



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MARTINA DE SIQUEIRA CORRÊA

**LEITURA DE ESTUDO E CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO
INICIAL DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

**SANTARÉM
2017**

MARTINA DE SIQUEIRA CORRÊA

**LEITURA DE ESTUDO E CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO
INICIAL DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Oeste do Pará, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Luiz Percival Leme Britto.
Linha de Pesquisa: Práticas educativas, linguagens e tecnologias.

SANTARÉM
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

C824l Corrêa, Martina de Siqueira

Leitura de estudo e conhecimento na formação inicial dos estudantes de pedagogia. / Martina de Siqueira Corrêa. – Santarém, Pa, 2017.

123fls.: il.

Inclui bibliografias.

Orientador Luiz Percival Leme Britto

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

1. Conhecimento. 2. Leitura de estudo. 3. Estudar. 4. Ensino superior. I. Britto, Luiz Percival Leme, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 378.81

MARTINA DE SIQUEIRA CORRÊA

**LEITURA DE ESTUDO E CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO
INICIAL DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Oeste do Pará, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Luiz Percival Leme Britto.
Linha de Pesquisa: Práticas educativas, linguagens e tecnologias.

Conceito: Aprovada

Data de Aprovação: 28/04/2017

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto
Orientador e Presidente da Banca
Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi
Examinador Externo
Universidade Estadual de São Paulo – UNESP

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares
Examinador Interno
Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Roberto do Nascimento Paiva
Examinador Interno Suplente
Universidade Federal do Oeste do Pará

Dedico este trabalho aos meus pais:
Benício dos Santos Corrêa e Maria
Selma de Siqueira Corrêa.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a todos os professores que contribuíram com a minha formação, em especial, aos do programa de mestrado em educação. Agradeço a professora Ediene Pena Ferreira, que fez minha iniciação no mundo da pesquisa, através do grupo de estudos linguísticos do oeste do Pará- GELOPA e a todos os integrantes do de estudo, intervenção e formação em literatura infantil e juvenil- LELIT.

Agradeço imensamente ao professor Luiz Percival, que me acolheu nessa jornada no mestrado. Registro minha grande admiração por ele, enquanto orientador, professor e ser humano. Como orientador, ele é simplesmente magnífico, sempre está disposto a orientar e nos ajudar a compreender as coisas de forma crítica; em contraposição ao senso comum. Enquanto professor, Luiz Percival me ensinou, ao mesmo, a ser uma aluna melhor e a me tornar uma professora comprometida com a educação para emancipação. Ademais, sou muito grata pela humanidade com que me tratou durante todo percurso do mestrado, compreendendo, por vezes, minhas limitações, insegurança e me ajudando a refletir sobre os melhores caminhos a seguir.

Nessa jornada, contei também com a amizade e parceria de Danielle Costa e de Ana Paula Ramos. Elas sempre foram meus ouvidos nos momentos ruins e bons. A elas, meu muito obrigada!

Não poderia deixar de agradecer minha família por compreender que estudar, muitas vezes, significa ausência e tomadas de decisões difíceis.

Agradeço também aos membros da banca: prof. Anselmo Colares, Cristiano Amaral Garboggini e Roberto Paiva, que com suas observações ajudaram no melhor resultado deste trabalho.

Registro ainda que o bom andamento da pesquisa se deu também pelo fato desta ser financiada pela Fundação Amazônia Paraense de Amparo a Pesquisa- FAPESPA.

Enfim, se pude concluir esta etapa da minha vida foi em função dessa reunião de pessoas especiais que estiveram presentes na minha vida.

Meus sinceros agradecimentos a todos vocês.

RESUMO

Este trabalho se desenvolve a partir do projeto “leitura de estudo e conhecimento na formação inicial de alunos de pedagogia”, cujo objetivo é investigar como a leitura se articula com o conhecimento e a formação, considerando as estratégias de estudo e aprendizagem de alunos de pedagogia. Para desenvolver tal investigação, realizamos estudo de temas (suporte teórico) que trabalham questões importantes para o desenvolvimento do projeto, como, por exemplo, conhecimento, formação ensino superior e leitura. Dialogamos, de forma especial, com Castello-Pereira (2003), Britto (2004; 2005; 2009), Silva (2010), Britto e Castilho (2009), que, além de desenvolver estudos semelhantes ao nosso, produziram conceitos como: *postura epistemológica: crítica ou instrumental, leitura de estudo, disponibilidade objetiva e subjetiva, conceito de autoria e constituição de acervo*. Esses conceitos são importantíssimos no nosso trabalho, pois ajudam a dimensionar formas de estudar dos alunos e as motivações que os levam a ter determinados comportamentos diante do conhecimento. Devido à complexidade do tema, foi necessário utilizar um conjunto de metodologias, incluindo aplicação de questionário para um grupo amplo de estudantes (142 alunos) e entrevistas prospectivas dialogadas com um grupo de quatro estudantes. Esta pesquisa contou com a participação de estudantes de duas universidades: uma pública e outra privada, o que nos fornece indícios importantes sobre os processos formativos e concepções de aprender e de conhecer de estudantes de pedagogia. De forma geral, a pesquisa permite dizer que há uma tendência de se relacionar com o conhecimento, estudo e aprendizagem de maneira instrumental. A postura epistemológica dos alunos de pedagogia segue sendo aquela em que o conhecimento é tido como algo instrumental, utilitário, o que incide em posturas também pragmáticas da forma de estudar e aprender.

Palavras-chave: Conhecimento, leitura de estudo, estudar, ensino superior.

ABSTRACT

This research work is part of a project called “reading-based study and knowledge in initial pedagogy student education”. The objective of the study is to investigate how reading articulates with knowledge and qualification, taking into account study and learning strategies of pedagogy students. For this investigation, we carried out theme-based studies (Theoretical Foundation) which deal with issues that are important support for the development of the project, such as, knowledge, university education and reading. Our work is based specially on Castello-Pereira (2003), Britto (2004; 2005; 2009), Silva (2010), Britto and Castilho (2009), who developed concepts such as: epistemological attitude: critic or instrumental, reading-based study, objective availability, concept of authorship and collection constitution, besides developing similar studies to ours. The above concepts are very important to perceive the way students study and the motivations that make them have certain behaviors before acquired knowledge. Due to the complexity of the subject, it was necessary to use a set of methods, such as questionnaire application to a broad numbers of students (142) and prospective dialogue-based interviews with a group of four students. This research investigated students of two universities in Santarém: a public and a private one. The study results provide us with important evidences of the formative process and conceptions of learning and knowledge construction of pedagogy students. This research suggests that the students have a tendency to relate knowledge, study and learning to instrumental instruction. The epistemological attitudes pedagogy students continue to be that of regarding knowledge as something instrumental, utilitarian that has pragmatics implications on the studying and learning forms.

Keywords: knowledge, study-based reading, university education

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Divisão de alunos por semestre.....	64
Tabela 2: Distribuição de alunos por turno.....	64
Tabela 3: Média de idade dos pesquisados.....	65
Tabela 4: Tempo de espera entre o ensino médio e o superior.....	66
Tabela 5: Situação de moradia dos pesquisados.....	66
Tabela 6: Situação profissional dos alunos.....	67
Tabela 7: Renda familiar dos pesquisados.....	68
Tabela 8: Grau de escolaridade dos pais dos pesquisados.....	68
Tabela 9: Forma que terminou o ensino médio.....	69
Tabela 9: Financiamento dos estudos (IES particular).....	69
Tabela 10: Tipos de bolsas recebidas (IES pública).....	69
Tabela 11: Tipos de leitura feitas com frequência.....	70
Tabela 12: Experiência com leitura no decorrer da vida.....	71
Tabela 13: Motivação para leitura.....	72
Tabela 14: Quantidade de alunos que estão lendo algo que é obrigatório ao curso.....	73
Tabela 15: Tipos de livros lidos autonomamente.....	73
Tabela 16: Livros significativos na vida dos alunos.....	77
Tabela 17: Horas dedicadas aos estudos.....	82
Tabela 18: Avaliação do tempo dedicado aos estudos.....	83
Tabela 19: Material utilizado para estudar.....	83
Tabela 20: Investimento em material de estudo.....	84
Tabela 21: Motivação para escolha do material de estudo.....	84
Tabela 22: Frequência e motivo de ida à biblioteca.....	85
Tabela 23: Procedimentos de leitura.....	86
Tabela 24: Itens importantes para a formação universitária.....	86
Tabela 25: Motivo para cursar o ensino superior.....	87
Tabela 26: Motivo para a escolha do curso de pedagogia.....	87
Tabela 27: Itens que prejudicam os estudos.....	88

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. LEITURA E FORMAÇÃO	16
2.1 <i>Leitura no ensino superior</i>	21
2.2 <i>Leitura de estudo</i>	22
3. CONHECIMENTO E FORMAÇÃO	28
3.1 <i>O que é o conhecimento</i>	28
3.2 <i>Produção do conhecimento</i>	30
3.2 <i>Circulação do conhecimento: conhecimento x informação</i>	34
3.3 <i>Aquisição do conhecimento</i>	37
3.3.1 <i>A aprendizagem mediada</i>	37
3.3.2 <i>Capital cultural</i>	39
3.3.3 <i>Semicultura e formação</i>	41
3.3.4 <i>Formação pela educação</i>	43
3.4 <i>Disposição objetiva e disposição subjetiva</i>	44
3.5 <i>Postura epistemológica</i>	45
3.6 <i>Acervo</i>	49
3.7 <i>Autoria</i>	50
4. A IES PERIFÉRICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	52
4.1 <i>A universidade e as mudanças identitárias</i>	54
4.2 <i>IES periférica e IES de referência</i>	58
4.3 <i>Aluno novo</i>	59
5. AS FORMAS DE ENTENDER O ESTUDO E DE ESTUDAR DO ALUNO NOVO – ESPECULAÇÕES COM BASE NUM ESTUDO COM ESTUDANTES DE PEDAGOGA DE SANTARÉM	62
5.1 <i>O percurso investigativo e as opções metodológicas</i>	62
5.2 <i>Inquirição de estudantes do curso de Pedagogia de duas instituições de ensino superior sobre suas formas de estudar e perceber o estudo e o conhecimento</i>	64
5.2.1 <i>Questionários de leitura e estudo</i>	64
5.3 <i>Entrevistas com quatro estudantes – suas percepções e concepções de estudo e conhecimento</i> ...	90
5.4 <i>Sínteses possíveis</i>	115
REFERÊNCIAS	119
ANEXO – QUESTIONÁRIO: Formação universitária, conhecimento e cultura	122

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho articula-se com o estudo que vem sendo desenvolvido desde 2001 por Britto (2004; 2005A; 2005B; 2008; 2009) e orientandos seus: Castelo-Pereira (2003), Castilho (2007A; 2009A; 2009;), Cardoso (2009), Gomes (2009; 2010), Silva (2005); Silva (2010); Corrêa (2011). Tem como perspectiva investigar os procedimentos intelectuais de estudo e as formas de aprender e estudar, com ênfase nas questões da cultura escrita.

Nesse sentido, Castelo-Pereira em sua dissertação de mestrado, publicada na forma de livro em 2003, dedica-se especialmente à *leitura de estudo*, com o objetivo de estudar “o processo de construção que se estabelece na relação professor-aluno, no ensino de estratégias e procedimentos intelectuais necessários para o estudo do texto”. Nesse sentido, estabeleceu com os alunos momentos em que ensina os procedimentos próprios da leitura de estudo, como: sublinha, anotação a margem do texto; palavras-chaves, etc. A hipótese da autora é que pelo fato dos discursos de academia serem diferenciados do cotidiano dos alunos, era necessário ensinar formas de aproximação dos textos (recursos disponíveis) e, conseqüentemente, maior compreensão deste pelo ensino sistemático de usos dos recursos disponíveis.

Em 2004, em relatório de pesquisa, Britto, ainda que não apresente um conceito, começa a refletir, através das estratégias de aprendizagem de alunos de primeira geração de longa escolaridade, que a maneira com que os alunos compreendem o conhecimento interfere diretamente na forma com que se organizam para estudar e aprender.

De forma geral, todos os orientados de Britto também desenvolvem o conceito de *postura epistemológica*, uma vez que conceitos como *disposição objetiva e subjetiva, autoria e constituição de acervo*, estão diretamente ligados à *postura epistemológica* dos sujeitos. Objetivamente, contudo, o conceito *postura epistemológica* vem sendo desenvolvido desde 2007, quando Castilho; Silva e Proença publicam o texto “sobre formas de estudar e aprender de alunos do PROUNI”. Porém, observamos que Castilho, em diversas parcerias, incluindo seu orientador, foi a que se dedicou ao desenvolvimento do conceito de *postura epistemológica*, que está relacionado à forma com que os sujeitos se relacionam com o conhecimento. Na medida do possível, tentamos acrescentar percepções sobre esse conceito.

Além da *postura epistemológica*, Castilho, em parceria com Britto (CASTILHO; BRITTO, 2009), desenvolveram uma ideia pouco recorrente sobre autoria. Para os autores, o conceito de autoria extrapola a mera identificação do autor. Opera com a ideia de que o produtor do texto não é pessoa isolada, uma vez que quem produz aquele conhecimento o faz com base em correntes epistemológicas já estabelecidas. Portanto, o conceito de autoria supõe

a compreensão dos processos metodológicos e científicos que a envolvem, o que inclui pensar a ciência dentro da precariedade que lhe é própria, já que é dinâmica e histórica.

Depois da primeira publicação sobre o termo *postura epistemológica*, diversos orientando de Britto, com sujeitos diferentes e, por vezes, com grande população de pesquisa, realizaram estudos que buscava identificar a forma com que os estudantes do ensino superior se relacionam com o conhecimento e como isso interfere na sua formação, no que se refere à sua forma de estudar e aprender. Cronologicamente, temos: Cardoso (2009), que investigava como as avaliações institucionais movimentam as formas com que os alunos se relacionam com o conhecimento e aprendizagem; Castilho e Britto (2009) que investigam como aluno do PROUNI percebe e opera com a autoria do conhecimento; Silva; Castilho; Gomes e Britto (2009) apresentam o conceito de postura epistemológica em evento científico (na ocasião, o subconceito postura epistemológica crítica ainda era tratado como postura epistemológica teórico-formal); Gomes e Britto (2009) focam a *postura epistemológica* de alunos do PROUNI; e Gomes (2010) fez nova publicação sobre a postura epistemológica de estudantes do PROUNI, agora com resultados completos da pesquisa.

Desenvolvido o conceito de *postura epistemológica*, Britto e seus colaboradores perceberam que existem dois outros elementos que influenciam a *postura epistemológica*. Desta forma, desenvolveram os conceitos de *disposição objetiva e subjetiva*, que já tinham sido parcialmente percebidos, desde a criação do conceito de “aluno novo”, em 2005, quando se observaram as diferenças entre alunos com renda financeira pequena e os que têm renda satisfatória para investir objetivamente nas atividades de estudo. No entanto, foi somente em 2009, que os conceitos foram melhores desenvolvidos, correspondendo às condições materiais para investir em estudo, *disposição objetiva* e, por interesse pelo desenvolvimento intelectual, *disposição subjetiva*. Nesse sentido, os conceitos de disposição objetiva e subjetiva foram apresentados nos trabalhos de Silva; Castilho; Gomes e Britto (2009) e Britto (2009). Outro conceito que diz sobre a *postura epistemológica* é o conceito e *constituição de acervo*, desenvolvido por Silva (2010), que diz respeito às formas de organizar e investir em material de estudo. Investir ou não em material de estudo também está ligado à *condição objetiva*.

As principais questões que envolvem esse grupo se localizam da seguinte forma: Quem é de fato o estudante universitário?; o que resulta da percepção de que não é apropriado usar o termo estudante universitário de forma genérica, desconsiderando as diferenças significativas no interior desse campo, conforme o perfil e a origem social desse campo. Esse tema foi desenvolvido diretamente abordado por Zago (2006; 2014), Setton (1998), além dos pró-

prios trabalhos de Britto (2004; 2005 A; 2005 B; 2008). O autor, especialmente, propôs dois conceitos-chaves nesse estudo para dar conta dessa realidade. Um deles é o conceito de IES periférica e o outro é o de “aluno novo”. Ambos serão retomados e discutidos nesse trabalho.

Ademais, era necessário tentar investigar o alfabetismo no âmbito universitário, especialmente da forma com que os estudantes leem, escrevem e utilizam a leitura e escrita em suas atividades acadêmicas. Esse tema foi objeto de investigação de Britto (2001; 2003; 2004; 2005; 2005 A; 2005 B; 2007; 2008; 2009) e de Castelo-Pereira (2003). No que tange às relações específicas da relação com o conhecimento, construiu um conjunto de outros conceitos-chave como: postura epistemológica (BRITTO, CASTILHO, 2009; GOMES 2009; 2010; CARDOSO, 2009), de autoria (Castilho e Britto, 2009), de acervo (SILVA, 2010) e de disposição subjetiva e objetiva (BRITTO, 2009). Da mesma forma, esses conceitos serão retomados e desenvolvidos nesse trabalho.

Em Santarém, também já foi dada continuidade a esses trabalhos. Trata-se dos trabalhos de iniciação científica de Corrêa (2011) e Santana (2011). Corrêa dedicou-se a perceber formas de conhecimento, concepções de estudo e de aprendizagem e expectativas do estudante universitário de IES periférica; Santana (2011, p. 1) por sua vez, “buscou compreender os modos como o estudante universitário de região periférica relaciona-se com os objetos de estudo e de formação cultural, com vista a avançar a percepção dos processos de formação acadêmica; consideraram-se os produtos culturais e intelectuais afeitos à formação acadêmica, tanto os da dimensão curricular como os que se articulam com outras dimensões formativas”.

No nosso caso, dando continuidade a essa perspectiva investigativa, interessa avançar a compreensão de como estudantes universitários, extremamente periféricos (porque estão muito na periferia do país), se posicionam diante do conhecimento, trabalham e percebem sua forma de relação com o conhecimento.

Ainda que esta investigação possa ser realizada com muitos grupos, neste primeiro momento, dando retomada a essas investigações, optamos por trabalhar com alunos de pedagogia. Nesse sentido, temos por objetivo geral perceber as formas de ler e de estudar de estudantes de Pedagogia de Instituição de Ensino Superior pública e privada periférica, seus processos formativos e concepções de aprender e de conhecer. Para dar conta dessa questão, estabelecemos alguns objetivos específicos, que nos parecem relevantes, como: perceber o grau de conhecimento que os estudantes referidos têm de suas estratégias de aprendizagem e recursos de estudo; reconhecer a relação entre as estratégias de estudo e as formas de inserção e participação social da pessoa; reconhecer como adquirem e desenvolvem habilidades de

estudo; compreender a convivência com objetos culturais “oficiais”; conhecer as concepções que têm de estudar, aprender, ser aluno e universidade e de que modo estas concepções interagem com as escolhas que fazem dos objetos de estudo e das estratégias de aprendizagem. Ademais, desenvolvemos algumas metodologias que necessárias e suficientes, no âmbito desse trabalho, que deverão ser progressivamente desenvolvidas.

Para desenvolver a pesquisa, utilizamos questionário desenvolvido e utilizado por Britto e Torezan (2001). Contudo, passado certo período de sua aplicação e considerando a própria consolidação das pesquisas anteriores e as formas de organização da educação superior, foi necessário ajustá-lo.

É preciso observar que a discussão sobre formas de estudar e formas de ler de estudantes universitários, tem sido objeto de investigação em muitas áreas no Brasil, com perspectivas bastante distintas da que temos adotado. É o caso dos estudos desenvolvidos por Santos (2004), Oliveira e Santos (2005), Santos et al (2006), Oliveira (2011), Marquesin; Benevides e Batipsta (2011), Suárez García (2013), Quaglia, Bonnici e Paixão (2015), entre outros. Contudo, não sendo finalidade desse trabalho a análise e contraposição a estes estudos, nos referimos a eles somente quando haja necessidade de comparação, de discussão do objeto de pesquisa. Cabe observar, que a maioria desses trabalhos, diferentemente de nossa perspectiva, que implica a formação holística e a relação entre formas de ler e escrever e formas de pensar tendem a perceber a leitura como habilidade autônoma, de processamento independente; é o caso daqueles que se desenvolvem a partir do teste *cloze* (SANTOS, 2004; OLIVEIRA e SANTOS, 2005; SANTOS et al., 2006; Oliveira, 2011) e de trabalhos que se propõem a ensinar a partir do treino formas de ler e escrever (MARQUESIN; BENEVIDES; BATIPSTA, 2011). Outros trabalhos, como os de Suárez-García (2013) e Quaglia; Bonnici; Paixão (2015), apresentam viés de caráter iluminista, de perspectiva enciclopédica ou subjetivista, percebendo a leitura como uma espécie de envolvimento intelectual, de gosto, de interesse.

Dito isso, este trabalho se organiza da seguinte maneira. Primeiramente, discutimos a relação entre leitura e formação, com ênfase na leitura em ambiente universitário. Em seguida, de maneira mais abrangente, tratamos de conhecimento e formação, dando destaque as formas como se produz, se circula e adquire o conhecimento. Em terceiro lugar, falamos de um conjunto de conceitos que tratam do processo produção e aquisição do conhecimento: postura epistemológica: instrumental e crítica; disponibilidade objetiva e subjetiva; conceito de autoria e constituição de acervo. De forma a contextualizar o problema de investigação, fazemos breve consideração de como se estrutura e organiza a educação superior atualmente,

dando destaque principalmente para dois aspectos, as mudanças identitárias no âmbito da universidade e os conceitos de IES periférica e IES de referência e os conceitos de aluno novo. Finalmente, apresentamos o estudo empírico, realizados a partir de dois instrumentos: questionário fechado e entrevistas prospectivas dialogadas. Seguindo, faremos a análise, resultados e conclusões da pesquisa.

2. LEITURA E FORMAÇÃO

A definição de leitura, em sentido abrangente, não é tarefa simples. Ao fazê-la, tende-se a limitar os elementos que compõe o processo. Há duas ações fundamentais para a ação de leitura: decifrar e compreender. A primeira é entendida como ato mecânico de decodificação dos signos linguísticos; a segunda é percebida como processo mais amplo, que envolve diversos elementos, tais como: intelectuais, culturais, econômicos, emocionais, políticos; está voltada para atribuições de sentidos (BRITTO, 2012).

Atribuir sentido para os signos linguísticos não se limita aos sentidos imediatos das palavras: os sentidos têm estreita relação com os contextos, nem sempre estão explícitos no texto, ou mesmo presentes nele. Quando nos referimos a contexto, estamos falando, de forma abrangente, do contexto sócio-histórico (situação social, cultural, histórica e ideológica que envolve a produção), do contexto do discurso (situação de enunciação) e do contexto intertextual (relação do texto com outros textos com os quais dialoga). Realizar a leitura de um texto requer ir além do que está propriamente escrito e é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, é que o leitor consegue construir o sentido do texto.

É nesse sentido que Paulo Freire (1989, p.13) utiliza a famosa frase “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra”, reconhecendo a importância da compreensão do mundo para o entendimento das motivações das palavras.

Britto (2003) afirma que não existe leitura fora da história:

Ela é uma ação intelectual, através da qual os sujeitos, em função de sua experiência, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos. Ela se faz sempre entre textos que se dão a ler, textos que trazem representações do mundo e com as quais o leitor vê-se obrigado a negociar. (BRITTO, 2003, 100)

O autor defende que a ação de leitura envolve não apenas o leitor, mas o autor e os conhecimentos que ambos carregam. Representação adequada do processo de leitura é aquela que concebe a leitura como ação cultural, que envolve não apenas os sujeitos, mas o mundo, a história em que estes estão inseridos.

Britto (2015, p.100) apresenta um esquema que mostra como se dá a relação leitor, texto, autor e significados. Este esquema enfatiza que a composição dos significados de um texto tem estreita relação com os sujeitos envolvidos (autor, leitor), principalmente considerando suas histórias, suas experiências, suas projeções e expectativas. Nesse sentido, existe uma série de elementos que se articulam durante a leitura (autores, histórias, leitores, textos,

momentos, padrões, intertextos), o que amplia a possibilidade de significações de um mesmo texto, principalmente de textos mais abertos, como os literários. No entanto, o autor alerta que, por mais que se considere a história, as experiências que auxiliam no sentido do texto, o próprio texto, ao se materializar impõem os limites interpretativos.



A significação do texto costuma ser um desafio para a grande parte dos leitores, principalmente porque “aprender a ler é – para além de decifração necessária ao trato da escrita – é também aprender na cultura os jogos e as determinações que fazem os textos” (BRITTO, 2015, p. 102). A leitura é determinada por contextos, pela própria história, pelas condições sociais, políticas e culturais de seu autor. Mais adiante, daremos atenção especial para *autoria*, como elemento essencial na produção e aquisição de conhecimento.

Quanto ao receptor, sua história e experiência também limitam seu entendimento do texto: a pessoa que se encontra com alfabetismo mediano, pode até ler textos mais complexos, com linguagem mais culta, mas não entenderá o que significa tal escrita e, dessa forma, terá cumprido somente um dos níveis da leitura, a decifração. Nesse sentido, a maioria das dificuldades dos leitores não está no plano de decifração do código, mas sim da significação, que depende da experiência, da história, da cultura em que os sujeitos estão inseridos.

Quando falamos em leitura, não podemos esquecer a quantidade e a diversidade de textos disponíveis que mobilizam conhecimentos variados e exigem habilidades diversas para sua operação. Panfletos e fôlderes, por exemplo, são autoexplicativos, não exigindo muito do leitor (têm vocabulário simples, são curtos e muitas vezes acompanhados por imagens), diferentemente de textos mais densos, como os próprios da academia. Assim, podemos dizer que existem textos mais simples de que outros e que textos simples não são, exatamente, o grande desafio da população escolarizada, até porque se aproximam do cotidiano e fazem parte da cultura contemporânea.

De uma maneira ou de outra, todo indivíduo opera com a leitura, pois a escrita é parte do cotidiano. Há escritos em todos os lugares, no supermercado, nas placas de ônibus, estamos imersos na cultura escrita. A vida contemporânea, das ações mais triviais às mais complexas, está sempre direcionada pela leitura. Saber ler possibilita, entre outras coisas, seguir instruções, movimentar-se nos espaços urbanos, consumir produtos. A necessidade de saber orientar-se nos espaços urbanos junto com a imposição de maior escolarização como condição determinante para entrada no mercado de trabalho ocasionou grande demanda por educação, não apenas nos níveis básicos, mas também em níveis avançados. Isto se justifica pela necessidade do campo produtivo de sujeitos com capacidade de fazer inferência e resolver problemas mais complexos (KUENZER, 2003).

Segundo Britto (2005), a ampliação do alfabetismo se deveu a quatro fatores. O primeiro foi o desenvolvimento econômico, que ampliou a necessidade de domínio de processos produtivos pelos trabalhadores, que têm que tomar decisões e operar com protocolos que supõem a leitura e a escrita. O segundo foi a urbanização, que liga a vida cotidiana a processos característicos da escrita. O terceiro foi o desenvolvimento da tecnologia, que ampliou os meios de comunicação e de objetos e produtos incorporados tanto ao cotidiano como ao processo produtivo. As tecnologias aumentaram a oferta de produtos de escrita, através de panfletos, revistas, catálogos, trocas de mensagens por celulares. O último fator foi a escolarização universal: hoje a escola é instituição central na inserção dos sujeitos tanto no sistema produtivo quanto na lógica do funcionamento da sociedade urbano-industrial.

Nesse contexto, podemos dizer que todos, com maior ou menor intensidade e autonomia, operam com a leitura-escrita. No entanto, o quanto cada pessoa sabe e faz com a escrita é bastante variado. O grau de complexidade da leitura é modificado em função do objetivo da leitura: o arcabouço linguístico exigido na leitura de uma atividade corriqueira não é o mesmo demandado por uma leitura mais complexa, como a de um texto científico. Dependendo do tipo de texto e do grau de complexidade, o pouco alfabetismo pode atrapalhar o desempenho de seu leitor. Britto (2005) aponta três necessidades básicas no uso da leitura-escrita.

A primeira está relacionada às necessidades da vida prática, quando o sujeito precisa ler para orientar-se, organizar-se, alimentar-se. São leituras que condicionam comportamentos, como orientação de como vestir para determinado evento, indicações de execução de trabalho, esclarecimentos do que contém um produto alimentício; instruções de como utilizar determinado medicamento, etc. Enfim, são conteúdos do cotidiano moderno. Inevitavelmente

nos deparamos com esse tipo de textos e somos obrigados a operar com eles. Em geral, o leitor com alfabetismo básico não tem grandes dificuldades com essa leitura, que está na ordem do pragmático, do cotidiano, naturalizada na vida das pessoas.

O segundo motivo pelo qual as pessoas leem está relacionado ao trabalho e ao estudo. Também neste caso a leitura não é opcional, uma vez que o trabalho (os que envolvem a atividade intelectual) e o estudo impõem a leitura.

A última razão da leitura seria aquela em que ler é opção; nada está forçando a pessoa a pegar um livro, uma revista, um poema. A pessoa lê por iniciativa própria, para informar-se, entreter-se ou outro motivo. Neste caso, seguir a leitura até o fim ou interrompê-la é opcional; e será pouco provável que sinta dificuldade, pois como a escolha é livre, dificilmente optam por leituras que não caibam no seu nível de alfabetismo.

No caso do estudo, a leitura é condição *sine que non* de apropriação dos conhecimentos, uma vez que as sistematizações desses estão disponíveis em livros, revistas e outros; e isso que faz da leitura condição necessária no processo formativo. No contexto escolar, a leitura se afasta do cotidiano, o que não seria problema, uma vez que a escolarização proporcionaria alfabetização, que supõe o ensino de leitura, durante todo ciclo escolar. Quanto mais se avança nos níveis de ensino, mais o sujeito avança na compreensão e produção textual. Assim, ensino superior abarcaria pessoas que, familiarizada pelos anos de contato e uso efetivo da leitura e da escrita, não teriam problemas com qualquer texto, mesmo os mais complexos, em que a linguagem, a argumentação e ordenação de ideias, sejam mais apuradas e distantes dos textos do dia-dia.

Porém, pesquisa do Indicativo Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF, em 2015¹ (LIMA; RIBEIRO; CASTELLI Jr., 2016) aponta que 36% da população que tem nível superior não conseguem ler de forma satisfatória, se encontra ou no nível rudimentar ou elementar de leitura. Em 2015, o INAF classificou em cinco níveis o alfabetismo: analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente. O primeiro grupo, o analfabeto, não realizam tarefas simples envolvendo a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc. O nível rudimentar (23% da população) consegue localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal em textos muito simples (calendário, cartazes) sentenças e palavras familiares); identifica informações

¹ O INAF é construído com base em metodologias que permitem estimar níveis de alfabetismo da população e entender seus determinantes. Aplicado no Brasil desde 2001 é baseado em entrevistas pessoais com a aplicação de um teste cognitivo a uma amostra representativa da população brasileira de 15 a 64 anos, em todas as regiões do país, incluindo a zona urbana e rural.

² Nas palavras de Britto (2015, p. 81), “o leitor crítico será aquele que, na leitura, se afirma e se reconhece como parte do

em gráficos ou tabelas simples que exploram situações do cotidiano (conta de luz, preços); compara, lê e escreve números familiares (telefone, horário, preços em anúncios, cédulas); resolve problemas simples envolvendo operações elementares com pequenas quantidades e estabelece relações entre grandezas e medidas; reconhece sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação). O nível elementar (42% da população) seleciona uma ou mais informações, observando condições em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências; resolve problemas envolvendo operações básicas com certo grau de planejamento e controle (total de uma compra, troco, valor de prestações sem juros); compara ou relaciona informações numéricas em um gráfico ou tabela simples envolvendo situações de contextos diversos; reconhece significado de representação gráfica de direção ou sentido de uma grandeza (valores negativos, valores anteriores ou abaixo daquele tomado como referência).

O nível intermediário (23% da população) localiza informação literal em texto jornalístico ou científico, realizando pequenas inferências; resolve problemas envolvendo operações matemáticas da ordem de milhões com seleção de informações, elaboração e controle (total de compras, desconto %, cálculo proporcional, medida de tempo, área e escalas em mapas); reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou sinais de pontuação; elabora síntese na interpretação de textos jornalísticos e científicos; confronta moral da história com sua própria opinião ou senso comum. Já o nível proficiente (8% da população) elabora texto (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor; interpreta tabelas e gráficos de maior complexidade com mais de duas variáveis, compreendendo elementos que caracterizam essa representação (tendências, projeções); resolvem situações-problema relativas a tarefas e contextos diversos e que envolvem diversas etapas, com retomada de resultados parciais realizando inferências. (LIMA; RIBEIRO; CSTELLI Jr., 2016)

Como se verifica, a maioria da população brasileira (69%) tem, no máximo, nível elementar de leitura, o que diz muito sobre as dificuldades de aprendizagem em todos os níveis ensino, principalmente no nível superior, que pressupõe desenvoltura na leitura e na produção textual para a apropriação de conhecimentos. Os dados indicam que mesmo que as pessoas estejam frequentando a escola, o nível de alfabetismo da população é baixo, o que indica que ter escolaridade não tem sido condição suficiente de alfabetismo apropriado. No caso específico do ensino superior, o pouco alfabetismo indica que número significativo de alunos, mesmo tendo concluído o ensino médio e passado em processo seletivo para cursar o ensino supe-

rior, pode ter sérios problemas de aprendizagem, já que o baixo alfabetismo não confere com as exigências da academia, cujo conhecimento é produzido e adquirido, em boa parte, através de textos que se afastam dos que circulam no cotidiano.

2.1 Leitura no ensino superior

Nos últimos anos, cresceu o interesse por investigar práticas de leitura no ensino superior, principalmente pelo reconhecimento de que alunos chegam à academia sem dar conta das exigências de leitura e produção textual próprias deste universo. Em praticamente toda pesquisa em torno da leitura ou produção textual, o reconhecimento da dificuldade dos universitários é recorrente. Na realidade, a queixa não é nova: foi criada em muitas universidades a disciplina português instrumental, com a intenção de auxiliar os alunos a produzir melhor os textos acadêmicos.

Os estudos sobre leitura e produção textual no ensino superior reforçam os índices do INAF sobre o alfabetismo limitado dos alunos. Porém, na tentativa de contribuir com a questão, a maioria dos trabalhos se perde, porque trabalha com concepção de leitura de maneira inadequada, dissociando leitura das formas de pensar e ser dos sujeitos, limitando-se a verificar procedimento, instigar o gosto e o subjetivismo como condição suficiente de sucesso.

Esses trabalhos podem ser resumidos em, pelo menos, dois tipos de abordagem.

O primeiro trata a leitura como processo independente, fora da história, fora dos contextos do autor e receptor do texto. Representando um número elevado de publicação, citamos os trabalhos de Santos (2004), Oliveira e Santos (2005), Santos et al (2006) e Oliveira (2011), que, através do uso do texto *cloze*, método de diagnóstico de leitura, avaliam se os alunos têm problemas de leitura e escrita. Essas pesquisas assumem visão da leitura de dimensão instrumental, não importando os contextos de produção nem outras nuances, como a relação entre autor e leitor. Para a leitura apropriada bastaria preencher adequadamente as lacunas (no caso dos testes *clozes*). Com essa mesma visão da leitura, trabalhos como o Marquesin; Benevides e Batipsta (2011) se dedicam em trabalhar métodos de ensino de leitura como se a leitura fosse independente da história dos sujeitos, algo independente.

Outra abordagem comum nas publicações é a aquela que apresenta a leitura como algo extremamente subjetivo, em que o gosto e o interesse seriam fundamentais para a formação de leitores. Trabalhos como o de Suárez García (2013); e de Quaglia, Bonnici e Paixão (2015) defendem que a criação dos hábitos de leitura, inclusive no ensino superior, perpassaria por

aproximar os textos dos gostos dos alunos. Britto (2015), ao se contrapor a três ideias comuns de promoção de leitura – ler como ato enobrecedor, ler como salvação (ato solidário) e ler como algo prazeroso, manifesta-se contrário a esse tipo de visão:

É improvável que ocorra o amadurecimento progressivo do leitor; que, com o tempo e a leitura constante de textos simples, passaria a realizar leituras de textos mais densos (...) a tendência mais provável é a de que o leitor assim como o espectador que rejeita programas que exigem maior desenvolvimento intelectual, torne-se avesso aos textos densos sob argumento que são complicados e não respondem ao lazer imediato. (BRITTO, 2015, p.78)

A afirmação de Britto (2015) reforça a ideia de que a responsabilidade da escola é desenvolver os conhecimentos a que os alunos não têm acesso no cotidiano. Facilitar, simplificar a escolhas dos textos não auxilia o desenvolvimento intelectual nem a formação do leitor².

Apresentada as ideias mais comuns sobre leitura no ensino superior, expomos nossas reflexões, baseadas em Britto e Castello-Pereira (2003), sobre a leitura no ensino superior. Antes, porém, queremos deixar claro que a leitura no âmbito escolar, em especial no ensino superior, se afasta das leituras do cotidiano, demandando conhecimentos e posturas específicas. Ler no contexto universitário cumpre função específica: a aprendizagem, a produção e aquisição do conhecimento e, como isso tem por condição o estudo, adotamos em noção análise o termo *leitura de estudo*, utilizado por Castello-Pereira (2003).

2.2 *Leitura de estudo*

A leitura de estudo é uma das principais formas de adquirir e produzir conhecimento: é através dela que é possível conhecer a produção humana e se apropriar dela. Assim, a leitura é parte indispensável no ensino aprendido. No entanto, o limite desse aprendizado se encontra no quanto o leitor da conta de se apropriar do texto (ideias do autor) e reconstruir, dentro dos limites interpretativos do texto, o que foi lido.

Desta forma, a leitura de estudo é para Britto (2003, p. 10)

É um modo de ler que implica procedimentos metacognitivos e linguísticos distintos daqueles que se constituem em torno das atividades da vida diária. Ela demanda diversos tipos de tarefas cognitivas nas quais regras e princípios de classificação, análise, síntese, inferências, são mais relevantes que critérios contextualizados mais diretamente relacionados à experiência vivida.

² Nas palavras de Britto (2015, p. 81), “o leitor crítico será aquele que, na leitura, se afirma e se reconhece como parte do processo de produção de sentido. Ele não toma impunemente a palavra alheia e reproduz, mas sim, mesmo quando concorda com o autor do texto, dirige a ele – texto, autor, sua contrapalavra, assumindo conscientemente para si o que foi enunciando por outro”.

Como observa Britto, a *leitura de estudo* exige uma série de raciocínios, procedimentos e estratégias, que deem conta de aproximar o leitor das ideias contidas no texto, o que requer perceber como o texto está organizado, o que apresenta e como apresenta. Estudar um texto significa saber localizar indícios, realizar inferências, investigar o pensamento do autor, fazer filtro das informações, extrair dados, sintetizar, sistematizar, ordenar as ideias e reconstruir o que foi dito (BRITTO; GOMES, 2009).

Nesse sentido, a *leitura de estudo* necessita de dedicação, aproximação e apropriação do conteúdo do texto. Essa aproximação pode ser favorecida por uma série de recursos, como: sublinhar, comentários na margem do texto, esquemas, roteiro de leitura, paráfrase, síntese, resumo ou sínteses. Britto (2005, p. 70-72) apresenta a maneira como esses recursos podem ser utilizados.

sublinhado, marcação de texto – sublinhar ou grifar é uma forma de organizar a leitura. Sua finalidade é destacar elementos que orientam uma consulta futura. Por isso tem de ser objetivo e se restringe a palavras ou frases;

comentários de margem – forma de interação com o texto e de articulação da leitura, inclusive na relação do texto em questão com outros textos;

recorte, seleção de fragmentos – maneira de reorganização do texto, com destaque de partes consideradas importantes em função do raciocínio do autor ou do interesse da leitura. Pode ser feito com marcador de texto;

Esquemas – reorganização de um texto em tópicos sequenciais ou arranjos de um modo espacial específico, para permitir visualização global e rápida. Saber fazer esquema é fundamental para que o leitor possa usar a escrita para intervenção social, estudo e trabalho. É comum a utilização de setas, colchetes e outros sinais gráficos na elaboração de esquemas;

Roteiro de leitura – conjunto de instruções para orientar a leitura; tanto pode ser feito por quem lerá o texto, como por um leitor guia (um questionário é um tipo de roteiro);

Sinopse, paráfrases e resumos – representação de um textos ou fragmento de texto com outra forma e (hipoteticamente) o mesmo sentido básico (resumo e explicações são paráfrases);

Tabelas e quadros – textos de informação dupla, entrada, apresentados em forma própria, frequentemente emoldurados; permitem diversas formas de articulação e de organização do texto em estudo;

Arquivo – sistema de catalogação de livros e textos ou fichas; contribui para que o produto da leitura se articule com o trabalho do leitor.

O autor dá exemplos de estratégias de usos da escrita para orientar a leitura, como:

Identificar e marcar palavras-chave após a leitura de um texto ou fragmento; eventualmente, pode-se fazer a transcrição para o caderno; Nomeação de parágrafos: colocação de um título em cada parágrafo ou pequeno grupo de parágrafo durante a leitura de um texto; Reescrita em tópicos de um texto ou fragmento de texto; Elaboração de sumário de um artigo, livro, cadernos de texto, com identificação e nomeação de itens e subitens; Elaboração de per-

guntas prévias à leitura a partir do que se supõe que seja o assunto ou o conteúdo do texto; Reorganização do texto em estrutura de perguntas-respostas (fazer perguntas após a leitura; Fluxograma de ideias (da mais geral para o mais particular em estrutura de árvore ou outra); identificação de dados quantitativos e elaboração de uma tabela; Redação de frases de síntese; Elaboração de destaque (na forma de um olho de jornal – aquelas frases destacadas e colocadas em pequenos quadros. (BRITTO, 2005, p.72)

Todas essas ações facilitam à fixação e atenção à leitura. Além do mais, esses recursos permitem voltar ao texto em outro momento sem que se tenha o desgaste de realizar a leitura inteira, já que o processo de síntese e entendimento teria sido feito pelas inscrições deixadas no texto por esse leitor. Sem dúvida, essas ações são importantes para o estudo, no entanto, seu desenvolvimento não se dá de maneira automática; pelo contrário, são dadas pela experiência contínua de estudo do texto.

Reconhecendo que esses recursos podem facilitar o entendimento do texto e que muitos alunos que chegam ao ensino superior não praticam tais ações (até mesmo por conta de os textos do ensino básico serem simples e, portanto, não gerarem grandes dificuldades interpretativas), Castello-Pereira (2003), em sua dissertação de mestrado, defendeu que era necessário ensinar os alunos a estudar o texto e, conseqüentemente, a utilizar os recursos de aproximação e apropriação do conteúdo do texto.

Ao observar que os textos acadêmicos costumam estar vinculados a gêneros textuais específico (artigos, livros filosóficos, didáticos, técnicos), com estrutura estáveis e normatizadas, Castello-Pereira (2003) diz ser possível e preciso ensinar como investigar o pensamento do autor, por meio da realização da triagem das informações, da extração de dados, da síntese do pensamento e outros. Para autora, quanto mais o sujeito se torna conhecedor da estrutura textual, maior é seu poder de intervenção, interlocução no texto.

O processo de interlocução com o texto se dá mediante a estudo, o que significa, entre outras coisas, aprender as ideias fundamentais do autor, compará-las com outros conhecimentos, fazer inferências, concentrar-se na leitura e ter interesse de compreendê-lo. A leitura de um texto não se esgotar nele, é necessário assumir postura investigativa, que “demanda tempo, persistência, ler, reler, buscar outras fontes, relacionar o lido com que se passa no mundo e com outros escritos, perceber as concepções do autor [...] e só se consegue isso com disciplina, organização, criticidade” (CASTELLO-PEREIRA, 2003, p. 82).

Considerando que essa postura de estudo não é comum às experiências vividas pelos alunos, Castello-Pereira propôs-se a ensinar os alunos a estudar o texto, tendo o cuidado de que esse ensino não se transformasse em mera técnica ou método, uma vez que a autora não

concebe a leitura como algo desvinculado das formas de pensar e ser no mundo. Então, os conhecimentos ali produzidos, adquiridos precisavam ser incorporados aos demais.

Tendo essa premissa, no decorrer de um ano, a autora realizou pesquisa participante, de natureza etnográfica, acompanhando alunos de pedagogia. A coleta de dados ocorreu por meio de anotações, análise das produções e diálogos. Para iniciar a proposta de ensino de leitura de estudo, Castello-Pereira (2003) aplicou ficha de autoavaliação de leitura e escrita, na qual constatou que somente um participante da pesquisa era homem, que a maioria do público era jovem e dependente da família. Outra constatação importante foi o fato de que boa parte pertencia à primeira geração de longa escolaridade, ou seja, a geração anterior a sua (pai e mãe) tinha escolaridade máxima de ensino fundamental. Esse dado confirma a ideia de que os alunos, provavelmente, contavam com referenciais culturais restritos, uma vez, que a família é uma das principais responsáveis pela *herança cultural* (BOURDIEU, 2001) dos sujeitos, como veremos mais adiante, quando nos referimos à aquisição de conhecimento.

Com a certeza de que os alunos precisavam ser auxiliados no desenvolvimento da leitura de estudo, Castello-Pereira (2003) planejou e ministrou 128 aulas de língua portuguesa, com o objetivo de ensinar formas de estudar os textos. Durante o trabalho, considerando a importância da mediação no processo, tomou como parâmetro, contextualizar o texto para os alunos, ativar seus conhecimentos prévios, estimular a criação de hipóteses e sua confirmação. Assim, utilizou a leitura assistida como principal estratégia de ensino de *leitura de estudo*.

Para Castello-Pereira (2003), a leitura assistida (aquela mediada por um leitor mais experiente, que interfere no sentido de fornecer pistas para a compreensão do texto) é uma das formas mais eficientes de ensinar os alunos a estudar o texto, o que requer trabalho mediado. Planejar as aulas, estar atento às dificuldades dos alunos, fazer questionamentos, fornecer pistas importantes para a compreensão do texto, desafiar os alunos, são ações necessárias do professor na formação de leitores autônomos na academia.

Para cada aula, Castello-Pereira (2003) traçava objetivos diferentes e estimulava o uso de recursos adequados conforme o gênero textual. De forma geral, a autora, percebeu que, mesmo orientando sobre que buscar no texto e indicando recursos que facilitassem a investigação, boa parte dos alunos apresentava dificuldade. Por exemplo, quando solicitados para grifar as principais ideias do texto, havia dificuldade em identificar ou limitar somente o que era importante, sendo comum grifarem parágrafos inteiros e às vezes seguidos. Esse tipo de ação, comum no início do trabalho, foi sendo progressivamente superado.

Após um ano de ensino sistemático de como estudar, Castello-Pereira (2003) observou progresso na forma com que os alunos se relacionavam com o texto, pois a incorporação dos procedimentos de estudo e o uso efetivo recursos de leitura de estudo auxiliou o processo de compreensão do texto. Embora essa experiência de ensino de procedimentos intelectuais necessários ao estudo de texto, ter sido positiva, a autora alerta que não são ações isoladas de uso dos recursos ou de estratégias e estudo que farão com que os alunos estabeleçam tais ações como práticas comuns ao estudo. Nesse sentido, reforça que é responsabilidade de todos os professores, independente da disciplina que ministra, o ensino da leitura de estudo.

Dando continuidade ao estudo de Castello-Pereira (2003), Britto, orientador de mestrado da autora, realizou novas investigações no campo da leitura de estudo no ensino superior. Em artigo que tratava da leitura no ensino superior (BRITTO, 2003), incomodado com os trabalhos que tratam a leitura como algo técnico, ligada ao ensino bem ou mal sucedido de métodos, defende que a capacidade de ler e escrever estão diretamente relacionados aos processos de produção e circulação da cultura escrita. Nesse contexto, observa que não se pode imaginar o aluno como categoria homogênea, é preciso considerar origem familiar e formas de inserção social e de cultura escrita diferentes, o que acarreta em formas distintas de se relacionar com o conhecimento e com aprendizagem.

Partindo dessa ideia, Britto (2005) realizou pesquisa com estudantes de Pedagogia e de Terapia Ocupacional, considerando que os alunos de Pedagogia teriam menor poder aquisitivo e referencial cultural limitado, ao passo que os estudantes de Terapia Ocupacional tinham características oposta ao primeiro grupo. A hipótese de Britto (2005) era que devido os estudantes de terapia ocupacional possivelmente terem maior familiaridade com objetos culturais escritos (e não serem de primeira geração de longa escolaridade), teriam forma diferenciada de estudar, aprender e lidar com estudo do texto. No entanto, constatou que uns e outros se comportavam de forma similar quanto à postura face ao conhecimento e a aprendizagem.

No que se refere aos procedimentos de estudo, Britto (2005) constatou que os estudantes dos dois cursos utilizavam recursos próprios da atividade de estudo, como sublinha, anotação na margem do texto, resumos, entre outros, sem que isto significasse controle da ação de estudar, ou seja, está não era uma ação planejada, é automática. São procedimentos que são incorporados dentro da academia sem que se tenha organização consciente do recurso seria mais adequado ou, mesmo, sem que se perceba para que serve determinado recurso.

Nesse sentido, é possível pensar que a utilização dos recursos não significa automaticamente o estudo do texto, sendo possível que se faça uso deles sem que isto gere a apropriação dos conteúdos, que requer:

Identificar o tema do assunto; associar o texto aos seus contextos possíveis; identificar a tese e os argumentos articulados com ela; identificar o núcleo dramático e a estratégia de desenvolvimento do enredo; identificar, relacionar e checar a validade ou legitimidade de informações; articular as estratégias argumentativas com a posição político-social (ideológica) do autor de origem institucional do texto; identificar elementos formais que permitem reconhecer as imagens de interlocutor e objeto que o autor do texto pretende construir; perceber o efeito de sentido consequente do uso da pontuação, de outras notações (aspas, itálico, negrito, sublinhado) e recursos gráfico (tamanho, cor e distribuição de caractere). [...] Isso implica reconhecer: A organização formal do texto (período, parágrafo, pontuação, título e subtítulos, seções); as estratégias argumentativas: ordem de exposição, tipos de argumentos (causa-efeito; exemplo, quantitativo), tese e antítese; as características próprias de cada gênero (notícia, editorial, ensaio, crônica, entrevista, texto instrucional, de orientação de vida, literário, religioso); o processo de construção da interlocução (relação autor-leitor), identificando quem está escrevendo, para quem escreve, por que escreve, que imagem quer que o leitor faça dele; os efeitos dos suportes (livro, jornal, revista, folheto, documento, tela de computador). (BRITTO, 2007, p.69)

Desta forma, pensamos que a *leitura*, além de ser influenciadas pelos referenciais socioculturais é movimentada pela *postura epistemológica* que os sujeitos dispõem, a qual está ligada direta ou indireta aos seguintes elementos: *disposição objetiva e disposição subjetiva, constituição de acervo e autoria*, conceitos que serão desenvolvidos, na secção e estão diretamente ligados aos temas: conhecimento e formação.

3. CONHECIMENTO E FORMAÇÃO

As palavras conhecimento e formação costumam estar ligadas à educação, sendo, por vezes, sinônimas. Educar envolve processos de ensino e aprendizagem cujo conteúdo é a expressão do que se considera importante aprender na sociedade, o que está suscetível às mudanças históricas. Na sociedade contemporânea, assiste-se a crescente valorização da educação formal, considerada caminho necessário para o mercado de trabalho. Paradoxalmente, junto dessa “valorização” do ensino formal, verifica-se uma crise na área da educação, que já não cumpriria seu papel formativo, em especial em seu aspecto humanístico.

Considerando que tanto o conhecimento quanto a formação acompanham os contextos históricos sociais, apresentamos, a seguir, algumas considerações sobre conhecimento (em três aspectos: produção, circulação e aquisição) e formação.

3.1 O que é o conhecimento

“Conhecimento” tem origem no latim *cognoscere*, que denota “saber”, “ato ou efeito de conhecer”. Encontramos como termos correspondentes: “domínio sobre alguma coisa”, “informação sobre algo”, “ciência”, “consciência de algo”, entre outros; o conhecimento está ligado à apropriação de algo, ou seja, é exterior ao indivíduo.

O conhecimento é considerado, neste trabalho, como as ordens simbólicas de representação da vida e para explicar o que é próprio da vida.

A teoria do Conhecimento apoia-se em dois pressupostos: 1ª o conhecimento é uma "categoria" do espírito, uma "forma" da atividade humana ou do "sujeito", que pode ser indagada em universal e em abstrato, isto é, prescindindo dos procedimentos cognoscitivos particulares de que o homem dispõe fora e dentro da ciência; 2ª O objeto imediato do conhecimento é, como acreditava Descartes, apenas a ideia ou a representação; e a ideia é uma entidade mental, exista apenas "dentro" da consciência ou do sujeito que a pensa. Trata-se, portanto, de verificar se a essa ideia corresponde uma coisa qualquer, ou entidade "externa", isto é, existente "fora" da consciência; no caso de uma resposta negativa, existe alguma diferença, e qual, entre ideias irrealis ou fantásticas e ideias reais. (ABBAGNANO: 2007, p.183)

O conhecimento pode ser definido como a atividade intelectual através da qual é feita a apreensão de algo exterior à pessoa e é algo exclusivamente humano. Abrantes e Martins (2007) afirmam que:

A construção praxica do conhecimento nos remete, portanto, à realidade histórica a se conhecer, visto que os indivíduos se desenvolvem em relações de apropriações da história contidas nos objetos produzidos pelo homem e nas

relações estabelecidas entre eles nas bases de tais produções. (ABRANTES; MARTINS, 2001, p. 3)

Para os autores, o conhecimento é produzido pelo acúmulo das descobertas da coletividade no decorrer da história, de modo que o desenvolvimento do pensamento de qualquer indivíduo é fundamentado em construções anteriores à sua existência. Por ser histórica, estar em constante movimento, a produção do conhecimento será diferente no curso da história. Os interesses por descobrir determinado fato, ou explicar determinada coisa, sempre terão como critério as necessidades vigentes de cada época; hoje, por exemplo, diferente de épocas primitivas a sociedade demanda pela produção de conhecimentos que deem conta da cura de doenças e da sofisticação da tecnologia.

O significado de conhecer ou de conhecimento é tema recorrente na filosofia, e, por conta disso, possui diversas concepções. No entanto, há alguns conceitos que são sempre citados, como identificação, semelhança, transcendência, síntese e conexão. No dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano (2007) encontramos as seguintes afirmações.

Para Platão conhecer é estabelecer uma relação de identidade com o objeto em cada caso, ou uma relação que se aproxime o máximo possível da identidade (...); O renascimento conserva geral a ideia de conhecimento como identidade ou semelhança. Nicolau Cusa diz explicitamente que o intelecto não entende se não assimila ao que deve entender (...); O conceito do conhecer como processo de unificação domina toda a filosofia de Hegel (...). Assim, conhecer é o processo que unifica o mundo subjetivo com o mundo objetivo, Ou melhor, que leva à consciência a unidade necessária de ambos (...); Para a segunda interpretação fundamental, o C. é uma operação de transcendência. Segundo essa doutrina, conhecer significa vir à Presença do objeto, apontá-lo ou, como termo preferido pela filosofia contemporânea, transcender em sua direção. (p.179) (...); Para Pedro Auréolo, o objeto do C. é a própria coisa externa que, graças ao intelecto, assume um ser intencional ou objetivo que não é diferente da realidade individual da coisa (...); Hume considera que toda operação cognoscitiva é uma operação de conexão entre as ideias; operação de conexão é o raciocínio pelo qual se mostra a ligação que as ideias têm entre si, independentemente de sua existência real; operação de conexão entre as ideias é o C. da realidade de fato. (...); Esse conceito do C. como operação de conexão ou de interligação, que nada tem a ver com a identificação ou a assimilação com o objeto, é chamado por Kant de operação de síntese. A síntese é, em geral, "o ato de reunir diferentes representações se compreender sua multiplicidade em um C.(...); Considerando o C.de um ponto de vista mais geral, pode-se dizer que "toda espécie de ser tem por essências seus modos de ciar-se e, portanto, seu método de C. (...); Segundo Heidegger, conhecer é um modo de ser do ser-no-mundo, isto é, do transcender do sujeito para o mundo. (...); O conhecer é, em primeiro lugar, a abstenção do ocupar-se, isto é, das atividades comuns da vida cotidiana, como manusear, comerciar, etc. Essa abstenção possibilita o simples "observar, que é, de quando em quando, o deter-se junto a um ente, cujo ser é caracterizado pelo fato de estar presente, de estar aqui" (...) *Todas as manifestações ou graus do conhecer (observar, perceber, determinar, interpretar, discutir,*

negar e afirmar) pressupõe uma relação do homem com o mundo e só são possíveis com base nessa relação. (ABBAGNANO: 2007, p.176-181)

Abbagnano (2007) resgata o termo no decorrer da história, pontuando as concepções de cada corrente filosófica. Não nos cabe discorrer sobre cada uma delas, no entanto, uma explicação do conhecimento chama atenção: a do conhecimento como conexão de ideias, como operação cognoscitiva, de conexão pelo raciocínio. Essa ideia ressalta o caráter humano do conhecimento, visto que é algo ligado ao intelecto.

Em todos os conceitos o elemento homem é recorrente, é o ser do conhecimento. É ele que precisa se identificar, assimilar, transcender, fazer conexões, buscar a essência, isto é, o homem é um ser cognoscente, que possui a capacidade de conhecer. Quando falamos em conhecimento, seja produção, circulação e aquisição do conhecimento, estamos nos referindo aos modos como o homem interage com o conhecimento.

Mas, afinal, quem produz e de que forma é produzido o conhecimento?

3.2 Produção do conhecimento

A produção do conhecimento é feita pelo homem, não um homem em particular, mas pela humanidade (ser genérico). É coletiva, não apenas pelo acúmulo histórico, mas pela contribuição de diferentes pessoas nas descobertas. Para Britto (2007, p.15) falar sobre a produção do conhecimento significa entendê-lo como produto histórico-social, “o que sabemos e fazemos se circunscreve nas condições históricas objetivas” em que nos encontramos. “Mesmo o que parece produto de um ser singular é resultado de um fazer coletivo”.

O conhecimento é um produto histórico-social, pelo fato de o próprio homem o ser. “O homem nasce já inserido em sua cotidianidade” (HELLER, 2000, 18). O homem, para se constituir enquanto gênero humano, precisa assimilar, mesmo que de forma inconsciente, as formas de ser de grupos anteriores, e isso acontecem nas relações sociais, como na família, na escola, em pequenas comunidades. “O homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade” (HELLER, 2000, p.18).

Essa vida cotidiana é a vida de qualquer pessoa, que ocorre dentro dos aspectos práticos (comuns) do dia-a-dia. É no dia-a-dia dos sujeitos que estão inseridas todos seus sentidos, capacidades, sentimentos, ideologias, etc. Isto significa dizer que, ao mesmo tempo em que o ser é particular (único), ele é genérico-humano (aquilo que todo homem é). O sujeito pode ser único, mas até no seu modo de ser único é conduzido, influenciado pelas relações históricas sociais. Por exemplo: cada um tem uma forma de trabalhar, organizar-se, mas todos traba-

lham. Trabalhar, construir objetos são atividades inerentes ao homem (categoria). A escolha dos indivíduos, mesmo que relativas (devido às possibilidades objetivas do sujeito), é o aspecto que faz a individualidade do sujeito. Todo indivíduo está sujeito às condições sociais, embora isso não se configure como algo determinante, já que o homem (genérico humano) é quem produz a história (HELLER, 2000).

As formas com que o homem produz conhecimento se dão tanto pela produção empírica, quando os homens a produzem dentro de suas experiências práticas, quanto pelos processos intelectivos ligados a conhecimento teóricos. A esse respeito, o debate sobre a importância dos dois tipos de a produção do conhecimento para a formação dos indivíduos é recorrente. Há de registrar que, embora apareçam outras tipologias de conhecimento, o conhecimento prático e o conhecimento teórico são os mais abordados na teoria do conhecimento.

O conhecimento teórico e técnico seria o acúmulo do conhecimento produzido pela humanidade, ao passo que o conhecimento prático ou tácito seria aquele adquirido pela experiência, aprendido no fazer. A esse respeito, Abrantes e Martins (2007) e Kuenzer (2003) contribuem para a discussão do conhecimento e seus desdobramentos, considerando o papel de cada um deles na produção do conhecimento.

Abrantes e Martins (2007) consideram que o objeto a ser conhecido é a realidade na qual estão inseridas as atividades humanas e as contradições que são determinadas pelo movimento histórico. O conhecimento surge de dois polos: a realidade (o objeto concreto a se conhecer) e o pensamento (polo abstrato, representado pelos sujeitos). Segundo os autores, o conhecimento da realidade se dá primeiro pelos aspectos sensoriais do homem; depois, essas sensações são transformadas em palavras, cuja significação já havia sido ofertada por gerações anteriores. Desta forma, “toda prática humana excede si mesma, pois é mediada pelas ações de significações históricas, pelas objetivações das gerações passadas” (ABRANTES; MARTINS, 2007,316).

Os autores empregam essa afirmativa para defender que o pensamento empírico (derivado da atividade sensorial), como algo movido pelo pensamento, seria a forma primária de pensamento, pois levaria ao conhecimento do imediato da realidade em suas manifestações exteriores. O conhecimento empírico é absolutamente racional, e é através dele que é possível apreender a existência presente, que pode ser feita pela quantidade, medida, classe, qualidade, estrutura. Já o pensamento teórico apreenderia a realidade em suas relações internas, compreensíveis pelas elaborações racionais, que partiriam dos dados do conhecimento empírico. Seriam as conceituações, as explicações sobre o objeto. Nesse sentido, o pensamento teórico

ultrapassaria a experiência primária do contato com o objeto, ao organizar, ordenar, racionalizar o objeto; o pensamento teórico produz ferramenta para que um novo conteúdo seja gerado.

Gerado pelos conteúdos empíricos, o conhecimento teórico se transforma em conhecimento verdadeiramente humano, fruto de mediações teórico-abstratas. Essa percepção rebate a ideia de que o pensamento teórico como restrito às formações abstratas, perdendo seu caráter objetivo, “como se abstrações fossem desprovidas de objetividade” (ABRANTES, MARTINS, 2007, P.317). A necessidade dos autores de rebaterem tal afirmação se deu por conta da tentativa recorrente em dar maior importância ao conhecimento imediato (da experiência) em detrimento do conhecimento teórico.

Nesse sentido, Abrantes e Martins (2007) defendem que a produção do conhecimento surge das necessidades práticas, mas, para produzir conhecimentos novos, o sujeito precisa conhecer o que já se tem produzido. Para produzir algo novo, para conhecer o desconhecido é necessário saber o conhecido, é necessário que sejam ativados no sujeito os conhecimentos históricos construídos. Disso deriva a importância do conhecimento teórico na produção do conhecimento. Abrantes e Martins (2007) defendem que esse é o papel da escola: proporcionar o conhecimento teórico, saberes universais, para que, através dos processos investigativos, o ser humano possa transformar a realidade, através da produção de novos conhecimentos.

Aprofundando o debate sobre conhecimento, Kuenzer (2003) ajuda a entender como foram produzidos determinados valores, tendo em vista os tipos de conhecimento (científico e prático) e como foram efetivadas as funções destes no curso da história. A autora faz a análise sobre as formas que se concebeu o conhecimento nas fábricas, ou seja, a partir das forças produtivas do trabalho, em dois momentos distintos, antes da base microeletrônica e a partir dela, tendo como objetivo estudar a categoria competência, que, segundo a autora, não é categoria restrita ao campo educativo, pois expressa as demandas da formação humana a partir das bases materiais de produção.

Em seu estudo, demonstra que o conhecimento tácito era mais valorizado ou o suficiente na forma de organização do modelo produtivo no regime rígido, em que a reprodução, o saber fazer era o mais importante, ao passo que com organização do trabalho a partir do modelo flexível, de base microeletrônica, houve a necessidade de investimento no conhecimento teórico para o desenvolvimento da competência do campo produtivo do trabalho.

Essas mudanças são visíveis no âmbito escolar: até há pouco tempo, os modelos escolares primavam pela memorização, repetição de conteúdo, em que a inteligência do aluno não era considerada. Esses parâmetros eram influenciados pelas relações de trabalho que partiam

da concepção de que a reprodução ou o domínio e boa execução de parte do trabalho era suficiente. A prática era suficiente para o trabalho, não era necessário o conhecimento técnico, apenas o conhecimento tácito, repassado através de funcionário mais experiente. Quando os modelos produtivos passam a operar com máquinas mais elaboradas, surge à necessidade de os trabalhadores passarem por um processo formativo diferente, no qual teriam que conhecer bem mais do que aquilo com que eram acostumados: a fazer mecanicamente seu trabalho; teriam que dominar os procedimentos técnicos, entender como funcionava as novas máquinas, para poder dar soluções aos problemas não esperados que pudessem atrapalhar a produção em larga escala, gerando assim a necessidade do conhecimento teórico. (KUENZER, 2003).

Embora o conhecimento teórico tenha começado a ganhar importância a partir desse momento produtivo, é importante apontar que esse conhecimento teórico exigido nas fábricas se aproxima bem mais de técnicas de execução do maquinário que do conhecimento teórico enquanto conhecimento desenvolvido no curso da história (universal). É na articulação entre o conhecimento tácito e o científico que se estabelece, nesse novo modelo, o conceito de competência. “Não desaparece a relevância do conhecimento tácito em nome da supremacia do conhecimento científico, mas sim se estabelece a dialética entre teoria e prática, passando a competência assumir a dimensão práxis” (KUENZER, 2003, p.52).

Assim como Abrantes e Martins (2007), Kuenzer (2003) defende que não existe teoria sem prática e nem prática sem teoria.

O trabalho intelectual se constitui como um movimento do pensamento no pensamento, que se debruça sobre a prática para apreendê-la e compreendê-la, de modo que não existe atividade teórica fora da prática, embora com ela não se confunda, posto que se atém ao plano do conhecimento ao produzir ideias, representações, conceitos. (KUENZER, 2003, p. 53)

Isso significa dizer que o conhecimento surge da relação da realidade com o pensamento, no movimento de observar a realidade e ter consciência sobre ela (ABRANTES; MARTINS, 2007). A autoconscientização da realidade do sujeito permite que este possa de fato pensar, participar, intervir socialmente. Esse modelo ideal de sujeito (cidadão) é um dos objetivos a serem cumpridos pela educação. Kuenzer (2003), Abrantes e Martins (2007) defendem que é pelos processos educativos que os sujeitos têm acesso ao conhecimento teórico.

As novas relações entre o conhecimento tácito e o conhecimento científico a partir da mudança decorrente da base microeletrônica trazem novos desafios para educação dos que vivem do trabalho. O ponto de partida é que a constatação que, de posse do conhecimento científico, o conhecimento prático se desenvolve, a recíproca, porém, não é verdadeira. (...) a prática por si só não ensina a não ser através de mediadores da ação pedagógica. São os processos

pedagógicos intencionais e sistematizados, portanto, mediando às relações entre teoria e prática, que ensinarão a conhecer. (KUENZER, 2003, p. 65)

Sendo o conhecimento um processo coletivo, estabelecido também nas atividades reais das forças produtivas, resultantes das múltiplas relações da humanidade, ele é objetivo, visto que é fruto de práticas reais; e subjetivo, já que é histórico social (KUENZER, 2003). É o processo educativo que permite que os homens se tornem homens; o ser humano é produzido socialmente, e esse processo de tornar-se homem se dá pela educação, o que confere ao processo formativo peso muito grande sobre o tipo de humanidade que é produzido.

Vimos nesta subseção que é a humanidade que produz o conhecimento e que, embora haja dois tipos de conhecimento, o teórico e o prático, os dois possuem relação dialética. Porém, é pelo conhecimento teórico que os sujeitos têm a possibilidade de avançar na produção do conhecimento, e isso requer trabalho educativo, que dê conta da apropriação do conhecimento desenvolvido universalmente. Nesta próxima seção, continuamos a falar de conhecimento, observando as formas suas formas de circulação e estabelecendo diferença entre conhecimento e informação, dois conceitos que, no senso comum, costumam ser equiparados.

3.2 Circulação do conhecimento: conhecimento x informação

Na sociedade contemporânea, há grande avanço no conhecimento e nos meios de divulgação proporcionados pela tecnologia, o que torna comum a afirmação de que as pessoas estão mais conhecedoras das coisas do mundo. O grande progresso ocorrido na área da tecnologia, sobretudo, com a criação da internet permite que as pessoas estejam em maior contato com acontecimentos em nível global. É evidente que a quantidade de informações disponíveis, sobretudo devido às telecomunicações, é enorme e variada, mas isso não faz com que as pessoas compreendam melhor o mundo em que vivem. Para Britto (2012, p.57):

O conhecimento não se determina pela quantidade de informações que alguém retém, mas, em função da própria história e da produção intelectual humana, pela organização que se faz delas para que sirvam para o entendimento da vida e do mundo.

Para o autor, a simples posse de informação não significa aprendizagem em maior capacidade de compreensão do mundo. Para que tenha sentido na vida de um indivíduo ou de um grupo, a informação deve estar vinculada “a um modo interpretativo” (BRITTO, 2005, p.4); precisa passar pelo entendimento intelectual e vincular-se a um modo interpretativo que faça a reconstrução da informação e a confronto com outros conhecimentos; que se questione

a veracidade, que se busquem mais informações sobre os fatos. Enfim, é necessário que processos objetivos e subjetivos sejam ativados.

A sociedade do conhecimento é para, Mota (2006), a sociedade da ilusão do conhecimento. Para a autora, há dissimulação ao se atribuir o mesmo peso para informação e conhecimento, pois o conhecimento prescinde de reflexão, de reconstrução dos fatos, já a informação não, é algo posto, acabado. É fato que a informação faz parte do conhecimento, mas não representa sua totalidade. Conhecer significa indagar, transcender aquilo que se apresenta. Mota (2006) considera que essa ilusão de que estamos mais conhecedores se deve a indústria da informação, que colabora para que as informações mais banais cheguem aos indivíduos.

Há dois elementos que precisam ser entendidos quando falamos em distribuição das informações. Primeiro, a distribuição da informação é diferente nos seguimentos sociais tanto quantitativamente quanto qualitativamente. Uma pessoa pobre tem pouco acesso a informação. Para exemplificar: grande parte da população fica restrita aos canais televisivos abertos, enquanto pequena parcela da população tem acesso a muitos canais, os abertos e fechados (pagos). Se um indivíduo de classe pobre tem acesso a oito canais televisivos, os de classe favorecidas podem acessar centenas de canais, de qualidade variada (podem ter acesso a canais que investigam fatos da história; canais de variados filmes, canais que contam história das músicas). Enfim, há disparidade grande entre o que cada grupo social tem acesso, entre os tipos de informação que circulam em cada classe.

O modo como os indivíduos recebem as informações também são diferentes, já que os referenciais variam de sujeito para sujeito; para a informação fazer sentido, quem a recebe precisa conhecer as teorias e as condições que levaram determinado fato a ocorrer, precisa de processamentos mais complexos, que geralmente são negadas historicamente aos pobres.

As desigualdades produzidas pelo capitalismo também têm repercussão nos espaços de produção e circulação do conhecimento. Bourdieu (2004), em abordagem crítica sobre os usos sociais das ciências no livro “Usos sociais das ciências: por uma sociologia clínica do campo científico”, apresenta uma série de elementos que revelam que as ciências sofrem interferência das relações sociais, através do que conceituou como campo de força. A hipótese de Bourdieu (2004) parte do princípio de que existe um universo – o *campo* –, o qual pode ser literário, artístico, jurídico ou científico, onde estão inseridos pesquisadores e instituições que produzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social que obedece às leis sociais mais ou menos específicas.

A noção de campo está para designar esse espaço relativamente autônomo. Esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se como macrocosmos, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais se escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe com relação a este de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. E uma das grandes questões que surgirão a propósito de campos (ou dos subcampos) científicos será precisamente a cerca do grau de autonomia que eles usufruem. [...] O que comanda o ponto de vista, o que comanda as intervenções científicas, os lugares de publicações, os temas que escolhemos, os objetos pelos quais nos interessamos etc. é a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes que são, para empregar ainda a metáfora einsteiniana, o princípio do campo. É a *estrutura das relações objetivas* entre os agentes que determina o que eles podem ou não podem fazer. Ou mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente suas tomadas de posição. (BOURDIEU, 2004, p.20-21)

As reflexões trazidas por Bourdieu (2004) articulam-se com a ideia de que a produção, divulgação e aquisição do conhecimento são determinadas, em boa parte, pelas relações sociais de poder que, como se sabe, são desiguais. É preciso ter em mente que informação tem estreita relação com o poder: se uma pessoa possui uma informação que a maioria não possui, é possível que obtenha vantagens. Assim, a informação é um produto e, logo, está vulnerável aos jogos de mercado, aos interesses políticos e econômicos, que poucas vezes primam pela ética, já que o interesse é o lucro. Podemos dizer que existem informações que são valiosíssimas, “trancadas a sete chaves”, como as fórmulas químicas das indústrias farmacêuticas.

Para Britto (2005), desconsiderar que informação é mercadoria – portanto, submetida a interesses políticos e econômicos, que pouco contempla a ética e o interesse público –, é uma forma de ideologia, que garante que as pessoas consumam as informações de forma ingênua, sem questionar a fonte ou os interesses por detrás delas. Como produto comercial, que gera lucro, a informação está marcada do jogo de poder e influência, acomodando-se ao interesse do lucro. O autor defende que ter acesso à mera distribuição de jornais ou de computadores ligados a internet não significa necessariamente que as pessoas estão mais informadas, podendo apenas estar mais influenciadas e controladas pela própria produção do conhecimento.

A ideia de que a circulação do conhecimento é desigual ganha força quando são observados os locais por que circulam o conhecimento, como instituições de ensino. Existem locais em que o acesso ao conhecimento é maior do que em outros. A esse respeito Britto (2005), baseado em Bourdieu (2004), em seus estudos sobre universidades identificou que existem diferenças entre elas no que tange a produção e a circulação do conhecimento. Observou pelo menos dois tipos de instituições de nível superior: aquelas em que produzem número maior de conhecimento e, por consequência, onde circula em maior quantidade o conheci-

mento mais elaborado, e aquelas que produzem pouco conhecimento e onde a circulação se dá de formas mais tímida – instituições chamadas por ele de IES periférica. Britto (2005) estabeleceu uma série de características dessas instituições, mas veremos isso quando estivermos falando especificamente sobre universidade (página 59).

Ainda a respeito da circulação da informação, outra coisa que precisa ser entendida é como se dá a recepção das informações, como o público se comporta em face da informação. Boa parte das pessoas não se atenta que nem sempre uma notícia ou informação que circula livremente, é verdade. Segundo Britto (2005, p. 4), “não é nítida a fronteira entre opinião e fato, ficção e realidade e produtos de entretenimento”. Por exemplo, nas redes sociais, lugar onde muitas pessoas se informam das coisas do mundo, algumas das informações ali postas são inverdades; no entanto, como não é prática comum checar sua veracidade, de modo que muitas pessoas, não só creem nessas informações, como as reproduzem. O mesmo ocorre na indústria cinematográfica, em que a barreira entre a ficção e a realidade costuma ser tênue devido à verossimilhança, o que possibilita que algumas pessoas aceitem como verdadeiros os personagens dos filmes, bem como as coisas vivenciadas por eles.

Enfim, desse raciocínio se depreende que o que tem se ampliado na contemporaneidade é o acesso à informação, não o acesso ao conhecimento, pois para que a informação se torne conhecimento é necessário o modo interpretativo, que ultrapassa o imediatismo da informação, configurando-se como esforço maior, em que conhecimentos sejam ativados e confrontados com a nova informação.

3.3 Aquisição do conhecimento

São muitos os estudos acerca da apropriação do conhecimento, a grande maioria feita sob o nome de aprendizagem. A questão que se coloca é como os sujeitos adquirem os conhecimentos produzidos pela sociedade. Quando falamos de aprendizagem, encontramos diferentes concepções de como a aquisição do conhecimento é feita. Todas elas estão ligadas a própria concepção de homem, já que é ele quem adquire os conhecimentos produzidos. Fazemos aqui breve resumo das reflexões que informam nossa pesquisa:

3.3.1 A aprendizagem mediada

Neves e Damiani (2006), ao se proporem a identificar a corrente epistemológica em que se colocaria Vygotsky, realizam breve revisão da aquisição do conhecimento ligada as

correntes do conhecimento. Nessa análise, as autoras observam que há pelo menos três correntes que influenciam o modo de pensar a aquisição do conhecimento: o empirismo, o racionalismo e o interacionismo.

Segundo as autoras, na perspectiva do empirismo a aquisição do conhecimento se dá pela experiência: o conhecimento é visto como uma cadeia de ideias formadas de maneira automática, feita através da cópia, em que a associação resultante do treino daria conta da aquisição do conhecimento. Bastaria que os indivíduos fossem treinados repetidamente que isto garantia que aprendessem. Nesse sentido, palavras como transmissão, transferência, moldura ganham sentido. Nesta primeira corrente, a presença de uma pessoa mais experiente é necessária, não exatamente como mediador, mas como propagador de saberes. Os sujeitos aprenderiam pela transmissão do conhecimento enquanto forma e estrutura, não apenas de conteúdos. Nesta corrente, o conhecimento está fora dos sujeitos. O indivíduo seria algo vazio, que bastaria depositar informações para que este conhecesse.

Neves e Damiana (2006) afirmam que na aquisição do conhecimento ligado ao racionalismo, os sujeitos teriam predisposição ao conhecimento. Nesta corrente, o conhecimento é anterior à experiência, sendo consequência de estruturas racionais pré-formadas em cada sujeito. A presença de outro ser serve apenas para facilitar, para trazer à tona conhecimentos que os sujeitos já teriam, pois possuiriam o arcabouço necessário para aprender, não precisando de muito para se tornarem conhecedores: os sujeitos seriam conhecedores, já que o conhecimento estaria programado em sua herança genética.

Para Neves e Damiana (2006), na corrente interacionista, cujo representante maior seria Piaget, a aquisição do conhecimento não se dá nem pela experiência, nem por programação inata ao sujeito. A aquisição do conhecimento seria fruto de construções sucessivas, resultantes da relação sujeito x objeto. Para essa corrente o conhecimento não se adquire na solidão, mas na interação com os sujeitos.

Concluem as autoras que Vygotsky embora se aproxime da corrente interacionista, não se filia completamente a ela. Para ele, a aquisição do conhecimento é construída à medida que os sujeitos interagem com o meio social e cultural; a relação dos sujeitos com o mundo é sempre mediada por sistemas simbólicos, que é um processo dialético entre o ensinar e o aprender. Neste sentido, afirmam que o pensamento de Vygotsky se filia a teoria histórico-cultural da aprendizagem.

Como já fora dito, concebemos o conhecimento como algo histórico social, que se encontra exterior ao sujeito. Nenhum ser nasce conhecendo: é através das relações sociais que

adquire os conhecimentos produzidos pela humanidade. Para esse tipo de pensamento, Vygotsky (2001) apresenta a aquisição como fruto das relações interpessoais: é pela interação entre sujeitos que o ser humano internaliza as formas culturalmente estabelecidas. Por exemplo: se um indivíduo pertence a uma comunidade em que não existe o sistema de escrita, não será alfabetizado, pois o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita é determinado pelo ambiente sócio cultural. Se este mesmo indivíduo pertencesse a uma sociedade em que a escrita e a leitura fossem algo comum, sua forma de desenvolvimento seria alterado.

Uma das principais contribuições de Vygotsky é ideia de que os seres têm capacidade de desenvolver suas potencialidades quando sofrem interferência de alguém mais experiente. O desenvolvimento do indivíduo não ocorre automaticamente pela interferência de pessoas, mas condicionado pelo momento de desenvolvimento. Por mais que uma criança de um mês de vida interaja com o adulto falante, ela não irá automaticamente falar; a criança precisa estar pronta, precisa estar no momento adequado ao desenvolvimento proposto. Vygotsky (2001,) desenvolveu os conceitos de desenvolvimento potencial e desenvolvimento real. O desenvolvimento potencial é aquele que os sujeitos têm capacidade de aprender quando ajudados por alguém; o desenvolvimento real é aquele que os sujeitos já possuem e que são capazes de desenvolver sozinho. Com base nesses dois conceitos, Vygotsky desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que seria o caminho percorrido entre o desenvolvimento potencial e o desenvolvimento real.

Esses conceitos desenvolvidos por Vygotsky enfatizam que o aprendizado se dá pelas interações sociais, que podem ser tanto diretas, quando ocorre com outros sujeitos, quanto indiretas, quando diversos elementos socioculturais estimulam o desenvolvimento psicológico dos sujeitos.

3.3.2 *Capital cultural*

Sobre a transmissão de conhecimentos por meio das interações, Bourdieu (2001) argumenta que há a transmissão familiar (origem social), chamada por ele de capital cultural, que interferirá nos processos de aprendizagem escolares. O termo capital cultural surge para dar conta das desigualdades do desempenho escolar de pessoas proveniente de classes sociais diferentes. Bourdieu (2001) afirma que a distribuição de capital cultural é desigual.

Na realidade, as famílias transmitiriam a seus filhos, mais por forma indireta que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribuiriam para definir entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A

herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é responsável pela diferença inicial das crianças diante das experiências escolares, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 2001, p. 42)

As transmissões de capital cultural se notam em setores como, por exemplo, os conhecimentos culturais (em matéria de teatro, música, cinema, obras de arte), muitas delas adquiridas pelo hábito familiar em ir ao teatro, concertos, cinema, exposições culturais, entre outros e os conhecimentos linguísticos. Essa transmissão ocorre de maneira osmótica, sem qualquer esforço metódico ou qualquer ação manifesta, o que dá a impressão de que aqueles sujeitos trariam um dom inato no êxito escolar.

Bourdieu (2001) compreende que há pelo menos três estados de capital cultural: o “estado incorporado”, o “estado objetivado” e o “estado institucionalizado”.

O capital incorporado está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação, seria aquele investimento que não se pode fazer por procuração. A acumulação do capital cultural necessita de investimento de tempo, é algo que só pode ser desenvolvido pessoalmente por um determinado sujeito. “O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que fez parte do corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um habitus”. (BOURDIEU, 2001, p.74-75). Portanto, esse ganho pessoal não se transfere de forma automática, é algo que necessita de tempo, é transmissão hereditária, que não se dá por compra ou troca; é algo que começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros da família dotada de forte capital cultural.

Já o estado de capital cultural objetivado está ligado a apropriação material; realiza-se em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos, sendo possível transmiti-lo em sua materialidade. Se uma família possui obras de arte em sua casa, pode transmitir a propriedade delas para seus descendentes. Para ter capital cultural objetivado basta ter capital econômico, mas para apropriar-se de maneira correta desses bens, saber a que se destina, saber utilizá-lo de forma apropriada é necessário o capital cultural incorporado. Isso explicaria o porquê de os “novos ricos” não terem as mesmas habilidades, familiaridades com objetos culturais comprados recentemente, mas que nunca fizeram parte de sua origem.

O último estado de capital cultural é o estado institucionalizado, que diz respeito aos benefícios materiais que podem ser garantidos por diplomas.

Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere a seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo, em relação

ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico. (BOURDIEU, 2001, p. 78)

Os certificados escolares permitem comparação entre os diplomados. Quanto mais raro for o diploma mais será sua rentabilidade. Todos os estados de capital cultural são exemplos de formas de aquisição de conhecimento, mesmo os adquiridos de forma indireta.

Para Bourdieu (2001) a aquisição de certos hábitos pode gerar o sucesso escolar dos estudantes, pois a escola reproduz a estrutura social: os conteúdos e comportamentos exigidos na cultura escolar privilegiam as formas de ser de grupos mais favorecidos, que têm disponibilidade objetiva (financeira e tempo disponível) para investir em capital cultural valorizado socialmente, o que viabiliza o sucesso escolar de seus membros.

3.3.3 *Semicultura e formação*

O capitalismo tem como uma de suas características o automatismo, tudo ocorre muito rápido, as pessoas são desafiadas a tomar decisões em um curto prazo, sem muita reflexão, pois a competitividade, outra característica do capitalismo, não permite a espera, exige respostas rápidas, tudo é acelerado. O automatismo e a competitividade prejudicam a ação reflexiva, o conteúdo voltado para a vida, pois tudo precisa ter utilidade, função, e para o mais breve possível. Essas características não dão conta da verdadeira experiência formativa, que é para Adorno (2000) a possibilidade de transformação dos sujeitos em contato transformador com o objeto da realidade, o que exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e a “fragmentação da racionalidade formal coisificada”. Para ele, o que impede a experiência é a anulação do processo em favor do resultado. Portanto, a configuração da sociedade contemporânea não favorece a experiência formativa, ocasionando um falso processo de formação, chamado por Adorno de semiformação – a falsa ideia de que as pessoas têm acesso à formação cultural sem que de fato os tenham. Esta falsa ideia se tornou natural depois da sofisticação da indústria cultural que transformou em mercadoria tudo que é cultural.

No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados em com caráter de mercadoria de formação cultural, perduram a custo de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo corresponde à sua definição. (ADORNO, 2005, p.8)

Como afirma Adorno (2000), há uma falsa formação potencializada a partir da indústria cultural, em que os verdadeiros conteúdos são sacrificados, pois tudo se transforma em troca, em valor de mercado, em consumo. Uma música clássica, que possui um valor cultural em si, devido sua história, notas musicais, significados, no momento em que é utilizada em

uma propaganda, perde seu sentido, pois as pessoas vão associar a música ao produto que está sendo vendido e não à composição em sua forma clássica, enquanto cultura original. O mesmo ocorre com a circulação do conhecimento, que, como já foi mencionado, em que tudo se torna mera mercadoria, produto de troca, quem tem mais capital tem acesso ao maior número de informação, que pode gerar conhecimento, enquanto quem não o tem, pensa ter igual acesso, sem se dar conta que o acesso não é igual para todos.

Para Adorno (2000), a grande responsável pela semiformação dos sujeitos é a indústria cultural, que promove aparência de liberdade e bloqueia a realidade e os ideais, de modo que a aparência substitui a realidade. A aparência de liberdade é proporcionada pela ideia de que todos têm as mesmas chances em adquirir capital, e, por conseguinte de adquirir bens, sejam estes simbólicos ou concretos.

A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se converte estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, manipulatória dos sentidos dos objetivos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente. (MARR, 2000, p. 21)

Nesse sentido, o mundo aparente encobre a realidade, e conteúdos passam a ser alterados sem que se perceba; é o caso do conceito de conhecimento, que é confundido com informação, e de formação, que é substituído por treinamento. Se, por um lado, ação formativa é entendida como mecanismo de emancipação, de transformação dos sujeitos, por outro, a sociedade contemporânea não tem atendido a experiência formativa.

Para Adorno (2000) a emancipação dos sujeitos só ocorre quando permeada pelas relações advindas do desenvolvimento histórico, e quando este sabe sobre si mesmo, sobre suas dificuldades e possibilidades. Para o autor esse caminho da conscientização deve inevitavelmente ocorrer na universidade.

Então cabe a pergunta, na escola, lugar oficial de ensino aprendizagem, como se tem configurado o modelo formativo, diante dessas influências da ordem econômica?

A influência da ordem econômica é visível também nas ações que tomamos no processo de aprendizagem, pois as *disposições objetivas* e *disposição subjetiva* determinam os investimentos em formação.

3.3.4 Formação pela educação

É razoável supor que formação necessita do trabalho educativo, em que a aquisição dos conhecimentos se dá através de mediadores. Concebemos formação conforme Adorno (2000), que a considera como a possibilidade de pensar, problematizar, o que favorece a emancipação, resistência dos sujeitos, em contraposição à alienação. Para o autor, educar não significa modelar as pessoas, isso seria autoritário, mas levar a própria pessoa a tomar decisões, com bases nos conhecimentos históricos construídos. Segundo o filósofo alemão, a formação “consistiria justamente em pensar problematicamente conceitos, como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito”. (ADORNO, 2000, p. 80)

O conceito de formação, enquanto processo emancipador, contrapõe-se à ideia de alienação e automatismo, muito em voga nos dias de hoje. A esse respeito, Adorno (2000), Abrantes e Martins (2007), Kuenzer (2003), Heller (2000) afirmam que a atual conformação da educação está ligada à dinâmica do processo produtivo, que tem funcionado como mecanismo de alienação e reprodução de posturas automatizadas. A postura mecânica, pouco reflexiva, advinda dos modelos produtivos se instalou no campo educativo: boa parte das posturas educativas é desenvolvida com o objetivo de preparar os sujeitos para o mercado de trabalho, por isso, há uma reprodução dos valores das forças produtivas no campo educativo.

Para Lombardi (2010, p. 20-21),

Não faz o menor sentido analisar abstratamente a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que, tal qual qualquer outro aspecto da vida e do mundo existente, se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações do modo como os homens produzem a sua existência. A educação (e nela todo o aparato escolar) não pode ser entendida como uma dimensão estanque e separada da vida social. Como qualquer outro aspecto e dimensão da sociedade, a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe.

Analisar o sistema educacional em qualquer um dos aspectos é tarefa complexa, pois permeia as relações sociais, que estão sempre em conflito, em contradições, com perdas e ganhos. Hoje, pessoas das diversas classes sociais podem e conseguem entrar nas universidades, contudo nem tudo será igual para todos: o processo formativo vai ser diferente de pessoa para pessoa e as pessoas que teriam tido o mesmo acesso ou formação não terão as mesmas oportunidades, pois a luta de classes se reproduz nas relações sociais, inclusive nas escolares.

A ação formativa vincula-se à aquisição de conhecimentos, que precisa ser sistematizada e é geralmente adquirida pela ação de estudar, que envolve quase sempre o ato de ler-escrever. Estudar requer conhecer, saber, movimentar conhecimentos diversos e não se confunde com acumulação de informações ou incorporações mecânicas de certos procedimentos.

3.4 Disposição objetiva e disposição subjetiva

Quando pensamos no espaço acadêmico ou em aluno universitário, nos remetemos a uma série de imagens: livros, caderno, professores, alunos, aulas, biblioteca, laboratórios e outros. Imaginamos pessoas lendo, fazendo anotações, assistindo aula. Tais imagens são representativas do que julgamos ser estudar. Como já comentamos na seção “leitura de estudo”, estudar pressupõe dedicação, concentração, isto é, requer disposição. Nesse sentido, Britto (2009) observou que as formas de estudar e aprender são, em parte, condicionadas por dois conceitos básicos, a *disponibilidade objetiva* e a *disponibilidade subjetiva*.

As disponibilidades objetivas são aquelas relacionadas às condições materiais de estudo, já as subjetivas estão carregadas da dimensão individual, da história dos indivíduos.

A “disponibilidade objetiva” se constitui dos recursos materiais de estudo, instalações institucionais, tempo disponível para utilização dos recursos e dos espaços de estudo, recursos financeiros, dentre outros elementos que proporcionam ao sujeito maior fruição dos ambientes de circulação de cultura hegemônica e dos conhecimentos formais e científicos [...] a disponibilidade subjetiva caracterizam-se pelo interesse de desenvolvimento intelectual, vontade e disciplina de estudo; vontade e capacidade de autoavaliação de seus processos de estudo; elaboração e planejamento de rotina para estudar; vida cultural, entre outros aspectos, que, mesmo parcialmente dependentes das disposições objetivas, não são determinadas plenamente por elas. (Britto, 2009 p.15)

As observações de Britto (2009) deixam claro que as noções disposições objetivas e subjetivas são importantes na compreensão de que nem todos que se encontram na escola podem obter os mesmos aprendizados, pois o investimento tanto objetivo quanto subjetivo que uma pessoa pode fazer é bastante variado. Portanto, tratar os estudantes como categoria homogênea e deixar de perceber a real possibilidade que os estudantes têm em aprender.

Assim, vale destacar que são as disposições objetivas e as disposições subjetivas que influenciam a forma com que nos relacionamos com o conhecimento, como nos alerta Britto (2009, p.15).

A disposição objetiva e subjetiva, articuladas e indissociadas, influenciam a postura epistemológica na medida e que condicionam e estão condicionadas as práticas sociais, institucionais e intelectuais de desenvolvimento do co-

nhcimento, caracterizando uma forma de ser do subjetivo no âmbito escolar e social.

Contudo, é mister observar que, embora as *disposições subjetivas e objetivas* estejam diretamente associadas, de tal modo que, muitas vezes, isso implique dependência de uma em relação a outra, no sentido de que pouca *disposição objetiva* ocasione *disposição subjetiva* negativa, isso não é algo que se possa afirmar categoricamente. É possível que, mesmo sem ter condições financeiras para adquirir material e tempo livre suficiente para dedicar aos estudos, um sujeito que tenha *disposição subjetiva* positiva, no sentido de ter muita vontade de estudar, de ser disciplinado, de ter planejamento da rotina de estudo, consiga superar dificuldades impostas pela *disposição objetiva*; por outro lado, pode haver casos em que apesar da pessoa ter *condição objetiva* favorável, não consegue desenvolver *disposição subjetiva* positiva, tendo pouca vontade de aprender, pouca disciplina de estudo e pouco empenho, repercutindo negativamente em sua formação.

Considerando a afirmação de Britto e a importância do conceito de postura epistemológica para o entendimento sobre formas de aprender e estudar, passaremos a entender o que é postura epistemológica.

3.5 Postura epistemológica

O conceito postura epistemológica vem sendo desenvolvido por Britto e colaboradores desde 2004, quando o autor, em relatório de pesquisa, este autor conclui que a forma com que os alunos compreendem e se relacionam com o conhecimento interfere em sua forma de estudar e aprender. A partir de então, a forma com que os alunos concebem e se relacionam com o conhecimento passou a ser alvo de diversas pesquisas e publicações, das quais podemos citar os trabalhos de Cardoso (2009), Gomes (2009; 2010) e Castilho e Britto (2009).

O conceito postura epistemológica, que significa forma de se relacionar com o conhecimento, surgiu da percepção de que tomamos certa postura diante do mundo, da forma de receber e viver a coisas e a depender da concepção de conhecimento que se tem. Na segunda secção, defendemos que o conhecimento é um acontecimento histórico e, portanto, não pode ser caracterizado enquanto verdade absoluta, uma vez que é dinâmico e vive em constante movimento. Porém, não é difícil supor que este pensamento não é único, numa postura ingênua, o conhecimento pode ser entendido como verdade absoluta, como algo dado. Assim, a visão que se tem de conhecimento, a forma de relaciona-se com ele, culminaria em posturas diferenciadas nas formas de estudar e aprender.

Observado isso, Castilho e Britto (2009) perceberam que existem, pelo menos, duas posturas diante do conhecimento e que estas revelam a maturação do conhecimento e a capacidade de análise crítica. Neste sentido, haveria uma postura mais crítica e outra mais instrumental, chamadas por Castilho e Britto (2009) de *postura epistemológica crítica* e *postura epistemológica instrumental*.

A *postura epistemológica crítica* se caracteriza pela aprendizagem ativa e reflexiva, o que implica maior acesso aos conhecimentos formais e científicos, supondo o

Estudo sistemático, disciplina de estudo, organização e constituição de acervo, disciplina de estudo, percepção de autoria do conhecimento e suas características histórica, possibilitando discussão, reflexão e problematização do objeto de estudo. (GOMES; BRITTO, 2009, p.5)

Os autores alertam que a interferência do mundo técnico tem favorecido para que o conhecimento deixe de ser um bem intrínseco e passe a ser trocado pela prática “saber-fazer”, favorecendo assim posturas descomprometidas com a investigação do conhecimento.

Ao contrário da *postura crítica*, a *postura epistemológica instrumental* é caracterizada por aprendizagem de técnica, pela capacitação voltada para o mercado de trabalho e pelo domínio de conhecimentos pragmáticos, ocasionando uma formação de cunho apenas aplicado, mecanicista, em que se admite que as normas são como são e as verdades fatos dados. A postura instrumental supõe:

Envolvimento com o conhecimento pragmático, de caráter normativo e informacional, supostamente necessário à atuação profissional, se caracteriza principalmente pela aprendizagem rápida e fácil sem com ou com pouca criticidade. [...] Há tendência à absolutização dos fatos e à aceitação das formas de conduta, tomada com “naturais” (GOMES, BRITTO, 2009, p.15).

Na *postura epistemológica instrumental* não há interferência no processo de aprendizagem, não há questionamento, não há reflexão. O conhecimento é tomado como algo pronto, acabado, restando, apenas sua absorção.

Não é difícil supor que a *postura epistemológica* produzida pelo modelo produtivo capitalista se aproxima da *postura instrumental*, pois a aprendizagem privilegia o conhecimento técnico em detrimento da aprendizagem crítica, devido à formação ser essencialmente voltada para o mercado de trabalho, privilegiando o conhecimento pragmático e utilitário. A formação instrumental baseada nesse tipo de postura desconsidera o conhecimento e sua busca como algo histórico, dinâmico, inacabado e provisório. Assim, todo conteúdo ensinado na escola é percebido como verdade absoluta, pouco se questionando as premissas de tais verdades nem se observando as contradições existentes em determinadas afirmações, ou seja, o conhecimen-

to é tido como pronto e acabado. Ao contrário disso, a *epistemológica crítica* fomentaria nos sujeitos a vontade de contraposição de ideias, de verificação da origem de determinado conhecimento, o que demandaria certa autonomia na investigação das “verdades científicas”.

Embora consigamos identificar essas duas posturas, não se podem polarizar as posturas dos sujeitos. É preciso entender que não existe alguém que possa ter postura 100% instrumental ou crítica, o que existe são tendências, favorecidas pela própria cultura vigente. Por exemplo, por a cultura escolar ser bastante protocolar no que se refere a notas e conceitos, tende-se, na maior parte do tempo, a se ter postura epistemológica instrumental, que dê conta das exigências escolares, como já constatou Cardoso (2009), quando investigou a postura epistemológica de alunos a partir da influência dos métodos avaliativos. Por outro lado, não podemos afirmar que o estudar se reduz ao cumprimento de atividade, pode ser que em determinados momentos, a curiosidade, a vontade de aprender e investigar faça com que o mesmo aluno, que na maior parte do tempo tem *postura instrumental*, tenha outra relação com o conhecimento: uma postura crítica. Desta forma, podemos dizer que a *postura epistemológica* dos sujeitos é algo variável, sujeito a mudanças. São tendências, mais que posições fixas.

Essas mudanças podem ser ocasionadas pelo ensino. Paulo Freire (2011), em “Pedagogia da autonomia”, afirma que o ensino deve possibilitar a capacidade de recriar ou refazer o ensinado, quanto mais se desenvolva a capacidade de aprender nos estudantes mais se desenvolve o que chama de “curiosidade epistemológica”. Para o autor, a curiosidade epistemológica nasce da dúvida, da inquietação. “A força criadora do aprender de que faz parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar” (FREIRE, 2011, p.27).

O falso ensinar a que refere Freire (2011) é o ensinar bancário, em que o educando é mero receptor e o professor o depositário de conteúdo, quase nunca vinculado ao mundo real. Para o autor, a forma correta de desenvolver a autonomia dos alunos é trabalhar com eles a “rigoriedade metódica” com que devem se aproximar do objeto ou conteúdo. Além da curiosidade, o aluno precisa exercer a rigoriedade metódica, que seria a superação da mera curiosidade, do senso comum, para o senso crítico. Isso porque é premissa para o desenvolvimento da curiosidade epistêmica a abertura ao novo e a apreensão do velho, reconhecendo que o conhecimento é construído no decorrer da história: “daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 2011, p30).

Freire, ao entender a humanidade enquanto fenômeno histórico, inacabado, se recusa a pensar que os seres são determinados, percebendo-os como seres de possibilidades, sujeitos da história e, portanto, pessoas que podem e devem estar inseridas no mundo, intervindo diretamente na realidade. É com esse pensamento que o autor acredita que as mudanças são possíveis, tanto que um sujeito pode alterar seu modo de se relacionar com conhecimento, transitando da ingenuidade para a curiosidade epistemológica. A curiosidade ingênua, diz Freire, é caracterizada pelo senso comum; “o saber da experiência feita”, que pode ser superada para a consciência epistemológica, claro que com a interferência do outro, já que esta passagem não se dá de maneira automática. (FREIRE, 2011, p 31)

O que Paulo Freire chama de curiosidade ingênua e curiosidade epistemológica, se aproxima ao que Britto e colaboradores têm chamado de postura epistemológica instrumental e postura epistemológica crítica, uma vez que ambas se relacionam com a forma de lidar com o conhecimento. Para Freire, a transição da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica não se dá a partir de ruptura:

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna *curiosidade epistemológica*. Muda de qualidade, mas não de essência. (FREIRE, 2011, p.32-33)

Essa percepção de Freire a respeito da transição da curiosidade ingênua para a epistemológica pode ser aplicada em uma possível transição *de postura epistemológica instrumental para postura epistemológica crítica*. Esse processo de mudança é mais bem vivido quando se há consciência da realidade, como bem observa Freire:

Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover, no caso da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica(...). A assunção se vai fazendo cada vez mais assunção na medida em que ela engendra novas opções, pois isso mesmo em que ela provoca ruptura, decisões e novos compromissos. (FREIRE, 2011, p.40-41)

É a partir da consciência que os sujeitos podem mudar de posturas, podem iniciar a superação de uma postura ligada ao senso comum, ao conhecimento como algo pronto, para uma postura em que o conhecimento é algo em constante desenvolvimento. Essa conscientização não pode ser vista, como alerta Freire, “como panaceia, mas como esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, das suas razões de ser” (FREIRE, 2011,54). Quanto mais sei das minhas limitações, das minhas práticas, mais posso me movimentar no sentido de

superar aquilo que me restringe. Como ser histórico, também se pode lutar para não ser apenas objeto da história, mas sujeito dela.

Para que a pessoa se torne sujeito da história é necessário que ela mesma se torne humano genérico. Nesse sentido, supomos que a conscientização das limitações particulares e da mudança da *postura epistemológica instrumental* ou curiosidade ingênua, para *postura epistemológica crítica* ou curiosidade epistemológica, se dá a partir da aquisição desse humano genérico (produção universal do conhecimento), anunciado por Heller (2001), e que ocorre mediante as ações educativas.

Se a apropriação do conhecimento histórico universal é importante para a *postura epistemológica crítica*, a *constituição de acervo* também é.

3.6 Acervo

Outro aspecto que se refere à forma de relacionar-se com conhecimento e com a cultura escrita, parte do processo formal de aprendizagem, diz respeito aos modos de investimento intelectual em acervos particulares e formas de organizá-los. Assim, o termo *acervo pessoal* compreende a organização sistemática da atividade intelectual materializada, e a incorporação deste material como forma de acumulação progressiva do conhecimento.

Silva (2010) apresenta o conceito de *acervo pessoal* como conjunto de elementos, itens, objetos que servem de apoio à pesquisa e a gestão do estudo. A *constituição de acervo pessoal* não se restringe a mera coleção, mas é feita a partir de critérios, que podem estar relacionados ao objetivo definidos e organizados a partir dos objetivos da pesquisa ou do estudo.

Os acervos permitem a expansão da capacidade de produção de conhecimento, realização e intervenção social, contrapondo-se a ideia de armazenamento de conhecimento no cérebro. É claro que o conceito de acervo tem clara relação com a escrita, pois a expansão do conhecimento, circulação, só pode ser mais ampla a partir da invenção da escrita. Silva (2010, p.19) afirma que o “investimento em acervo pessoal é um investimento intelectual, que dá autonomia ao sujeito, potencializando seu pensar e a realização das ações”.

Além dos critérios de seleção do acervo que precisam estar em consonância com os objetivos de seu produtor, a forma de organiza-lo também é importante, pois o resgate do conteúdo do texto precisa estar sistematizado, de forma que se tenha rápido acesso a eles. Essa organização pode ser feita em pastas, fichários, caixas, entre outros; sempre obedecendo a

critérios estabelecidos pelo dono do acervo, que podem estar ligados a conteúdos, a data, a grau de prioridades.

Como se nota, todos os aspectos mencionados, a respeito do acervo, dizem muito sobre a forma de operar com o conhecimento. Mas não se pode esquecer que o investimento em *acervo pessoal* também está atrelado a investimento financeiro, o que sugere que nem todos os alunos têm disponibilidade de constituí-los, embora o façam a medida do possível.

A constituição de acervo carece de referências bem estabelecidas, sendo necessário que o sujeito tenha referências dos temas escolhidos para constituir um bom acervo, o que demanda conhecer bem os autores de determinados temas e entender a que tipo de pensamento tais autores estão veiculados. Assim, ter noção ampla de *autoria* é importante na organização do estudo e do aprendizado.

3.7 *Autoria*

O conceito de *autoria* surge, nos estudos de Britto que vimos referindo, do incomodo com os discursos atuais que dão importância demasiada ao aluno-autor e que estimulam os sujeitos a pensar em autoria como algo individual, fruto da subjetividade particular dos sujeitos. Para o pesquisador, considerando o caráter coletivo do conhecimento, não se pode pensar em autoria como algo isolado, desvinculado da forma de ver e de pensar o mundo, que se constitui pela relação sujeito-autor com o que o cerca e pela relação que se estabelece com os conhecimentos de outros sujeitos-autores.³

A *autoria* se caracteriza como um conjunto de referenciais que permitem a articulação do conhecimento e a percepção de aspectos que se assemelham ou se diferenciam. Para essa percepção ampla das obras escritas, é necessário que os sujeitos compreendam que os textos e seus autores fazem parte do movimento histórico do conhecimento, que é fruto de processos históricos e sociais. A autoria extrapola apenas o produtor de um texto, envolve dimensões do contexto do sujeito escritor (tempo e espaço em que viveu), tem relação com singularidades teóricas e históricas da produção científica (linhas de pensamentos, conteúdo e conceitos investigados, metodologias).

Perceber a autoria de um texto significa ir ao encontro da gênese daquele pensamento, entender a que corrente de pensamento este está inserido e quais os outros autores ou grupo científico com o qual o texto se identifica. Significa, enfim, perceber com que visão de mundo

³ Conforme observou o professor Luiz Percival na qualificação deste trabalho, em 16/01/2017.

e métodos aquele conhecimento foi concebido. Nesse sentido, esse conceito se filia não apenas a um indivíduo (autor) em particular, mas, para além disso, a uma forma de pensamento e organização de ideias comum a um grupo de autores ou a um campo científico. A esse respeito, Castilho e Britto (2009, p.124) apresentam o exemplo do marxismo, que não se constitui somente pelas ideias de Marx, mas por um campo de produção e organização do pensamento, “constituindo uma linha de pensamento e um amplo movimento de ideias que se estende desde a filosofia até a política”. Desta forma, o conceito de *autoria* tem relação com as particularidades de produção do conhecimento e requer entendimento dos processos metodológicos e científicos que envolvem.

Como se pode perceber, a *autoria* inclui a noção da historicidade e das derivações teóricas de produções, não podendo ser considerada apenas resultado de investigações científicas desvinculadas dos contextos históricos da produção de determinado conhecimento, que como já foi dito é dinâmico, não podendo ser considerado estático e nem verdade absoluta.

Realizadas as considerações de como a *postura epistemológica*, que contempla os conceitos *disposição objetiva, subjetiva, autoria, constituição de acervo*, interfere nos modos de estudar e aprender, faremos breve resumo sobre a atual conformação da educação superior, enfocando, sobretudo, na ampliação do número de vagas, que gerou mudanças identitárias nas universidades, acentuando ainda mais, a divisão entre os produtores e reprodutores do conhecimento. Ademais, interessa-nos também, observar como a massificação do ensino superior agregou um novo segmento de alunos, o *aluno-novo*, população investigada nesse trabalho.

4. A IES PERIFÉRICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O ensino superior brasileiro passou ao longo de sua história por inúmeras transformações, tanto no que tange aos modelos formativos quanto à quantidade de vagas disponíveis. Nas primeiras décadas de criação das universidades brasileiras, de 1930 a 1950, a grande questão girava em torno do modelo formativo (se ligada ao modelo napoleônico, se ligado ao modelo humboldtiano ou ainda ao neo-humboldtiano), da consolidação da universidade, no que se refere à criação destas no território nacional e da forma de interferência do governo na atuação das universidades. Não é difícil supor que durante esse período o acesso a universidades era restritíssimo, somente um grupo muito seletivo de pessoas, ligados a elite brasileira ingressava no ensino superior. (OLIVEN, 2002)

A primeira expansão do ensino superior ocorre na década de 1960, quando UNE (União Nacional dos Estudantes) passa a reivindicar uma reforma universitária no âmbito da chamada reforma de base, que reivindicava entre outras coisas a democratização da universidade (OLIVEN, 2002; SGUISSARD, 2008). Assim, a questão da universidade se torna demanda de ordem social e política.

Em 1968, foi instituída a reforma universitária (Lei nº 5540/68). Com essa lei, criaram-se os departamentos, em substituição às cátedras; estabeleceu-se o sistema de créditos; o vestibular deixou de ser eliminatório e passou a classificatório; criaram-se também os cursos de curta duração e o ciclo básico. Foi com essa lei que se iniciou o processo de indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Ademais, com o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, valorizando sua titulação e a produção científica, a reforma possibilitou a profissionalização dos docentes e instituiu condições propícias do desenvolvimento da pós-graduação e das atividades científicas no país. Segundo Oliven (2002), foi no final da década dos anos 1960 que houve a expansão do ensino privado, como resultado da pressão por aumento de vagas. Essas universidades criaram inúmeras faculdades isoladas principalmente nas periferias dos centros urbanos. Ainda que se tenha iniciado o processo de expansão do ensino superior, ainda não contemplava o grande público, uma vez que a expansão se deu, sobretudo no setor privado, o que supõe investimento econômico.

De acordo com Oliven (2002), em 1981, o Brasil contava com 65 universidades, sete delas com mais de 20.000 alunos. O número de estabelecimento isolado ultrapassava oitocentas unidades, algumas com o número de discentes menor que 300. As faculdades isoladas não tinham por prática a pesquisa, ficando restritas ao ensino, ficando, portanto, a cargo das instituições públicas o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa.

Em 1996, foi aprovada a nova lei de diretrizes de base da educação, nº 9394/96. Foi a partir dessa lei que novos rumos para o ensino superior foram firmados, como o processo regular e sistemático de avaliação de cursos de graduação e das próprias instituições do ensino superior, podendo estabelecer o credenciamento ou descredenciamento das instituições de ensino superior. Essa lei estabeleceu que somente universidades tinham por obrigação a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, ao passo que as faculdades isoladas ou mesmo centros universitários não tinham tal obrigação. Para Saviani (2010, p. 11)

os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a "democratização" da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as universidades de pesquisa que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista.

A afirmação do autor ajuda a entender como se regularizou formalmente a divisão entre universidades de excelência e universidades reprodutoras do conhecimento (IES periférica). Com a desobrigação de fazer pesquisa e extensão os centros universitários se espalharam por todo país, sendo em boa parte responsável pela expansão do ensino superior na década de 1990. Essa expansão chama atenção não apenas pelo salto numérico da oferta de vagas, mas, sobretudo, pela característica do ensino ofertado, que se restringe ao ensino a partir das necessidades mercantilistas, cuja característica é o conhecimento pragmático, técnico em detrimento da produção do conhecimento.

Se, em 1996, havia 922 instituições de nível superior, sendo 211 públicas (23%) e 711 privadas (77%) e 2005 o número total das instituições se elevou para 2.165 com 231 públicas (10,7%) e 1.934 privadas (89,3%). No que se refere aos alunos, de um total de 1.868.529, havia 725.427 (39,35%) em instituições públicas e 1.133.102 (60,65%) em instituições privadas. Em 2005, a relação foi a seguinte: Total de alunos 4.453.156, sendo 1.192.189 (26,77%) no âmbito público e 3.260.967 (73,23%) no âmbito privado. Como se pode notar, o número de instituições de nível superior aumentou consideravelmente. Em 2014, já se contavam 2.391 instituições de ensino superior, ofertando um pouco mais de 32 mil cursos. Dessas instituições, 301 eram públicas e 2.090 privadas. A rede privada de ensino ocupa 80% do ensino superior Brasileiro. A maioria do ensino é na modalidade presencial, representando 90% das matrículas.

Interessa ressaltar que os anos 1960/1970 representaram somente o início do processo de expansão do ensino superior, que se radicalizou nas décadas seguintes, culminando na cri-

ação de inúmeras universidades, tanto pública quanto privada (cujos modelos formativos são bem variados), e na entrada de milhares de jovens, que só tiveram acesso ao nível superior devido à expansão de número de vagas. Considerando o aumento de vagas e a diversidade do público que assiste, as universidades tiveram que se adaptar a essa nova demanda, mudando assim, como alerta Chauí (2003), o seu *ethos*.

4.1 A universidade e as mudanças identitárias

O início da Educação superior brasileira ocorre antes mesmo da criação das universidades, através de alguns cursos profissionalizantes. As Universidades foram criadas somente no século XI, com a universidade de São Paulo (1934), a universidade do Brasil, e a Universidade do Distrito Federal, ambas no Rio de Janeiro. Essa primeira fase tem por característica o restritíssimo acesso, poucos cursos ofertados e o ensino público.

Para Chauí (2003, p.6), a universidade pública e laica surgiu com quatro finalidades:

- 1) formação de quadro para administração pública; 2) desenvolvimento da pesquisa para ciência e a humanidade; 3) a qualificação de profissionais liberais e 4) transmissão de saber com a formação de professores para o ensino do segundo grau e superior.

De certa forma, a universidade já nasceu atendendo minimamente a demanda de áreas diferente. Para a autora, essa universidade nascente, apesar de pública e laica, estava longe de ser democrática, pois, apesar do acesso às poucas instituições que existiam se dar através do mérito, havia dentro delas reproduções de privilégio e hierarquia social.

Os anos 60 também foram significativos. Foi neste período que houve a primeira grande expansão das universidades, devido à criação de novas universidades pública, universidades católicas e o início das universidades privadas. Segundo Cunha (1999), essa expansão foi fruto das mudanças políticas, econômicas e sociais, em função da implementação do estado populista-desenvolvimentista, que mantinham alianças com o empresariado nacional, que almejava o desenvolvimento industrial capitalista, e com os setores populares, que desejavam participação política e econômica, resultando numa pressão por maior número de vagas ofertadas no ensino superior. Esse período pode ser entendido como um esforço de modernização, transição para o ensino de massa.

Para Chauí (2003), a década de 1960 é um período importante para a compreensão das mudanças que ocorreram no ensino superior quanto a seu modelo formativo. É neste período que se abre caminho para as mudanças da concepção de ensino-aprendizagem educação. Para

a autora, a universidade, que era entendida uma instituição social, prática social, que conta com reconhecimento público, autonomia, passa a ser vista como organização, devido à possibilidade de ser ofertada por setores privados, ou seja, deixa ser direito para se tornar serviço. Segundo a autora, a organização é bem diferente de uma instituição.

Uma organização difere da instituição por definir-se como prática social determinada por sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para a obtenção de objetivos particulares. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade externa ou interna, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que o define. Por ser uma administração, é regida pela ideia de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, função ou lugar no interior da luta das classes, pois isso que para a instituição social universitária é crucial é para a organização, um dado fato. Ela sabe (ou julga saber) porque, para que e onde existe. (...) Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder as contradições impostas pela divisão. A organização, ao contrário, pretende gerir seus espaços e tempos particulares, aceitando como dado bruto sua inserção em um dos polos da divisão social; e seu alvo não é responder as contradições e sim vencer a competição com seus iguais. (CHAUI, 2003, p 3-4)

A partir das observações de Chauí, é possível pensar que a ideia de organização se aproxima de profissionalização pura, de atendimento ao mercado, aos interesses capitalistas, o que se contrapõe ao espírito questionador desejado na prática acadêmica.

As décadas seguintes – 70, 80 e 90 –, asseguraram ainda mais a passagem de instituição, de direito, de transformação social para a organização ligada ao apelo competitivo do mercado do trabalho. Chauí classifica a universidade, dessas três décadas, predominantemente, em: universidade funcional (anos 70), universidade de resultados (anos 80) e universidade operacional (anos 90 e início do século XXI). A universidade funcional tem por característica formação voltada para o mercado de trabalho, cujo tempo de formação é acelerado e com objetivo principal de adaptar o ensino a demanda do mercado, para garantir a inserção dos alunos ao mercado de trabalho.

A universidade de resultados teve por característica a expansão do nível superior por meio, principalmente, da abertura de universidades privadas e pela parceria entre a universidade pública e as empresas privadas. O papel das empresas não se restringia à oferta de empregos futuros e de estágios remunerados, incluindo o financiamento das pesquisas. Todos esses aspectos trazem a universidade pública o status de universidade de resultados.

A universidade da década seguinte (anos 90), definida por Chauí como operacional, difere das demais por incorporar de forma relevante o conceito de eficácia e padrões organizacionais que pouco se preocupam com o conhecimento, como ocorria na universidade clássica. Este novo modelo de universidade

Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheio ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizado em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual [...]. A docência é pensada como habilitação rápida para graduandos, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalhos do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornaram-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treinos para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUÍ, 2003, p.5).

Mais recentemente, a política educacional brasileira, estimulou (entre 1995 e 2002) a abertura de novas vagas no nível superior. Muitas dessas mudanças fazem parte do plano nacional de educação (2001 a 2010), que teve como meta o aumento do número de vagas ofertadas em todos os níveis de educação superior.

Nesse contexto, viu-se a expansão do ensino superior federal, que teve como uma de suas primeiras fases, de 2003 a 2007, a interiorização do ensino superior, intitulada expansão I. O plano estabelecia como meta o provimento de vagas para pelo menos 30% dos jovens em idades de 18 a 24 anos, durante a década estabelecida. Para tanto, foi formalizada por meio de decretos (do REUNI – plano de apoio e reestruturação de universidades federais), por meio de acordos, de planos, uma série de ações que garantiam o cumprimento da meta. A reestruturação do ensino superior público contempla também a fase da integração regional e internacional, na qual foram criadas universidades no interior do país.

No setor público, segundo relatório do MEC, de 2003 para 2010, houve um salto de 45 para 59 universidades federais, e de 148 para 274 *campi* universitários, o que corresponde à entrada de 929. 842 (no ano de 2011) de novos alunos, tanto em turmas regulares quanto em turmas à distância (MEC, 2012). No setor privado não é diferente, inúmeras universidades particulares foram criadas e rapidamente espalhadas no território nacional, muito em função das baixas taxas de mensalidade que oferecem.

A abertura de inúmeras vagas no ensino superior não acontece de forma espontânea, sendo gerada a partir das demandas sociais, tendo como principal força o campo produtivo do trabalho, que hoje é modelado pelo capitalismo. Os valores capitalistas do trabalho e a formação intelectual da contemporaneidade propagam que os indivíduos devem ser autônomos,

independentes, que saibam tomar decisões, cumprir protocolos, entre outros, implicando maior escolarização do trabalhador e, por conseguinte, maior procura pelo nível superior de ensino. Portanto, o campo educativo se modela as exigências da ordem produtiva.

Desta forma, o governo ampliou as instituições de nível superior para atender este público, que deseja diploma universitário no menor prazo possível. Como se pode imaginar, a universidade, que antes atendia um público bem menor (décadas de 1960, 1970, 1980), teve que se adaptar para atender o novo público, modificando sua forma de ser. Essa adaptação fez emergirem novos tipos de universidades, que tem sido caracterizada, por estudiosos como Sguissard (2008) e Britto (2003), por seu movimento mercantilista e de crise formativa.

O movimento mercantilista diz respeito à criação de inúmeras universidades que têm como característica o viés profissionalizante, com produção mão de obra para o mercado; formar grande quantidade de alunos em pequeno prazo e com pouco custo garante o lucro. Os termos como competência e habilidade são vendidos, anunciados como forma de “salvação” aos desempregados. Há nesse movimento uma relação de troca, de mercado, em que o valor é medido pelo tipo de serviço e o prestador deste, ou seja, existe uma relação mercantilista.

A criação desse tipo de universidade só foi possível devido à autorização do Estado, que em sua última reforma enquanto governo da república permite instituições privadas ofertar serviços a todos os níveis de ensino, como observa Chauí (2003, p. 2)

De fato, essa reforma, ao definir os setores que compõe o estado, designou como um de seus setores como setor não exclusivo do Estado e nele colocou a educação, a saúde e cultura. Essa localização da educação no setor não exclusivo do estado significou: 1. Que a educação deixou de ser concebida como direito e passou a ser considerada um serviço; 2. Que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não é só isso. A reforma do estado definiu a universidade como organização e não como uma instituição social.

Mais que permitir a oferta da educação superior por instituições privadas, o Estado modificou a estrutura do sistema, passando as universidades de instituição para organização (algo característico do mundo empresarial). Assim, não é estranho que mesmo as universidades públicas tenham incorporado valores do mercado em seu processo formativo. Com isso, a postura teórico-formal diante do conhecimento é afetada, como afirma Gomes (2010), em que o conhecimento tende ao pragmático, tendo valor somente se tiver função imediata, sempre ligado ao “saber-fazer”, o que contrasta com a ideia de conhecimento como bem intrínseco.

Embora a universidade tenha sua autonomia didático-científica garantida pela constituição federal de 1988, ela mergulha numa série de contradições marca-

das pelo modelo neoliberal que visa garantir eficiência e qualidade – a serviço do mercado – em relação ao ensino superior. (CARDOSO, 2008, p.5)

As mudanças na identidade das universidades sofrem influência do novo e mais numeroso público das universidades, que já não se restringe à formação de dirigentes da nação ou à burocracia, mas sim de uma massa de pessoas. Assim, o campo da educação superior se subdivide em dois grupos: o das grandes universidades responsáveis da produção e circulação de conhecimento científico; e o das universidades que cumprem estritamente a função de formação profissional, atendendo as demandas do mercado (BRITTO et al., 2008).

Considerando esses aspectos, Britto e Britto e Silva (2005, 2008), dividem as universidades em instituições de ensino superior (IES) de referência e Instituição de ensino superior (IES) periférica, cujas características enfocaremos no próximo tópico.

4.2 IES periférica e IES de referência

O conceito de IES periférica nasce da percepção que existem dois polos distintos de instituição de nível superior, uma como referência de produção científica, dispõe de qualidade humana e material dentro das instituições, portanto, são tidas como referência as demais, que não possuem tais características. Grosso modo, as IES de referência são aquelas tidas como referência de produção científica e que tem uma boa qualidade humana e material; já as IES periféricas seriam aquelas que se encontram a margem da produção científica, tendo como modelo as IES de referência.

A IES de referência se caracteriza como polo de construção e propagador de conhecimento. Essas instituições possuem recurso material e humano de qualidade. A IES periférica encontra-se a margem da produção científica, tendo por base o conhecimento produzido nas IES de referência, com pouco recurso de desenvolvimento de pesquisa. É evidente que, pela observação de certas instituições, há transição desses dois aspectos considerando a posição que uma IES ocupa diante da outra; podem, portanto, apresentar caráter misto, sendo periférica em relação a algumas e servindo de referência a outras. (CORREA, 2011, p.3)

A discussão das IES de referência e IES periféricas tem como base um conjunto de fatores complementares que levam em consideração as relações de disputas, as posições relativas que atuam os diversos autores e os tipos de aluno que atendem. Assim, a caracterização de IES como sendo de referência ou periférica não é estanque, havendo aquelas que transitam entre uma e outra possibilidade – uma universidade que é referência numa dada região pode

ser periférica num nível macro, quando comparada com universidades maiores em termos nacionais e internacionais.

Para Britto (2005; 2008), para a caracterização das universidades, os seguintes aspectos devem ser considerados: as finalidades da instituição (formação, pesquisa, assistência) e sua ponderação; formas de organização e ocupação do espaço e tempo institucionais; a localização política geográfica; os processos de administração (incluindo indicação de dirigentes) e financiamento (incluindo fonte de recursos); formas de relacionamento com o mercado, com a sociedade e com o Estado; disponibilidade de recursos e perfil da instituição mantenedora; o tipo de público que assiste; o tipo de contrato de trabalho docente; a qualidade docente; a relação com centros irradiadores de conhecimento e de exercício de poder.

Com base nesse grupo de critérios, Britto (2008) caracteriza as IES periféricas como a) aquela que têm por finalidade estrita a qualificação de mãos de obras; b) apresenta formas de organização e ocupação do espaço e do tempo em que se privilegia espaço/tempo aula; c) é estruturada com base em modelos mercantis de administração e financiamento; d) apresenta formas de subserviência em relação ao mercado; e) assiste um público de menor poder aquisitivo e menor disponibilidades culturais e intelectuais; f) mantém contrato de trabalho docente por hora-aula; g) tem a produção intelectual ocasional e limitada às áreas de menor intensidade científica e baixo custo; h) tende a atuar como reprodutora e divulgadora de conhecimento pragmático, com forte viés de formação ajustada às demandas do mercado.

Meneghel (2007) contribui com discussão de centro e periferia ao apresentar que estes termos são oriundos do setor econômico e foram desenvolvidos pós-revolução industrial, através da divisão do mundo em produtores e receptores de tecnologia. Nesse sentido, o conceito de centro e periferia está indissociavelmente ligado a questões econômicas, de produção do conhecimento e de índice de desenvolvimento social.

Observadas as características da IES periférica, podemos pensar que as IES periféricas tendem a localizar-se em regiões mais afastadas, distantes dos centros políticos e econômicos do país. Característica também marcante das IES periféricas é o grupo que assiste, que Britto e seus colaboradores chamaram de “aluno-novo”, público investigado nesse trabalho.

4.3 Aluno novo

Como já mencionada, a expansão do ensino superior permitiu o ingresso de inúmeros alunos na academia, que, como afirma Britto (2003), não podem ser tratado enquanto catego-

ria homogenia. Os alunos são produto da história e, como tal, aspectos como a origem familiar, formas de inserção social e práticas de leitura-escrita, isto é, o convívio de formação intelectual (que permita um saber mais denso do conhecimento formal) nos quais os alunos estiveram ou estão inseridos, revelam muito sobre as formas de estudar e aprender destes.

De forma geral, o conceito “aluno novo” nasce em oposição ao aluno clássico, como apresenta Britto (2005).

O “estudante clássico” seria aquele dispõe de tempo para estudar; tem idade, formação acadêmica diversificada, financiamento familiar, disposição para fazer atividades diversificadas social e culturalmente. Enfim, pertence a um segmento privilegiado da sociedade e trabalham para a manutenção ou melhoria de sua condição social. São características que coadunam com as “exigências acadêmicas”.

O “novo estudante” não busca na educação superior mudar de condição econômica, social e intelectual, não dispõe de condições objetivas suficientes para estudar e apresenta formação primária e média que não satisfazem as expectativas acadêmicas. Comumente se leem reportagem em que se destaca sua incompetência, a má escrita e a dificuldade de leitura. (BRITTO, 2005, p.7)

Diferente do aluno clássico, que se identifica com o universo acadêmico por seu perfil econômico e capital cultural enquadrados nas exigências acadêmicas, o *aluno novo* pertence à primeira geração de longa escolaridade (aqueles cujos pais não completaram o ensino fundamental). Isto indica que este aluno tem pouca vivência com os objetos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica, o que certamente tem interferência nos modos como interage com o conhecimento. Além do mais, muitos desses alunos trabalham durante o contraturno de aula, ocasionando pouca disponibilidade para o investimento em atividades acadêmicas, ficando estes limitados a estudar em sala de aula.

Zago (2006), ao investigar a permanência e os percursos acadêmicos de camadas populares, identificou que as condições materiais interferem bastante na vivência acadêmica.

O tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, em vários casos, limites acadêmicos, como na participação em encontros organizados no interior ou fora da universidade, nos trabalhos coletivos com os colegas, nas festas organizadas pela turma, entre outras circunstâncias. Vários estudantes se sentem à margem de muitas atividades mais diretamente relacionadas ao que se poderia chamar investimentos na formação (congresso, conferências, material de apoio) (ZAGO, 2006, p.235)

A realidade do aluno novo acaba por interferir no seu desempenho, as *condições objetivas* exercem peso muito grande no investimento intelectual dos sujeitos. Segundo Britto et al (2008), as dificuldades no trato com o conhecimento e as formas de exposição acadêmica não adviriam de falta de capacidade genérica, mas do modo como os sujeitos interagem e convi-

vem com o conhecimento. Setton (1988), ao pesquisar a divisão do campo universitário, observou que capital econômico, cultural e social determina a posição ocupada pelos alunos no interior do campo universitário, ou seja, é o volume e a incorporação de capital cultural, social e econômico que define as formas de ocupação de curso (quanto maior o capital cultural, maior a ocupação em cursos de maior prestígio) e o desempenho de alunos na universidade. Os alunos com menor capital cultural, social e econômico incorporado, tenderiam a frequentar cursos universitários ligados a profissões menos valorizadas.

Nesse sentido, é razoável supor que o curso de pedagogia agregue percentual bastante alto de aluno novo, pois é um curso de pouco prestígio quando comparado a cursos de medicina, direito, odontologia. Com essa hipótese, passamos a pesquisa empírica deste trabalho.

5. AS FORMAS DE ENTENDER O ESTUDO E DE ESTUDAR DO *ALUNO NOVO* – ESPECULAÇÕES COM BASE NUM ESTUDO COM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DE SANTARÉM

5.1 O percurso investigativo e as opções metodológicas

Para investigarmos como a leitura participa do processo de formação (estratégias de estudo e aprendizagem) do “aluno novo” de Pedagogia de IES periférica, embasamo-nos em estudos anteriores no âmbito da formação, conhecimento, leitura e ensino superior. Ademais, foi necessário aderirmos a um conjunto de metodologias, incluindo aplicação de questionário fechado a um conjunto amplo de alunos (142 alunos) e duas entrevistas prospectivas dialogadas com quatro alunas.

Fizemos a pesquisa empírica em duas IES: uma pública – Universidade Federal do Oeste do Pará / UFOPA e outra privada – Instituto Esperança de Ensino Superior / IESPES. A intenção era realizar uma pesquisa mais ampla, incluindo todas as IES que ofertassem o curso de Pedagogia na modalidade presencial em Santarém. No entanto, uma das instituições não autorizou a realização da pesquisa e outra permitiu a pesquisa, que foi iniciada, porém, devido à necessidade de ajuste de um dos instrumentos de pesquisa, o questionário, foi impossível prosseguir.

Consideramos, desde o início, que as instituições investigadas são periféricas, uma vez que se enquadram as características apontadas na secção anterior. A universidade pública, a UFOPA, é ao mesmo tempo periférica e de referência. É periférica quando comparada com outras instituições, com mais tempo de criação e material humano e estrutural de maior qualidade, em que a produção e circulação do conhecimento é maior (mais publicação, mais eventos científicos). Por outro lado, a UFOPA é de referência quando comparada a outras instituições da região, como o IESPES, a ULBRA, a FIT e outras IES locais.

A escolha por estudantes de pedagogia se deveu a três razões: a primeira por terem como objeto de estudo o ensino, e numa fase bastante significativa – as séries iniciais –, responsável pela alfabetização; isso supõe pensar como se ensina (inclusive como se ensina a estudar); a segunda razão é que estudantes de pedagogia têm perfil socioeconômico e cultural alinhado ao conceito de *aluno novo*; a última razão foi por a Pedagogia ser um curso ofertado por universidades com características diferentes, instituições públicas e privada, o que expande a possibilidade de investigação e compreensão da realidade.

Devido à natureza do problema, foi necessário adotar um conjunto de instrumentos de investigação. Com o interesse de verificar a postura epistemológica dos estudantes universitários a partir das estratégias utilizadas por eles para estudo, o trabalho incluiu a pesquisa quantitativa e qualitativa, através da aplicação de questionário fechado e individual e entrevistas prospectivas dialogadas com um pequeno grupo de pessoas.

O primeiro instrumento oferece visão panorâmica do perfil econômico e social, dos hábitos de estudo e da leitura-escrita dos estudantes. O segundo possibilita verificar de forma mais profunda nuances intelectuais envolvidas na ação de estudo, avançando o conhecimento dos processos de metacognição envolvidos na ação de estudar.

O questionário teve como tema principal práticas de leitura e estudo, com a finalidade de levantar dados sobre procedimentos de estudo, especificamente, a *leitura de estudo*, incluindo estratégias, materiais disponíveis para estudo, horário, formas de estudar, condições materiais, uso de biblioteca, estratégias e dificuldades de leitura.

As entrevistas foram realizadas com quatro indivíduos (dois de cada instituição). Realizamos um total de duas entrevistas com cada aluna. O critério de seleção para entrevista foi o aluno entre o terceiro e o sexto semestre do curso, já tem boa vivência universitária e não está comprometido com a conclusão de cursos. Outro critério foi à resposta dos questionários, que indicou haver número maior de alunos do sexo feminino. Entrevistadas são mulheres cursando o 5ª e o 6º semestre de Pedagogia.

A primeira entrevista foi realizada pessoalmente (gravada em áudio⁴) e as outras por meio eletrônico, momento em que se aprofundaram as questões apresentadas pelos informantes. As entrevistas foram transcritas e editadas, retirando-se traços típicos da fala, como a repetição. Na primeira entrevista, focou-se em adensar alguns pontos do próprio questionário, porém com a possibilidade de as alunas comentarem as respostas, auxiliando na compreensão de como tem vivenciado o ensino superior e suas formas de estudar e aprender.

Na segunda entrevista, feita após a análise preliminar das primeiras, foram realizadas perguntas pontuais, enfatizado principalmente a concepção das alunas de conhecimento, procedimentos de leitura de estudo, percepção de autoria, constituição de acervo e concepção de aluno. Por ser aprofundamento da primeira entrevista, a segunda entrevista foi mais curtas.

⁴ A transcrição das entrevistas procurou respeitar a fala das informantes, sem a preocupação do rigor próprio dos estudos linguísticos; neste sentido, foram eliminadas hesitações, repetições e inserções de sustentação de fala, do tipo *hã, tá, né, etc.*, com exceção dos casos em que isso pudesse prejudicar a espontaneidade do discurso; considerando a característica do dialeto paraense, manteve-se a forma verbal não canônica na concordância com “tu” sempre que ela ocorreu.

Duas entrevistadas preferiram seguir a entrevista pessoalmente, então estas foram gravadas e transcritas; as outras duas discentes optaram por realizar as entrevistas por meio eletrônico.

A produção dos dados se deu após prévia autorização dos participantes, que foram informados sobre seu sigilo. No caso das entrevistas, em que foi realizado termo livre consentimento, foi informada às alunas que seus nomes iriam ser substituídos por nomes fantasias.

Os dois instrumentos permitiram que respondêssemos as questões investigadas. Registra-se ainda, que a qualidade do material produzido fornece pistas sobre temas/aspectos que vão além dos objetivos deste trabalho.

5.2 Inquirição de estudantes do curso de Pedagogia de duas instituições de ensino superior sobre suas formas de estudar e perceber o estudo e o conhecimento

Apesar de estarmos trabalhando com dois grupos distintos, estudantes de pedagogia de IES pública (UFOPA) e IES privada (IESPES), não temos como objetivo realizar um estudo comparado entre as instituições. A intenção é compor um quadro sobre os estudantes de pedagogia de Santarém. Vale esclarecer que das quatro instituições que oferecem o curso na modalidade presencial, somente foi possível realizar a pesquisa em duas instituições: Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA e Instituto Esperança de Ensino Superior – IESPES. Nas demais instituições, tivemos problemas para aplicação da pesquisa, uma por conta de uma falha técnica no questionário e outra por falta de autorização de realizarmos a pesquisa.

Nesse sentido, optamos por realizar as análises dos dados de forma geral, sem estabelecer diferença permanente entre as instituições, até mesmo por percebermos que há pouca alteração nas respostas dos alunos da IES pública e da IES privada. No entanto, nas respostas em que houver diferenças significativas serão observadas as possíveis motivações.

5.2.1 Questionários de leitura e estudo

A aplicação do questionário abrangeu 142 alunos, sendo 67 alunos do IESPES (instituição particular) e 75 alunos da UFOPA (instituição pública). A aplicação se deu após prévia autorização dos coordenadores do curso de pedagogia das instituições. Antes da aplicação do questionário foram realizados dois testes no questionário. O primeiro, com um grupo de seis alunas do curso de serviço social da Universidade Paulista; O segundo foi realizado com cerca de 80 alunos de pedagogia da Universidade Luterana no Brasil. Na realidade, a intenção era

que esses alunos participassem da pesquisa, mas, devido a erro no questionário, a pesquisa na instituição se tornou teste, uma vez que depois de aplicada houve ajuste no questionário.

O questionário, em anexo, é composto de 26 questões subdividas em seis temas gerais de análise: identificação, atividade de leitura, atividade de estudo e leitura de estudo e Educação Superior.

Identificação (questão de 1 a 8): neste grupo de questões, o objetivo foi analisar os aspectos pessoais e escolares do estudante universitário, como situação familiar, atividade profissional, renda familiar e escolarização anterior e financiamento direto ou indireto do ensino superior. Pretendeu-se que com esses dados traçar um perfil do estudante universitário e de que maneira se relaciona com o conhecimento;

Atividades de leitura (questão de 9 a 12): neste item, foram avaliados os hábitos de leitura dos estudantes: com que frequência leem, o que leem, quais seus hábitos de leitura antes de chegarem à universidade. Não foram incluídas neste item as leituras de estudo. Esperávamos que os dados obtidos apontassem quais as leituras realizadas pelo estudante universitário – se o faziam – que não fossem necessariamente sugeridas pelo professor.

Atividade de estudo e Leitura de estudo (14 a 22): as perguntas referentes a estes temas buscaram verificar as leituras utilizadas para estudo, o critério para a escolha, as rotinas de estudo, os horários, as disposições objetivas, a autoavaliação dos alunos e o critério de seleção dos materiais de estudo. Esperávamos que as respostas dos entrevistados demonstrassem *as disposições objetivas*, bem como *as disposições subjetivas*, pois se tinha o intuito de se verificar além dos materiais de estudo a forma de utilização desses recursos materiais em suas rotinas de estudos.

Educação Superior (questões 22 a 26): pretendeu-se analisar a percepção dos alunos sobre a universidade, sobre as atividades acadêmicas que nela se desenvolvem e o motivo da escolha do curso. Estas questões estão diretamente ligadas à concepção que o estudante tem sobre o que é estudar, aprender e ser aluno;

Os questionários foram aplicados no IESPES no mês de julho de 2016, no turno da noite, que é o ofertado do curso de Pedagogia na instituição. Por ser final de semestre, em algumas turmas da instituição não foi possível aplicar o questionário. Na UFOPA, a aplicação do questionário ocorreu nos três turnos, já que a instituição oferta o curso em todos os períodos, no mês de julho e agosto de 2016. Neste caso, também não conseguimos alcançar a totalidade dos alunos, principalmente no período noturno, por mudança do local de sala de aula, o que dificultou a localização de algumas turmas. De forma geral, conseguimos aplicar o ques-

tionário a alunos do 1º semestre, em sua maioria (63 alunos), turmas do 3º semestre com 35 alunos e turmas do 5º semestre e um aluno do 2º semestre. Os questionários foram aplicados em três turmas de cada instituição, totalizando seis turmas.

Com relação ao questionário, é importante mencionar que aplicamos um volume maior deles (166); no entanto, devido a preenchimento incorreto, tivemos que descartar 24 questionários. O fato de haver um número razoável de questionários descartados pode ter ocorrido por estes apresentarem comandos variados, como: marque atribuição de notas e grau de importâncias e pergunta aberta (questionário em anexo). O preenchimento do questionário se deu de forma presencial, momento em que a pesquisadora explicava cada pergunta e as possibilidades de resposta. Embora não tenhamos aplicado o questionário à totalidade das turmas, consideramos os 142 alunos são representativos.

A seguir, as análises dos questionários de acordo a ordem das questões.

✓ **Distribuição dos alunos por instituição**

A maioria dos alunos é da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA: 75 alunos e os demais são do Instituto Esperança de Ensino Superior – IESPES: 67, totalizando 142. Como se pode observar, não há diferença numérica substancial entre as instituições, visto que no nosso universo de pesquisa a UFOPA só conta com oito alunos a mais que o IESPES.

✓ **Divisão de alunos por semestre e turno**

A maioria dos alunos se encontra do 1º semestre (63 alunos), seguidos do 5º semestre (43 alunos), do 3º semestre (35 alunos) e 2º semestre (um aluno). Dos pesquisados, 87 estudam no turno noturno e os demais se dividem de forma igual no turno matutino (27 alunos) e vespertino (27 alunos). Neste caso, é necessário considerar que o fato da grande maioria dos entrevistados estudar a noite ocorre por o IESPES só ofertar o curso no período noturno. Ou seja, desses 87 alunos que se destacam no período noturno, 67 são alunos do IESPES.

SEMESTRE	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
IESPES	36	1	17	0	13	0	0	0
UFOPA	27	0	18	0	30	0	0	0
TOTAL	63	1	35	0	43	0	0	0

TURNO	MANHÃ	TARDE	NOITE
UFOPA	27	27	21
IESPES	0	0	66
TOTAL	27	27	87

✓ Média de idade dos pesquisados

Com relação à média de idade dos alunos, observamos um perfil bastante variado. A grande maioria está entre 19 e 24 anos de idade (61 alunos), seguidos dos 25 aos 39 anos (50 alunos); dos 16 aos 18 anos (17 alunos) e dos 40 anos em diante (14 alunos). Neste quesito, é interessante observar que boa parte dos alunos se encontra na idade almejada pelo plano nacional de educação (2014), que propõe que pelo menos 30% da população possa cursar o ensino superior entre 18 e 24 anos. No entanto, o próximo número que se sobressai demonstra que esse limite entre o ideal e o não ideal é pequeno, uma vez que por apenas 10 alunos não se tem um empate entre os alunos com média entre 19 e 24 anos e os alunos de 25 a 39 anos.

MÉDIA DE IDADE	Dos 16 aos 18	Dos 19 as 24	Dos 25 aos 39	Dos 40 em diante
UFOPA	10	30	29	6
IESPES	7	31	21	8
TOTAL	17	61	50	14

✓ Sexo dos pesquisados

Quanto à divisão por sexo ficou evidente que o curso de Pedagogia agrega superiormente o sexo feminino: são 124 mulheres em contraste com 18 alunos do sexo masculino. Na realidade, estes números só enfatizam pesquisas anteriores, como o trabalho de Silva (2011), que aponta que o curso de pedagogia é um espaço historicamente frequentado por mulheres.

✓ Tempo de espera entre o ensino médio e o ensino superior

Com relação ao tempo de espera entre o ensino médio e o início do ensino superior, fica claro que o curso de Pedagogia tem público misto, visto que as diferenças entre um tempo e outro são pequenas. A diferença entre o primeiro e segundo colocados é mínima: os que esperaram mais de dez anos para estudar o ensino superior são 30 alunos, seguido dos que esperaram menos de um ano: 29 alunos; os que esperaram entre 03 e 05 anos (26 alunos); os que esperaram entre 06 e 08 anos (25 alunos); os que esperaram entre 01 e 02 (24 alunos); os que esperaram entre 08 e 10 anos (04 alunos) e os que não responderam a questão (03 alunos).

Este quesito pode fornecer pistas importantes quanto ao comportamento estudantil dos alunos, pois suas práticas escolares são distintas. Se temos um número jovem bastante expressivo que nunca interrompeu os estudos, temos também um público que teve interrupção de mais de dez anos.

Esses dez anos de diferença entre esses alunos supõem comportamentos bastante diferenciados no que se refere ao processo de ensino aprendizagem. As formas com que lidam

com o ensino superior dependem, em parte, da maneira com que vivenciaram as etapas anteriores de ensino, que é variada. Os alunos que se formaram mais recentemente contaram com professores com o ensino superior em área específica, o que não aconteceu com os alunos que terminaram o ensino médio há dez anos, pois nem sempre havia profissionais com o nível superior, em especial, com formação correspondente a disciplina que ministrava. Neste sentido, o capital cultural no estado institucionalizado, apresentado por Bourdieu (na secção 3) também geram diferença entre os sujeitos.

Tempo de espera entre o ensino médio e o ensino superior	Menos de 01 ano	De 01 a 02 anos	De 03 a 05 anos	De 06 a 08 anos	De 08 a 10 anos	Mais de 10 anos	Não responderam
UFOPA	17	12	15	12	3	14	1
IESPES	12	12	11	13	1	16	2
TOTAL	29	24	26	25	4	30	3

✓ **Situação de moradia dos entrevistados**

Quanto à situação de moradia, a maioria expressiva dos alunos mora com a família ou parentes: 79 alunos, seguidos de 44 alunos que moram com o cônjuge ou filhos; 15 alunos moram com outras pessoas; 02 alunos moram sozinhos e outros 02 alunos não responderam a questão. Este quesito revela que existe um grupo grande de alunos que, de certa forma, ainda é dependente dos pais ou outros familiares.

Com quem mora?	Sozinho	Pais / outros familiares	Cônjuge / filhos	Outras pessoas	Não responderam
UFOPA	2	44	22	7	0
IESPES	0	35	22	8	2
TOTAL	2	79	44	15	2

✓ **Situação profissional**

A maioria declarou que não exerce atividade profissional: 73 alunos (51,40%). Porém, essa diferença é pouca, visto que 69 alunos (48,60%) declararam exercer atividade profissional. Esta questão é interessante, já que indica mudança de perfil entre alunos da universidade pública – UFOPA e alunos da IES privada – IESPES. No IESPES os alunos são na maioria trabalhadores: 43 alunos (64, 17%) trabalham, contra 24 (35,82%) alunos que não trabalho; na UFOPA, a maioria não trabalha: 49 alunos (65,33%) não trabalhadores; contra 26 alunos (34,66%) trabalhadores. Colocando a questão em termos percentuais observamos correspondência inversa de valores: no IESPES, 64, 17% trabalham, na UFOPA apenas 34,66% dos alunos exercem atividade profissional. Na UFOPA, os que não trabalham correspondem a

65,33%, contra 35,82% dos alunos que não trabalham no IEPES. Esse dado é revelador, pois boa parte dos alunos do IESPES tem pouca *disposição objetiva* (de tempo para se dedicar ao estudo), visto que trabalham a maior parte do tempo em que estão fora de sala de aula, o que pode ocasionar cansaço e pouca vontade de estudar (*disposição subjetiva*). Dos alunos que declararam trabalhar, a maioria trabalha como estagiário: 22 alunos, seguidos dos que trabalham de carteira assinada: 20 alunos; dos que trabalham como autônomo: 11 alunos; dos que são concursados: 06 alunos; e os que têm outros tipos de vínculo: 10 alunos.

Os alunos que trabalham possuem funções variadas: estagiárias em UMEI; agente comunitária de saúde; representante comercial; manicure; vendedora; secretária escolar; administrador escolar; caixa em panificadora; auxiliar administrativo; vendedora de cosméticos; professora; secretária escolar; encarregada de RH; policial militar; camareira; auxiliar de biblioteca; orientadora social; mediadora (estagiária); professora de educação especial; cabeleireira; auxiliar de sala de aula; operadora de caixa; serviços gerais; fiscal de caixa e diarista. Como se pode observar, existe um grupo de pessoas que já trabalha na área da educação, o permite supor que cursam Pedagogia para regularizar a profissão ou mudar de área dentro do universo escolar. Outras pessoas não têm ligação entre a profissão que exercem e a graduação que fazem.

Exerce atividade profissional?	Sim	Não
UFOPA	26	49
IESPES	43	24
TOTAL	69	73

✓ **Renda familiar**

A maioria dos pesquisados possui entre um a três salários mínimos (65 alunos), seguida do grupo de alunos que recebem até um salário mínimo (51 alunos); dos que recebem de três a cinco salários mínimos (22 alunos); dos que recebem de seis a nove salários (4 alunos). Nenhum aluno entrevistado tem renda familiar superior a oito salários mínimos. Esse dado é especialmente interessante porque revela a *disposição objetiva* dos alunos (condição material). É possível inferir que estes alunos, por ter renda familiar baixa, dispõem de pouca *disposição objetiva* para investir no estudo, como, por exemplo, comprar livros, ir a congresso. Outro ponto interessante é não haver diferenças substanciais entre a renda dos alunos da IES pública e da IES privada, como poderia se supor a início.

Renda familiar	Até 1 salário mínimo	1 a 3 salários mínimos	3 a 6 salários mínimos	6 a 9 salários mínimos	9 a 12 salários mínimos
UFOPA	25	33	16	1	0
IESPES	26	32	6	3	0
TOTAL	51	65	22	4	0

✓ **Grau de escolaridade do pai e da mãe**

Com relação à escolaridade do pai e da mãe, confirma-se a hipótese de que a maioria dos alunos é de primeira geração de escolaridade: 35 alunos declararam que o pai tem o ensino fundamental completo, seguidos dos que têm ensino médio completo (33 alunos); com relação à escolaridade da mãe: 42 alunos declararam que têm o ensino fundamental incompleto (42 alunos); e das que têm o ensino médio completo (38 alunos). Este dado é interessante, revelando que os alunos não têm como herança cultural a prática com o ensino superior.

GRAU DE ESCOLARIDADE DO PAI	UFOPA	IESPES	TOTAL
Nunca foi a escola	8	8	16
Ensino Fundamental incompleto	4	27	31
Ensino Fundamental completo	29	6	35
Ensino médio incompleto	13	4	17
Ensino médio completo	20	13	33
Educação Superior incompleto	1	0	1
Educação Superior Completa	7	4	11
Pós-graduação (Latu Sensu/Especialização)	0	0	0
Pós-graduação (Stricto Sensu/ Mestrado/Doutorado)	0	0	0
Não responderam	1	1	0

GRAU DE ESCOLARIDADE DA MÃE	UFOPA	IESPES	TOTAL
Nunca foi a escola	3	5	8
Ensino Fundamental incompleto	19	23	42
Ensino Fundamental completo	5	10	15
Ensino médio incompleto	13	4	17
Ensino médio completo	19	19	38
Educação Superior incompleto	6	2	8
Educação Superior Completa	9	2	11
Pós-graduação (Latu Sensu/Especialização)	2	1	3
Pós-graduação (Stricto Sensu/ Mestrado/Doutorado)	0	0	0
Não responderam	2	1	3

✓ **Forma como terminou o ensino médio**

A grande massa dos estudantes fez o ensino regular (122); dez alunos os terminaram no sistema modular e outros dez através da EJA. Nenhum de entrevistados concluiu o ensino médio pela nota do ENEM, visto que esta é uma política recente (a partir 2015 e retirado em 2017). O que chama atenção não é grande maioria ter terminado o ensino médio regular, mas

sim haver 20 alunos (10 modular e 10 do EJA), o que corresponde a 14,08% dos alunos, que tiveram experiência diferenciada anterior à universidade. Este número confirma que o curso de Pedagogia é formado por grande diversidade de alunos quanto ao processo formativo. O curso modular tem como uma de suas características a interrupção do processo de ensino-aprendizagem, já que é ofertado em módulos, ocasionando uma quebra contínua dos conteúdos; já a educação de jovens e adultos – EJA agrega jovens que têm distorção de série idade e muitas vezes trabalham durante o dia. Houve também pequena diferença institucional quanto os alunos vindos do EJA e do sistema modular. Enquanto na UFOPA é maior o número de alunos advindo de o sistema modular (6), no IESPES é maior o número vindo do EJA (7).

Forma que completou o ensino médio	Ensino Regular	Sistema modular	Curso Supletivo (EJA)	Pela nota do ENEM
UFOPA	66	6	3	0
IESPES	56	4	7	0
TOTAL	122	10	10	0

✓ **Financiamento dos estudos (somente para IES particular)**

Mais da metade recebe bolsa: 35 alunos, sendo que 25 são financiados pela própria instituição e 10 alunos são financiados pelo FIES. O número dos alunos que não recebem bolsa é 32. Esse dado ajuda a entender o dado anterior, que aponta que a maioria dos alunos do IESPES trabalha, provavelmente, porque além de ser uma necessidade prática da vida, é também a forma com que sustentam sua permanência em uma IES privada.

Financiamento dos estudos	PROUNI	FIES	Bolsa da universidade	Não recebe bolsa
IESPES	0	10	25	32

✓ **Outro tipo de bolsa (somente para IES pública)**

Há número razoável de alunos que recebem algum recurso da instituição: 17 alunos, sendo que 15 recebem bolsa permanência e dois recebem bolsa de monitoria. Esses alunos, além de receberem o ensino gratuito, recebem recursos para investirem em seu estudo. Os demais alunos 57 contam somente com o ensino gratuito.

Bolsa	PIBIC	PIBID	PIBEX	Monitor	Tutoria	Permanência	Outra	Não recebe
UFOPA	0	1	0	2	0	15	0	57

✓ Tipos de livros frequentemente lidos

Neste quesito, ficou evidente que os alunos costumam ler mais livros ligados a profissão: 81 alunos declararam quase sempre ou sempre (59 e 22 alunos) ler algo ligado à profissão. O segundo tipo de leitura mais frequente é a leitura de conhecimento, em que 70 alunos afirmaram ler sempre ou quase sempre (35 e 35 alunos). O terceiro tipo de leitura mais realizado pelos alunos é a leitura de livros religiosos, que contou com 58 alunos que declaram ler quase sempre ou sempre (13 e 45 alunos). A leitura de literatura é (romance, poesia, crônica) pouco frequente – apenas 51 alunos (17 quase sempre e 34 sempre) declararam ler com certa recorrência, em contraste com 64 alunos que disseram nunca ou quase nunca (49 e 35, respectivamente) para este item. A leitura menos realizada é a de autoajuda, que alcançou a marca de 104 alunos que declararam nunca (73 alunos) ou quase nunca ler.

De forma geral, os dados indicam que a leitura dos alunos é direcionada por aspectos pragmáticos, uma vez que leem com frequência aquilo necessário ao trabalho (sobrevivência) e conhecimentos gerais; literatura, livros religiosos e autoajuda não são usados com frequência, pois não teriam utilidade pragmática, o que permite supor que a *postura epistemológica* desses alunos, diante das possibilidades de leitura é *instrumental*, ligada ao fazer, a utilidade daquilo que é lido.

Com que frequência lê os tipos de livros abaixo	1 (Nunca)			2 (Quase nunca)			3 (Às vezes)			4 (Quase sempre)			5 (Sempre)		
	U	I	T	U	I	T	U	I	T	U	I	I	U	I	T
Literatura (romance, poesias, crônicas)	9	20	29	20	15	35	18	8	26	11	6	17	17	17	34
Conhecimentos gerais	5	12	17	18	5	23	21	10	31	16	19	35	15	20	35
Livros ligados a minha profissão	12	5	17	7	3	10	16	17	33	16	6	22	24	35	59
Livros de autoajuda	45	28	73	16	15	31	6	11	17	2	1	3	6	11	17
Livros religiosos	17	16	33	18	11	29	11	10	21	8	5	13	21	24	45

U: UFOPA; I: IESPES; T: TOTAL

✓ Experiência com leitura no decorrer dos anos

Os dados indicam proximidade entre o primeiro e segundo colocado neste quesito. A faixa etária com maior frequência de leitura (dos 15 aos 18 anos), que teve 79 alunos declarando que quase sempre (32 alunos) ou sempre (47 alunos) leram nesta faixa etária, é praticamente a mesma dos que declararam ter maior frequência de leitura dos 19 aos 24 anos (78 alunos), considerando os que quase sempre ou sempre leram nesse período (quase sempre: 29 alunos e sempre 49 alunos). Registra-se que há um grupo de 17 alunos que ainda não tem 19 anos (portanto, não entrou neste item). Os dados revelam ainda que a próxima faixa etária, em que os alunos mais leram foi dos 11 a 14 anos (quase sempre: 19 alunos e sempre 27 alunos), totalizando 46 alunos. O próximo grupo que leu com mais frequência é aquele a partir dos 25

anos, que somam 44 alunos (quase sempre: 15 alunos e sempre 29 alunos). A fase em que os alunos declararam ter menos contato com leitura foi até os dez anos de idade: 83 alunos (nunca: 49 alunos e quase nunca 34 alunos).

De forma geral, a experiência de leitura dos alunos é baixa: em anos anteriores houve pouco contato com leitura, tanto na infância (até os dez anos) quanto na adolescência (15 aos 18). Ousamos afirmar que a maior frequência de leitura é dos 19 aos 25 anos em diante, pois, embora os números não confirmem com esta afirmação, não podemos esquecer que há um grupo de alunos (100 alunos estão entre 16 a 24 anos) que, por não ter a faixa etária, não entraram para a tabulação dessa faixa etária, mas é pouco provável que estes alunos que não entraram no quesito diminuam sua frequência de leitura, pois muitos continuarão no ensino superior, o que exige leitura permanente. Assim, maior frequência de leitura dos alunos é na fase adulta, o que coincide com a entrada e a permanência no ensino superior. É interessante observar que a baixa frequência de leitura dos alunos durante a infância e adolescência coincide com o perfil socioeconômico, indicando que a grande maioria dispõe de pouca *disponibilidade objetiva* para investir em compras de livros, por exemplo; e também marca a herança cultural dos alunos, que não tem o hábito familiar de experiências de leitura, uma vez que os pais têm em geral, baixa escolaridade.

Com que frequência leu nos seguintes períodos da sua vida	1 (Nunca)			2 (Quase nunca)			3 (Às vezes)			4 (Quase sempre)			5 (Sempre)		
	U	I	T	U	I	T	U	I	T	U	I	T	U	I	T
Até os 10 anos	24	25	49	16	18	34	21	6	27	2	2	4	12	16	28
Dos 11 aos 14	12	16	28	13	18	31	24	13	37	10	9	19	16	11	27
Dos 15 aos 18	4	7	11	13	7	20	16	16	32	17	15	32	25	22	47
Dos 19 aos 24	2	5	7	12	3	15	12	9	21	16	13	29	22	27	49
Dos 25 em diante	2	1	3	5	0	5	9	3	12	10	5	15	10	19	29

U: UFOPA; I: IESPES; T: TOTAL

✓ Para que lê

De forma geral, os números confirmam que as motivações dos alunos ao ler estão ligadas, na maioria das vezes, à necessidade pragmática; os itens obrigação acadêmica, obrigação profissional, aprender e informar-se estiveram à frente de outros itens, que não têm necessidade imediata ou utilidade produtiva (obrigação acadêmica: 110 alunos – quase sempre + sempre); aprender: 109 alunos (quase sempre + sempre); informar-se: 84 alunos (quase sempre + sempre); obrigação profissional: 72 alunos (quase sempre + sempre).

Esta questão confirma o dado sobre o tipo de leitura lida com mais frequência, vista acima, que também mostra que os livros que tem utilidade imediata são os mais utilizados.

O quinto colocado é motivo religiosos, que contou com 63 alunos (quase sempre + sempre) que declararam realizar com frequência leitura por motivos religiosos. É interessante observar que este item se dividiu em dois grupos: os que deram a pontuação próxima da maior ou a maior e os de menor ou quase menor frequência possível para este item: 55 alunos (nunca + quase nunca).

O item orientar a vida chama atenção por não haver definição clara, havendo distribuição muito próxima da frequência com que utilizam a leitura para orientar a vida, oscilando entre 24 e 32, em todas as possibilidades de frequência (nunca, quase nunca, às vezes, sempre e quase sempre). No entanto, em termos gerais, orientar sua vida ocupou a 6ª posição das possibilidades de resposta, com 55 alunos que declaram estar próximo da pontuação máxima (quase sempre + sempre). Seguindo, tivemos o item lazer / divertimento no 7º lugar das opções, com 55 alunos (sempre + quase sempre) e 64 alunos (nunca + quase nunca) que declararam não ler com esse objetivo.

Com que frequência lê para	1 (Nunca)			2 (Quase nunca)			3 (Às vezes)			4 (Quase sempre)			5 (Sempre)		
	U	I	T	U	I	T	U	I	T	U	I	T	U	I	T
Lazer, divertimento	11	15	26	19	19	38	14	9	23	11	4	15	20	20	40
Obrigação profissional	15	15	30	8	8	16	11	13	24	18	12	30	23	19	42
Orientar sua vida	19	11	30	12	13	25	16	15	31	12	12	24	16	16	32
Obrigação acadêmica	0	5	5	3	4	7	11	9	20	15	10	25	46	39	85
Aprender	1	4	5	5	3	8	16	4	20	22	12	34	31	44	75
Motivo religioso, espiritual	16	17	33	19	12	31	6	9	15	10	8	18	24	21	45
Informar-se	1	8	9	7	4	11	24	14	38	17	11	28	26	30	56

U: UFOPA; I: IESPES; T: TOTAL

✓ Está lendo algum livro, exceto de estudo?

A maioria dos alunos afirma não estar lendo outro material (73 alunos) se não os necessários ao cumprimento das disciplinas de graduação, o que confirma a informação do quadro anterior, que revela que a leitura dos alunos é direcionada pela obrigação, sobretudo, acadêmica. No entanto, a diferença entre os que estão lendo e os que não estão lendo outros materiais é mínima, já que 69 alunos estão lendo algum livro exceto de estudo.

O que chama atenção neste quesito é que na IES privada a maioria está lendo algum material extra: 35 alunos, ou seja, mais da metade dos alunos da instituição (52,23%), enquanto que na IES pública este número é menor: 34 alunos, correspondendo a apenas 45,33% dos alunos da instituição). Além dessa pergunta, pedimos aos alunos que estavam lendo outros materiais apontassem o nome do livro, que como veremos na tabela a seguir, apresentou uma diversidade muito grande de tipos de livros lidos fora da esfera acadêmica.

Está lendo algum livro, exceto de estudo?	Sim	Não
UFOPA	34	41
IESPES	35	32
TOTAL	69	73

✓ Tipos de livros que estão sendo lidos, exceto de estudo

Dos alunos que estão lendo algum livro, que é um grupo menor do que não estão lendo, percebemos que há grande mistura de gêneros textuais, havendo ligeira preferência por livros que chamamos de ficção enlatada, com forte relação com o mercado e o consumo e linguagem tende a ser aproximar dos textos do cotidiano. Livros religiosos também são comuns. Os livros de autoajuda são recorrentes entre os alunos do IESPES, o que não ocorre com os alunos da UFOPA, que citaram o gênero menos vezes.

É interessante observar que os textos do universo acadêmico se mantêm, apesar de lhe ter sido solicitado que apontassem livros que não fossem os exigidos pelas disciplinas. Os alunos que apontaram esses tipos de livros sugerem que estão lendo de forma autônoma, não sendo obrigatórios ao curso ou a disciplina. É possível que as indicações de livros do universo acadêmico façam parte da ementa de alguma disciplina, porém não podemos fazer esse tipo de afirmação, visto que demandaria comparar a bibliografia das disciplinas ou do curso com os livros citados. Ademais, pode ser que a citação dos livros do universo acadêmico tenha sido motivada pela imagem que fazem de aluno de graduação, aquele cuja leitura deva estar ligada ao conhecimento científico. Percebemos uma tímida referência a livros literários.

Livros citados pelos alunos do IESPES, que estão sendo lidos de forma autônoma

Nome do livro	Autor	Variações do nome do livro ou autor	Número de vezes citado	Gênero
Pedagogia do oprimido	Paulo Freire	Não houve	1	Universo acadêmico
Pedagogia da autonomia	Paulo Freire	Não houve	3	
Escrever melhor	Autor não encontrado	Não houve	1	
LDB	BRASIL	Não houve	1	
Bom dia espírito Santo	Autor não encontrado	Não houve	1	Religioso
O segredo o pai-nosso	Autor não encontrado	Não houve	1	
Bíblia sagrada	-	Não houve	2	
Provérbios (bíblia)	-	Não houve	1	
Amor de perdição	Camilo Castelo Branco	Não houve	1	Literatura
Pequeno príncipe	Antoine de Saint-Exupéry	Não houve	1	
A arte da guerra	Sun Tzu	Não houve	1	Conhecimentos gerais
Assasins creed	Jesper Kyd	Não houve	1	Ficção enlatada (best-seller, sagas, etc.)
Como eu era antes de você	Jojo Moyes	Não houve	1	
Melhor que comprar sapatos	Cristiane Cardoso	Não houve	1	
Depois de você	Jojo Moyes	Não houve	1	
11 minutos	Paulo Coelho	Não houve	1	
Mulher V	Cristiane Cardoso	Não houve	1	
Morri para viver	Andressa Urach	Não houve	1	

Pais brilhantes e dias fascinantes	Augusto Cury	Não houve	2	Autoajuda
Colecionador de lágrimas	Augusto Cury	Não houve	1	
Como educar crianças	Autor não encontrado	Não houve	1	
Casamento blindado	Cristiane Cardoso e Renato Cardoso	Não houve	1	
Adolescentes	Autor não encontrado	Não houve	1	Outros
Manual de controle de vetores de doenças de chagas	Autor não encontrado	Não houve	1	

Livros citados pelos alunos da UFOPA, que estão sendo lidos de forma autônoma

Nome do livro	Autor	Variações do nome do livro ou autor	Número de vezes citado	Gênero
Práticas pedagógicas na educação infantil	Celso Antunes	Não houve	1	Universo acadêmico
Pedagogias e pedagogos, para quê?	Libâneo	Não houve	1	
Filosofia da libertação	Enrique Dussel	Não houve	1	
Cultura: um conceito antropológico	Roque Laraia	Não houve	1	
A face oculta da escola	Mariano. E. Erguita	O Lado oculto da escola	1	
Conselhos escolares na atualidade	Autor não encontrado	Não houve	1	
Bíblia			2	Religioso
A história e a origem do protestantismo	Geovana Anjos	Não houve	1	
Vitória em Cristo	Malafaia	Não houve	1	
Imite sua fé	Torre de vigia	Não houve	1	Literatura
O pequeno príncipe	Antoine de Saint-Exupéry	Não houve	1	
Dom Casmurro	Machado de Assis;	Não houve	1	Conhecimentos gerais
Psicologia social contemporânea	Maria da Graça Correa Jacques	Não houve	1	
Crescimento profissional	Ricardo Liden	Não houve	1	
CF 1988	Brasil	Não houve	1	
Corrupção	-	Não houve	1	
O perfil de três reis	Gene Edwards	Não houve	1	
Os trabalhos de Hércules	Agatha Christie	Não houve	1	Ficção enlatada (best seller/ sagas, etc)
Cidade de papel	John Green	Não houve	1	
A trilogia do Kiera Kass – A herdeira;	Cristian Clemente, Kiera Cass	Não houve	1	
A culpa é das estelas	John Green	Não houve	1	
Além do amor	Dominique Lapierre	Não houve	1	
Trilogia jogos vorazes	Suzanne Collins	Não houve	1	
O guardião de memória	Kim Edwards	Não houve	1	
Diário de um banana	Jeff Kinney	Não houve	1	
Fallen	Lauren Kate	Não houve	1	
A menina	-	Não houve	1	
A lógica da emoção	Manoelita Dias	Não houve	1	autoajuda
O próprio eu e os outros eu		Não houve	1	
O que aprendi com Bruna Surfistinha,	Raquel Pacheco	Não houve	1	Outros
Fazendo meu filme	Paula Pimenta	Não houve	1	

✓ **Livros Significativos**

Pedimos aos alunos que indicassem quatro livros significativos em suas vidas. 54 alunos da UFOPA preencheram todos os quatro livros; já no IESPES esse número reduziu-se a 39. Onze alunos da UFOPA apontaram somente três livros, já no IESPES esse número foi de sete alunos. Seis alunos da UFOPA e nove do IESPES se referiram apenas a dois livros. Três

alunos da UFOPA e cinco do IESPES só mencionaram um livro. Seis alunos da UFOPA e um do IESPES deixaram o item em branco. Os livros foram divididos em universo acadêmico, livros religiosos, livros de autoajuda, livros de conhecimento geral, livros de ficção enlatada e outros. Por não termos solicitado que os alunos colocassem o nome dos autores do livro, foi necessário realizar uma pesquisa na WEB para saber a autoria dos livros citados e conhecer superficialmente seu conteúdo para classificá-los. Porém, alguns livros não foram encontrados, e outros, mesmo com a leitura da sinopse, foram de difícil classificação, de modo que é possível que alguns livros estejam classificados de forma inadequada.

Neste item, houve grande quantidade de livros do universo acadêmico (98 alunos fizeram isso). O fato de os alunos terem mencionado grande quantidade de livros do universo acadêmico como significativos em sua vida pode indicar que, por eles terem pouco contato com livros fora do espaço escolar, somente agora esses referenciais estejam sendo construído, não existindo memórias mais antigas de livros significativos. Por outro lado, é provável que, por se tratar de pesquisa de caráter acadêmico, os discentes tenham construído suas respostas com base naquilo que acreditam ser o esperado para alunos universitários. Os livros de Paulo Freire, considerado um dos maiores pensadores no campo da educação, aparecem como a grande referência de livro e autor, tendo sido citado 61 vezes. Se compararmos com outros autores do mesmo campo, como Dermeval Saviani e Libâneo, importantes na área da educação, a disparidade é muito grande, já que juntos os dois foram mencionados 11 vezes.

Outro grupo de livros que chama atenção, embora não tenha se dado em grande número, são os de literatura, mencionados 61 vezes. Esse grupo de livro demonstra a força dos livros de referência do Ensino Médio. São livros que fazem parte da memória dos alunos, das aulas de literatura, tidos como livros de valor e importância. Pode ser que alguns desses livros tenham sido realmente lidos, porém, é possível que por serem livros “famosos” ao universo escolar, os alunos, mais uma vez, para compor o ideal de leitura de alunos acadêmicos, tenham se referido a eles sem que de fato o tenham lido.

Os livros de autoajuda, citado 53 vezes, e religiosos, mencionados 78 vezes, podem até certo ponto ser visto como semelhantes, já que ensinam formas de ser, de melhorar, seja no campo profissional, na forma de lidar com a vida ou como alcançar a salvação. Dependendo do perfil da pessoa, se é mais mística, mais religiosa ou se é mais desprendida de religião, cita um ou outro, mas com o mesmo viés de ensinamento para vida, para a superação de algo. É provável que as pessoas que citam livros de autoajuda ou de religião, tenham postura *epistemológica instrumental* ou, nas palavras de Freire (2011), curiosidade ingênua, pois atribuem

valor significativo a livros que assemelham ao como fazer, sem que se tenha o processo reflexivo. A relação seria instrumental, do tipo ‘faça isso e consiga aquilo’. Impressiona também o número de vezes que a “Bíblia” é citada, 47 vezes.

Os livros de ficção enlatada receberam 51 citações. Isso também pode significar postura ingênua, pois talvez os alunos o vejam como algo de valor, comparando-os à literatura, sem perceber que esse tipo de livro pouco contribui com a formação, no sentido trazido por Adorno, na terceira secção. Não é difícil imaginar os motivos pelos quais esses livros fazem sucesso: estão muito ligados à leitura de prazer, uma vez que a linguagem e o desenrolar da história não ocasionam grandes dificuldades interpretativas.

Houve ainda livros de conteúdo distintos (37 ocorrências), como biográficos, ligados à saúde e outros. Agrupamos nesse grupo livros que não foram encontrados, nem autoria e nem o próprio livro e por não ter referência clara de seu conteúdo, optamos por colocar em outros.

Outro fator a se considerar são as citações somente de autores ou de temas. Nomes como Vygotsky, Luria, Piaget, Emília Ferreiro, Augusto Cury, foram mencionados da seguinte forma: “livros de Vygotsky, livros de Luria, livros de Piaget, livros de Emília Ferreiro, livros de Augusto Cury e livros de Machado de Assis”. Nesse caso, os alunos se recordam dos autores, dada a importância destes para o curso de Pedagogia, mas revelam pouca familiaridade com suas obras. Houve casos que não foi possível identificar o autor do livro nem encontrar referências do livro mencionado, muito provavelmente porque o pesquisado forneceu apenas o tema do livro, como é o caso de “educação especial e existencialismo”. Um discente para cumprir com o preenchimento dos quatro livros solicitados optou por escrever que lia jornais, mostrando a fragilidade dos referenciais de cultura escrita que esteve ou está inserido.

Apesar de não ter se pedido o nome do autor do livro, esperava-se que boa parte dos alunos fizesse referência ao autor; no entanto, somente três alunos do IESPES e quatorze alunos da UFOPA mencionaram autor dos livros. Esse número pequeno pode indicar a relação frágil que os alunos têm com a autoria.

Não podemos deixar de mencionar que foi comum haver troca de nome de livros ou de autores. Por exemplo, “Pedagogia do Oprimido” foi atribuído a Paulo Coelho. Também observamos que nomes de livros foram confundidos, como é o caso do livro “Pequeno Príncipe”, que foi mencionado como “Meu Pequeno Príncipe”. É possível que os alunos que confundiram autor ou livro tenham lido esses livros há tempos, o que provocou a memória falha ou sequer os não tenham lido, afinal, na aplicação do questionário foi esclarecido que se tratava de livros que marcaram a vida deles e que caso não recordassem de quatro livros, poderiam

deixar o item sem preenchimento ou parcialmente preenchido. Mais uma vez, é razoável supor que os alunos tenham preferido preencher o item para se sentir incorporados ao esperado de um aluno universitário, no que se refere a práticas de leitura.

Livros significativos – IESPES

Nome do livro	Autor	Variações do nome do livro ou autor	Número de vezes citado	Gênero
Pedagogia da autonomia	Paulo Freire	Não houve	12	Universo Acadêmico
Pedagogia, pedagogos para quê?	Libâneo	Não houve	7	
A história da educação	Maria Lucia de Arruda Aranha	Não houve	3	
As três metodologias	Elizabeth Teixeira	Não houve	4	
Qualidade na educação infantil	Miguel Zabalza	Não houve	1	
Os três atos acadêmicos		Não houve	2	
4 pilares da educação	Jaques Delors		1	
Pedagogia do oprimido	Paulo Freire	Não houve	4	
Pedagogia do amor	Gabriel Chalita	Não houve	2	
Garatujas - Rabiscos e desenhos: A linguagem secreta das crianças	Roberto Magni e Evi Crotti	Não houve	1	
História da educação geral do Brasil	Autor não encontrado	Não houve	1	
Educação Infantil	-	Não houve	1	
Alfabetização e letramento	Magda Soares	Não houve	2	
Psicogênese da escrita	Emília Ferreiro	Psicogênese da leitura	1	
Método de alfabetização		Não houve	1	
Educação para surdos	Maria Cecília de Moura, Sabine Antoniali Arena V., Sandra Regina Leite de Campos	Não houve	1	
Bullying nas escolas: de acordo com o código civil e o estatuto da criança e do adolescente	Maria Aparecida Alkimin; Grasiela Augusta Pereira Nascimento	Bule na escola	1	
Bíblia		Bíblia Sagrada	19	Religioso
Bom dia Espírito Santo	Benny Hunn	Não houve	2	
Autoajuda		Não houve	2	
Milagres	Pe. Reginaldo Manzotti	Não houve	1	
O poder da mãe que ora	Stormie Omartian	A mãe que ora	1	
Ágape	Marcelo Rossi	Não houve	1	
Toque de Deus	Reinaldo Bogomolow	Não houve	1	
Nada a perder 1	Edir Macedo	Não houve	1	
Nada a perder 2	Edir Macedo	Não houve	1	
A mulher V	Cristiane Cardoso	Não houve	1	
Ofício de mestre	Miguel G. Arroyo	Não houve	1	
O caçador de Deus	Tommy Tenney	Não houve	1	
Bem-vindo Espírito Santo	Benny Hinn	Não houve	1	
O Deus de toda graça	Adenilton Tavares de Aguiar	Não houve	1	
Noé	-	Não houve	1	
Os sete pecados		Não houve	1	
Vida Eterna		Não houve	1	
A viuvinha	José de Alencar	Não houve	2	Literatura clássica
Navio Negreiro	Castro Alves	Não houve	1	
Escrava Isaura	Bernardo Guimarães	Não houve	1	

A moreninha	Joaquim Manuel de Macedo	Não houve	5	
O pequeno príncipe	Antoine de Saint-Exupéry	O meu pequeno príncipe	3	
Vinte mil léguas submarinas	Júlio Verne	Não houve	1	
O garimpeiro	Bernardo Guimarães	Não houve	1	
O cortiço	Aluísio Azevedo	Não houve	2	
Ensaio sobre a cegueira	José Saramago	Não houve	1	
Branca de neve	Irmãos Grimm	Não houve	1	
Sítio do pica pau amarelo	Monteiro Lobato	Não houve	1	
Memória póstumas de Brás Cubas	Machado de Assis	Não houve	1	
Dom Casmurro	Machado de Assis	Não houve	2	
Poliana moça	Eleanor H. Porter	Não houve	1	
Amor de perdição	Camilo Castelo Branco	Não houve	1	
A droga da obediência	Pedro Bandeira	Não houve	1	
Primeiro amor	Ivan Turgueniev	Não houve	1	
Vidas Secas	Graciliano Ramos	Não houve	1	
Uma professora maluquinha	Ziraldo	Não houve	1	Conhecimentos gerais
Manifesto do partido comunista	Marx e Engel	Não houve	1	
Informática básica		Não houve	1	
DNA	James D. Watson e Andrew Barry	Não houve	1	
Drogas		Não houve	1	
A origem das espécies	Charles Darwin	Não houve	1	
Anticristo	Friedrich Nietzsche	Não houve	1	
Escrever melhor: guia para passar o texto a limpo	Dad Squares e Arlete Salvador	Não houve	1	
Redação		Não houve	1	
A menina que roubava livros	Markus Zusak	Não houve	2	
A culpa é das estrelas	Jonh Green	Não houve	1	
Como eu era antes de você	Jojo Moyes	Não houve	1	
Porto Seguro	Nicholas Sparks	Não houve	1	
Iluminati	Dan Brown	Não houve	1	
Onde as árvores cantam	Laura Gallego Garcia	Não houve	1	
Querido John	Nicolas Sparks	Não houve	2	
O melhor de mim	Nicolas Sparks	Não houve	1	
Comer, rezar, amar	Elizabeth Gilbert	Não houve	1	
Crepúsculo	Stephenie Meyer	Não houve	2	
Marley e eu	John Grogan	Não houve	1	
Cinquenta tons de cinza	E. L. James	Não houve	1	
Águia e a galinha	Leonardo Boff	Não houve	1	
A última música	Nicolas Sparks	Não houve	1	
O amor para recordar	Nicolas Sparks	Não houve	1	
Soul Loue: à noite o sol é perfeito,	Lynda Waterhouse	Não houve	1	
Quem é você, Alasca?	John Green	Não houve	1	
Saga completa Harry Potter	Harry Potter	Não houve	1	
Batalha da mente	Joyce Mayer	Não houve	1	Autoajuda
Nunca desista dos seus sonhos	Augusto Cury	Não houve	4	
Como educar crianças	—	Não houve	2	
Nunca desista dos seus objetivos	Augusto Cury	Não houve	1	
A cabana	William P. Yong	Não houve	2	
A menina feita de espinhos	Fabiane Ribeiro		1	
O Futuro da humanidade	Augusto Cury	Não houve	1	
O monge e o executivo	James Hunter	Não houve	1	
O diário de Sofia	Alceu Costa Filho	Não houve	1	
Casamento blindado	Cristiane Cardoso e Renato Cardoso	Não houve	2	

Jornada de sucesso: prepare-se para alcançar seus sonhos	John C. Maxwell,	Não houve	1	
Quem mexeu no meu queijo?	Spencer Johnson	Não houve	1	
Não se apegue não	Isabela Freitas	Não houve	1	
Lidere sua mente	Augusto Cury	Não houve	1	
Pais brilhantes e professores fascinantes	Augusto Cury	Não houve	1	
O vendedor de sonhos	Augusto Cury	Não houve	1	
Viver para quê?				
Turma da Mônica	Maurício Ricardo	Não houve	1	Outros
Em busca da arca perdida (filme)	_	Não houve	1	
Vida (biográfico)	Keith Richards	Não houve	1	
Caminhando entre ancestrais		Não houve	1	
A viagem ao oriente (roteiro de viagem)	Le Corbusier	Não houve	1	
Entomologia médica e veterinária	Carlos Brisola Marcondes	Não houve	1	
Manuais de controle de doenças transmissíveis	James Chin	Não houve	1	
PROEPRE		Não houve	1	
Afetividade	Autor não encontrado	Não houve	2	
A língua de Eulália	Marcos Bagno	Não houve	1	
36 minutos		Não houve	1	
Melhor que comprar sapatos	Cristiane Cardoso	Não houve	1	

Livros significativos- UFOPA

Nome do livro	Autor	Variações do nome do livro ou autor	Número de vezes citado	Gênero
Pedagogia da autonomia	Paulo Freire	Não houve	21	Universo acadêmico
Pedagogia da libertação / Pedagogia da liberdade	Paulo Freire	Pedagogia da Liberdade	2	
Pedagogia do Oprimido	Paulo Freire	Paulo Coelho	12	
A face oculta da escola	Mariano F. Enguita	Não houve	1	
Adeus professor, adeus professora	José Carlos Libâneo	Não houve	2	
Professora sim, tia não	Paulo Freire	Não houve	10	
Aprendizagem significativa	Júlio Cesar Furtado dos Santos	Não houve	1	
Escola e democracia	Dermeval Saviani	Não houve	2	
O lúdico na formação docente		Não houve	1	
Escola em tempo integral: o desafio para o ensino público-	Vitor Henrique Paro	Não houve	1	
A importância de ler	Paulo Freire	O ato da importância de ler	1	
O que é leitura	Maria Helena Martins	Não houve	1	
As três metodologias	Elisabeth Texeira	Não houve	1	
O que é educação	Carlos Rodrigues Brandão	Não houve	3	
Psicologia – uma nova introdução	Pedro Luiz Ribeiro de Santi, Luís Cláudio Mendonça Figueiredo	Não houve	1	
Escolas de massa	Enguita	Não houve	1	
Cultura, um conceito antropológico	Roque Laraia	Não houve	1	
Alegria de ensinar	Rubem Alves	Não houve	1	
Filosofia da libertação	Enrique Dussel	Dussel/Henrique Dussel	13	
A história das crianças do/no Brasil 2	Mary Del Priore	A história das crianças no Brasil	2	
A interpretação dos sonhos	Sigismund Schlomo Freud	Não houve	2	
O mundo de Sofia	Jostein Gaarder	O maravilhoso mundo de sofia	5	

O Existencialismo é humanismo	Jean Paul Sartre		1	Religioso	
O existencialismo Kiegegard	Kiegegard				
Aparelhos ideológicos do Estado	Louis Althusser	Não houve	1		
Bíblia	—	Bíblia Sagrada	28		
Bíblia de estudo	Autor não encontrado	Não houve	1		
Temor de Deus	John Baverre	Não houve	1		
Luzes no dia-dia	Dan Millman	Não houve	1		
Imite a sua fé	Associação Torre de Vigia de Bíblias	Não houve	1		
Proverbio (Bíblia)		Não houve	1		
Crescimento espiritual	Autor não encontrado	Não houve	1		
O evangelho segundo o espiritismo-	Allan Kardec	Não houve	1		
Pedagogia de Jesus	Graciela Lombardi	Não houve	1		
Cristianismo puro e simples-	Clive Staples Lewis	Não houve	1		
Como tomar posse da benção-	R. R Soares	Não houve	1		
Dom Casmurro	Machado de Assis	Não houve	1	Literatura Clássica	
O pequeno príncipe	Antoine de Saint-Exupéry	Não houve	4		
O morro dos ventos uivantes	Emily Brontë	Não houve	1		
Alice no país das maravilhas	Lewis Carroll	Não houve	1		
Memórias póstumas de Bras Cubas	Machado de Assis	Não houve	1		
Romeu e Julieta	William Shakespeare	Não houve	1		
A ilha perdida	Maria José Dupré,	Não houve	1		
Amor de perdição	Camilo Castelo Branco	Não houve	1		
Amor de salvação	Camilo Castelo Branco	Não houve	1		
Lucíola	José de Alencar	Não houve	1		
Macunaíma	Mário de Andrade	Não houve	1		
O cortiço	Aluísio Azevedo	Não houve	2		
Vidas Secas	Graciliano Ramos	Não houve	1		
Reinações de narizinho	Monteiro Lobato	Não houve	1		
Os Miseráveis	Vitor Hugo	Não houve	2		
Esperança	Suzane Collins	Não houve	3		
A droga da obediência	Pedro Bandeira	Não houve	2		
A bolsa amarela	Lygia Bojunga	Não houve	2		
Orgulho e preconceito	Jane Austen	Não houve	2		
Razão e sensibilidade	Jane Austen	Não houve	1		
A bailarina Fantasma	Socorro Alcioli	Não houve	1		
Pântano de Sangue	Pedro Bandeira	Não houve	1		
O mistério das cinco estrelas	Marcos Rey	Não houve	1		
Gabriela: cravo e canela	Jorge Amado	Não houve	1		
Anticristo	Nietzsche	Não houve	1		Conhecimentos gerais
A menina que roubava livro	Markus Zusak	Não houve	2		Ficção enlatada (best-seller/sagas e etc.)
A culpa é das estrelas	John Green	Não houve	2		
Prometo não falhar	Pedro Chagas Freitas	Não houve	1		
Coraline	Nil Gaimam	Não houve	1		
Crepúsculo	Stephenie Meyer	Não houve	1		
Hoje eu sou Alice	Alice Jamieson	Não houve	1		
Trilogia Kiera Cass	Kiera Cass	Não houve	1		
O caçador de pipas	<u>Khaled Hosseini</u>	Não houve	2		
Além da vida	Cláudia Gray	Não houve	1		
Em busca do Paraíso	Judith McNaught	Não houve	1		
A divina revelação do inferno	Mary K. Baxter	Não houve	1		
Colapso	Jared Diamond	Não houve	1		
Água para elefante	Sara Gruen	Não houve	1		
O terceiro travesseiro	Nelson de Carvalho	Não houve	1		
Sorte grande	Leo Cunha	Não houve	1		
Harry Potter – todos	Harry Potter	Não houve	1		

Trilogia Jogos vorazes	Susanne Collins	Não houve	1	
Marley e eu	John Grogan	Não houve	1	
Para sempre com você	Robin Jones Gunn	Não houve	1	
Fortaleza digital	Dan Brown	Não houve	1	
O menino do pijama listrado	John Boyne	Não houve	1	
O assassinato na biblioteca	Helena Gomes	Não houve	1	
Na margem do Rio Piedra eu sentei e chorei	Paulo Coelho	Não houve	1	
Diário de uma paixão	Nicholas Sparks	Não houve	1	
O contador de história	Sergio Roberto Arruda	Não houve	1	
A viagem		Não houve	1	
Pai rico, pai pobre	Robert Kiyosaki	Não houve	1	
Pais brilhantes, filhos fascinantes	Augusto Cury	Não houve	2	
Não leve a vida tão a sério	Hugh Prather	Não houve	1	
A cabana	William P. Young	Não houve	4	
O monge e o executivo	James Hunter	Não houve	1	Autoajuda
O vendedor de sonhos	Augusto Cury	Não houve	1	
Voo solo	William J. Bond	Não houve	1	
Resgatando soldados feridos-	Pr. Abe Huber	Não houve	1	
Não se iluda não	Isabela Freitas	Não houve	1	
Não se apega não	Isabela Freitas	Não houve	1	
Nunca desista dos seus sonhos	Augusto Cury	Não houve	2	
Confie em mim		Não houve	1	
Kurt Cabain: A construção do mito (biográfico)	Charles R. Cross	Não houve	1	
Marcos Bagno		Não houve	1	
Desvendando as tramas de Leviatã	Autor não encontrado	Não houve	1	
Oléo'en 360°	Autor não encontrado	Não houve	1	
Doce veneno de escorpião	Bruna Surfistinha	Não houve	1	
Para sempre Kim Carpenter (biográfico)	Krickitt Carpenter	Não houve	1	
Transformando suor em ouro	Bernardo Rocha De Rezende (Bernardinho)	Não houve	1	
Amor do céu	Autor não encontrado	Não houve	1	
Exercícios revestidos	Autor não encontrado	Não houve	1	
Lazer e recreação	Olívia Cristina Ribeiro	Recreação e lazer	1	
Monogamia	Adam Phillip	Não houve	1	
Biografia Jimi Hendrix		Biografia Dimi Hendrix		
O duplo e a metamorfose: a identidade mítica em comunidade nagô	Monique Augras	Não houve	1	
Qual é a tua obra: inquietações, proposições sobre gestão, liderança e ética	Sergio Cortella	Não houve	1	
O que os homens dizem, o que as mulheres ouvem	Linda Papadopoulos	Não houve	1	
Melhor do que comprar sapatos	Cristiane Cardoso	Não houve	1	
As linguagens do amor	Autor não encontrado	Não houve	1	
tio, tia, sou feliz	Autor não encontrado	Não houve	1	
O psicopata mora ao lado	Ana Beatriz B. Silva	Não houve	1	
A criatividade		Não houve	1	
Gestão democrática (não encontrado)	Autor não encontrado	Não houve	1	

✓ **Horas por dia (durante a semana e final de semana) dedicadas estudos, exceto sala de aula**

A expressiva maioria dos alunos (83 alunos) afirmou se dedicar de uma a duas horas diárias aos estudos; 30 alunos declaram estudar de três a quatro horárias diárias e 16 alunos

afirmaram estudar menos de uma hora por dia; destacamos o número superior, neste caso, de alunos do IESPES. Quanto aos demais alunos cinco alunos dizem estudar mais de cinco horas por dia; cinco não responderam e três alunos declararam não estudar durante a semana.

No fim de semana, os números são similares. A maioria estuda de uma a duas horas por dia (57 alunos), seguidos de três a quatro horas de estudo (31 alunos). O número de alunos que estudam mais cinco horas no final de semana é maior quando comparado aos de afirmam estudar mais nos dias de semana (20), assim como os que não estudam no fim de semana é maior quando comparado aos que estudam nos dias de semana (15 alunos). Onze alunos não responderam e oito disseram estudar menos de uma hora durante o fim de semana. O item não estuda chama atenção, porque embora tenha aparecido em número inexpressivo é impactante, se considerarmos que dificilmente os alunos admitem não estudar. Nesse caso, alguns alunos que afirmaram não estudar, colocaram ao lado do número zero, uma nota explicativa, que dizia: só quando tem prova ou trabalho, o que sugere mais uma vez a *postura instrumental* dos alunos, de só estudar quando necessário.

Horas dedicadas aos estudos (exceto sala de aula), de segunda e sexta (horas por dia)	Menos de 1 hora	De 01 a 02 horas	De 03 a 04	05 horas em diante	Não estuda	Não respondeu
UFOPA	5	49	18	2	0	1
IESPES	11	34	12	3	3	4
TOTAL	16	83	30	5	3	5

Quantas horas se dedica aos estudos (exceto sala de aula), no final de semana	Menos de 1 hora	De 01 a 02 horas	De 03 a 04	05 horas em diante	Não estuda	Não respondeu
UFOPA	2	32	17	14	8	2
IESPES	6	25	14	6	7	9
TOTAL	8	57	31	20	15	11

✓ Como avaliam o tempo utilizado para estudar

Com relação ao tempo dedicado aos estudos, os alunos se dividem entre os que acreditam que é insuficiente (66 alunos) e os afirmam estar satisfeitos com o tempo de estudo (61 alunos). Os demais alunos, em número menor, afirmam ser mais que suficiente o tempo que se dedicam ao estudo (8 alunos), seguidos dos que acreditam estar se dedicando muito insuficientemente aos estudos (7 alunos). Há discordância entre os alunos da IES particular e da IES pública: a maioria da IES pública considera o tempo de estudo insuficiente (41 alunos, contra 30 alunos que consideram o tempo de estudo suficiente) e a maioria do IES particular considera suficiente (31 alunos, contra 25 que consideram o tempo de estudo insuficiente).

O tempo que utiliza para estudar, considera:	Mais que suficiente	Suficiente	Insuficiente	Muito insuficiente
UFOPA	0	30	41	4
IESPES	8	31	25	3
TOTAL	8	61	66	7

✓ Que material utiliza para estudar

O material mais utilizado pelos alunos para estudo continua sendo a xerox. 128 alunos (quase sempre + sempre) afirmaram usar com muita frequência a xerox, seguidos 99 alunos (quase sempre + sempre) que indicaram utilizar com frequência material didático da faculdade. Neste caso, é possível que haja falha no questionário, pois a informação está duplicada, uma vez que o material didático da faculdade costuma ser constituída de xerox. Outro material bastante utilizado para estudo são as anotações produzidas pelos próprios alunos: 81 alunos (quase sempre + sempre) disseram usar com frequência esse tipo de material. Quanto à utilização de livros e artigos impressos ou digital, percebemos equivalência de uso desse material, uma vez que os livros e artigos digitais estão sendo usados com frequência um pouco maior por 81 alunos (quase sempre + sempre) que os livros e artigos impressos, já que 78 alunos (quase sempre + sempre) utilizam com frequência esse tipo de material.

Com que frequência usa os itens para estudar:	1 (Nunca)			2 (Quase nunca)			3 (Às vezes)			4 (Quase sempre)			5 (Sempre)		
	U	I	T	U	I	T	U	I	T	U	I	T	U	I	T
Livro/ artigo impresso	3	9	13	10	1	11	22	19	41	9	9	18	31	29	60
Anotação / resumo	4	4	8	8	10	18	17	13	30	15	19	34	31	21	52
Livro / artigo digital	4	10	14	6	5	11	18	13	31	8	10	18	34	29	63
Material didático da faculdade	6	2	8	14	5	19	11	5	16	17	11	28	27	44	71
Xerox	1	5	6	2	1	3	2	3	5	8	7	15	62	51	113

U: UFOPA; I: IESPES; T: TOTAL

✓ Investimento em material de estudo

A maior parte de investimento dos alunos em material de estudo ainda é a xerox: 134 alunos deram a frequência próxima da máxima ou a máxima (quase sempre + sempre), seguidos dos 118 (quase sempre + sempre) que disseram realizar anotação em sala de aula para ter material de estudo e dos 108 alunos (quase sempre + sempre) que consultam sites da internet e baixam material de estudo. Pela distribuição em todos os tipos de frequência, podemos dizer que os alunos pouco costumam emprestar livros na biblioteca. Com relação à compra de material de livros, fica evidente que não é comum os alunos comprarem livros, provavelmente devido à condição financeira, que como já foi visto é baixa; 110 alunos (nunca + quase nunca) afirmaram que nunca ou quase nunca compram livro como material de estudo.

Para ter material de estudo, com que frequência você:	1 (Nunca)			2 (Quase nunca)			3 (Às vezes)			4 (Quase sempre)			5 (Sempre)		
	U	I	T	U	I	T	U	I	T	U	I	T	U	I	T
Compra livros	45	32	77	21	12	33	4	9	13	2	4	6	3	10	13
Consulta sites da internet	3	3	6	6	5	11	11	6	17	13	10	23	42	43	85
Faz anotações da aula	1	0	1	2	5	7	9	7	16	14	10	24	49	45	94
Empresta de colegas	30	22	52	17	14	31	14	11	25	6	7	13	8	13	21
Compra xerox	0	1	1	2	2	4	1	2	3	7	5	12	65	57	122
Empresta livros na biblioteca	11	9	20	26	6	32	17	14	31	9	8	17	12	30	42

U: UFOPA; I: IESPES; T: TOTAL

✓ Motivação para escolha do material de estudo

O material de estudo é totalmente direcionado pela academia. Numa escala de maior para menor, temos a exigência da disciplina como a grande orientadora do material a ser estudado: que 83 alunos deram a frequência máxima para este item, seguida dos 77 alunos (quase sempre) que deram frequência próxima da máxima para indicação do professor. Em terceiro colocado, está o interesse pessoal, que contou com 53 alunos que deram pontuação próxima da mínima. A pontuação mínima nesta questão foi à escolha de material motivada por sugestão do colega, que contou com 88 alunos que deram a pontuação mais baixa para este quesito.

O peso da escolha do material de estudo fica a cargo do professor ou da disciplina, havendo pouca autonomia na escolha do material ou troca de informação entre os alunos. Essa postura sugere que a *postura epistemológica* dos alunos, na maioria dos casos é *instrumental*, restringindo-se ao q necessário, havendo pouca iniciativa crítica no sentido de ir atrás de materiais. Esse item aponta para outra questão, a *constituição de acervo*, também restrita ao fornecido pela instituição de ensino, sendo mais similar a um arquivo do que a um acervo. Outro conceito comprometido com essa postura das escolhas de livros é o de *autoria*: há postura investigativa do autor, da linha de pensamento a que este é filiada, já que o material é somente os escolhidos pelo professor ou pela ementa do curso.

Você escolhe textos de estudo principalmente devido à:(classifique por ordem de importância (1 = mínimo; 4 = máximo))	1 (pontuação mínima)			2 (pontuação próxima da mínima)			3 (pontuação próxima da máxima)			4 (pontuação máxima)		
	U	I	T	U	I	T	U	I	T	U	I	T
Exigência da disciplina	5	12	17	10	9	19	12	11	23	48	35	83
Sugestão do professor	2	4	6	16	17	33	44	33	77	13	13	26
Sugestão do colega	55	33	88	15	18	33	0	11	11	5	5	10
Interesse pessoal	14	17	31	30	23	53	21	13	34	10	14	24

U: UFOPA; I: IESPES; T: TOTAL

✓ **Frequência com que vai à biblioteca e qual o objetivo**

Os alunos frequentam pouco a biblioteca. 80 alunos declararam ir menos de uma vez por semana, alunos que vão uma vez por semana, e de 26 alunos que disseram ir mais de uma vez por semana. A principal razão de os alunos irem à biblioteca é empréstimo de livro: 76 alunos afirmaram ir com a máxima frequência com esse objetivo, 64 alunos que vão com média frequência para estudar individualmente e 68 alunos que vão com a menor frequência para estudo em grupos. Estes dados revelam que os alunos ficam restritos ao espaço de sala de aula para aprendizagem, utilizando pouco os demais espaços da universidade, como a biblioteca.

Com que frequência você vai à biblioteca	Mais de uma vez por semana	Uma vez por semana	Menos de uma vez por semana
UFOPA	11	15	49
IESPES	15	21	31
TOTAL	26	36	80

Você usa biblioteca: (classifique por ordem de importância (1=mínimo; 3= máximo)	1 (pontuação mínima)			2 (pontuação média)			3 (pontuação máxima)		
	U	I	T	U	I	T	U	I	T
Estudo em grupo	39	29	68	15	26	41	21	12	33
Estudo Individual	25	21	46	36	28	64	14	18	32
Empréstimo de livro	13	14	27	24	18	42	38	38	76

U: UFOPA; I: IESPES; T: TOTAL

✓ **O que faz durante ou após a leitura de texto**

Este quesito confirma pesquisas anteriores de Britto (2004, 2005) e Suárez-Garcia (2013), que revelam que sublinhar trechos importantes dos textos estudados é prática comum entre os alunos (92 alunos deram a pontuação máxima para este quesito); o segundo procedimento mais comum entre os alunos é fazer anotações a margem do texto (69 alunos). O maior número próximo da mínima é fazer anotações à margem do texto (51 alunos optaram por atribuir a pontuação perto da mínima). A menor pontuação foi atribuída a fazer sinais de leitura como interrogação, exclamação, fechas, colchetes, que contou com 71 alunos que utilizaram a pontuação mínima para esta questão. Quanto a fazer resumo e fichamento, embora não tenha aparecido numericamente em evidencia em nenhuma das pontuações possíveis, consideramos que sua pontuação é próxima da mínima, pois 45 alunos atribuíram pontuação mínima e 44 alunos atribuíram à nota mais próxima da mínima, o que sugere que este não é um procedimento recorrente entre os alunos.

Durante a leitura de estudo, você: (classifique por ordem de importância (1=mínimo; 4= máximo))	1 (pontuação mínima)			2 (pontuação próxima da mínima)			3 (pontuação próxima da máxima)			4 (pontuação máxima)		
	U	I	T	U	I	T	U	I	T	U	I	T
Sublinha trechos importantes	6	9	15	6	7	13	13	9	12	50	42	92
Faz sinais de leitura (interrogação, exclamação, flechas, colchetes, etc.)	41	30	71	18	14	32	10	18	28	6	5	11
Faz anotações ou comentários nas margens do texto	9	1	10	27	24	51	29	33	62	10	9	19
Faz resumos e fichamentos	18	27	45	24	20	44	24	7	31	9	13	22

U: UFOPA; I: IESPES; T; TOTAL

✓ O que é importante para ter uma formação universitária

Para os alunos, o mais importante para formação universitária é participar de congressos e seminários: 53 alunos atribuíram pontuação máxima a este quesito e 39 alunos que deram pontuação próxima da máxima para fazer leitura de revistas acadêmicas, científicas. 56 alunos atribuíram pontuação média para fazer resumos, resenhas, questionários e relatórios. As pontuações mais baixas foram atribuídas a fazer parte de grupo de pesquisas, em que 56 alunos deram a pontuação perto da mínima. O item menos importante para os alunos, no que tange a formação, é organizar matérias de estudo em pastas e arquivos: 78 alunos atribuíram a menor pontuação para esse item.

Qual relevância tiveram os itens abaixo para formação universitária? (classifique por ordem de você importância (1=mínimo; 5= máximo))	1 (pontuação mínima)			2 (pontuação próxima da mínima)			3 (pontuação média)			4 (pontuação próxima da máxima)			Pontuação máxima		
	U	I	T	U	I	T	U	I	T	U	I	T	U	I	T
Participar de seminários, congressos, etc.	9	15	24	9	4	13	19	9	28	15	9	24	23	30	53
Fazer leituras de revistas acadêmicas, científicas	8	7	15	20	19	39	14	12	26	17	22	39	16	7	23
Fazer resenhas, resumos, fichamentos, questionários, relatórios	4	5	9	12	11	23	27	29	56	19	17	36	13	5	18
Fazer parte de grupo de pesquisa e extensão	8	8	16	18	23	41	9	12	21	21	10	31	19	14	33
Organizar matérias de estudo em pasta ou arquivos	45	33	78	16	11	27	6	5	11	3	9	12	5	9	14

U; UFOPA; I: IESPES; T: TOTAL

✓ Motivação para cursar o ensino superior

A motivação para ingressar no ensino superior não aparece com clareza, havendo certa equivalência das pontuações, que oscilam de 40 a 47, entre a mínima e a máxima. A nota máxima foi atribuída à preparação para o mercado de trabalho (47 alunos), seguidos dos que tiveram a autorrealização como motivação para entrar no ensino superior (41 alunos) e dos que tiveram como motivação adquirir diploma universitário (40 alunos). Adquirir diploma univer-

sitário ocupa a menor pontuação dada pelos alunos (46 alunos). Quanto à motivação por acesso ao conhecimento, a pontuação se dilui em todas as possibilidades, da mínima a máxima.

Qual importância tiveram os itens abaixo na sua decisão de fazer nível superior (1=mínimo; 4=máximo)	1 (pontuação mínima)			2 (pontuação próxima da mínima)			3 (pontuação próxima da máxima)			4 (pontuação máxima)		
	U	I	T	U	I	T	U	I	T	U	I	T
Ter acesso aos conhecimentos	14	13	27	17	20	37	28	9	37	15	25	40
Adquirir diploma universitário	29	17	46	21	19	40	14	21	35	11	10	21
Autorrealização	14	17	31	19	18	37	17	24	41	25	8	33
Preparar para o mercado de trabalho	19	19	38	17	11	28	16	13	29	23	24	47

U; UFOPA; I: IESPES; T: TOTAL

✓ Motivação para escolha do curso (pedagogia)

A maioria dos alunos (64 alunos) optou pelo curso de pedagogia por este ser o que desejavam fazer; 52 alunos escolheram o curso devido à perspectiva de emprego; 44 escolheram devido à disponibilidade de vaga dos que optaram pelo curso pela importância do curso, 35 alunos por proporcionar um bom salário e 38 seguidos por influência da família e de amigos; por último, os que optaram motivado pelo valor mensalidade do curso. No caso do último colocado, vale lembrar que o peso maior dessa numeração é por conta dos alunos da IES pública, que não pagam mensalidade.

Qual relevância tiveram os itens abaixo na sua escolha do seu curso? (classifique por ordem de importância (1=mínimo; 6= máximo)	1 (pontuação mínima)			2 (pontuação próxima da mínima)			3 (pontuação média)			4 (pontuação média)			Pontuação próxima da máxima			Pontuação máxima		
	U	I	T	U	I	T	U	I	T	U	I	T	U	I	T	U	I	T
Era o curso que eu desejava fazer	6	21	27	8	4	12	10	7	17	4	8	12	6	4	10	41	23	64
Valor da mensalidade	61	13	74	4	15	19	0	15	15	4	8	12	1	12	13	5	4	9
Perspectiva de emprego	2	2	4	5	13	18	11	8	19	11	14	25	38	14	52	8	16	24
Disponibilidade de vaga	1	7	8	17	15	32	18	18	36	26	18	44	5	4	9	8	5	13
Importância do curso/ proporciona bom salário	0	8	8	13	10	23	24	11	35	19	14	33	14	21	35	5	3	9
Influência da família e amigos	8	19	27	27	11	38	11	7	18	13	8	21	9	12	21	7	10	17

U: UFOPA; I: IESPES; T: TOTAL

✓ O que tem prejudicado os estudos

O item apontado como mais prejudicial aos estudos é o desconhecimento do autor e do tema, provavelmente pela falta de referências de textos acadêmicos. A maior segunda pontuação foi ausência de referencial bibliográfico, seguidos de impossibilidade de fazer anotação e falta de texto na íntegra. A visão dos alunos deixa claro que ter o texto completo não é questão para eles, o que sugere que ter um estudo mais completo de um tema não é importante, mas sim ter apenas o necessário para ter nota ou o cobrado pelos professores, o que enfatiza a *postura epistemológica instrumental* dos alunos.

O quanto os itens abaixo prejudicam no seu estudo (classifique por ordem de importância (1=mínimo; 4= máximo))	1 (pontuação mínima)			2 (pontuação próxima da mínima)			3 (pontuação próxima da máxima)			4 (pontuação máxima)		
	U	I	T	U	I	T	U	I	T	U	I	T
Falta de texto na íntegra	18	27	45	14	15	29	18	10	28	25	15	40
Impossibilidade de fazer anotações no texto (livro emprestado)	19	14	33	25	17	42	16	20	36	15	16	31
Ausência de referência bibliográfica (autor, editora, data de publicação, etc.)	26	8	34	16	19	35	26	24	50	7	16	23
Desconhecimento do autor e do tema	10	19	29	24	15	39	14	13	27	27	20	47

U: UFOPA; I: IESPES; T: TOTAL

5.3 Entrevistas com quatro estudantes – suas percepções e concepções de estudo e conhecimento

Com relação às entrevistas, realizamos duas entrevistas com cada aluna, uma no mês de agosto de 2016 e outra em janeiro de 2017. Cada entrevista se deu de forma individual; as primeiras foram gravadas e transcritas. As segundas, a pedido de duas alunas, foram realizadas por meio eletrônico e as duas outras seguiram o padrão gravação e transcrição.

Considerado que as primeiras entrevistas replicavam as questões dos questionários e que as respostas das alunas não foram distantes dos demais alunos, optamos por focar nossa análise, tanto da primeira quanto da segunda entrevista, nos seguintes aspectos: *postura epistemológica, disposição objetiva e subjetiva, leitura de estudo, constituição de acervo, autoria e concepção de aluno.*

Antes mesmo de iniciarmos as análises, fizemos um breve perfil das alunas, abaixo, com base nas respostas dos questionários.

Informante 01

Maria Madalena: 52 anos, santarena. Estuda o sexto semestre do curso de pedagogia no IESPES, no turno noturno. Esperou 31 anos para ingressar no ensino superior. Nesse período, fez alguns cursos profissionalizantes, como o de secretária. Maria Madalena é casada, tem três filhos, mora em casa própria e trabalha com carteira assinada na biblioteca do IESPES, durante oito horas diárias. Os pais de Maria Madalena tiveram pouco acesso à escola: o pai só sabia assinar o próprio nome e a mãe estudou aproximadamente até a terceira série do ensino básico, através de um ensino realizado via rádio. Maria Madalena estudou em escola pública, no ensino regular e seu estudo não foi interrompido até o ensino médio. Na universi-

dade, a estudante recebe bolsa do FIES, 100% para financiar seus estudos. A renda mensal da família de Maria Madalena é de aproximadamente 2.000,00 reais.

Informante 02

Juliana tem 23 anos, é natural de Santarém, estuda o sexto semestre de Pedagogia, no turno noturno, no IESPES. Esperou seis anos para ingressar no ensino superior, após ter terminado o ensino médio. É solteira e mora com os pais em casa própria. Trabalha como estagiária, na função de orientadora social num CRAS municipal, onde orienta crianças e adolescentes em situação de risco. Sua renda aproximada familiar é de mais de dois salários mínimos. Os pais têm o ensino fundamental incompleto: mãe e pai estudaram até a 5ª série do ensino fundamental. Juliana estudou sempre no sistema regular e nunca interrompeu os estudos. Na Universidade, não recebe nenhum tipo de financiamento para custear os estudos.

Informante 03

Kátia tem 21 anos, natural de Santarém, estuda o quinto semestre na UFOPA, no período matutino. Ela esperou dois anos para iniciar o ensino superior, após ter terminado o ensino médio. Mora com os pais e não exerce nenhuma atividade profissional; possui renda familiar média de três salários mínimos. O pai estudou até a quinta série do ensino fundamental e a mãe até o ensino médio. Realizou seu ensino básico no sistema regular. Na graduação, Katia é bolsista PIBIC e possui bolsa permanência.

Informante 04

Laura tem 34 anos, é de Santarém e estuda o quinto semestre de pedagogia na UFOPA. Já tem graduação em letras. Aguardou quatro anos para iniciar o ensino superior, após ter terminado o ensino médio. É solteira e mora com a mãe, em casa cedida. No momento, não exerce atividade profissional, mas realiza vendas de comida nos finais de semana. A estudante tem renda familiar média de um salário mínimo e meio. O pai é alfabetizado e mãe terminou o ensino médio. Laura estudou tanto no ensino regular, quanto no EJA, onde terminou o ensino médio. Ainda no ensino fundamental, repetiu uma série e ficou um ano sem estudar. Laura não recebe nenhum tipo de bolsa, mas na primeira graduação recebeu bolsa permanência.

✓ Da postura epistemológica

As entrevistas demonstram que as alunas tendem a ter *postura epistemológica instrumental*, visto que durante vários momentos da entrevista, apontaram ter relação pragmática com o conhecimento e percepções de estudar e aprender mais voltada ao mero cumprimento das obrigações acadêmicas. Sua maior motivação para estudar está ligada à ascensão social. Acreditam que o estudo é a única maneira de “melhorar de vida”, de ascender socialmente. Estudar teria dimensão utilitária, serviria para ter uma condição de vida melhor. Essa visão reproduz a visão do senso comum de que quanto mais se estuda, mais oportunidades no mercado de trabalho se têm.

Vejam os fragmentos das entrevistas em que o estudar está vinculado ao pragmatismo da vida contemporânea.

Pesquisadora: Ter acesso aos conhecimentos é alguma coisa que lhe motivou também pra entrar no ensino superior?

Maria Madalena: Com certeza.

Pesquisadora: Adquirir diploma universitário é uma coisa que a senhora queria muito?

Maria Madalena: Eu não sei te dizer bem se eu queria muito ter esse diploma, mas o mercado de trabalho hoje exige que você tenha esse diploma; então, de certa forma influi.

Pesquisadora: Então, se preparar para o mercado de trabalho é uma coisa que lhe influenciou bastante?

Maria Madalena: Influi muito, com certeza. [...]

Pesquisadora: Para que tu queres fazer uma pós?

Maria Madalena: Para ter mais conhecimento e uma melhor chance de entrar no mercado de trabalho. [...]

Pesquisadora: Por que tu decidiste fazer nível superior?

Juliana: Na verdade, eu acredito que no mundo que a gente vive hoje quem não tem o nível superior se torna inferior a outras pessoas; a maioria das pessoas hoje procura ter um nível melhor de vida. Então, hoje se você não tiver um estudo, você não consegue um emprego bacana. No mundo de hoje, pra você ter um trabalho legal, que ganhe bem, você tem que ter o ensino superior. Anteriormente não, bastava você ter o ensino médio e, pronto, já conseguia um trabalho. Hoje você precisa ter mais um conhecimento.

Pesquisadora: Posso interpretar que, para ti, se preparar para o mercado de trabalho, ter um bom emprego, ganhar melhor, foi o que mais pesou na tua decisão de fazer nível superior?

Juliana: Exatamente. Se preparar para o mercado de trabalho mesmo, porque ele é exigente.

Pesquisadora: Por que tu decidiste fazer nível superior? Qual foi tua motivação?

Kátia: Primeiro porque eu não venho de família rica. Então, eu pensei: até isso é bem empregado, a educação é o meio que você vai conseguir alguma coisa, vai vencer na vida. Então, muito desse discurso me influenciou. Na minha família agora que tá começando essa questão de ter o nível superior dentro da minha família. Antes, uns sete anos atrás, ninguém tinha nível superior. Então, foi tudo isso: essa vontade de quero algo mais. Não quero ficar nessa mesmice que todo mundo leva na minha família, eu quero algo diferente na minha vida. Foi aí que decidi que queria fazer uma faculdade. Também muita influência da minha mãe, porque ela não teve, assim, oportunidade; ela só concluiu o ensino médio com muita dificuldade. Nem meu pai, meu pai parou na quarta série. Então, vinha muito esse incentivo deles: “minha filha, não para de estudar, continua estudando, a gente tá aqui apoiando você”. Então, todos esses fatores: querer uma vida diferente, proporcionar até pra eles uma vida melhor. Porque a gente atribui ao estudo isso, é a oportunidade de mudar de vida. Então, eu vou estudar...

Pesquisadora: Mudar de vida é o que?

Kátia: Ganhar dinheiro (risos), muito dinheiro. Porque eu nunca tive vontade nenhuma de trabalhar; porque meu pai trabalhou a vida inteira no açougue. Meu pai sempre teve os negócios dele, foi padeiro, foi tudo. Mas era uma vida muito difícil. Aí vinha: olha, quem estuda é quem manda. Então, eu sempre observei muito as situações que vêm, eu percebi que devia estudar pra dar uma vida melhor pros meus pais e também ter uma vida melhor. Não que trabalhar no pesado é ruim, mas existem outros meios de trabalho, e eu tentei buscar esses outros meios.

No diálogo com Laura fica evidente que, mesmo que tenha tido a experiência de que o ensino superior não garante a entrada no mercado de trabalho, segue acreditando que este é o único caminho possível para melhorar de vida, o que a faz escolher outra graduação, que lhe proporcionaria maiores possibilidades no mercado de trabalho. É perceptível que a relação dela com o estudar está vinculada a possibilidade de entrada no mercado do trabalho. Mesmo quando a entrevistadora pergunta sobre aprendizado, a aluna reforça que estudar parece estar muito mais ligado a garantia de emprego do que ao conhecimento.

Pesquisadora: Tua motivação pra fazer nível superior foi por quê, por que mesmo tu quiseste chegou a prestar vestibular?

Laura: Por dois motivos. Principalmente porque eu achava que eu me saia melhor nessa disciplina que eu gostava mais e tinha uma professora que me instigava a querer fazer. A segunda é porque de querer fazer uma graduação e melhorar de vida. Porque todo mundo sempre pensa, e as pessoas falavam assim: “tu é professora, tu fala muito, que tu tens que ser professora”.

Pesquisadora: Então, no caso, o que te motivou foi se prepara para o mercado de trabalho?

Laura: É, posso te dizer que sim. Porque tem vários motivos, mas esse daí é o mais forte.

Pesquisadora: Pode falar quais outros motivos tu fizeste, não importa se é letras ou pedagogia?

Laura: Na pedagogia, agora, eu entrei pelo motivo que quando eu terminei a minha graduação comecei a tá entregando o meu currículo pra SEMED, pra SEDUC, pra escolas particulares. Saí entregando, porque quando a gente termina fica assim: tem que espalhar o currículo. Aí, o que acontece? Eu fui até lá no SINE também. Lembro que eu ia muito lá no SINE, logo quando eu terminei. E toda vez que eu ia lá nunca tinha vaga pra Letras, só pra Pedagogia. E isso começou a me incomodar. Quando eu ia numa escola, que fui entregar meu currículo, eu percebi que, se fosse formada em Pedagogia, eu conseguia a vaga, mas como eu era formada em Letras eu não conseguia. E também eu descobri uma coisa que eu fiquei muito triste em saber disso: que o fato de eu ter feito especialização não me ajudou pra conseguir um emprego, me atrapalhou, porque as escolas, principalmente as particulares, e as públicas também, não querem pessoas especialistas, elas querem muitas vezes alunos que muitas vezes ainda nem terminaram a graduação ainda, porque eles querem pagar menos e se tu tens especialização eles são obrigados a pagar mais. Aí Pedagogia: eu voltei pra ver se eu conseguia entrar no mercado de trabalho; pra fazer um diferencial, porque o meu diferencial que eu to pensando agora é a LIBRAS.

Pesquisadora: Então, na verdade tua escolha pelo curso de pedagogia foi à perspectiva de emprego?

Laura: É, porque Letras – não vou te dizer que não tem, porque tem, só que ele tá muito superlotado, tem muita gente formada em Letras e quando vou lá com meu currículo, eles não querem me dar trabalho, porque eu não tenho experiência. Aí eu nunca vou ter experiência porque eles não me dão trabalho.

Pesquisadora: Só pra ver se eu entendi direito: tu resolveste fazer nível superior pra melhorar de vida, pra adquirir diploma universitário, pra tentar se preparar pro mercado de trabalho.

Laura: É só que quando eu terminei não conseguia.

Pesquisadora: Aí tu decidiste fazer outro curso que te possibilitasse entrar no mercado de trabalho?

Laura: A Pedagogia parece que tem um leque maior que a Letras. Fora que eu queria um diferencial e descobri que meu diferencial era LIBRAS. Eu sempre quis fazer libras e não tinha oportunidade. Aí eu pensei: vou voltar pra UFOPA, pra ter outras oportunidades; se eu não consigo traba-

lho, vou continuar estudando, porque se eu parar, aí que não vai acontecer nada. Eu vou começar um curso agora de LIBRAS, pela SEDUC (180 horas), eu tô assim muito animada com esse curso.

Pesquisadora: Tu também quer aprender outras coisas, né?!

Laura: Quero. Eu penso que se eu tiver um diferencial, se eu tiver algo a mais no meu currículo, eu consigo um trabalho, seja na minha área de Letras, seja na minha área agora que eu tô estudando, Pedagogia...

Na segunda entrevista, perguntei às alunas o que seria para elas conhecimento científico. Nesta questão, percebemos mudança de perfil entre as alunas da IES pública e a IES particular. As alunas da IES pública parecem ter relação com o conhecimento de forma mais aberta. Para elas, o conhecimento parece não ser uma verdade, mas uma constante mudança. Esse discurso não confere com as ações das alunas. Embora pareça, a princípio, que concebam o conhecimento como algo dinâmico, que muda no decorrer da história, já que o próprio homem muda, suas concepções parecem mais ser fruto da incorporação do discurso recorrente na academia, já que em outros momentos, como quando se referem à *autoria e constituição de acervo* (nas páginas de 104 a 111), que ajudam a compreender a *postura epistemológica* de sujeito, esse discurso contrasta com as práticas das alunas.

Por outro lado, as alunas da IES privada, parecem nem ter incorporado esses discursos em torno do conhecimento; tendem a ter visão mais fechada do que é conhecimento, representando-o como verdade absoluta, como algo comprovado. Vejamos os contrastes de respostas sobre o que é o conhecimento, entre as informantes da IES pública e da IES privada.

Pesquisadora: Para senhora, o que é o conhecimento científico?

Maria Madalena: Para mim é aquele conhecimento que me ajuda a entender melhor as regras, o lado cognitivo do ser humano, as normas. Não sei se consegui explicar.

Pesquisadora: A senhora pode falar mais! O conhecimento para a senhora são as verdades?

Maria Madalena: sim, isso mesmo, são verdades comprovadas, aquilo que te fazer ter mais conhecimento.

Pesquisadora: para você, o que é conhecimento científico?

Juliana: Eu penso que é uma informação que parte do saber de fatos e análises baseadas em fatos que foram comprovados.

Pesquisadora: então, o conhecimento pra você tem a ver com verdades e comprovações?

Juliana: O científico, sim.

Pesquisadora: Então, os textos e teorias que você estuda na academia seriam verdades científicas?

Juliana: Sim, e também são pensamentos que funcionam na prática educativa, no meu caso no curso de Pedagogia.

Pesquisadora: Pra ti, o que é o conhecimento científico?

Kátia: É algo que foi pesquisado e estudado, algo que alguém se dedicou estudando, mas eu não considero uma verdade absoluta, mas que é algo que teve esforço verdadeiro. Não é algo do senso comum; não é achismo. É algo que foi provado e comprovado, mesmo que depois isso mude. É uma verdade que não é absoluta. Eu aprendi que qualquer teoria pode ser refutada, mas é uma teoria que pode durante um tempo ser considerada verdade.

Pesquisadora: Pra ti o que é o conhecimento científico?

Laura: pra mim, ter a ver com uma pesquisa, que envolve, por exemplo, a pessoa vai fazer uma pesquisa sobre uma planta, ela diz que a planta serve pra algum problema da pessoa, isso é um saber tradicional, um saber empírico. A vai um pesquisador, pesquisa; faz no laboratório. Serve pra

educação também. Por exemplo, essa questão da linguagem. O pessoal fala muito sobre o respeito à linguagem da criança. Então, existe respeito à linguagem do aluno. Isso é academicamente correto, mas será que se fosse feito uma pesquisa, que pudesse ver se há respeito na prática? Isso aí é uma pesquisa, seria um trabalho acadêmico, científico, que mais tarde poderia se tornar notório.

Pesquisadora: Para ti o conhecimento científico seria uma verdade?

Laura: Nem sempre é verdade, porque às vezes o conhecimento que já se passou, já foi até, digamos assim, botado por terra por outros conhecimentos, mas ele não deixa de ser saber científico. Ele pode ter possibilitado a chegar num determinado momento, pode ser que outros saberes se basearam nele pra chegar a outros conhecimentos. É uma construção, porque um pode ser basear no outro pra ir mais além, pra se formar outra teoria sobre alguma coisa.

Três alunas entendem que mudar de opinião é algo normal no processo de aprendizagem. Somente uma aluna (IES privada) tem postura mais rígida para o conhecimento. Enquanto está única aluna não admite mudar de opinião, nem a partir de leituras, as demais acham natural, ou mesmo necessário, mudar de concepção baseada em critérios, como bons argumentos e pesquisa bem feita.

Começamos com a fala de Juliana, que acredita que o conhecimento não pode ser questionado, já que seria verdade. A discente tende a ter pouca abertura de espírito para aprender, tende à *postura epistemológica* fechada. Pouco questiona o que lhe é ofertado, usando o conhecimento (“verdades”) para realizar tarefas escolares; não tem o processo de reflexão, indagação e investigação do conhecimento. A resposta de Juliana pode ter sido motivada pela definição que as pessoas têm de coerência, visto que é comum não serem vistos com bons olhos quem muda de opinião constantemente, muitas vezes inclusive tomando tal atitude como algo incoerente ou que mostra fraqueza de caráter.

Pesquisadora: Você costuma mudar de opinião por conta de ter estudado? Por exemplo, já aconteceu de você ter uma opinião sobre um tema logo quando entrou na universidade e depois de ter estudado sobre aquilo, ter mudado de opinião?

Juliana: Não, isso eu acho que não.

Pesquisadora: Então, você não costuma mudar de opinião?

Juliana: Não costumo mudar de opinião.

Pesquisadora: Alguma vez você já questionou um conhecimento científico, achou que precisa ser melhor investigado, não concordou muito com algumas afirmações de textos?

Juliana: Não nunca questionei.

Pesquisadora: Você sempre acha que eles estão certos?

Juliana: Sim.

Embora de maneira tímida, Maria Madalena (também de IES particular) demonstra maior abertura aos conhecimentos adquiridos do que Juliana. Parece perceber que aprender ter a ver com mudar de ideia constantemente.

Pesquisadora: A senhora costuma mudar de opinião após ler um texto?

Maria Madalena: Sim, muitas vezes isso já aconteceu. Às vezes eu tenho uma ideia formada, mas quando leio algo que dá pra enriquecer melhor sobre o assunto eu mudo de ideia.

Abaixo, a entrevista das duas alunas da UFOPA

Pesquisadora: Tu costumava mudar de opinião com facilidade. Por exemplo, de repente tu tinhas alguma ideia sobre determinado assunto e depois de ter lido, ter mudado de ideia? Mudar de ideia é algo tranquilo para ti?

Kátia: Acho que depende do que é. Tipo eu fui criada na igreja minha vida inteira. Então as vezes vem pessoas falando coisas contra aquilo que eu acreditava, mas eu não mudo de ideia...as vezes eu mudo de opinião com relação aos outros, candidato por exemplo, a gente vai observando...

Pesquisadora: O que te faz mudar de opinião?

Kátia: Ler me faz mudar de opinião. Às vezes ouvindo alguém falar e observando algo, eu sou observadora.com relação a alguma pessoa

Pesquisadora: E com relação às coisas de estudo, tu costumava mudar de opinião, de concepção após estudar? Tu mudas com frequência?

Kátia: Já, não. Por exemplo, no início do curso a gente ouvia falar muito no Freud, sobre as fases da educação, na educação infantil. Ai depois uma outra professora trouxe o mundo do Vygotsky para nossa turma, aí comparando quando eu comecei a estudar (nessa disciplina eu me esforcei mais, essa disciplina, educação infantil, é muito importante). Quando sentei e estudei o Vygotsky eu achei... nossa...isso aqui tá, é mais verdadeiro, não verdade absoluta, mas está mais certo que aquele outro, entendeu?! E foi lendo que eu mudei de ideia

Pesquisadora: Tu costumava mudar de opinião após ter estudado alguma coisa. Ter uma opinião sobre determinado assunto e depois perceber que esta visão era equivocada? Mudar de opinião é uma coisa tranquila para ti?

Laura: Pra mim é normal mudar de opinião a respeito de qualquer assunto. Não que eu seja influenciada, que qualquer pessoa muda com um papo e eu mudo de opinião. Por exemplo, eu vou ler um material e entra em conflito com outro que eu já li e tinha gostado muito. Muitas vezes esse autor está baseado em alguma pesquisa sobre determinado assunto e o texto anterior que eu tinha gostado não tá baseado em pesquisa, não é tão atual. Se tem um fundamento bom, porque não mudar? Às vezes, a gente pode pegar um pedacinho de um e pensar, com isso aqui eu concordo e pegar outro pedaço de outro autor também...

Pesquisadora: Então, mudar de opinião pra ti ter a ver com estabelecimento de critérios, bons argumentos?

Laura: Isso mesmo. Tem que ser algo válido, porque às vezes a gente pega um material que não é tão confiável, não tem validade acadêmica séria. Tu não podes te basear nele, pode até ser bem escrito, mas não é confiável.

Pesquisadora: O que é validade acadêmica?

Laura: É trabalho de revista, porque às vezes tu entra na internet vê um artigo e pensa ele é bom, mas aonde ele foi publicado?

Chama atenção a fala da Laura, que, mesmo tendo incorporado o discurso de que mudar de opinião é natural ao conhecimento, tende a estabelecer relações confusas. Para a aluna, é possível pegar fragmentos de diferentes autores (independentes da corrente epistemológica) e estabelecer sua própria concepção dos temas. A discente parece incorporar muito bem as questões protocolares próprios da universidade. Com frequência, Laura usa termos como “validade científica, conhecimento empírico, conhecimento tradicional”, como podemos observar ao acompanhar as falas das alunas no decorrer das entrevistas.

Kátia parece receber com mais abertura os conselhos dos professores sobre comportamentos adequados de estudo. É comum mencionar que estão tentando mudar de postura estudantil a partir do conselho de determinados professores, o que supõe que esteja iniciando um processo de consciência, o que pode gerar um salto qualitativo na sua prática, sua *postura*

epistemológica pode ser modificada a partir da consciência de suas limitações e do que é necessário (a partir do conselho do outro/ professor) para melhorar sua postura de estudo.

Pesquisadora: Tu achas que ter entrado logo como bolsista mudou alguma coisa da tua trajetória aqui na universidade? Tu achas que é diferente de outras pessoas que não tiveram essa oportunidade?

Kátia: Muito diferente, porque tu tens outra percepção sobre universidade. Tu conheces outros meios diferentes, tu lidas com pessoas de alto nível dentro da universidade. Conheci logo no primeiro semestre, porque a minha primeira orientadora foi à professora X lá da PROEN, então, foi uma experiência fantástica, apesar de não ter tido tantas orientações com ela. Quem sempre me orientou mais, esteve mais perto foi o professor Y. Quando eu cheguei aqui eu não sabia nada, eu estava no primeiro semestre né. Então tu tá perdido aqui dentro e logo eu consegui uma bolsa. Eu não sabia direito nem o que eu ia fazer aqui no LELIT, perdida. Aí logo eu chego aqui e vejo essa biblioteca cheia de livros, que eu não tinha direito esse contato. Então foi uma experiência bem diferente. Eu passei a conhecer coisas aqui dentro da universidade, que os outros não conheciam ainda. É igual aquele ditado: enquanto tu tá indo com a mandioca eu já estou vindo com a farinha pronta (risos)”. Foi um pouco isso, me ajudou em algumas etapas aqui dentro

Pesquisadora: Inclusive com a literatura, como os livros?

Kátia: Sim, bem mais, porque como eu faço pedagogia. O professor Y sempre diz isso, da importância da gente conhecer as obras, já que você vai trabalhar com a educação infantil, digamos como pedagogo né, que ele é pessoa hábil pra trabalhar com educação infantil. Então você precisa conhecer as obras de literatura infantil. Foi até interessante porque apesar de eu não ter lido tanto como eu deveria ter lido. No período que eu fiquei como bolsista especificamente do LELIT, apesar de eu não ter aproveitado tanto, mas eu já tive contato com tantos autores que até hoje as pessoas da minha sala... (que tem essa questão de ter um pulinho mais na frente) porque agora que as pessoas da minha sala tão tendo contato com autores de literatura infantil que eu já conheço desde 2014 digamos assim. [...]

Pesquisadora: Tu costumas comprar livro?

Kátia: Esse semestre. Tudo é esse semestre na minha vida; é um divisor de águas. É porque assim, eu conversando com o professor, eu e um colega que é bolsista dele, a gente tinha passado os quatro semestres anteriores muito tranquilo na graduação e nesse semestre foi que a gente viu que o negócio estava apertando, que vieram professore mais teóricos, mais exigentes, que pediam não só uma leitura, mas uma produção melhor, com teor mais acadêmico. Então, isso foi fazendo eu mudar algumas coisas do meu ponto de vista e na minha vida enquanto acadêmico também. Então... é uma coisa antes e depois.

Pesquisadora: Entre elas tu incorporou a compra de livros?

Kátia: Isso, eu comecei a comprar livros agora. [...]

Pesquisadora: Na entrevista passada, tu me falaste que ter o referencial dos textos (autor, editora, ano) é algo importante, retomando essa questão de autoria, tu costumas ter curiosidade sobre quem é o autor, tu costumas pesquisar algo sobre o autor quando tu lê os textos?

Kátia: Antes eu não tinha, até hoje eu ainda não tenho, mas aí o professor, uma vez numa disciplina que a gente fez com ele, a gente tinha que fazer um trabalho, um fichamento daquele texto. Ele disponibilizou vários textos de autores e a gente tinha que escolher entre eles. Ele pediu pra gente colocar no texto uma nota sobre o autor né; eu fui na internet. Era a Magda Soares a autora; depois ele começou a fazer perguntas, não foi nem sobre o trabalho, foi sobre a autora. Aí ele brigou com a sala inteira porque ninguém sabia quase nada sobre os autores que escolheu, a não ser aquilo que estava na aula. Ele disse que pra gente entender o que a pessoa tá falando, porque ela tá falando aquilo, a gente precisa saber sobre ela. Aí foi daí que eu comecei pesquisar um pouco mais, mas ainda não é algo muito.

Não podemos descartar que o fato de essa aluna ser bolsista influencia a forma com que se movimenta em outros espaços da academia (não somente em sala de aula) e as formas com que se relaciona com a aprendizagem e com o conhecimento. A aluna sofre influência direta de seu orientador, o que expande a possibilidade de aprendizagem e formas de se rela-

cionar com o conhecimento. O fato de Kátia ter um professor que a orienta, que acompanha de forma particular o processo de aprendizagem da aluna, tem sido positivo, principalmente quando observarmos que, a partir das interferências do orientar, parece ter mais consciência de suas limitações e tem tentado mudar as posturas que prejudicam seus estudos.

✓ **Da disposição objetiva e subjetiva**

De forma geral, as quatro alunas não têm disposição objetiva que permite maior dedicação aos estudos. As duas alunas do IESPES trabalham durante o dia e estudam à noite, tendo só o intervalo do almoço, o fim da noite e os finais de semana (divididos com a atenção familiar) para estudar. Suas entrevistas enfatizam que o fato de precisarem trabalhar tem atrapalhado de forma decisiva a maneira com que se dedicam aos estudos. Essa pouca *disposição objetiva*, no que se refere a fator financeiro, tempo, espaço, tem interferido na *disposição subjetiva* das alunas, que, muitas vezes, por ter que estudar no próprio local de trabalho ou no tempo de deslocamento (ônibus) até a universidade, não conseguem se concentrar de maneira adequada e distraem-se facilmente. No entanto, não é somente o ambiente que tem prejudicado o estudo: as alunas afirmam que têm pouca disciplina de estudo, pouca organização e planejamento de rotina de estudo e se distraem facilmente, mesmo em ambiente adequado, o que demonstra que suas *disposições subjetivas* também interferem negativamente nas atividades de estudo. Observemos o diálogo, abaixo:

Pesquisadora: Como a senhora se organiza pra estudar? Quanto tempo em média a senhora estuda? A senhora estuda todo dia, sem ser na aula?

Maria Madalena: Assim, porque eu trabalho de manhã e de tarde. Então o fluxo maior, próprio pra estudar é quando eu tenho prova né, quando eu tenho algum trabalho. Mas assim, como eu te digo, quase todos os dias, no ônibus eu já criei o hábito de fazer leituras. Eu já venho com as minhas apostilas, geralmente a gente usa apostilas né. Então eu venho no ônibus, eu já venho me adiantando, eu já venho lendo. É a hora que eu tenho pra estudar. E também quando eu saio cinco e meia, que eu não tenho tempo de ir em casa eu já fico direto na faculdade, então entre cinco e meia e sete horas, quando eu tenho alguma coisa pra ler, eu já vou estudar

Pesquisadora: A senhora acha que esse tempo que a senhora se dedica pra estudar é suficiente?

Maria Madalena: Suficiente não é, mas tá dando pra levar

Pesquisadora: Por que a senhora acha que não chega a ser suficiente?

Maria Madalena: Pra gente ter um bom aprendizado mesmo, na minha opinião, deveria assim, a gente ter mais dedicação, entende?! Às vezes não dá pra gente concentrar bem, o que tu queria fazer, às vezes não dá, o tempo é muito curto... [...]

Pesquisadora: A senhora costuma comprar livro?

Maria Madalena: Não, mesmo porque a parte econômica me prejudica muito e não dá. Por enquanto eu ainda não tenho esse hábito e também ainda não tem assim o financeiro pra comprar o livro... [...]

Pesquisadora: A senhora costuma participar de seminário e congressos?

Maria Madalena: Participo, porque as próprias disciplinas têm a obrigatoriedade das horas extras né. Tu tens que ter horas complementares, então geralmente a gente arruma um jeito de participar.

Às vezes a turma toda vai junto; os professores já liberam. Até no trabalho eu já faltei pra participar, por causa dessa hora que a pessoa tem que ter. [...]

Pesquisadora: A senhora já foi a algum fora de Santarém?

Maria Madalena: Não, só aqui mesmo.

O fato de Maria Madalena ter pouca *disposição objetiva* contribui para que tenha a tendência a uma *postura epistemológica mais instrumental*, visto que faz somente o necessário para cumprir as atividades acadêmicas. Isso não significa que não tenha vontade de aprender, de ir além do que é exigido, mas que a própria *disposição objetiva* da aluna atrapalha uma postura mais investigativa do conhecimento.

Situação semelhante tem Juliana:

Pesquisadora: Como tu te organizas pra estudar? Quanto tempo em média, tu estudas? Tu estudas todo dia? Como é que tu te organizas durante a semana?

Juliana: Na verdade, de segunda a sexta o que eu faço mais é leitura de internet. Às vezes eu abro um artigo sobre um assunto que a gente vai debater em sala de aula. Eu faço essa leitura, mas o momento que eu tenho pra ler mais é no sábado e no domingo, que é quando eu não trabalho.

Pesquisadora: Então tu não estudas todos os dias?

Juliana: Não, no sábado eu tiro umas três horas pra ficar lendo ou lendo na internet, que eu leio bastante também.

Pesquisadora: Então, durante a semana tu não estudas, só quando tem trabalho?

Juliana: Isso, só se tiver trabalho, porque é uma questão de tempo também, porque meu tempo é muito corrido, porque eu trabalho, aí eu saio seis horas e já tenho que vir direito pra faculdade

Pesquisadora: Tu trabalhas o dia inteiro?

Juliana: Isso, só paro para almoçar, depois volto a trabalhar e venho pra faculdade

Pesquisadora: Tu consideras que o tempo que tu utilizas pra estudar é suficiente?

Juliana: Não, eu sei que eu tenho que estudar muito mais. O que eu estudo ainda é insuficiente. [...]

Pesquisadora: Tu costumava comprar livro pra estudar?

Juliana: Não, eu não tenho esse hábito, porque eu acho que pra gente comprar um livro a gente precisa se interessar mesmo por eles e geralmente os livros de pedagogia não são livros muito baratos. Então no mundo que a gente vive hoje, a gente tem outras necessidades, não que a leitura não seja uma prioridade na nossa vida, mas a parte financeira não permite. [...]

Pesquisadora: Tu achas importante para formação universitária participar de seminários e congressos?

Juliana: Sim, com certeza. Além da carga horária que a gente tem que ter no final do curso, é muito importante pro nosso próprio conhecimento. Às vezes quando a gente fica preso só na sala de aula, a gente não tem tanto conhecimento do que se a gente for participar de um seminário, de um congresso

Pesquisadora: Tu participas de seminários só daqui do IESPES ou já foste em outras instituições?

Juliana: Não, já fui para outras. Já participei na UFOPA, na ULBRA, na FIT também.

Pesquisadora: Quando tu vais participar, tu vais só como ouvinte ou já apresentaste trabalho?

Juliana: Não, geralmente só como ouvinte.

Pesquisadora: E evento fora de Santarém, já participou?

Juliana: Não, mas eu tenho vontade.

Pesquisadora: Não foste também por questão financeira?

Juliana: Também, mas na verdade a gente espera um convite da instituição né, como ainda não houve esse convite; a gente já está quase no final do curso e não houve essa oportunidade pra gente ir. A gente fica um pouco mais retraído, mas tem também as condições financeiras, porque se a

gente for assim tem questão de hospedagem, essas coisas e no momento pra mim não tem condições, mas eu tenho muita vontade

Embora as alunas da UFOPA não trabalhem, não possuem muita disponibilidade objetiva, sobretudo no que se refere à compra de matérias de estudo e ambiente adequado para estudo. Uma aluna, em especial, afirma ter sérios problemas no ambiente de estudo doméstico. As duas alunas, mesmo tendo consciência de que precisam se organizar melhor para estudar, continuam com uma rotina movida, na maior parte do tempo, por atividades acadêmicas, com pouca autonomia e iniciativa particular de estudo. Sua *disposição subjetiva* não é favorável aos estudos.

Todas as alunas contam com pouco recurso para investir em compra de materiais. Não é prática compra de livros, usam, preponderantemente, a xerox como material de estudo. Ademais, a participação em eventos científicos fica circunscrita a eventos locais, uma vez que não têm condições de realizar viagens, pagar taxas de inscrições de maiores valores. Somente, uma aluna teve a experiência de participar de evento fora de Santarém, o que, na sua opinião, foi algo totalmente enriquecedor e até mesmo impressionante.

Pesquisadora: Quantas horas por dia tu estudas? Tu estudas todo dia? Como é que tu fazes isso?

Kátia: Não, todo dia não. A minha rotina é bem puxada, de manhã eu venho pra aula, a tarde eu venho pro LELIT, quase todo dia. Eu fiquei só um mês de folga desde que entrei aqui na universidade. Como eu entrei desde o início aqui no projeto, desde entrei na UFOPA eu quase não tive férias, tipo um mês inteiro sem pisar na UFOPA. Isso não aconteceu comigo desde 2014. Desde entrei na UFOPA, agora que os meus colegas tão tendo essa rotina doida de universidade, e eu já tenho ela desde 2014. Então pra eu conseguir conciliar tudo isso, eu acho que o tempo que eu dedico aos estudos é muito pouco, muito pequeno.

Pesquisadora: Então, como tu faz pra estudar?

Kátia: Eu não estudo todo dia, conforme a demanda. Eu tento me organizar assim, eu penso qual a disciplina eu vou ter durante a semana, porque sempre tem os textos pra ver, aí, às vezes você tem que pesquisar alguns textos por fora, tudo isso. Aí eu vejo pela lista das disciplinas da semana, aí eu vejo qual a disciplina que vem primeiro, aí eu me organizo de acordo, pra eu não me atrasar na leitura, apesar disso ainda acontecer; e não faltar a leitura de nenhum estudo e tal. Quando tem algum trabalho, eu priorizo aquele trabalho, estudo pra aquele trabalho. Eu não vou te dizer assim: eu estudo tantas horas por dia, porque não é assim que acontece.

Pesquisadora: E final de semana tu costumas estudar ou relaxa?

Kátia: Não, eu relaxo. Eu estudo só quando tem algum trabalho pra fazer; alguma prova, porque já passa a semana inteira, de manhã e de tarde aqui na universidade, às vezes até a noite, então final de semana eu dou uma respirada um pouco.

Pesquisadora: Tu já falaste que considera insuficiente o tempo que te dedicas ao estudo. Por quê?

Kátia: Eu vejo a rotina que algumas pessoas levam de estudo e comparada a minha, mesmo assim aquelas pessoas ainda tem dificuldade, só pra fazer uma comparação. Ai eu penso assim, porque eu pretendo seguir uma carreira acadêmica né, eu não tenho rotina de estudo, aí eu vejo que isso é uma exigência; exigência não, é uma forma de você ser bem sucedido na sua pesquisa, você precisa ter uma rotina de estudo.

Pesquisadora: Essa tua forma de estudar já te atrapalhou no acompanhamento das atividades acadêmicas?

Kátia: Já, muitas vezes. [...]

Pesquisadora: Tu costumas comprar livro?

Kátia: Esse semestre, tudo é esse semestre na minha vida. É um divisor de águas. Eu conversando com o professor Y, eu e um colega que é bolsista dele. A gente tinha passado os quatro semestres anteriores muito tranquilos na graduação e nesse semestre foi que a gente viu que o negócio estava apertando, que vieram professores mais teóricos, mais exigentes, que pediam não só uma leitura, mas uma produção melhor, com teor mais acadêmico. Então isso foi fazendo eu mudar algumas coisas do meu ponto de vista e na minha vida enquanto acadêmico também, então é uma coisa antes e depois

Pesquisadora: Entre elas tu incorporaste a compra de livros?

Kátia: Isso, eu comecei a comprar livros agora. [...]

Pesquisadora: Tu já disseste que participa de seminários, minicursos. Por que tu vais?

Kátia: Em parte, porque tem a carga-horária complementar do curso. No início eu participava por causa da carga-horária, mas hoje em dia não, eu percebo que participando de seminário com aquelas pessoas, porque teve um que eu participei que era sobre educação infantil, que não é um assunto que eu gosto muito de trabalhar, mas eu achei muito interessante de um minicurso com a professora, esqueci o nome dela, que ela fala da teoria do Vygotsky de histórico cultural, Suely Amaral. Foi muito, muito legal participar daquilo, porque ela deu outra visão sobre educação infantil, coisa que na sala de aula a gente via pouco, então funciona como um complemento.

Pesquisadora: Tu só participas de evento aqui na UFOPA ou vai pra outras instituições?

Kátia: Não, eu já participei COLE, que nossa foi bem diferente. A primeira diferença foi a questão da organização, que aqui na UFOPA as coisas tendem ainda ser um pouco desorganizadas e lá por ser um evento grande foi bem organizado. E também as palestras, os temas que foram levados. Era um evento que tratava de leitura, literatura, mas era um evento que tinha várias ramificações, vertentes, vários eixos dentro dele. Então foi interessante, eu tive contato com assuntos que eu nunca imaginava, todos voltados pra literatura. Tinha um que era só sobre ilustração, outro só alfabetização, entendeu? As palestras era uma coisa bem diferente, bem diversificado e dentro de um único evento era como se eu tivesse participado de vários eventos, porque não era assim centralizado. Tinha abertura pra vários temas dentro de um único que era literatura e formação de leitor, mas que trazia outras visões dentro daquele único assunto. Então, foi super bom ter tido essa oportunidade de participar do COLE. Queria ter apresentado trabalho, mas eu perdi o prazo, eu não sabia que eu ia. Foi bem diferente, na UNICAMP, bem diferente daqui da UFOPA. Não tem nem como comparar a UNICAMP tem quantos anos de existência, a UFOPA só tem seis, sete anos.

Kátia parece perceber que há grandes diferenças entre as universidades de referência e a universidade em que estuda. A aluna se diz impressionada com a grandiosidade e a organização do evento de que participou na UNICAMP.

Tratando-se especificamente da *disposição subjetiva* podemos observar que as quatro discentes têm dificuldade subjetiva na ação de estudar. Essas limitações subjetivas nas quais se enquadram as alunas procuram ser sanadas, devido às necessidades de estudar e ascender socialmente, como vemos no diálogo abaixo:

Pesquisadora: Quanto de vontade tu tens de estudar? O que te entusiasma a estudar? Você costuma estar animada para estudar?

Maria Madalena: No momento quero terminar minha graduação e fazer uma pós, isso me motiva continuar e terminar o curso, mais tarde eu não sei...

Pesquisadora: Então, na maior parte do tempo estás animada para estudar?

Maria Madalena: Sim, estou, sem dúvida.

Pesquisadora: Para que tu queres fazer uma pós?

Maria Madalena: Para ter mais conhecimento e uma melhor chance de entrar no mercado de trabalho

Pesquisadora: Na entrevista passada a senhora me disse que acha que não estuda o suficiente, o que atrapalha seus estudos, o que falta para estudar como gostaria?

Maria Madalena: Estabilidade. Acho que demorei muito pra retornar aos estudos e agora aos 52 anos e devido ao esforço físico, devido ao trabalho, me tira um pouco essa vontade de estudar mais. O cansaço muitas vezes me atrapalha bastante

Pesquisadora: A senhora costuma se distrair, se dispersar enquanto está estudando?

Maria Madalena: Eu sou muito distraída (risos). Às vezes preciso lutar para me concentrar, mas assim quando o bicho pega eu me polio e faço tudo direitinho. Gosto de cumprir com os meus trabalhos, sou muito responsável.

Além das condições objetivas não serem favoráveis, Maria Madalena tem *disposição subjetiva* comprometida, uma vez que reconhece ter pouca concentração, e se distrai com facilidade nos momentos de estudo. Já a *disposição subjetiva* de Juliana está relacionada à vontade de melhorar de vida. Ela vê no estudo a oportunidade de conseguir arrumar um bom emprego. Todo empenho no estudo é em nome de um futuro bom emprego. A discente não cita fatores que mostram seu interesse por aprender, por conhecer. A *disposição objetiva* da aluna, que precisa trabalhar, tem prejudicado sua dedicação aos estudos. Neste caso, é razoável supor que a *disposição objetiva* está interferindo diretamente na *subjetiva*. É provável que o cansaço também atrapalhe a dedicação aos estudos. Por outro lado, a aluna diz ser disciplinada para estudar, pois sempre reserva um tempo para o estudo.

Pesquisadora: Quanto de vontade, entusiasmo, você tem em estudar? O que te motiva a estudar? Tu te sentes animada em estudar?

Juliana: Bom, posso dizer que tenho 90 % de vontade de estudar. O que me motiva é a vontade de trabalhar, de ser alguém na vida, de ter minhas próprias coisas, e poder ajudar minha família. Me sinto muito amada a estudar. O ensino superior me despertou esse interesse por estudar, por conhecer mais e mais.

Pesquisadora: Na entrevista passada, tu disseste que acha que o tempo que estudas ainda é insuficiente. O que atrapalha sua rotina de estudo? O que falta pra você estudar como gostaria?

Juliana: Com certeza o tempo. Como eu trabalho então eu não disponho de muito tempo para estudar. Às vezes até no trabalho eu leio quando tenho um tempinho. Sempre ando com um livro na bolsa (risos)

Pesquisadora: Você se considera uma pessoa disciplinada para estudar? Por quê?

Juliana: Sim, primeiramente pela minha força de vontade e também porque sempre seleciono algo para ler.

Kátia admite ter pouco entusiasmo para estudar, falta *disposição subjetiva*; afirma ter pouca disciplina, ter dificuldade de concentração e se distrair facilmente quando estuda, mesmo que o ambiente esteja adequado, o que demonstra que boa parte da dificuldade da aluna está na pouca *disposição objetiva* para estudar e aprender.

Pesquisadora: Quanto de vontade tu tens de estudar? Quando tu pensas em estudar, tu ficas animada?

Kátia: Eu estou lendo um livro da Ana Maria Machado. Estou tentando terminar, porque quando você encontra um livro, é apaixonante né?! Eu sou assim, quando eu encontro um assunto que eu me identifico, que eu gostei, meu entusiasmo em ler, estudar aquilo é muito maior do que quando tem uma disciplina, um conteúdo que eu não achei legal

Pesquisadora: E isso acontece com frequência, tu ficares entusiasmada pra estudar algo?

Kátia: Não, é difícil.

Pesquisadora: Se tu tivesses que me dizer em porcentagem quanto de vontade de estudar e aprender tu tens?

Kátia: Eu acho que eu fico em 40%, mas estou tentando crescer. É como eu disse a pouco, estudar tem sido um desafio, estudar pra ir além é difícil.

Pesquisadora: Tu costumava te distrair fácil enquanto estudas?

Kátia: sim. Qualquer coisa eu me distraio, por isso preciso de um lugar tranquilo, onde não tenha ninguém me aperreando, que ninguém esteja me chamando porque eu me distraio muito fácil. Até o celular, eu vou estudar, tento me concentrar mais, deixo até o celular, porque tudo

Pesquisadora: Então, tu não és uma pessoa concentrada?

Kátia: Não. (risos). Me desconcentro muito fácil

Pesquisadora: Mas só quando tu estas em ambiente barulhento ou as vezes quando tu estás em ambiente bom? É uma questão de ambiente ou tu te distraís mesmo?

Kátia: Não, é eu mesma, mas assim o ambiente ajuda. Mas eu sou um pouco distraída. Uma coisa na parede, eu estou bem lendo, já aconteceu várias vezes isso, de eu tá na biblioteca e aí do nada eu começo olhar pra parede e aí já perdi o fio da meada

Pesquisadora: Tu te consideras uma pessoa disciplinada para estudar?

Kátia: Não, porque eu nunca fui. Como eu te falei antes, na minha trajetória eu sempre fui boa aluna, mas nunca tive disciplina pra estudar. Nunca fui uma aluna excelente que se organizava, que tinha horário. Nunca fui assim, porque quando tu es disciplinado você se programa, tem horários certos, você organiza seu dia. Então é algo que eu tenho tentado colocada em prática, disciplinada eu ainda não sou...

Nessa última resposta, Kátia parece estar entrando em processo de consciência entre sua realidade de estudo e o que é necessário. Diz estar tentando se planejar melhor, ser mais disciplina.

Vejamos o diálogo de Laura, sobre *disponibilidade subjetiva*.

Pesquisadora: Quanto de vontade tu tens de estudar? Tu te animas com a ideia de estudar?

Laura: Ultimamente eu estou tão cansada que o entusiasmo diminuiu, mas eu acho que 70% de animação. Eu só não gosto de acordar cedo, porque eu estudo de manhã, mas eu gosto de vir pra faculdade. Às vezes quando a leitura/a letra é muito pequeninha, me dá uma preguiça de ler, dói a vista, mas eu gosto de estar na universidade, ir para aula

Pesquisadora: E em casa, como é essa animação?

Laura: Já em casa eu não tenho, por isso prefiro vir pra cá. Em casa a animação é mínima, porque o ambiente não favorece. É um ambiente que tem muito barulho. Em casa a gente é muito influenciada; ah, tem a novela, aí fica aquela coisa. Eu gosto de ficar aqui (na universidade), porque nesse ambiente, eu só vejo o celular se eu quiser; posso colocar no silencioso. Em casa, tem sempre alguém que atrapalha.

Pesquisadora: Tu costumava te distrair durante o estudo?

Laura: Sim, eu me distraio assim, se tá passando alguma coisa na televisão. Só tem dois ambientes na minha casa, a sala e a cozinha. Na cozinha tu não ficas, é muito quente; na sala tem a televisão, aí eu me distraio. Eu gosto de estudar a noite, ultimamente eu tenho sentido muito sono, e não estuo fazendo isso, o material tá se acumulando. Eu prefiro estudar a noite, porque é mais calmo.

Pesquisadora: Então essa tua distração é externa ou tu te distrai sozinha quando estás lendo?

Laura: Não, é externa mesmo.

Pesquisadora: Você é uma pessoa concentrada?

Laura: Não, seria contraditório dizer que eu só concentrada, porque tem muita gente que pode estar barulho como for e ainda assim consegue estudar, eu não.

Pesquisadora: Tu te consideras uma pessoa disciplinada para estudo?

Laura: Não como eu deveria, porque pra mim uma pessoa disciplinada é uma pessoa que tem horário específico pra estudar. Eu até tinha isso, estudava a noite, mas eu não estou conseguindo fazer mais isso.

Pesquisadora: Da vez passada tu me disseste que não considera o suficiente o tempo que tens te dedicado ao estudo. O que falta pra você estudar como gostaria? O que atrapalha tua rotina de estudo?

Laura: O que tem me atrapalhado é a ambiência acadêmico. O ambiente ajuda muito né! E o ambiente lá de casa não ajuda nada, talvez se um dia eu tiver um ambiente bom e ainda assim não conseguir estudar, talvez eu arrume outra justificativa. Mas por enquanto acho que é o ambiente mesmo que tem prejudicado. Quando eu estou num ambiente muito movimentado eu não consigo me concentrar.

✓ Leitura de estudo

Com relação à leitura de estudo, as alunas têm comportamento parecido: todas utilizam os recursos próprios da leitura de estudo, como grifar, anotar, fazer sinais de interrogação, exclamação. As ações mais comuns coincidem com as mais simples, como grifar. Quando se trata de atividades que necessita de total compreensão do texto e, por vezes, de inferências sofisticadas, as alunas não fazem de maneira autônoma. Recursos como resenha, resumo, mapa metais ou conceituais só são feitos quando solicitado pelo professor. Uma aluna (Kátia), que está se conscientizando da importância de alguns comportamentos, por conta de influência de professores, começa a usar o fichamento, mesmo quando não é exigência dos professores. Na primeira entrevista, a aluna ainda não tinha esse procedimento como hábito, já na segunda, diz ter incorporado o fichamento como procedimento de estudo. Observemos as entrevistas das alunas sobre leitura de estudo.

Pesquisadora: A senhora estava falando que durante estar lendo os textos, faz algumas coisas. Sublinhar trechos importantes é uma coisa que a senhora costuma sempre fazer durante a leitura? O que a senhora costuma grifar?

Maria Madalena: Hum rum, aquilo que me chama atenção, que é mais significativo, que tem mais ênfase naquele texto...

Pesquisadora: E fazer sinais de leitura como interrogação, colchete, a senhora costuma fazer esse tipo de coisa no texto?

Maria Madalena: Não

Pesquisadora: A senhora costuma fazer anotações, comentários na margem texto?

Maria Madalena: Não, eu só grifo o texto mesmo. Eu não tenho esse hábito de fazer esse questionamento.

Pesquisadora: E a senhora costuma fazer resumo, fichamentos dos textos que a senhora lê?

Maria Madalena: Hum rum, mas assim, faço a pedido do professor. Aleatoriamente não. Não tenho esse hábito de fazer sempre que leio um texto, só quando o professor pede. [...]

Pesquisadora: Na entrevista anterior, tu me falaste que costuma grifar, marcar os textos lidos. Quantas vezes em média tu costumava ler o mesmo texto?

Maria Madalena: Só leio de novo quando é necessário, a não ser que seja um texto que me interesse muito.

Pesquisadora: Necessário é quando tem trabalho a fazer?

Maria Madalena: Sim, isso mesmo

Pesquisadora: Quando necessitas voltar a ler um texto, você lê todo de novo? Utilizas alguma outra marcação na releitura do texto

Maria Madalena: Primeiro vou no que já está marcado, se me satisfizer eu não leio o resto, se não eu leio de novo até achar o que eu procuro saber, se sentir necessidade grifo de novo

Pesquisadora: Da vez passada, tu disseste que costumavas guardar os teus escritos, resumos, já che-gastes a reler esses escritos em outro momento? Como isso te ajudou? O que achou dos textos que tinhas escritos anteriormente?

Maria Madalena: Sim, costumo guardar mesmo. Com certeza já me ajudou muito, pois quando eu sei que tem algo que pode me dar uma luz eu corro lá e releio. Agora, ultimamente, a questão do meu estágio essas anotações me ajudaram muito.

Mais uma vez Maria Madalena dá a entender que leitura tem o carácter instrumental: ela só lê o texto quando necessário, quando precisa realizar uma tarefa. Por outro lado, parece conseguir marcar o texto (na primeira vez que lê) de forma satisfatória, já que diz que só relê o texto se as anotações não satisfizerem suas buscas, o que sugere que a qualidade dos resu-mos e anotações seja satisfatória. Situação parecida ocorre com Juliana. No entanto, diferente de Maria Madalena, Juliana parece ter mais controle dos recursos que usa, pois tem bem cla-ro, por exemplo, que circular um trecho significativo é mais importante do que grifar, o que sugere que esses recursos são bem definidos e fixos, na leitura de estudo da aluna.

Pesquisadora: Quando tu pegas um texto pra estudar, pra ler, tu costumavas, por exemplo, fazer sublinha, grifar o texto?

Juliana: Geralmente quando eu vou ler, fazer uma leitura, eu já levo comigo um marcador, uma caneta, um lápis. Aí eu já vou marcando no livro. Eu sublinho as partes que eu achei importante, relevante.

Pesquisadora: Tu costumavas fazer exclamação, interrogação, flecha?

Juliana: sim, quando eu acho que aquilo é importante, eu geralmente circulo aquela parte do tex-to, aí eu já sei que é bem importante; mais importante do que quando eu só sublinho

Pesquisadora: E anotação na margem do texto, tu também fazes?

Juliana: Sim, eu anoto bem do lado do livro, bem pequenininho

Pesquisadora: O que é que tu comentas na margem do texto?

Juliana: Por exemplo, se eu li algum trecho e achei algo interessante, aí eu já coloco o meu enten-dimento do lado. Então tem o entendimento dos autores do lado da tem o entendimento do que eu entendi, eu já coloco com as minhas próprias palavras o que eu entendi.

Pesquisadora: Tu costumavas fazer fichamento e resumo das leituras?

Juliana: Não, só quando o professor pede mesmo.

Pesquisadora: Desses itens que eu te falei qual tu mais utilizas (grifar, anotação na margem do texto, interrogações e flechas, resumo, resenha, fichamento)?

Juliana: Na verdade sublinhar os trechos e fazer anotações. [...]

Pesquisadora: Na entrevista passada, tu me disseste que quando lê um texto costuma grifar, co-mentar, anotar. Quantas vezes em média tu voltas a ler o mesmo texto?

Juliana: Duas vezes, no máximo três.

Pesquisadora: Quando tu voltas ao texto, lêes ele todinho? Faz algum outro procedimento ou mar-cas?

Juliana: Leio ele todo novamente e se for o caso eu já destaco outros trechos que não havia mar-cado antes

Pesquisadora: Os textos que tu consideras mais difíceis de ler, são devido a que?

Juliana: Com certeza a linguagem, quanto mais simples for a linguagem mais fácil e prazerosa se torna a leitura

Kátia também domina os recursos da leitura de estudo. Diferente das demais alunas, incorporou recentemente a realização de fichamentos, mesmo que não seja exigência de algum professor.

Pesquisadora: Quando tu tá lendo o texto, o que tu costumava fazer? Tu costumava sublinhar?

Kátia: Sim, eu sempre sublinho trechos que eu considere importante e também termos que eu não conheço, que eu sei que se eu não souber eu não vou conseguir entender. Então eu busco informações sobre ele, aí eu circulo, coloco o que significa, eu legendo o texto. Aí eu vou por graus de importância, tipo sublinho normal e tal, aí quando eu acho muito importante; nossa aquilo é muito bom! Aí eu coloco um asterisco também. Aí quando é muito, muito bom eu fecho com uma chave.

Pesquisadora: Flecha, interrogação, colchete, exclamação, tu também costuma fazer?

Kátia: Costumo, o que eu quase não faço é fichamento do texto, mas o meu texto em si, quando eu termino de estudar, fica todo marcado

Pesquisadora: E anotação na margem do texto... tu também fazes?

Kátia: Sim, quando tem um termo que eu não conheço eu já puxo uma chavinha e já anoto. ou então se eu já conheço aquilo eu faço associação com outra coisa, eu marco lá também, anoto também

Pesquisadora: Tu não tentas parafrasear pra entender melhor depois?

Kátia: não, só às vezes coloco com as minhas palavras, se bem que isso é parafrasear. [...]

Pesquisadora: Na entrevista passada, tu me falaste que é comum tu grifares o texto, anotar os textos. Quantas vezes em média tu lê o mesmo texto?

Kátia: Duas vezes, porque o que eu tenho feito mais é fichamento. Eu transcrevo no meu caderno mesmo de aula, eu transcrevo. Eu acabo voltando mais no fichamento, eu tiro a citação do texto e marco a página, se eu tiver uma dúvida a mais, eu volto no texto, entendeu? Mas eu faço mais isso, leio o texto, faço o fichamento e volto muito mais no fichamento do que no próprio texto

Pesquisadora: E quando tu precisas voltar no texto, tu lê ele todinho, o que tu procuras na releitura do texto?

Kátia: Não, só procuro a parte que eu tiver ficado mais em dúvida.

Pesquisadora: Tu fazes outros tipos de anotação, quando voltas ao texto ou no fichamento mesmo?

Kátia: Não, só o fichamento mesmo. Às vezes alguma palavra que eu não sei eu marco, porque eu faço várias marcações, se eu não sei a palavra, às vezes eu volto pra dar o significado para aquela palavra.

✓ Relação com a autoria

Como se pode observar a compreensão do texto das alunas fica restrita ao que o próprio texto permite inferir. Pouco parecem extrapolar o conteúdo do texto, não se preocupam com o produtor do texto, o autor. Embora, haja o reconhecimento de que saber mais sobre o autor do texto é importante para a compreensão alargada das ideias e intenções do autor, as discentes manifestam pouca preocupação em identificar e investigar o pensamento do autor. A preocupação fica restrita as questões protocolares do mundo acadêmico. Para elas, o conceito de autoria está mais ligado ao uso do autor para fins de citação, como veremos a seguir.

Pesquisadora: A ausência de referência bibliográfica; data de publicação, autor, editora, já chegou a lhe atrapalhar no estudo do texto? A senhora acha que a ausência de referência prejudica?

Maria Madalena: Prejudica, mas no meu caso não me prejudicou porque eu trabalho na biblioteca. Então a gente se acostuma, já sabe mais ou menos aonde tem, como fazer. Então isso é bem mais fácil, já me facilitou. Mas se alguém não tiver esse acompanhamento, fica muito difícil tu saber a ficha catalográfica do livro né...

Pesquisadora: Então, a senhora acha que atrapalha se a pessoa não tiver essa referência? Por que a senhora acha que atrapalha?

Maria Madalena: Atrapalha, porque as pessoas não têm costume. Falta de costume das pessoas manusearem o livro, principalmente quando chegam na biblioteca. Eu vejo porque aqui na biblioteca eu faço atendimento, quando os alunos chegam assim na biblioteca, eles não vão pelo índice, eles já querem saber o assunto certo, onde é que está aquele assunto que eles querem no livro. Então não tem costume de está folheando o livro, entende? Não tem costume de está verificando os catálogos, o nome do autor, da editora, o ano, o nome do livro. Então o aluno não tem esse costume, aí fica difícil.

Pesquisadora: Por que fica difícil?

Maria Madalena: Por falta de costume dele. Eles não terem esse costume prejudica eles, porque quando se vai fazer um resumo, um trabalho, tem que colocar tudo isso. E chega lá eles não têm o hábito, eu já vi, já testemunhei muitos alunos nossos aqui, por exemplo, eles vão fazer o TCC e esquecem de colocar o autor, a referência teórica em si. Aí acaba com todo trabalho, porque depois eles vão procurar e não sabem onde tá. Então é falta de costume, porque se eles tivessem o costume de ir colando a referência teórica, seria fácil.

Pesquisadora: A senhora já se sentiu prejudicada porque de repente a senhora desconhecia aquela temática ou autor? Por exemplo, o assunto era psicologia e senhora não tinha noção nenhuma de termos, de conceitos e acabou não entendendo o texto?

Maria Madalena: Sempre acontece, já senti. Às vezes, como eu te falei quando eu terminei o ensino médio, eu passei muito tempo pra continuar estudar. Então eu senti muita dificuldade, porque não é fácil você entrar com uma garotada que tá começando agora e você com certa idade. Então é muito difícil tu te habituar. Tem certos assuntos que eu já senti muita dificuldade, eu não sabia nem pra onde ficava o assunto; em compensação tem assuntos, que como eu já estou com uma idade mais experiente, aí eu domino e já passo pra eles. É uma troca, né? [...]

Pesquisadora: Na entrevista passada a senhora me disse que não ter o referencial do texto (autor, editora, etc) prejudica os estudos. Quando a senhora lê um texto, tem curiosidade de saber sobre o autor do texto? Costuma pesquisar algo sobre o autor do texto, no google, por exemplo?

Maria Madalena: Sim, hoje em dia tudo que eu for escrever tem que ter o referencial teórico, então ao ler um livro é necessário saber algo sobre o autor. Pelo menos aquele resumo da capa eu leio. Não costumo pesquisar sobre isso na internet

Pesquisadora: Então a senhora pesquisa sobre o autor somente no próprio livro?

Maria Madalena: Sim

Pesquisadora: Algum professor ou colega incentiva a pesquisar mais sobre o autor das obras estudadas?

Maria Madalena: Os professores sempre incentivam pra pesquisar e anotar pra quando for preciso já sabermos; os colegas não incentivam esse tipo de pesquisa

Pesquisadora: então a senhora sempre procura saber mais sobre o autor?

Maria Madalena: Só quando é necessário.

Pesquisadora: Quando pesquisa sobre os autores, o que procuras saber?

Maria Madalena: além do que os professores pedem, eu procuro saber a formação deles e a data que eles escreveram o livro, o local também...

Pesquisadora: e saber essas coisas ajuda em que?

Maria Madalena: Sim, porque me faz acreditar naquilo que leio

Pesquisadora: como assim?

Maria Madalena: Leio com mais convicção, sei que posso confiar no que leio

Maria Madalena parece não ter clara a importância de conhecer o autor do texto, embora diga que sempre pesquisou sobre eles. A preocupação da aluna parece mais voltada para

referências bibliográfica, indispensável para os trabalhos acadêmicos. Maria Madalena não define direito por que é importante e de que forma ter informações do autor auxilia na compreensão do texto; realiza essas buscas porque os professores pedem. Chama atenção o fato de que saber da formação do autor, bem como a publicação, parece suficiente para acreditar nos argumentos do autor. O uso da palavra só quando é necessário reforça a ideia de que buscar informações do autor do texto é mais obrigação escolar, não é curiosidade, vontade de buscar mais sobre os contextos de produção, sobre a que corrente epistemológica se filia o autor.

Juliana não tem hábito de buscar mais informações sobre o autor; a importância de tal ação é vaga, pois afirma que faz isso principalmente para entender o que o professor quer ensinar e não o que o texto ensina ou em que corrente de pensamento está filiado o autor. Outro ponto que chama atenção é o termo “repassar em sala de aula”. A discente provavelmente se limita ao que é suficiente para sala de aula, ao que é pedido pelo professor, o que sugere que para ela o importante é conformar-se a demanda do professor, ser direcionada por ele.

Pesquisadora: Tu já tiveste prejuízo no estudo porque o texto não tinha referências bibliográficas, como autor, editora, ano?

Juliana: Não, ainda não, acho que isso não atrapalha

Pesquisadora: E não ter conhecimento do autor ou do assunto atrapalha o estudo do texto?

Juliana: Sim, geralmente quando a gente nem tem um conhecimento de um determinado assunto, às vezes a gente nem se interessa em ler, mas quando a gente já conhece, a gente pensa: não, esse aqui eu vou ler! Mas acontece às vezes da gente pegar um livro que não conhece o assunto e aprender muito mais do que de um livro que a gente já conhece. Mas interfere sim, quando a gente não conhece o tema fica mais difícil pra gente ler; já tem mais rejeição. [...]

Pesquisadora: Na entrevista passada, tu disseste que não saber o tema ou autoria do texto, prejudica o entendimento do texto. Voltando a questão de autores de texto, tu costumava te interessar por quem é o autor da obra? Já realizou alguma pesquisa sobre o autor da obra? Algum professor ou colega incentivava pesquisar um pouco sobre os autores dos textos?

Juliana: Sim, eu pesquiso o autor, inclusive fiz isso quando comecei a ler livro do Augusto Cury, pra saber mais sobre ele fiz uma pesquisa... Sim, os professores da faculdade sempre fizeram isso (incentivam a pesquisar quem é o autor)

Pesquisadora: E o que tu procuras saber sobre o autor?

Juliana: Sobre a vida dele e qual ideia que ele defende

Pesquisadora: Fazer isso tem te ajudado em que?

Juliana: Tem ajudado a entender melhor sobre aquele autor e a pensar sobre a ideia que aquele determinado autor defende e principalmente a entender o que o professor quer nos repassar em sala de aula.

Mais uma vez observamos mudança de perfil entre as alunas da UFOPA e do IESPES; mesmo que também tenham a preocupação protocolar do autor, por conta de referências bibliográfica, percebem bem mais a importância do autor para a compreensão do texto. Laura, na segunda entrevista, aproxima bastante sua visão de autor da apresentada por Britto e Castilho (2009), ainda que não consiga ter hábito de investigar o pensamento do autor.

Vejamos os diálogos das alunas.

Pesquisadora: Tu já se sentiu prejudicada porque tu não tens a referência bibliográfica do livro?

Kátia: Já, principalmente quando os professores trazem os textos. Já aconteceu de algum professor trazer o material e não ter nenhuma referência no texto. Às vezes só o sobrenome do autor, aí você quer pesquisar melhor sobre ele e não tem como, principalmente quando tu vai fazer trabalho em sala, como é que tu vai, porque é exigido uma referência.; como é que tu vais referenciar se tu não sabes nem de onde surgiu aquele texto. Ainda mais quando tem um livro e aquele livro tem vários autores e um organizador, aí eles pegam um artigo daquele livro; só que tu não sabes que livro é aquele, de onde surgiu; tu não tem nenhuma informação, então isso é muito complicado

Pesquisadora: E tu já tiveste prejuízo por desconhecer o tema, o autor do texto?

Kátia: Com certeza prejudica, ainda mais quando tu tens uma disciplina sociologia da educação, filosofia. A própria questão do currículo, porque quando a gente começou a estudar no início do curso; aí os professores começaram a falar sobre currículo. O que é currículo? Currículo pra gente era aquele papel que a gente apresenta. Depois a gente foi ter uma disciplina que é currículo, aí que fui entender o que é currículo. Então, quando eu leio um texto que tem a palavra currículo eu já sei o que é, fora outras, porque tem muita sigla s, muita lei que tu não sabes o que é. Então tu já sabes fica mais fácil de entender quando tu tens uma leitura prévia daquele assunto. [...]

Pesquisadora: Na entrevista passada, tu me falaste que ter o referencial dos textos (autor, editora, ano) é algo importante, retomando essa questão de autoria, tu costumava ter curiosidade sobre quem é o autor, tu costumava pesquisar algo sobre o autor quando tu lê os textos?

Kátia: Antes eu não tinha, até hoje eu ainda não tenho, mas aí o professor Y, uma vez numa disciplina que a gente fez com ele, a gente tinha que fazer um trabalho, um fichamento daquele texto. Ele disponibilizou vários textos de autores e a gente tinha que escolher entre eles Ele pediu pra gente colocar no texto uma nota sobre o autor né, aí eu fui na internet, era a Magda Soares a autora. Depois ele começou a fazer perguntas, não foi nem sobre o trabalho, foi sobre a autora. Ele brigou com a sala inteira porque ninguém sabia quase nada sobre os autores que escolhi, a não ser aquilo que estava aula. Ele disse que pra gente entender o que a pessoa tá falando, porque ela tá falando aquilo, a gente precisa saber sobre ela... aí foi daí que eu comecei a pesquisar um pouco mais, mas ainda não é algo muito.

Pesquisadora: Quando tu fazes essas pesquisas, o que tu tentas descobrir sobre o autor?

Kátia: O nome, onde estudou, o que já fez; em termo de publicação, área de estudo dele. Nessa questão da Magda Soares, que foi a autora que fiz a resenha, que depois eu acabei tendo que pesquisar mais sobre ela. Até comecei a ler outro livro dela, porque assim, a área dela, a trajetória dela foi mudando; tipo amadurecendo. É interessante quando tu pegas um texto dela anterior e agora, aí tu percebes essa mudança. tu só vais saber disso se pesquisar sobre ela né?!

Pesquisadora: Tu achas que ter essas informações sobre o autor ajuda em que exatamente?

Kátia: Na leitura? Assim, eu ainda não percebi uma ajuda muita grande, porque isso não é uma prática tão recorrente em mim, mas de saber o que esse autor usa, de saber qual é a base dele, o que levou ele daquela forma. Acho que nesse ponto que ajuda mais, de tentar entender um pouco mais do pensamento dele, pra poder compreender o texto dele.

Observemos a entrevista de Laura sobre autoria.

Pesquisadora: Tu achas que, por exemplo, os professores não colocarem o autor, a editora, a data de publicação atrapalha teu desempenho de entender o texto?

Laura: com certeza, isso aí já é algo, que aliás os professores que eu tive até agora eu percebi que eles não fazem esse tipo de prática não.

Pesquisadora: Eles não colocam a referência?

Laura: Não, eles costumam colocar. Até aconteceu um caso que a professora Z deu um livro pra gente tirar o material, aí o pessoal tiraram só do material, não tiraram da referência. Quando eu vi isso, eles já tinham tirado a cópia do material sem a referência. Eu disse: eu não quero, (aí eu abri o livro) eu quero essa parte bem aqui, pode tirar pra mim, isso aqui é importante! Hoje em dia eu sei que não pode só pegar o material e ver aquilo como um texto, tem o autor também e mais tarde se tu quiser usar o material tu não pode, porque ele tu não tens a referência, como é que tu vais utilizar?! Fulano falou aquilo ali, mas quem é fulano. Isso não é bom. Hoje em dia eu já tenho a preocupação de ler o material já tentando lembrando o nome do autor

Pesquisadora: Tu achas que isso é uma coisa que tu incorporaste agora., essa preocupação com o autor, quem é esse autor? Tu percebes alguma diferença, da primeira pra segunda graduação?

Laura: Eu acho que eu incorporei principalmente no meu TCC, na graduação de modo geral; na Letras eu estou falando. Na Letras eles tinham essa cobrança, não muito infelizmente. Não muito, porque quando os professores cobravam, eles não cobravam tanta coisa da gente, porque eu acho que eles deveriam ter cobrado muito mais. Eles deveriam ter cobrado mais. Eu acho que faltou mais trabalho, teve alguns professores meus, que tiveram essa cobrança e eu até falei assim: se tivessem mais professores assim, nesse estilo, eu tinha aprendido a escrever melhor, porque quanto mais tu escreve, melhor tu vais desenvolvendo.

Pesquisadora: Tu chegaste até algum problema com texto ou chegaste não entender, prejudicou teu entendimento devido tu desconheceres o autor ou mesmo o tema?

Laura: Aconteceu uma coisa recentemente. Um professor que a gente teve agora, substituto, que o material de história, que a gente leu, que apesar do meu conhecimento, eu li, meus colegas ficaram desesperados porque eles não estavam entendendo, aí eu peguei o material e comecei a ler e é realmente esse material não é fácil, não.

Pesquisadora: Tu não tinhas noção do tema ou do autor?

Laura: Não, porque assim o material era muito filosófico, falando sobre memória, história, tempo, temporalidade. Uma coisa muito filosófica. Todo texto filosófico é mais difícil o entendimento. Meus colegas ficaram maluquinhos da cabeça e eu entendi

Pesquisadora: Tu achas que desconhecer o autor e o tema prejudica bastante? Te prejudica ou em aspecto geral prejudica, tu tens tido problema?

Laura: Prejudica, mas assim o material que a gente tá lendo agora não, porque geralmente a gente tá com o autor do lado, mas já aconteceu, não nessa vida agora, acadêmica, mas aconteceu de eu precisar de um material e eu não poder utilizar ele por falta de referência, eu tive que descartar o material porque eu não tinha referência. [...]

Pesquisadora: Na entrevista passada, tu me falaste que para ti é importante ter as referências do texto. Voltado à questão de autoria, tu costumava te interessar pelo autor do texto? Tu costumava pesquisar na internet sobre o autor do texto?

Laura: Ultimamente eu não tinha essa curiosidade, hoje em dia eu já percebi que saber sobre o autor é perceber algo importante, sobre o porquê o autor vai pela aquela linha de pesquisa, porque ele escreveu aquilo. Se ele foi leitor de outros autores, que tipo de autores ele lia para chegar aquela linha de pesquisa que ele foi. Eu descobri que pesquisar antes o autor/ o autor, o que ele vivenciou, de onde ele vem, isso possibilita tu entender melhor esse autor

Pesquisadora: Mas tu costumava fazer esse tipo de busca sobre o autor quando tu lês um texto?

Laura: Depende sobre o tipo de trabalho, se for uma pesquisa mais simples não, mas se foi um seminário, que precisa de um entendimento melhor, eu vou sim. Mas alguns textos passam assim batido, mas quando é um texto que tu vais aprofundar mais, utilizar como base maior, aí é mais importante...

Pesquisadora: E quando tu fazes essas pesquisas, o que tu costumava verificar do autor?

Laura: Eu procuro ver de onde ele veio, se ele é alemão ou francês, se ele estudou em que faculdade, se ele tinha algum autor que ele estudava com mais vontade. Eu gosto de fazer isso, porque sabendo o que ele gostava de estudar ou onde ele estudava, porque em cada faculdade tem sempre assim aquele autor que é mais visto naquele país, aí tu consegues ver a linha que ele está seguindo né?!

Pesquisadora: Essas pesquisas têm te ajudado a entender o que no texto?

Laura: Quando tu lê sobre o autor tu vais entender sobre a vida dele e vai entender, por exemplo, se ele já estudou em uma universidade e estudou um autor que de repente eu já li, aí tu consegues compreender melhor, já que tu já conheces a ideia do autor que ele se baseio, aí tu começa a compreender melhor, fazer os links, as conexões

✓ Constituição de acervo

A constituição de acervo parece ser a ação menos utilizada pelas alunas. Isso pode ocorrer pela própria *condição objetiva* das discentes, que não favorece a compra de livros e materiais de estudo. Há também pouca noção de que a organização com base em critérios é

fundamental para facilitar a ação de estudar. A pouca compreensão sobre autoria também tem influenciado a não se ter um hábito de constituir acervo. A constituição de acervo, que poderia facilitar o estudo parece ter se convertido em arquivo morto, visto que as alunas pouco reutilizam o material já estudado, por ele não estar organizado.

As entrevistas das alunas com relação a esses arquivos reforçam que a preocupação maior em guardar o material escolar é devido à preocupação com futuros trabalhos acadêmicos, quase nunca a preocupação é com a aprendizagem, com o reler o material para revisar conceitos, por exemplo. Somente uma aluna, Kátia, começa a perceber a importância de constituir acervos e inicia o processo de compras de livros.

Outro ponto interessante é que esses arquivos não seguem a lógica das alunas, não é organizado por autor, ou tema; é totalmente sistematizado pela lógica da universidade, separado por semestre e disciplina e algumas vezes nem isso, como é o caso da Maria Madalena.

Pesquisadora: Como a senhora organiza o seu material de estudo? A senhora tem pastinhas organizadas, como a senhora faz, guarda o material? Organiza no computador, como é?

Maria Madalena: Guardo. Eu tenho aquelas pastas, fichário. Então de cada disciplina, de cada professor, eu vou colocando dentro de cada compartimento daquele, pra quando eu precisar eu lançar mão mais rápido.

Pesquisadora: A senhora disse que faz anotações em sala de aula, o que a senhora faz com essas anotações?

Maria Madalena: Quando eu acho muito importante, as anotações eu passo pro caderno e joga fora a folha. Às vezes quando não é tão interessante, depois que passa a prova eu já descarto.

Pesquisadora: Então a senhora tem essa prática de organizar as pasta?

Maria Madalena: Isso, organizo por disciplina e por semestre. Tanto é que em casa meus arquivos são por disciplina e por semestre

Pesquisadora: A senhora já precisou recorrer a esses arquivos?

Maria Madalena: já aconteceu sim, principalmente da ajuda pro P.I (projeto interdisciplinar) que a gente vai e poxa, onde foi que eu coloquei semestre passado?!. Aí eu já vou, já recorro e já tenho uma pista né... [...]

Pesquisadora: Da vez passada tu disseste que costumava guardar os teus escritos, resumos, já chegas a reler esses escritos em outro momento? Como isso te ajudou? O que achou dos textos que tinhas escritos anteriormente?

Maria Madalena: Sim, costumo guardar mesmo. Com certeza já me ajudou muito, pois quando eu sei que tem algo que pode me dar uma luz eu corro lá e releio, agora ultimamente a questão do meu estágio essas anotações me ajudou muito

Pesquisadora: Como tu organiza o material de estudo? Tu utiliza pastas? Como é que tu faz?

Juliana: Cada semestre tem cinco disciplinas, então desde que eu iniciei o curso, cada ano eu tenho uma pasta e também cada semestre tem também uma pasta que é toda dividida. Por exemplo, essa aqui é a disciplina tal, essa aqui é a de terça. Aí eu coloco as apostilas, aí quando acaba o ano todo eu guardo todas só numa pasta

Pesquisadora: Tu costumava recorrer essas pastas?

Juliana: Sim, inclusive aconteceu isso essa semana. A professora foi passar um assunto que a gente já tinha estudado, então ela disse: tragam o material de vocês pra gente socializar aqui na sala! Então eu fui e lá estava justamente o material que eu já tinha estudado, então facilita muito.

Pesquisadora: Tu disseste que costuma fazer anotação de sala de aula, o que tu fazes com ela, guarda ou joga fora depois que termina a prova?

Juliana: eu guardo todos, porque eu tenho colegas que fazem o mesmo curso, mas estão em outro semestre. Então eu penso que eu já posso ajudar eles e também pra mim, porque um dia, dentro da minha profissão mesmo eu posso precisar. [...]

Pesquisadora: O que fazes com as anotações e resumos que fazes dos textos?

Juliana: Eu guardo posso precisar de novo deles

Pesquisadora: já relestes esses resumos depois de um tempo guardado, o que achou dessa experiência?

Juliana: Eu já reli, achei bem interessante ler depois de um tempo.

Pesquisadora: Como é que tu organizas o teu material de estudo, tu tens pastas? Como tu fazes isso?

Kátia: Eu separo por semestre os arquivos. Todos os meus trabalhos eu deixo no computador. Os trabalhos que eu apresentei, digitei, sempre deixo uma cópia salva. As apostilas, tudo isso, eu guardo em pasta por semestre, pra poder me organizar um pouco

Pesquisadora: Tu costumavas visitar essas pastas? O que tu faz com as coisas que tu escreves ou fichas, guardas ou joga fora?

Kátia: Eu guardo, esse semestre eu busquei textos de antes. Mas assim raramente eu faço isso, às vezes eu busco algum trabalho anterior pra ver como foi feito. Teve uma disciplina aí que eu fiz um projeto e tive que buscar assim em outros trabalhos. É pouco que eu revisito, mas eu não jogo. Caderno eu sempre guardei, eu guardo por semestre. Tem no computador também e os arquivos em PDF que vem, eu também sempre guardo. Às vezes eu envio uma cópia pro e-mail, que é uma forma de não perde, os mais importantes eu envio por e-mail.

Pesquisadora: Tu achas que organizar as matérias em pastas ou arquivos é importante? Tu costumavas organizar, como é que tu organizas tuas matérias daqui da universidade?

Laura: Eu sou um pouco desorganizada, eu vou te falar a verdade

Pesquisadora: Tu não tens umas pastinhas com os textos das disciplinas?

Laura: Não, eu acho que eu sou muito bagunceira nesse ponto aí. Depois eu fico doidinha procurando onde é que tá

Pesquisadora: Nem no computador, tu não tens organizado nada?

Laura: No computador eu tenho, eu gosto de organizar a pasta. Principalmente, tá falando do seminário, aí eu pego e coloco todos os materiais que a gente vai utilizar aí eu coloco naquela pasta, renomeia ele, aí eu gosto de fazer isso. Agora em relação ao material escrito eu sou muito bagunceira...

Pesquisadora: O que tu costumavas fazer com esse monte de texto que tu já estudou, deixa em algum lugar?

Laura: O de Letras, eu tenho um baú

Pesquisadora: Tu costumavas usar eles?

Laura: Eu tenho um baú de letras que está cheio de material guardado, de vez em quando, eu digo: ah eu tenho um material ali, aí eu pego. Mas é mais de uma hora pra tirar aquilo ali, tirar o que eu quero e botar de volta. [...]

Pesquisadora: na entrevista passada, tu me falaste que costumavas guardar teu material de estudo, tu já chegaste a reler esses textos, a recorrer a eles em outro momento?

Laura: Eu tenho muita coisa guardada, mas por não ter uma catalogação, porque no meu baú eu só jogo lá. Se fosse uma estante, alguma coisa um pouco mais organizada provavelmente eu ia utilizar muito aquele material, mas por eu não ter essa catalogação, às vezes quando eu lembro que tenho um material, eu levo quase uma hora pra retirar tudo que tem no baú e mais uma hora pra eu colocar tudo, muitas vezes eu jogo fora o material que tinha lá porque não tem referência, não serve pra mim. Então é uma coisa que eu tenho, mas acabo não usando muito, porque dá muito trabalho mexer nisso

Pesquisadora: Tu selecionas esses teus textos por pastas, como tu organizas?

Laura: Não está organizada (risos). Está solto lá dentro daquele baú, não existe catalogação, só está guarda.

✓ Conceção de estudo

No que se refere à concepção de estudo, as alunas parecem compreender o que contempla a rotina de estudo e o ideal de bom aluno. Essa clareza oscila de acordo com a concepção de conhecimento que elas apresentam. Algumas dão mais valor para avaliação (nota) do que necessariamente aprendizado. O que chama atenção é que o ideal de aluno ou do que seria uma rotina de estudo, contrasta totalmente com as práticas das alunas, como veremos nas entrevistas abaixo.

Pesquisadora: Pra você estudar é uma coisa difícil? Tem sido difícil estudar?

Maria Madalena: Sim. Primeiro porque o tempo é curto: trabalho, família. É preciso muito esforço e vontade de seguir. Tem horas que o cansaço bate.

Pesquisadora: O que tu achas que é preciso para estudar, ser um bom estudante, o que facilitaria a ação de estudar?

Maria Madalena: Em primeiro lugar seria a vontade. No meu caso também a questão financeira e também o apoio da família. Então essas três coisas, vontade, ter condições financeiras e ter apoio da família e também o esforço.

Neste quesito, Maria Madalena parece entender que estudar requer tempo e esforço e lamenta não ter as *condições objetivas* para estudar. As *condições objetivas* têm interferido diretamente no desempenho da aluna, que diz ter pouco tempo para estudar, tempo este que ainda é dividido com a vida doméstica da aluna.

Vejamos agora a entrevista de Juliana

Pesquisadora: Para você estudar é uma coisa difícil?

Juliana: Nenhum pouco

Pesquisadora: Então estudar para você seria algo prazeroso, por quê?

Juliana: Sim, pois é através do conhecimento que conseguirei um bom trabalho e nunca é demais estudar

Pesquisadora: O que tu achas que é necessário para estudar? O que pode facilitar a ação de estudar?

Juliana: Primeiramente é necessário um ambiente propício par estudo, com bons livros e materiais de apoio, como apostila, internet. Mas o que facilita mesmo é o acesso à internet

Juliana sugere que estudar tem relação com conseguir emprego; o conhecimento só tem função se for para melhorar de vida. Para a aluna, o que garante um bom estudo é o ambiente e recursos materiais, não percebendo que estudo está ligado a dedicação, disciplina, que nada adianta ter todos os aparatos se não se fizer uso efetivos deles, ou se não tiver a disciplina. Interessante é o fato de Juliana dizer que o facilita os estudos é o acesso à internet, o que sugere que este é a principal fonte da aluna.

Observemos a entrevista de Kátia.

Pesquisadora: Pra ti, estudar é algo difícil ou tem sido algo difícil? Algo chato? Como tem sido pra ti estudar?

Kátia: Nossa, bem difícil. Não é nem difícil, mas é um desafio, porque eu não tinha... Eu sempre fui uma aluna, me analisando, na minha vida escolar inteira, educação básica eu sempre fui uma aluna muito boa, nunca reprovei, nunca tirei nota vermelha, nunca fiquei pra recuperar. Sempre eu passava direito e tudo, e aí eu comparo com hoje em dia. Que é que muda? Eu sei que as coisas vão ampliando, tem que aumentar o nível de busca, mas eu fico tentando entender, porque eu não era tão estudiosa, mas hoje em dia eu fico. Eu tenho que estudar, estudar, aí eu não consigo. Pra mim estudar é um desafio, porque eu sei que falta organização, planejar o tempo. O tempo passa tão rápido, quando a gente vê o dia já terminou. Acabou e você não fez o que era pra fazer. É o que eu ainda tenho dificuldade, mas isso vem desde sempre. Mesmo que eu tenha sido uma boa aluna, eu nunca tinha o hábito de estudar além daquilo que o professor pedia. Então hoje em dia eu tenho muita dificuldade, mas por isso mesmo. Falta o estudar por si próprio, sem obrigação, por isso eu acho que ainda é um desafio

Pesquisadora: Então, estudar pra ti é o que?

Kátia: Boa pergunta, me pegou, mas eu acho que é o tempo, a dedicação, esforço, é quando você sai daquele conforto, e põe a cabeça no livro e vai ler, vai se dedicar, não é fácil, pra mim não é fácil, da forma como as pessoas tem me exigido não tem sido fácil. Estudar de uma provinha assim, até vai, mas estudar, desenvolver a partir daquele estudo tem sido algo difícil, mas te precisar o que é estudar, não sei.

Pesquisadora: O que tu achas que facilitaria, o que é necessário para estudar?

Kátia: O que facilitaria seria um lugar apropriado, um ambiente tranquilo. Tem gente que consegue estudar com barulho, se concentrar, mas eu não tenho. Pra conseguir estudar é preciso eu tá num lugar tranquilo, em ninguém tá me chamando, um ambiente fresco, sem calor.

Pesquisadora: E pra ti o que seria ser um bom aluno universitário, que atitudes ele teria?

Kátia: Eu penso assim, até mesmo pelos próprios professores falam. Não vou falar só por mim, mas pelo que eu ouço. Os professores sempre dizem que o aluno não deve ficar preso só no que é passado em sala de aula. Apesar de aqui na UFOPA os cursos durarem mais que em outros lugares, a gente sabe que ainda não é suficiente, porque o meu curso, é um curso que serve pra vários tipos de área, funções e tudo né. Tu trabalhas em qualquer lugar, aí tu te dedicas pra ti se sobressair, tu tens que te desprender só daquilo que os professores oferecem, estudar além daquilo. Tem a biblioteca, tem aqueles outros meios, artigos na internet. Pra mim um bom aluno é aquele que busca além do que o professor fala na sala, que vai além do que pedem pra ele.

Kátia parece ter bom entendimento sobre o que é estudar, que exige planejamento, organização. Apesar dessa consciência, admite não ter essa prática e atribuiu essa falta de hábito à educação básica, pois mesmo não sendo tão estudiosa, conseguiu ser considerada uma boa aluna, uma vez que sempre teve boas notas. Para Kátia, ser bom aluno é ter bons conceitos. Ao mesmo tempo em que percebe que estudar requer compromisso para além da obrigação, ainda é forte a questão de notas e conceitos como algo importante ou mais importante, o que não é de estranhar já que obter conceitos faz parte do protocolo escolar. Por outro lado, a aluna consegue estabelecer a diferença entre estudar para obter notas e estudar para aprendizagem. Para ela, estudar para fins pragmáticos como nota é fácil, mas estudar para conhecer, aprender, é mais complexo, e é justamente sua maior dificuldade, conforme ela mesma afirma.

Pesquisadora: Pra ti estudar é uma coisa difícil, tem sido algo difícil?

Laura: Esse semestre, por conta da greve, tá sendo um pouco complicado, porque têm professores que saíram de férias e deixaram trabalho pra gente. Tem professores que também não tiveram condições, por conta do tempo, de dar aula, e acabaram passando trabalho também. Então ficou muito trabalho acumulado. É complicado, muito texto ao mesmo tempo, produzir tanta coisa. A qualidade do estudo não é boa quando acontece isso

Pesquisadora: Mas tem sido difícil só esse semestre ou estudar é uma coisa difícil, pesada pra ti?

Laura: Eu não acho uma coisa pesada. Tem momentos que fica um pouco mais pesado, mas depende muito do professor. Mas eu gosto de encontrar com os meus colegas aqui, a gente sempre fica aqui no patifão estudando. Então eu acho legal a gente conversar sobre o material, fazer esse diálogo. Eu sentia saudade disso, eu sempre gostei muito. De modo geral é gostoso pra mim estudar, senão eu não tinha nem voltado

Pesquisadora: Pra ti o que é estudar, o que compõe a ação de estudar?

Laura: Estudar não pode se resumir só em participar. Só em estudar em ensino médio, fundamental, faculdade, porque muitas vezes estudar, é estudar em casa também. Só que pra mim a diversão é estudar junto, é mais interessante pra mim quando eu encontro com os meus colegas e vou debater o material, eu gosto dessa troca. [...]

Pesquisadora: O que tu achas que é necessário para estudar? O que facilitaria a ação de estudar? O que uma pessoa precisa pra estudar, ser um bom estudante, bom aluno?

Laura: Eu acho que a pessoa precisa ler o material que o professor passa. O professor tava cobrando da gente hoje as leituras complementares. É importante a gente ler. Não dá tempo de ler na carga horária estipulada, mas é importante ler esse material. Eu fico imaginando que estudar não é ler só esse material aqui, tem que ler as leituras complementares. Mas eu tenho que admitir que as leituras complementares têm passado batido.

Pesquisadora: Então é ir além daquilo que é obrigatório.

Laura: Estudar é ir além do que é obrigatório, do que só o professor cobra.

Pesquisadora: Então pra ti, como seria um bom aluno?

Laura: Seria um aluno que participa da aula, que lê os materiais, que faça os trabalhos, que se esforce pra fazer, não só faça o trabalho pra fazer, porque as vezes quando cai no nosso grupo um aluno que não sabe, que tu praticamente tem que fazer o trabalho dele, eu fico muito chateada, porque as vezes tu tens que fazer o trabalho do outro. Eu fico até fora do meu horário se alguém chegar comigo e disser: “estou com dificuldade, me ajuda, eu não tô entendendo”, eu ajudo. Se eu vejo que a pessoa tá interessada e não consegue, eu ajudo. Agora o que me deixa muito chateada é quando a pessoa faz o trabalho mal feito, aí entrega o trabalho: “olha, minha parte”, porque esse negócio de minha parte isso é horrível. Não é a minha parte, é o nosso trabalho, porque a nota não vai ser uma parte minha e outra sua. Vai ser visto o todo. Aí entrega lá todo mal feito e nosso ponto vai embora. Que tipo de trabalho de equipe é esse? Então o aluno tem que se esforçar, não fazer só por fazer, que só quer a nota mínima, só que às vezes o trabalho é tão mal feito que não merece nem o mínimo

Embora a aluna admita que estudar é algo que merece dedicação, parece que sua preocupação está mais focada em obter nota do que obter o conhecimento; afinal, não gosta de que as pessoas façam a sua parte, não porque isso é fragmentar o exercício de estudar, mas porque uma parte malfeita pode ocasionar em prejuízo de notas baixas. Chama a atenção que esta aluna consiga perceber que realizar as leituras tanto as obrigatórias quanto as complementares é fundamental para aprendizagem, porém isso, não significa que isto é algo recorrente na sua prática acadêmica.

5.4. Sínteses possíveis

Considerando que não se podem tratar os alunos enquanto categoria homogênea, esta pesquisa contemplou um tipo específico de aluno: o aluno novo. Nesse sentido, a hipótese era de que os alunos de pedagogia, em sua maioria, se enquadrasse ao conceito de aluno novo, o que ocasionaria postura epistemológica diferenciada, não na sua forma positiva. Essa hipótese

foi confirmada uma vez a grande maioria dos alunos é pobre, tiveram poucas experiências com objetos culturais e são de primeira geração de longa escolaridade (pais com, no máximo, ensino fundamental). Essas características geram grandes dificuldades no aprendizado dos alunos, pois estes dispõem de pouca disponibilidade para investir no seu estudo, seja devido a condições objetivas ou condições subjetivas. Ademais, parece que, de fato, a herança cultural, como adverte Bourdieu (2001) tem peso muito grande na formação sujeitos.

Não podemos esquecer que a força do sistema produtivo acaba interferindo na formação escolar. A demanda por maior escolaridade, nas últimas décadas, culminou na mercantilização do conhecimento, o que ocasionou em qualidade variada de ensino. No ensino superior temos um número menor de instituições de excelência (IES de referência) e milhares de instituições (IES periférica) cujo ensino é voltado para o mercado de trabalho.

Essa divisão no campo da educação é traduzida na forma com que os alunos se relacionam com o conhecimento, que é devido à própria cultura capitalista vigente primar pela formação técnica. Assim, os alunos tendem a reproduzir isto na forma com que se relacionam com o aprendizado na universidade, assumindo, na maioria das vezes, postura epistemológica instrumental.

A pesquisa permitiu que percebêssemos que os conceitos como, *condição objetiva e subjetiva, postura epistemológica, leitura de estudo, autoria e constituição de acervo*, mais do que estarem relacionados, são, de certa forma, dependentes.

A postura de estudo está relacionada principalmente a forma com que o sujeito concebe o conhecimento.

Se pensa o conhecimento como algo pronto, acabado, ou como verdade absoluta, terá a postura de receptor do conhecimento e prática escolar limitada ao que é suficiente para avançar de série, participando de forma não autônoma do seu próprio aprendizado. Esse tipo de postura, Britto e Castilho (2009) tem chamado de *postura epistemológica instrumental*.

Porém, se o indivíduo percebe que o conhecimento é dinâmico, fruto da história e, portanto, inacabado terá uma postura mais crítica e investigativa dos conteúdos que lhes são apresentados, ou seja, apresentará *postura epistemológica crítica*.

Essas posturas vão direcionar a forma de estudar e vivenciar as práticas escolares. Um aluno que tenha a *postura epistemológica crítica* organizará diferentemente sua rotina de estudo, provavelmente estudando todos os dias, independentemente de ter atividades escolares a cumprir; planejará o que ler e a forma de ler; criará *estratégias de aproximação e apropriação*

do texto (grifar os textos lidos, realizar anotações à margem do texto, entre outros). Os textos lidos por estes alunos, além de serem compreendidos (observando a fidelidade do conteúdo) serão investigados, através da observação do contexto de produção e mesmo da investigação da *autoria* (quem é o produtor do texto; qual a matriz teórica a que se filia). Essa investigação fará com que o aluno queira saber mais do assunto, queira confrontar ideias ou confirmá-las, o que o levará a *constituir acervos* próprios, cuja organização terá objetivo específico.

Desta forma, podemos dizer que a postura epistemológica do sujeito acaba direcionando sua forma de estudar. Porém, não podemos esquecer que a postura epistemológica depende, em boa parte, da *disposição objetiva e subjetiva*. Por exemplo, ter condição material para investir nos estudos pode facilitar uma *postura epistemológica crítica*, uma vez que o aluno poderá investir em livros (constituir acervos), terá tempo para se dedicar aos estudos, participar de congresso, entre outros. Ademais, se além da disposição objetiva, tiver disposição subjetiva, mais chances um aluno terá de desenvolver a postura epistemológica crítica. Por outro lado, se não dispuser nem de condição objetiva nem subjetiva, dificilmente terá postura epistemológica crítica. No entanto, não queremos dizer que só quem tem condição objetiva e subjetiva favorável é que pode desenvolver a postura crítica; afinal, pode haver casos, que somente a condição subjetiva positiva dá conta de proporcionar postura crítica do conhecimento, o que culminará em práticas escolares ideais.

A pesquisa empírica permite dizer que a maioria dos alunos tende a ter postura epistemológica instrumental. Assim, como indicaram as pesquisas de Britto (2004), Britto (2005), Cardoso (2009), Britto e Castilho (2009), fica evidente que a maior preocupação dos alunos reside em realizar somente o que é necessário para o cumprimento de tarefas escolares. O professor continua sendo a grande referência do que se aprende, há pouca autonomia no processo de ensino aprendizagem por parte dos alunos. As escolhas do material de estudo, bem como o tempo dedicado aos estudos são condicionadas pela figura do professor ou dos trabalhos que este passa.

O perfil geral dos alunos confirma que são em sua maioria pobres; têm pouco convívio com os bens culturais (inclusive com leitura); veem no estudo uma forma de ascensão social; circulam pouco em outros espaços que não sejam a sala de aula; estudam somente quando é necessário, quando há provas ou trabalho; as leituras nem sempre são devidamente realizadas, embora façam parte das obrigações escolares com o aprendizado. Eles utilizam os recursos próprios da leitura de estudo, sem que isto represente controle da ação de estudo.

Com relação às entrevistas, elas confirmam o caráter pragmático com que o estudante – especialmente o *aluno* novo tem se relacionado com o conhecimento. Não podemos deixar de citar que a aluna bolsista de iniciação científica parece estar modificando sua postura em função da influência de seu orientador e do projeto que participa. Isso indica que o caráter positivo do programa na formação da aluna; no entanto, essa percepção precisa ser mais bem investigada e foge dos nossos objetivos.

Fica claro que a forma com que os alunos investem na sua formação, as formas com que se organizam para estudar (incluindo atividades de leitura de estudo) e aprender tem relação direta com a postura epistemológica que possuem, ou seja, estão relacionadas a concepção de conhecimento que estes possuem.

Refletir as formas com que os alunos estudam e principalmente o que de fato contempla a ação de estudar pode auxiliar professores e alunos a conduzir o processo formativo. Acreditamos que estudar para aprender requer uma série de hábitos e procedimentos que pouco se tem observado no contexto escolar. As ações de estudo são variadas e complexas, envolvendo práticas de leitura e escrita diversas, controle do intelecto, reflexão, domínio de conhecimentos variados. Por sua complexidade, dependem de diversos fatores, que podem ser influenciados tanto por objetivos pontuais, como objetivo de estudo, quanto por aspectos macro, como a compreensão que o sujeito tem de *conhecimento, estudo, leitura de estudo, autoria e constituição de acervo*. Nesse sentido, assim como Castello- Pereira (2003) acreditamos que é papel da universidade e dos professores auxiliarem os alunos, em especial os alunos novos, a compreender o que de fato compõe o universo acadêmico, bem como as ações de estudo e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRANTES, Ângelo Antônio; MARTINS, Lígia Márcia. A produção do conhecimento científico: sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.** v.11, n.22, p.313-25, mai/ago 2007.

ADORNO, Theodor. W. **Teoria da Semiformação**. Primeira versão. Ano IV, nº 191, Agosto, Porto Velho, 2005.

_____. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Usos sociais das ciências: por uma sociologia clínica no campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Escritos em educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BRASIL, Ministério da educação. Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012. **Relatório da comissão constituída pela portaria nº126/2012**. Brasília, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. A quinta história e as outras: sobre leitura e construção de sentidos. In: _____. **Ao revés do avesso - leitura e formação**. São Paulo: Pulo do gato, 2015.

_____. Leitura e formação na educação escolar. In: _____. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2012.

_____. Leitura, Formação e conhecimento na educação superior. In: **Simposio Internacional de Linguagem e Educacion. Universidad Icesi**. Cali, CO. 26 e 27 de agosto de 2009. Disponível em: icesi.edu.co/silee/imagenes/ponencias/luizpercivalportugues.pdf.

_____. Conhecimento formação na universidade periférica. Problemas teóricos e metodológicos. In: **VIII Encontro de pesquisa em educação da Região Sudeste**, 2007. Vitória, ES. Anais: UFF, 2007.

_____. **Ler e escrever para fazer: leitura e escrita na educação de adultos**. São Paulo: Secretaria da administração Penitenciária. Governo de São Paulo. Fundação de amparo ao preso, 2005a.

_____. Leitura de estudo de estudantes universitários de IES periférica – uma aproximação. **Avaliação Institucional Superior**. V.10, n.4, dez /2005b. p.105-126.

_____. Estratégias de aprendizagem utilizadas em atividades de estudo por estudantes universitários de primeira geração de longa escolaridade. Sorocaba, SP: UNISO. **Relatório de Pesquisa**. Projeto FAPESP, 2004.

_____. Leitura e escrita de estudantes universitários. In: _____. **Contra o consenso. Educação e emancipação**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2003.

_____. O ensino da leitura e escrita numa perspectiva interdisciplinar. In: CORRÊA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Ballon de Oliveira (org.). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial. 2007.

_____; CASTILHO, Katlin Cristina. Autoria do conhecimento e sua percepção em ambiente universitário: um estudo da postura epistemológica. **REU**, Sorocaba, SP: v.35. Edição Especial, p.119-130, set.2009.

_____; SILVA, Edneuz Oliveira; CASTILHO, Katlin Cristina; ABREU, Tatiana Maria. Conhecimento e formação nas IES periférica: perfil do aluno novo da educação superior. **Avaliação**. Campinas. Sorocaba, SP. V.13.Nº3, p.777-789, Nov, 2008.

_____; SILVA, Edneuz Oliveira; CASTILHO, Katlin Cristina de; GOMES, Mayara Victor. Estudo da postura epistemológica em ambiente universitário: disposição objetiva e subjetiva de estudo. **61ª Reunião da SBPC**. UFAM, Manaus, 12 a 17 de julho de 2009. Pôster, Anais... 2009.

_____; TOREZAN, A M. Estratégias de aprendizagem utilizadas em atividades de estudo por estudantes universitários de primeira geração de longa escolaridade. **Projeto de Pesquisa**, FAPESP. Sorocaba, Uniso, 2001.

CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. **Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**. Set/out/nov/dez, 2003.

_____. Sociedade, universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. ME. ACS. **Seminário: universidade por que e como reformar**. 6 a 8 de agosto de 2003.

CORRÊA, Marília Cristina da Silva. Formas de estudar e aprender e expectativa de formação. **Relatório de pesquisa de Iniciação científica**, UFOPA, Santarém, 2011.

CUNHA, Maria Couto. O ensino superior no Brasil. Algumas tendências e alguns problemas. *Entreideias – Educação, Cultura e sociedade*. nº 3. 1999

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 201.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989

SUARÉZ GARCIA, Rodrigo Andrés. **Lectura en Educación Superior**. Universidade de La Sabana, Colômbia, 2013. Disponível em: intelectum.unisabana.edu.co/simples/bitstream/handle/10818/7042/E.A.Lectura%20en%20educacion%20superior%20OK.pdf?sequence=1.

GOMES, Mayara Victor. Leitura, conhecimento e formação universitária. Comunicação apresentada no **5º seminário Nacional – o professor e a leitura de jornal**. Faculdade de Educação / UNICAMP, 14 a 16 de julho de 2010.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e terra, 6ª edição, 2000.

KUENZER (2003), Acácia Zeneida. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica – primeiras aproximações. **Educar**, Curitiba, Especial, p.42-69, 2003. Editora UFPR.

LIMA, Ana; RIBEIRO, Vera Mazagao; CATELLI Jr.; Roberto (coord.). **Indicador Nacional de alfabetismo funcional – INAF – Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. São Paulo: Ação educativa/ Instituto Paulo Monte Negro/. Maio de 2016.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engeles**. Campinas, SP, 2010.

MAAR, Wolfgang Leo. Prefácio. In: ADORNO, Theodor. W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

MARQUESIN, Denise Filomena Bgne; BENEVIDES, Claudio Roberto; BAPTISTA, Denise Cristina. Leitura e escrita no ensino superior. **Revista Educação**. V.14. nº17, 2011. p. 9-28.

MENEGHEL, Stela Maria et alli. Desafios da produção de conhecimento em educação – perspectivas institucionais e de programas de pós-graduação. In: **11^a Anped**. 2007. Rio de Janeiro, RJ. Anais: UERJ, 2007. Disponível em: www.anped11.uerj.br/gt11-3572

MOTA, Vânia Cardoso. Politicando a “sociedade do conhecimento” sob a ótica do pensamento de Gramsci. **Boletim técnico SENAC**, Rio de Janeiro. V.32. Jan/abr, 2006.

NEVES, Rita de Araújo; DAMIANI, Magda Florianiana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNIREVISTA**. V. 1, nº 2, abril 2006.

OLIVEIRA, Katya Luciane de. Considerações acerca da compreensão leitura no ensino superior. **Psicologia: Ciência e profissão**. 31 (4). 2011. p. 690-701.

_____; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 8 (1), 2005 p. 118-124.

OLIVEN, Arabela campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (coord). **A educação superior no Brasil**: Porto alegre, 2002.

QUAGLIA, Isabela; BONNICI, Cristiane Gonçalves de Aguiar; PAIXÃO, Priscila Campilo Manesco. Formação leitora dos alunos do ensino superior. Análise da construção do processo. **Espaço pedagógico**. V.22, n.1, Passo Fundo, p.79-90, Jan/jun.2015.

SANTANA, Tiago Aquino Silva. Formas de estudar e aprender e expectativa de aprender do “novo aluno” universitário da educação superior em Santarém. Relatório de Pesquisa/ PIBIC- UFOPA. UFOPA, Santarém, 2011. 36 p.

SETTON, Maria Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **Rev. Bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. O cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão em leitura. **Interação em psicologia**. 8 (4), 2004 p. 217-226.

_____; VENDRAMINI, Claudete Maria Medeiros; SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhouça; SANTOS, Lígia Angeli Dias do. Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de psicologia. **Estudo de Psicologia**. Campinas 23(1), p.83-91. Janeiro-Março, 2006.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior brasileiro: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**. V.8, N.2 ago/dez.2010; pp.4-17.

SGUISSARD, Valdemar. O modelo superior no Brasil: predomínio privado mercantil e os desafios para regulamentação e formação universitária. **Edu. Soc**. Campinas, vol.29, n.105, p.991-1022. Set/dez 2008.

_____. Universidade Pública estatal. Entre o público e o privado/ Mercantil. **Edu. Soc**. Campinas. Vol. 26, nº90, p.191-222. Jan/Abril de 2005.

SILVA, Edneuzza Oliveira. O acervo pessoal na formação intelectual universitária. **Cadernos de pedagogia**. São Carlos, Ano 4, 4n, p.13-22. Jul-dez, 2010.

SILVA, Kely. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. Dissertação de mestrado. Juiz de forma, 2012. Disponível em: www.ufjf.br.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Versão digital. Disponível em: www.jahr.org.br, 2001.

ZAGO, Nadir. 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.

ANEXO – QUESTIONÁRIO: Formação universitária, conhecimento e cultura

1. **Instituição:** _____ **Curso:** _____ **Ano/Semestre:** _____ **Idade:** _____
Sexo: () F () M **Cidade de origem** _____
Ano que terminou o ensino médio: _____ **Ano que iniciou o ensino superior:** _____

2. **Situação de moradia:**

- () Sozinho () Com os pais (ou outros familiares)
 () Com o cônjuge e (se tiver) filhos () Com outras pessoas

3. **Exerce alguma atividade profissional** _____

Horário de trabalho: _____

Vínculo () Autônomo () Concursado () Carteira assinada () Estagiário () Outro

4. **Somando sua renda com a renda das pessoas que moram com você, qual é, aproximadamente, a renda familiar mensal? (Marque apenas uma resposta)**

- () Até 1 salário mínimo (R\$ 880,00)
 () De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 880,00 até R\$ 2.640,00)
 () De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.640,00, até R\$ 5.280,00)
 () De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 5.280,00 até R\$ 7.920,00)
 () De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 7.920,00 até R\$ 10.560,00)

5. **Responda os itens “a” e “b” com um dos números correspondente ao da tabela:**

a) () Grau de escolaridade do pai b) () Grau de escolaridade da mãe

- | | |
|----------------------------|--|
| 1. Nunca foi para a escola | 6. Educação Superior incompleta |
| 2. Ensino Fund. incompleto | 7. Educação Superior completa |
| 3. Ensino Fund. completo | 8. Fez pós-graduação Lato Sensu (especialização) |
| 4. Ensino Médio incompleto | 9. Fez pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado /Doutorado) |
| 5. Ensino Médio completo | |

6. **De que modo você completou o ensino médio?**

() Educação regular () Sistema modular () Curso supletivo (EJA) () Pela nota do ENEM

7. **Quanto ao financiamento de seus estudos, recebe alguma bolsa? (deixar em branco se não recebe bolsa)**

() PROUNI: () 50 % () 100%
 () FIES: () 50 % () 70 % () 100%
 () Bolsa institucional (da própria universidade): () 50 % () 70 % () 100%

8. **Recebe bolsa institucional? (deixar em branco se não recebe bolsa)**

() Iniciação científica (PIBIC) () Extensão universitária (PIBEX) () Iniciação a docência - PIBID
 () Monitoria () Tutoria () Bolsa permanência

9. **Com que frequência você lê os tipos de livros abaixo? (dê uma nota de 1 a 5 para cada item, sendo 1 = nunca e cinco = sempre)**

() Literatura (romance, poesia, crônica, etc.) () Livros ligado a minha profissão
 () Conhecimentos gerais () Livros de autoajuda () Livros religiosos

10. **Com que frequência leu livros nos seguintes períodos da sua vida? (dê uma nota de 1 a 5 para cada item, sendo 1 = nunca e cinco = sempre)**

() Até os 10 anos () Dos 11 a 14 anos () Dos 15 aos 18 anos () Dos 19 aos 24 anos () 25 em diante

11. **Com que frequência você lê para: (dê uma nota de 1 a 5 para cada item, sendo 1 = nunca e cinco = sempre)**

() Lazer, divertimento () Orientar sua vida () Aprender () Informar-se
 () Obrigação profissional () obrigação acadêmica () motivo religioso, espiritual

12. **Cite o nome de quatro livros cuja leitura foi significativa em sua vida?**

1 _____ 2 _____
 3 _____ 4 _____

13. **Você está lendo algum livro (exceto de estudo) atualmente?**

() não () sim. Qual _____

14. **Quantas horas por dia, em média, você dedica aos estudos?**

Entre segunda a sexta (exceto sala de aula) _____? No fim de semana? _____

