



Psicoperspectivas

ISSN: 0717-7798

revista@psicoperspectivas.cl

Pontificia Universidad Católica de  
Valparaíso  
Chile

Oliveira de Vasconcelos, Ivar César; da Costa Gomes, Candido Alberto  
Jovens estudantes e seus professores: Interação social e currículo dialógico  
Psicoperspectivas, vol. 15, núm. 1, 2016, pp. 105-117  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Viña del Mar, Chile

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171043532011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## Jovens estudantes e seus professores: Interação social e currículo dialógico

Ivar César Oliveira de Vasconcelos <sup>a\*</sup>, Candido Alberto da Costa Gomes<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Universidade Paulista, Brasil

<sup>b</sup> Universidade Católica de Brasília, Brasil

\* [ivcov@hotmail.com](mailto:ivcov@hotmail.com)

### RESUMO

As mudanças da universidade têm levado a certa frustração quando o professor não consegue atender às exigências por informações atualizadas, ainda mais se este já se conscientizou de que educar não é só informar, mas formar. Então, torna-se imperativa a articulação entre conteúdos e destes com valores. Por que tem predominado o currículo que prioriza aspectos informativos da educação, portanto, menos dialógico? Nesta perspectiva, investiga-se a interação entre experiências sociais construídas por estudantes e professores, visando a compreender como concretizar, cada vez mais, o currículo dialógico. Um estudo de casos múltiplos revelou o hábito de culpar o outro pelo insucesso acadêmico, a negação da capacidade de crítica dos sujeitos e a tendência a cultivar relações autoritárias.

Palavras chave: educação superior; juventude; currículo; experiências sociais; pedagogia dialógica

## Jóvenes estudiantes y sus profesores: Interacción social y currículo dialógico

### RESUMEN

Los cambios de la universidad conducen a frustraciones cuando el profesor no es capaz de atender a los requerimientos de informaciones actualizadas, en particular cuando este adquirió la consciencia de que educar no es sólo informar, pero formar. Así, la articulación entre contenidos y de estos con valores es indispensable. ¿Por qué entonces predomina el currículo con prioridad sobre los aspectos informativos de la educación, por lo tanto, menos dialógico? En esta perspectiva, la investigación focaliza la interacción entre experiencias sociales construida por estudiantes y profesores, con el objetivo de comprender como tornar cada vez más concreto el currículo dialógico. Un estudio de casos múltiples reveló el hábito de culpar uno a otro por el fracaso académico, así como la negación de las capacidades críticas de los sujetos y la tendencia a cultivar relaciones autoritarias.

Palabras clave: educación superior; juventud; currículo; experiencias sociales; pedagogia dialógica

## Young students and their educators: Social interaction and dialogic curriculum

### ABSTRACT

Changes that take place in the University lead to frustration whenever the professor is unable to take care of requests of up-to-date information, in particular given that he/she is well aware that educating is not only about conveying information but to educate. Thus, the articulation across contents and values is essential. ¿So, why is it that the curriculum takes priority over informative aspects of education, rendering it less dialogic? From this perspective, this research focuses on the interaction between social experiences as constructed by students and educators, setting the goal of understanding how is it that we can make the dialogic curriculum more concrete. A multiple case study revealed habits such as blaming one another for academic failure, denying the counterpart's capability to criticize and a tendency to develop authoritative relationships.

**Keywords:** college; youth; curriculum; social experiences; dialogic pedagogy

Cómo citar el artículo: Oliveira de Vasconcelos, I. & da Costa Gomes, C. (2016). Jovens estudantes e seus professores: Interação social e currículo dialógico. *Psicoperspectivas*, 15(1), 105-117. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15- ISSUE1-FULLTEXT-699

Recibido  
26-07-2015

Aceptado  
22-12-2015

Professores e estudantes, nos diversos âmbitos da educação formal, parecem cair no canto da sereia de que informação é tudo ou quase tudo. A exigência de tudo saber tem resultado em frustração para professores quando estes não dão conta da enxurrada de informações com que têm de lidar no dia a dia com os estudantes. Frustram-se também quando tomam consciência de que só informar não é formar. Não cumprir a chamada grade curricular, lotada de conteúdos conceituais (Coll, Pozo, Sarabia & Valls, 1998), leva à ideia, entre os professores, de dever não cumprido e, entre os alunos, à ideia de que o professor não deu conta do recado. O risco é evidente: alunos podem não legitimar a atuação dos professores e estes podem internalizar a avaliação do desempenho daqueles só a partir da perspectiva do conhecimento.

Na universidade, que em princípio deveria ser lugar do diálogo (Mendes, 1968), o jogo de poder de quem possui mais informação tem levado ao distanciamento entre estudantes e professores (Vasconcelos & Gomes, 2015). Estes, de fato, encontram-se inseridos num contexto em que proliferam informações e conceitos, o que favoreceu perguntar: em que medida estudantes e professores têm sido capazes de gerar o processo autoformativo, baseado, inclusive, mas não predominantemente, em informações? Como esse contexto tem influenciado a dinâmica curricular na sala de aula da universidade?

Se, por um lado, quando o currículo não dialoga com o estudante, com frequência a culpa tem sido atribuída a este (Mello, 2003) – constituindo uma trama complexa (Morais, 2011) –, por outro lado, quando ocorre um mínimo de diálogo, pouco se deve a ocorrência deste ao reconhecimento da capacidade de crítica do estudante (Vasconcelos & Gomes, 2015). Por que tem sido priorizado o currículo mais informativo do que formativo, portanto, menos dialógico?

Nesse amplo contexto de encontros e desencontros, investigou-se a interação entre experiências sociais (Dubet, 1994), ou meramente interação social, construídas por estudantes e professores na sala de aula da universidade, visando a compreender como se pode concretizar, cada vez mais, o currículo baseado na pedagogia dialógica (Freire, 2011).

### Marco de referência

O diálogo se torna indispensável, num mundo cada vez mais fragmentado (Bauman, 2001). Os relacionamentos entre as pessoas são construídos por meio de lógicas de ação permeadas por esta fragmentação, sendo as relações sociais explicadas menos a partir da clássica ideia

de ação e mais de acordo com a noção de experiência social. Assim, condutas individuais e coletivas são construídas na pluralidade de princípios e por meio da ação de pessoas que, nesta pluralidade, são chamadas com intensidade a responsabilizar-se pelo sentido destas ações (Dubet, 1994): este o arranjo subjetivo dos tipos de ação, observáveis e analisáveis por se inscreverem na objetividade dos diversos sistemas-efetivos espaços onde ocorrem as experiências sociais.

Nesse contexto, ao delinear seus caminhos, a educação pode oscilar entre ser da modernidade sólida ou da modernidade líquida (Bauman, 2001), num movimento pendular em torno da busca de sentidos. No interior das instituições escolares emergem dificuldades de estabelecer um diálogo intergeracional. São obstáculos inscritos numa dinâmica curricular em que frequentemente jovens não conseguem exercer o protagonismo de sua aprendizagem, conquanto, muito antes, são protagonistas em diversas áreas da sua vida (Gomes, 2011). Na universidade pode-se bem compreender os percursos biográficos dos jovens em sua diferenciação social (Pais, 2003). As vivências e as experiências sociais são construídas em meio a processos de desinstitucionalização compreendidos ora como mera transição (Dubet, 1994, 2013), ora como crise (Santos, 2005).

No dia a dia da sala de aula, ambiente onde se desenvolvem saberes, interesses e se problematizam diversas realidades (Masetto, 1997), tal diálogo pode ser visualizado pela articulação entre aspectos informativos e formativos da educação. Tal articulação é entendida como a ação educativa que aproxima conhecimentos teórico-práticos e desenvolvimento humano, portanto, caracterizando-se pela maior amplitude em relação aos conhecimentos, pois tem como pano de fundo a integração entre saber e consciência, concretizada com o uso de princípios que organizam os saberes (Vasconcelos & Gomes, 2015).

Assume-se que é preciso urgentemente dialogar, compreendido tal termo como a capacidade de os estudantes e professores captarem mutuamente o seu logos, com o devido respeito à originalidade de cada um desses logos (Mendes, 1968), portanto, afastando-se de tendências autoritárias. Nesse sentido, diálogo aqui é entendido a partir da ótica freireana, para o que o diálogo não ocorreria se, ao estar o indivíduo diante do outro, este fosse considerado um mero isto. Tal diálogo é constituído em sua essência como amor, humildade, fé, esperança e pensar crítico (Freire, 2011) – elementos que fortalecem a perspectiva de uma relação horizontal entre os indivíduos, sedimentando a confiança de uns nos outros, o que guarda a profunda correspondência com algumas características

humanas, como pensar, sentir, agir e transcender. Senão, a persistir como uma instituição racionalizadora da modernidade (Touraine, s/d), a universidade pode cair em contradições cada vez mais graves. Pode receber um jovem duplamente vencedor, aquele que dominou a multiplicidade de currículos e venceu obstáculos para acessar a educação superior e, simultaneamente, operacionalizar estratégias alheias à autonomia. A contradição assim recende à educação bancária (Freire, 2009), aquela que prioriza o acúmulo de informações, sem articulá-la com a formação, compatibilizando com a racionalidade que marca a modernidade sólida.

Eis o desenrolar de um drama: as experiências sociais são construídas por estudantes e professores, que lutam para aprender e ensinar enquanto atuam a partir de um script, o currículo. E, se um currículo existe “em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem” (Pacheco, 2005, p. 33), isso mostra que a viabilidade de sua implementação está no efetivo diálogo. Contudo, a realidade das universidades nem sempre tem sido assim, ainda mais considerando o desafio proposto dessas instituições de promover a associação entre ensino, pesquisa e extensão (Severino, 2007). Com frequência, o complexo drama é protagonizado por um currículo que ora dialoga com os jovens (narrativo) (Goodson, 2007), ora não dialoga (prescritivo). Desse modo, constata-se o currículo narrativo, coerente com o discurso da modernidade líquida, e o prescritivo, com raízes em estruturas escolares modernistas.

Asteorizações em torno do currículo narrativo (Goodson, 2007) se coadunam com a elaboração curricular freireana: o currículo inicia com o levantamento preliminar da realidade local até a preparação das atividades didático-pedagógicas (Freire, 2011). Tal elaboração pressupõe uma educação dialógica (não só conteúdos, mas também modos de ensinar). Entretanto, diante da fragmentação do mundo atual, pode ocorrer de o currículo encontrar obstáculos à sua operacionalização frente à ausência de diálogo. Assim, o currículo prescritivo, com raízes na modernidade sólida, compromete-se com a educação monológica, enquanto o narrativo, que considera as incertezas e as ambivalências da modernidade líquida, compromete-se com a educação dialógica—cabendo acrescentar que esta será uma educação a se concretizar na intersubjetividade do conhecimento construído na universidade por educandos e educadores.

Logo, trata-se de admitir e buscar o conhecimento elaborado sob os auspícios da concepção construtivista, tida

como referencial explicativo que integra uma dinâmica interna (ao modo piagetiano) e os diversos contextos culturais vivenciados pela pessoa em desenvolvimento. Essa concepção não contrapõe a construção individual à interação social (Coll et al., 2009), mas, ao contrário, integra as diversas experiências de estudantes e professores enquanto se afigura e se efetiva o processo educacional. Nesse sentido, pertinente é dizer que o currículo pode e deve valer-se dessas experiências, que contribuiriam para sua construção, como uma ampla experiência, currere (Pinar, 2009). Uma experiência que, apesar de ocorrer na maioria das vezes na sala de aula, pode, no caso da universidade, alcançar o tripé que a tem caracterizado, qual seja o ensino-pesquisa-extensão.

Com tal cenário, emergiram algumas indagações em torno das quais se delineou uma problemática de pesquisa: na sala de aula, há interação entre experiências sociais? Caso haja esta interação, como se desenvolve? Quais as lógicas de ação envolvidas? Informação e formação se articulam? Como? Quais as percepções dos participantes a respeito da interação que desenvolvem? Enfim, quais os aspectos relevantes da possível dinâmica de interação entre experiências sociais construídas no âmbito do processo educacional desenvolvido na sala de aula da universidade?

## Metodologia

No foco de uma microsociologia, utilizou-se a abordagem qualitativo-exploratória para realizar um estudo de casos múltiplos (ver Quadro 1).

Com essa opção metodológica, os resultados se constituem em possibilidades, apesar do restrito universo considerado. Entretanto, proporcionam reflexões e alternativas de solução para casos semelhantes. Participaram oito jovens estudantes e seis professoras dos cursos de preparo de educadores (Letras e Pedagogia) de uma universidade particular de Brasília.

Foi escolhida a instituição universidade porque, dentre outros aspectos: (a) propõe-se a educar a educação básica ao formar profissionais que nesta atuarão; (b) constitui componente essencial num sistema contínuo com início na educação infantil e educação fundamental<sup>1</sup>; (c) obriga-se por lei a associar ensino, pesquisa e extensão, pro-

<sup>1</sup> No Brasil, o sistema educacional compõe-se de educação básica e educação superior, pressupondo a articulação das duas esferas entre si (cf. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996). A educação básica se organiza em três níveis: educação infantil (para a faixa etária de 0 a 5 anos); ensino fundamental (de 6 a 14 anos de idade) e ensino médio (de 15 a 17 anos de idade).

**Quadro 1.***Componentes do estudo de casos múltiplos*

Campo da pesquisa: 01 universidade privada	02 casos únicos
01 curso de Licenciatura em Letras	Interações entre experiências sociais construídas por A1, A2, A3, A4, P1, P2 e P3
01 curso de Licenciatura em Pedagogia	Interações entre experiências sociais construídas por A5, A6, A7, A8, P4, P5 e P6

Fonte: Elaboração do autor. Legenda: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8 –Alunos. P1, P2, P3, P4, P5 e P6 –Professoras.

pondo-se a desenvolver mediações pedagógicas baseadas no diálogo. As universidades brasileiras concentraram, em 2013, 53,3% das matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância, apesar de representarem apenas 8,2% do total de instituições da educação superior. Desse total de matrículas, 42,5% se achavam em universidades públicas e 57,5% em universidades privadas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2014).

Escolheu-se um curso formativo de professores de Letras porque, dentre outros aspectos, o curso se propõe a: (a) evidenciar a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade e o cultivo de valores humanistas; (b) 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 (cf. Parecer CNE/CSE n.º492, de 3 de abril de 2001). Por sua vez, escolheu-se um curso de Pedagogia porque, dentre outros: (a) caracteriza-se como multimodal, tendo cinco modalidades formativas e 23 categorias de habilitações (cf. Resolução CNE/CP n.º1, de 15 de maio de 2006); (b) implica comprometer estudantes e professores com um processo educacional que prioriza a pesquisa, com foco na construção de amplo diálogo na universidade. Oportuno informar que, entre 2007 e 2009, esses cursos tiveram, respectivamente, 79,0% e 74,0% de estudantes trabalhadores (Ristoff, 2013).

Estudantes e professoras desses dois cursos foram escolhidos porque estes grupamentos humanos oferecem oportunidades de descobrir aspectos da interação social entre eles e assim visualizar diálogos presentes no processo educacional. Como critérios de escolha, identificou-se e foram selecionados estudantes com perfis diferenciados, o que ampliou oportunidades de estabelecer padrões das possíveis descobertas, observando-se a idade e a participação em projetos de pesquisa e projetos de extensão. Quanto às professoras, foram escolhidas porque apresentaram perfis mais adequados aos critérios estabelecidos

do que os professores, tendo sido observados a formação, a trajetória acadêmico-profissional, a área de conhecimento das disciplinas ministradas, o tempo de ensino e a idade.

Os oito estudantes foram selecionados do total de 693 matriculados nos dois cursos pesquisados, assim compondo-se: (a) 416 do curso de Letras, com 56 matriculados nas disciplinas Prática de Análise da Linguagem III, Prática de Análise da Linguagem IV e Sintaxe e suas Interfaces y(b) 277 do curso de Pedagogia, com 96 matriculados nas disciplinas Matemática e seu Ensino e Estágio Supervisionado I/Prática no Ensino Fundamental. Com relação às seis professoras, foram selecionadas dentre o total de 38, dos dois cursos: (a) 12 docentes mulheres e seis homens do curso de Letras y(b) 11 mulheres e nove homens do curso de Pedagogia. Cada disciplina mencionada contribuiu com uma professora, com exceção da última, que contribuiu com duas.

Para a coleta e geração de dados, foram utilizadas na investigação a observação, a entrevista e a análise documental, cabendo lembrar que, embora tenha a denominação de análise, esta última é de fato uma fonte de evidência, pois proporciona a coleta de informações por meio de técnicas, como, p. ex., a análise interpretativa e crítica (Marconi & Lakatos, 2010). Utilizaram-se diversificadas técnicas e instrumentos de coleta e geração de dados, tendo-se chegado aos procedimentos (ver Quadro 2).

Como estratégia geral de análise de dados, optou-se pela alternativa denominada por Yin (2010) como proposições teóricas, efetivamente, norteadoras do estudo realizado, desde a elaboração do projeto até a sua operacionalização. Tal estratégia considera o nível das questões elaboradas durante os procedimentos de pesquisa, podendo apresentar diversos níveis de abrangência: baixa, quando as questões são elaboradas durante o relato dos participantes; média, quando elaboradas previamente; grande, alcançando o padrão das descobertas dos casos únicos,

**Quadro 2.***Fontes de evidência, técnicas, instrumentos e procedimentos*

Fontes de evidência	Técnicas e instrumentos	Procedimentos
Observação	Observação direta	Roteiro de observação na sala de aula. Técnica utilizada em 24 aulas, sendo quatro aulas de cada professora participante.
Entrevista	Relato de vida	Roteiro de entrevista e Roteiro de replicação. Técnica utilizada 27 vezes, com duas vezes para sete estudantes, duas vezes para as seis professoras e uma vez para um estudante.
	Entrevista estruturada	Roteiro da validação de resultados. Técnica utilizada duas vezes, com dois grupos de participantes, sendo 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, sendo uma vez em relação ao Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras (PPC), uma em relação ao PPC de Licenciatura em Pedagogia e outra a cada um dos seis Planos de Ensino (PE).

Fonte: Elaboração dos autores

elaboradas após as análises; total abrangência, alcançando todo o estudo, elaboradas com o apoio da literatura pertinente e suporte das análises dos dados coletados e gerados. Para realizar tal estratégia utilizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2009), aliando com a síntese cruzada de dados (Yin, 2010).

## Resultados e discussão

### Lógicas de ação, articulação informar-formar e interação social

A interação das experiências sociais dos participantes evidenciou que estudantes e professoras se autorresponsabilizaram pela maior interação social, tendo em comum ainda uma preocupação com o desinteresse dos alunos. Contudo, para os primeiros isso não é algo já estabelecido, a ser repassado de geração a geração, mas sim algo a ser construído na crítica, ou seja, na objeção a certos modos de socialização:

‘Sinto certa raiva quando o estudante diz: “o professor me deixou de recuperação por causa de um ponto e meio; por causa de meio ponto!”. O professor não deixa ninguém de recuperação! Você não conseguiu o ponto ou o meio ponto. Ficar jogando a culpa no professor?’ (A8).

‘Nós estávamos meio perdidos numa disciplina porque o professor não explicitava muito bem o

objetivo de suas aulas. A gente saía da aula sem saber o que tinha aprendido. Isso fez com que o pessoal reclamasse a ele. A turma era muito grande, todo mundo conversava muito! Só que a galera colocava a culpa só nele! Tava errado! Porque o pessoal também ficava conversando. Acho que isso envolve as duas partes! Só que, notei depois disso, o professor ficou meio chateado porque, segundo ele, a gente tava conversando muito. Notei que depois das reivindicações dos estudantes ele ficou meio “assim...”. Como quem quisesse dizer: “agora, vocês tão lascados”’ (A5).<sup>2</sup>

‘Os professores, em geral, preparam os estudantes um pouco na matéria, mas não em termos de preparar para a vida, para resolver problemas. Muitas coisas eles deveriam utilizar para jogar mais o estudante no mundo, proporcionando um choque de realidade’ (A1).

‘Acho que a maioria dos professores fica mais no conteúdo. Aqui na Universidade, sim’ (A2).

<sup>2</sup> Esse trecho de entrevista evidencia a presença de uma crítica silenciosa, entre os estudantes, acompanhada da culpabilização do professor pelo fracasso escolar. Por outro lado, evidencia a lucidez da participante quanto à sua responsabilidade pela maior interação social.



Já para professoras, a autoresponsabilidade se estabelece no âmbito de valores adquiridos em suas vivências pessoais e profissionais, ratificando mais uma vez a explicação hegeliana de que os mais velhos tendem a perceber os fenômenos de modo estático e os mais novos, p. ex., os jovens, tendem a percebê-los de modo dinâmico, em suas contradições (Hegel, 2003). As análises evidenciaram, inclusive, que esse modo de perceber predomina sobre o dos alunos:

‘Acho que todas as faculdades não preparam para a licenciatura. O aluno chega à sala de aula e não sabe o que faz. Por isso, a gente vê tantos professores com problemas graves: de relacionamento com as pessoas, com a própria família. Porque ele não sabe o que fazer na sala de aula. É desgastante. Pensar que é só um mar de rosas é mentira’ (P2).

‘Há um limite na relação professor-aluno. É o seguinte: ou o aluno “come na sua mão” e faz tudo como você faz ou você reprova! Esse limite está posto e ele aprendeu essa lição de casa desde pequeno’ (P6).

‘A gente perde muito tempo. Professores do ensino médio, fundamental, educação infantil e educação superior fazem provas, lançam pontuações. Às vezes, coisas que, na verdade, em nada ajudam o aluno. Exceto meter medo. Então, acho que falta a gente ter uma atitude mais corajosa para mudar isto’ (P6).

‘Às vezes, tenho que abrir mão do processo, que, para mim, é mais importante do que somente o resultado! Todo o cuidado de cultivar a iniciativa, a reflexão... Mas, os alunos, hoje eles dão mais valor ao resultado do que ao processo’ (P5).

Divergências e convergências, representadas por essas citações, parecem se relacionar com a inércia de um sistema educativo que ora se desenvolve em meio a velhos valores, ora é operacionalizado a partir de novos princípios, interesses e modos de construir identidades sociais. Na base dessa inércia estão hábito de atribuir ao Outro a culpa por resultados diferentes dos esperados em relação ao processo educacional. É a atribuição de responsabilidade de uns pelos outros (Rotter, 1990). O Outro é culpado preferencial pelo fracasso escolar.

Simultaneamente, os estudantes não conseguem expressar plenamente opiniões sobre o curso, pois recebem fazer críticas explícitas aos professores e até mesmo à direção do

curso. Os professores não conseguem mudar estruturas do processo educacional. Esse contexto, de meias-críticas, parece relacionar-se com um sistema que nega parcialmente o sujeito, tendo na base uma crítica silenciosa. A seguir, depoimentos de alunos representam raros momentos de retorno entre estudantes e professores, especialmente sobre a prática didático-pedagógica:

‘Em relação à aula, acho que os colegas criticam muito. Mas não na frente do professor. Não para o professor. É entre a gente assim, a gente comenta demais’ (A4).

‘O professor fala que aprende com aluno, mas isto não ocorre na prática. Deveria aprender com a opinião do aluno’ (A7).

‘Retorno para os professores? Acho que não dou! Se sou crítica? Sim. O que me ajudou a ser crítica, acho, foi a leitura, a própria Universidade. Os meus colegas também são críticos’ (A3).

‘Por que não dou retorno aos professores? Acho que me falta motivação. Quanto aos professores, deveriam fazer perguntas assim: “então, vocês gostaram? Do que não gostaram?”. Lembro só de um professor fazendo essa pergunta’ (A4).

Por sua vez, as professoras afirmaram:

‘A gente vê aqui na instituição, no curso de Pedagogia, alguns professores que não corrigem, que não fazem intervenção nenhuma. Em bancas de TCC<sup>3</sup>, por exemplo, há aquele professor que não chama a atenção do aluno, pega o trabalho dele cheio de erros e não aponta um só erro. Nenhum erro, nenhum erro’ (P4).

‘Terminou a aula, os alunos vão embora. Não dão retorno sobre a aula. Se lhes peço para falarem como se deu a aula? Não, não, não. Não tenho o hábito disto. Até já pensei. No meu plano de ensino, deveria fazer uma avaliação no final do curso. Pensei. Mas ainda não fiz. De

<sup>3</sup> Refere-se ao Trabalho de Conclusão de Curso, um recurso avaliativo desenvolvido pelos estudantes geralmente no final do curso, sem o caráter obrigatório de realizar pesquisa empírica ou teórica (cf. Resolução CNE/CES n.º 10, de 20 de dezembro de 2004). Tem cunho científico, sendo componente curricular opcional das instituições de educação superior, mas uma iniciativa acertada. Faz parte do grupo de indicadores utilizados pelo Ministério da Educação brasileiro na avaliação de cursos de graduação para efeitos de seu reconhecimento e sua renovação (cf. Portaria Normativa n.º 1.081, de 29 de agosto de 2008).

repente, uma hora dessas farei isto. Porque é-a-téinteressante ter esse retorno...' (P1).

'Os estudantes dão retorno, sim. Conversando com o professor. Quando este deixa' (P2).

'Se meus alunos dão opinião sobre minhas aulas? Dão! Dão! Dão! Dão. Não é comum, assim, todo dia, mas dão. Dão. Dão sim. Não sou de ficar perguntando. Pergunto sempre no final do curso. No final da disciplina. Eu, sempre, no último dia, quando a gente tem oportunidade, pergunto' (P3).

Por fim, ficou evidenciado que a articulação ou a polarização entre informar e formar, respectivamente, abre perspectivas à construção de dois tipos de experiências sociais: as que contribuem para se cumprirem os quatro pilares da educação para o século XXI e aquelas que não contribuem:

'Eu queria que houvesse mais pesquisa na área (...) Existe mais na área de Química, Física, Engenharias. Mas, e aí? Só isso é que vai aumentar a renda, o PIB<sup>4</sup> do Brasil? Acho que não. Com aprendizagem assim da linguística, de como funciona a língua, os professores vão poder saber ensinar exatamente. Essa gramática normativa? Nada a ver o que ensinam. A Literatura é ensinada de forma errada!' (A1).

'Essa questão de usar a realidade do aluno para aproximar o professor, não me lembro de ter vivido muito isso aqui na Universidade (...). Alguns professores fazem esse jogo. Sabe. Para aproximar o aluno dele, tudo. Mas eu não me recordo de ter vivido isso tão claramente. Poucos professores acham que souberam lidar bem com isso no semestre inteiro (...). Então acaba que ele sabe o conteúdo, mas ele não sabe como passar esse conteúdo! Não sabe como usar o conteúdo para aproximar' (A6).

'Para ser uma professora competente, de atitude, eu tenho que saber inovar! Não devo passar a aula da mesma maneira que aprendi e não apenas com o conteúdo, mas saber inovar, com coisas além da escola! Não apenas com o conteúdo. Essa é a maior dificuldade, acho, dos professores. De fazer algo diferente para captar a

atenção dos alunos! Porque, se tiver só a matéria, para eles, será muito maçante!' (A2).

'Eu acho que é mais matéria, matéria, matéria. Não há um equilíbrio entre matérias e trabalhar a questão de valores, trabalhar emoção' (A7).

'A não ser que os estudantes tenham algumas curiosidades, nós, professores, não saímos muito do conteúdo. Damos o conteúdo, um pouquinho mais assim, mais light, mas sempre voltado para o conteúdo. Nós ainda estamos muito presos a essa coisa do conteúdo!' (P1).

Cabe acrescentar que o cotejo entre o proclamado nos projetos pedagógicos de curso/planos de ensino e a ação didático-pedagógica dos docentes participantes revelou a mencionada polarização entre informar-formar. Proclama-se institucionalmente que não se priorizará a educação bancária (Freire, 2009), mas a informação predomina. A aula expositiva domina na maioria do tempo. Durante as observações, alunos se mostraram imóveis a escutar cansativas exposições. Há entre eles o desejo pela seleção de conteúdos mais significativos.

Essas possibilidades de operacionalizar o processo educacional perpassaram uma tensão subjacente à ação docente e à institucional: o equilíbrio entre autoridade e liberdade, o qual, frequentemente, é rompido pelo autoritarismo e licença (Freire, 2009). Pareceu haver uma espécie de autoritarismo, agora ornamentado pelas cores da fragmentação, traduzido pelo distanciamento entre informar-formar no processo educacional que oscila entre contribuir ou impactar o aprendizado de novas formas de conhecer, fazer, conviver e ser (Delors et al., 1998). Na base desse autoritarismo está a primazia da informação em vez de sua articulação com a formação.

Desse modo, inferiu-se uma estrutura conceitual em torno de três conceitos: inércia, negação parcial do sujeito e autoritarismo. Entretanto, antes de apresentar os elementos da hipótese e os potenciais para um currículo dialógico, seguem constatações da pesquisa a respeito da ação docente e ação institucional.

### Ação docente e pedagogia dialógica

Como se optou por uma pesquisa exploratória, o percurso da análise possibilitou elaborar seis novas questões. Se há determinados potenciais no cotidiano do processo educacional, um fato identificado pela pesquisa, porque algumas expectativas não se cumprem? A resposta

<sup>4</sup> Produto Interno Bruto.



da pesquisa foi categórica: esses potenciais precisam ser aproveitados em favor de uma pedagogia dialógica.

Chegou-se a tal resposta construindo-se uma argumentação com base no raciocínio dedutivo. Os argumentos comprobatórios da ausência da pedagogia dialógica, pelo menos no âmbito das análises realizadas, basearam-se na clássica forma lógica “(se p., q.); (p. à q.)”. Isto significa: se ocorre p, então ocorre q; ocorreu p, então ocorreu q. Observa-se que esta forma lógica é determinada pela relação recíproca bem definida presente no conectivo “se... então”, seja qual for o conteúdo dos enunciados. Assim, deve-se compreender que, nos lugares de p e q, figuram enunciados. De acordo com a pesquisa, evidenciou-se nas novas questões elaboradas pouco ou nenhum aproveitamento de potenciais.

Eis as questões, acompanhadas por evidências, apoio na literatura especializada e respostas relativamente a cada potencial identificado (ver Quadro 3).

### **Ação institucional e pedagogia dialógica**

O uso de uma estratégia geral de análise de dados dos casos múltiplos (Yin, 2010) possibilitou elaborar também outras 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. A Figura 1 representa a matriz lógica de todas as questões elaboradas.

Na Figura 1, os retângulos à esquerda possuem contribuições de experiências sociais resultantes da articulação entre informar-formar, as quais atuam sobre o cumprimento dos quatro pilares da educação para o século XXI (Delors et al., 1998). Já os retângulos à direita abrigam impactos da ausência desta articulação, os quais atuam também sobre este cumprimento no âmbito dos cursos pesquisados. Os círculos no centro contêm os pilares. As setas que chegam até estes mostram a direção das contribuições e impactos, sendo apenas um direcionamento inicial, para efeitos didáticos, 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 referida figura 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 localizam no âmbito da ação docente e as segundas, no âmbito da ação institucional, que são ações a serem compreendidas numa sótotalidade.

Assim, as primeiras questões, num total de seis, foram respondidas com dados empíricos. As segundas, elaboradas a partir destas respostas, ensejam novos estudos: As ações institucionais da universidade pesquisada têm valorizado amplo diálogo entre corpo acadêmico e sociedade? Os cursos se comprometem efetivamente com um processo educacional que valoriza a pesquisa e a extensão? De que modos estes enfrentam o desafio da perspectiva da educação bancária, unificadora e empobrecedora da realidade e, nesta esteira, como tem a ação institucional valorizado e operacionalizado efetivamente estratégias educacionais com foco na diversificação de atividades? Existem e, em caso afirmativo, quais as iniciativas institucionais que contribuem para haver uma comunicação eficaz e útil à ação docente? Há iniciativas institucionais voltadas para a prática continuada de retornos? Em que medida tem sido feito um acompanhamento dos processos de conscientização dos estudantes sobre as diversas realidades dos cursos?

### **Elementos para uma hipótese**

#### **Por uma estrutura conceitual: o currículo antidialógico**

A pesquisa evidenciou: (a) um conjunto de eventos que parecem se relacionar com certa inércia do sistema educacional, envolvendo relações sociais e estruturas do ambiente acadêmico. Tal inércia se fundamenta numa mútua inculpação por resultados não alcançados com relação ao processo educacional; (b) a imposição de limites a críticas de estudantes e professores, o que parece se relacionar com uma negação parcial dos sujeitos, pessoas que, sendo humanas, desenvolvem identidades a partir de críticas cognitivas e normativas. Esta negação se baseia numa espécie de crítica silenciosa, caracterizada pela incompletude da manifestação de opiniões y(c) o processo educacional oscilante entre contribuições e impactos para 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 (mundo fragmentado, lotado de informações). Este modo de ser autoritário emerge da ausência de articulação sistematizada entre aspectos cognitivos e socioemocionais, com primazia da informação sobre a formação.

**Quadro 3.****Questões e respostas**

Questões: potenciais e expectativas (se p, então q)	Respostas: expectativas não cumpridas e motivos (não q; não p)
Há consenso em torno de uma autorresponsabilidade pela maior interação social (A) e isto é importante para haver interesse pelo curso e construir novas atitudes (B) (Coll et al., 1998). A pedagogia dialógica vincula consenso e sua concretização a favor do maior interesse pelo curso (C). Então, estudantes seriam interessados pelo curso. Por que, então, a despeito de inúmeros outros motivos, há desinteresse?	Há estudantes desinteressados pelo curso porque, dentre outros motivos e, segundo a pesquisa (neste e nos casos a seguir), a valorização da interação social está subaproveitada (ausência da asserção C).
Há estudantes críticos (A) e isto é importante para desenvolver atividades de pesquisa (Demo, 2007) e extensão (B). A pedagogia dialógica aciona a capacidade de crítica e, assim, favorece a associação ensino-pesquisa-extensão (C). Então, esta associação seria concretizada em larga medida. Por que ela não se concretiza?	Há fragilidade na associação entre ensino, pesquisa e extensão porque, dentre outros, não se aproveita a criticidade dos estudantes (ausência de C).
A pesquisa e a extensão são valorizadas pelos estudantes (gostariam de participar) (A) e isto as favorece e, por desdobramento, contribui para diversificar atividades (B) (Demo, 2007). A pedagogia dialógica aciona a valorização da pesquisa e extensão (C). Então, a partir de projetos de pesquisa/extensão, as atividades seriam diversificadas. Por que não se diversificam?	Há um afunilamento das atividades para a exposição oral porque, dentre outros motivos, não se aproveita a valorização das atividades de pesquisa e extensão (ausência de C).
Professores narram experiências pessoais/profissionais, estudantes recebem bem a iniciativa (A) e isto é importante para articular conteúdos (B) (Coll et al., 1998). A pedagogia dialógica aproxima educador e educandos, contribuindo para articular aspectos cognitivos e socioemocionais (C). Então, o equilíbrio entre estes aspectos seria evidente. Por que não ocorre?	Priorizam-se aspectos cognitivos, apesar das oportunidades (narrativas de experiências) de equilibrá-los com os socioemocionais, porque se canaliza a ação docente para certo distanciamento mínimo dos estudantes (ausência de C).
Estudantes desejam maior aplicabilidade de retornos (A) e a disposição para dar e recebê-los é, <i>a priori</i> , condição para a troca de informações entre estudantes e professores (B) (Freire, 2011). A pedagogia dialógica é um exercício de empatia (C). Então, deveria haver essa prática. Por que não há?	A troca de informações sobre aspectos importantes do processo educacional não é uma prática comum porque, com frequência, responsabiliza-se o Outro pelo insucesso escolar (ausência de C).
Estudantes já internalizaram o porquê do curso (A) e isto é importante para desenvolver uma relação educativa madura (B) (Freire, 2009, 2011). A pedagogia dialógica aciona a capacidade de crítica e, assim, contribui para construir condutas compatíveis com a futura atuação profissional (C). Então, deveriam estar mais visíveis, entre estudantes, aspectos necessários à atuação profissional futura. Por que isto não ocorre?	Estudantes considerados imaturos, sem se voltar para a futura profissão docente, porque sua capacidade de crítica é percebida sem muita nitidez. Não se constata que eles já possuem uma boa consciência para o curso (ausência de C).

Fonte: Elaboração dos autores. Legenda: p e q – Representações de enunciados. A, B e C – Representações de enunciados que, por sua vez, compõem a premissa representada por p.

Figura 1. Lógica das questões elaboradas



Fonte: Elaboração dos autores. Legenda: PIBID –Programa Institucional de Bolsa de Iniciação àDocência

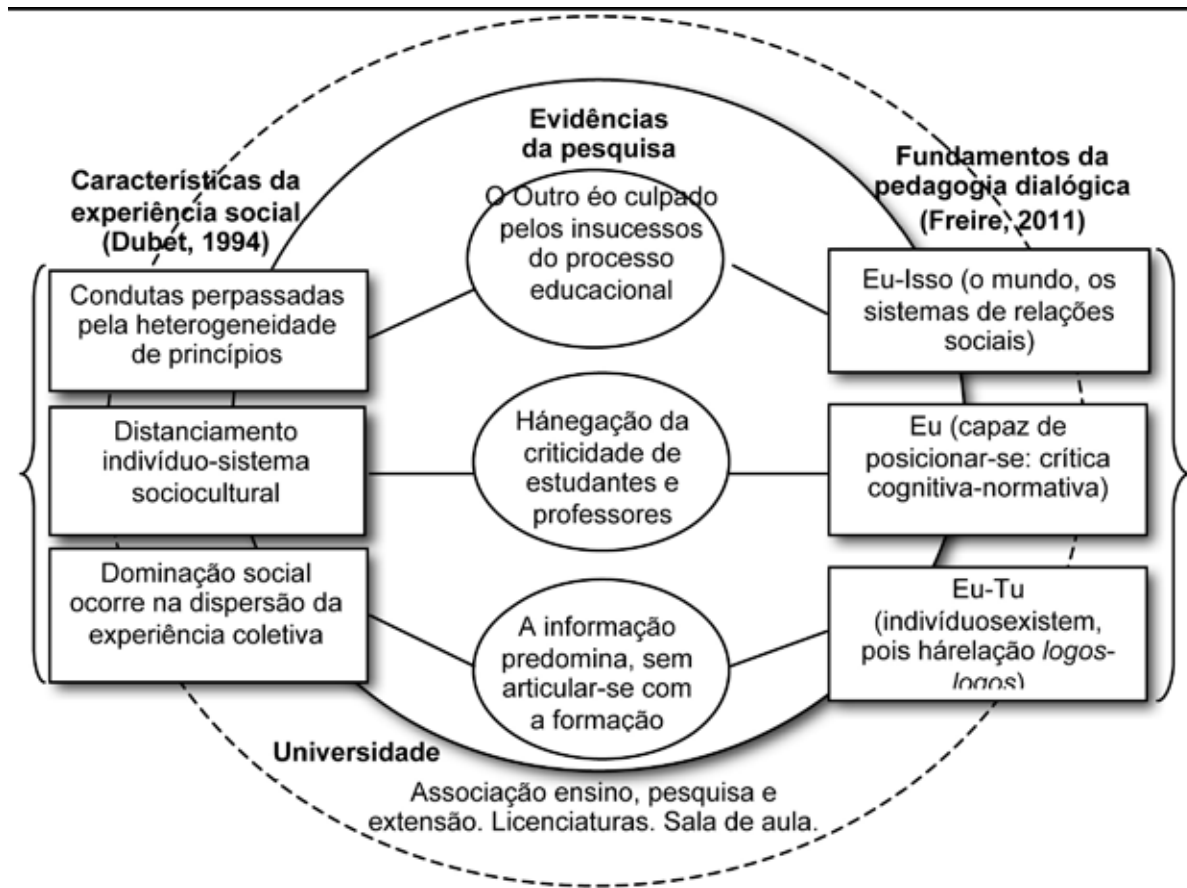
Alguns termos dessa estrutura conceitual precisam ser esclarecidos. A inércia, compreendida como toda “falta de reação, de iniciativa, imobilismo, estagnação, apatia” (Houaiss, 2003, p. 2088) ocorre, p. ex., quando mudam os tempos, as vontades, os políticos, os programas, mas, depois, há queixas de que as coisas não mudaram efetivamente no dia a dia dos envolvidos com o processo educativo – permanecem códigos e hábitos, mantêm-se as relações de poder.

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 um empenhamento em modelos culturais internalizados pelo indivíduo. Constata-se a negação do sujeito quando, p. ex., numa relação inter ou intragrupal, os envolvidos nas relações estabelecidas têm, por determinado

período, a recusa e o não reconhecimento, o abandono da capacidade de crítica cognitiva ou normativa direcionada para os processos de socialização. Nega-se, por uns e outros, a capacidade de pensar, sentir e agir. Funciona como se uma espessa nuvem encobrisse as relações sociais.

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). Nesse 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). Segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (2004, p. 94), o indivíduo com personalidade autoritária trata “com arrogância e desprezo os inferiores hierárquicos e em geral todos aqueles que não têm poder e autoridade”. É fenômeno humano an-

Figura 2. Paralelismo teoria-empíria-teoria.



Fonte: elaboração dos autores.

Fonte: Elaboração dos autores.

tigo, podendo ser constatado em pequenos grupos, não sendo exclusividade de governos. Nessa perspectiva, constata-se autoritarismo no processo educacional quando, p. ex., 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 aproximação pessoal com o estudante.

Espelhando essa estrutura conceitual está um currículo dialógico. Assim, a pesquisa deixou evidentes alguns potenciais que podem contribuir para sua construção.

### Os potenciais para o currículo dialógico

Ficaram evidentes alguns potenciais para desenvolver maior articulação entre informar-formar, o que pode favorecer um currículo dialógico (Freire, 2011) como estratégia de atuação de professores, bem como alcançando o

raio de toda a instituição. Esses potenciais estão presentes no dia a dia de estudantes e professores, envolvendo a ação docente e a ação institucional, que precisam dialogar entre si. Assim contribuirão para transformar inércia em ação, autoritarismo em autoridade, negação do sujeito em sua afirmação.

Favoráveis à concretização dos quatro pilares da educação para o século XXI, esses potenciais estiveram relacionados com as seguintes constatações: (a) os participantes têm assumido uma autoresponsabilidade pela maior interação social; (b) em geral, os estudantes são críticos; (c) os estudantes valorizam atividades de pesquisa e extensão, embora não participem na medida desejada; (d) as professoras se dispõem a narrar experiências pessoais e profissionais e os estudantes a ouvi-las; (e) os estudantes desejam ver no cotidiano maior aplicabilidade de retornos; e (f) os estudantes já têm internalizado o porquê do curso.

## Conclusão

Considerando os conceitos e resultados deste trabalho, estabeleceu-se um paralelismo entre teoria-empíria-teoria, conforme a Figura 2. Foi possível montar uma estrutura, assentada na relação entre os conceitos experiência social (Dubet, 1994) e pedagogia dialógica (Freire, 2011), que se fizeram intercalar pelas evidências identificadas. Assim, como num termômetro, essas evidências apresentaram a temperatura das vinculações entre as interações sociais estudantes-professores e a possibilidade de concretizar o currículo dialógico.

Como se constata pela Figura 2, elaborou-se uma estrutura conceitual traduzível em três afirmações capazes de fundamentar o sistema educativo que tem como palco o currículo prescritivo: (a) uma inércia persiste no sistema educacional. Ela tem na base a internalização de que o Outro é responsável pelo fracasso escolar. Para os professores, a universidade e os estudantes são os outros. Para a universidade, os professores e os estudantes são os outros. Para os estudantes, a universidade e os professores são os outros; (b) há uma negação parcial do sujeito, tendo como base certos bloqueios à crítica cognitiva e/ou normativa; (c) há comportamentos e atitudes que tendem a algum tipo de autoritarismo, viáveis com a ausência da efetiva articulação entre aspectos cognitivos e socioemocionais presentes no ato educativo. Terão sido esses comportamentos uma consequência da tensão entre reconhecer e não reconhecer o outro?

Ainda de acordo com a Figura 2, constata-se que a estrutura conceitual proposta neste trabalho, envolvendo a inércia, a negação parcial do sujeito e a tendência ao autoritarismo, cola na proposta da pedagogia dialógica, que se baseia na ideia de transformação do mundo no efetivo encontro entre educador e educando no nível ontológico. Encontro concebido como humanização na medida em que um reconhece o outro. Encontro por meio do qual se engendram novas relações, configuradas como horizontalização. Nós em vez de Eu e Tu.

O conceito de inércia foi pensado no contexto da relação “Eu-Isso” (Buber, 1982, 2004, 2009), contribuindo para aproximar as diferentes perspectivas identificadas pela pesquisa direcionadas à ideia de autoresponsabilidade assumida pelos participantes. Com isso, abandona-se (ou se reduz) o hábito de culpar o Outro pelos problemas sofridos no cotidiano do processo educativo. O conceito de negação parcial do sujeito, por sua vez, foi pensado no amplo sentido do termo Eu (Freire, 1997, 2009, 2011), um ser capaz de julgar, criticar, posicionar-se frente aos processos de socialização (Dubet, 1994). Assim, abandona-se a atitude de não reconhecer a sua capacidade crítica. Por

último, pensou-se o conceito de autoritarismo nos termos da relação “Eu-Tu” (Buber, 1982, 2004, 2009), favorecendo o maior equilíbrio entre autoridade e liberdade, às vezes, rompido pelo autoritarismo e licença (Freire, 2009). É impossível tudo isso ocorrer se não houver abertura ao diálogo.

Por onde iniciar ações para construir experiências sociais favoráveis ao desenvolvimento humano e ao fortalecimento da instituição universidade? Como construir pontes entre estruturas e relações sociais? A pesquisa indicou a necessidade de operacionalizar efetivamente uma pedagogia dialógica (Freire, 2009, 2011) e, particularmente, no caso da universidade, interferindo na necessária associação ensino-pesquisa-extensão, presente à articulação entre informar-formar. Assim, colocam-se a preocupação e o desafio de se construir um currículo dialógico, considerando tanto sua vertente teórica como prática. Um currículo com e para o diálogo.

No fundo, essa é uma preocupação de educadores cuja atuação compatibiliza com as perspectivas emancipatórias e as críticas na busca por um mundo mais justo e menos desigual. Na contramão, sem ter essa preocupação como horizonte de sua prática docente, corre-se o risco de atualizar-se permanentemente a questão original da sociologia da reprodução: os sujeitos que sofrem com a reprodução também reproduzirão? Entretanto, essas perspectivas e críticas, bem como a questão apresentada constituem oportunidades para novos estudos.

## Referências

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bobbio, N., Matteucci, N. & Pasquino, G. (2004). *Dicionário de política* (12ª ed.). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Buber, M. (1982). *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A.
- Buber, M. (2004). *Between man and man*. Londres: Taylor & Francis e-Library.
- Buber, M. (2009). *Eu e tu* (10ª ed.). São Paulo: Centauro Editora.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. & Valls, E. (1998). *Os conteúdos na reforma: Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitude*. Porto Alegre: Artes Médicas.



- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. *O construtivismo na sala de aula* (6ªed.). São Paulo: Ática.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. [...] Nanzhao, Z. (1998). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora; UNESCO no Brasil.
- Demo, P. (2007). *Educar pela pesquisa* (8ªed.). Campinas: Autores Associados.
- Dubet, F. (1994). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dubet, F. (2013). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido* (50ªed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Gomes, C. A. (Org.) (2011). *Juventudes: Possibilidades e limites*. Brasília: UNESCO: UCB.
- Goodson, I. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, 12(35), 241-252. doi: [10.1590/s1413-24782007000200005](https://doi.org/10.1590/s1413-24782007000200005)
- Hegel, G. H. F. (2003). *Fenomenologia do espírito* (2ªed.). Petrópolis: Vozes.
- Houaiss, A. (2003). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2014). *Censo da educação superior 2012: Resumo técnico*. Brasília: INEP. Recuperado de [http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf)
- Johnson, A. G. (1997). *Dicionário de sociologia: Guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed.
- Lei n.º9.394 (20 de dezembro, 1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de metodologia científica* (7ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Masetto, M. T. (1997). *Didática: A aula como centro* (4ªed.). São Paulo: FTD.
- Mello, G. N. (2003). *Magistério de 1º grau: Da competência técnica ao compromisso político* (13ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Mendes, D. T. (1968). A universidade e sua utopia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 112(50), 223-231.
- Morais, R. (2011). *Um abominável mundo novo?: O ensino superior atual*. São Paulo: Paulus.
- Pacheco, J. A. (2005). *Escritos curriculares*. São Paulo, SP: Cortez.
- Pais, J. M. (2003). *Culturas juvenis* (2ªed.). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Parecer CNE/CSE n.º492/2001 de 3 de abril. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília: Ministério da Educação.
- Pinar, W. F. (2009). *The worldliness of a cosmopolitan education: Passionate lives in public service*. Nova Iorque, NY: Routledge.
- Portaria Normativa n.º. 1.081(29 agosto, 2008). *Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)*. Brasília: MEC.
- Resolução CNE/CES n.º. 10 (16 dezembro, 2004). *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências*. Brasília: MEC.
- Resolução CNE/CP n.º1 (15 de maio, 2006). *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília: Ministério da Educação.
- Ristoff, D. (2013). Perfil socioeconômico do estudante de graduação: Uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). Recuperado del sitio web de FLACSO-Brasil [http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno\\_GEA\\_N4.pdf](http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N4.pdf)
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45(4), 489-493. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1990-18676-001>
- Santos, B. S. (2005). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade* (10ªed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23ªed.). São Paulo: Cortez.
- Touraine, A. (s/d). *Crítica da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vasconcelos, I. C. O. & Gomes, C. A. C. (2015). Jovens estudantes universitários e seus professores em interação social. *Atos de pesquisa em educação*, 10(2), 605-629. doi: [10.7867/1809-0354.2015v10n2p605-629](https://doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p605-629)
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (4ªed.). Porto Alegre: Bookman.