

Construção de uma relação acadêmica com o saber na formação de professores no ensino superior

Construction of an academic relationship with knowledge in teachers' education at university

Maria Gabriela Parenti Bicalho¹

RESUMO

O artigo discute a formação de professores no ensino superior, especificamente no que se refere à construção da relação acadêmica com o saber. Adota como referencial teórico a noção de relação com o saber como proposta por Bernard Charlot. Utiliza ainda as reflexões de Jean Pierre Terrail sobre a especificidade da ação educativa escolar para discutir as implicações e os desafios dessa construção.

Palavras-chave: Educação de Professores; Ensino Superior; Relação com o Saber.

ABSTRACT

This article discusses teacher education at university, specifically the construction of an academic relation with knowledge. It uses the notion of relationship with knowledge as proposed by Bernard Charlot. It also uses the reflections of Jean Pierre Terrail's on the exclusiveness of schooling to discuss the implications and challenges of this construction.

Keywords: Teacher Education; University; Relation with Knowledge.

¹ Professora da Universidade Vale do Rio Doce. E-mail: gpbicalho1@uol.com.br

O ensino superior ocupa espaço importante na educação de professores no Brasil. De maneira crescente, nas últimas décadas, os cursos de Licenciatura e de Pedagogia têm acolhido jovens e adultos que buscam a continuidade ou o início de sua formação docente em cursos de graduação premidos pelas exigências legais ou pelas demandas do mercado de trabalho, que buscam também aperfeiçoar sua prática profissional ou preparar-se para a atuação na área educacional. Esses jovens e adultos trazem expectativas, demandas e necessidades, diferentemente atendidas pelas diversas instituições de ensino superior que oferecem cursos voltados para a formação docente: universidades, centros universitários e faculdades isoladas, públicas ou privadas, localizadas em grandes centros ou em municípios de médio e pequeno porte. Mesmo em face da diversidade da realidade do ensino superior no Brasil, uma questão nos parece importante ao refletirmos sobre a formação de professores no ensino superior: a relação com o saber pertinente a esse contexto e as dificuldades encontradas pelos estudantes para construí-la.

Discutimos essa questão neste texto, com base em dados de pesquisa realizada no primeiro semestre de 2002, com estudantes de cursos de Pedagogia, Licenciatura em Letras e Licenciatura em Matemática de uma universidade privada comunitária localizada em um município de porte médio do estado de Minas Gerais, por meio das técnicas de observação participante e entrevista. Essa pesquisa teve por objetivo analisar a relação desses estudantes com o saber.

O interesse em realizar essa pesquisa surgiu de minha² experiência profissional como professora naquela universidade. O processo de pesquisa levou-me a adotar uma postura metodológica que assumisse a ligação entre as questões da pesquisa e as questões da docência e, mais ainda, que assumisse as questões colocadas por minha própria relação com o saber, na relação com os estudantes.³

² Emprega-se a primeira pessoa do singular para relatar experiências pessoais da autora.

³ Tal perspectiva metodológica, que reserva à relação entre pesquisador, objeto de pesquisa e sujeitos de pesquisa lugar privilegiado na produção e na análise dos dados, tem sido sustentada por diferentes autores. Lae e Murard (1995) ressaltam que entre o visto e o ouvido há o percebido, sendo importante assumir que o pesquisador apreende a realidade com seu corpo e suas emoções. Ele está implicado com a pesquisa – na escolha do tema, na relação com os sujeitos e na maneira como interpreta os dados coletados. Pinçon e Pinçon-Charlot

A consequência da adoção dessa postura metodológica foi a realização da pesquisa na universidade na qual sou professora, tendo como sujeitos alunos cuja relação com o saber eu havia observado na relação professora-aluno(a): aqueles extremamente engajados, os que adotavam posturas de negação e resistência às atividades inerentes ao curso e outros que não se destacavam em nenhum desses sentidos. O guia para a realização das entrevistas foi a descrição da trajetória escolar. Além disso, os acontecimentos vividos em sala e as características observadas no cotidiano da universidade foram trazidos à tona na entrevista, possibilitando a retomada da fala dos entrevistados.

Como um procedimento complementar à análise dos dados de pesquisa, busco problematizar o percurso de minha atuação docente: do estranhamento em relação à diferença entre os estudantes que encontrava e o perfil que esperava para a construção de propostas didáticas que permitissem a expressão dos conflitos relativos às exigências acadêmicas.

São, portanto, dados de natureza qualitativa, através dos quais buscamos compreender maneiras pessoais de empreender trajetórias e construir relações, a fim de lançar luz sobre realidades mais amplas.

Os estudantes entrevistados⁴ apresentam diferentes tipos de trajetórias escolares e profissionais e diferentes maneiras de relacionar-se com o saber e com a universidade.

Cássia e Henrique foram meus alunos no quinto período do curso de Pedagogia, na disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação. Ambos chamaram minha atenção pelo interesse que demonstravam em relação às aulas e pelo entusiasmo com que se envolviam com a realização dos trabalhos.

Cássia freqüentemente me procurava após as aulas, comentando seus trabalhos e outros aspectos do curso e de sua atuação profissional – ela é professora das séries iniciais do Ensino Fundamental –, dois espaços onde atua com a mesma mobilização. *Cássia* tem 35 anos, é mestiça, casada, e mora em um pequeno município da região.

(1997) assumem que, como pesquisadores, são influenciados, em seu contato com o objeto e os sujeitos da pesquisa, por sensações e percepções, orientadas por seu pertencimento social. Afirmam o objetivo de realizar uma socioanálise de si mesmos em situação de pesquisa, rompendo com o silêncio habitual sobre as condições práticas da investigação.

⁴ Apresentados com nomes fictícios.

Henrique é diretor de uma escola pública de ensino fundamental em um distrito da cidade na qual se localiza a universidade, e também trazia para as discussões em sala sua experiência profissional. Tinha um ótimo relacionamento com os colegas de turma e professores. Como residia fora da cidade, viajava durante cerca de duas horas para chegar e voltar da universidade, todos os dias, ainda assim era bastante freqüente e pontual. Tem 45 anos, é branco, casado e tem dois filhos.

Cleonice foi outra entrevistada escolhida em função da relação especial que demonstrava com seu curso (Letras). Foi sua professora no primeiro período, na disciplina Metodologia Científica. Ela destacava-se pelo interesse pelas disciplinas do curso, em especial a Literatura. Participou como monitora do Projeto de Extensão Universitária de Educação de Jovens e Adultos da universidade, no qual reiterou sua atitude interessada. Pleiteou depois, com sucesso, vaga de monitora de uma disciplina na área de Literatura, no curso de Letras. Cleonice tem 30 anos, é branca, casada e tem três filhos.

Outra entrevistada com quem tive contato através do Projeto de Extensão foi *Raquel*. Posteriormente fui sua professora, no quinto período de Pedagogia, na disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação. Sua postura, tanto no Projeto quanto no curso de graduação, aproxima-se do que podemos chamar de uma aluna “mediana”, não chamando a atenção positiva ou negativamente. Raquel tem 26 anos, é mestiça, solteira e mora com a família.

O contato com *Núbia* também teve origem no Projeto de Extensão. Ela fazia o curso de Matemática. Não tinha uma relação tranqüila com a universidade. Foi reprovada em algumas disciplinas e possuía uma avaliação negativa da estrutura de seu curso e de alguns professores. No Projeto de Extensão, tinha uma boa relação com os alunos (jovens e adultos que cursavam os anos finais do ensino fundamental), mas uma participação tímida nas reuniões de monitores. Enfrentava dificuldades para pagar as mensalidades de seu curso de graduação e, em alguns momentos, dizia que seria obrigada a abandoná-lo. Tem 35 anos, é negra, separada, tem duas filhas e trabalha como professora.

Iolanda é aluna do curso de Pedagogia. Foi sua professora no quinto período, na mesma turma de *Raquel*. Ela é funcionária da universidade, em função técnica. Em um dos trabalhos da disciplina, a realização de uma revisão bibliográfica, ela foi descoberta em uma “fraude”, apresentando a cópia de parte de uma monografia. Ela tinha tido grande dificuldade em

definir seu tema, o que atribuía ao fato de não trabalhar na área da Educação. Durante as aulas, evidenciava uma atitude que, às vezes, lembrava o desinteresse. Entretanto, era freqüente e pontual e, em alguns momentos, reclamava com as colegas, por exemplo, da conversa em sala. Iolanda tem 34 anos, é negra e solteira.

Minha motivação ao entrevistar Cássia, Henrique e Cleonice foi escutar três “excelentes alunos”, que demonstravam sempre enorme motivação em relação ao curso e a seu trabalho. Razão oposta me levou a realizar a entrevista com *Cíntia*. Ela faz parte do grupo de estudantes que chegam atrasados, falam ao celular na sala de aula, parecem desinteressados, conversam durante as aulas... Fui sua professora no quarto período do curso de Pedagogia. Ela trabalhava na Superintendência Regional de Ensino, em uma função técnica. Ocupava sempre os lugares no fundo da sala, era pouco freqüente e pouco pontual. *Cíntia* tem 31 anos, é branca, desquitada e tem uma filha.

Jaqueline foi minha aluna no curso de Pedagogia, na disciplina de Metodologia da Pesquisa em Educação. A princípio, percebia que ela não gostava das propostas de atividades nem de minha atitude – demandava uma definição mais clara do tema sobre o qual deveria fazer uma revisão bibliográfica, reclamava da dificuldade em encontrar referências. Ao longo do semestre, essa relação se alterou: ela conseguiu “achar o caminho” e escreveu sobre a questão de gênero na profissão docente. É professora na rede pública de ensino, tem 45 anos, é branca, casada pela segunda vez e tem duas filhas.

À exceção de *Cíntia*, todos os entrevistados são oriundos de famílias com baixa condição financeira e baixo grau de escolaridade (pais analfabetos ou que estudaram no máximo até a quarta série do Ensino Fundamental).

A seguir, apresentamos as reflexões oriundas da pesquisa e, através da expressão *relação acadêmica com o saber*, que resultou dessas reflexões, buscamos mostrar sua pertinência para compreender o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, especificamente na formação de professores.

A RELAÇÃO ACADÊMICA COM O SABER

A pesquisa realizada teve como marco teórico a noção de relação com o saber, como proposta por Bernard Charlot (1999, 2000, 2001), especificamente a diferenciação entre as formas dessa relação. O autor

propõe que pensemos em diferentes formas de relação com o saber, e não em diferentes saberes, uma vez que não há saber “em si”, fora de uma relação.

O referencial adotado sustenta a idéia da influência da instituição e de suas práticas sobre a relação com o saber.

A questão da relação com o saber é também aquela das formas de existência do saber nas instituições e dos efeitos que essas formas implicam. Isso quer dizer, sobretudo, que a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o(s) saber(es), mas é, também, um lugar que induz as relações com o(s) saber(es). (Charlot, p. 18).

Trabalhamos com a idéia de que o ensino superior engendra “formas de existência do saber” e induz uma determinada relação com o saber, que aqui denominamos “relação acadêmica com o saber”. Entendemos ainda que, para uma parcela dos estudantes de cursos de licenciatura, caracterizada pelo baixo índice de escolaridade dos pais e familiares, a realização do curso superior é marcada pela necessidade de construção dessa relação.

Como caracterizar as “formas de existência do saber” nas instituições de ensino superior? Levando em consideração que o objeto do ensino superior é o conhecimento científico (mesmo no caso das instituições voltadas para a formação profissional e não para a produção científica), entendemos que é esse conhecimento que orienta a maneira como o saber “existe” nas instituições de ensino superior. A relação com o saber aí construída está, portanto, pautada pelas formas de raciocínio e de expressão próprias do conhecimento científico.

Pesquisas realizadas com estudantes do ensino superior em diferentes contextos (Leite, 1997; Rodrigues, 1997; Castanho, 1989; Furlani, 1998; Ribeiro, 1999; Monfort, 2003; Coulon, 1997) mostram a dificuldade desses sujeitos em articular as expectativas em relação à formação profissional com o cotidiano e as demandas da academia. Coerentemente com esses resultados, os dados por nós coletados revelam a necessidade de um processo de adaptação dos estudantes às práticas cotidianas da universidade, relativas à relação acadêmica com o saber. As dificuldades começam em “compreender” o discurso acadêmico, como mostram os relatos de Cássia e Jaqueline:

Cássia: [...] quando começou a aula – eu me lembro assim perfeitamente, isso acho que não vai sair da minha memória nunca – eu lembro da aula da Licínia, que foi a primeira professora. A Licínia falava umas coisas, eu achava que eu tava num

outro planeta, eu não acreditava, eu falava: — bem que eu avisei lá em casa que eu não podia estar aqui dentro, eu não entendia o que ela falava. O vocabulário era totalmente diferente do que eu tinha aprendido, eu não sabia as palavras.

[...]

Aí eu tive uma idéia: vou fazer um caderno das palavras que a professora foi falando, vou perguntar pra ela depois que acabar a aula o que significa aquela palavra. [...] Aí quando eu ia produzir um texto, eu recorria ao meu caderno, que eu fiz um dicionário e usava no texto. Usando as palavras delas e comecei a formar meu... meu vocabulário.

Jaqueline: parecia que eu tava em um outro mundo, parecia que eu tinha assim, não entendia nada, nada, nada.

Além da diferença de linguagem, é necessário adaptar-se a um ritmo diferente, como mostra o relato de Henrique, comentando suas “novas experiências como acadêmico”:

A primeira idéia quando eu fui pra universidade, a impressão que a gente tem é que a universidade vai passar pra gente uma coisa assim, tá aqui pronto. E a universidade não é isso, ela aponta um caminho, a gente tem que aperfeiçoar, que buscar coisas novas.

Além dos relatos dos entrevistados, a prática docente universitária permitia-me observar as dificuldades dos estudantes para ler e produzir textos nos “moldes” acadêmicos. Assim, podemos afirmar que essa é uma forma de relacionar-se com o saber ainda não dominada pelos entrevistados quando do seu ingresso na universidade. A relação com o saber utilizada por eles em sua vida cotidiana, inclusive no campo profissional, não envolve o mesmo rigor em relação à exatidão das informações e à indicação de suas fontes ou à precisão na expressão de idéias; nem à mesma complexidade no que se refere ao vocabulário.

De acordo com as considerações levantadas neste item, concluímos que a construção da relação acadêmica com o saber – exigida nos espaços acadêmicos, como a universidade – está relacionada com o domínio dos procedimentos e das normas de produção e transmissão do conhecimento científico. Essa relação é diferente daquela que os sujeitos da pesquisa utilizavam em suas práticas sociais e profissionais, e a universidade pode ser um espaço de construção dessa relação.

Os dados da pesquisa mostraram que a necessidade de construir essa nova relação com o saber é enfrentada de maneira diversa pelos estudantes. Enquanto alguns parecem se fechar à nova relação, outros são capazes de estabelecer as pontes necessárias, utilizando o que aprendem na universidade para questionar e modificar sua atuação profissional, e o que aprendem no trabalho para compreender e questionar o conhecimento científico e o processo de ensino-aprendizagem na universidade. A capacidade de estabelecer um novo tipo de relação com o saber educacional está ligada à trajetória escolar anterior dos sujeitos – mais ou menos “identificada” com a escola. Entre os sujeitos da pesquisa, aqueles que tinham vivenciado trajetórias escolares bem-sucedidas demonstravam maior disposição para “entrar” no mundo acadêmico. A construção da relação acadêmica com o saber está relacionada também às condições objetivas de vida dos estudantes e às possibilidades oferecidas pela instituição de ensino superior.

Destacamos, a seguir, com o intuito de desenvolver a noção de relação acadêmica com o saber, a idéia de “saber-objeto”, utilizada por Charlot (2000), como contraposição à “prática”:

A prática não é cega, ela organiza seu mundo – supõe e produz aprendizagem. Mas esse aprender, que significa controle de uma situação, não é da mesma natureza, nem em seu processo nem em seu produto, que o saber enunciável como saber-objeto. (Charlot, 2000, p. 72).

Entendemos que a manipulação do saber enunciável como saber-objeto é um dos elementos centrais da relação acadêmica com o saber. Apresentamos na próxima seção a contribuição de um autor que vincula de maneira estreita tal saber à instituição escolar.

SABER-OBJETO: A ESPECIFICIDADE DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR?

Terrail (2002), ao indagar sobre a especificidade da escola frente a outras instâncias educativas, apresenta elementos que nos ajudam a refletir sobre a noção de relação acadêmica com o saber.

Definir a especificidade da instituição escolar é mais complicado do que parece, afirma o autor, pois ela não detém a exclusividade da ação nem do método. O ato de ensinar não é especificidade da escola, uma vez que a própria vida, através do fluxo constante de trocas com o meio, é espaço permanente de aprendizagem (Terrail, 2002, p. 19). O autor toma o exemplo

das culturas orais, onde esta é a forma predominante de aprendizagem, a criança é formada nesse contínuo de dizer e fazer.

Além disso, o fato de a escola exercer uma ação pedagógica intencional e organizada não constitui uma especificidade exclusiva. Todas as culturas, mesmo as não escolares, organizam aquilo que deve ser aprendido, em doutrinas e instituições. Entretanto, Terrail ressaltava uma diferença entre a ação pedagógica dessas instâncias e aquela da escola. Enquanto as outras instâncias possuem a lógica do “eu ensino para que você faça”, a escola pratica a lógica do “eu ensino para que você saiba”:

Essa última não limita, aliás, as ambições de sua pedagogia a um simples *fazer saber* informativo, ela visa fundamentalmente a *fazer compreender*. Eis aqui uma especificação forte da ação escolar: ela ensina para ensinar, para fazer compreender, e chega idealmente, em última instância, a suprimir o aluno para fazer dele um mestre. (Terrail, 2002, p. 20, tradução nossa).

Tal ação pedagógica “pura” não constitui ainda, adverte o autor, uma especificidade da escola, sendo encontrada em outras instituições. Terrail (2002) propõe então uma segunda característica da ação escolar: uma ação separada, realizada por agentes específicos. Entretanto, também essa não é uma exclusividade da escola, existindo um tipo de ação pedagógica organizada, pura, separada, mas não escolar, por exemplo a que visa à formação da aristocracia guerreira, em sociedades sem um sistema de escrita desenvolvido (Terrail, 2002, p. 20). O autor apresenta, então, uma terceira característica da instituição escolar, que finalmente constitui sua especificidade:

Distinguir-se-á a instituição escolar dessas “escolas” de guerra pelo fato de que seu caráter separado procede de uma separação dos saberes inerentes ao uso de um sistema de escritura. Esse último, com efeito, transforma os saberes ao dar-lhes uma existência objetiva, material, cumulativa, independente de qualquer outra prática. A partir do momento em que o saber se escreve, a escola pode (e deve) existir como local separado onde se exerce uma pedagogia devotada à aprendizagem da prática escriturária e dos saberes desenvolvidos graças a ela. (Terrail, 2000, p. 21, tradução nossa)

Aí está, portanto, a especificidade da aprendizagem escolar: sua base é o conhecimento escrito, e o saber que se escreve torna-se independente de outras práticas. Não teremos aí uma explicação para a dificuldade dos estudantes do ensino superior em inserir-se na relação acadêmica com o

saber? Ou, reportando-nos às situações observadas e aos relatos recolhidos em nossa pesquisa, a dificuldade em perceber o sentido da leitura de um texto que, afinal, não os remete à solução dos importantes problemas que enfrentam em seu cotidiano; a dificuldade em compreender a maneira acadêmica de lidar com a fala do outro (sempre escrita) e de, através da reflexão sobre ela, produzir (também por escrito) uma proposição?

A relação com o saber da educação exigida na academia está baseada no trato do conhecimento escrito, objetivado, distanciado da prática. Esse fato nos parece um elemento importante para refletirmos sobre as práticas educativas no ensino superior, o que procuramos fazer a seguir, como considerações finais deste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de analisar as dificuldades encontradas e as estratégias utilizadas pelos estudantes para construir a relação acadêmica com o saber em seus cursos, é necessário refletir sobre o papel da instituição de ensino superior nesse processo. Como as diferentes instituições lidam com essa situação? São importantes, como apontamos anteriormente, as diferenças entre essas instituições, no cenário do ensino superior brasileiro. Mesmo assim, uma reflexão de caráter geral parece-nos pertinente a esse respeito, aquela referente à maneira como se desenvolvem as práticas dessas instituições: as práticas pedagógicas nelas desenvolvidas demonstram a consideração da necessidade de construção dessa relação pelo estudante, sobretudo aquele proveniente de família com baixa escolaridade? Que lugar ocupam em suas práticas pedagógicas os outros tipos de relação com o saber?

Charlot (2000), apesar de destacar essa relação com o saber, lembra que o sujeito, ao relacionar-se com o "saber-objeto", com o saber enunciado, não deixa de estabelecer outras formas de relação com o mundo. Tal relação requer o afastamento da realidade, o distanciamento necessário para um olhar científico, mas o sujeito é levado permanentemente a realizar o caminho de volta, a fim de organizar a realidade:

Tudo somado, aparece ao mesmo tempo que o sujeito de saber estabelece com o mundo uma relação, específica; nem por isso, deixa de estar "engajado" em outros tipos de relações com o mundo. Ao contrário, é presa constante de um duplo processo, que o incita a se retirar do mundo [...] e que o leva a "sitá-lo" para entender, ordenar e dominar o Todo. (Charlot, 2000, p. 61)

Assim, a relação com o saber-objeto, um dos elementos centrais do que aqui denominamos relação acadêmica com o saber, não substitui outras relações, não leva o sujeito para um mundo diferente daquele das relações anteriormente estabelecidas com o saber. Isso nos parece um desafio para as práticas educativas no ensino superior.

Identificamos, como resultado das pesquisas realizadas com estudantes do ensino superior citadas neste texto – inclusive a que empreendemos –, que esses estudantes são confrontados com o cotidiano e com as atividades próprias desse nível de ensino. São exigências relativas, segundo nossa proposta de análise, à relação acadêmica com o saber, relação que se constrói sobre um saber objetivado na linguagem e carrega consigo formas específicas de relação com o tempo e com a linguagem.

Como as instituições de ensino superior tratam a necessidade de construção, pelo estudante, dessa relação? Quais são as possibilidades de diálogo com diferentes maneiras de relação com o saber? Indicamos a importância, para o estabelecimento de práticas pedagógicas mais abrangentes na formação de professores, no ensino superior, do reconhecimento dessas outras formas de relação com o saber, superando a visão que propõe que o conhecimento científico deverá substituir todas as outras formas de produzir conhecimento sobre o mundo. Reportando-nos à centralidade do trato com o saber-objeto na relação acadêmica com o saber, acrescentamos que esse elemento é central também na construção de diferentes relações com o saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. *Univerisdade à noite: fim ou começo de jornada?* Campinas: Papyrus, 1989.

CHARLOT, Bernard. *Rapport au savoir en milieu populaire*. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Paris: Anthropos, 1999. 390p.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 93p.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, Bernard (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.15-31.

COULON, Alain. *Le métier d'étudiant*. L'entrée dans la vie universitaire. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

FURLANI, Lúcia M. Teixeira. *A claridade da noite*. Os alunos do ensino superior noturno. São Paulo: Cortez, 1998.

LAE, Jean-François; MURARD, Numa. *Les récits du malheur*. Paris: Descartes & Cie, 1995.

LEITE, Denise. Aprendizagens do estudante universitário. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Org.). *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 147-169.

MONFORT, Valérie. *Les étudiants de première année à l'université et le travail scolaire*. L'exemple de deux filières: Sciences et AES. Tese (Doutorado em Sociologia) – Ecole des Hautes Études em Sciences Sociales, 2003. 380 f.

PINÇON, Michel; PINÇON-CHARLOT, Monique. *Voyage em grande bourgeoisie*. Journal d'enquête. Paris: Presses Universitaires de France, 1997. (Collection Sciences Sociales & Sociétés).

RIBEIRO, Marlene. *Universidade brasileira pós-moderna: democratização X competência*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1999.

RODRIGUES, Lea Carvalho. *Rituais na universidade*. Uma etnografia na Unicamp. Campinas: Área de Publicações MU/Unicamp, 1997. 266 p.

TERRAIL, Jean Pierre. *De l'inégalité scolaire*. Paris: La Dispute, 2002. 348 p.

Recebido: 15/12/04

Aprovado: 28/11/05