não, hoje eu falo o que eu penso coloco minha ideia e antes não, eu só ouvia, mas não dava minha opinião,

não interferia, era passiva, só recebia e hoje não, hoje eu falo o que eu penso, discordo. Isso mudou demais e está muito ligado as leituras, ao contato com pessoas críticas, os professores aqui da FaE (...) é por isso que eu te falo, sou apaixonada demais por isso daqui (UFMG) e quero fazer outros cursos, continuar aprendendo. (Tereza)

Em relação à docência, a estudante já ingressou no curso sem o objetivo de dar aulas. Ela descreve um percurso na Pedagogia sem muito envolvimento com a profissão de professor, somente os estágios curriculares obrigatórios, pois inclusive a opção pela formação complementar foi para a área social.

A experiência estudantil de Tereza é marcada pelo seu perfil social e cultural desprivilegiado. O tempo que a estudante teve que esperar antes de ingressar no Ensino Superior a afastou muito do universo escolar, de maneira que somente no decorrer do curso é que Tereza foi se (re) descobrindo novamente como estudante. Para ela, tudo era novidade. A experiência de Tereza no Ensino Superior é marcada pelo alto nível de realização pessoal adquirido por meio da inserção na universidade, e pode ser interpretada como um reflexo desse perfil pouco escolar com que ela chegou ao Ensino Superior. Pois nossa hipótese é de que Tereza se apegou às amizades e ao movimento estudantil, por ver nesses possibilidade de ser sentir parte desse novo universo ao qual tinha dificuldades de se integrar academicamente.

Estudante Dalva

“Mas eu me arrependo de ter esperado tanto tempo. De repente, se eu não estivesse escutado tanto as outras pessoas: ah, Federal não é para pobre! Se eu tivesse encarado, logo, de imediato (...)”.

Dalva tem 39 anos, é solteira, negra e frequentou a Pedagogia do noturno. Ela é aluna assistida pela FUMP e caracteriza-se como uma trabalhadora estudante (trabalha em uma empresa na área administrativa). Dalva postergou por mais de dez anos sua entrada no Ensino Superior e foi aprovada na segunda tentativa no vestibular da UFMG.

Em relação ao processo de inserção no Ensino Superior, na trajetória escolar de Dalva percebemos que o perfil social influenciou para que tanto tempo se passasse após a conclusão do Ensino Médio e a decisão pelo vestibular. Ainda, as características do perfil social da estudante parecem ter influência direta na sua decisão por Pedagogia (e não por Administração, que era o curso que ela realmente gostaria de ter tentado). O horizonte de escolhas e o grau de segurança experimentado por ela demonstram

influências de um *habitus* característico de estudantes das camadas populares, pois ela parece ter se decidido pela Pedagogia por ser um curso mais próximo das suas possibilidades reais de aprovação. Dalva demonstra ter considerado também outros critérios, como: o fato de ser um curso que permite conciliar com o trabalho, de ser um curso noturno, de ser um curso gratuito. Outras características próprias da instituição e do curso também podem ter sido consideradas. Citamos, como exemplos, a oferta da assistência estudantil, a localização do campus, e, ainda, o fato de ser um curso com outras perspectivas profissionais, além da docência, já que ela fez a opção pelo curso certa de que não queria ser professora. A formação complementar que está concluindo é a de Educador Social.

Dalva considera que teve dificuldades acadêmicas, principalmente no início do curso e que teve outras dificuldades de adaptação à universidade também, como, por exemplo, adequar seus horários à realização dos estágios obrigatórios. Talvez esses fatores expliquem a dimensão fraca da vocação que caracteriza sua experiência estudantil. Pois, diante de tantas dificuldades, torna-se até difícil que esse sentimento de realização pessoal experimentado durante os estudos sobressaia-se.

Entretanto, há de se destacar no discurso de Dalva, o sentimento de uma realização pessoal ligada ao fato de ter conseguido vencer o desafio de ingressar e concluir o percurso na universidade pública, a partir de sua condição de trabalhadora estudante, oriunda das camadas populares. Sem dúvida, uma das questões que mais transpareceram no discurso de Dalva foi sua expectativa relacionada à ascensão social que um diploma da UFMG pode lhe trazer. Ela se refere à UFMG como *A FEDERAL* e chega a mencionar o status que ser uma aluna da UFMG lhe proporciona.

(...) Claro que quando você fala que está fazendo faculdade, principalmente na UFMG, é um outro tratamento. E outra, quando você forma, as pessoas te tratam diferente. Quando você fala: "Estou cursando o Ensino Superior", muda (...). Eu espero realmente que o fato de ter estudado na UFMG pese na hora dos contratos, mas eu acho que ela tem uma boa visibilidade lá fora. A Federal ainda é a Federal. O pessoal pode falar, mas eu acredito que vá contribuir bastante. Até mesmo quando você vai procurar um estágio eles falam: "De qual universidade?" "Federal"! Aí já é realmente outra coisa. (Dalva)

A dimensão do projeto também é fraca na experiência estudantil de Dalva. Na verdade, o discurso da estudante é, de certa forma, contraditório com a realidade de seu percurso

escolar. Pois ela até chega a mencionar alguns projetos futuros (como ser uma professora da UFMG, ou trabalhar com a Pedagogia Empresarial), mas, ao mesmo tempo, demonstra que não desenvolveu estratégias ao longo do curso para que seus projetos tivessem maior chance de êxito. Ela manteve-se no curso fazendo o essencial, não teve experiências que a preparassem para o mercado de trabalho nessas áreas de interesse e nem para a pós-graduação (como envolvimento com grupos de pesquisa). Ela não pretende lecionar, o que de certa forma é até uma “incoerência” na sua trajetória escolar, já que tem o diploma de Magistério. Apesar da formação anterior, nunca atuou como docente.

Mas eu achava que fazendo o curso eu fosse me interessar pela escola. Mas aí eu fui vendo que não era bem isso que eu queria. Aí eu falei: “Bom, vamos trocar de curso.” Aí eu deixei passar. E agora, vou concluir. Mas eu acho que vou acabar indo pra escola. Não como professora, mas em outras áreas. (Dalva)

Então, este é o meu grande dilema: o que fazer a partir de agosto? Uma nova graduação já que eu não me identifico com esta, ou uma pós? (Dalva)

Por último, cabe dizer que também a dimensão da integração é fraca na experiência estudantil de Dalva, como era de se prever, dado o tempo restrito que a estudante tem para se dedicar à faculdade. Ela chega ao campus quando a aula já está se iniciando e de acordo com Dalva, os momentos reservados para os estudos sempre foram às madrugadas e o finais de semana.

Desde que eu entrei, eu sempre trabalhei. Sete da manhã às cinco e meia... Então, no máximo trabalho de campo nos sábados. Fora isso, nada. Eu nunca tive tempo pra vir aqui na Federal de manhã ou à tarde. Mesmo pra participar de palestras. Sem chance. (Dalva)

(...) Mas eu acho que quando você trabalha e estuda, não tem muito como você conhecer a faculdade, aproveitar o que ela te oferece. É mais chegar ir pra sala, pra biblioteca. (...) E é uma escolha, né? (Dalva)

A experiência estudantil de Dalva, marcada pela fraca intensidade das três dimensões subjetivas a caracteriza como a principal representante desse grupo 2, composto por estudantes que se caracterizam por uma dedicação e envolvimento (conscientes ou não) menores no curso. As obrigações laborais de Dalva condicionaram sua vinculação fraca com os estudos. Como a própria estudante problematiza, ela enfrenta dificuldades de ordem intelectual que têm a ver com o fato dela ter parado de estudar há mais de dez

anos. Ao ingressar no Ensino Superior depois de tanto tempo sem estudar, ela precisou conhecer “novamente” o sistema de códigos que caracteriza o universo escolar (como escrever um texto acadêmico, apresentação oral, uso da biblioteca, seleção de leituras). De acordo com A. Coulon (2008) a “entrada na universidade é a descoberta de outro mundo, no qual, antes de qualquer coisa, é preciso se situar” (p.146). Sem dúvidas, a entrada de Dalva na UFMG caracterizou-se por um confronto com práticas novas e por uma dificuldade (em virtude de um *habitus* não privilegiado nos espaços escolares) em se situar diante do grupo. Assim como Francisco e Tereza, a estudante decidiu-se pelo curso muito mais por uma "estratégia" do que por manifestar um gosto genuíno pela área de educação. Tal característica somada a outros fatores já discutidos parece esclarecer porque, mesmo após chegar ao final de um curso, cujo currículo é voltado para a docência, Dalva (Francisco e Tereza) mantém-se firme em relação a não querer atuar como professora.

Estudante Isabela

“Eu até comecei a fazer outro curso para ter certeza se era isso mesmo (Pedagogia) que eu queria”.

Isabela é uma estudante de classe média alta, é branca, solteira e com apenas 24 anos já está concluindo duas graduações. Ela fez concomitantemente à Pedagogia o curso de Designer em uma faculdade privada. Seus pais e irmãos mais velhos foram estudantes da UFMG, e como ela destacou: “estudar na UFMG era algo óbvio” no contexto da sua família. Isabela não teve dificuldades em ser aprovada. Assim que terminou o Ensino Médio em escola particular, ingressou na Federal. Atualmente está no décimo período e o “atraso” se deve ao intercâmbio. Ela estudou durante um semestre, pelo programa Minas Mundi, em Portugal, na Faculdade do Algarves.

O processo de escolha do curso de Pedagogia por Isabela, que apresenta um perfil social e cultural mais elevado e que, portanto, teria em princípio condições de optar por um curso mais elitizado e concorrido, se caracteriza como uma escolha estatisticamente improvável. O mais interessante desse processo da escolha do curso superior realizado pela estudante é o fato de que ela parece “compensar” a escolha por um curso de menor prestígio, realizando concomitantemente o curso de Designer.

(...) na época do vestibular eu tive essa dúvida, aí eu falei, vamos ver se é isso mesmo que eu quero. Aí eu comecei os dois cursos, eu sou formada em Designer. E fiz os dois, não quis largar nenhum, e a Pedagogia eu continuei firme querendo muito. (Isabela)

A estudante revela a existência de um forte gosto pela área da Educação e de uma vontade de ser professora que se manifesta desde a infância. Atributos que podem ser explicadas pelo contato cotidiano com a profissão da mãe, que é formada em Pedagogia:

A Pedagogia eu sempre quis na verdade, desde criança, quando todo mundo pergunta o que você quer ser, eu respondia professora e mãe. Então desde criança eu tive uma influência muito grande da minha mãe que é pedagoga, mas nunca foi uma coisa forçada, eu acho que sempre foi uma influência positiva, meu pai também sempre me apoiou em tudo. (Isabela)

A formação complementar escolhida foi a Aberta, com ênfase em psicopedagogia. Um dos objetivos profissionais de Isabela é trabalhar com crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem, como ela própria disse ter apresentado na infância: “Eu mesma, quando criança, tive um pouco de dificuldades na minha trajetória escolar, então eu acho que isso me influenciou bastante”. O gosto especialmente forte pela área de Educação no caso de Isabela parece ter sido constituído, portanto, também por uma trajetória escolar marcada por dificuldades, que muito provavelmente a fizeram criar uma relação positiva (segundo sua fala) e próxima com a escola e com alguns professores.

A dimensão do projeto profissional na experiência dessa estudante se demonstrou fraca, apesar dessa estratégia interessante da escolha pela formação complementar Aberta voltada para uma área de interesse profissional. Foram poucos os momentos em que ela deixou transparecer uma preocupação com a inserção profissional. Apenas quando citou que quer se preparar para concursos fora da área e que tem preferência por atuar em escola privada (“onde o salário é melhor”). Ela não se interessa pela área acadêmica (mestrado, doutorado). Provavelmente a condição socioeconômica privilegiada de Isabela e o apoio financeiro dos pais lhe possibilitaram esse sentimento de “tranquilidade” em relação ao futuro, e explique a ausência de um projeto forte no sentido da utilidade dos estudos.

(...) eu tenho tido boas notícias em relação aos salários nas escolas, nas escolas particulares. (...) Eu acho que concurso se eu fizer não será para escola. Se eu for para a escola mesmo eu pretendo seguir essa área particular. (Isabela)

(sobre a iniciação científica) Eu nem sei muito como que funciona e o que é isso, eu acho que é para quem quer seguir essa área acadêmica de mestrado, doutorado e eu não pretendo, a princípio, seguir essa área. (Isabela)

Nesse último trecho da sua fala, Isabela deixa indícios de uma das principais características da sua passagem pelo curso de Pedagogia da UFMG. Foram raras as experiências, para além da sala de aula, vivenciadas por ela ao longo do percurso na universidade federal, o que, portanto, fazem da dimensão da integração fraca, na sua experiência estudantil.

Foi sim, só as aulas mesmo. Eu até sinto falta de conhecer sabe, as meninas falam de gabinete e dessas divisões, eu nem conheço muito, quando se fala dos tipos de divisões que se tem aqui na FaE eu nem conheço muito. Então eu sinto falta disso, mas foi um tipo de decisão que eu tive que tomar para não ter que largar nenhum dos dois cursos. (Isabela)

A afiliação de Isabela ao Ensino Superior se deu de forma tranquila. Lembrando que o pai de Isabela e os irmãos já haviam sido (eram) estudantes na UFMG, o que nos faz supor que ela era bem informada (ou tinha a quem facilmente recorrer) em relação às regras, normas e caminhos possíveis (como, por exemplo, a seleção para o intercâmbio) dentro da universidade.

A maneira como Isabela descreve sua relação com os estudos demonstra muito mais uma relação de praticidade com o mesmo, do que um interesse intelectual, de realização pessoal durante os estudos. Assim, consideramos a noção de vocação fraca e percebemos que esse perfil de estudante do curso de Pedagogia pouco integrada e envolvida com os estudos, no caso de Isabela, estava muito relacionado ao fato de ter que se dedicar a duas formações muito diferentes ao mesmo tempo. Isabela desenvolveu a estratégia de “cumprir tarefas” de maneira que fosse possível dar conta de tudo (da Pedagogia e do Designer).

O perfil social da estudante revela que é possuidora de um *habitus* valorizado pelo ambiente escolar (alto nível de capital cultural). Por outro lado, a dimensão da integração na experiência de Isabela, como já discutido aqui, apresentou-se fraca. Sua trajetória se resumiu às obrigações curriculares. O que é importante destacar, também, é

que essa fraca integração foi consequência de uma verdadeira escolha da aluna, diferentemente dos trabalhadores estudantes, como Tereza e Dalva, que por pertencerem a uma classe social desfavorecida, tinham o trabalho como um imperativo à sua sobrevivência. Por último, vale mostrar que o gosto forte pela área da educação parece ter resistido a um percurso de pouco envolvimento com o curso, à existência de um preconceito em relação à Pedagogia e à desvalorização da profissão. Talvez, Isabela julgue que atuar como professora na rede privada e, com um público próximo ao seu meio social de origem, (ou em outra área) a “resgare” dos problemas da profissão.

4.3 Considerações acerca das diferentes experiências estudantis de estudantes do curso de Pedagogia da FaE/UFMG

Ao nos propormos a investigar estudantes de um mesmo curso, tivemos a vantagem de lidar com as características de uma mesma faculdade, um mesmo currículo, além de todos os estudantes investigados estarem diante de uma mesma profissão, ou seja, vivenciam, no caso da docência, a desvalorização da profissão. Se por um lado essas características em comum facilitaram nossas análises, por outro, foi preciso um trabalho minucioso para delimitar as sutilezas que caracterizavam as experiências universitárias desses sujeitos como únicas.

Os resultados das análises mostraram, sobretudo, que mesmo inseridos em um mesmo contexto institucional, e tendo como base um mesmo currículo, as experiências estudantis de alunos do curso de Pedagogia se caracterizam por modelos diversificados.⁷⁴

Percebemos, entretanto, que em consequência de uma maioria dos estudantes que se disponibilizaram para a entrevista compartilharem características em comum (como o fato de serem alunos “bolsistas”) tínhamos um primeiro grupo, composto por sete estudantes: Aline, Beatriz, Francisco, Helena, Irene, Josiane e Natália cuja articulação e intensidade das dimensões subjetivas foram consideradas de maneira idêntica (projeto forte, integração forte, vocação forte). No outro grupo, entretanto, conseguimos caracterizar três tipos diferentes para as experiências estudantis daqueles sujeitos. A articulação e a intensidade das dimensões subjetivas que caracterizaram a experiência

⁷⁴ Como nosso grupo era muito pequeno, onze estudantes, conseguimos identificar apenas quatro tipos diferentes, mas acreditamos que a diversidade das experiências estudantis é bem maior.

estudantil de Tereza (projeto fraco, integração forte, vocação forte) e Patrícia (projeto fraco, integração forte, vocação fraca) se constituíram como modelos diferentes das demais. Já o modelo proposto para Dalva foi igual àquele que caracterizou a experiência de Isabela (projeto fraco, integração fraca, vocação fraca).

No grupo 1, formado pelos estudantes possuidores de um *habitus* mais próximo daquele que é valorizado nas instituições escolares⁷⁵ foi possível identificar, por meio das entrevistas, que eram graduandos que se caracterizavam, na expressão de Dubet, como “verdadeiros estudantes”. Apesar de serem considerados a partir de um mesmo tipo de experiência estudantil, caracterizada por um projeto, uma integração e uma vocação fortes, isso não significou percursos idênticos ao longo da graduação. Cada estudante, em virtude da subjetividade que o caracteriza, além de outros fatores de ordem objetiva, traçou um percurso próprio ao longo do curso.

Em relação ao modelo da experiência estudantil que caracteriza os estudantes do grupo 1, cabe destacar ainda, que o processo de afiliação foi amplamente beneficiado pela experiência dos estudantes como “bolsistas” da faculdade. Por serem “bolsistas” passam muito tempo na universidade, o que garante um maior nível de informação sobre o sistema acadêmico que depois pode ser revertido em vantagens escolares. Garantem ainda maior domínio dos códigos institucionais: uso da biblioteca, escolhas curriculares, aproveitamento de créditos e aprovação em seleções como as do intercâmbio etc. As atividades desenvolvidas na “bolsa” também acabam por agregar à formação do graduando uma maior habilidade acadêmica. Foi comum nos relatos desses estudantes uma reflexão em que associavam o trabalho desenvolvido na pesquisa/extensão e uma melhor desenvoltura nas apresentações orais em sala de aula e o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva etc. Foram destacadas ainda as vantagens relacionadas à maior “visibilidade” que o fato de ser um aluno “bolsista” pode atribuir ao estudante. Em geral foi relatado que passaram a se sentir mais valorizados em sala de aula, em função da proximidade com professores e grupos (específicos) de pesquisa.

Destaca-se ainda desse grupo, que com a exceção de Francisco, todas as outras estudantes demonstraram um gosto genuíno pela educação. Particularidade que, nesse estudo, compreendemos como importante, sobretudo para que a realização pessoal com

⁷⁵Ainda que estivéssemos falando de uma maioria de alunos pertencentes às camadas populares, com exceção de Natália, nesse primeiro grupo.

os estudos (vocação) e a maneira como se projetam no futuro profissional ocorressem de forma mais intensa no decorrer da trajetória.

No segundo grupo, com exceção de Isabela, as estudantes, se caracterizavam por um *habitus* próprio de sujeitos oriundos das camadas populares e suas experiências eram marcadas pela dimensão do trabalho, por um longo período de pausa dos estudos antes do ingresso na universidade e pela baixa escolaridade dos pais. Características que tornaram o processo de afiliação desses sujeitos muito mais difícil, pois a chegada à universidade parece ter se caracterizado como “a descoberta de um outro mundo, no qual, antes de qualquer coisa, é preciso se situar” (COULON; 2008, p.146).

Outra característica muito marcante desse grupo 2 tem a ver com o processo de escolha do curso superior. Tereza, Patrícia e Dalva, (assim como Francisco), representam os estudantes em que a opção pela Pedagogia se deu como uma “escolha pelo possível”, já que gostariam de ter frequentado outra graduação: Francisco - Direito, Patrícia - Direito, Tereza - Enfermagem e Dalva – Administração, mas julgaram que a Pedagogia condizia melhor com suas realidades objetivas, tanto no que se refere à aprovação como no que tange à “sobrevivência” no interior do Ensino Superior. Já no grupo 1 todas as mulheres declaram um gosto genuíno pela educação e disseram ter escolhido a Pedagogia certas de que era o que realmente queriam cursar. Portanto, pelo menos na nossa população de onze discentes investigados, podemos estabelecer a relação entre o gosto ou ausência dele e uma trajetória de maior sucesso ou não.

A presença no grupo 2 da estudante Isabela que se caracteriza por um perfil socioeconômico e cultural diferente do restante foi justificada pelo fato dela não ter se envolvido de forma expressiva com a Pedagogia, e, portanto, ter sido considerada uma estudante (de Pedagogia) em tempo parcial. Cabe ainda discutir que, se por um lado a experiência estudantil de Isabela se caracteriza por um modelo igual ao de Dalva (as três dimensões fracas), por outro, as particularidades (tanto de ordem objetiva quanto subjetiva) que caracterizaram suas experiências não se assemelham em nada, o que evidencia a influência do pertencimento social na experiência estudantil. Cabe destacar e comparar dois aspectos da trajetória acadêmica das duas. Primeiro em relação à escolha pelo curso superior. Enquanto Dalva não tinha a Pedagogia como primeira opção, mas mesmo assim julgou (talvez inconscientemente) que era o curso que condizia à sua realidade, Isabela queria a Pedagogia, mas como era um curso que não condizia com as expectativas de seu grupo social de origem, optou por fazê-lo

concomitantemente com outro curso. O fato de estudar também em uma universidade privada, impossibilitava Isabela de se dedicar integralmente à Pedagogia, característica da experiência de Dalva que se dava pelo fato dela ter que trabalhar o dia inteiro para se sustentar.

Assim, ao compararmos os grupos 1 e 2, e até experiências de estudantes de um mesmo grupo, procuramos evidenciar que as diferentes maneiras que se constituem as experiências estudantis estão muito ligadas ao pertencimento social e cultural dos estudantes. Ou seja, o *habitus* que os caracterizam como membros mais próximos ou distantes da cultura universitária influencia (muito), principalmente para a intensidade e a maneira com que as dimensões do projeto e da integração irão se articular na experiência desses sujeitos. Ao mesmo tempo, é importante não classificar o pertencimento socioeconômico e cultural como determinante para um modelo estudantil. Como Dubet observa, em cada dimensão subjetiva que caracteriza a experiência estudantil “pode-se perceber a subjetividade dos atores que são os únicos em condição de definir seus projetos, suas adesões às normas de uma organização universitária, de um meio, seu interesse intelectual, sua vocação” (DUBET, 1994b, p.512, tradução nossa). E assim, acreditamos que foi fundamental como referência teórica dessa pesquisa que adotássemos tanto o conceito de *habitus* desenvolvido por Bourdieu, como uma análise da experiência subjetivada como propõe a Sociologia do Indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tradicionalmente, o Ensino Superior brasileiro é marcado pelas desigualdades de acesso. Aspectos do perfil dos estudantes, sobretudo, questões étnico-raciais e socioeconômicas têm relação direta com essas desigualdades. O perfil do estudante que historicamente tem ficado à margem do Ensino Superior é aquele caracterizado como pertencente às camadas mais pobres da população e autodeclarado negro. Já o perfil geral do alunado da UFMG se caracteriza justamente por uma maioria de estudantes autodeclarados brancos, pertencentes às classes médias e egressos de escola privada. Procuramos mostrar, no entanto, que as propostas de inclusão social que, nos últimos anos passaram a caracterizar o processo seletivo da UFMG, têm garantido um maior acesso para os estudantes que antes não conseguiam se inserir na universidade pública. Entretanto, o que também já vem sendo demonstrado em pesquisas da área é o fato de que esses estudantes estão acessando o Ensino Superior por meio de cursos de menor valor na hierarquia universitária. Afirmação que indica a permanência das desigualdades sociais no interior desse nível de ensino.

Nesse contexto, procuramos conhecer o perfil do alunado que compõem o curso de Pedagogia da UFMG. Os dados mostraram que nos últimos cinco anos a maioria dos estudantes ingressantes na Pedagogia se caracterizou como sendo sujeitos oriundos das camadas populares, que se autodeclararam negros, egressos de escola pública e filhos de pais pouco escolarizados. Os dados referentes à aplicação do questionário próprio dessa pesquisa, demonstraram ainda, que a "escolha" pelo curso de Pedagogia não foi a primeira opção da maioria dos estudantes investigados. O que indica que para muitos desses alunos a opção por essa licenciatura pode ser o resultado, nos termos de Bourdieu, de uma "escolha pelo possível".

Para além das desigualdades que caracterizam esse processo de escolha do curso e inserção no Ensino Superior, procuramos investigar de que maneira as desigualdades sociais, culturais e de trajetória escolar se manifestavam ao longo dos percursos acadêmicos dos estudantes do curso de Pedagogia. Procuramos primeiramente caracterizar, portanto, o curso de Pedagogia da UFMG e os caminhos possíveis de serem percorridos no interior do mesmo. Assim, mapeamos muitas das oportunidades que o estudante do curso tem acesso, como os programas de bolsas de iniciação

científica, extensão e monitoria, possibilidades de mobilidade acadêmica, apoio da assistência estudantil e aspectos mais ligados aos percursos curriculares, como a oferta de diferentes formações complementares.

A partir dessa apresentação geral do campo no qual os alunos estão inseridos, procuramos conhecer a relação que mantiveram com a instituição e a formação oferecida pela FaE. Percebemos que as marcas do perfil social, cultural e escolar dos estudantes refletem em suas trajetórias no interior do Ensino Superior. Nossos dados apontaram que há evidências fortes de que os estudantes que têm maiores dificuldades para "afiliar-se" ou "integrar-se" à instituição de ensino são justamente aqueles autodeclarados negros, alunos do noturno e que trabalham no contra turno do curso. De forma oposta, os estudantes que mais demonstraram uma relação integrada ao ambiente universitário foram, em sua maioria, os alunos do diurno, autodeclarados brancos e estudantes bolsistas da universidade. A experiência universitária é construída, portanto, de forma diferenciada nos dois turnos, com prejuízos para os alunos do noturno. Os dados evidenciaram também que as experiências com pesquisa no âmbito da graduação se caracterizam como um recurso favorecedor do sucesso e prolongamento das trajetórias acadêmicas. Percebemos que o envolvimento em projetos da universidade (iniciação científica, monitoria e extensão) está relacionado com outras atividades valorizadas na academia como as publicações e participações em eventos, além de favorecerem um sentimento de satisfação com o curso e a possibilidade de maior "afiliação" ao ambiente acadêmico. Também podemos concluir que o modelo que caracteriza a experiência estudantil universitária (vivido de forma mais intensa ou menos intensa) está relacionado com o pertencimento social dos estudantes.

Um dos principais interesses dessa pesquisa era identificar o grau de importância que a docência ocupava na formação curricular do curso de Pedagogia, e o grau de interesse em relação à atuação docente manifestado por estudantes que estão concluindo o curso.

Sobre o assunto, primeiramente achamos pertinente, no capítulo 2, fazer uma breve apresentação e discussão do modelo curricular atual do curso de Pedagogia da FaE/UFMG e das principais mudanças pelas quais este currículo passou nos últimos anos. Ao analisar as mudanças, foi possível perceber que a docência foi cada vez mais ganhando espaço na proposta curricular do curso. A última versão, reformulada após as mudanças impostas pelas DCN's Pedagogia, priorizou uma base comum centralizada na

docência, cuja formação era voltada para a atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil (como de fato previa a nova lei).

Diante desse modelo curricular, procurou-se conhecer qual relação os estudantes desse curso estabeleciam com a docência. Nossas investigações, tanto no que se refere ao resultado do questionário aplicado aos concluintes, como nas entrevistas realizadas, evidenciaram algumas questões em comum em relação à opinião que os estudantes têm sobre a formação oferecida na FaE, em relação à profissão docente e suas perspectivas profissionais. Os estudantes disseram considerar o currículo do curso amplo e disperso. A formação em docência, para a maioria dos concluintes, não foi considerada suficiente, em contraposição à preparação para a pesquisa que foi apontada pelos alunos como um dos aspectos mais fortes da formação. Sobre esse último aspecto, outros dados ajudaram a compreender essa supervalorização da pesquisa em prejuízo à docência. Acreditamos primeiramente que essa valorização da pesquisa no contexto da Pedagogia é reflexo do perfil da própria instituição em que o curso está inserido, pois a UFMG é caracterizada por essa supervalorização das atividades de pesquisa e a Faculdade de Educação se caracteriza por um Programa muito bem conceituado de Pós Graduação. O grupo investigado apontou ainda a existência de um preconceito em relação à profissão de professor que reflete diretamente na formação de alunos da Pedagogia.

Esses aspectos que caracterizaram a desvalorização da docência corroboraram um conflito interno em relação aos interesses de atuação profissional dos alunos investigados. As respostas dos questionários apontaram um conflito quanto ao desejo de atuar na docência ou em outras áreas. Reação conflituosa que esse estudo procurou explicar como sendo influência de alguns fatores como o contato com os problemas da área durante o curso; questões relacionadas ao preconceito direcionado à docência; ou pelo contato com outras possibilidades de atuação profissional; além de estarem situados em uma instituição que privilegia a pesquisa, como dito anteriormente etc.

Esta pesquisa procurava ainda, investigar de maneira mais aprofundada, como se constituíram as experiências estudantis dos estudantes concluintes da graduação em Pedagogia. Para tanto, procurou considerar a experiência individual dos sujeitos sem negligenciar aspectos objetivos relacionados à sua posição socioeconômica e trajetória escolar passada.

Iniciamos este estudo com a discussão de duas vertentes da Sociologia da Educação, a sociologia de Bourdieu e as chamadas sociologias do indivíduo, que consideramos

fundamentais para compreender diferenças nas trajetórias estudantis no interior do Ensino Superior.

Primeiramente, apresentamos alguns dos principais conceitos da teoria bourdieusiana, como aquele que o autor identificou como um *habitus* familiar ou de classe para se referir ao conjunto de disposições incorporadas pelos sujeitos a partir de um ambiente social e familiar que corresponderia a sua posição na estrutura social. Aplicados à educação, esse conceito desenvolvido por Bourdieu explicaria diferenças em termos de sucesso e fracasso escolar. Aqueles estudantes que apresentaram um *habitus* mais próximo do que é valorizado pela instituição educacional tenderiam a arriscar mais em termos e estratégias desenvolvidos no interior do curso. As decisões também tenderiam a ser tomadas de forma mais seguras.

Em seguida, foram apresentados alguns limites impostos à teoria de Bourdieu. Uma das principais críticas se referia às explicações para as ações dos indivíduos, que nas teorias clássicas eram diretamente relacionadas ao contexto no qual os sujeitos estavam inseridos, tendo em vista que a partir de sua posição social cada indivíduo deveria seguir um determinado papel na sociedade. Assim, diante de um novo modelo de sociedade que se caracteriza “pela diversidade cultural, pela multiplicidade das formas de conflito e de ação social, os atores não podem mais ser reduzidos a um só tipo de papel programado” (WAUTIER, 2003). Suas ações já não podiam mais ser interpretadas como unicamente reflexo de seu grupo social de origem.

Chegamos então a segunda vertente abordada no nosso estudo, aquela denominada Sociologia do Indivíduo. Para analisar as experiências estudantis dos sujeitos dessa pesquisa, nos apropriamos das ideias de dois autores que trabalham na perspectiva do indivíduo, François Dubet e Alain Coulon.

Procuramos nos apoiar na teoria desenvolvida por F. Dubet e denominada como “Sociologia da Experiência”. Aplicada ao universo escolar, a teoria desenvolvida por Dubet aponta, inicialmente, que os indivíduos devem ser compreendidos a partir da heterogeneidade que os compõe, a diversidade de suas origens, de suas histórias e de seus projetos. De acordo com Dubet, cada estudante define sua relação subjetiva com os estudos a partir de três dimensões: o projeto, a integração e a vocação.

Como nos alerta Dubet (1994b) os estudantes não podem ser definidos nem somente por suas origens sociais, nem pela faculdade e o curso escolhidos por eles. O

comportamento e as atitudes dos estudantes devem ser interpretados também a partir da diversidade dos percursos, dos projetos e das condições de estudo desses indivíduos. Portanto, se os dados quantitativos apresentados por nós, em um primeiro momento descreveram um grupo homogêneo para os alunos de Pedagogia. A sociologia do indivíduo nos alerta que é preciso um olhar mais atento para as sutilezas que compõem suas histórias pessoais e que refletem, portanto, na maneira de ser um estudante do Ensino Superior.

Outro conceito fundamental em nossas análises foi o de afiliação desenvolvido por A. Coulon, que nos ajudou a compreender que os sucessos/fracassos escolares estão relacionados com a capacidade desenvolvida pelos estudantes de tornar-se membro da comunidade acadêmica.

Os resultados mostram que os sujeitos constroem trajetórias diferenciadas a partir da articulação de diferentes dimensões subjetivas e dos aspectos objetivos relacionados ao seu perfil social e escolar.

Foi possível identificar dois grupos básicos de trajetórias. Um primeiro caracterizado por estudantes em tempo integral, pois eram muito dedicados e envolvidos com o curso e outras atividades do meio acadêmico, e um segundo grupo, caracterizado por estudantes em tempo parcial, já que por trabalharem (ou outros motivos) tinham pouco tempo para se dedicarem aos estudos na Pedagogia, além de raramente participarem de outras atividades relacionadas ao curso ou à universidade.

A investigação aprofundada das diferentes experiências estudantis reafirmaram os dados quantitativos ao demonstrarem como as trajetórias individuais são marcadas pelo perfil institucional da faculdade, de valorização da pesquisa, e pelo contexto nacional de desvalorização da docência. Mostrou ainda que a valência e o modo como se articulam as três dimensões subjetivas na experiência dos estudantes estão diretamente relacionados ao *habitus* de classe dos sujeitos. Entretanto, também apontou que um determinado modelo estudantil pode servir para caracterizar a experiência de sujeitos pertencentes a classes sociais opostas.

Ao final da pesquisa, um aspecto, que se evidenciou como um limite do trabalho realizado e que, portanto, sugere outras pesquisas que priorizem esse tipo de perspectiva, refere-se ao fato de que alguns perfis considerados por nós como muito interessantes, do ponto de vista do curso investigado ou do interesse em relação a tipos

padrões, não apareceram nessa população investigada. Gostaríamos, por exemplo, de ter analisado a experiência estudantil de um perfil de estudante que já atue na docência, pois seria interessante uma análise de suas perspectivas profissionais após a conclusão do curso e de sua percepção em relação ao foco da formação. Outro perfil não abordado foi de um tipo de estudante que mantém com o curso uma relação instrumental, que ingressam no curso apenas interessados no diploma de nível superior. Por último, ainda sentimos falta de pelo menos mais um perfil, que seria daquele estudante que estabelece uma relação estritamente voltada para a realização pessoal com os estudos, sem a intenção de atuar no mercado de trabalho.

Diante dos limites próprios da população investigada, ou seja, alunos que ainda não haviam concluído o curso (ou que haviam acabado de concluir), algumas questões não foram respondidas. Questões como as que se seguem: Para quais áreas profissionais os alunos de fato se direcionam ao concluir o curso de Pedagogia da FaE/UFMG? O desejo manifestado por muitos discentes participantes dessa pesquisa de conseguir atuar em outros espaços para além da sala de aula concretiza-se na prática? As formações complementares estariam de fato proporcionando outras possibilidades de atuação profissional como os alunos concluintes do curso demonstraram interesse? Ficam, portanto, questões para serem respondidas por pesquisas futuras em que o público investigado seja os estudantes egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia da FaE/UFMG.

É um propósito da dissertação que os registros e as análises realizadas possam servir como uma reflexão no que tange à necessidade de se elaborar (novas) propostas (a nível institucional) que visem minimizar as desigualdades acadêmicas vivenciadas, sobretudo por trabalhadores estudantes e do turno noturno. Destaca-se também que esta pesquisa evidenciou como a desvalorização da docência a nível nacional afeta a trajetória estudantil e as perspectivas profissionais de estudantes de cursos de licenciatura como a Pedagogia, o que reforça a necessidade de uma maior valorização social e política da profissão docente. Por fim, acreditamos que os dados apresentados foram suficientes para mostrar a viabilidade e a riqueza de uma análise mais detalhada e complexa das diferentes trajetórias acadêmicas vivenciadas por estudantes de um mesmo curso.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. Da S.; SHEIBE.L. **Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão.** Educação e Sociedade, ano XX, n.68, Dezembro, 1999.
- AGUIAR, M. A.; BRZEZINSKI, I.; FREITAS, H.C. L.; SILVA, M. S. P. da.; PINO, I. R. **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional de educação.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 14 de janeiro de 2014.
- AGUIAR, A.. **A dimensão internacional do capital cultural como alvo de escolas nacionais.** Revista Contemporânea de Educação, vol.4, p. 234-252, 2009.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**, tradução Vinicius Figueira. 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed,2006.
- ARANHA, A.V.S; SOUZA, J. V. A. de. **As licenciaturas na atualidade, nova crise? Educar em Revista.** Curitiba, Brasil, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewFile/34745/21530>. Acesso em: janeiro de 2014.
- ARTUCE, G. L.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. . **A atratividade da carreira docente no Brasil sob a ótica de alunos concluintes do ensino médio.** Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 40, p. 445-478, 2010.
- BALL S. J.; DAVIES J.; DAVID. M.; REAY D. **Décisions, différenciations et distinctions: vers une sociologie duchoix de sé tudes supérieures.** *Revue Française de Pédagogie*, n. 136, juillet/août/septembre, p. 65-75, 2001.
- BARBOSA, A. **Os Salários dos Professores Brasileiros: implicações para o trabalho docente.** Brasília: Liber Livro, 2011.
- BAZZO, V.L. **Os Institutos de Educação ontem e hoje.**Educar, Curitiba, n. 23, p. 267-283, 2004.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves S.A., 1975.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Leshéritiers: les étudiants et laculture.** Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P. **Futuro de classe e causalidade do provável.** In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 81-126.
- BOURDIEU, P. **A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 41-64.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em janeiro de 2013.

BRASIL. **Parecer 251 de 1952 que estabelece o currículo mínimo do curso de Pedagogia.** Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Documento, n.11, 1963.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 67/2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2014.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº5/2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília: CNE, 13, dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em jan. de 2013.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília: CNE, 15 de maio, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em jan. De 2013.

BRAGA, M. M. ; PEIXOTO, M. C. ; BOGUTCHI, T. F. **Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 129- 152, jul. 2001.

BRAGA, M. M; PEIXOTO, M. C. L. **Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

BREGLIA, V. L. A. **Graduação, formação e pesquisa: entre o discurso e as práticas.** Trivum, Rio de Janeiro, v.5, n.1, jun. 2013. Disponível em<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S21764891201300010002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 jun. 2014.

CHARLOT, B. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 97, maio, p.47-63, 1996.

COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA. **Manual do candidato 2013.** PDF disponível em [file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Manual%20do%20Aluno%202013%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Manual%20do%20Aluno%202013%20(2).pdf). Acesso em: agosto de 2013.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. **Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia.** Brasília: MEC, Sesu, 1999. Mimeo.

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária.** Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba), 2008. 276 p.

DALBEN, A. (org.) et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. 818p.

- DALBEN, A. I. L. F. **Trajatória dos processos de reformulação curricular do curso de pedagogia da FAE/UFMG – 1943-2000**. Belo Horizonte: FAE, 2000. (mimeo)
- DINIZ-PEREIRA, J. E. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.
- DUBET, F. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994a.
- DUBET, F. **Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse**. Revue Française de Sociologie, XXXV 511-532, 1994b.
- EITERER, C.L.; SOUZA, A. P. **A formação de professores no Programa especial de bolsas da graduação, Pró-Noturno na FAE-UFMG**. V Seminário “Leitura e Produção na Educação Superior”, 2007.
- FAE – Faculdade de Educação. **Proposta de Reforma do Currículo do Curso de Pedagogia**. Documento do colegiado de Pedagogia, FaE/UFMG, 2007.
- FREITAS, H.C.L. **A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.
- FERREIRA, A. Y. **“Programa de Apoio ao Intercâmbio Internacional”. A mobilidade discente internacional na trajetória acadêmica de estudantes socialmente desfavorecidos da UFMG**. Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.
- FIOR, C. A. **Contribuições das atividades não obrigatórias na formação universitária**. 2003. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas.
- FREITAS, H. C. L. **Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embates de projetos de formação**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.
- GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.
- GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório preliminar de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2009. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/atrativ-carreira-ap-final.pdf>> Acessado em: dia 20 de abril de 2014.
- GATTI, B. A. **Licenciaturas: Crise sem Mudança?**. In GOMES, Maria de Fátima Cardoso; EITERER, Carmem Lúcia. **A Inserção no Mercado de Trabalho dos Egressos do Curso de Pedagogia da FAE/UFMG: 2003 a 2005**. *Educação em Foco*, v. 14, nº 2, p. 187-208. Juiz de Fora, setembro de 2009/fevereiro de 2010.
- GATTI, B. A. (coord); BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, UNESCO, 2009.
- GOMES, C; EITERER, C.L. **A inserção no mercado de trabalho dos egressos do Curso de Pedagogia da FaE/ UFMG: 2003 a 2005**. *Educ. foco.*, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 187-209, set 2009/fev2010(2009)

HERINGER, R.; HONORATO, G. S. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, M. L. de O. (org). **Ensino superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014. p.406.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares – As razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, B. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 27, n. 96, p.843-876, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>. Acesso em: 07 de dezembro de 2013.

LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G.M.; OLIVEIRA, M. P. de. **Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

MARTUCCELLI, D. **Leciones de sociologia del individuo**. Lima: mimeo, 2006.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C.M.M. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, M. A.; CANAAN, M. G. **Os "iniciados": os bolsistas de iniciação científica e suas trajetórias acadêmicas**. Tomo (UFS), vol. 15, p. 41-70, 2009

NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A. M. S. e RAMOS, V. C. C.. **Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares**. Educação e Sociedade. Vol. 29, n.103, pp. 355-376, 2008.

NOGUEIRA, C.M; PEREIRA, F. G. **O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 15 - 38, 2010.

NOGUEIRA, C. M. M.. **Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores**. Estudos de Sociologia (Recife), v. 18, p. 10-40, 2012.

_____. **O processo de escolha do ensino superior: dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares**. Belo Horizonte: UFMG, 2004 [Tese de doutorado em Educação].

NOGUEIRA, C.M.M; FERREIRA, A. Y.; FLONTINO, S.R.D. **Análise sociológica do processo de escolha dos cursos de licenciatura e da profissão docente por alunos da UFMG**. XVI CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. Setembro de 2013, Salvador – BA.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

PEREIRA, F. G. **Homens no curso de Pedagogia: “as razões do improvável”**. Dissertação de mestrado. 135 f. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

PORTES, E. A. SILVA, LOPES, C. C. **Os efeitos do capital cultural na distribuição dos privilégios universitários: o caso dos bolsistas de iniciação científica da UFSJ**. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 06, jan./jun. 2011.

RAMOS, V. C. C. **Perfil e motivações dos estudantes participantes do “Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação” da UFMG. 2009**. 136 f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

SAMPAIO, H.; CARDOSO, R. C.L. **Estudantes Universitários e o Trabalho**. *Rev. brasileira de Ciências Sociais*. v.9, n.26. São Paulo, out.,1994. Disponível em http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_26/rbcs26_03.htm. Acesso em 10 de maio de 2014.

SARAIVA, A. C. L. C. ; FERENC, A. V. F.. **A escolha profissional do curso de Pedagogia: análise das representações sociais de discentes**. In: a escolha profissional do curso de pedagogia: análise das representações sociais de discentes, 2010, Caxambú. 33ª REUNIÃO ANUAL - EDUCAÇÃO NO BRASIL: O BALANÇO DE UMA DÉCADA, 2010.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, Apr. 2009.

SANTOS, M. R. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: Disputas e “consensos” no Conselho Nacional de Educação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Coleções polêmicas do nosso tempo, 66. Campinas: Autores associados, 1999.

SOARES A.; VITÓRIA Antônia; ALVES de Souza;

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Da condição docente: primeiras aproximações teóricas**. *Educ. Soc.*, Campinas , v. 28, n. 99, Aug. 2007. Available from <<http://www.scielo.br>>. acesso em: 11 Aug. 2014.

VALDIR J.. **As licenciaturas na atualidade: nova crise?** *Educar em Revista* [On-line] 2013, (Outubro-Diciembre): [Data de consulta: 4 / abril / 2014] Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155029382005>>. Acesso em 10 de janeiro de 2014.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. de F. C. de. **A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado**. *Avaliação (Campinas)*[online]. 2013, vol.18, n.2, pp. 459-485. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100. Acesso em 26 de Junho de 2014.

VARGAS, H. M. **Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil.** São Paulo. Estudos de Sociologia, v. 15, p. 107-124, 2010.

WAUTIER, A. M. **Para uma Sociologia da Experiência: Uma leitura contemporânea.** François Dubet. Sociologias, Porto Alegre, ano 5, nº09, jan/jun 2003, p. 174-214.

ZAGO, N. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em 28 de maio de 2014.

Sites:

<http://www.lettras.ufmg.br>.

<https://www.ufmg.br>.

<http://portal.mec.gov.br>

<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior>.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A - Questionário aplicado aos estudantes concluintes do curso de Pedagogia da FaE/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL EM EDUCAÇÃO

PESQUISA SOBRE DIFERENTES TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS NO INTERIOR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FAE/ UFMG

ORIENTADOR: CLÁUDIO MARQUES MARTINS NOGUEIRA

MESTRANDA: ARIADIA YLANA FERREIRA

Nome do aluno: _____ Ano de nascimento: _____

Turno: () Manhã () Noite Período no curso: _____

Indique sua formação complementar no curso de Pedagogia:

1- Qual seu estado civil?

- () solteiro
 () casado ou união estável
 () divorciado, desquitado, separado judicialmente
 () outros _____

2- Você tem filhos?

- () sim
 () não

3- Raça/etnia:

- () amarela () parda
 () branca () preta
 () indígena () não desejo declarar

4- Religião:

- () Budista () Evangélica/Protestante
 () Católica () Espírita () Outra. Qual? _____

5- Onde você reside?

- () BH.
 () Grande BH.

() Outro local. Onde? _____

6 - Favor informar o número correspondente às escolaridades de :

	Pai	Mãe	Companheiro (a)
1.Não estudou;	()	()	()
2.Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental			
3.Da 5ª a 8ª série do ensino fundamental			
4.Ensino médio (2º grau) incompleto			
5.Ensino médio (2º grau) completo			
6.Ensino superior incompleto			
7.Ensino superior completo			
8.Mestrado ou doutorado (completo ou incompleto)			
9.Não sabe ou não se aplica			

7 - Qual a profissão/ocupação dos pais?

Profissão do pai

Ocupação atual do pai

Profissão da mãe

Ocupação atual da mãe _____

8 - Em que tipo de escola você cursou a maior parte do ensino fundamental?

- () escola pública federal
 () escola pública estadual
 () escola pública municipal
 () escola particular

9 - Em que tipo de escola você cursou a maior parte do ensino médio?

- () escola pública federal
 () escola pública estadual
 () escola pública municipal
 () escola particular

10 - Quantos anos se passaram entre o fim do ensino médio e a entrada no ensino superior?

- () até um ano () dois ou três anos () mais de três anos

11- Sobre reprovações ao longo de sua trajetória escolar, você:

- () nunca foi reprovado
 () foi reprovado apenas uma vez
 () foi reprovado mais de uma vez

12- Indique o seu grau de conhecimento em relação as seguintes línguas estrangeiras:

	Nulo	Fraco	Razoável	Bom
Inglês	()	()	()	()
Francês	()	()	()	()
Espanhol	()	()	()	()
Outra: _____	()	()	()	()

13- Quando você começou a pensar em fazer um curso superior?

- () “sempre” pensei que iria fazer um curso superior.
 () alguns anos antes da inscrição para o vestibular.
 () um ano antes da inscrição para o vestibular.
 () alguns meses antes da inscrição para o vestibular.

14- Quando tomou efetivamente a decisão de fazer seu curso atual?

- () mais de dois anos antes do vestibular
 () um ou dois anos antes do vestibular
 () menos de um ano antes do vestibular
 () no momento da inscrição para o vestibular

15- Antes de entrar no curso de Pedagogia você já havia tentado outro curso na UFMG?

- () sim () não.

16- Você já completou outro curso de graduação?

- () sim () não

17- Você fez algum outro curso superior ao mesmo tempo em que cursava a graduação em Pedagogia na UFMG?

- () sim () não.

Em caso afirmativo, qual?

Curso: _____ Instituição: _____

18- Que importância tiveram os seguintes fatores na escolha do seu curso atual?

	Extremamente importante	Muito importante	Pouco importante	Nada importante
Ser um curso que permite conciliar com o trabalho	()	()	()	()
Ser um curso da UFMG	()	()	()	()
Ser um curso menos concorrido no vestibular	()	()	()	()
Ser um curso que permite ser professor	()	()	()	()
Ser um curso que oferece outras perspectivas profissionais além de ser professor	()	()	()	()

Ser um curso da área de humanas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O fato de ter contato com outra (s) pessoa (s) que é (são) Pedagoga/o (s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19- Antes de entrar para o seu curso atual, qual era sua experiência profissional?

- nunca havia trabalhado
 nunca havia trabalhado na área de Educação
 já havia trabalhado na área de Educação, mas não como professor
 já havia trabalhado como professor em escola
 já havia atuado como professor particular
 já havia trabalhado como professor em outras instituições (ONGs, empresas, igrejas etc.)

20- Em relação ao exercício de trabalho remunerado durante o curso superior você:

- durante a graduação nunca exerci atividade remunerada que não tivesse o vínculo com a UFMG.
 em algum momento do curso exerci atividade remunerada que não tinha o vínculo com a UFMG
 atualmente exerço atividade remunerada que não tem vínculo com a UFMG

➤ Se você respondeu que exerce e, ou exerceu atividade remunerada durante a graduação, responda a pergunta 21:

21- Esta atividade é (era) na área da Educação (possível marcar mais de uma)?

- não. Tratava-se de outra área.
 sim, como professor da Educação Fundamental
 sim, como professor da Educação Infantil
 sim, como professor particular
 sim como estagiário dentro da sala de aula
 sim, em escola mas não em sala de aula
 sim, mas fora da escola

22- Além das disciplinas, durante seu curso indique a opção que corresponde à atividade exercida por você: (Possível marcar mais de uma alternativa)

- projetos de monitoria e/ou iniciação à docência
 projetos de pesquisa
 projetos de extensão
 não se aplica

23- Em relação a sua participação em bolsas de projetos de pesquisa, extensão, monitoria e/ou iniciação à docência ofertados pela Universidade:

- Durante a maior parte do curso fui bolsista
 Nunca fui bolsista, pois não tenho interesse
 Nunca fui bolsista, pois não tenho disponibilidade para ficar na Universidade antes ou após as aulas
 Nunca fui bolsista, pois o valor da bolsa não é suficiente
 Nunca fui bolsista, pois não fui aprovada no (s) processo (s) seletivo que me candidatei
 outros

24- Em relação aos seus planos profissionais, você:

	Sim	Não	Talvez
Gostaria de atuar como professor da rede pública			
Gostaria de atuar como professor da rede particular			
Gostaria de atuar como professor do ensino superior			
Gostaria de atuar na área de educação, mas não como professor			
Gostaria de atuar em área profissional diferente da do seu curso			

- Responda às duas próximas questões (25 e 26) somente se você pretende ser professor da Educação Básica.

25- Que importância tiveram para você os seguintes fatores na sua decisão de ser professor da Educação Básica?

	Extremamente Importante	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada Importante
Facilidade de conseguir emprego como professor	()	()	()	()	()
Possibilidade de adquirir estabilidade por meio de um concurso público para o magistério	()	()	()	()	()
Possibilidade de trabalhar apenas meio horário, ou seja, um turno	()	()	()	()	()
Possibilidade de tirar férias duas vezes por ano	()	()	()	()	()
Gosto pelas atividades de ensino	()	()	()	()	()
Papel da docência na transformação da realidade social	()	()	()	()	()

26- Qual tem sido, predominantemente, a reação dos seus familiares à sua intenção de ser professor da Educação Básica?

- () não incentivam, principalmente por acharem que a profissão é mal remunerada
 () não incentivam, principalmente por acharem que a profissão é difícil e cansativa
 () incentivam, principalmente por acharem que você terá boas oportunidades de emprego
 () incentivam, principalmente por acharem que você gosta da profissão
 () outra _____

27- Caso pretenda trabalhar na área da educação, mas não como professor, em que seria?

28- De um modo geral, o que você pensa sobre os salários dos professores da Educação Básica?

- () são muito bons
 () são bons
 () são razoáveis
 () são ruins
 () são péssimos

29- De um modo geral, o que você pensa sobre as condições de trabalho dos professores da Educação Básica?

- () são muito boas
 () são boas
 () são razoáveis
 () são ruins
 () são péssimas

30- Indique o nível que você considera que o seu curso o estimula para as diferentes atuações profissionais:

Ser um professor da Educação Infantil	() Estimula muito	() Estimula	() Estimula pouco	() Não estimula
Ser um professor da Educação Básica	() Estimula muito	() Estimula	() Estimula pouco	() Não estimula
Ser um gestor educacional	() Estimula muito	() Estimula	() Estimula pouco	() Não estimula
Ser um pesquisador	() Estimula muito	() Estimula	() Estimula pouco	() Não estimula
Trabalhar em outros espaços como empresas e hospitais	() Estimula muito	() Estimula	() Estimula pouco	() Não estimula

31- Como você considera que seu curso o prepara para ser um professor da Educação Básica?

- () Prepara muito () Prepara () Prepara pouco () Não prepara

32- Qual o seu grau de satisfação com seu curso?

- () Muito satisfeito () satisfeito () pouco satisfeito () insatisfeito

33- Você pensou em algum momento da graduação em pedir transferência de curso?

sim não

Em caso positivo, para qual curso? _____

34- Você pensou em algum momento da graduação em desistir do curso?

sim não

35- A formação complementar que você está cursando está correspondendo as suas expectativas?

sim não

36- Indique sua participação em diferentes atividades que acontecem na Universidade

	Nulo	Fraco	Razoável	Bom	Excelente
Congresso, palestras e seminários dentro da FAE					
Congresso, palestras e seminários em outros espaços					
Eventos culturais promovidos pela Universidade					
Eventos e/ou manifestações do movimento estudantil					

37- Você já apresentou trabalhos como pôsteres e/ou artigos, durante a graduação em Pedagogia, em eventos como simpósios, congressos, seminários, encontros. etc.??

Nunca apresentei trabalho em eventos

Sim, apresentei trabalho em um evento

Sim, apresentei trabalho em dois eventos

Sim, apresentei trabalho em mais de dois eventos

38- Você já fez alguma publicação durante a graduação?

Não fiz nenhuma publicação

Sim, uma publicação.

Sim, duas publicações

Sim, três publicações ou mais

39 - Durante a graduação você teve a experiência do intercâmbio acadêmico?

Sim

Não, porque não tive interesse

Não, porque não fui aprovado

Não, porque julguei que não tinha condições financeiras de me manter no exterior

Não, por outro (s) motivo (s)

(especifique)_____

40- Você deseja fazer Mestrado?

não

sim, mas não terei tempo ou condições para isso

sim, o mais rápido possível

sim, futuramente

ainda não sei

41- Se você pudesse escolher novamente, ainda optaria por cursar essa formação complementar?

- sim
- não
- não sei

42- Ao longo do seu percurso no Ensino Superior, você teve algum tipo de obstáculo que interferiu em seu curso? (caso marque mais de uma opção, por favor, enumere por ordem de prioridade)

- não
- sim, dificuldades em compreender os conteúdos e/ou acompanhar o ritmo da turma
- sim, problemas econômicos
- sim, problemas pessoais
- sim, dificuldades de conciliar trabalho e estudo
- sim, outros problemas.

43- Qual é aproximadamente a sua renda mensal individual bruta?

- não possui renda mensal bruta
- até dois salários mínimos
- mais de dois a cinco salários mínimos
- acima de cinco salários mínimos

44 - Caso você tenha renda própria, qual a fonte (possível marcar mais de uma alternativa)?

- trabalho até 04 horas por dia (de maneira formal ou informal)
- trabalho mais de 04 horas por dia (de maneira formal ou informal)
- estágio remunerado
- bolsa de estudo – monitoria, pesquisa ou extensão
- bolsa de assistência estudantil
- outros: _____

45 - Caso possua renda própria, você ajuda no sustento da família?

- não ajudo no sustento da família
- ajudo com até metade da minha renda
- ajudo com mais da metade da minha renda
- ajudo de vez em quando

46 - Qual é, aproximadamente, a renda mensal bruta de sua família? (Somar todas as fontes de renda das pessoas que residem no domicílio)

- até dois salários mínimos
- mais de dois a cinco salários mínimos
- mais de cinco a dez salários mínimos
- acima de dez salários mínimos

47- Durante a graduação você usufruiu de algum (s) benefício (s) da assistência estudantil da UFMG (FUMP)?

- sim
- não

OBSERVAÇÃO FINAL:

Além do questionário, serão realizadas nesta pesquisa entrevistas com alguns alunos sobre sua trajetória no interior do curso superior. Caso você se disponha a ser entrevistado, por favor, deixe e-mail e/ou telefone para futuro contato.

E-mail: _____ Telefones: _____

OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista

1 Identificação do entrevistado

Nome, idade, autodeclaração de cor/raça

Período e turno

Formação complementar

2 Perfil escolar/ ingresso no Ensino Superior

Ensino Médio

Processo de inserção no Ensino Superior

3 Escolha do curso superior

Por que o curso de Pedagogia?

Candidatou-se a outro curso?

Têm conhecidos que trabalham na área?

Teve apoio familiar?

Sofreu algum tipo de preconceito em relação a sua escolha pela Pedagogia?

Pensou em desistir/transferência do curso em algum momento?

4 Experiência profissional/ Perspectivas

Experiência na área de educação

Envolvimento em atividades profissionais ligadas à docência ou a outras áreas profissionais antes e durante a graduação em Pedagogia?

Perspectivas profissionais

Interesse na pós-graduação

5 Percorso no interior do curso de Pedagogia FAE/UFMG

Turno

Escolhas curriculares/ Estratégias ao longo da graduação

Formação complementar

Participação em projetos da universidade

Participação em bolsas

Tempo dedicado aos estudos e a outras atividades na universidade (quais?)

Sociabilidade

Acesso aos serviços da UFMG

Teve algum tipo de dificuldade ao longo da graduação? Qual?

6 Docência

Qual o seu interesse em relação à docência? Mudou ao longo da graduação?

Qual sua opinião sobre a profissão de professor.

Sente-se preparado para atuar como professor da EF ou EI?

7 Perfil socioeconômico

Apoio da FUMP

Dificuldades financeiras para se manter no curso?

Percepção sobre a relação entre o perfil socioeconômico e a trajetória no Ensino Superior

Atualmente trabalha? Qual função exerce?

Impacto (s) de ser um estudante trabalhador (ou não) para sua trajetória no ensino superior

ANEXO A- Agrupamentos ocupacionais – COPEVE (UFMG)

Agrupamento 1: banqueiro, senador, deputado, diplomata, capitalista, alto posto militar (como general), alto posto de chefia ou gerência em grandes organizações, alto posto administrativo no serviço público, grande industrial, grande proprietário rural com área de mais de 2.001 hectares e outras ocupações com características semelhantes.

Agrupamento 2: Profissional liberal de nível universitário como médico, engenheiro, arquiteto, advogado, dentista, etc.; cargo técnico científica como pesquisador, químico industrial, professor de universidade, jornalista ou ocupação de nível superior; cargo de chefia ou gerência em empresa comercial ou industrial de porte médio; posto militar de tenente, capitão, major, coronel; grande comerciante; dono de propriedade rural de 201 a 2.000 hectares e outras ocupações com características semelhantes.

Agrupamento 3: Bancário, oficial de justiça, professor primário e secundário, despachante, representante comercial, auxiliar administrativo, auxiliar de escritório ou outra ocupação que exija o curso de 2º grau completo. Inclui funcionário público com nível de instrução e exercendo atividade semelhante, posto militar de sargento, subtenente e equivalentes; pequeno industrial, comerciante médio, proprietário rural de 21 a 201 hectares e outras ocupações com características semelhantes.

Agrupamento 4: Datilógrafo, telefonista, mecanógrafo, contínuo, recepcionista, motorista (empregado), cozinheiro e garçom de restaurante, costureiro, operário qualificado (que tem um mínimo de aprendizagem profissional, como mecânico, gráfico, metalúrgico, ferramenteiro, pedreiro), porteiro, chefe de turma, mestre de produção fabril, serralheiro, marceneiro; comerciário, balconista empregado em loja de artigos finos ou de estabelecimento comercial de grande porte (casa de roupa, sapataria, joalheria, farmácia, drogaria, loja de aparelhos domésticos, mobiliárias); funcionário público no exercício de atividades semelhantes; posto militar de soldado, cabo e equivalentes; pequeno comerciante, sitiante, pequeno proprietário rural (até 20 hectares) e outras ocupações com características semelhantes. Agrupamento 5: Operário (não qualificado), servente, carregador, empregado doméstico, como cozinheira, passadeira, lavadeira, arrumadeira; lixeiro, biscateiro, faxineiro, meeiro e outras ocupações com características semelhantes.

Agrupamento 6: Do lar.

Agrupamento 7: Desconheço.