



Ministério da Educação
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Minas Gerais – Brasil
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas
Reg.: 120.2.095 - 2011 – UFVJM
ISSN: 2238-6424
QUALIS/CAPES – LATINDEX
Nº. 05 – Ano III – 05/2014
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

Lições sobre a Universidade: questões relativas ao ensino e à formação docente no contexto da universidade contemporânea

Adaci A. Oliveira Rosa da Silva
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação – PPGCI
da Escola de Comunicações e Artes – ECA/USP
São Paulo, SP, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/8135217586262932>
E-mail: adaci.rs@gmail.com

Maria Luísa Liesack de Carvalho Laiate
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da
Universidade de São Paulo – PROLAM/USP
São Paulo, SP, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/6825403952605546>
E-mail: mluisaliesack@gmail.com

Daniella Zanellato
Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – USP
São Paulo, SP, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/3132118798905199>
E-mail: dani_dimack@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo discute o lugar da formação superior na sociedade moderna, em tempos de democratização do ingresso na universidade pública, especialmente na América Latina. Tem por objetivos avaliar as questões sobre a inclusão discente, a formação docente e as responsabilidades do poder público quanto às políticas de ensino superior. Recupera os conceitos sobre o caráter social do conhecimento; prática docente e a demanda social por ensino de qualidade. Finaliza sob a

consideração de que na AL, em sentido controverso, há tentativas de ajuste social, balizadas por políticas públicas de ensino, mas que enfrentam os desafios da evasão escolar; da massificação do ensino e das carreiras; carência de ações para o aprimoramento docente; sob as condições do contexto social fortemente marcado pelo capitalismo reestruturado do final do século XX.

Palavras-chave: Ensino superior. Inclusão discente. Formação docente. América Latina.

Introdução

No percurso deste estudo teórico pretende-se explorar e questionar o lugar privilegiado da formação superior na sociedade moderna, ainda que hoje o ensino superior se apresente engajado em um processo de democratização para o ingresso das camadas populares na universidade pública, especialmente na América Latina, e avaliar como os desdobramentos de algumas questões sobre a inclusão discente e a formação docente são capazes de redimensionar as responsabilidades das instituições universitárias.

A proposta está ancorada nos estudos críticos de uma visão projetada na sociedade da valorização da técnica e das tecnologias, chancelada pelo ensino superior, a partir do viés da aquisição de competências para a satisfação da demanda do mercado de trabalho. Esses estudos apontam para o fato de que ocorre uma excessiva standardização do ensino superior, que impelem jovens e suas famílias a busca de diplomas universitários, emergencialmente, como a única alternativa concreta de mobilidade social. As consequências desse quadro envolvem desde a proliferação de cursos superiores de qualidade duvidosa ao elevado contingente de profissionais recém-formados em carreiras pouco promissoras, e o aumento da demanda e intensificação do trabalho dos docentes universitários.

Essas questões tangenciam os problemas estruturais de nossa sociedade atual, e em especial, ao problemático contexto da educação em todos os níveis e, portanto, interferem diretamente na vida concreta das pessoas, justificando-se a importância de sua investigação.

Assim, para acompanhar o proposto, nos valem dos conceitos e das propostas levantados por estudiosos da nossa época, em especial na linha de estudos da *Pedagogia Universitária*, como Almeida (2012); Pimenta e Almeida

(2002); Ezcurra (2009), e Belletati (2011), balizando o contexto do ensino e das relações sociais contemporâneas; as contribuições de Sousa Santos (2007), Morin (2002), Bourdieu (1998) e Barnett (2002) e as reflexões sobre o lugar do trabalho docente enquanto prática social neste cenário de mudanças.

Para se delimitar a problemática na qual se pretende trabalhar, consideramos a entrada de algumas proposições que serão aprofundadas nos próximos tópicos. Entre elas, encontram-se o caráter social do conhecimento; as dificuldades relativas à permanência dos estudantes no curso de graduação e a relevância da formação pedagógica no contexto da carreira docente, na tentativa de se avançar nessas questões já inscritas nos modelos normativos do ensino superior.

1. Conhecimento, prática docente e prática social

O objetivo principal do processo que entrelaça a visão filosófica do saber e a intenção pedagógica é a construção do conhecimento. Este se expressa na práxis social, e as assimetrias nas possibilidades de acesso e no uso do conhecimento se traduzem tanto nas contradições históricas, quanto na possibilidade da alteração do nível econômico e produtivo, influenciando a posição do saber nas sociedades. Nesse sentido, na medida em que se sofisticam os modos de produção e distribuição do conhecimento, a busca por este pode potencializar as disputas, injustiças e exclusão no interior da sociedade, enquanto que, por outro lado, pode vir a se constituir em uma chave capaz de transformá-la.

A busca dessa transformação, própria da existência humana, envolve mediações, constantes do processo de aquisição do saber, onde se destaca o papel do educador para a melhor compreensão das sistematizações necessárias para a elaboração dos variados elementos constitutivos do conhecimento. Assim, um dos alicerces para a discussão do ensino é a prática do trabalho docente enquanto prática social. Prática esta, que implica também no questionamento do conhecimento reconhecido como verdadeiro e falso frente à ciência.

Sousa Santos (2007) assevera que o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, ou seja, um

[...] pensamento que se destaca pela capacidade de produzir e radicalizar distinções [...] e que consiste na concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso à ciência, em

detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. Esse monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas de verdades científicas e não científicas. (SOUSA SANTOS, 2007, p. 72).

Ele postula que as tensões existentes entre a ciência e a filosofia e a teologia encontram-se deste lado da linha. Sendo que

[...] sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma dessas modalidades. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. [...] Assim, a linha visível que separa a ciência de seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos como alternativos, da filosofia e da teologia. (SOUSA SANTOS, 2007, p. 73).

Dessa forma, poder-se-ia afirmar que um dos desafios da docência seria a percepção e mesmo a aceitação desta linha abissal que separa o conhecimento mensurável e compreensível daquele que é produzido como inexistente. Sousa Santos (2007, p.71) afirma que a inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível, na medida em que a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade desses pensamentos que se encontram em lugares tão opostos, coexistirem.

O outro desafio que é posto, segundo Morin (2002, p. 16), é o da complexidade. Ele declara que a tentativa de adequar o ensino e a pesquisa às demandas econômicas, técnicas e administrativas do tempo atual, tem ocasionado a redução do ensino geral e a marginalização da cultura humanista. A história tem mostrado que essa sobreadaptação nunca representou a vitalidade do ser humano, mas sim a senilidade e a morte da real substância inventiva e criativa deste. Ele afirma que

[...] a maneira de pensar que utilizamos para encontrar soluções para os problemas mais graves de nossa era planetária constitui um dos mais graves problemas que devemos enfrentar. Quanto mais multidimensionais se tornam os problemas, maior a incapacidade para pensar em sua multidimensionalidade; quanto mais progride a crise, mais progride a incapacidade para pensá-la; quanto mais globais se tornam os problemas, mais impensáveis se tornam. (MORIN, 2002, p. 17).

Assim, Morin (2002) posiciona-se ao afirmar que a nossa formação escolar e, principalmente a universitária, ensina a separar os objetos de seu contexto, sendo que a separação entre a cultura humanista da cultura científica encontra-se compartimentalizada trazendo graves consequências tanto para uma como para outra.

Na mesma medida, nas questões práticas das instituições universitárias tais movimentos também se fazem presentes. Chauí (2003) observa que as mudanças políticas ocorridas no Brasil entre as décadas de 1990 e 2000 engendraram uma reforma que alterou o eixo de referência e, a partir disso, a significação dos propósitos da universidade. A universidade foi deslocada do eixo que a norteava a favor da universalidade de direitos à educação e cultura, correspondendo ao direito do cidadão e dever do Estado em promovê-la, e de fato ser uma instituição social, para o âmbito de relações sociais regidas por interesses afins, bem caracterizados na condição de uma organização social. Ao se desvincular a responsabilidade do Estado sobre o fomento de um espaço de liberdade para amplo debate e pesquisa dos temas políticos e sociais para o desenvolvimento pleno da sociedade, perde-se a autonomia do saber, e torna-se facultativo discutir ou questionar se as ações da universidade hoje se voltam para a sociedade, em atenção aos direitos do cidadão, ou como serviços, similares aos prestados por organizações privadas do setor da educação.

Chauí (2003) afirma que a visão organizacional da universidade acabou por produzir a universidade operacional, sendo esta

[...] regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional [...] Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. Nela, a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM. (CHAUÍ, 2003, p. 7).

Dentro dessa perspectiva de uma universidade operacional, observa-se que, com a demanda social pelo ensino superior aumentada, foram necessárias políticas públicas que promovessem acesso de alunos provenientes das camadas populares, o que resultou em um percurso nebuloso na relação social e cultural dos egressos da escola pública do nível secundário e a universidade pública. No limite, a materialização do paradoxo: o projeto de inclusão social é travado pela exclusão cultural. Isto espelha uma sociedade que carece de reflexão sobre seus direitos básicos de formação escolar, com qualidade nos níveis fundamental e médio públicos. Isto porque, ultrapassada a barreira da entrada no ensino superior, como esses alunos vão articular esse despreparo da formação básica com as ordenações do currículo de nível superior que exigem a mobilização de um capital econômico, social e cultural? Nesse caso, essa dificuldade consistiria na permanência dos estudantes no percurso da formação universitária sendo que é este aspecto que passaremos a explorar.

2. Ingresso e permanência na Universidade: uma equação de contrastes

Morin (2002) indica que a fragmentação ou a separação existente na formação universitária se faz presente entre os jovens egressos do sistema público de ensino, inseridos em instituições de ensino superior de renome, desafiando seu próprio reconhecimento em tais espaços, onde o fracasso/sucesso escolar pode ser um problema de realidade escolar, e, sobretudo, uma questão social, onde o desafio da permanência extrapola as dificuldades do acesso de tais jovens ao ingresso nas referidas instituições.

Nesse sentido, Bourdieu (1998) afirma que a estrutura social originária desses indivíduos os conduz às ações individuais e tendem a ser reproduzir através delas, em uma dinâmica, levando-os a se deparar com um ensino que não considera a desigualdade cultural socialmente condicionada como um determinante importante na condição de estudante do ensino superior. Assim, as desigualdades sociais e acadêmicas aparecem como desigualdades naturais, sendo o abismo ainda maior, conforme o distanciamento entre as experiências educacionais prévias e o ingresso nos anos iniciais da universidade.

Bourdieu (1998) assevera que

[...] a propensão a abandonar os estudos é tanto mais forte – permanecendo iguais todos os outros fatores (e, em particular, o êxito escolar) – quanto mais fracas forem, para a classe de origem, as chances objetivas de acesso aos níveis mais elevados do sistema de ensino[...] observa-se que os estudantes são tanto mais modestos em suas ambições escolares (como, aliás, na avaliação de seus resultados) e tanto mais limitados em seus projetos de carreira quanto mais fracas forem as oportunidades escolares oferecidas às categorias de que fazem parte [...]. (Bourdieu, 1998, p. 89).

Ezcurra (2009) aponta para a questão central presente nesta transição, questionando se o ensino e a própria instituição de ensino superior consideram o *deficit* de capital dos alunos, tal como a desigualdade cultural socialmente condicionada. Assim, identificam-se distanciamentos marcados, sobretudo, por uma expectativa de perfil dos alunos recém-ingressos em relação ao perfil real e o capital cultural desses em contraponto à cultura acadêmica dominante.

Analisando o processo de ampliação do acesso e da massificação ao ensino superior, constatamos que seus elementos de análise estão ancorados na década de 50, quando países como os Estados Unidos iniciaram o trânsito de universidades de elite a um modelo de acesso de massas, atingindo seu auge nos anos 60 com a diversificação de setores e classes heterogêneas dentro da universidade. A partir de 1970, a permanência e a evasão dos alunos são assinaladas, primordialmente, como acontecimentos institucionais (EZCURRA, 2009).

Na América Latina, o acesso à universidade pode ser situado a partir da década de 80, quando passa a ser identificado o ingresso de um perfil de estudantes com maior idade, menor *status* socioeconômico e preparação acadêmica. Em muitos casos, sendo este, a primeira geração da família com acesso ao ensino superior, cujos estudantes moram em seus lares, e não mais no campus, apresentando responsabilidades familiares e tempo parcial para os estudos. Neste contexto, conforme Ezcurra (2009) afirma, observa-se o aumento na repetência, evasão, atraso e baixo índice na conclusão do curso, além da existência de um *déficit* de informação elevado nesse campo, com uma diminuição significativa de pesquisas empíricas sistemáticas.

A autora mostrou ainda que desde 1980 a crescente alta no acesso ao ensino superior culminou em 83,6% entre os anos de 1994 e 2006, tendo havido ainda uma diminuição da evasão média e um aumento da taxa de graduação. No entanto, ainda

persistiram dificuldades de retenção do aluno, prejudicando dessa forma, as classes mais carentes, cuja situação piorou, reforçando, assim, a seleção social por meio da exclusão educacional.

Dados do Panorama Social da América Latina (2004) indicaram que entre os anos de 1990 e 2002, o aumento do acesso e a massificação no ensino superior em países da América Latina foram decorrentes dos avanços na conclusão do ensino médio. Portanto, a questão apresenta-se ampliada, considerando os inúmeros fatores que podem determinar o acesso de tais estudantes ao ensino superior público.

Assim, autores como Ezcurra (2009) e Belletati (2011) também questionam sobre o ingresso dos jovens no ensino universitário, bem como os impactos e os enfrentamentos que tais questões podem gerar na qualidade da aprendizagem dos alunos e mesmo na atuação docente ao longo da trajetória universitária, uma vez que desde o primeiro ano do ensino superior, os alunos egressos do ensino médio público são marcados por elevadas taxas de abandono escolar, reprovação e atraso. O primeiro ano universitário “configura-se como uma transição, um processo de ajuste a um mundo universitário completamente desconhecido”. (EZCURRA, 2009, p. 94).

Além disso, o perfil de estudantes pode também apresentar, mesmo diante das dificuldades, níveis de excelência na universidade pública que muitas vezes superam alunos que fazem parte de grupos socialmente privilegiados. Para tanto, medidas devem ser tomadas no sentido de equalizar as oportunidades na universidade, uma vez que faz parte de seu papel garantir condições de qualidade na aprendizagem e a competência no ensino, ou seja, criar aproximações e diálogo entre as demandas acadêmicas e o capital cultural.

Considerando que a universidade deve propiciar formação adequada às necessidades dos indivíduos que vão além da transmissão de conteúdos, cabe discutir algumas fragilidades presentes na formação docente, considerando sua importância para o enfrentamento das novas demandas presentes na universidade.

3. A prática docente e a instituição de ensino em tempos de mudança

A natureza e as exigências das tarefas desempenhadas pelos professores mudaram profundamente no período recente, sendo que é preciso atender as demandas das estratégias da gestão escolar que vão muito além do que possa ser dito acerca da educação e das relações de ensino e aprendizagem. De um lado, as grades curriculares que tentam se ajustar às exigências do mercado, exigindo saberes diversos dos professores, de outro, fazendo com que as responsabilidades destes fiquem cada vez maiores, apresentando papéis mais difusos. A partir das múltiplas inovações na tecnologia, a aula pode ser presencial ou virtual, e os conteúdos devem ser adaptados para os meios. Os professores passam a ser controlados através de metas de produtividade e perdem a autonomia necessária para desempenharem plenamente seu papel de docente. Nessa perspectiva, refletem a falta de diálogo da universidade com o corpo docente e mais além, da universidade com a sociedade, tendo em vista que a finalidade de proporcionar o saber e a formação pelo ensino está sendo desconfigurada por determinantes do mercado, sem a autocrítica que a universidade fazia de si mesma (BARNETT, 2002).

Esse cenário de expectativas elevadas e exigências rigorosas impostas aos docentes universitários, todavia, não se apoia em suporte ou orientações vindas das esferas diretivas das instituições de ensino, como uma maneira de oferecer aos professores condições e preparação pedagógica elaborada para ajudá-los a acompanhar a diversificação e as mudanças, que se verificam em seu espaço de trabalho. Muito aquém, foram constatadas nas pesquisas de Almeida e Pimenta (2009) as condições preparatórias para as múltiplas exigências da sala de aula, ao afirmarem que

[...] constatamos que entre os professores universitários brasileiros predomina um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, e pelo qual passam a ser responsáveis a partir do ingresso na sala de aula. O panorama internacional não é diferente [...]. Essas questões passam a estar presentes, cada dia mais, no interior das instituições de ensino superior e nas políticas para esse nível de ensino e tendem a ganhar peso, uma vez que se reconhece que a qualificação profissional tem peso determinante na atuação dos professores e, conseqüentemente, na qualidade do ensino ministrado. (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p.21).

Quais são os instrumentos que dispõe a universidade para dirimir essas questões? Segundo Barnett (2002) a principal proposta seria promover a adequada valorização de seus representantes: o corpo docente. São esses os representantes dotados de “poder” para mediar a situação conflituosa imposta pelas demandas do mercado e a instabilidade e incerteza do Estado e suas políticas para a educação e cultura, que se desdobram em conflitos de interesses na sala de aula, quase sempre desfavoráveis aos estudantes. O autor ressalta que as instituições devem promover ações que motivem os professores a participarem de culturas de colaboração de troca de experiências e empenho no aperfeiçoamento contínuo, mas que, sobretudo, o interesse das instituições seja o de colaborar no amplo processo de mudança de forma democrática, distante da centralização burocrática.

Nos estudos de Almeida e Pimenta (2009) propõe-se analisar a organização e implantação de um programa de formação de professores da Universidade de São Paulo, tendo em vista as reais necessidades vividas por docentes em confronto com as demandas presentes na universidade. Centralizam suas observações nas discussões das diretrizes institucionais e das ações normativas, consideram que estas discussões devem estar associadas às transformações vividas pela universidade e por isso, essas diretrizes devem estar enraizadas nos contextos sociais, econômicos e culturais. Assim, abarcam observações sobre as características e as novas demandas postas por estudantes com o perfil cada vez mais diverso, além da formação e da construção da identidade do professorado universitário. Justifica-se buscar as razões, dada a importância de se tratar da formação de docentes universitários, a fim de se produzir mudanças em suas práticas e analisar as repercussões dessa tendência na implementação de políticas institucionais focadas na valorização e qualificação do trabalho docente.

Nesse sentido, essas autoras partiram para as investigações no domínio da atuação dos professores na universidade, com objetivos que dizem respeito à carreira dos professores, assim como, questionaram as ações das instâncias diretivas. Em síntese, suas propostas foram: a) discutir como se forma o professor universitário para atuar não só nas atividades de investigação e produção do conhecimento, mas também nas atividades de ensino; b) debater as compreensões conceituais, metodológicas e organizacionais da formação de docentes universitários; c) analisar os elementos que tornam possível a constituição de

políticas institucionais capazes de superar os limites de ações isoladas como cursos, seminários, disciplinas de pós-graduação, palestras, estágios, de modo a se incrementar processos contínuos de formação.

Entretanto, esse projeto de entendimento da universidade e docência carrega em seu bojo a proposta de retomar a educação e a cultura em seu aspecto de investimento social e político, portadoras das chaves de transformação social. Busca-se o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica que torne a todos capazes de equacionar seus dilemas das mais variadas ordens. Busca-se a autonomia universitária para, então, fornecer condições para superar a fragmentação das múltiplas atividades presentes na vida profissional dos docentes, equilibrando a pesquisa e o ensino; desenvolver uma base político-pedagógica para os professores em formação, capacitando-os no encontro de respostas coerentes e transparentes que valorize a docência na sua relevância social de mediadora com o conhecimento e para intercambiar com as instituições, as necessidades e propostas que serviriam na concretização da missão da universidade.

Considerações finais

Como prática social, a perspectiva da difusão do conhecimento deve ser analisada em relação aos objetivos que regem as políticas públicas, também garantidoras das instituições públicas dispostas para a estruturação do ensino.

Na América Latina, em sentido controverso, tentativas de ajuste acadêmico e social - na sua relação direta com o capital - são propiciadas por políticas públicas, que por meio dos avanços no ensino médio buscaram estimular a participação das classes socialmente excluídas na universidade. Novos espaços que, reconhecendo as condições desfavoráveis marcadas por circuitos educacionais de fracasso progressivo, enfrentam a problemática na permanência desses estudantes em seus bancos escolares, e abarcam em sua retórica universitária a possibilidade de ascensão e mobilidade social em meio a movimentos históricos de segregação.

Se observarmos, por um lado, instituições universitárias privadas marcadas pela massificação do ensino e das carreiras, por outro, vemos iniciativas que buscam ser inclusivas por parte de universidades públicas, com vistas a localizar

formas de atender aos princípios a que se destinam, ou seja, universalizar o conhecimento de maneira mais democrática.

Nessa diretriz, programas de formação e aprimoramento docente se tornam fundamentais, desde a ampliação do capital cultural e indicadores de uma educação de qualidade, onde a aprendizagem se faz tão importante quanto o ensino.

Por fim, neste estudo partimos do pressuposto de que as relações entre a universidade e a sociedade são fortemente influenciadas pelas características econômicas do capitalismo reestruturado a partir da década de 1990.

Pretendeu-se apontar algumas imbricações desta questão tão complexa e estudada por interessados pelas atividades de educação e ensino na universidade, sobretudo na confluência das políticas públicas para a educação.

Acreditamos ser de vital interesse para o campo dos estudos da Educação seu intenso debate e um dos seus grandes desafios.

Lessons about the University: questions related to the teaching and to the faculty professional development under the context of a contemporary university

Abstract: This article discusses the locus of the Higher Education inside the modern society in the period of democratization of the university entry especially in Latin America. Its purpose is to explore the questions about the inclusion of the students, faculty professional development and the responsibilities of government related to the Higher Education policies. It has redefined the concepts of the social aspect of the knowledge, the faculty practice and the social demand for a teaching of quality. It has finished with the consideration that even though there are attempts of social adjustment inside Latin America, which has been set by public policies of teaching, these ones have faced the challenge of the drop-out rates, the massification of the education and of the careers, the absence of faculty improvement under the social context strongly marked by the restructured capitalism of the late 20th century.

Key-words: Higher education. Inclusion of the students. Faculty professional development. Latin America.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel. As transformações na universidade contemporânea. In: **Formação do professor do ensino superior – desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 37-58.

_____; Pimenta, Selma Garrido. Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: PIMENTA e ALMEIDA (Org.), **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009. (p.13-37).

BARNETT, Ronald. Realización de la Universidad. In: **Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad**. Girona, España: Pomares, 2002, p. 169-214.

BELLETATI, Valéria Cordeiro. **Dificuldades dos alunos ingressantes na universidade pública: alguns indicadores para reflexões sobre a docência universitária**. 2011. Tese de doutorado – FEUSP. São Paulo. 2011.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A.M. (Orgs) **Escritos de educação**. Seleção, organização, introdução e notas. RJ: Vozes, 1998.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.24, ANPED, São Paulo, 2003, p. 5-15.

CUNHA, Maria Isabel. A Universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: CUNHA (org.) **Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006, p. 13-29.

EZCURRA, Ana Maria. Os estudantes recém-ingressados: democratização e responsabilidades das instituições universitárias. In: PIMENTA e ALMEIDA (Org.), **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009, p. 91-127.

MORIN, Edgar. Sobre a Reforma Universitária. In: ALMEIDA, M.C.; CARVALHO, E.A. **Edgar Morin – Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-27.

MACHINEA, José Luis. **Panorama Social de América Latina 2004**. *Santiago de Chile*, CEPA (2005). Disponível em <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/20386/Presentacion_ps04_JLM.pdf>. Acesso em 10 fev. 2014.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Para além do pensamento abissal – das linhas globais e uma ecologia dos saberes**. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002007000300004&script=sci_arttext>. Acesso em 02 Dez. 2013.

_____. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1988.

Texto acadêmico recebido em: 10/03/2014

Processo de Avaliação por Pares: (Blind Review - Análise do Texto Anônimo)

Publicado na Revista Vozes dos Vales - www.ufvjm.edu.br/vozes em: 05/05/2014

Revista Multidisciplinar Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

www.ufvjm.edu.br/vozes

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424