

JOVENS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS E SEUS PROFESSORES EM INTERAÇÃO SOCIAL

YOUNG UNIVERSITY STUDENTS AND THEIR PROFESSORS IN SOCIAL INTERACTION

VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de
ivcov@hotmail.com
Universidade Paulista

GOMES, Candido Alberto da Costa
candidoacg@gmail.com
Universidade Católica de Brasília

RESUMO Este artigo investiga a interação entre experiências sociais (DUBET, 1994, 1998, 2013) construídas por estudantes e professores, visando a compreender como concretizar, cada vez mais, a pedagogia dialógica (FREIRE, 2009, 2011). Uma abordagem qualitativo-exploratória, com estudo de casos múltiplos, envolvendo jovens estudantes de cursos de licenciaturas e seus professores, revelou que estudantes valorizam amizade, criatividade. Idealizam o professor como líder carismático. As professoras valorizam o respeito e se sentem apoiadas pela instituição. Idealizam o docente que articula informação com formação. Todos se preocupam com o desinteresse de estudantes pelo curso.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior. Formação de professores. Juventude. Experiências sociais. Pedagogia dialógica.

ABSTRACT This paper analyses the interaction among social experiences (DUBET, 1994, 1998, 2013) built by instructors and students, aiming to understand how to make effective a dialogical education (FREIRE, 2009, 2011). This research is a multiple case study of qualitative and exploratory nature, focusing teacher education young students and some faculty members. Results reveal that these students value friendship and creativity. Their ideal instructor is a charismatic leader. Faculty members expect respect from the student body, as well as they feel support from the institution. Like the students, they worry about disinterest in relation to the undergraduate programs. Their ideal of instructor is someone who articulates information with formative processes.

KEY WORDS: Higher education. Teacher education. Youths. Social experiences. Dialogical education.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças da sociedade e da universidade levam docentes e discentes a profundas angústias em face do desinteresse de parte dos alunos e do angustiante

monólogo expositivo dos primeiros na sala de aula. Não seria a universidade, desde as suas origens, lugar de debate, crítica e emergência de novas ideias? Por que, então, tem recaído na atmosfera morna de falar – escutar uma torrente de conteúdos prontos? Estes espinhos na garganta de professores e alunos levaram à realização de pesquisa que trata do indispensável diálogo – e da falta dele – na universidade de hoje, com mais amplo acesso e democratização.

Este cenário se desenvolve no mundo atual, fragmentado (BAUMAN, 2001, 2004) em termos de valores, normas, interesses e representações, em que as pessoas têm internalizado modos de se relacionar segundo lógicas de ação não mais fundamentadas ou explicadas como se estas fossem configuradas naturalmente. As pessoas passaram a se orientar e a se relacionar conforme autonomia construída na pluralidade de valores, no jogo de interesses e na busca por exprimir subjetividades. As relações sociais são explicadas menos a partir da clássica ideia de ação, mais conforme a noção de experiência social. As condutas individuais e coletivas seriam construídas na pluralidade de princípios e por meio das ações de pessoas, chamadas à responsabilidade de encontrar sentido destas ações, nessa pluralidade de princípios. Tal é o arranjo subjetivo dos tipos de ação, observáveis e analisáveis porque se inscrevem na objetividade dos diversos sistemas – estes significando *espaço* no qual ocorrem estas experiências sociais, passível de ser observado e analisado dada a sua objetividade (DUBET, 1994, 1998, 2013).

No epicentro de tal mundo fragmentado estão os jovens. Eles constroem biografias enquanto buscam traduzir vivências em projetos significativos. Reivindicam intervenções, decidem, influenciam e ditam comportamentos nos mais variados domínios. Difundem gostos e ideias a outras faixas etárias, invertendo a histórica situação em que eram passíveis de avaliação de acordo com papéis a desempenhar na idade adulta (PAIS, 2003).

Muito já se escreveu para definir juventude. Em termos internacionais, os jovens fazem parte da faixa populacional de 15 a 24 anos (ONU, 1981). No Brasil, pertencem à população entre 15 e 29 anos (BRASIL, 1990, 2005, 2013). Concebidos deste modo, pode-se dizer que o termo juventude designa o grupo de pessoas com

idade a iniciar na adolescência, ou no possível fim a que esta chega, e a avançar até à idade adulta. Aqui prevalece o critério da homogeneidade.

Contudo, os jovens estão situados em classes sociais e situações econômicas desiguais. Os seus interesses são díspares e se caracterizam pela agilidade na mudança de estratégias de relacionamento. Com frequência, experimentam novas situações e assim prosseguem, construindo identidades. Concebido deste outro modo, pode-se afirmar que o termo juventude serve para designar o conjunto social formado por pessoas de situações sociais diferenciadas (PAIS, 2003). Dessa maneira, torna-se possível falar em juventudes, o conjunto social passível de explicação a partir de múltiplos pontos de vista. Prevalece o critério da heterogeneidade.

De todo modo, ao buscar definir trajetórias de vida, os jovens passam por dificuldades de dialogar com as gerações anteriores. O que é recíproco. O diálogo intergeracional se apresenta assim: de um lado, jovens, orientando-se pela multiplicidade de princípios e, de outro, adultos que, além de vivenciarem esta multiplicidade, enfrentam obstáculos para neles se reconhecerem. Ainda assim, este quadro é favorável à construção de diálogos, pois uns e outros se encontram na busca por construir sentidos. No entanto, recrudescem problemas sociais, como as dificuldades de jovens para ingressar no mundo do trabalho e ter acesso à habitação. Isto pode potencializar revoltas, marginalidade, delinquência e até consumo de drogas (PAIS, 2003).

Na esfera da educação, numerosas são as dificuldades de se estabelecer o diálogo intergeracional. A ponta do *iceberg* aparece em problemas como a violência escolar e o desinteresse pela aprendizagem, contribuindo para aumentar a evasão, em meio à dinâmica curricular que não favorece aos jovens exercer o protagonismo de sua aprendizagem (GOMES, 2011). Na universidade, ambiente altamente propício ao diálogo, a juventude pode ser compreendida na perspectiva de quadros mais amplos. Nela, a juventude pode ser concebida como sequência de percursos biográficos orientados por pré-estruturas que resultam de ações sociais (PASSERON, 1989). Os jovens podem ser percebidos como indivíduos sujeitos à injunção institucional, com reflexos em suas identidades (PAIS, 2003), desde o ingresso na vida universitária até o final do processo de formação acadêmica. Com

isto, diversificam-se as oportunidades de construção de diálogos entre as gerações, com a valorização de aspectos subjetivos. Nos termos de Buber (2009), esta é a valorização presente na relação Eu-Tu originária das interações sociais desenvolvidas por todos os que fazem a comunidade universitária.

Entretanto, a vida desta comunidade é mais complexa do que se apresenta à primeira vista. Os jovens ingressantes se deparam, desde logo, com a tarefa de aprender o ofício de estudante (COULON, 2008). Vivenciam uma passagem (VAN GENNEP, 1978) a ser considerada nos momentos de estranhamento, aprendizagem e afiliação. Buscam autonomia, nesta passagem, construída com os estudos e durante a convivência com outros adultos. Preparam-se para a vida ativa, para o mundo do trabalho. Aprendem a decidir a própria vida. Desse modo, fazem a transição permeada por inquietações que, não raro, levam a adotar condutas que configuram estratégias não percebidas pela universidade.

2 BUSCA DE PONTES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

Neste ambiente complexo, professores constroem identidades pessoal e profissional, enquanto atuam, com as dinâmicas elaboradas para exercer a docência, isto é, enquanto interagem com estudantes e colegas detentores de diferentes visões de mundo e de ser humano. A sala de aula é o lugar onde mais interagem, onde ocorrem significativas vivências, saberes, interesses e problemas afetos à realidade como realmente ela é (MASETTO, 2012). Muitas vezes, esta realidade é a da turma numerosa em que estudantes e professores intercambiam vivências valorativas.

Na prática, professores sentem na pele problemas relacionados com a expansão da educação superior, fato presente em todos os continentes – estima-se para além de 170 milhões de estudantes (UNESCO, 1999; OECD, 2010). Com a expansão da educação superior, a universidade passou a receber populações jovens de diversificadas formações socioculturais. Muitos deles são hábeis na arte de dominar não só o currículo da sala de aula como também o da rua, socializando-se e exercendo protagonismo a seu modo (GOMES; VASCONCELOS; LIMA, 2012). Traduzindo noutros termos, a prática do professor universitário se converteu em

desafio ampliado exponencialmente pelo contexto da irreversível expansão do acesso.

Desse modo, estudantes e professores seguem percursos de vida, construindo suas experiências sociais. Com isto, resulta o processo de interação social mais desafiante: para estudantes, em meio ao aprendizado do ofício de estudante, que é todo seu (COULON, 2008); para professores, cuja atuação é perpassada pelo aprendizado constante do fazer educativo construído na prática.

Este é o amplo cenário de dificuldades e oportunidades, vivenciado pelos jovens, em sua busca para estabelecer diálogos com pessoas de idades mais avançadas. É o cenário da instituição universidade, a sofrer processos de desinstitucionalização, ora compreendidos como mutação (TOURAINÉ, 1997; DUBET, 2013), ora como crise (SANTOS, 2005). Em comum, tais processos podem ser analisados à luz dos problemas relacionados com a discussão sobre a modernidade e a pós-modernidade.

Neste sentido, cabe à universidade fortalecer a característica fundamental de ser um espaço de construção de diálogos (MENDES, 1968). Ela precisa estabelecer diálogos estratégicos que contribuam para, dentre outros, fomentar o sistema contínuo composto pela educação básica e superior (UNESCO, 1999). Diálogos que aproximem ensino e pesquisa, sem descurar de sua missão social (BRASIL, 1988, 1996), que promovam a interação intergeracional, com o envolvimento de estudantes e professores, que integrem aspectos informativos e formativos da educação, que conectem os diversos tipos de conteúdos na sala de aula, estabelecendo vínculos entre concepções de ser humano e de projeto educativo. Senão, a persistir como instituição racionalizadora da modernidade (TOURAINÉ, s/d), a universidade pode incorrer em contradições como, por exemplo, a de receber o jovem duplamente vencedor, aquele que dominou a multiplicidade de currículos e superou dificuldades para acessar a educação superior (SPOSITO, 2009) e, ainda assim, manter-se distanciada de iniciativas estratégicas no sentido de respeitar a autonomia do ser do educando (FREIRE, 2009). Em parte, contradições deste tipo têm como base a educação bancária (FREIRE, 2011) que, aparentemente, traz embutida a racionalidade compatível com a modernidade sólida (BAUMAN, 2001) na

medida em que pressupõe os eventos educacionais básicos como fatos estabelecidos.

Com Freire (2009), tem-se que, antes de ser pura transmissão de conteúdos, a educação problematizadora do mundo é dialógica, pois considera a relação Eu-Tu nesta problematização. A educação que, se internalizada pelos diversos âmbitos da universidade, contribuirá para a ressignificação da dinâmica curricular da sala de aula. Neste ambiente universitário, contribuirá para priorizar o papel desempenhado pelo professor. Este é o principal ator na concretização desta dinâmica, pois o processo educacional se desenvolve efetivamente na prática didático-pedagógica (CÂMARA, 1995) – apesar das constatadas situações em que o professor se limita a converter informação em conhecimento (VASCONCELOS, 2011), contribuindo para distanciar o dia a dia de estudantes e professores da pedagogia dialógica (FREIRE, 2011).

Em síntese, o modo fragmentado como as pessoas se relacionam (BAUMAN, 2001, 2004) aumenta o desafio de todos para encontrar sentido para suas ações. Jovens universitários constroem experiências sociais em meio à busca por traduzi-las em projetos significativos (PAIS, 2003). Situando-se em classes sociais e situações econômicas de modo desigual, muitos jovens lutam para não serem *eliminados* na universidade e, por isto, obrigam-se a aprender o *ofício de estudante* (COULON, 2008). Torna-se necessário construir e renovar o diálogo intergeracional. No âmbito educacional, os desafios são imensos. Embora passe por intensos processos de desinstitucionalização (TOURAINÉ, 1997; SANTOS, 2005; DUBET, 2013), obrigando-se a alimentar o sistema do qual fazem parte a educação básica e a superior (UNESCO, 1999), bem como se obrigando a aproximar ensino e pesquisa, em prol de sua missão social (BRASIL, 1988, 1996), a universidade, com seu discurso de abertura ao diálogo (MENDES, 1968), constitui espaço onde a juventude pode ser compreendida a partir de amplos cenários – só assim os jovens serão entendidos como duplos vencedores, nos termos colocados por este texto (SPOSITO, 2009).

Conforme estas explicações, se, para os estudantes universitários o cerne da vida acadêmica é a interação entre suas experiências sociais e as dos seus professores, construídas em torno dos currículos explícito e implícito, parece clara a

necessidade de se desenvolver e aprimorar a presença da pedagogia dialógica, iniciando pela sala de aula (FREIRE, 2009, 2011; MASETTO, 2012).

Nesse sentido, delineou-se a problemática de pesquisa: na sala de aula, há interação das experiências sociais de estudantes e de professores? Caso haja, como se desenvolve esta interação? Quais as vinculações causais entre experiências sociais e os diversos sistemas presentes na sala de aula? Quais as lógicas de ação da interação social? Informação e formação se articulam? Como? E se isso ocorre, fica favorecida a interação entre experiências sociais? Quais as percepções de estudantes e professores a respeito da interação entre suas experiências sociais? Como percebem os diálogos entre si? Resumindo, quais os aspectos relevantes da possível dinâmica de interação entre experiências sociais de estudantes jovens e de professores no âmbito do processo educacional desenvolvido na sala de aula da universidade? Assim, com base nas noções de experiência social e pedagogia dialógica, investigou-se a interação entre experiências sociais de estudantes e de professores para descobrir aspectos relevantes dessa interação. Tornou-se possível compreender como concretizar a pedagogia dialógica, compatibilizando com a necessidade de renovação da universidade, que sofre processos de desinstitucionalização.

3 COMO SE INCURSIONOU PELA REALIDADE?

A pesquisa se caracteriza como qualitativo-exploratória, delineada como estudo de casos múltiplos. Dela participaram oito jovens estudantes e seis professoras dos cursos de Letras e Pedagogia de uma universidade particular de Brasília (ver quadro 1). Optou-se por uma universidade porque, dentre outros aspectos: 1) propõe-se a *educar* a educação básica ao formar profissionais que nesta atuação; 2) constitui componente essencial num sistema contínuo com início na educação infantil; 3) obriga-se por lei a associar ensino, pesquisa e extensão, propondo-se a desenvolver mediações pedagógicas baseadas no diálogo; 4) as universidades brasileiras concentraram, em 2012, 54,2% das matrículas em cursos de graduação, apesar de representarem apenas 8,0% do total de instituições da educação superior (BRASIL, 2014).

Optou-se por um curso de Letras porque, dentre outros aspectos, propõe-se a: 1) evidenciar a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade e o cultivo de valores humanistas; 2) promover associação entre ensino, pesquisa e extensão com base na ideia de currículo como construção cultural capaz de propiciar aquisição do saber de modo articulado (BRASIL, 2001). Finalmente, optou-se por um curso de Pedagogia porque, dentre outros: 1) caracteriza-se como multimodal, tendo cinco modalidades formativas e 23 categorias de habilitações (BRASIL, 2006); 2) implica comprometer estudantes e professores com o processo educacional que prioriza a pesquisa focalizada na construção de diálogo na universidade. Oportuno informar que, entre 2007 e 2009, esses cursos tiveram, respectivamente, 79,0% e 74,0% de estudantes trabalhadores (RISTOFF, 2013).

Quadro 1 – Fontes de evidência, técnicas, instrumentos e procedimentos.

Fontes	Técnicas e instrumentos		Procedimentos
Observação	Observação direta	Roteiro de observação na sala de aula.	Técnica utilizada em 24 aulas (quatro aulas de cada professora participante).
Entrevista	Relato de vida	Roteiro de entrevista e roteiro de replicação.	Técnica utilizada 27 vezes (duas vezes para sete estudantes, duas vezes às seis professoras e uma vez a um dos estudantes).
	Entrevista estruturada	Roteiro da validação de resultados.	Técnica utilizada duas vezes, com dois grupos de participantes (cada grupo formado por um estudante e uma professora do mesmo curso).
Análise documental	Análise interpretativa e crítica	Roteiro de análise documental.	Técnica utilizada oito vezes (uma vez em relação ao Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPC), uma vez ao PPC de Pedagogia e uma vez a cada um dos seis Planos de Ensino (PE) das disciplinas das professoras participantes).

Fonte: elaboração dos autores.

Como estratégia geral de análise de dados, optou-se pela alternativa denominada por Yin (2010) como *Proposições teóricas*, utilizando as técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 2009) e a síntese cruzada de casos (STAKE, 1995; YIN, 2010).

4 DINÂMICA DE ENCONTROS E DESENCONTROS

4.1 LÓGICAS DE AÇÃO, ARTICULAÇÃO INFORMAR-FORMAR E INTERAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS

Em primeiro lugar, o estudo das relações entre lógicas de ação de estudantes e de professores evidenciou que experiências sociais construídas pelos primeiros são mais favoráveis à articulação entre aspectos informativos e formativos da educação. Tais experiências envolvem preocupações em alcançar objetivos em meio a regras específicas, com as quais os estudantes precisam jogar.

Neste contexto, os participantes elaboram o sentimento de autorresponsabilização por maior interação social entre eles. No entanto, as perspectivas desta elaboração se contrapõem. Para os estudantes, isto não é fato estabelecido, a ser repassado de geração a geração, mas, sim, algo a ser construído na crítica, ou seja, na *recusa* aos modos de socialização. Por sua vez, para as professoras, isto se estabelece no âmbito de valores adquiridos em suas vivências pessoais e profissionais. Em comum, os participantes possuem a preocupação com o desinteresse de colegas pelo curso, preocupação que poderia ser *aproveitada* para estabelecer maior articulação entre aspectos informativos e formativos.

Eis um tema a destacar: a contraposição entre modos de perceber a interação social, no âmbito da autorresponsabilização, ficou evidenciada num contexto caracterizado pela preocupação de todos com o desinteresse de parte dos alunos. No nível institucional, isto parece se relacionar com a inércia do sistema educativo que ora se desenvolve em meio a velhos valores, ora é operacionalizado conforme novos princípios, interesses e modos de construir identidades sociais.

Na base dessa inércia está o hábito de atribuir ao Outro a culpa por resultados diferentes do esperado em relação ao processo educacional. É a atribuição de responsabilidade de uns pelos outros (ROTTER, 1990). O Outro é o culpado pelo fracasso acadêmico. Assim, um empuxo ao contrário, constituído pelos aspectos identificados pela pesquisa, e encabeçados por aquele hábito, dificulta a renovação da universidade em termos de valores e projeção de novos interesses – pelo menos no âmbito dos cursos observados.

Em segundo lugar, o estudo das contribuições e impactos da articulação entre aspectos informativos e formativos evidenciou que esta ou a polarização entre tais aspectos, respectivamente, abrem perspectivas à construção de dois tipos de experiências sociais: experiências que atendem aos quatro pilares da educação para o século XXI (seja em que medida for) e aquelas que não atendem. Essas quatro possibilidades de operacionalização do processo educacional caracterizam uma tensão subjacente à ação docente e à institucional, já identificada por Freire (2009), que é o equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade, o qual, frequentemente, é rompido pelo autoritarismo e licença.

Caracteriza-se uma renovação do autoritarismo, agora ornamentado pelas cores da fragmentação do tempo atual, traduzida no distanciamento entre informação e formação. Tal caracterização parece se encontrar também no sistema educacional, ou processo educacional, o qual oscila entre contribuir e impactar o aprendizado de novas formas de conhecer, fazer, conviver e ser (DELORS et al., 1998). Estudantes e professores pouco percebem esta caracterização, presente na ação docente e institucional, impedindo a melhor canalização de esforços para a formação integral dos estudantes. Aqui também há um empuxo ao contrário constituído por aspectos identificados pela pesquisa, capitaneado pelo autoritarismo, cuja base está na polarização entre informação e formação.

Em terceiro e último lugar, o estudo das interações sociais de estudantes e professores, com foco na articulação informar-formar, evidenciou que estas interações se desenvolvem ao modo de uma crítica silenciosa. Os estudantes não conseguem manifestar por inteiro sua opinião a respeito da pedagogia pretendida e firmada pelos cursos nos seus PPCs, o que interfere dialeticamente nos processos interativos. Eles constroem subjetividades que são negadas. Por sua vez, a ação que resulta da capacidade crítica dos professores não tem sido suficiente para mudar certas estruturas do processo educacional. Quando promovem alguma mudança, geralmente se deparam com a repetição de cenários, antes foco de sua preocupação, e sobre os quais agiram e até lograram êxito, com algumas transformações positivas. Assim, este contexto, no qual a crítica avança só até determinados pontos, parece se relacionar com o sistema educacional que nega o sujeito, tendo na base uma crítica silenciosa.

Desse modo, infere-se uma estrutura conceitual em torno de três conceitos: inércia, autoritarismo e negação do sujeito. Na verdade, remetem estes conceitos para três contextos que parecem relacionar-se com situações identificadas pela pesquisa. Assim, acerca-se da ação docente e institucional algum tipo de paralisia a envolver as figuras mais importantes do processo educacional – o aluno e o professor. Na base, está a ideia de que o Outro é o culpado. Uma indicação de autoritarismo ronda uns e outros, cuja base reside na polarização entre informar e formar. Por fim, faz parte do dia a dia de uns e outros uma espécie de negação do sujeito, pelo exercício da crítica silenciosa, já aludida. É provável que entre tal inércia e tal modo de autoritarismo esteja o indivíduo que encontra obstáculos para expressar sua subjetividade. Assim, a pedagogia antidialógica remanesce no horizonte, com ares de enfrentamento à pedagogia dialógica (FREIRE, 2009, 2011). Numa perspectiva positiva, há potenciais presentes no próprio processo educacional pesquisado, capazes de amortecer a força deste enfrentamento.

Antes de deter-se sobre entendimentos que viabilizaram tal estrutura conceitual, bem como demonstrar esses potenciais, favoráveis à prática da pedagogia dialógica, apresentam-se, a seguir, constatações a respeito da ação docente e institucional para a concretização desta pedagogia.

4.2 AÇÃO DOCENTE E PEDAGOGIA DIALÓGICA

A partir da análise de dados, se elaboraram seis novas questões, pois de uma pesquisa exploratória podem surgir tanto respostas quanto novas perguntas. Estas gravitaram em torno da ação docente e foram respondidas a partir dos dados empíricos.

Na verdade, elas são inquietações traduzíveis na pergunta: se existem determinados potenciais no cotidiano do processo educacional, por que tal e tal expectativa não se cumpre?

A resposta foi categórica: é necessário incluir estes potenciais numa estratégia de atuação docente no sentido da efetiva pedagogia dialógica. A pesquisa

constatou que alguns aspectos desta pedagogia estão ausentes nos casos estudados¹.

Eis as questões, acompanhadas das constatações das análises, suporte da literatura especializada e resposta da pesquisa empírica:

1 – *Estudantes e professores entendem que todos são responsáveis pela maior interação social.* Este entendimento dos participantes se expressou no consenso em torno da autorresponsabilidade pela maior interação social, variável importante para haver interesse pelo curso e construir novas atitudes (COLL et al., 1998). Sabendo-se que a pedagogia dialógica é um possível caminho para converter tal consenso em prática favorável ao maior interesse pelo curso, por que então há estudantes desinteressados? A pesquisa identificou que a valorização da interação social está subaproveitada.

2 – *Estudantes são críticos.* A criticidade é variável importante para desenvolver atividades de pesquisa (DEMO, 2007) e extensão. Considerando que a pedagogia dialógica desenvolve a capacidade crítica, favorecendo a associação ensino-pesquisa-extensão, por que esta associação não se concretiza em larga medida nos cursos pesquisados? Conforme as análises realizadas, não se aproveita a criticidade dos estudantes.

3 – *Estudantes valorizam atividades de pesquisa e extensão – gostariam de participar mais de projetos.* Tal valorização se expressou várias vezes na afirmação “gostaria de participar”, sendo um aspecto que contribui para diversificar atividades (DEMO, 2007; SÍVERES, 2010). Considerando que a pedagogia dialógica desperta esta valorização, por que, a partir de projetos de pesquisa/extensão, não se diversificam as atividades? A pesquisa identificou que a prioridade tem sido para a exposição oral porque não se aproveita a valorização das atividades de pesquisa e extensão.

¹ Os argumentos dedutivos que comprovaram esta ausência se basearam na forma lógica (se p , q); ($p \rightarrow q$). Isto significa: se ocorre p , então ocorre q ; ocorreu p , então ocorreu q . Trata-se de uma forma lógica determinada pela relação recíproca bem definida presente no conectivo *se... então*, seja qual for o conteúdo dos enunciados (SALMON, 1993). Desse modo, deve-se compreender que nos lugares de p e q figuram enunciados. Conforme a pesquisa, em todas as questões elaboradas os potenciais presentes nos processos educativos foram pouco aproveitados.

4 – *Há disposição de professores e aceitabilidade de estudantes para a prática de narrativas pessoais e profissionais.* Isto é importante para integrar conteúdos (COLL et al., 1998) e, considerando que a pedagogia dialógica aproxima educador e educandos, contribuindo para articular aspectos cognitivos e socioemocionais, deveria expressar-se mais frequentemente o equilíbrio entre estes aspectos. Contudo, por que se priorizam aspectos cognitivos, apesar das oportunidades com as narrativas para promover o maior equilíbrio? Evidenciou-se a valorização do distanciamento mínimo em relação aos estudantes.

5 – *Os estudantes gostariam de ver mais presente no cotidiano da vida acadêmica a utilização de feedbacks.* *A priori*, este desejo é condição para a troca de informações entre estudantes e professores (FREIRE, 2011). A pedagogia dialógica é o exercício de empatia. Então, deveria haver essa prática. Por que não ocorre? A troca de informações não é prática sistematizada porque em geral se responsabiliza o Outro pelo insucesso acadêmico. Este inútil desencargo de consciência poderia ser superado pelo desenvolvimento da empatia, isto é, colocarem-se uns nos lugares dos outros.

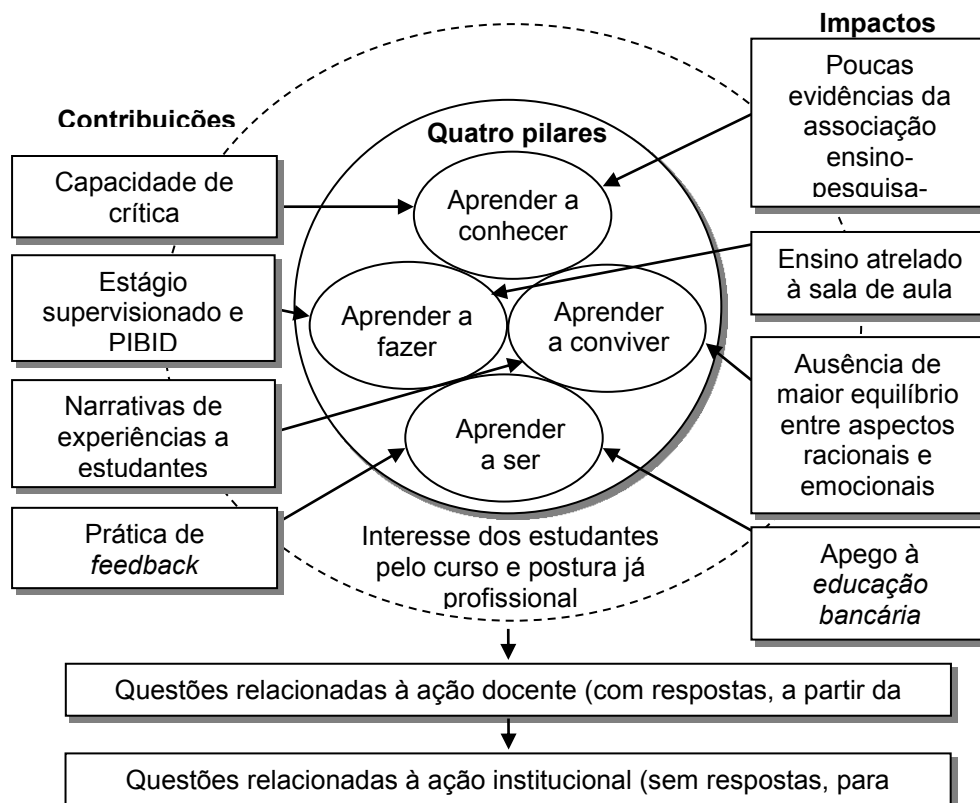
6 – *Apesar de os estudantes serem críticos e, por isto mesmo, já manterem certo nível de internalização dos objetivos do curso, isto não é reconhecido plenamente pelos professores.* Estudantes já internalizaram o porquê do curso, fato importante para desenvolver a relação educativa madura (FREIRE, 2009, 2011). A pedagogia dialógica aciona a capacidade crítica e, assim, contribui para construir condutas compatíveis com a futura atuação profissional. Então, deveriam estar mais visíveis, entre estudantes, aspectos necessários à atuação profissional futura. Por que não ocorre? Os estudantes são percebidos como imaturos porque sua capacidade crítica é pouco reconhecida. Não se constata que eles já possuem boa consciência para o curso.

4.3 AÇÃO INSTITUCIONAL E PEDAGOGIA DIALÓGICA

A aplicação da estratégia geral de análise de dados dos casos múltiplos (YIN, 2010) possibilitou elaborar também outras seis novas questões. Se aquelas primeiras perguntas tiveram respostas a partir dos dados empíricos resultantes da

pesquisa, as segundas se propuseram a abrir perspectivas para outros estudos, motivo porque gerar perguntas é um importante papel da pesquisa exploratória. A Figura 1 representa a matriz lógica do total de doze questões.

Figura 1 – Lógica das questões elaboradas.



Fonte: elaboração dos autores.

Legenda: PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Na Figura 1, os retângulos à esquerda abrigam contribuições de experiências sociais resultantes da articulação informar-formar, as quais contribuem para o cumprimento dos quatro pilares da educação para o século XXI (DELORS et al., 1998)². Já os retângulos à direita abrigam impactos da ausência desta articulação que atuam também sobre este cumprimento no âmbito dos cursos. Os círculos no centro contêm os pilares. As setas que chegam até estes mostram a direção das

² Embora destinado à educação básica, em sua essência, o Relatório Delors se aplica também, nas condições contemporâneas e feitas as devidas adequações, à educação superior, pois envolve a renovação contínua do conhecimento.

contribuições e impactos, sendo apenas um direcionamento inicial, para efeitos pedagógicos, pois na prática todos se encontram entre si. O círculo maior, que enlaça a maior parte da figura, contém aspectos relacionados com o interesse dos estudantes pelo curso e à postura profissional que eles aprendem a assumir durante a formação. Assim, cada pilar recebe um tipo de contribuição e sofre um tipo de impacto, situando-se no contexto das relações que certas lógicas de ação estabelecem entre si, portanto, envolvendo a interação entre experiências sociais.

Na parte inferior da Figura 1 estão duas setas largas a indicar que do entrelaçamento das contribuições e impactos resultaram as doze questões. Embora apareçam sequenciadas na figura, na realidade elas mantêm uma relação dialética. Isto porque as primeiras se situam no âmbito da ação docente e as segundas no âmbito da ação institucional, ações a serem compreendidas numa só totalidade.

As primeiras, num total de seis, são acompanhadas de respostas geradas a partir dos dados empíricos. As segundas, também em número de seis e cujas elaborações partiram dessas respostas, se oferecem como propostas para novos estudos ou elaboração de hipóteses. A junção dessas questões possibilitou obter seis outras perguntas, agora já completas, no sentido em que envolvem a ação docente e a ação institucional, como se apresenta a seguir:

1 – *Estudantes e professores entendem que todos são responsáveis pela maior interação social.* Este entendimento é fator importante para aprimorar ou desenvolver o interesse dos estudantes pelo curso. A expectativa era que houvesse esse interesse. No entanto, não é o que ocorre. Então, por que há desinteresse? Porque existe uma lacuna a ser ocupada pela pedagogia dialógica. De um lado, professores precisam reconhecer esse consenso e podem lançar mão dessa pedagogia. De outro lado, a instituição, podendo ser a universidade. Comprometida em evidenciar o pragmatismo da sociedade atual e o cultivo de valores humanos por meio da articulação entre conhecimentos científicos e aquisições culturais, a universidade precisa aprimorar ou desenvolver iniciativas que valorizem o diálogo com a sociedade. Isto pode ser feito por meio da interação com comunidades interpretativas, com a interlocução entre professores, estudantes, funcionários e demais componentes da sociedade – contando com o dinamismo, inquietação, rebeldia e criatividade que caracterizam os jovens. Isto porque cria cada vez mais

comprometimento por parte dos estudantes. Em que medida ações institucionais têm valorizado amplo diálogo entre corpo acadêmico e sociedade?

2 – *Estudantes são críticos*. Este aspecto é importante para desenvolver atividades de pesquisa e extensão. A expectativa era que o princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão estivesse concretizado em larga medida. No entanto, há fragilidade em sua concretização. Por quê? Porque, dentre outros aspectos, pouco se aproveita tal criticidade. A pedagogia dialógica é uma alternativa interessante, pois estimula a capacidade crítica, a curiosidade e, por desdobramento, contribui para fortalecer essa indissociabilidade. De um lado, o professor deve buscar a identificação de situações em que emerge essa criticidade. De outro lado, a instituição deve incluir em suas estratégias a preocupação e a ação de preparar os estudantes para progredir naquilo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) chama de estudos posteriores (BRASIL, 1996). Como os cursos se comprometem com o processo educacional que prioriza aspectos relevantes para a pesquisa, em que medida ações institucionais têm efetivamente incentivado a pesquisa e a extensão?

3 – *Estudantes valorizam atividades de pesquisa e extensão – gostariam de participar mais de projetos*. Essa valorização favorece a sua realização e, por desdobramento, contribui para diversificar atividades didático-pedagógicas. Esperava-se que esse contexto levasse a tal diversificação. No entanto, isto não ocorre. Há direcionamento para aulas expositivas. Por quê? Porque há uma lacuna que poderia ser preenchida pela pedagogia dialógica. Haveria enriquecimento da dinâmica curricular de modo a se obter uma aprendizagem mais interessante, com atividades diversificadas, com foco em iniciativas extraclasse. Um possível caminho seria o maior envolvimento dos professores com a efetiva participação em atividades de pesquisa e extensão, viagens e outras atividades extraclasse, o que implicaria alterações metodológicas e das formas de remunerar o corpo docente. Por sua vez, aos cursos pesquisados caberia abandonar a perspectiva tradicional da educação focalizada na pura transmissão de informações. Como se propõem a abandonar a perspectiva única e empobrecedora da educação bancária, o que ajudaria a diversificar atividades, em que medida a ação institucional tem se voltado

efetivamente para a operacionalização de estratégias educacionais com foco nessa diversificação?

4 – *Há disposição de professores e aceitabilidade de estudantes para a prática de narrativas pessoais e profissionais.* Este aspecto é interessante para a integração entre os tipos de conteúdo (conceituais, procedimentais e atitudinais) e, assim, contribuir com a atuação do professor preocupado em articular, o melhor possível, aspectos cognitivos e socioemocionais. A expectativa era que houvesse presença mais contundente do equilíbrio entre esses aspectos no cotidiano da atuação didático-pedagógica. Não há. Por quê? Apesar das oportunidades que se oferecem por meio das narrativas de experiências, a ação docente se apresentou pautada por um distanciamento social mínimo em relação aos estudantes, abrindo-se espaço para a pedagogia dialógica. Esta aproxima educador e educandos, com intenção educativa e, por desdobramento, contribui para articular aspectos cognitivos e socioemocionais. No âmbito institucional, os cursos se propõem a formar professores para a comunicação, propondo-se a ser sensíveis ao capital cultural de estudantes que se preparam para atuar na educação básica. Portanto, preparamos para lidar com situações de encontro entre razão e emoção. Em que medida possíveis iniciativas institucionais têm contribuído para haver comunicação eficaz e útil à ação docente?

5 – *Os estudantes gostariam de ver mais presente no cotidiano da vida acadêmica a utilização de feedbacks.* Este desejo é relevante para estabelecer o intercâmbio de informações entre estudantes e professores em torno de questões do processo educacional. Com este potencial, a expectativa era que a prática de *feedbacks* como componente da relação estudante-professor estivesse diluída no dia a dia. No entanto, a realidade não se revelou assim, mas com raros e localizados momentos de troca de informações. Como as propostas formativas dos cursos são suportadas pelo intuito de articular informação e formação, pressupondo a busca do preparo dos estudantes para o diálogo por meio do diálogo, existiriam iniciativas institucionais voltadas para a prática continuada de *feedbacks*?

6 – *Apesar de os estudantes serem críticos e, por isto mesmo, já manterem certo nível de internalização dos objetivos do curso, isto não é reconhecido plenamente pelos professores.* Estes precisam perceber o quanto os estudantes são críticos. No

entanto, no âmbito institucional, seria necessário estabelecer iniciativas, com o ingresso dos estudantes no curso, indo até o final. Em que medida as universidades têm feito o acompanhamento dos processos de conscientização dos estudantes sobre as diversas realidades dos cursos?

4.4 ELEMENTOS PARA UMA ESTRUTURA CONCEITUAL

A pesquisa evidenciou, por um lado, o peso com que determinadas estruturas sociais da universidade recaem sobre as relações sociais presentes no cotidiano de estudantes e professores. Por outro lado, evidenciou o caminho de volta, isto é, aspectos das condutas de estudantes e professores com interferência na composição dessas estruturas, nomeadamente as que se referem ao processo educacional desenvolvido na sala de aula, considerado neste trabalho como um sistema.

As evidências indicaram: 1) progressão de eventos que parecem se relacionar com certa inércia do sistema educacional, envolvendo relações sociais e estruturas do ambiente acadêmico; 2) esta inércia está fundamentada numa mútua inculpação por resultados não esperados com relação ao processo educacional; 3) o processo educacional que oscila entre contribuições e efeitos desfavoráveis para alcançar os quatro pilares da educação para o século XXI, o que pode estar relacionado com certo tipo de autoritarismo no dia a dia de estudantes e professores, acompanhado de novas formas de alienação, num mundo em que o poder se fragmentou em meio à imensa quantidade de informações; 4) este modo de ser autoritário emerge da ausência de articulação sistematizada entre aspectos cognitivos e socioemocionais do processo educacional, com primazia da informação sobre a formação; 5) imposição de limites às críticas de estudantes e professores, o que parece se relacionar com uma negação dos sujeitos, pessoas que, sendo humanas, desenvolvem identidades a partir de críticas cognitivas e normativas; 6) esta negação baseia-se numa espécie de crítica silenciosa, caracterizada pela incompletude da manifestação de opiniões por estudantes e professores.

Esta estrutura conceitual contém alguns termos que precisam ser bem esclarecidos. A *inércia*, compreendida como toda “falta de reação, de iniciativa,

imobilismo, estagnação, apatia” (HOUAISS, 2003, p. 2088) ocorre, por exemplo, quando se mudam os tempos, mudam-se as vontades, os políticos, os programas, mas, depois, há efetivamente a queixa de que as coisas não mudaram no dia a dia dos envolvidos com o processo educativo – permanecem códigos e hábitos, mantêm-se as relações de poder. Tudo permanece praticamente na mesma situação, tudo dantes como no quartel de Abrantes (MATTOSO, 1998).

Esclarece-se que o ato de negar alguma coisa significa, dentre outras explicações, “recusar-se a admitir, não reconhecer, não consentir, deixar de lado, deixar de revelar” (HOUAISS, 2003, p. 2599). Por sua vez, o termo sujeito quer aqui significar a síntese de uma identidade subjetiva, esta compreendida como o empenhamento em modelos culturais internalizados pelo indivíduo. Considerando esses entendimentos, constata-se a negação do sujeito quando, por exemplo, numa relação inter ou intragrupos, os envolvidos nas relações estabelecidas têm, por determinado período, a recusa, o não reconhecimento, o abandono da capacidade de crítica cognitiva ou normativa direcionada para os processos de socialização. Negam-se, por uns e outros, as capacidades de pensar, sentir e agir. Funciona como se uma nuvem encobrisse as relações sociais. Como se todos se tornassem invisíveis (WELLS, 2000).

Entende-se por autoritarismo, enquanto qualidade de quem é autoritário, “um método de fazer política no qual o governo é usado para controlar a vida de indivíduos em vez de estar submetido a controle democrático pelos cidadãos” (JOHNSON, 1997, p. 25). Neste sentido, o sujeito autoritário é aquele “que infunde respeito, obediência [e que é] a favor do princípio da submissão cega à autoridade” (HOUAISS, 2003, p. 455). Este sujeito trata “com arrogância e desprezo os inferiores hierárquicos e em geral todos aqueles que não têm poder e autoridade” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 94).

É fenômeno humano antigo, podendo ser constatado em pequenos grupos, não sendo exclusividade de governos. Neste sentido, constata-se autoritarismo no processo educacional quando, por exemplo, sendo detentor de informações desconhecidas pelo estudante, o professor faz deste desconhecimento um mecanismo de controle sobre a fala daquele. Quando, a par de certas informações, prioriza o espírito competitivo e não o de cooperação e amizade com o estudante.

4.5 OS POTENCIAIS PARA A PEDAGOGIA DIALÓGICA

A pesquisa identificou alguns potenciais para desenvolver maior articulação entre informar-formar, favorecendo a implementação da pedagogia dialógica (FREIRE, 2011) como estratégia de atuação de professores, bem como alcançando o raio de toda a instituição. Eles estão presentes no dia a dia de estudantes e professores. A ação docente e a ação institucional precisam dialogar entre si, contribuindo para transformar cada vez mais inércia em ação, autoritarismo em autoridade, negação do sujeito em sua afirmação.

Esses potenciais, favoráveis à concretização dos quatro pilares da educação para o século XXI, estão relacionados com: 1) os participantes têm assumido a autorresponsabilização pela maior interação social; 2) em geral, os estudantes são críticos; 3) os estudantes valorizam atividades de pesquisa e extensão, embora não participem na medida desejada; 4) as professoras estão dispostas a narrarem experiências pessoais e profissionais e os estudantes se dispõem a ouvi-las; 5) os estudantes desejam ver no cotidiano maior aplicabilidade de *feedbacks*; 6) os estudantes já têm internalizado o porquê do curso.

De modo que se constituem em oportunidades de amortecer, ao máximo possível, comportamentos e atitudes da interação estudante-professor que contribuem com a inércia do sistema educacional, com a negação do sujeito e com o autoritarismo.

5 DESAFIOS: MUDANÇAS DE RAIZ

Uma inércia persiste no sistema educacional. Ela tem na base a internalização de que o Outro é responsável pelo fracasso acadêmico. Para os professores, a universidade é o outro. Para a universidade, o professor é o outro. Para os estudantes, universidade e professores são os outros. Há uma negação do sujeito, tendo como base certos bloqueios à crítica construtiva. Há comportamentos e atitudes que tendem a algum tipo de autoritarismo, viáveis com a ausência da efetiva articulação entre informar-formar.

Por onde iniciar ações favoráveis à construção de experiências sociais capazes de contribuir para o desenvolvimento humano e fortalecer a instituição universidade? Como construir pontes entre determinadas estruturas sociais da universidade e as relações sociais presentes no cotidiano de estudantes e professores? Os estudos indicaram que é preciso concretizar a pedagogia dialógica (FREIRE, 1997, 2009, 2011) na ação docente e na ação institucional para que estudantes e professores conquistem cada vez mais sua autonomia. Ao invés de respostas prontas, é preciso ensinar a fazer perguntas, a traçar desafios, a buscar soluções para casos concretos ou imaginados, discutir e criar. Porque assim será a vida como pessoas e profissionais: definir problemas, achar alternativas, renovar indagações, mudar sempre. Do contrário, com a variedade das origens sociais e do capital cultural dos novos estudantes, tal como na educação básica, se instala o tédio e, em seguida, a violência na sala de aula, de que o autoritarismo antes constatado já é uma expressão.

Coloca-se o desafio de pensar, juntamente com a busca de solução para antigos problemas da educação brasileira, como estabelecer essa pedagogia, compreendida na qualidade de algo substantivamente rico. Como se sabe, ela é revolucionária – por isto mesmo embute a ideia radical de mudança de atitudes. Lembre-se que Freire (2011) caracteriza o diálogo como amor, humildade, fé, esperança e pensar crítico, o que seria capaz de edificar cada vez mais o ideal de relação horizontalizada entre os indivíduos, sedimentando confiança entre eles, isto é, aprender a conviver tanto na universidade como na vida.

IVAR CÉSAR OLIVEIRA DE VASCONCELOS

Filósofo, mestre e doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Professor titular da UNIP/ Brasília.

CANDIDO ALBERTO DA COSTA GOMES

Sociólogo, mestre em Sociologia e doutor em Educação pela *University of California*, Los Angeles. Professor titular da Universidade Católica de Brasília (UCB). Autor de diversos livros sobre Sociologia da Educação e sobre o sistema educacional brasileiro. Entre suas principais obras estão: *O Ensino Médio no Brasil*, *Educação em novas perspectivas sociológicas*, *O jovem e o desafio do trabalho*, entre outras.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2009, 288 p.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, 260 p.

_____. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004. 190 p.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de política*. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998, 1330 p.

BRASIL. *Censo da educação superior 2012: resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2014.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 29 dez. 2014.

_____. *Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 29 dez. 2014.

_____. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 dez. 2014.

_____. *Lei nº. 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília: Casa Civil, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 29 dez. 2014.

_____. *Parecer CNE/CSE nº. 492, de 3 de abril de 2001*. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

_____. *Parecer CNE/CP nº. 5, de 13 de dezembro de 2005*. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2014.

_____. *Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2014.

BUBER, M. *Eu e tu*. 10. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2009, 170 p.

CÂMARA, J. S. Pode o currículo da escola desenvolver valores em educação? In INTERNATIONAL COUNCIL ON EDUCATION FOR TEACHING: *Anais...* Bandar Siri Begawan, 1995.

COLL, C. et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitude*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, 184 p.

COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008, 278 p.

DELORS, J. et al. *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; UNESCO no Brasil, 1998, 288 p.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2007, 130 p.

DUBET, F. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994, 284 p.

_____. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, v. 3, s/n, p. 27-33, 1998.

_____. *El declive de la institución*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A, 2013, 482 p.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997, 336 p.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2009, 150 p.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011, 184 p.

GOMES, C. A. (org.). *Juventudes: possibilidades e limites*. Brasília: UNESCO: UCB, 2011, 140 p.

GOMES, C. A.; VASCONCELOS, I. O; LIMA, D. A. Juventude: se correr o bicho pega. *Revista Diálogos*, Brasília, v. 17, n. 1, p. 51-62, 2012. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3825/2309>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2003, 1986 p.

JOHNSON, A. G. *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997, 302 p.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012, 208 p.

MATTOSO, J. *História de Portugal: o antigo regime*. Lisboa: Editorial Estampa, 1998, 440 p.

MENDES, D. T. A universidade e sua utopia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 50, n.112, p. 223-231, 1968.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Education at a glance 2010*. Paris: OECD, 2010. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/45926093.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Resolution nº. 36/28, de 13 de novembro de 1981*. Nova Iorque: ONU, 1981. Disponível em: <http://www.un.org/french/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/36/28&Lang=F>. Acesso em: 29 dez. 2014.

PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003, 432 p.

PASSERON, J-C. Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 31, n. 1, p. 3-22, 1989.

RISTOFF, D. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 4, 2013. Disponível em: <http://www.flacso.org.br/gea/cadernos_do_gea.php>. Acesso em: 29 dez. 2014.

ROTTER, J. B. Internal versus external control of reinforcement: a case history of a variable. *American Psychologist*, Washington, v. 45, n. 4, p. 489-493, 1990. Disponível em: <<http://mres.gmu.edu/readings/PSYC557/Rotter1990.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

SALMON, W. C. *Lógica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Prentice-Hall do Brasil Ltda, 1993, 96 p.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005, 350 p.

SÍVERES, L. A extensão como um processo aprendente. In: FREITAS, L. G.; CUNHA FILHO, J. L.; MARIZ, R. S. (org.). *Educação superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores*. Brasília: Universa: Líber Livro, 2010. p. 101-120.

SPOSITO, M. P. (org.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social* (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, 264 p.

STAKE, R. E. *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995, 187 p.

TOURAINÉ, A. *Crítica da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget, s/d, 470 p.

_____. *Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget, 1997, 420 p.

UNESCO. *Tendências da educação superior para o século XXI*. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

VAN GENNEP, A. *Os ritos de passagem*. Petrópolis: Vozes, 1978, 168 p.

VASCONCELOS, I. C. O. *Desenvolvimento humano: como se articulam informação e formação no processo educacional?* Brasília, 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.bdt.d.uceb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1361>. Acesso em: 29 dez. 2014.

_____. Conteúdos atitudinais como o lugar da investigação no processo educacional. *Revista de Educação, Gestão e Sociedade*, Jandira, v. 6, n. 6, p. 1-14, 2012. Disponível em: <<http://www.uniesp.edu.br/faceq/regs/edicoesAnteriores.asp>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

WELLS, H. G. *O homem invisível*. Lisboa: Século XXI, 2000, 135 p.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010, 248 p.