

Subjetividade e protagonismo de jovens estudantes na universidade em expansão

Young students' subjectivity and protagonist at university in expansion

Ivar César Oliveira de Vasconcelos*
Candido Alberto da Costa Gomes**

Resumo: Este artigo problematiza a construção da subjetividade e do protagonismo pelo jovem estudante universitário no cenário mundial de ampla expansão e democratização da educação superior. Realizou-se pesquisa descritivo-exploratória, com estudo de casos múltiplos, da qual participaram 163 alunos de uma universidade privada de Brasília (DF). Seguindo a linha epistemológica construtivista, a pesquisa delimita-se às explicações teóricas da sociologia da experiência e da pedagogia dialógica. A partir das percepções de estudantes, abordam-se aspectos da interação entre eles e seus professores para compreender como se estabelecem a subjetivação e o protagonismo na sala de aula. Estudantes se ressentem de um processo educacional que oscila entre informar e formar, com o pêndulo voltando-se mais para aspectos cognitivos do que para socioemocionais-culturais da educação.

Palavras-chave: Educação superior. Subjetividade. Protagonismo.

Abstract: This article focuses on the construction of subjective and protagonist roles by young university students in higher education expansion and democratization context. This exploratory research project used the multiple case study technique at a private university in Brasília, Brazil, and had 163 students as participants. Founded on the sociology of experience and the dialogical pedagogy, this research focused on aspects of the social interaction among university students and professors, aiming to understand how subjectivity and protagonist roles develop at classroom. These results revealed that part of the students expected educational processes directed to develop values, attitudes and behaviors. Instead, these processes vary between cognitive and socio-emotional characteristics, more often to the former.

Keywords: Higher education. Subjectivity. Protagonist roles.

* Universidade Católica de Brasília/Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (UCB) e Universidade Paulista/Instituto de Ciências Sociais e Comunicação (UNIP). Doutor em Educação pela UCB. Professor colaborador da UCB e Professor titular da UNIP. E-mail: ivcov@hotmail.com.

** Universidade Católica de Brasília/Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (UCB). Doutor pela Universidade da Califórnia (EUA). Professor titular da UCB. E-mail: clgomes@terra.com.br.

Introdução

Algo estranho parece haver no reino das políticas educacionais, em especial com relação à educação superior.¹ A expansão deste nível de ensino, acompanhada da horizontalização das oportunidades escolares, constituiria parte da resposta das promessas modernas de liberdade, igualdade e solidariedade. No entanto, a realidade tem sido diferente, apresentando um quadro de frustrações quanto a essas promessas que, não apenas no âmbito da educação superior, continuam vivas para populações do mundo inteiro (SANTOS, 2007). Na verdade, parece estranho o esquecimento de que o diferencial da educação é irreduzível à dimensão quantitativa e de que, além desta, tal diferencial está, sobretudo, na qualidade de seus processos.

Nesse sentido, parece ser o caso, por exemplo, de logo admitir que questões relacionadas com a melhoria da educação necessariamente percorrem a lida pedagógica. Não por acaso, insistem as constatações de que as políticas educacionais mais eficazes se centram nos estudantes e na aprendizagem, no desenvolvimento da capacidade dos professores e no envolvimento das partes interessadas na concretização de tais políticas (OECD, 2015).

Em especial, estudantes e professores parecem tender para uma espécie de invisibilidade, numa sociedade fragmentada (BAUMAN, 2001). O estudante, em meio ao desafio de aprender o ofício de estudante (COULON, 2008); o professor, há tempos inserido no emaranhado de passos burocráticos (WEBER, [1922] 1999), refém de uma cegueira que impede, inclusive, de exercitar o autoquestionamento – sem refletir ou analisar suas experiências (SCHIEFELBEIN, 1994). Uns e outros constroem identidades fragmentadas. Desse modo, vivenciando obstáculos para construir subjetividades (VASCONCELOS; GOMES, 2015), eles seguem fortalecendo os fios da rede de relacionamentos mergulhada na dispersão. No final das contas, o poder de decisão – efetivamente o protagonismo tão buscado nos processos

educacionais – sofre consequências, abrangendo crianças, adolescentes, jovens e não jovens.

Em tal contexto, as interações sociais assumem peso cada vez maior. Sua valorização traz à tona determinadas dificuldades para estabelecer-se o diálogo intergeracional, com consequências que vão desde a violência escolar até a evasão, passando pelo desinteresse do aluno (aprendizagem, escola, educação), frequentemente prevalecendo uma dinâmica curricular que pouco contribui para que os jovens exerçam o protagonismo da sua aprendizagem. Na universidade, os problemas tendem a avolumar-se, frente à expansão da educação superior, caso não se busque com determinação o equilíbrio entre quantidade e qualidade nos processos educativos – podendo refletir em todo o sistema educacional, pois este nível de ensino atende prioritariamente a formação inicial dos professores.

Cruzam-se, assim, duas realidades presentes na educação superior de massa, passíveis de constituir uma indagação, podendo inscrever-se nas explicações teóricas da sociologia da experiência (DUBET, 1994) e da pedagogia dialógica (FREIRE, 2011): como se desenvolvem a subjetivação e o protagonismo do jovem estudante universitário nos tempos atuais? Assim, elaborou-se pesquisa com o objetivo de investigar aspectos da interação social entre estudantes e professores, de modo a contribuir para o entendimento da subjetivação e do protagonismo no ambiente da sala de aula da universidade.

Os resultados não são generalizáveis, pois se referem a um estudo de casos múltiplos. No entanto, podem contribuir para melhorar a mencionada interação. Podem favorecer a formação mais ampla dos envolvidos no processo educacional.

Democratização ou eliminação dos estudantes?

Com a expansão da educação superior em escala mundial, as instituições vinculadas a este nível de ensino passaram a acolher populações de diversificadas origens socioculturais, com impacto nas políticas educacionais, currículos e práticas didático-pedagógicas. É, de fato, a diversificação na educação superior sendo demonstrada por estatísticas. Contudo, revestida de cara nova, apresenta ares da velha

¹ O sistema educacional brasileiro compõe-se de educação básica e educação superior, duas esferas supostamente articuladas entre si (BRASIL, 1996), tendo a educação básica organizada 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).

massificação, levantando dúvidas se se trata da educação que emancipa ou da que apenas reproduz. Somente no Brasil, existem mais de sete milhões de estudantes (BRASIL, 2013a), cabendo destacar que o Plano Nacional de Educação em vigor estabelece, entre outras metas, o aumento da oferta de matrículas nesse nível de ensino (BRASIL, 2014c).

Em face da chamada democratização da educação superior, em grande parte, as universidades mantêm estudantes-trabalhadores e trabalhadores-estudantes. Do total de 30 milhões de brasileiros na faixa etária de 15 a 24 anos, de 2001 a 2011, o percentual dos que só trabalhavam aumentou de 32,0% para 34,6% (BRASIL, 2012). Caso sejam considerados apenas os estudantes da educação superior, no período de 2007-2009, o percentual dos que trabalhavam e estudavam permaneceu em 56,0% (CADERNOS DO GEA, 2013). No Brasil, apesar de representar somente 8,1% do total das instituições de educação superior, as universidades detêm 50,0% das matrículas nos cursos de graduação presenciais – a universidade em que ocorreu a pesquisa apresentada mais à frente detém 6,5% dessas matrículas (BRASIL, 2014a).

Desse modo, as evidências indicam que a nova educação superior, sucessora da elitista, tradicional, parece mover-se no contexto da massificação com perda da qualidade. Será que a expansão da educação superior ocorre em meio à ideia de neutralidade da escola? Estaria a chamada democratização, nalgumas oportunidades, a pactuar com a eliminação diferida dos estudantes?

Nesse cenário de tantas dúvidas, provavelmente parte dos alunos sequer consegue aprender o chamado ofício de estudante – não ser eliminado ou eliminar-se num espaço social no qual se sinta estrangeiro (COULON, 2008; SIMMEL, 2012). Pode existir em vez da democratização o encaminhamento da eliminação diferida do aluno em cursos verdadeiramente convertidos em filtros sociais. Assim, vivíssimo está o debate sobre a educação que contribui para emancipar ou apenas reproduzir.

Outro e hoje, a herança vinculada à origem social dos estudantes explica as idas e vindas das trajetórias escolares e as diferenças de capital cultural. No caso da educação superior, pode-se interpretar a democratização como expansão

progressiva do ensino e/ou como horizontalização das oportunidades educacionais. Porém, tal interpretação traduz apenas parte do complexo mundo formativo do estudante na universidade. Desde “Os Herdeiros” (BOURDIEU; PASSERON, 1964), sabe-se que a ideia de democratização, ou a difundida educação para todos, pressupõe a educação neutra, que seria apta em sua gênese para abranger a todos indistintamente. Tal ideia pressupõe a desvinculação entre a origem social dos estudantes e os diversos impactos sofridos por estes durante os percursos educacionais.

Isso tem ocorrido concomitantemente à escalada de desinstitucionalização presente nas escolas, entendida como mutação (DUBET, 2013) ou crise (SANTOS, 2005). De um jeito ou outro, o ato de compactuar com a standardização peculiar às idealizações modernas implica aumentar o fosso já existente entre a origem social dos estudantes e os desafios da instituição escolar. Ao contrário, abrir-se para a construção de subjetividades a favor do protagonismo dos estudantes implica ter a educação superior efetivamente democrática.

Se a escola se ergue a partir do efetivo encontro entre educandos e educadores, portanto, construindo-se no intercâmbio de experiências cognitivas, afetivo-emocionais, motoras, sociais e profissionais, razoável é afirmar que numa instituição de educação superior e, particularmente, na universidade, a dinâmica de tal intercâmbio abarcará o mundo inteiro (FREIRE, 2011). Uma dinâmica a incidir no cotidiano de alunos e professores, na colaboração desenvolvida no meio em que se inserem. Desse modo, a instituição escolar se atualiza com o mundo, elaborando novos modelos educativos.

Nessa perspectiva, profundas transformações têm tornado heterogêneos esses modelos e finalidades da instituição escolar (DUBET, 1994, 2013). Nos primeiros ciclos da universidade, evidenciam-se mais claramente os problemas relacionados à heterogeneidade dos públicos, à estranheza dos alunos, às normas da instituição, ao desconforto dos professores frente ao nível intelectual dos discentes, à angústia dos alunos. Simultaneamente, define-se instituição não mais em termos de valores ou funções nos quais ela se envolve, mas pela capacidade de produzir ações combinadas, configurando o fim do modelo

de organização tomada como instrumento para institucionalizar valores.

Caso venha a assumir-se como instituição racionalizadora da modernidade (TOURAINÉ, s/d), a universidade pode incorrer em graves contradições, com impactos na vida acadêmica e até pessoal dos estudantes. Pode receber o aluno que tenha dominado os currículos enquanto cursava a educação básica, e/ou superado obstáculos para acessar a educação superior, contudo, ainda assim, dedicar-lhe um olhar desfavorável à autonomia do ser do educando (FREIRE, 2009). Contradições dessa natureza em parte decorrem da tendência da universidade de selecionar o tipo de cultura a ser internalizada pelos alunos. É, efetivamente, a priorização de padrões culturais médios (SANTOS, 2005; SCHIEFELBEIN, 1994), frequentemente, focalizando a formação para o trabalho e, por consequência, priorizando o credenciamento de competências.

Remonta-se então à noção weberiana de educação voltada primordialmente para a transmissão de conhecimentos especializados, em detrimento da preparação do aluno para a conduta de vida. Na prática, viabiliza-se a pedagogia do treinamento, em vez da pedagogia do cultivo (WEBER, [1919] 2006). Desequilibram-se os pratos da balança, preenchidos pelos aspectos informativos e formativos da educação. Assim, a universidade impõe um arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1964), estabelecendo, por meio da ação pedagógica, na qualidade de violência simbólica, concepções culturais de grupos e classes dominantes – aqui a universidade exclui, e a democratização tem o sentido de eliminação do estudante.

Diante de tais cenários, indica-se a seguinte reflexão: como têm sido construídos a subjetivação e o protagonismo, particularmente no meio escolar?

A subjetivação e o protagonismo

Em termos sociológicos, a subjetividade pode ser compreendida como atividade social decorrente da perda de adesão à ordem do mundo, ao *logos*. Ela seria a liberdade do indivíduo para testemunhar as próprias experiências de vida e gerir as diversas lógicas de ação utilizadas para construí-las. Portanto, aqui se distancia a ideia de subjetividade das ideias de reflexo (perspectiva

de consciência) e de fluxo contínuo (perspectiva do sentimento), aproximando-se a noção de experiência social (DUBET, 1994). Esta designa as condutas individuais e coletivas mergulhadas na heterogeneidade de seus princípios constitutivos, sendo os comportamentos e as atitudes construídos pelas ações de cada indivíduo, doravante responsável por encontrar sentido nessas ações no interior dessa heterogeneidade.

A experiência social se caracteriza também como distanciamento subjetivo dos indivíduos com relação ao sistema sociocultural, podendo ser interpretado como atitude de reserva decorrente da heterogeneidade de lógicas de ação. Tal distanciamento ocorre porque os valores implicados perderam a coerência interna, tendo se afastado das diversas personagens assumidas pelos indivíduos. Finalmente, a experiência social se caracteriza por substituir a clássica ideia de alienação pela ideia de construção da experiência coletiva. A dominação social não mais unifica tal experiência, porém, ao contrário, torna-a cada vez mais dispersa em diversificados territórios. É análogo ao que ocorre com a cultura de massa, exclusão econômica, consumo, racismo e participação política. Os indivíduos sofrem os impactos das dinâmicas de destruição da personalidade, nos tempos atuais, no domínio de lógicas de ação que, no limite, não foram geradas por eles.

No meio escolar, por exemplo, pode o aluno agir, sobretudo, em função de seus grupos de pertencimento, enquanto o professor pode exercer um poder carismático, uns e outros inseridos numa instituição que deixou de atender às novas exigências sociais. Tal dinâmica resulta do uso combinado de lógicas de ação, favorecendo a aproximação do indivíduo com relação ao sistema, mas distanciando-o em termos de subjetividade – os indivíduos não aderem plenamente a papéis e valores, hoje marcados internamente pela constante incoerência. Na instituição educacional são múltiplos os círculos sociais e as lógicas de ação, com alunos sem imergir totalmente na instituição. Eles elaboram autonomias separadas porque as funções de socializar, educar e distribuir diplomas e qualificações estão dissociadas. Por isso, eles possuem poucas oportunidades de conciliar aspirações, ressentindo-se de um projeto global em torno do qual se articulariam (DUBET, 1994).

Do modo como elaborada, enquanto noção, a experiência social decorre da articulação das lógicas de ação de integração, estratégia e subjetivação. Na primeira, o ator se define pelas suas pertencas, visando mantê-las ou fortalecê-las. Na segunda, o ator busca realizar a concepção dos seus interesses numa sociedade-mercado. Na terceira e última, o ator se representa como sujeito crítico em confronto com a sociedade enquanto sistema de produção e dominação.

Ao remeter a experiência para o social como possibilidade de preencher o vazio da experiência na vazia modernidade (BENJAMIN, 1975), Dubet (1994) define aquela como um modo de construir o real e a vida. Conforme o autor, ela não se constituiria numa esponja, num modo de incorporar o que existe por intermédio de emoções e sensações, e sim numa maneira de construir o mundo. Para ele, a experiência social funda o caráter fluido da vida – explicação que possibilita interpretar como experiência o que os autores alemães denominaram mundo vivido (*Lebenswelt*).

Assim, a subjetividade, primeira referência conceitual da pesquisa apresentada à frente, se refere aos modos como os participantes, diante de valores herdados da cultura, adquirida anteriormente ou na própria universidade, jogam com os interesses presentes nos diversos círculos de relacionamento. No confronto entre valores e interesses, buscando sentido para suas ações, constroem os percursos de subjetivação.

Fluindo dessa primeira referência, delinea-se a noção de protagonismo, o segundo conceito utilizado na pesquisa. Recorre-se à difundida explicação freireana sobre a autonomia do ser do educando. Ao enumerar os saberes necessários à prática educativa impulsionada pela noção de incompletude do ser humano, Freire (2009, p. 59) explica que o educador precisa estar advertido quanto a essa autonomia, bem como estar atento para o autorrespeito: “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Desse modo, protagonismo corresponde diretamente à ideia de autonomia, no contexto em que educandos e educadores são agentes ativos de suas escolhas e seus percursos de vida, tendo o direito de manifestar críticas, aceitar ou recusar determinados valores e interesses e de construir representações culturais.

Referindo-se ao necessário respeito do educador à conquista da autonomia pelo educando, o autor explica que os princípios éticos da existência humana são feridos pelo professor quando este despreza a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua linguagem. Tais princípios são contrariados se o professor ironiza e minimiza o aluno (mandando-o colocar-se no seu lugar); deixa de propor limites à liberdade do aluno ou foge ao dever de ensinar. Eis porque o professor autoritário e licencioso rompe com a radicalidade do ser humano, isto é, com a sua “inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade” (FREIRE, 2009, p. 60). Justamente, em favor desse respeito à autonomia do educando, emerge a proposta da dialogicidade verdadeira, com os sujeitos dialógicos considerando a diferença, pois se percebem como seres inacabados.

Portanto, se antes está mencionado que a subjetivação se situa à sombra da noção mais ampla de experiência social, agora afirma-se que o protagonismo, ou autonomização, apoia-se na noção mais ampla de pedagogia dialógica.

Essa pedagogia se caracteriza pelo diálogo como relação horizontal, sedimentando a confiança das pessoas. Tal diálogo, conforme a perspectiva freireana, nutre-se do amor, humildade, fé, esperança e pensar crítico. Em tal pedagogia, o indivíduo só dialoga horizontalmente quando ama o mundo, ama a vida, ama o ser humano. Dialoga apenas quando, com humildade, admite a superação de si, a contribuição do outro, a humanidade do outro na medida de sua humanidade e a ignorância do outro na medida de sua ignorância. Dialoga quando possui intensa fé na vocação humana de ser mais, fé na capacidade de fazer-se e refazer-se, bem como na capacidade humana de superar quaisquer impedimentos à ação transformadora do mundo. Só dialoga quando tem esperança, porque, ao se reconhecer imperfeito, parte em busca contínua de ser mais na companhia dos outros. Só quando, exercendo o pensar crítico, reconhece a solidariedade entre os indivíduos, pois pensa a relação Eu-Tu e Eu-Isso criticamente, pensa a realidade como processo, banhando-se continuamente de temporalidade (FREIRE, 2011).

Desse modo, as respostas do presente trabalho gravitam ao redor de uma questão atual no contexto da massificação da educação superior: como se desenvolvem a subjetivação e o

protagonismo do jovem estudante universitário? Tal questão embute outras perguntas: manifestam os estudantes o desejo ontológico de dialogar? Gostariam de dialogar sobre o quê? Por quê? Para quê? Como deve ser a aula favorável à concretude de subjetivação e protagonismo?

Metodologia

Realizou-se uma *mixed methodology*, com a interligação das abordagens quantitativa e qualitativa enquanto se desenvolvia a pesquisa (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2006), triangulando informações obtidas com os estudantes pesquisados. As convergências e as divergências identificadas a partir da complementação das abordagens possibilitaram ampliar a abrangência do estudo (GRAY, 2012). A pesquisa é descritiva porque apresenta resultados que, alcançados por meio de questionários, possibilitaram evidenciar

algumas características das relações sociais entre estudantes e professores, obtidas segundo a percepção dos primeiros sobre essas relações no ambiente da sala de aula. Aproxima-se de uma investigação exploratória, pois, ao término das análises e, com as conclusões, foi possível proporcionar novas visões sobre o problema de pesquisa desenvolvido.

Tendo-se afastado da ideia de dicotomia entre ser quanti ou quali (GÜNTHER, 2006), mas aproximando-se da mesclagem entre as duas abordagens, optou-se pelo método estudo de casos múltiplos, cabendo destacar (cf. Quadro 1) que os casos estudados não foram os cursos, mas as interações ocorridas em cada um deles – cada curso, uma unidade de contexto; cada caso, uma unidade de análise (YIN, 2010). Para coletar os dados foram utilizados questionários com perguntas abertas.

Quadro 1 – Campo de pesquisa e casos múltiplos

Campo da pesquisa			Casos únicos	
Universidade	Cursos	Turmas	Número	Componentes (unidades de análise)
Privada	Bacharelado em Administração	1, 2 e 3	1	Aspectos da construção da subjetividade e do protagonismo de 126 jovens estudantes do curso de Administração durante a interação social com seus professores.
	Bacharelado em Psicologia	4	2	Aspectos da construção da subjetividade e do protagonismo de 37 jovens estudantes do curso de Psicologia durante a interação social com seus professores.
1 universidade	2 cursos	4 turmas	2 casos	163 participantes

Fonte: elaboração dos autores.

Respeitando-se as limitações de espaço, nesta apresentação, detalham-se a seguir os procedimentos metodológicos: escolha da universidade, cursos e turmas; aplicação dos questionários e análises dos dados. Optou-se por uma das maiores universidades privadas do país em número de matrículas, portanto, representativa para o estudo a ser realizado. Os cursos foram escolhidos porque, no Brasil, considerando como critério o número de matrículas realizadas em 2013, Administração e Psicologia estiveram entre os 10 maiores (BRASIL, 2014a). Além desse aspecto em comum, as áreas dos cursos, respectivamente, Negócios (Comércio) e Ciências Sociais, quando acompanhadas da

área de Direito, encabeçam o número de matrículas, ingressos e conclusões para cada 10.000 habitantes brasileiros (BRASIL, 2013a). Desse modo, os cursos se inserem entre os que melhor representam a educação superior de massa.

No âmbito das universidades, em 2013, Administração e Psicologia se caracterizaram como cursos populares, pois a relação candidatos/vaga ficou, respectivamente, em 5 e 6, ao redor da média nacional de 5,8 obtida pelas instituições de educação superior (BRASIL, 2014a, 2014b). Já no âmbito das instituições desse tipo, eles se caracterizam mais ainda como populares, pois a dita relação ficou em 2 e 4, respectivamente. O primeiro curso novamente se caracteriza

como popular quando se considera o âmbito dos 10 maiores, cuja relação permaneceu em 3. Assim, quanto menos candidatos por vaga, mais popular será o curso. Cabe ressaltar que Medicina constitui caso à parte, altamente seletivo, pois naquele ano a relação candidatos/vaga alcançou a marca de 62, sendo de 10 a 25 vezes mais na comparação com os outros cursos classificados entre os 10 maiores.

Então, os dois cursos escolhidos são populares conforme esse critério. A oferta estaria relacionada com a procura pelo curso que, provavelmente, ocorreria em função das oportunidades de ingresso no mundo do trabalho. Enquanto em Administração, polivalente, os estudantes possuem a vantagem de ter credencial para a carreira, em Psicologia os estudantes podem ser psicólogos ou professores.

No entanto, considerando que tais caracterizações se referem a máscaras nominais, sob as quais podem esconder-se importantes representações, tornou-se oportuno realizar a complementação de tais dados oficiais. Nesse sentido, a coleta e análise de dados consideraram a origem social e a trajetória acadêmica dos estudantes, compatibilizando com o objetivo seminal deste trabalho de deter-se sobre a realidade da educação superior em expansão e diversificação. Com efeito, a partir de Bourdieu e Passeron (1964), Setton (1999) concluiu que, enquanto os cursos seletos se caracterizam pela alta concentração de recursos econômicos, sociais e culturais dos estudantes, os populares indicam baixa concentração nesses três indicadores estruturais distintivos.

Todos os questionários submetidos para manifestação individual foram devolvidos, tendo sido aplicados ao final de aulas tidas pelos participantes – em decorrência de ausências às aulas, atingiu-se o percentual de 65,0% do universo de alunos. O instrumento teve quatro questões abertas, com aplicação em duas etapas. Na primeira constaram as seguintes perguntas: quais valores estão envolvidos na sua relação com seus professores? Quais interesses estão envolvidos na sua relação com seus professores? O que poderia melhorar a sua relação com seus professores? Na segunda etapa (realizada sete dias após a primeira, também no final de aula) constaram: para você, quais as características da aula que contribuem para a formação profissional

e cidadã? O que devem realizar os alunos e o professor para que essa aula ocorra?

As questões da primeira etapa consideraram importantes características do conceito de experiência social, buscando captar aspectos da construção de subjetividades. Já as da segunda etapa gravitaram em torno do conceito de pedagogia dialógica, visando à captação de aspectos relacionados com a formação para a integralidade humana (o ser humano pensa, emociona-se e age), portanto, com foco na construção do protagonismo dos estudantes.

As respostas foram transcritas com recursos do aplicativo *Word* e organizadas para análise por meio do *Excel*. Como estratégia geral de análise de dados, optou-se pelas proposições teóricas que levaram ao estudo de casos múltiplos (YIN, 2010), recorrendo-se à análise de conteúdo e síntese cruzada de casos (BARDIN, 2009; YIN, 2010). Cabe informar que Yin (2010) defende quatro estratégias gerais: 1) Fundamento em proposições teóricas; 2) Desenvolvimento da descrição do caso; 3) Uso de dados qualitativos e quantitativos; 4) Consideração de explicações rivais. Nesta pesquisa, utilizou-se a primeira delas, o que favoreceu realizar a análise de conteúdo e, assim, agrupar ambiguidades do ambiente considerado no estudo, o que possibilitou um conjunto de conclusões *cross-case* em torno da questão central do protagonismo e subjetividade. Esta técnica, por sua vez, recorre a tabelas de palavras-chave para reunir aspectos comuns dos casos únicos, aproveitando-se exaustivamente as evidências – o que exige do pesquisador, além de tabulações numéricas, uma forte interpretação argumentativa.

Resultados e discussão

Perfis dos cursos e dos jovens estudantes que participaram da pesquisa

Conforme se constata pelo Quadro 2, os participantes estudavam no primeiro e no segundo semestres, possibilitando aproximar-se do perfil de aluno recém-chegado à educação superior.

Quadro 2 – Perfis dos cursos e dos participantes

	Cursos		Participantes			
	Turmas, Turnos e Semestres	Universos e Participantes (estes entre parênteses)	Quantidades por sexo e Média das idades (estes entre parênteses)		Quantidades e Percentuais dos que estudam e trabalham (estes entre parênteses)	Quantidades e Percentuais dos que só estudam (estes entre parênteses)
			H	M		
Administração	Turma 1: Matutino, 1º e 2º	65 (40)	9 (20)	31 (21)	23 (57,5%)	17 (42,5%)
	Turma 2: Noturno, 1º	53 (30)	13 (22)	16 (20)	24 (80,0%)	6 (20,0%)
	Turma 3: Noturno, 2º	83 (56)	22 (21)	34 (21)	50 (89,3%)	6 (10,7%)
	Subtotais	201 (126)	44 (21)	81 (21)	97 (76,9%)	29 (23,1%)
Psicologia	Turma 4: Matutino, 2º	50 (37)	7 (22)	31 (24)	15 (40,5%)	22 (59,5%)
	Totais	251 (163)	51 (21)	112 (21)	112 (68,7%)	51 (31,3%)

Fonte: elaboração dos autores. Legenda – H: homens; M: mulheres. Obs. 1: o estágio remunerado foi considerado trabalho. Obs. 2: os percentuais consideram o total de participantes por turma.

Verifica-se que predominou o gênero feminino. Contudo, independentemente de serem homens ou mulheres, a média de idade dos participantes ficou em 21 anos, portanto, jovens (BRASIL, 2013b; ONU, 1981). O percentual mais alto de estudantes que estudam e trabalham esteve no curso de Administração noturno (89,3%) e o mais alto dos que só estudam ficou no curso de Psicologia (59,5%).

Feitas essas apresentações dos perfis dos participantes, seguem os resultados, os quais se inscrevem no contexto da nova educação superior (posterior à elitista, tradicional), considerada em suas dificuldades de estabelecer o diálogo intergeracional entre jovens estudantes e professores universitários. Como mencionado, os dois casos únicos abrangeram quatro turmas, com dados coletados por meio de questionários aplicados em duas etapas. Na primeira foram identificados aspectos da subjetivação, tendo sido consideradas as três lógicas de ação presentes na construção das experiências sociais dos participantes. Nesse momento da pesquisa foram catalogados

cinco valores e cinco interesses presentes na interação com os professores durante as aulas, bem como dez ações de impacto sobre a boa interação com os professores (Quadros 3, 4 e 5). Na segunda etapa foram identificados aspectos do protagonismo, tendo sido consideradas dinâmicas da pedagogia dialógica, momento em que se catalogaram dez ações de impacto sobre a aula boa (Quadro 6).

Os aspectos foram selecionados em função da maior presença de determinadas menções pelos participantes. Como se verifica adiante, mais frequentemente, essas menções reuniram ao seu redor importantes termos.

Os aspectos da subjetivação

Quadro 3 – Valores presentes na interação estudantes/professores

Valores	Quantidades de menções					Totais
	Caso 1			Totais	Caso 2	
	Turma 1	Turma 2	Turma 3		Turma 4	
Respeito	23	22	21	66	17	83 (32,9%)
Transmissão de informações	23	20	27	70	10	80 (31,7%)
Interação social	7	11	24	42	12	54 (21,4%)
Interesse pelo curso (estudos)	7	8	6	21	1	22 (8,7%)
Amizade	5	0	6	11	2	13 (5,2%)
Totais	65	61	84	210	42	252

Fonte: elaboração dos autores. Obs.: os percentuais consideram a totalidade de menções dos participantes a cada valor com relação à totalidade dos cinco valores mais citados.

As informações do Quadro 3 advieram da pergunta: quais valores estão envolvidos na sua relação com seus professores? Das 252 menções aos cinco valores mais citados, o termo 'respeito' alcançou 32,9%. Para os participantes, o termo significa, da parte deles, reconhecer o esforço dos professores para adquirir conhecimentos a serem transmitidos aos estudantes, às vezes, abdicando da vida pessoal; da parte dos professores, significa perceber e compreender as particularidades dos alunos no modo de aprender; da parte de todos, tem o significado de saber conviver com as diferenças de opiniões e ideias. Os estudantes de Administração (31,4% das menções neste curso) entendem que o respeito é "a base de qualquer relacionamento, é amizade, é tirar dúvidas, [contribuindo] para a melhor convivência social". Os de Psicologia (40,4%, idem) entendem ser tal valor importante para o aprendizado, com o professor admitindo as características do estudante e sendo possível a mútua aproximação: "É valorizar o aprendizado, respeitando a individualidade (o tempo e jeito de aprender de cada um)".

Dessa maneira, na sociedade atual, com indivíduos cada vez menos aderindo a papéis e a valores circunscritos aos diversos sistemas sociais (DUBET, 1994), como no caso da educação superior de massa, parece relevante a recorrência ao termo respeito. Evidencia-se um potencial a ser explorado no sentido de construir o processo educativo voltado para a formação integral dos estudantes.

A segunda menção em termos de frequência se referiu à transmissão de informações por parte dos professores (31,7%), tendo sido reunidas sob esta rubrica anotações relacionadas à dimensão cognitiva do processo educacional, tais como o conhecimento e o aprender os assuntos. Em geral, os alunos de Administração (33,3% das menções neste curso) percebem o professor como um "portador da autoridade e do conhecimento", cujo papel social está na "transferência de conhecimentos" por ser detentor de "informações e conceitos para cada assunto abordado". Para eles, o "conhecimento, no mundo atual, é a chave do poder", sendo importante obter "conhecimentos através dos ensinamentos passados pelos professores". Já os alunos de Psicologia (23,8%, idem) concebem o professor como "auxiliar" na aquisição dos conhecimentos. Para eles, os professores valorizam o aluno desejoso de conhecer cada vez mais, cabendo ressaltar a valorização do diálogo, que, ainda conforme eles, "é a principal fonte do conhecimento". Independentemente das possíveis divergências de visão sobre o termo aqui denominado "transmitir informações", constatou-se, entre os participantes, a noção de sociedade como sistema de integração – o professor passa ensinamentos, podendo dialogar.

Sob o termo interação social foram catalogadas menções à comunicação e ao diálogo. Os estudantes de Administração (20,0% das menções neste curso) declararam que a interação

social favorece, do lado dos alunos, a manifestação de “dúvidas, perguntas, discordâncias” e, do lado do professor, maior participação dos alunos. A partir de sua realidade de vida, os alunos adquirem “foco”. Eles admiram a capacidade dos professores de “pensar a maneira mais prática de ensinar”. Já os de Psicologia (28,5%, *idem*) anotaram o gosto de “interagir com eles [os professores] quando há liberdade, [sendo prazeroso] quando em algumas aulas há troca de experiências”. Para estes, interagir significa buscar “o mesmo objetivo, a formação”, partindo de “interesses subjetivos e coletivos”, o que ocorrerá, inclusive, se a interação voltar-se para tirar “dúvidas sobre o conteúdo”. Declararam ser preciso estabelecer “diálogo e interação um com o outro, [aluno e professor]”. Desse modo, nota-se que, ao se referir ao termo interação social, os alunos de Administração têm presente a ideia de foco, praticidade, enquanto os de Psicologia têm internalizada a ideia de diálogo enquanto intercâmbio de experiências. Independentemente do curso, os participantes se preocuparam com a comunicação entre estudantes e professores, a exemplo das notas a seguir:

Nessa relação há comunicação e compartilhamento de pontos de vista, pois, nós estudantes, enxergamos o mundo em perspectivas diferentes dos professores e sua visão mais aprofundada. Portanto, esse compartilhamento proporciona uma experiência mais rica (aluno de Administração, matutino).

A boa comunicação [é importante], pois estar presente na aula não é suficiente. Ler o conteúdo e mostrar o meu ponto de vista são

fundamentais para uma aula produtiva (aluno de Psicologia).

De fato, os estudantes valorizaram a comunicação. Um deles chegou a apontar onde poderia melhorar: “O modo como se aplicam as disciplinas na sala de aula promove boa ou má relação entre alunos e professores; é importante desenvolver mais a comunicação. Há professores que criam barreiras, prejudicando a aprendizagem” (aluno de Administração, matutino).

O interesse pelo curso e a amizade se revelaram importantes para os participantes. Entre os estudantes de Administração (15,2% das menções neste curso), interesse pelo curso significa o esforço para formar-se (parte deles trabalha e estuda), bem como a manifestação de comprometimento (como prestar atenção às explicações dos professores); amizade significa a demonstração de interesse do professor em levar o aluno a aprender. Já os estudantes de Psicologia (7,1%, *idem*) entendem que a vontade de aprender é um interesse comum de docentes e discentes. A amizade foi apresentada pelos participantes como o percurso da aproximação saudável (aprender) entre estudantes e professores: “Procuro estabelecer uma boa relação, buscando o mais próximo de uma amizade” (aluno de Administração, noturno); “Entendo não sermos apenas alunos e professores, devendo ser estabelecida uma relação de amizade” (aluno de Psicologia).

Desse modo, fazem parte da subjetivação de jovens estudantes o respeito, o interesse pelo curso e o desejo de presenciar mais diálogo e amizade.

Quadro 4 – Interesses presentes na interação estudantes/professores

Interesses	Quantidades de menções					
	Caso 1				Caso 2	Totais
	Turma 1	Turma 2	Turma 3	Totais	Turma 4	
Transmissão de informações	35	25	47	107	26	133 (58,1%)
Formação profissional	17	12	14	43	11	54 (23,6%)
Formação cidadã	6	7	9	22	0	22 (9,6%)
Interação social	1	2	8	11	3	14 (6,1%)
Notas altas/aprovação	1	2	0	3	3	6 (2,6%)
Totais	60	48	78	186	43	229

Fonte: elaboração dos autores. Obs.: os percentuais consideram a totalidade das menções dos participantes a cada interesse com relação à totalidade dos cinco interesses mais citados.

As informações do Quadro 4 resultaram da pergunta: quais interesses estão envolvidos na sua relação com seus professores? Entre os participantes, a área de maior interesse é a transmissão de informações (58,1%), termo compreendido em geral como passar conhecimentos pelo professor, indo da perspectiva da formação profissional (23,6%) à formação do indivíduo capaz de resolver problemas na prática, uma formação cidadã (9,6%). Considerando essas três áreas de interesse no âmbito de cada curso, os estudantes de Administração constituíram 92,4% das menções e os de Psicologia, 86,0%.

Assim, embora tenha predominado a ideia de transmitir informações com o objetivo de “preparar o aluno para o modelo ideal de acordo com o exigido pelo mercado de trabalho” (aluno de Administração, matutino), isto é, “aprender para se tornar um excelente profissional” (aluno de Psicologia), houve manifestações de que o “interesse é aumentar o conhecimento para, no futuro, colocá-lo em prática” (aluno de Administração, matutino). Nesse particular, a manifestação a seguir se mostrou relevante: “Desejo tirar o máximo de experiências e conhecimentos do professor para obter maneiras de resolver problemas, aprender a acertar... Já o professor deseja transmitir vivências e conhecimentos, ajudando o aluno a ser alguém melhor na vida” (aluno de Administração, noturno).

De todo modo, conforme constatado, a visão profissional (o trabalho) se constitui no impulso prioritário à transmissão de informações. Percepções que podem ser representadas pelo registro feito por um participante: “No caso do

professor, o interesse está em passar todas as informações e entendimento possíveis para o aluno; no caso do aluno, absorver todo o entendimento e informação possíveis” (aluno de Psicologia). O interesse final é obter êxito num mundo altamente competitivo. É, de fato, a representação da sociedade mais como um amplo mercado e menos como um sistema integrado. Ela seria um sistema de trocas concorrenciais construído na competição para obter bens, a exemplo do dinheiro, poder, prestígio, influência e reconhecimento – mercados como o conjugal, o escolar, o político se constituiriam em relações sociais e detentores do poder como um equivalente universal (DUBET, 1994).

Como se constata, ainda pelo Quadro 4, a interação social (6,1%) e a obtenção de notas altas – aprovação no curso (2,6%), estiveram presentes nas anotações, remetendo ora para a preocupação com a formação mais humana, com apelo à aproximação entre os envolvidos no processo educacional, ora para a preocupação em concretizar interesses mais urgentes, sendo, para os participantes, a inserção no mundo do trabalho. Para estes, obter nota alta significa a possibilidade de receber o diploma e assim participar de uma sociedade concebida como mercado de oportunidades de trabalho.

Desse modo, ao lado da noção de sociedade como sistema de integração está a noção de concorrência. Na confluência destas noções, o estudante manifestou de modo contundente, por meio de críticas normativas e cognitivas, sua opinião sobre a boa interação entre aluno e professor, com aspectos relevantes da subjetivação.

Quadro 5 – Ações de impacto sobre a boa interação estudantes/professores

Âmbitos das ações de impacto sobre a boa interação com os professores	Quantidades de menções					
	Caso 1				Caso 2	Totais
	Turma 1	Turma 2	Turma 3	Totais	Turma 4	
Interação estudantes – professores	5	10	5	20	7	27 (17,2%)
Participação do estudante	5	6	10	21	4	25 (16,0%)
Interesse pelo curso	6	2	5	13	6	19 (12,2%)
Comunicação estudantes – professores	6	6	5	17	2	19 (12,2%)
Diálogo estudantes – professores	5	4	7	16	3	19 (12,2%)
Atividades didáticas mais dinâmicas	5	3	2	10	4	14 (9,0%)
Compreensão/paciência do professor	3	3	3	9	1	10 (6,4%)
Atividades práticas nas aulas	5	2	1	8	1	9 (5,8%)
Frequência de estudos pelo estudante	3	2	1	6	1	7 (4,5%)
Respeito estudante – professores	2	3	2	7	0	7 (4,5%)
Totais	45	41	41	127	29	156 (100,0)

Fonte: elaboração dos autores. Obs.: os percentuais consideram a totalidade das menções dos participantes, em cada âmbito das ações de impacto, com relação à totalidade das menções nos 10 âmbitos mais citados.

O Quadro 5 apresenta resultados obtidos com a pergunta: o que poderia melhorar a sua relação com seus professores? Esta pergunta exigiu dos participantes posicionamentos críticos construídos com base em valores e interesses como os apresentados nos Quadros 4 e 5. Apesar de mergulhados nos usos das lógicas da integração – herança cultural – e da estratégia –intencionalidade racional (DUBET, 1994), os participantes apresentaram aspectos da construção de subjetividades, posicionando-se e aproveitando os mencionados valores, importantes para eles na interação com os professores, bem como jogando o jogo de interesses presentes nesta interação.

A análise dos resultados, compostos por menções que reuniram diversos termos, evidencia como os participantes têm idealizado a boa interação, percebida por eles como construção de atitudes positivas de estudantes e docentes. Uma construção que, da perspectiva da dinâmica curricular desenvolvida na sala de aula, sofre interferência de ações sociais que envolvem menos a mera transmissão de conceitos, bem como conselhos dos professores sobre modos de utilizá-los na vida prática, e mais as atitudes, os comportamentos, as afetividades e a capacidade para dialogar. Constata-se novamente que estudantes da educação superior percebem a necessidade de superação dos limites de conceitos aprendidos, com aulas mais dinâmicas, capazes de facilitar com criatividade a vinculação entre teoria e prática (VASCONCELOS; CALIMAN, 2014). Desse modo, os estudantes sentem falta de conteúdos atitudinais, o terceiro vértice da conhecida divisão tripartida dos conteúdos – os conceituais, os procedimentais e os atitudinais (COLL et al., 1998).

Tais evidências contribuem para confirmar o desequilíbrio entre os aspectos informativos e formativos da educação, sendo os primeiros priorizados pelos professores na dinâmica curricular – num mundo marcado pela enorme riqueza de dados que se entrecruzam com ideias, desafios, ameaças e oportunidades. Um desequilíbrio que, embora inconsciente aos estudantes, como parte da estrutura social, já se faz presente na percepção deles.

Portanto, o referido ressentimento, aspecto importante da subjetivação, ocorre com o uso de recursos da lógica da estratégia. Os participantes exercitam sua capacidade crítica em

contextos sociais caracterizados como sistema de produção (informação, conhecimentos) e de dominação (manda quem tem informação), denotando o processo educativo oscilante entre informar e formar, com o pêndulo arrastado mais pelos aspectos cognitivos do que pelos sócio-emocionais-culturais da educação. Como já dito, a universidade insiste em atribuir para si a missão de transmitir conhecimentos aos alunos, considerando-os “como esponjas, para absorvê-los passivamente” (GOMES et al., 2013, p. 695).

Nesse cenário, torna-se importante identificar aspectos do protagonismo dos estudantes. Este existe? Como se desenvolve? As respostas foram buscadas por meio de perguntas focalizadas no dia a dia dos estudantes e professores na sala de aula.

Os aspectos do protagonismo

Ao manifestar opiniões sobre as ações capazes de impactar positivamente a aula, contribuindo para concretizar interesses de estudantes e docentes, os participantes mantiveram valores e objetivos apresentados na primeira etapa de aplicação dos questionários. Ficou evidenciado que, em meio ao respeito mútuo e razoável interação com os professores, o aluno identificado prioriza sua atenção para a formação profissional. No entanto, anseia participar da construção de aulas mais interessantes, dinâmicas e dialogadas.

Os resultados apresentados no Quadro 6 saíram das perguntas a seguir, respondidas pelos participantes na segunda etapa da aplicação: para você, quais as características da aula boa, aquela que contribui para a formação profissional e cidadã? Que devem realizar os alunos e seu professor em favor dessa aula?

Quadro 6 – Ações de impacto sobre a aula boa

Âmbitos das ações de impacto sobre a aula boa	Quantidade de menções		
	Estudantes que trabalham e estudam	Estudantes que só estudam	Totais
Interação estudantes/professores	34	14	48 (22,1%)
Respeito alunos/professores	26	9	35 (16,1%)
Atividades didáticas mais dinâmicas	17	7	24 (11,1%)
Exemplos nas aulas	10	10	20 (9,2%)
Participação do estudante	17	0	17 (7,8%)
Interesse pelo curso	10	7	17 (7,8%)
Frequência de estudos pelo estudante	12	5	17 (7,8%)
Atividades práticas nas aulas	11	3	14 (6,5%)
Diálogo estudantes/professores	8	5	13 (6,0%)
Compreensão/paciência do professor	11	1	12 (5,6%)
Totais	156	61	217 (100,0)

Fonte: elaboração dos autores. Obs.: os percentuais consideram a totalidade das menções dos participantes, em cada âmbito das ações de impacto, com relação à totalidade das menções nos 10 âmbitos mais citados.

Não há maiores divergências entre as percepções dos que estudam/trabalham (a turma com percentual mais alto esteve em Administração noturno, sendo 89,3% da turma, cf. Quadro 2) e as percepções dos que só estudam (o percentual mais alto esteve na turma de Psicologia, sendo 59,5% da turma, cf. Quadro 2). No entanto, chama atenção o fato de que tão somente os três primeiros tipos de ação de impacto, somados, representaram cerca de 49,0% num e noutro curso, indicando convergência de opiniões.

Alunos que estudam e trabalham desejam vivenciar mais interações com os professores, em clima de respeito, com atividades didático-pedagógicas mais dinâmicas. Os participantes vivenciam os desafios de conciliar vida universitária e profissional e, por isso, valorizam sobremaneira o tempo que lhes resta, precisando encontrar sentido no aprendizado adquirido e colocá-lo em prática. Caso estudem no período noturno, enfrentam dificuldades para conciliar trabalho profissional e estudos. Eles se ressentem de conectar as aprendizagens teóricas com as práticas de trabalho. E, na educação superior de massa, estudantes têm acessado este nível educacional não mais exclusivamente por intermédio de concursos seletivos de ingresso, posto ser baixa a relação candidatos/vaga. Mais relevante é a sua permanência, por meio da superação de barreiras materiais e simbólicas da interdição social.

Desse modo, a conquista do protagonismo acadêmico se delinea na valorização de atitudes e comportamentos positivos de estudantes e professores (a boa interação) e no objetivo de formar-se para o mundo do trabalho. Conforme responderam os alunos, existe conexão entre estes valores e interesses. Pelo menos no âmbito desta pesquisa, abre-se, então, uma porta para construir momentos de protagonismo e de articular aspectos informativos e formativos da educação.

Com efeito, nos termos de Freire (2009), respeitar a autonomia do outro não se constitui um favor, mas apresenta-se como um imperativo ético. Por isto mesmo, implica respeito às escolhas de educandos e educadores, às suas trajetórias de vida, às suas críticas, às suas representações culturais. Ora, o autor reúne sob a denominação de pedagogia dialógica os esforços no sentido dessa autonomia – podendo ser interpretados como o impulso ontológico para realizar a plenitude humana.

Considerações finais

A ampla expansão da educação superior tem obrigado instituições desse nível de ensino a se lembrar da emergência do protagonismo jovem como característica dos novos cenários educacionais no contexto da chamada pós-modernidade. A universidade – que ao longo dos séculos provou sua viabilidade e capacidade

para transformar-se e promover mudanças e progressos nas sociedades – se obriga a renovar-se permanentemente, devendo constituir-se num lugar capaz de conceber a juventude na perspectiva desses cenários, situando-a em horizontes mais amplos. Deve concebê-la como conjunto constituído por pessoas inscritas no mesmo segmento etário, entretanto, não descurando de sua condição social, com pertenças e situações diferenciadas (PAIS, 2003). Portanto, cumpre falar em juventudes, no plural, considerando a diversidade de características individuais presentes nesse conjunto. Contudo, nestes tempos de expansão, frequentemente os currículos se distanciam da realidade dos jovens, que, a duras penas, conseguem (quando conseguem) exercer o protagonismo da sua aprendizagem.

Nessa sociedade, persiste o hábito de andar de costas para o futuro. Destrói-se constantemente o já feito, deixando para trás um imenso vazio que afeta o presente e ameaça o futuro. No entanto, torna-se necessário considerar a herança cultural. A face mais visível da modernidade, paradoxalmente, o vazio – o sumidouro da dispersão por onde correm economias fluidas e poderes sem centro –, não pode enlaçar a subjetivação de alunos e de professores. Uma nuvem de invisibilidade parece encobrir as interações sociais. Portanto, fiquem alertas as instituições para evitar a imperceptibilidade de crianças, de jovens – adolescentes ou não – e dos demais adultos, especialmente no contexto das relações sociais educativas. É preciso perceber o avanço do esvaziamento do humano no mundo e zelar pelas condições em que se encontram a subjetivação e o protagonismo, estes construídos na capacidade crítica dos envolvidos nessas relações.

Em meio à pluralidade de princípios, característica da atual sociedade, as identidades sociais são negadas – os sujeitos se negam mutuamente. Isto ocorre porque, paradoxalmente, nessa mesma sociedade em que, a princípio, as pessoas estariam mais próximas umas das outras com o uso de recursos comunicacionais, predominam relações cada vez mais difusas. Em geral, as pessoas têm se percebido como vultos, frequentemente, movimentando-se ao sabor das circunstâncias. Quando se encontram, acotovelam-se na multiplicidade de sistemas culturais. Inclusive na escola.

Apesar disso, remanescem ainda, como oásis, alguns espaços escolares receptivos a significados e ações, favorecendo o protagonismo de jovens estudantes. Como deixa claro o presente estudo, nos limites das percepções obtidas junto a uma parte deste público, remanescem espaços em que se desfruta da reivindicação humana de construir-se a própria trajetória de vida. Certamente, estes espaços são ameaçados, porém estão vivos, efetivos potenciais para a concretização da pedagogia dialógica, dinâmica – amplo contexto da conquista do protagonismo histórico. Afinal, a História não é violão jogado num canto, sem o dedilhar do tocadour. Ela é a dinâmica que precisa da ação do único ser capaz de construí-la: o ser humano. Para os jovens, por exemplo, qual seria a mais rica e mais interessante história a ser construída e contada por eles senão a deles próprios?

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BENJAMIN, W. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: Os Pensadores. **Textos escolhidos**: Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas. São Paulo: Abril, 1975, p. 35-62.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Les héritiers**: les étudiants et la culture. Paris, Éd. de Minuit, 1964.
- BRASIL. **Censo da Educação Superior 2012**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2015.
- _____. **Censo da Educação Superior 2013**. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2015.
- _____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 dez. 2015.

- _____. **Lei nº. 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Brasília: Casa Civil, 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 5 dez. 2015.
- _____. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Brasília: Casa Civil, 2014c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 5 dez. 2015.
- _____. **Sinopses estatísticas da educação superior – graduação:** tabela 7.2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 5 dez. 2015.
- _____. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira 2012. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012.
- CADERNOS DO GEA. **Perfil socioeconômico do estudante de graduação:** uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). Rio de Janeiro: FLACSO, GEA: UERJ, LPP, 2013. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N4.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2015.
- COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitude. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- COULON, A. **A condição de estudante:** a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.
- DUBET, F. **Sociologia da experiência.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- _____. **El declive de la institución.** Barcelona: Gedisa, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GOMES, C. A. et al. A formação para a cidadania. In: Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude e Todos pela Educação. **Justiça pela qualidade na educação.** São Paulo: Saraiva, 2013, p. 689-707.
- GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA
- LUCIO, P. **Metodologia de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.
- GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2015.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Resolution num. 36/28, de 13 de novembro de 1981.** Nova Iorque: ONU, 1981. Disponível em: <<http://www.un.org/documents/ga/res/36/a36r028.htm>>. Acesso em: 5 dez. 2015.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Education policy outlook 2015:** making reforms happen. Paris: OECD, 2015. Disponível em: <http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2015/executive0-summary_9789264225442-4-en>. Acesso em: 5 dez. 2015.
- PAIS, J. M. **Culturas juvenis.** 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.
- SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.
- SCHIEFELBEIN, E. Estrategias para elevar la calidad de la educación. **La Educación**, Washington, n. 117, p. 1-18, 1994.
- SETTON, M. G. J. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n.196, p. 451-471, 1999. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/171/170>>. Acesso em: 5 dez. 2015.
- SIMMEL, G. **El extranjero:** sociología del extraño. Madri: Sequitur, 2012.
- TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade.** Lisboa: Instituto Piaget, s/d.
- VASCONCELOS, I. C. O.; GOMES, C. A. C. Jovens estudantes universitários e seus professores: sua interação social. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n. 2, p. 605-629, 2015. Disponível

em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4316>>. Acesso em: 5 dez. 2015.

_____; CALIMAN, G. Educação em direitos humanos: para lá da informação. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, v. 2, n. 31, p. 83-100, 2014. Disponível em:

<<http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/352/297>>. Acesso em: 5 dez. 2015.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, [1922] 1999. Vol. 1.

_____. **Ciência e política**: duas vocações, São Paulo: Martin Claret, [1919] 2006.

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