



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**DE QUEM É A UNIVERSIDADE?
UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO DE PODER NA INTERAÇÃO
ALUNO-PROFESSOR**

RAYANNE LINHARES AZEVEDO

Brasília, 8 de março de 2018



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

DE QUEM É A UNIVERSIDADE?
UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO DE PODER NA INTERAÇÃO
ALUNO-PROFESSOR

RAYANNE LINHARES AZEVEDO

Brasília, 8 de março de 2018



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**DE QUEM É A UNIVERSIDADE?
UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO DE PODER NA INTERAÇÃO
ALUNO-PROFESSOR**

Rayanne Linhares Azevedo

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a REGINA LÚCIA SUCUPIRA PEDROZA

Brasília, 8 de março de 2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AAZ994q Azevedo, Rayanne Linhares
De quem é a Universidade? Um estudo sobre a relação de
poder na interação aluno-professor / Rayanne Linhares
Azevedo; orientador Regina Lucia Sucupira Pedroza. --
Brasília, 2018.
152 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,
2018.

1. Relação de poder. 2. Ensino Superior. 3. Universidade.
4. Interação aluno-professor. 5. Foucault. I. Sucupira
Pedroza, Regina Lucia , orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE
BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Presidente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof.^a Dr.^a Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Membro
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof.^a Dr.^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues – Membro
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Prof.^a Dr.^a Cândida Beatriz Alves – Suplente
Instituto Federal de Brasília – IFB

Brasília, 8 de março de 2018

Com todo meu amor,
À Deus
À *Nós 3*
Ao Bobs

AGRADECIMENTOS

Os últimos dois anos me fizeram refletir toda a minha trajetória. Foram anos intensos e sou minha grata por todos que me ajudaram, apoiaram, acreditaram no meu trabalho e me incentivaram. Os meus mais sinceros agradecimentos!

Agradeço primeiramente à Deus e Nossa Senhora! Muita fé foi necessária para a realização desse trabalho.

Agradeço ao meu Porto Seguro, à nós 3, sempre juntas e nos fortalecendo. Um agradecimento todo especial à minha mãe e minha irmã. Que me apoiaram nessa caminhada e acreditaram que seria possível. Mãe, obrigada por todas as orações e por me apoiar nessa trajetória. Feia, obrigada por segurar a barra quando eu não dava conta.

Um grande e sincero agradecimento ao meu parceiro de mestrado, de caminhada e de vida. Enfrentamos juntos, mais uma vez, as angústias e prazeres. Se hoje esta dissertação é possível com certeza foi com seu apoio, carinho e amor. Bobs, você é incrível! ♥

Agradeço à minha orientadora Regina, por todas as reflexões e por me mostrar um novo olhar sobre a psicologia e a educação. Obrigada por aceitar o desafio de me orientar e por acreditar em mim.

Aos colegas do Laboratório Ágora Psyché, pelas valiosas contribuições na construção deste trabalho. E um agradecimento especial à minha amiga Clara. Que aventura!

Agradeço ainda à minha amiga Mariana, por me escutar, acalmar e tentar ajudar sempre. À minha melhor amiga Jana por torcer, rezar e acreditar em mim, sempre me incentivando em momentos cruciais. E a todos os meus amigos por entenderem minha ausência e me incentivarem!

Aos meus “tios” Valter e Vilma. Obrigada por me acolherem quando foi necessário.

À minha Psicóloga Soraia, por me acolher e me mostrar novas possibilidades.

À minha recente incentivadora Maria Helena.

Agradeço ainda às professoras doutoras Lúcia Pulino, Fátima Rodrigues e Cândida Alves que avaliaram, contribuíram e compuseram a banca da defesa da dissertação. Obrigada por me mostrarem novos olhares sobre a dissertação e por me fazerem pensar além, para futuros estudos.

Por fim, agradeço ao CNPq, pelo apoio financeiro concedido para que essa dissertação fosse concretizada.

RESUMO

O poder, estando presente em todos os setores da sociedade, é uma questão de exercício e não de posse, existindo nas práticas e em suas relações. O sistema educacional, ao refletir a sociedade, carrega suas marcas. Sendo a universidade parte desse campo educacional também envolve relações de poder em sua atuação. Mesmo que essas relações não sejam tão evidentes, as práticas pedagógicas se ajustam e se adaptam a normas e padrões de comportamento que são considerados socialmente adequados, cabendo ao professor e ao aluno seguir e também transmitir tais práticas. Visando refletir sobre as relações e práticas que ocorrem no espaço universitário, o presente estudo buscou compreender a concepção de estudantes de licenciatura e professores sobre a relação de poder na interação aluno-professor na universidade. O estudo teve caráter qualitativo, por essa visar as múltiplas dimensões de uma determinada questão e buscar aproximar a relação entre pesquisadora e sujeitos, ativos na interação dialética de produção do conhecimento. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes de graduação da Universidade de Brasília. As entrevistas funcionaram como um espaço de reflexão sobre as relações de poder na interação aluno-professor, assim como o papel de cada um na relação. Para a análise das entrevistas nos baseamos no método de Análise de Conteúdo de Bardin, em que as falas foram agregadas em unidades de significação. Os resultados e discussão foram divididos em três categorias. Na primeira delas, concepções sobre a UnB, discutimos sobre as visões dos alunos e professores sobre a universidade. Os participantes sinalizaram opiniões diversas sobre de quem é a universidade e, como consequência, também quem nela manda. Nessa categoria os participantes ainda relataram sobre os três pilares principais da universidade, em que consideraram o ensino sendo muito requisitado, ao comparar com a pesquisa e a extensão. A segunda categoria analisou a interação aluno-professor em sala. Os resultados demonstraram que alguns alunos e professores já percebem que existe uma relação de poder e não um poder especificamente. Os participantes ainda expuseram que a interação em sala é distante, com raros espaços de diálogo e baixa expectativa de troca. Por outro lado, os alunos, visam não se espelhar nessas relações quando se tornarem professores. A última categoria, o futuro da educação almejados por professor e alunos, retratou um pouco dessa visão, abordando um outro caminho para as relações na universidade, com mais diálogos, troca e afetividade. Os resultados do estudo buscaram contribuir para a uma nova forma de se enxergar a relação aluno-professor, em que ambos possam desenvolver uma consciência crítica sobre essa realidade. O debate sobre o assunto pode gerar reflexões sobre algumas mudanças nas práticas de ensino e aumentar pesquisas no campo universitário voltada aos principais atores do processo.

Palavras-chave: Relação de poder, Ensino Superior, Interação aluno-professor.

ABSTRACT

The power, being present in all sectors of society, is a matter of exercise and not possession, existing in practices and in their relations. The educational system, on the way of reflecting society, carries its marks. Being the university part of this educational field also involves relations of power in its action. Even if these relationships are not so obvious, pedagogical practices adjust and adapt to norms and standards of behavior that are considered socially adequate, and it is up to the professor and student to follow and also to transmit such practices. Aiming to reflect on the relationships and practices that occur in university space, the present study look for understand the conception of undergraduate students and teachers about the power relation in the student-professor interaction in the university. The study is qualitative, because it aims at the multiple dimensions of a given question and seeks to bring the relation between researcher and subjects, active in the dialectical interaction of knowledge production. Semi-structured interviews were conducted with professors and undergraduate students from the University of Brasília (UnB). The interviews functioned as a space for reflection on the power relations in the student-professor interaction, as well as the role of each one in the relation. For the analysis of the interviews we based on the Bardin Content Analysis method, in which the statements were aggregated into units of signification. The results and discussion were divided into three categories. In the first of them, conceptions about UnB, we discussed the visions of students and professors about the university. Participants signaled diverse opinions about who the university is, and as a consequence, who is in charge of it. In this category the participants still reported on the three main pillars of the university, in which they considered education being much requested, when comparing with research and extension. The second category analyzed the student-professor interaction in the classroom. The results showed that some students and professors already perceive that there is a power relation and not a power specifically. Participants also pointed out that the interaction in the classroom is distant, with rare spaces for dialogue and low expectation of exchange. On the other hand, the students aim not to mirror these relationships when they become professors. The last category, the future of education aimed at by professors and students, portrayed a little of this vision, approaching another way for relations in the university, with more dialogues, exchange and affectivity. The results of the study sought to contribute to a new way of seeing the student-professor relationship, in which both can develop a critical awareness about this reality. The debate on the subject can generate reflections on some changes in teaching practices and increase research in the university field directed to the main actors of the process.

Key words: Power relations, Higher education, Student-Professor interaction.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	vi
RESUMO.....	vii
ABSTRACT	viii

CAPÍTULOS

1 - INTRODUÇÃO	1
Estrutura da Dissertação	6
2 - REVISÃO DE LITERATURA	8
A universidade	8
O surgimento das universidades brasileiras: uma breve história.....	8
Os traçados da Universidade de Brasília (UnB).....	15
O papel da universidade: a teoria e a prática.....	34
A relação de poder no campo educacional.....	38
Relação de poder.....	39
A configuração de poder: a disciplina	44
A relação de poder no campo universitário	50
O processo educativo sob outra perspectiva: utopia ou possibilidade?.....	61
Um ângulo diferente sobre a educação universitária.....	62
A relação aluno-professor: outra perspectiva da relação de poder.....	67
O ensino, a pesquisa e a extensão: um outro olhar.....	73
3- OBJETIVOS.....	77
4 - METODOLOGIA	79
Participantes	80
Contexto da Pesquisa	81
Instrumentos	81
Procedimentos para construção das informações.....	81
Procedimentos de Análise.....	83
5 - RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	85
Concepções sobre a UnB.....	85
De quem é a Universidade?.....	85
Muito ensino, rara pesquisa, cadê extensão?.....	94

Interação aluno/professor: uma relação de poder	98
Poder do aluno ou do professor? Os diversos pontos de vista sobre o poder na universidade.....	98
A interação em sala de aula: a vontade de aprender com desejo de ensinar ou a vontade de passar com o desejo de repassar?.....	103
As práticas de normalização.....	109
O futuro da educação almejado por alunos e professores.....	115
6- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	130
ANEXOS.....	138

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

A universidade, enquanto instituição social, compartilha e produz suas próprias contradições. As práticas pedagógicas realizadas em seu interior são reflexo da sociedade, espelhando a complexidade da dinâmica social e da interação humana (Santos & Soares, 2011). É no espaço Universitário, mais propriamente nas relações de poder exercidas neste campo de estudo, que surgem os pensamentos e reflexões sobre a trajetória de quem os escreve e viveu nesse contexto.

No Brasil a universidade carrega uma história que reflete as relações nela existente, o que pode explicar muitas de suas ações. Neste estudo, embarcaremos sob diferentes perspectivas e com cautela sobre a interação aluno-professor, que é um dos incontáveis fenômenos apontados na literatura que influenciam no processo de ensino e aprendizagem, emergindo nas relações de poder. Essas relações, mesmo que muitas vezes não sejam conscientemente compreendidas pelos atores do processo, se apresentam fortemente na prática pedagógica dos professores, na reação dos alunos e no comportamento de ambos, frente ao planejamento e avaliações didáticas (Attie, 2013; Fuhr, 2010).

Assim, a educação superior que perdura é aquela que, de modo geral, prioriza um ensino com pouca contribuição para o desenvolvimento de sujeitos sociais construtores de sua própria história. Ao invés disso, possui como uma de suas principais funções preparar futuros trabalhadores, submissos e passivos, dada a concepção de aprendizagem mecânica, baseada na transmissão de conteúdos de forma sistemática e descontextualizada, no qual os estudantes são subordinados ao poder do educador (Santos & Soares, 2011).

Apoiadas na literatura, em teóricos que se dedicaram em discutir o processo de ensino e aprendizagem, assumimos como pressuposto que na interação aluno-professor a relação de poder exercida em sala de aula tem grande impacto na aprendizagem. Professor e aluno muitas vezes são limitados, influenciados ou acostumados com o modelo de educação bancária (Freire, 2011) e pelas estruturas da sociedade que exercem sobre eles determinações sociais. O modelo educacional é controlado por regras institucionais e um sistema burocrático que dificultam a mudança da estrutura hierárquica.

As estruturas de poder desencadeiam o processo, ao serem legitimadas pelas próprias vítimas que a ele estão submetidas, em que todos se tornam alvos, alimentando o sistema de dominação-sujeição. Dessa maneira, considerando, então, que as relações de poder se expandem por todas as outras formas de relações cotidianas e que refletem no âmbito da pesquisa educacional, surge o interesse de compreender neste trabalho como alunos e professores, sendo os principais atores do processo na universidade, percebem a relação de poder na interação aluno-professor. Torna-se, portanto, importante discutir como essa questão, que se constrói e reconstrói nas vivências cotidianas no campo universitário, interfere na relação em sala de aula e se existem outras possibilidades para essa interação ocorrer.

Conhecer e saber as implicações da relação de poder na universidade é fundamental para a tomada de consciência e decisivo para que sejam efetuadas ações no sentido de sua discussão. Pesquisar sobre esse tema traz à tona diversos interesses pessoais e sociais. Uma das disposições para a pesquisa foi o fato de eu ter sido um dos sujeitos da relação aluno-professor na universidade em questão e, portanto, sofrer os contentamentos e os padecimentos dela advindos. Interligado a isso, o interesse também surgiu a partir de observações e vivências de fatos – ligados ao poder – ocorridos na minha trajetória escolar que incomodavam e causavam desconforto.

No ensino fundamental, o professor exercia um poder sobre os alunos que a princípio não me afetava diretamente, apesar de muitas vezes me perceber sem uma escuta, apenas seguindo o que era ordenado. Lembro-me de sempre tentar realizar exatamente as tarefas de casa como a professora havia mencionado, mesmo que existissem outras formas de serem feitas. No ensino médio, isso não se alterou e infelizmente o poder passou a ser exercido com mais autoridade, principalmente devido ao vestibular e escolha de curso, em que tudo indicava que existia uma “receita de bolo” para se obter êxito, que era “simples”: seguir os comandos dos professores, realizar muitos exercícios, questionar pouco e tentar ao máximo encontrar a solução do problema segundo foi indicado, sem buscar outras soluções paralelas, voltar ao início e repetir o processo. Nesse momento, eu questionava muito internamente o porquê de algumas relações se estabelecerem no espaço escolar.

Mas, foi só na universidade que pude ver como as relações vivenciadas me afetaram de fato. O curso de Psicologia abriu portas pela procura de conhecimento, vi um outro lado da educação, na verdade, vivenciei vários lados da educação e da relação aluno-professor. Tive a oportunidade de ter diversos professores com diferentes atuações em sala, o que me fez perceber que a procurar por assuntos que até então estavam adormecidos era possível, assim como os questionamentos e discussões, mas que era preciso cautela, pois nem todos os professores abririam espaço para abordarmos outras perspectivas.

Ao mesmo tempo, as matérias cursadas, pesquisas realizadas e estágios feitos na graduação me surpreenderam com uma nova visão sobre os profissionais, incluindo o psicólogo escolar e o professor. Apesar disso, algumas vezes me vi engessada e sem autonomia ao escrever, por estar muita acostumada a seguir o que era imposto. Quando alguns professores proporcionavam liberdade na produção eu me via perdida, foi

necessária uma percepção inicial sobre o que me afetava para conseguir trabalhar algumas das minhas inquietações. Incluindo a isso o amadurecimento e a coragem, a graduação me proporcionou uma visão crítica, adquirindo um embasamento maior para compreender os acontecimentos e pensar nas relações entre os conhecimentos aprendidos.

Foi ao final da graduação, em meio ao contexto de estágio, futuro profissional e relações amistosas entre eu, como aluna, e professores, que resolvi procurar mais sobre as relações aluno-professor, o que me fez inscrever para a seleção de mestrado. Tinham sido dados os primeiros passos para um novo mundo, a pesquisa em sua estrutura completa. Várias questões me faziam querer estudar mais o campo universitário e a preparação para o mercado de trabalho. Uma das primeiras questões era por que em algumas disciplinas se discutia tanto e em outras tão pouco? Isso acontecia só na Psicologia? Por que alguns professores continuavam com a mesma forma de ensinar vista no ensino médio, com conteúdos a memorizar e provas? Enquanto outros professores iam além? Ainda questionava o porquê de os professores não darem retornos aos seus alunos sobre provas, conteúdos e notas. Muitas questões não eram discutidas e carregava sempre um sentimento de aflição. Outras pessoas também se sentiam assim? O que pensam os alunos e professores sobre as interações em sala? Há um poder? Ele é camuflado? Quem o exerce?

A partir de tais questionamentos, que já faziam parte do meu cotidiano, adentrei no mestrado. Na pesquisa busquei ir além do convencional esperado, introduzindo ao campo as minhas aflições, discutindo aspectos sócio-histórico-culturais, as formas dominantes e submissas de existir neste mundo e buscando ainda conhecer e compreender melhor as relações de poder, que nem sempre são muito claras e que estabelecem um campo psicológico do qual somos sujeitos.

Além de o tema ser instigante, como o são todas as questões que se referem ao ser humano, buscamos socialmente promover apoio para que as instituições de ensino superior, ao perceberem as implicações da relação de poder no ensino-aprendizagem, possam rever suas formas de atuação e elaborar novos métodos de intervenção, repensando estratégias de ensino e de avaliação. Esperamos que o conhecimento produzido também contribua para o fortalecimento da relação aluno-professor, em que ambos possam refletir sobre como as relações de poder existentes podem estar afetando o seu convívio e a partir disso possam dialogar a respeito, desenvolvendo uma consciência crítica sobre essa realidade. Em âmbitos mais abrangentes, a pesquisa ainda buscou contribuir para a reflexão sobre as repercussões das relações de poder na sociedade atual.

Teoricamente, este tema de estudo tem sido muito discutido e pesquisado em esferas mais amplas da sociedade e do Estado, porém, como ressalta Foucault (2004), o poder não é uma instituição, ele está em toda parte, e por isso é preciso conhecê-lo e discuti-lo. Afinal, são nessas mínimas instâncias que os seres humanos vivem e experimentam suas mais profundas consequências. Pesquisando sobre as relações de poder no campo educacional, torna-se fundamental referenciar alguns trabalhos e autores que têm analisado essa questão. Assim, somente conhecendo as manifestações de poder que ocorrem nesse campo, mais especificamente na relação aluno-professor na universidade, é que podemos compreender e refletir sobre medidas necessárias para transformá-la.

Além disso, estudos apontam que a preocupação com o papel do professor ou mesmo sobre aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem têm sido direcionados para as dificuldades encontradas nos primeiros anos de escolarização, ficando quase que excluídos os alunos do ensino superior. É nesse sentido que se destaca a importância de analisar aspectos referentes ao recorte, visto que a ampliação teórica tem

potencial para afetar as políticas públicas que levem em conta as particularidades da relação aluno-professor no ensino superior (Rocha & Fernandes, 2014).

Estrutura da dissertação:

Com o intuito de construir uma pesquisa com os propósitos e a importância aqui expostos, os capítulos seguintes, que versam sobre a revisão de literatura, foram divididos em três partes. No primeiro deles apresentamos um breve histórico sobre a universidade, em especial a Universidade de Brasília - UnB, onde o estudo teve seu foco.

Ao partimos para o segundo capítulo, abordamos sobre a relação de poder no contexto universitário, primeiramente referenciando o que o estudo compreende como poder, para depois explicá-lo nas interações entre aluno e professor em sala de aula no ensino superior. Com isso, pretendemos que o capítulo forneça elementos para subsidiar a investigação da concepção de alunos e professores sobre a relação de poder na universidade. No último capítulo, buscamos refletir sobre as possibilidades de um campo universitário diferenciado nas interações entre alunos e professores, em que as relações de poder possam ser percebidas e reestruturadas em um modelo menos vigilante e mais acolhedor.

Após tais embasamentos, indicamos os objetivos e a proposta metodológica, no qual foram abordadas as escolhas realizadas durante o percurso da pesquisa. Assim, procuramos uma metodologia alinhada ao compromisso social da Psicologia, percebendo o sujeito de pesquisa como participante ativo. Para isso, utilizamos a metodologia qualitativa e realizamos entrevistas semiestruturadas com alunos de licenciatura e professores universitários, permitindo, assim, que a pesquisadora e os participantes ficassem mais próximos à realidade investigada. As informações geradas foram

analisadas com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2009), na qual as falas foram agregadas em unidades de significação.

O capítulo referente aos Resultados e Discussão, foi dividido em três categorias principais: 1. *Concepções sobre a UnB*, em que discutimos as visões dos alunos e professores sobre a universidade, quem manda na UnB e os três pilares principais da universidade: ensino, pesquisa e extensão; 2. *Interação aluno-professor*, em que analisamos o que os participantes pensam sobre a relação de poder e como ocorrem a interação entre alunos e professores em sala de aula; e 3. A última categoria, *o futuro da educação almejada por professores e alunos*, retratou outros caminhos para as relações ocorrerem na universidade, com mais diálogos, troca e afetividade. A dissertação encerra com as considerações finais, referências e anexos.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DE LITERATURA

A universidade

Este capítulo tem como objetivo traçar brevemente aspectos históricos do ensino superior no Brasil, em especial na Universidade de Brasília - UnB, assim como seu desenvolvimento. Para isso, procuramos primeiro retratar de forma sucinta o percurso da instituição universitária, em que pincelamos, a respeito de outros países, alguns aspectos relacionados ao tema, destacando semelhanças e diferenças, e assinalando os diversos momentos vivenciados pelo ensino superior no Brasil.

O surgimento das universidades brasileiras: uma breve história

Ao pesquisarmos a história da universidade no Brasil, logo percebemos que sua criação foi tardia em comparação com a das universidades na Europa e na América do Norte. Muitas pesquisas indicam a Europa como o berço do surgimento das primeiras universidades, inicialmente em países como Itália, França e Inglaterra, logo no início do século XII. O ensino ministrado nesses países tornou-se modelo para muitos outros e expandiu-se por todo o território europeu. A partir dos séculos XIX e XX, a expansão se amplia pelos demais continentes, passando as instituições universitárias a integrar o elemento central da prática do ensino superior (Mendonça, 2000). Antes disso, tudo o que se encontra são “embriões” do que mais tarde poderia vir a ser chamado de universidade, como é o caso de instituições existente na Grécia e em Roma, que se remetem mais propriamente a centros de estudo (Rossato, 2005).

Com relação à América Latina, no início do século XVI, o sistema universitário espanhol foi trazido aos poucos, primeiro com a criação de universidades no México, em seguida Guatemala, Peru, Cuba, Chile, Argentina. Naquela época, o modelo europeu,

especialmente o francês, que exercia forte influência em Portugal e na Espanha, foi o adotado pelas sociedades e universidades latino-americanas. Com isso, a educação superior era destinada somente à elite, como também o acesso aos postos políticos e burocráticos. A história mostra que ao final do século XVIII já haviam sido criadas 19 universidades na América Latina e, no século XIX, mais 31 surgiram. Nessa época, quase todos os países latino-americanos já possuíam uma ou mais universidades, estando o Brasil entre as poucas exceções (Rossato, 2005).

No Brasil, como podemos perceber, o cenário foi outro. A história da criação da universidade no Brasil revela uma considerável resistência inicial, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja de uma parcela de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição como essa na colônia. Assim, a elite da época que visava se graduar deslocava-se até a Europa, geralmente para a Universidade de Coimbra (Fávero, 2006). De acordo com Luckesi, Barreto, Cosma e Baptista (2007, p. 34), “Portugal não permitia, apesar dos esforços dos jesuítas, a criação de uma Universidade no Brasil”, bem possivelmente porque naquela época uma instituição desse tipo poderia ser indício de independência da colônia.

Assim, há registros de várias tentativas de instituir universidades no território nacional no período colonial, principalmente pelos jesuítas, embora, todas tenham fracassado. Nos conventos, os padres e seminaristas tinham acesso ao conhecimento de nível superior nas áreas de filosofia, teologia, gramáticas grega, latina e portuguesa; ninguém externo aos conventos, entretanto, tinha acesso a esse nível de conhecimento. Nessa época, ou melhor, durante dois séculos (1549-1759), apenas um ensaio sobre educação apareceu no Brasil, elaborado pelos jesuítas e divulgado pela Companhia de Jesus, sendo seu principal objetivo difundir e conservar a fé católica entre senhores de engenho, colonos, escravos e índios (Fávero, 2006).

Costa e Rauber (2009) comentam que, apenas em 1808, com a chegada da família real, expulsa de Portugal pela invasão francesa, iniciou-se a implantação do ensino superior no Brasil. O rei D. João VI, estando em território brasileiro, criou institutos de ensino superior a exemplo dos de medicina, engenharia e economia, principalmente nas capitais do Rio de Janeiro e da Bahia. Desse modo, esse nível de instrução nasce no Brasil como um modelo de instituto isolado e de natureza profissionalizante, destinado essencialmente a atender aos filhos da aristocracia, que não podiam ir estudar em outros países devido ao bloqueio estabelecido pela esquadra napoleônica.

Nessa mesma época, há registros da criação da Academia de Marinha e, em 1810, do surgimento da Academia Real Militar, no Rio de Janeiro, voltadas para a formação de oficiais e engenheiros civis e militares. Em 1827 consta a criação dos primeiros cursos jurídicos em Olinda e em São Paulo, com posterior expansão pelo território nacional, que influenciaram politicamente a mentalidade do Império e, ainda, a reconstrução da elite. Ocorre também a instalação de algumas escolas superiores em diferentes localidades, vistas por muito tempo como substitutas à universidade (Costa & Rauber, 2009).

Essas instituições, cursos e academias criados na época de D. João VI foram os elementos responsáveis pelo surgimento de escolas e faculdades profissionalizantes que constituíram o conjunto de instituições de ensino superior até o período da República, a partir de sucessivos processos de sua reorganização, fragmentação e aglutinação. Assim, podemos observar que tais instituições que exerciam a prática do ensino superior estavam diretamente relacionadas e essencialmente preocupadas com a defesa militar da colônia, da formação de profissionais para atuar no setor público e de profissionais liberais para os diversos setores, como destaca Mendonça (2000).

Apesar disso, no período imperial, mesmo com diversas propostas, não foi criada uma universidade no Brasil. Proclamada a República, outras tentativas são feitas, muitas

fracassadas, até que, em 1909, ainda sem ato de apoio do governo federal e como instituições livres, graças a uma legislação que na época favorecia a descentralização da educação superior nos estados, criou-se a Universidade de Manaus,¹ seguida pela Universidade de São Paulo, em 1911, que durou apenas seis anos, e a Universidade do Paraná, em 1912, extinta em 1915. Apesar de os registros apontarem os dados expressos, há que ressaltar a inexistência de consenso a respeito de qual teria sido a mais antiga universidade no Brasil, bem como da data exata em que isso teria acontecido (Fávero, 2006).

De acordo com o que indicam os registros históricos, o ano mais mencionado para a criação da primeira universidade no Brasil é 1920. Muitos historiadores consideram esse ano um marco, pois foi o da criação da primeira instituição universitária legalmente autorizada pelo governo federal; surge, então, a Universidade do Rio de Janeiro,² como consequência de um decreto de 1915, reunindo, para sua criação, três outras unidades de ensino superior: Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito e Faculdade Politécnica. Essas três faculdades brasileiras eram independentes umas das outras e possuíam orientação profissional elitista. Além disso, seguiam o modelo das escolas francesas da época, que eram instituições seculares mais voltadas para o ensino do que para a pesquisa (Costa & Rauber, 2009; Fávero, 2006; Mendonça, 2000).

Apesar da junção, cada uma das faculdades, bem como a universidade em seu âmbito geral, conservou suas características próprias, mesmo tendo recebido autonomia didática e administrativa para agir como unidade (Mendonça, 2000; Morhy, 2004). Na teoria, as universidades teriam o intuito de ir além do ensino, se preocupando também com a ciência e a cultura. Na prática elas ainda funcionavam como ilhas isoladas

¹ Atual Universidade do Amazonas.

² Posteriormente se converteu em Universidade do Brasil e, depois, em Universidade Federal do Rio de Janeiro.

(Mendonça, 2000). Lançou-se, assim, a base que se propagou para a criação das demais universidades no Brasil.

Na mesma década da criação da Universidade do Rio de Janeiro, também foram fundadas, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Associação Brasileira de Ciências (ABC). Essas instituições tinham por objetivo discutir a concepção de universidade, sua função, sua autonomia e seu modelo, e conscientizar educadores, público e autoridades quanto aos problemas inerentes à educação nesse período, tentando buscar soluções mais adequadas (Costa & Rauber, 2009). Fávero (2006) recorda que a partir de 1930 inicia-se um esforço de arrumação e transformação do ensino superior no Brasil, no qual a junção de três ou mais faculdades já se legitimava como universidade. Com centralização política acentuada nos diversos setores da sociedade, há também, nessa época, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, visando um ensino mais moderno e com estruturas mais similares para a capacitação da elite com vistas ao trabalho. Em seguida, o Conselho Nacional de Educação (CNE) é implementado, em resposta a questionamentos referentes à reforma na educação brasileira; assim, são decretados os regulamentos e a própria organização do ensino superior e de segundo grau, como também o modo de organização da Universidade do Rio de Janeiro.

Além dos transplantes e adaptações, da instauração das primeiras universidades no Brasil, há outros marcos que incrementaram a vida acadêmica e intelectual no país entre 1930 e 1960. Entre os quais o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional, em 1932 – que levantava questões como ensino gratuito para todos e igualdade de acesso ao ensino, além de buscar elaborar um planejamento do processo educativo para todo o país – e a concepção, em 1951, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes) (Mendonça, 2000).

Há também que destacar a criação, em 1934, da Universidade de São Paulo (USP), que ocorreu entre a eleição do presidente Getúlio Vargas e a implantação do Estado Novo. A USP tinha como influência modelos de ensino europeu e professores que assinaram o Manifesto dos Pioneiros ou dele eram simpatizantes e que visavam a uma atividade criadora do aluno, sem passividade. Essa universidade propunha mudanças, e isso repercutiu em muitos sistemas educacionais brasileiros (Mendonça, 2000).

No ano seguinte, 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal (UDF), no Rio de Janeiro a partir da integração da Escola de Ciências, do Instituto de Educação, da Escola de Economia e Direito, da Escola de Filosofia e Letras e do Instituto de Artes. A universidade trazia consigo a proposta de desenvolvimento integrado de pesquisa, ensino e extensão, de acordo com as diretrizes propostas pelas novas leis vigentes, além de ter como uma das principais finalidades a propagação do ensino nas escolas e como uma premissa a formação de profissionais do magistério. Foi criada pelos esforços de Anísio Teixeira, contrapondo-se à importação dos modelos europeus, e resultou em um sistema universitário com princípios da educação democrática. A UDF era na época a mais inovadora e desafiadora universidade criada, pois estava pautada em princípios norteadores que se mostravam como modelos para o funcionamento da universidade ideal. Não obstante, a criação da UDF só perdurou até 1939, ano em que foi institucionalizada a Universidade do Brasil (UB), mantida e dirigida pela União, e criada por meio da incorporação dos cursos da UDF, o que culminou na sua desativação e consequente extinção (Fávero, 2006; Lelis, 2011).

Já entre 1940 e 1970, a história pontua que houve o estabelecimento de universidades federais em quase todos os estados brasileiros, merecendo destaque o Rio Grande do Sul e Minas Gerais, com mais de uma unidade criada. Esse período marcou a descentralização do ensino superior e sua regionalização. Na história, há registros de ser

a época com o mais alto crescimento na educação brasileira, em que atuaram diversos educadores, até hoje lembrados por suas realizações. Nessa época, mais precisamente na Era Vargas, pós-1945, com os processos de institucionalização universitária e do ensino superior no país, obtivemos também importantes tentativas de luta pela autonomia universitária. Acompanhada pela expansão das universidades no território nacional, que se multiplicaram em extraordinária velocidade, seguindo o ritmo do desenvolvimento do país provocado pelo processo de industrialização, priorizou-se a formação profissional com ênfase na pesquisa e na produção de conhecimentos (Fávero, 2006).

A aceleração do desenvolvimento, marcada pela industrialização, acarreta novas transformações, principalmente nos campos econômico, social e político. Nos anos 50 e 60 o ensino superior no país sofre forte e profunda influência política, passando a adotar novas ideologias como base de sustentação dos governos que se sucederam até 1964. Alguns registros das décadas de 1950 e 1960 ainda comentam tentativas de mudanças na estrutura pedagógico-administrativa do ensino superior, bem como debates promovidos principalmente por movimentos estudantis que lutavam, entre outras coisas, pela abertura da universidade à população por meio da extensão e dos serviços comunitários, articulação das universidades com órgãos governamentais principalmente no interior do país, e pela liberdade de expressão (Mendonça, 2000).

Em meio a esse cenário, surge a Universidade de Brasília (UnB), em 21 de abril de 1962 (Fávero, 2006). Há consenso entre os diferentes autores que vêm trabalhando sobre o tema, quanto ao fato de a UnB ter sido considerada a mais moderna universidade do país (Arruda, 2012; Fávero, 2006; Fernandes, 2013; Rossato, 2005). Afinal, antes dela, as universidades brasileiras não buscaram traçar um plano de ação, apenas tentaram se adaptar às demandas da população, visto que havia exigências de melhor qualificação profissional no mercado.

Os traçados da Universidade de Brasília (UnB)

Por meio de esforços e pensamentos revolucionários de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, constituiu-se a UnB. Ainda em 1959, Darcy Ribeiro, que na época era vice-diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), no Ministério da Educação, e Anísio Teixeira, que era diretor e professor da mesma instituição, idealizaram uma universidade brasileira que fosse considerada a mais moderna e com ensino diferenciado do que existia na América Latina. Ambos insistiram com o presidente da época, Juscelino Kubistchek (JK), para que a mesma fosse criada em Brasília. Houve uma resistência inicial, mas com o apoio de Victor Nunes Leal e de Cyro dos Anjos, chefe e subchefe de gabinete do Presidente, respectivamente, JK apoiou a insistência dos sonhadores (Querubim, 2013).

Era uma época em que o país visava ao futuro e à expansão. Lúcio Costa, arquiteto e urbanista que idealizou Brasília, em seus projetos iniciais, também defendeu um centro de propagação de cultura e de renovação do pensamento:

Cidade planejada para o trabalho ordenado e eficiente, mas ao mesmo tempo cidade viva e aprazível, própria ao devaneio e à especulação intelectual, capaz de tornar-se com o tempo, além de centro de governo e administração, num foco de cultura dos mais lúcidos e sensíveis do país (Costa, 1962, p. 22).

Darcy e Anísio visavam a um ensino diferenciado dos modelos tradicionais, e o projeto também pretendia realizar mudanças nos campos educacionais do Brasil. Ambos tinham o sonho de fazer da UnB uma “universidade necessária” (Ribeiro, 1978, p. 41), em que se pudesse complementar o projeto da construção de Brasília, que almejava simbolizar avanço e modernização.

Nas principais obras dos autores sobre o assunto, *A universidade necessária e Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*, Darcy

Ribeiro (1975) e Anísio Teixeira (1989), respectivamente, discutiram as fragilidades, divergências e possibilidades do ensino superior. O intelectual Anísio Teixeira, que debateu sobre a educação e a reforma universitária da época, defendeu em sua obra que o ensino superior não passava de uma imitação dos modelos estrangeiros. Fez críticas ao sistema educacional por considerá-lo com aspectos pedagógicos medievais, pelo fato de a universidade ser um espaço fechado com estudos distantes, centralizado no professor, disfarçado com exposições orais e reproduções verbais dos temas, aulas somente expositivas e exames para verificação do conteúdo. O autor ainda acrescentou que as universidades no Brasil viviam em constante isolamento, com professores e alunos acomodados, e que muito se aprendia sozinho (Teixeira, 1989).

Inspirando-se em uma nova concepção, que visava ao desenvolvimento científico e à valorização da cultura, Anísio Teixeira ansiava que a universidade tivesse o papel de criar e ampliar o saber, pois só assim haveria a possibilidade do desenvolvimento do conhecimento. Para ele, a universidade poderia servir de instrumento de união, não mais atuando com faculdades isoladas, sendo necessário investir na socialização entre os cursos, ou seja, a universidade seria um guia para os futuros profissionais atuarem em sociedade, modificando-a com o saber, transmitindo seu conhecimento e não apenas o reproduzindo (Teixeira, 1998).

A função da universidade nos pensamentos de Teixeira (1998, p. 18), seria:

Uma função única e exclusiva. Não é só difundir conhecimento. O livro o faz. Não é conservar a experiência humana. O livro também conserva. Não é preparar práticas profissionais, ou ofícios de arte. [...] Mais do que isso, a universidade deveria [...] formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva.

Além disso, a proposta seria no sentido de que o ensino superior se preocupasse com a cultura e em expandi-la, pois, na prática, Anísio Teixeira via um ensino profissional e específico, distante dos estudos sobre a cultura nacional. Almejava uma formação mais longa e que preparasse os profissionais para refletir sobre os diferentes aspectos brasileiros, com espaço para pesquisa, em constante investigação e discussão pela verdade. Corroborando isso, o autor pretendia que a universidade construísse uma nova cultura, mais adequada à sociedade brasileira contemporânea, tornando-se, assim, um centro de investigação e de pesquisa científica (Teixeira, 1964).

Nas palavras do autor:

A universidade será assim um centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira. Estas são as ambições da universidade (Teixeira, 1964, p. 236).

O professor Darcy Ribeiro, corroborando as propostas de Anísio Teixeira, acreditava na universidade como “meio de produção, difusão do conhecimento científico e base do desenvolvimento tecnológico de uma nação” (Querubim, 2013, p. 68). Com similaridade às propostas de Teixeira, o intelectual Ribeiro comenta que a universidade poderia influenciar a cultura, e, como consequência, a cultura poderia modificar a sociedade. Ribeiro (1975) ainda argumenta que, por mais árduo que fosse, a universidade deveria ainda se preocupar com a criatividade cultural e científica em seus trabalhos.

Ao analisar as estruturas universitárias de outros países, Darcy Ribeiro percebeu que a universidade deveria atentar às demandas sociais advindas das transformações históricas. Ou seja, deveria notar o cenário contemporâneo do país em vez de analisar os

modelos externos, pois só assim haveria uma transformação social adequada às necessidades reais. Com essa visão, a universidade teria a função de promover o desenvolvimento de uma consciência crítica e de discussões políticas, buscando o rompimento da submissão e a defesa da autonomia, e seria principalmente voltada para o interesse comum da maioria da população (Ribeiro, 1975).

Muitas das funções almejadas provocaram resistências, posto que uma parte da sociedade buscava a neutralidade do saber. Ribeiro (1975), contudo, já alertava na época a respeito de que a estrutura universitária havia passado por outras mudanças, às vezes por pressão social ou por pressões dos docentes e estudantes, porém quase sempre as alterações eram vistas como um complemento da vida universitária, por não se fundamentar em algum programa, o que acabava fazendo com que não atingissem as mudanças necessárias à universidade. Dessa forma, a proposta de Darcy era realizar uma estrutura integrada e respaldada, em que ensino e pesquisa seguissem juntos tanto na função docente – auxiliando os alunos em seus estudos e saberes – como em aspectos técnico-científicos – visando estender a cultura e a ela incorporar aspectos políticos. Para ele a função política deveria ser tratada na universidade, principalmente em suas pesquisas e em união com a realidade sociocultural (Ribeiro, 1986).

O autor, ao se propor a realizar um modelo teórico universitário, deixa claro que a universidade, fazendo parte do meio social, pode tanto transformá-lo como também refletir as mudanças nele decorridas. Nesse ponto, há que pensar que a universidade ao mesmo tempo colabora para o sistema e o transforma (Querubim, 2013). A crítica de Darcy era no sentido de que não havia necessidade de reinventar a universidade, bastando analisar suas estruturas e interesses para assim modelar novas possibilidades, dando autenticidade e funcionalidade que correspondessem às “necessidades do desenvolvimento autônomo” (Ribeiro, 1975, p. 169).

Com base nesses pensamentos republicanos, ousados e inovadores, que provocaram reações das camadas conservadoras brasileiras, surgiu a Universidade de Brasília. Em seus anos iniciais, a UnB funcionou de forma precária. Os primeiros cursos foram realizados em edifícios públicos administrativos improvisados. Em 1962, ano seguinte a sua criação, o Ministério da Educação (MEC) forneceu algumas salas para seu uso. Timidamente os cursos passaram para a área que lhes era reservada pelo Plano Piloto de Brasília. Nascia, assim, o *campus* universitário, atualmente com proporções bem maiores do que na época, mas ainda no mesmo local então destinado (Lelis, 2011).

Ao contrário da timidez e modéstia iniciais para ocupar seu espaço no Plano Piloto, a proposta da UnB era autêntica e visava tornar a universidade ponto de referência não só nacional, como internacional, já que até então não havia uma tradição propriamente universitária no país. O projeto considerava em sua base as necessidades e o desenvolvimento da população, e para isso visava disseminar o conhecimento pelos cursos e extensões, contribuir para diferentes níveis de educação, promover uma boa formação para os profissionais em diversos ramos, difundir o conhecimento científico e servir de base para o desenvolvimento tecnológico, estimular a cultura, entre outras metas (Ribeiro, 1978; Teixeira, 1998). A UnB serviu de esperança para as políticas educacionais do país, por ter sido planejada após a análise e constatação das dificuldades de outras universidades brasileiras, almejando poder superá-las (Querubim, 2013).

A criação da UnB, entretanto, passou por diferentes momentos e articulações para que se tornasse possível. Um dos percalços era a própria localização, que na época ainda possuía infraestrutura física escassa e não havia muita demanda acadêmica e cultural até então em Brasília. Mas, o presidente Juscelino Kubistchek, junto com seus aliados, refletiu sobre a necessidade de uma universidade, para que a cidade pudesse se impor como capital e principalmente para se repensar o sistema educacional. A modernidade de

Brasília se alinhou então à universidade, inspirando seus pensamentos. Aos poucos a UnB se consolidou e se constituiu como um espaço sociável e sensível, agregando jovens intelectuais que buscavam mudanças. Houve, ainda, a importância da geração de emprego que essa nova estrutura possibilitou (Martins, 2009).

Darcy Ribeiro foi o primeiro reitor e auxiliou a UnB nas inovações. Foram criados logo no início cursos-tronco em que os alunos tinham, antes de tudo, uma formação chamada de básica nos dois primeiros anos, com diferentes interações entre alunos e disciplinas, para só depois prosseguirem sua formação “a fim de lhes dar preparo intelectual e científico básico para seguir os cursos profissionais nas Faculdades” (Costa, 1962, s.p.). Os alunos se organizavam para cursar três troncos básicos: a) direito, b) letras brasileiras e c) arquitetura e urbanismo (Arruda, 2012; Fávero, 2006; Martins, 2009).

Após cursar as primeiras matérias, o estudante continuaria seu curso, que poderia ser a título profissional ou acadêmico, bacharelado, licenciatura ou com formação profissional, e a depender disso, se desenvolver em institutos ou faculdades. A UnB também inovou na introdução do sistema de créditos, em que as disciplinas cursadas seriam reconhecidas, sem a necessidade de o aluno ter que cursá-las novamente, caso se transferisse para outro curso. Havia ainda a possibilidade de uma educação continuada, com cursos de pós-graduação, extensão e aperfeiçoamento. A proposta curricular de 1962 ainda se preocupou em não delimitar aspectos mais minuciosos, como a organização das faculdades e institutos, pois acreditava-se que isso deveria ser responsabilidade dos especialistas das respectivas áreas. Assim, não visaram prever leis com particularidades, deixando a cargo dos intelectuais, gestores e professores o funcionamento e consolidação da estrutura de ensino. Esse ponto também foi visto como moderno e peculiar para época. Em relação à parte administrativa da universidade, foi definido primeiramente que haveria uma estrutura básica formada pelos institutos centrais, as faculdades e os órgãos

complementares associados à UnB. A administração ocorreria diretamente pelo reitor e membros da universidade, todos nomeados pelo presidente da República (Costa, 1962).

Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira ao pensarem a UnB buscaram promover discussões sociais e culturais, além de pensamentos críticos. Refletindo sobre as outras universidades e o que poderiam promover na UnB, os estudiosos propuseram novas formas de interação com os conteúdos e aspiraram a mudanças no país. Eles pretendiam que estudantes e professores pudessem ter mais autonomia e abertura em seus estudos, aproveitando a universidade a seu modo, construindo um programa acadêmico único (Lelis, 2011; Silva, 2001). A UnB ambicionava superar as dificuldades das universidades brasileiras da época, tendo como expectativa obter incentivos políticos e educacionais mais acessíveis para o desenvolvimento dos cidadãos (Lelis, 2011).

Sob tal perspectiva, podemos considerar que a criação da UnB introduziu uma nova postura não só nas universidades, mas também nas agências de fomento à pesquisa e em seu papel na formação intelectual e cultural dos estudantes. Ponto interligado a esse foi a reestruturação da carreira docente, sendo instaurados novos postos, introduzindo diferentes critérios para a formação de professor, com abrangência para a titulação e também o aumento da discussão sobre a contratação em tempo integral e a dedicação exclusiva. A UnB também foi de total importância para o clima cultural da cidade, pois por meio das ideias e práticas concebidas nos meios acadêmicos, em diferentes institutos e departamentos, impactou e aproximou muitos habitantes recém-chegados a Brasília (Arruda, 2012; Salmeron, 2007).

Ao mesmo tempo em que isso ocorria, entretanto, a UnB começava a passar por dificuldades para se manter. Logo nos primeiros anos, muitas transições foram necessárias, algumas mudanças tiveram, aliás, que ser improvisadas. A grande questão, porém, diz respeito ao fato de o caráter transitório ir se tornando permanente. Mesmo com

tais dificuldades, o que se percebia nos primeiros anos era um clima otimista, perpetuado entre as pessoas desde o início da instauração do projeto. Em algumas referências bibliográficas consultadas, notamos a ideia de credibilidade dada ao modelo de ensino superior esperado na UnB, pois ele visava a um desenvolvimento cultural, social e intelectual, necessário na época. Até porque a universidade buscava incluir jovens de todos os lugares – não só da elite –, criando a expectativa de que uma nova forma de ensino estava surgindo e levando em consideração sua multidiversidade (Costa, Siqueira & Bandeira, 1992; Fávero, 2006).

Viveu-se aqui, nos anos sessenta e setenta, uma experiência única que congregou as diversidades regional, social, campos do conhecimento, em síntese, uma experiência ecumênica (Costa, Siqueira & Bandeira, 1992, pp. 285-286).

[...] onde e quando os interioranos teriam tido a oportunidade de conviver [com] tamanha multidiversidade, senão no *campus* da UnB? [...] O *campus* foi um meio seguro para se despir da ignorância e da pobreza cultural (Costa, Siqueira & Bandeira, 1992, p. 287).

Porém, embora as propostas tenham realmente sido inovadoras para a criação da UnB, o momento histórico é considerado um dos mais problemáticos. Entre os anos 60 e 70 quase todos os países da América Latina – Brasil, Argentina, Uruguai, Chile e Paraguai – passaram pela ditadura militar. O Brasil foi um dos primeiros a entrar nesse processo, em 1964, com o golpe militar, e teve uma das ditaduras mais longevas, que durou até 1985, levando a sociedade brasileira a viver durante 21 anos sob regime autoritário (Fernandes, 2013).

Ainda enquanto era uma instituição recente e frágil, se comparada às outras universidades do país, os anos de ditadura fizeram com que a tão sonhada UnB se deparasse com vários empecilhos. Afinal, o ideal dos fundadores, que queriam uma

instituição consciente para solucionar problemas nacionais com o conhecimento conquistado e desenvolvido naquele espaço, foi interrompido. Os militares, com um sistema autoritário, suspenderam a democracia, abafaram a universidade e investiram no desenvolvimento capitalista. (Lelis, 2011; Saviani, 2008).

Aos poucos, com o golpe, evidenciou-se uma nova visão pedagógica, em que os investimentos do ensino se voltaram para o aumento da produtividade e renda. O ensino médio objetivou a preparação de profissionais para o desenvolvimento econômico, e o ensino superior a formação de mão de obra mais especializada, que era o que as empresas precisavam. Com a Constituição de 1967, o governo reduziu os recursos para a educação e investiu na privatização do ensino superior (Lelis, 2011).

As universidades se tornaram alvo bastante perseguido pelos militares, principalmente porque durante o governo de João Goulart os estudantes tiveram um papel de destaque e por isso foram muito visados pela repressão. A organização estudantil sofreu perseguições por parte dos militares desde o primeiro dia. No Rio de Janeiro (RJ) uma das primeiras ações foi incendiar a sede da União Nacional dos Estudantes (UNE) (Fernandes, 2013).

Muitos historiadores e até mesmo professores que vivenciaram a ditadura naquela época, contam que a UnB foi invadida pelo menos quatro vezes pelas forças militares. A primeira ocorreu logo no primeiro ano, em 1964, depois em 1965, 1968 e, a última, 1977. Na primeira invasão, no dia 9 de abril de 1964, o *campus* foi invadido por tropas da Polícia Militar de Minas Gerais, que chegaram à UnB em vários ônibus com soldados equipados. Eles cercaram alguns prédios e fizeram inspeção à procura de armas e materiais que consideravam subversivos, como livros, bandeiras e cartas. Houve um grande expurgo na UnB, quando, aproximadamente, 40 professores foram expulsos da instituição, muitos dos quais acabaram presos e depois exilados. Poucos dias após a

invasão, os fundadores da UnB – Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira – também foram obrigados a deixar a universidade que idealizaram. O presidente da época, general marechal Castelo Branco, afastou arbitrariamente o recém-empossado reitor Anísio Teixeira de seu cargo, nomeando para o posto de reitor o professor de medicina veterinária da USP Zeferino Vaz (Fernandes, 2013; Lelis, 2011).

O reitor Zeferino Vaz também não permaneceu muito tempo, logo deixando seu cargo à disposição para Laerte de Carvalho. Em seu mandato, a UnB sofreu a segunda invasão de tropas militares, no *campus*, em 1965, solicitada pelo próprio reitor, devido ao fato de professores e alunos terem aderido a uma greve de 24 horas em resposta à demissão dos professores Ernani Maria de Fiori, Edna Soter de Oliveira e Roberto Décio de Las Casas, afastados por “conveniência da administração”. Em uma madrugada de outubro as tropas chegaram à UnB, cercaram o *campus* e impediram a entrada de alunos e professores. Uma semana após o ocorrido, o reitor expulsou 15 professores, alegando “medida disciplinar”, pois eles eram os responsáveis pelo ambiente de perturbação. Tal ato fez com que em torno de 223 professores³ se revoltassem com o ocorrido e pedissem demissão (Fernandes, 2013; Lelis, 2011). Salmeron (2007), ainda destaca em seu livro, que os professores estavam fartos do clima de instabilidade que se havia instalado na universidade.

Os docentes começaram a ser substituídos, e mais protestos e greves foram vistos, com repercussão nacional. Alguns anos depois, ainda na década de 1960, mais especificamente em 1968, a UnB foi invadida novamente, sendo essa considerada a mais violenta das invasões. Os alunos,⁴ estavam protestando contra a morte do estudante Edson Luís de Lima Souto, assassinado no Rio de Janeiro por policiais militares. Eles se

³ Na época, o quadro da UnB tinha 305 professores.

⁴ Cerca de três mil alunos.

reuniram entre a praça da Faculdade de Educação e a quadra de basquete⁵. O *campus* foi fechado, pessoas – entre elas alunos, professores e funcionários – foram baleadas, agredidas e detidas na quadra de basquete.⁶ Além disso, foi decretada a prisão de sete universitários, entre eles, Honestino Guimarães (Salmeron, 2007).

Nesse mesmo ano, a Reforma Universitária entra em vigor (Lei 5540/1968). O documento não só buscou firmar as bases da universidade brasileira, como também propôs um ensino superior interligado com a produtividade do sistema econômico, instituiu a educação superior em departamentos e organizou o currículo em ciclos básicos e profissionalizantes (Arruda, 2012). Nos anos seguintes, a UnB retoma lentamente suas atividades acadêmicas. Em março de 1971, o professor e pesquisador Amadeu Cury assumiu a reitoria com uma proposta de reestruturação da universidade. (Fernandes, 2013).

Em 1976, assumiu um novo reitor, o professor doutor em física e oficial da Marinha, José Carlos de Almeida Azevedo. Na gestão de Azevedo, intensificou-se a repressão às mobilizações estudantis. Os professores, e principalmente alunos, se manifestaram novamente. Um ano após à mudança na reitoria, multiplicaram-se os protestos de alunos contra a má qualidade do ensino, a ociosidade nos laboratórios e a falta de professores. Os estudantes e professores também pediram a retirada do reitor José Carlos Azevedo. Isso, entretanto, só aumentou a tensão, gerando mais suspensões e expulsões de estudantes. Assim, em 1977, novas invasões ocorrem, tropas militares invadiram a UnB, prenderam estudantes, professores e funcionários. Dessa vez, o estopim foi a greve que estudantes e professores declararam para dar um fim às agressões que

⁵ Existentes até hoje.

⁶ Não há um número preciso de pessoas detidas na quadra de basquete, mas muitos historiadores comentam que foram cerca de 500 pessoas.

sofriam. Eles lutaram pela dignidade da UnB e para não aceitar mais os tratamentos sofridos (Salmeron, 2007).

As invasões, contudo, realmente só cessaram com o início da abertura política no Brasil. Em 1979, o Congresso aprova a Lei de Anistia, que perdoou os crimes políticos cometidos desde 1961. O reitor José Carlos de Almeida Azevedo permaneceu até 1984, quando finalmente foi eleito um reitor, pós-ditadura, por eleições diretas: assumiu o professor doutor em economia Cristovam Buarque. Encerrava-se, assim, um ciclo e iniciava-se outro, com novos desafios e perspectivas. A academia começou a vivenciar uma redemocratização (Fávero, 2006; Salmeron, 2007).

Entre 1964 e 1985 não foi possível discutir intelectualmente com liberdade de expressão, principalmente na universidade, onde o ambiente acadêmico visava exatamente ao contrário: por meio da vigilância, controlar as mentes “subversivas”. A UnB durante essa época se tornou um centro de resistência intelectual, com aproximações políticas que impactaram os pensamentos e pressupostos almejados para a universidade (Fernandes, 2013).

Com isso, após a ditadura, a universidade era outra, se distanciando de seus objetivos primários. A departamentalização, exigida na reforma de 1968, se manteve e se desenvolve até os dias atuais. Para a pós-graduação ficou o espaço de pesquisa, seguindo a estrutura dos EUA, que divide os alunos em áreas, limitando o que deve ser pesquisado (Fávero, 2006; Lelis, 2011).

A herança do regime militar ocasionou dificuldades consideráveis à qualidade do ensino superior. Saviani (2008, p. 307) esclarece as consequências do golpe para a educação:

eliminação das turmas/classes resultante da departamentalização aliada à matrícula por disciplina e ao regime de créditos, dificultando o trabalho dos

professores junto aos alunos e desconsiderando as especificidades das diferentes carreiras profissionais na programação das disciplinas que integram os respectivos currículos; substituição do período letivo anual pelo semestral, reduzindo o tempo de trabalho pedagógico do professor com seus alunos, o que inviabiliza a superação das eventuais lacunas e dificulta a assimilação efetiva, pelos alunos, dos conhecimentos constitutivos das disciplinas consideradas indispensáveis à sua formação.

Ao término da ditadura, um novo tempo se inaugura no Brasil, com a redemocratização do país reverberando em diferentes frentes: sociais, políticas, culturais. Tal época foi muito esperada pela maioria da sociedade brasileira, que ansiava pelas liberdades que outrora foram sufocadas pela ditadura. Na Universidade de Brasília, esse tempo tão esperado foi simbolizado pela gestão do reitor Cristóvam Buarque, eleito diretamente pela comunidade universitária. Seu mandato durou de 1985 a 1989. Além de buscar medidas para reinstauração da democracia no *campus*, o reitor também visou reconquistar a autonomia da UnB (Longo, 2014).

A UnB completava seus 25 anos de vida, e Cristóvam desejava que ela voltasse a ter mais liberdade, autonomia, democracia. Logo no início de sua gestão o reitor extinguiu a Assessoria de Segurança e Informações, que durante o regime militar subsidiava o governo nas estratégias de controle sobre a UnB, reprimindo as forças contrárias à ordem militar; também buscou reformular alguns estatutos vigentes, que estavam constituídos segundo modelos que dialogavam com a ideologia do governo militar. Além disso, o reitor atribuiu à comunidade universitária a responsabilidade política das ações institucionais, portanto sua interferência nas tomadas de decisões dentro da UnB (Longo, 2014).

O reitor Cristóvam ainda institucionalizou na UnB uma proposta político-pedagógica interdisciplinar, pautada na ideia de se pensar uma universidade tridimensional. Com essa proposta, haveria uma multidisciplinaridade, e estudantes e professores não seriam mais formados por categorias do conhecimento apenas, mas a isso agregariam uma formação por categorias dos problemas que estudam, permitindo que um profissional ou estudioso fosse formado por dois ou mais departamentos. Dessa forma, ele ainda almejava que, no futuro, os problemas que atravessassem a sociedade fossem estudados dentro de uma proposta multidisciplinar, pois não dependeriam somente de uma área de conhecimento, mas do intercâmbio de saberes (Longo, 2014).

Outro elemento de grande importância no processo de redemocratização da UnB nesse período foi a anistia política concedida aos professores e servidores que tinham sido expulsos da UnB durante o período ditatorial, como também a todos os professores que se autodemitiram de seus cargos em solidariedade aos colegas expurgados. O reitor ainda abriu a universidade para a extensão com a recuperação do caráter democratizante da educação a distância. Os cursos de extensão aproximaram mais a universidade da sociedade em geral, algo que durante a ditadura militar fora impossível (Longo, 2014).

Apesar dos esforços de Cristóvam, a UnB não era mais a mesma e se distanciou da proposta inicial, em vez de tentar restabelecer um programa político-pedagógico para a universidade, resolveu apenas investir bem menos, deixando em aberto sua função social. A crise econômica que se instalou no Brasil paralelamente à abertura democrática fez com que alguns dos projetos almejados não conseguissem ir adiante. Foram anos de subfinanciamento, graves problemas administrativos, crise de autoridade, desvalorização social e manifestações por meio de longas e frequentes greves de estudantes, docentes e servidores. A esse período seguiu-se o estabelecimento da visão neoliberal de educação no país por meio dos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco

(1992-1994) e principalmente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Houve aumento na rede de ensino superior devido à desregulamentação e abertura para investimentos privados. Entretanto, essa expansão se deu apenas quantitativamente, uma vez que à expansão do número de vagas não foi associada a melhoria na qualidade de ensino (Almeida Filho, 2008).

Assim, apesar de o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) ter tido como iniciativa legislativa a sanção, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – que manteve a coexistência de instituições públicas e privadas, e a gratuidade nas instituições oficiais. As universidades federais e até o serviço público, de forma geral, ficaram marcados; como bem aponta Carvalho (2006, pp. 128-129)

[...] sucateamento do segmento público, devido à redução drástica do financiamento do governo federal e à perda de docentes e de funcionários técnico-administrativos associados à compressão de salários e orçamentos. A situação tornou-se mais crítica, pois o crescimento da produtividade ocorreu, pela abertura de turmas no período noturno e pelo aumento de alunos em sala de aula, sem a reposição adequada do quadro funcional. Esse cenário estimulou a privatização no interior das instituições por meio da disseminação de parcerias entre as universidades públicas e as fundações privadas destinadas à complementação salarial docente e à oferta de cursos pagos de extensão.

Na época, a privatização da educação superior designou a educação como serviço não exclusivo do Estado, o que teve como consequência a concepção de educação como serviço – e não como direito. A esse respeito, Chauí (2001) alerta sobre as mudanças da universidade, que estariam perdendo sua função social e autoavaliativa, e investindo na produtividade, situação em que o conhecimento e a formação intelectual não seriam mais o alvo do foco, passando a priorizar a reprodução do conhecimento por parte dos docentes

e sua absorção pelos estudantes. Nesse quadro, têm-se as exigências do mercado de trabalho, que regulam e motivam o campo acadêmico, no qual tanto o ensino ministrado como as pesquisas realizadas e extensões feitas buscariam se enquadrar no sistema socioeconômico.

Com o olhar neoliberal para a educação, a universidade se assemelharia mais com uma organização social, em vez de instituição social, atuando sob normas e planejamentos administrativos. Como defende Chauí (2016), enquanto a instituição social se direciona à universalidade, voltando-se para a sociedade, em meio a suas contradições e divisões políticas e sociais, a organização social procuraria em suas particularidades competir com outras, escolhendo o que considera o melhor lado da divisão social, não atentando às contradições. A autora ainda comenta que a função de formação e pesquisa foram sendo esvaziadas e precarizadas, uma vez que a docência foi vista como transmissão de conhecimentos por professores, recrutados por serem pesquisadores promissores de algo muito especializado, e a pesquisa foi transformada em cálculo de meios para soluções parciais, imediatas e eficazes para problemas e obstáculos locais.

Dessa forma, a universidade como organização não teria tempo para a reflexão crítica dos conhecimentos instituídos e suas possibilidades de mudança ou superação, focando-se na fragmentação competitiva pautada pela ideia de produtividade e avaliada em termos de custo/benefício. A universidade perdeu, assim, seu próprio sentido enquanto instituição republicana inseparável da ideia de democracia e democratização do saber (Chauí, 2016).

Além disso, há que ressaltar que no governo FHC houve outro elemento significativo que atingiu diretamente as universidades públicas, incluindo a UnB: os vetos do presidente ao Plano Nacional da Educação (PNE). Sguissardi (2006) argumenta que FHC, juntamente com seu ministro da Fazenda, inviabilizou um plano que tinha

princípios e metas que poderiam significar importantes avanços para a educação em geral e para a educação superior em particular. Dos vetos aplicados, quatro diziam respeito diretamente à educação superior: Um era referente à porcentagem de vagas no ensino superior público, que não deveria ser inferior a 40% do total de vagas nesse nível de ensino; outros incidiram sobre a vinculação de recursos da União para manutenção das instituições federais de ensino superior (Ifes) e sobre a ampliação do financiamento público à pesquisa; e ainda houve vetos que afetaram indiretamente o fortalecimento do ensino superior público, pois se referiam ao aumento do financiamento público para educação.

Como consequência, no século XXI, é urgente o aumento do número de vagas para o ensino superior público no país; afinal, mesmo que ampliações nas instituições privadas tivessem ocorrido, uma grande parcela da população não pode pagar por elas. Em meio a esse cenário, ocorrem as eleições para presidente. Em 2003, o presidente Luís Inácio Lula da Silva toma posse. Com significativa trajetória pessoal e pelo fato de encabeçar o primeiro governo de esquerda a assumir o poder, havia alta expectativa de melhoria nas universidades, a questão do acesso estando incluída (Almeida Filho, 2008).

Preocupado com o ensino, Lula implementa o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela Medida Provisória nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que consistiu em conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior (Oliveira, 2007). Outro programa com impacto direto na remodelação das universidades – o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) – foi lançado pelo MEC como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação, que apresentou como meta a criação de condições para a ampliação física e reestruturação pedagógica do acesso

e permanência na educação superior, no nível de graduação (Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007).

O Reuni se transformou nas últimas décadas num dos principais responsáveis pelas mudanças nas universidades públicas brasileiras, principalmente se alinharmos ao aumento do número e regionalização das instituições federais de ensino superior (Ifes) um acréscimo de vagas em universidades públicas, além de uma crescente contratação de servidores docentes e técnico-administrativos, bem como o estabelecimento de políticas de assistência estudantil. Porém, há críticas em relação ao programa, principalmente pela expansão da educação superior pública sem a devida correspondência entre o corpo de servidores docentes e as vagas discentes. Também há críticas no aligeiramento do ensino, proporcionado pela flexibilização de currículos e pelo uso da educação a distância. Tais críticas, aliás, fizeram com que professores das Ifes entrassem em greve por melhores condições de trabalho e por qualidade na expansão universitária (Mancebo, Vale & Martins, 2015).

Apesar de tais críticas, há que considerar que o Reuni foi essencial para o cotidiano universitário que vemos hoje, no qual as políticas implementadas de expansão e interiorização da educação superior têm afetado o perfil socioeconômico do estudante de graduação, como já há estudos demonstrando. Os programas e políticas implementados representam, aliás, importantes oportunidades de mobilidade social para alunos trabalhadores, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e filhos de pai sem escolaridade. Há que considerar, portanto, que tais ações têm sido positivas para as universidades, modificando o perfil discente, ao ampliar para grupos sociais antes impedidos o acesso a esse nível de ensino. O que vemos na prática é um cenário que oferece mais tentativas de promover igualdade de oportunidades no acesso à universidade, bem como na permanência do aluno na instituição. Na UnB novas

possibilidades já são vistas, e tal contexto faz com que repensemos melhor as necessidades da universidade e propostas educativas mais flexíveis e acolhedoras ao desenvolvimento dos alunos e professores (Nogueira, 2008).

Boaventura de Sousa Santos (2008) há algumas décadas já estuda a universidade e o ensino superior de forma geral, suas crises e possibilidades. Em suas propostas, fica visível uma concepção de universidade pública, estatal, gratuita e de qualidade. Para ele, esses elementos precisam construir-se por meio de uma reforma criativa, democrática e emancipatória da universidade pública. Santos (2008) enfatiza a importância de a universidade englobar graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão. Tais elementos têm de articular-se para que a universidade cumpra sua função social, visando a uma sociedade mais coesa e igualitária. Dessa forma, o autor ainda comenta que as atividades da universidade devem estar prioritariamente voltadas para as demandas sociais e não para as do capital. Nesse sentido não só a UnB, mas as universidades, no geral, precisam praticar em exercício diário o diálogo de seus membros entre si e com a comunidade. Devem ser espaços públicos privilegiados de debate aberto e crítico.

Um outro marco para UnB que devemos destacar, foi à aprovação, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), do sistema de cotas para estudantes negros em 6 de junho de 2003. A UnB, com sua característica de vanguarda, foi a primeira instituição federal a adotar o pleito, destinando 20% das vagas dos cursos de graduação para candidatos que se declarassem negros. Na época, ela agiu no gozo da sua autonomia universitária, visando oportunizar o acesso ao ensino superior aos jovens negros marginalizados, para que eles tivessem condições de ingressar no mercado de trabalho em mesmo nível de competitividade do que estudantes brancos (Sonagli & Soares, 2015). Segundo Weller (2007), a implementação das cotas foi vista como um “momento impar, histórico, transformador e necessário” (p.138) não só para a UnB, mas também para a

sociedade como um todo. Tal mudança abriu espaço para a discussão de novas questões e desafios que se colocam para o Ensino Superior no século XXI. Afinal, ainda segundo o autor, as cotas não representam a única forma de luta pelo reconhecimento e redistribuição, mas refletem a importância e a necessidade de uma modificação mais profunda na gramática dos discursos no interior da universidade e no atendimento das demandas políticas e sociais.

Atualmente, a UnB vivência outro momento. Nos últimos anos houve um maior investimento no campo universitário, o que desencadeou a um aumento no número de estudantes. Pela primeira vez a universidade se tornou mais acessível às classes populares, o que mudou o cenário universitário, trazendo mais discussões alinhadas com a realidade brasileira, se repensando as práticas de ensino e novas matérias sendo ofertadas (Querubim, 2013). Porém, após o golpe de 2016, em que a presidenta Dilma Rousseff sofreu um processo de impeachment, assumindo o vice-presidente Michel Temer, a UnB começa a perceber o retrocesso nos direitos e restrição às liberdades. Um exemplo disso é a recente proposta da universidade para ministrar um curso no 1º semestre de 2018 para tratar sobre o assunto: “o golpe de 2016”. O Ministério da Educação logo reagiu negativamente, porém, sendo uma universidade pública, a UnB possui autonomia universitária em relação ao seu conteúdo pedagógico e liberdade de expressão para administrar tal curso e, dessa vez, não conseguiu ser barrada. Outras universidades, como Unicamp, apoiaram a UnB e também propuseram cursos semelhantes. Porém, esse e outros recentes fatos, demonstram algumas intromissões e já abalos no campo universitário.

O que foi visto até aqui nos leva a constatar que a UnB – apesar de ter sido idealizada para ser uma universidade mais democrática, acolhedora e com ensino mais crítico –, devido a todo o contexto vivenciado, incluídas as transformações econômicas,

políticas, sociais e culturais por que o país passou, teve que modificar algumas das suas propostas iniciais. Assim, atualmente muitos desafios ainda precisam ser vencidos, mas a universidade já mostra em sua história que é uma fortaleza, ainda resistindo em meio a todo esse cenário e atualmente é altamente reconhecida. Cabe, porém, resgatar algumas características iniciais e pensar em outras estratégias para que ela possa contribuir ainda mais para a sociedade.

O papel da universidade: a teoria e a prática

Até o momento, comentamos a história da universidade, em especial da Universidade de Brasília e sua proposta; porém, se ela leva o nome de universidade, há que pensar o que isso significa e pode proporcionar.

Alguns autores brasileiros até consideram a UnB a primeira que poderia de fato ter o nome de universidade, por sua proposta e fundamentos, ao não ser criada com a junção de faculdades isoladas, mas idealizada em conjunto com diversas faculdades e voltada para a população, para formar “cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social” (Mendonça, 2000, p. 144). Porém, não há consenso quanto a isso, e o que mais a literatura aponta é que a Universidade do Rio de Janeiro, com a junção de outras faculdades, foi realmente a primeira (Costa & Rauber, 2009; Fávero, 2006).

Tal dúvida pode ser devida ao propósito da universidade. Ao revisar a etimologia da palavra universidade, que remete ao latim *universitas*, percebemos que a palavra também se transformou ao longo dos anos, se apropriando de novas camadas simbólicas. A própria trajetória das universidades passou por diversas transições em relação a sua estrutura e organização que as influenciaram. Desde o final do século passado elas já ocupam um lugar definido socialmente, sendo aceitas e respeitadas como instituições que

transmitem e criam o saber, mas também investigam, sendo curiosas e ousadas (Vasconcelos, 1996).

Ao refletir sobre o real papel da universidade e o papel utópico, almejado, podemos referenciar o autor Menezes (2001), que, ao analisar a prática universitária, questiona se o que está na lei é realmente visto ou, ao que parece, apenas ocorre uma repetição de conhecimento e modelos já definidos. O autor se preocupa com o compromisso de formar profissionais críticos, que dialoguem com teóricos consistentes, podendo, alunos e professores, ter em sala um leque de possibilidades para a aprendizagem. Outros autores também comentam o real papel da universidade, como é o caso das estudiosas Assis e Bonifácio (2011). Para elas a universidade, por ser uma instituição educacional, deveria comprometer-se com a busca do conhecimento, tornando-se um ambiente para produção e intervenção do saber, reflexão, debate e crítica, sempre considerando seu papel social. Em outras palavras, a educação superior deveria formar profissionais em diversas áreas do saber, preocupando-se, por meio do ensino, com o conhecimento cultural, científico e técnico.

Dentre várias hipóteses que visam melhorias, destaca-se o dialogar com a realidade que temos hoje entre alunos e professores na universidade; afinal, ela está inserida em uma realidade histórica, política e social e deve atuar e intervir em tal contexto. Dessa forma, a universidade, como instituição de ensino, ao procurar trabalhar com a pesquisa, o ensino e a extensão; pode ir além, com um projeto articulado entre esses três aspectos, em que professores e alunos se beneficiem de cada eixo, coexistindo entre si. Assim, durante a graduação o aluno vivenciaria a universidade como um todo, e isso já o prepararia tanto para o mercado de trabalho como para os desafios sociais e políticos (Oliveira, 2013).

Quando um aluno ingressa na universidade, ele se depara com uma realidade diferente daquela que rotineiramente permeou sua vida escolar; se essa universidade for pública, isso se acentua ainda mais. Por mais que haja interesse de sua parte, é preciso lhe demonstrar a importância de sua qualificação, por isso é imprescindível que o professor possa atuar com esse aluno, para que juntos possam pesquisar, estudar e participar de projetos voltados para a comunidade (Oliveira, 2013). A articulação de ensino, pesquisa e extensão, os torna complementares e essenciais na universidade para o aprendizado do aluno. Como destacam Chaves e Gamboa (2000), partindo-se do ensino, para a discussão do conhecimento, envolve-se a pesquisa para problematizar o desconhecido e divulgar o novo conhecimento; assim, na extensão, pode-se usar o conhecimento aprendido, ampliando ainda mais a forma vista, aumentando o alcance do aprendizado e proporcionando mais intervenções no contexto social. Os autores destacam que

Formar profissionais competentes para atuar em situações complexas, produzir conhecimento científico, elaborar materiais instrucionais para socializar conhecimentos, são desafios que nos propomos a encarar a partir do ensino-pesquisa-extensão, tendo como princípio articulador o trabalho pedagógico (Chaves & Gamboa, 2000, p. 164).

A proposta da universidade pode e deve ir além. Mas, Vasconcelos (1996) ressalta que geralmente cada universidade tende a enfatizar um dos três eixos – pesquisa, ensino ou extensão. O que acaba por desvalorizar a capacidade da universidade, não atingindo sua real definição e tornando-a incompleta. Ainda segundo esse autor, como ele demonstra em sua pesquisa, o ensino tende a receber mais atenção do que as outras

práticas. Além disso, Roncaglio (2004), ainda relembra que a universidade precisa ter em mente o fato de ser uma instituição social, com responsabilidade pela formação completa do sujeito não só nos três eixos mencionados, como também na transmissão cultural e política, fato esse já expresso na LDB.

A literatura ainda demonstra que a universidade, refletindo aspectos da sociedade, está mais voltada para uma prática educacional imposta, pouco envolvente e que preza a memorização, em vez de a reflexão. Em sala, professores e alunos entram em conflito, em vez de se apoiar, e, devido a tantas imposições, não conseguem dialogar. Assim, professor e aluno ocupam patamares bem distintos, no qual o primeiro está como detentor do conhecimento e o estudante como quem tem de absorvê-lo (Oliveira, 2013; Santos & Soares, 2011; Silva, 2011).

Rozendo, Cassagrande, Schneider e Pardini (1999) são mais rígidos em suas afirmações e consideram que as universidades exercem práticas pedagógicas que não contribuem para o desenvolvimento da sociedade e, como consequência, também não contribuem para o desenvolvimento dos sujeitos sociais, que iriam construir suas histórias. O sistema parece estar mais preocupado em se adequar a normas e padrões estabelecidos, o que, por diversos motivos, delega ao educador o desempenho de um papel mais autoritário e ao educando o exercício de um papel de subordinação. Não há espaços – nem, muitas vezes, tempo – para diálogos e reflexões; muito menos para questionamentos.

Dessa forma, levando em conta os vários papéis e consideráveis atuações da universidade que são possíveis, esta pesquisa buscou pensá-la como instituição do saber, que se compromete com a socialização e divulgação do conhecimento produzido,

importando-se com o avanço da ciência, da arte, da cultura e da história. A universidade, nesse ponto, pode colaborar para a construção de uma sociedade mais democrática, sendo necessário debater sua própria constituição no espaço público, se preocupando com uma formação do ser de forma integrada e em constante desenvolvimento, que interliga não só ensino, pesquisa e extensão, mas, vai além, e se preocupa com a contribuição que pode proporcionar aos estudantes, professores e à sociedade.

A relação de poder no campo educacional

Após percorrermos a história da universidade, em especial a da Universidade de Brasília, que nos trouxe a perspectiva de como os diferentes contextos vividos pela universidade abalaram sua atuação, cabe agora entender como são realizados os discursos em sala e como a universidade vivencia suas interações. Como demonstra a literatura, são vistos com frequência no ensino discursos autoritários, em que professor e aluno exercem diferentes poderes em sala. O capítulo se destina a relatar como ocorre a interação aluno-professor na universidade, e para isso nos apoiamos na perspectiva de Foucault. Dessa forma, primeiramente nos preocupamos em definir o poder, ou melhor, as relações de poder, para em seguida explorar como essas relações ocorrem no campo universitário entre o aluno e o professor.

Relação de poder

Ao abordar a relação de poder, é essencial primeiramente definir o que esta pesquisa tomará como poder, uma vez que existem não só diferentes conceitos para defini-lo, como também diferentes usos, alguns mais habituais, outros mais expressivos.

Iniciamos tais definições expondo o conceito de poder de forma abrangente, com a clássica definição do dicionário Aurélio (Ferreira, 2004, p. 541), que inclui várias acepções do substantivo:

1. Ter a faculdade de. 2. Ter força, ou energia, ou calma, ou paciência, para. 3. Ter possibilidade de, ou autorização para. 4. Estar arriscado ou exposto a. 5. Ter ocasião ou meio de. 6. Ter o direito ou razão de. 7. Ter saúde ou capacidade para aguentar ou suportar, etc. 8. Ter possibilidade. 9. Dispor de força ou autoridade. 10. Ter força física ou moral. 11. Direito de deliberar, agir e mandar. 12. Possibilidade; meios. 13. Vigor, potência. 14. Domínio, força. 15. Eficácia, efeito. 16. Capacidade, aptidão. 17. Autoridade constituída; governo dum país. 18. Função do Estado relativa a suas formas distintas e exercida pelos órgãos competentes.

Podemos ainda, antes de nos remeter a um sentido mais filosófico, entender seu significado fazendo a análise etimológica da palavra. Poder vem do latim *potere*, que se diz respeito ao direito de deliberar, agir e mandar, indicando autoridade, soberania a dada situação ou ainda posse, influência ou força (Brigídio, 2013).

Ainda em sentido geral, alguns autores usam o termo poder para designar coisas e fenômenos a pessoas e grupos, como é o caso de Stoppino (1991), que define poder como a capacidade de agir sobre as coisas e/ou produzir efeitos, determinando, assim, o comportamento de outros. O estudioso Holloway (2003, p. 48) prefere uma definição que atribui ao poder uma dimensão mais individual, considerando-o habilidade para realizar coisas – o que implica o significado de poder como “poder fazer” e torna comum a utilização dessa acepção em expressões como: “eu me sinto poderoso, me sinto bem”. Há ainda o poder vinculado à propriedade, quase sempre relacionada ao dinheiro/capital, e uma pessoa com poder, nesse caso, seria uma pessoa que possui um “bom capital para manter relações de produção concretas com outras pessoas” (Rubin, 1980, p. 35).

Nunes e Assmann (2000) relembram que o poder quase sempre é visto e exercido na sociedade de forma vertical, ou seja, de cima para baixo, de quem manda para quem

obedece; em outras palavras, do dominador sobre o dominado. Nesse caso, está implícita a ideia de repressão na prática do poder, só havendo a alternativa de se pensar o termo de forma negativa, com caráter repressivo e violento. Outros autores também se posicionam, definindo o poder como uma relação social entre indivíduos ou grupos, em que há fiscalização de uma das partes sobre a outra, produzindo-se, assim, um grau de controle e de obediência. Ampliando-se essa ideia, há quem pense o poder como uma relação de influência em que o sujeito adere valores ou comportamentos, sem necessariamente permissão, pois o poder, nesse caso, sendo uma relação de força, depende de quem o exerce (Sterchele, 2009; Reis, 2014; Oliveira, 2008).

Ainda pensando o poder de forma ampla, Paro (2008) consegue se apropriar da definição englobando diferentes aspectos, ao defender que o poder pode ser visto como uma capacidade de agir sobre algo, de determinar o comportamento de outrem ou ainda como uma habilidade para realizar as coisas, em que está implicada novamente o caráter de poder fazer, mas que nem por isso pode ser considerada uma característica individual, posto que também faz parte do fluxo social. Assim, para o autor, o poder se exerce em ato, quando o agente produz a mudança no comportamento alheio a partir de sua vontade; ou como poder potencial, uma possibilidade do poder, que envolve a ocorrência de maior ou menor probabilidade de obediência às ordens proferidas por quem exerce o poder.

Vistos tais conceitos, os recursos da análise do filósofo Michel Foucault se tornam ainda mais pertinentes ao explorar o termo poder. Afinal, o pensador, ao discutir as práticas de poder a partir de conceitos modernos e vivências pessoais, não nega o caráter repressivo ou a influência que o poder exerce, mas vai além e mostra ainda outro lado do conceito. Ele trata o tema do poder sob nova abordagem, rompendo com algumas concepções mais clássicas. Foucault (2006) argumenta que o poder não se centraliza, não podendo ser exercido em um único lugar e de uma única forma; ele é múltiplo, está em

todos os setores da sociedade, constituindo-se historicamente e sendo exercido em rede. Sendo assim, para Foucault não há uma classe que o detenha, pois, o poder é estratégico, dependendo de quem o exerce e não de quem o possui.

Deve-se pensar, então, o poder como relações de forças multipontuais, dinâmicas e difusas, que não são aplicadas aos sujeitos, posto que esses são, ao mesmo tempo, efeito do poder e também seus transmissores. Assim, nas experiências vividas e compartilhadas existem relações de forças, que constantemente agem sobre as instituições, ou melhor, nas várias redes existentes – sejam os relacionamentos familiares, instituições escolares ou organizações – e, como consequência, em toda uma sociedade. O poder está em todas as partes, todos estão por ele envoltos e não podem ser considerados independentes ou alheios a ele (Foucault, 2006). De acordo com Foucault (2004, p. 193),

É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.

Moura (2010), em seus estudos, complementa essa ideia ao referir que na análise foucaultiana o poder não está no Estado, ele é móvel; há, na sociedade, diversas relações de forças, não controladas pelo Estado, ainda que esse detenha uma função política

estratégica. Assim, o poder não pertence a uma estrutura social específica. Faz mais sentido se pensar o poder como uma rede de dispositivos, sem limites e da qual ninguém escapa. Ele simplesmente se efetua e se dissemina (Lemos, Cardoso Junior & Alvarez, 2013)

O que o torna tão aceitável é o fato de que ao mesmo tempo em que ele exerce uma força que inflige o não também permeia o prazer, forma o saber e o produz. Como consequência, a verdade é feita por esse poder, que se centra no discurso científico e também nas instituições que o produzem, reproduzem e o transmitem sob o controle dominante de grandes sistemas econômicos e/ou políticos, como universidades e meios de comunicação. Cada sociedade possui seu regime de verdade, com sua política e discursos que permeiam as instituições, adequando suas condições. Portanto, o poder é essencialmente uma relação que possui incongruências e discrepâncias, só sendo possível associado à holística da sociedade (Lemos, Cardoso Junior, & Alvarez, 2013; Oliveira, 2008; Sterchele, 2009).

Diante dessa perspectiva, a questão maior não é localizar quem detém o poder, mas analisá-lo segundo os diferentes atores que o exercem. O interesse estaria em perceber como, nas relações, os efeitos de verdade criam discursos que funcionam como norma (Foucault, 1999). Assim, o poder em si não existe, e o que se tem são relações de poder, distribuídas e agindo em todos os campos sociais, nas pessoas e nos lugares. Por meio de seus mecanismos, o poder consegue ter força para atuar, exercendo controle, disciplina e coação. O poder, segundo essa visão, possui a capacidade produtiva que lhe é própria, a formação do saber e a produção do discurso. Foucault (2004) ainda aponta que as relações de poder agem de acordo com as necessidades e realidades de cada local, e, caso precise, são produzidas novas relações.

O poder então se envolve na sociedade, com os indivíduos, atingindo um grau de

eficiência considerável, o que faz com que adquira certa autonomia, como se fosse quase independente dos indivíduos. Ele pode até parecer invisível, mas vai sendo repassado, transmitido e reproduzido por todos, agindo de modo imperceptível. Afinal, o poder vai se exercendo por meio das burocracias, vigilâncias e ideologias (Brigídio, 2013). Como o próprio Foucault (2004, p. 175) aponta,

O poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação; (...) o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força.

Por meio de mecanismos diversos, usados até hoje na sociedade, o poder atua nas relações, influenciando como uma força, que coage, disciplina e controla. Com isso, pode-se entender que as relações de força exercidas pelas relações de poder são compartilhadas e vivenciadas continuamente nas diversas instituições e redes de relacionamentos (Oliveira, 2008). Moura (2010) complementa essa ideia ao referir que na análise foucaultiana, por mais que exista um macropoder estatal, há outras diversas relações de forças, não controladas diretamente pelo Estado. Assim, onde há seres humanos, que se relacionam de alguma forma, dividindo espaços, o poder se exerce, ou melhor, as relações de poder se fortalecem. Desse modo, Foucault observa que a história da humanidade é desde muito permeada por marcas da relação de poder.

A configuração de poder: a disciplina

O chamado Antigo Regime francês⁷ constitui uma época em que o poder se concentrava nas mãos do chefe do Estado monárquico e seus aliados. As decisões sobre

⁷ Foucault designa como Antigo Regime ou Época Clássica o período histórico que vai do fim do Renascimento até a época da Revolução Francesa (1789), e de Novo Regime – e às vezes, de Modernidade – o que lhe sucede.

manter a vida de um cidadão ou matá-lo, assim como outras condenações, eram atribuídas exclusivamente ao poder soberano. Nessa época, a violência era aplicada diretamente nos corpos dos condenados, em geral com torturas e suplícios, de forma que todos pudessem ver, ou seja, em praças públicas. Tais práticas visavam servir de exemplo para que o delito não fosse cometido por outros. Muita tortura é historiada, além de manifestações de dor e confissões que remetiam a demonstrações de poder, no qual o controle do soberano estava sendo exercido por meio da força, conferindo, a ele e à lei, poder (Moura, 2010).

No início da era Moderna, final da época Clássica, o poder soberano começa a ser repensado, dadas as novas necessidades da sociedade. Assim, foi sendo construído social e historicamente o “poder disciplinar”. Novos discursos são elaborados e há a reorganização dos sistemas judiciário e penal, principalmente na Europa – a sociedade disciplinar começa a surgir (Moura, 2010). Alguns estudiosos, se referem a essa transição como a forma que as relações de poder encontraram para se exercer; se antes a relação de dominação se dava de forma direta e severa, ela provoca menos resistência e se torna mais eficiente, agindo pela sutileza e pelo convencimento; ainda passando pelos corpos, age na alma e se efetiva pelo consentimento do indivíduo (Moura, 2010; Prata, 2005).

A religião, antes muito interligada aos castigos e punições relacionados também à alma, começa a se desvincular. O sujeito que comete um crime passa a ser um inimigo social, como define o próprio Foucault (2004). Com isso, o cometido pelo sujeito não é mais comparado a um pecado, mas, sim, a um dano social, em que o criminoso deveria pagar de forma mais velada, com menos penas físicas. Os países, em especial os europeus e os EUA, repensaram seus castigos, e em pouco tempo o corpo não era mais o alvo, transformando-se a punição em ato administrativo, ou seja, o corpo se tornou o intermediário para que a pena tivesse efeito, porém o alvo estava na liberdade, que passou a ser bem e direito (Moura, 2010).

A esse respeito, Prata (2005) complementa que, no século XX, não só o Estado, mas também diversas instituições, como família, escola, prisão e quartel, estabeleceram relações de poder marcadas pela disciplina. Segundo Foucault (2004), a sociedade precisava de uma nova forma de controle e poder, devido à explosão demográfica ocorrida desde o século XIX e ao constante crescimento do aparelho de produção industrial. Necessitava-se, portanto, de um novo tipo de cidadão, que servisse para o funcionamento, manutenção e fortalecimento da sociedade industrial e agora mais capitalista. Há, assim, uma dominação política dos corpos, em resposta à necessidade de sua utilização.

Na sociedade disciplinar, que se utiliza do poder disciplinar, a violência é raramente empregada, sendo dispensada na maioria das ações. O disciplinamento dos corpos passa a ser o objetivo central, em que a disciplina se torna o meio para atingir e garantir a eficiência do poder. Com métodos de controle minuciosos sobre o corpo dos cidadãos, dominando tempo, espaço, movimentos, gestos e até atitudes – em busca da padronização – o poder disciplinar consegue “produzir” corpos submissos, dóceis e úteis (Moura, 2010). Foucault (2004) ressalta que o poder disciplinar atua nos corpos da sociedade, atingido alunos, professores, administradores, delinquentes, loucos e todos os outros. E ainda acrescenta:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de “disciplinas” (Foucault, 2004, p. 126).

O poder disciplinar visa manter o corpo em uma relação analítica, controlada, em que tudo é pensado e avaliado minuciosamente. Cada detalhe é acompanhado, sempre procurando maximizar a força econômica dos corpos e, por outro lado, reduzir seus pensamentos políticos (Nunes & Assmann, 2000). Com isso, as instituições passaram a ter como objetivo a produção de uma população economicamente eficaz e ao mesmo

tempo politicamente submissa. As sociedades disciplinares dividiram seus espaços em organizações hierárquicas específicas, controlando temporalmente as atividades. Buscavam uma aprendizagem normalizadora, em que as forças produtivas seriam contidas, visando ao controle e ao domínio da diversidade, impondo-lhe ordem (Prata, 2005).

Foucault (2004) avalia que agindo sutilmente pelo convencimento, a resistência dos indivíduos é enfraquecida. Sob essa vigilância hierárquica, há um poder com um saber, envolto pela norma do que é ou não correto, que deve ou não ser feito (Foucault, 2004). É por meio do controle normalizante – desde cedo propagado nas práticas educacionais – que se pune, se uniformiza e qualifica. Há nesse ponto uma ideia do saber como dispositivo de poder, em que os saberes se camuflam e se infiltram nas estruturas das ciências (Prata, 2005). Segundo Foucault (1999, p. 42):

É um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas.

Ao se ter uma sociedade baseada em vigilância e controle, a verdade é normalizada, não mais reconstituída, e o alvo passa a ser o vigiar de forma ininterrupta. Tal vigilância exerce poder sobre os corpos e, ao mesmo tempo, também produz o saber sobre a conduta do indivíduo – saber e norma. Nas palavras do próprio Foucault (2004, p.88), a vigilância ocorre de forma “permanente sobre os indivíduos, por alguém que exerce sobre eles um poder – mestre-escola, chefe de oficina, médico, psiquiatra, diretor de prisão”. Com os anos, a vigilância se internaliza, ficando cada vez mais dispensável a presença física de um vigilante, pois o próprio indivíduo se torna seu vigia e o vigia do

próximo. A estrutura física e arquitetônica das instituições disciplinares também é voltada para tal controle (Moura, 2010).

A utilização da vigilância implica desgastes econômico e político. O primeiro passa por um investimento de materiais, pessoas e ambientes, para que a sociedade possa agir de forma generalizadamente vigilante, todos vigiando todos. Já os custos políticos são mais altos, posto que, se a vigilância ocorrer de forma a gerar violência, revoltas poderão ocorrer, desgastando a estrutura e as forças de quem mantém tal sistema. Analisando-se instituições, como prisões, clínicas de recuperação, hospitais, espaços educacionais, ou qualquer outra instituição total, percebe-se forte poder vigilante, exercido, quase sempre, no controle pelo olhar. Todos acabam se vigiando, se olhando, se oprimindo (Foucault, 2008).

O outro dispositivo ressaltado por Foucault (2008) é a punição. Em sua obra *Vigiar e punir* (2008/1987), o autor faz uma análise de contextos históricos da ordem penal em que o poder público adota métodos coercitivos e punitivos. Por meio de procedimentos burocráticos, a aplicação da pena permite que a punição se oficialize pelo Estado, mas, ainda assim, isso não faz com que o sistema ou a justiça se tornem os punidores, pelo contrário, isso acaba dando certa distância para a prática da punição. Os atos punitivos acabam se tornando aceitos e são vistos como necessários, para corrigir e reeducar os infratores. Institucionalizam-se tais direitos de punição.

Dessa forma, o poder de punição, sendo visto de forma natural, submete os indivíduos às engrenagens das instituições disciplinares. Com essa postura, a punição passa a ser vista como um sistema quase imperceptível de gratificação e sanção, ou melhor, prêmio e castigo (Foucault, 2004). A sociedade disciplinar assume uma prática em que diferencia os indivíduos, mede qualitativa e quantitativamente suas capacidades – hierarquizando os sujeitos –, realiza coações e traça limites que diferenciam padrões e

condutas estabelecidas e, além disso, criam e recriam – quando necessário – os padrões e o conceito de normal a ser seguido (Moura, 2010).

Há, assim, um sistema tal que garante o exercício do controle com horários rigorosos a cumprir, regulando as atividades e eliminando possíveis perturbações ou distrações. A organização é seguida, dia após dia, de forma exemplar.

As disciplinas, organizando “celas”, “lugares” e “fileiras”, criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos (...). A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas (Foucault, 2004, p. 135, aspas do original).

Ainda nessa mesma linha de pensamento, Foucault (2004) lança a reflexão sobre os espaços que circundamos, o que nos permite analisar como ocorrem tais práticas do poder disciplinar no cotidiano em geral. Ele complementa na mesma obra: “é uma máquina que circunscreve todo mundo, tanto aqueles que exercem o poder quanto aqueles sobre os quais o poder se exerce” (p.219). O que remete ao fato de que o poder, sendo dinâmico, está nas relações: um indivíduo ora pode exercê-lo, ora tem de segui-lo. Não há, assim, uma força que seria inteiramente dada a alguém que sempre exerceria o poder de forma isolada sobre os outros (Foucault, 2004).

Na sua inovadora análise histórica, ao longo de suas obras, o autor usa a expressão “instituições de sequestro” para nomear as instituições que evidenciam mais o poder disciplinar exercido: os quartéis, as fábricas, as prisões, os asilos, os hospitais e as instituições de ensino, em que ocorreriam práticas mais generalizadas para disciplinar

parte da população. Geralmente tais instituições contemplam em sua organização as práticas e os saberes, sendo grande parte da disciplina apropriada, utilizada e repetida em outras instituições (Moura, 2010).

O sistema educacional, ao refletir aspectos da sociedade, carrega então suas marcas. As intuições de ensino fazem parte dessa construção, mas, vão além, pois abrangem um dos primeiros contatos com a formação do sujeito, concebendo a aprendizagem e transmitindo o saber (Prata, 2005). Assumindo tal papel, a rede de ensino se torna uma ferramenta que mensura a eficiência das técnicas de poder em exercício ao longo dos anos, expondo o quanto está sendo eficaz ou o que deve ser mais ou menos vigiado, punido e controlado (Moura, 2010).

Com base nas breves explicações relativas ao poder, coletadas na leitura do filósofo Michel Foucault, cabe discutir se nos dias atuais, em pleno século XXI, as instituições contemporâneas, em especial o espaço universitário, ainda possui traços das problemáticas analisadas por Foucault no século passado. E, mais, cabe também questionar se ainda ocorrem as relações de poder no ensino superior na interação aluno/professor, e, se sim, como professores e alunos as percebem.

A relação de poder no campo universitário

Apesar de as obras de Michel Foucault serem muito utilizadas pelos pesquisadores no campo educacional, em especial na universidade, por abranger vários pontos de convergência, agregando grandes contribuições, o autor não se dedicou especificamente à área da educação em suas investigações, salvo em momentos pontuais de *Vigiar e Punir* (1987), livro em que discorreu especialmente sobre o poder disciplinar, no qual faz um estudo sobre a disciplina, tendo como foco a instituição escolar. Assim, segundo Pereira (2013), para aplicar Foucault a problemas educacionais, é preciso ter em mente que se

está fazendo “um deslocamento conceitual” de seu pensamento, ou seja, é preciso tomar o instrumental que Foucault aplica em outro campo e deslocá-lo para a área da educação.

Conhecido por ser polêmico, irônico e genioso, o autor foi também audacioso ao questionar os mecanismos de controle da sociedade industrial e a maneira como eles se modificam ao sabor das novas demandas. Esse filósofo impactou muitos contemporâneos da época, e seus pensamentos geraram grandes reflexões (Caciano & Silva, 2012). Em suas obras, o ser humano ocupa papel central e é considerado sujeito e objeto de conhecimento, resultante de intervenções de poder. Nessa perspectiva é que Foucault (2006) ressalta a influência do campo educacional na formação do sujeito na sociedade.

Desse modo, é importante esclarecer que as análises de Foucault com foco nas instituições, em especial as do campo educacional, não configuram uma crítica pura, porém repercutem reflexões nos sistemas instituídos em seu interior que perpassam muitos anos (Ferreirinha & Raitz, 2010). Assim, ao pensar a educação com base na perspectiva foucaultiana, podemos primeiramente lembrar que o campo educacional, como instituição, possui as características marcantes da sociedade disciplinar, utilizando-se de micropoderes e instrumentos como vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame para modular corpos e atitudes. Segundo Foucault (2006), o campo educacional, antes mesmo de reproduzir o modelo esperado, o produz, de forma sutil, silenciosa e eficaz; utilizando-se de mecanismos já cotidianamente aceitos na sociedade e não mais percebidos como inaceitáveis.

Desse modo, o campo escolar se tornou uma das áreas em que mais ocorre a normalização disciplinar, sendo um espaço privilegiado. Junto com a instituição familiar, é onde, desde pequenos aprendemos a respeito da socialização, o que é admissível ou o que é considerado inaceitável. Indiscutivelmente as instituições de ensino influenciam o caminhar da sociedade e as repercussões das normas e mudanças, reproduzem e reforçam

hábitos e condutas, que estão (in)diretamente vinculados a outros aspectos populacionais ou setores sociais (Adams, Souza, Alves & Dorneles, 2016)

Primeiramente no ensino fundamental e médio, as crianças e jovens modelam suas referências para conviver no meio social, assimilando as normas de tempo e espaço, assim como as consequências de suas ações. Já no nível universitário, com a apropriação dos saberes, as ações disciplinares continuam, embora de outras formas, a atuar sobre os indivíduos, garantindo a manutenção dos modelos de organização social. Com esse processo, a educação acaba sendo acionada em diferentes momentos para auxiliar, ou melhor, viabilizar programas, campanhas ou outras formações que visem a uma ação direta em determinado segmento da população, geralmente sob pretexto relacionado à segurança pública (Moura, 2010).

Investida de poder, as instituições de ensino podem “fabricar” e “moldar” os sujeitos necessários à sociedade, por meio das normalizações e disciplinas. Nesse contexto, percebe-se ainda que surgem novos discursos que serão almejados pela sociedade no decorrer do tempo (Caciano & Silva, 2012; Moura, 2010). Em meio a isso, podemos pensar que a escola se tornou uma instituição excludente, por tentar sujeitar os indivíduos, porém, por ser uma “instituição de sequestro” (Foucault, 2008), ela está exercendo seu papel, ao transmitir os saberes e controlar corpos, e nessa tarefa, seu êxito é quase inquestionável.

Ao comparar o ensino básico⁸ com o ensino superior, constatamos aspectos de convergência e de divergência. O ensino assume na graduação algumas condições díspares das praticadas nos ciclos anteriores, até porque se espera mais do aluno, como, por exemplo, que ele já tenha formado uma bagagem razoável de conhecimentos, assim

⁸ A educação básica é o primeiro nível do ensino escolar no Brasil. Compreende três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

como seja mais permeável ao aprendizado (Soares & Veríssimo, 2010). Por seu lado, o aluno, apesar de experimentar mais liberdade ao ingressar no ensino superior, sente-se também mais pressionado e consideravelmente mais incumbido de obrigações (Adams, *et al.*, 2016).

Até ingressar no ensino superior, o aluno percorre um longo caminho. Nos primeiros anos de escola ele aprende sobre a distribuição de corpos no espaço e logo aprende também sobre o controle das atividades por meio do tempo. Dessa forma, o sujeito se vê em um espaço homogêneo, com crianças de idades parecidas – turmas divididas, com horários a ser cumpridos e um mestre a ser seguido (Ferreirinha & Raitz, 2010). Segundo Caciano e Silva (2012), a escola, tendo a função de ensinar, organiza os alunos por idade e fases de desenvolvimento, combinando as séries, a distribuição cronológica do tempo escolar e até mesmo as disciplinas, para que a normalização seja mais transigente, e o processo mais fluido. Por meio de mecanismos de controle, principalmente do tempo e das atividades rigorosamente estabelecidas, o aluno aprende o que deve fazer e seguir. Quando não cumpre determinada norma, a punição já não é física, mas moral, em que se caracterizam os alunos como “bons” – normalizados e disciplinados – e “maus”. Veiga-Neto (2004), também comenta que isso só é possível por meio da disciplinarização dos corpos, hábitos e atitudes dos alunos, dos quais, em sala, exigem atenção, participação e concentração para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra satisfatoriamente. Assim, “a escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se combinados da maneira correta, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (Foucault, 2008, p. 140).

Utilizando a disciplina, é possível produzir um aluno – e futuro cidadão – que corresponda disciplinarmente ao interesse das instituições, tornando antes o corpo produtivo, disciplinando-o quanto a horário, modos e atividades. O campo escolar impõe

horários rígidos, para entrada, saída, intervalo e início e término das aulas, em outras palavras, há um tempo limitado para tudo. A separação dos alunos é outra forma de disciplinar; a disposição das carteiras em fileiras individuais faz com que os alunos se distanciem, evitando que eles se comuniquem, troquem ideias sem o professor estar ciente ou brinquem, distraíndo-se do intuito principal do estar em sala. Dessa forma, com cada aluno em seu espaço, o controle de cada sujeito se torna mais eficaz, com economia de tempo. Os boletins, relatórios com prazos determinados, provas e exames para avaliar a capacidade, também condicionam os alunos. Tais técnicas, entre tantas outras, estimulam o individualismo e a submissão (Almeida, 2014; Sterchele, 2009).

Assim, nos espaços universitários, as rigorosas exigências estipuladas e repetidas, como métodos de avaliação fechados e cumprimentos de prazos e rotinas, por exemplo, são dispositivos de poder disciplinadores utilizados que configuram as relações de poder. Dessa forma, a caracterização do poder respalda a dinâmica social, na qual estão presentes tanto as ações de dominação como as reações dos dominados (Sterchele, 2009; Veiga-Neto, 2004). Segundo Foucault (2008, pp.125-126),

Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo local que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é, portanto, nem o território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição na fila: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações (...) Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe

de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: fila de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. (...) Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados.

Com uma função fundamental, exercendo ainda um grande papel disciplinar, está a vigilância, muito discutida por Foucault (2004) nas instituições. A observação hierárquica, utilizada nos quartéis, estende-se a outras instituições, em especial ao campo educacional. A vigilância é exercida em uma primeira instância por diretores, coordenadores, orientadores educacionais, supervisores e professores sobre os alunos, que mais tarde começarão a usar o poder disciplinar na autorregulação entre eles (Nunes & Assmann, 2000). Em *Vigiar e punir*, Foucault (2008) analisa esses processos na prática; ele dedica um capítulo à explicação do funcionamento do panopticon,⁹ um projeto arquitetural para a prática do poder disciplinar e o exercício do controle por meio da vigilância dos corpos. Nas instituições de ensino, em especial na universidade, percebemos que a vigilância é generalizada: entre professor e professor, aluno e professor, e aluno e aluno; todos, enfim, são vigiados e se vigiam.

⁹ Definido originalmente por Bentham, o panopticon era um edifício em forma de anel, com um pátio interno onde uma torre central abrigava um vigilante. O anel dividia-se em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior, permitindo que o olhar do vigilante as atravessasse (Foucault, 2004).

Com diferentes “técnicas” que se aplicam ao corpo do sujeito logo cedo, para modelá-lo, espera-se, assim, que o indivíduo possa, com o tempo, percorrer diferentes ambientes, levando com ele já o preparo normalizante e disciplinador do espaço anterior (Foucault, 2008). Isso é o que ocorre muitas vezes ao se adentrar a universidade; o aluno já incorporou práticas do campo escolar e, estando no campo universitário, voltará suas práticas ao esperado socialmente, utilizando-se de padrões e valores para estabelecer a ordem e produção de saberes que serão necessários a seu posterior trabalho. Para isso, as universidades predeterminam posturas de pensamento e investigação para que a maioria siga um padrão esperado, excluindo ou desprezando os que não o fazem (Adams, *et al.*, 2016; Neto, 2005).

A vigilância realizada nos anos escolares continua na universidade de forma camuflada, estabelecida pelo poder. De acordo com Foucault (2006), as instituições de ensino seriam espaços de discurso de poder e verdade e, à medida que se avança na trajetória dos anos escolares, ambos – poder e verdade – parecem ganhar mais força. Ao frequentar escolas e outras instituições de controle, o corpo se adentra mediante normas e punições, visando ao cumprimento de tarefas, formando um bom e respeitável cidadão. Foucault (2004; 2006) comenta que a ideia é conseguir extrair tempo e trabalho dos sujeitos, fazendo com que eles próprios se vigiem no cumprimento das tarefas. Por meio principalmente da educação, a sociedade disciplinar tem o intuito de (re)produzir nos sujeitos uma normalidade e adestrá-los, tornando-os submissos.

Trata-se de uma relação, segundo Foucault (2004; 2006), que no mesmo mecanismo faz o sujeito tanto mais obediente quanto mais útil. Ao adentrar o espaço universitário ele já atravessou anos de submissão e se depara com uma forma parecida de ensino, de estrutura e de aula – normalizações que garantem tal disciplina. As cadeiras estão enfileiradas, o professor ainda é visto como autoridade a quem se deve obediência,

há muitas tarefas a realizar, como forma de empregar o tempo e, por mais que os alunos possuam mais autonomia, esta pode ser camuflada quando precisam assinar lista de chamada, estar presente para realização de testes, além de estar submetidos à vigilância dos colegas. Quem não se adapta às aulas, o professor reprova; ao docente também são fornecidas opções limitadas, em que ele deve ministrar aulas para o departamento, por mais que não se sinta apto.

O aluno continua em um campo uniforme, com comunicação artificial, punição e recompensa. Além disso, apesar de muitos escolherem seu curso – muitas vezes, por afinidades com matérias que tiveram no ensino médio –, os estudantes ainda não percebem o sentido e nem a utilidade do que estão aprendendo de forma abrangente, principalmente se pensarem em aspectos sociais (Ceccon, Harper, Oliveira & Oliveira, 2006; Sterchele, 2009). Em consonância a esse quadro, Foucault (2008) destaca, que “o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (p. 164-165).

Na universidade o sistema disciplinar moral tem seu ápice, já que o controle em sala passa a ser menos expressivo, e o controle das avaliações, testes e provas é que busca medir, de alguma forma, o que os alunos aprenderam ou o quanto eles conseguiram decorar da matéria. Há uma comparação entre os que obedecem e não obedecem às normas, além da diferenciação e seccionamento dos sujeitos por meio das avaliações (Ferreirinha & Raitz, 2010). O exame, porém, não tem só a função de medir o quanto se sabe; ele vai além: visa a um saber, desenvolve as relações de poder, e por meio dele é possível o gerenciamento de novas formas de saber-poder. Por meio dos exames o sujeito se envolve no poder normalizador, sendo possível controlá-lo em uma esfera de conhecimento que o seguirá em sala, na sua rotina de estudos, registros e nos processos

de avaliações. Ele se torna uma ferramenta importante do poder disciplinar, agindo de forma oculta, sem muitos questionamentos, mas, ao mesmo tempo, vigia e individualiza (Moura, 2010). Todos os recursos, técnicas e rituais utilizados acabam por corporificar, sujeitar e fabricar a individualidade.

Assim, no campo universitário, o exame é recurso altamente utilizado, já que não há, de forma tão evidente, outros controles. Alguns estudos comparando o campo universitário com o ensino médio constataram que no primeiro caso há menos cobrança explícita, o aluno tem uma falsa autonomia e não lhe são feitas exigências minuciosas, embora tenha que realizar o que é pedido e entregar no prazo, para só assim obter a nota. Em contrapartida, no ensino médio, os autores perceberam, que o aluno, além da matéria “mastigada”, tem menos autonomia e menos dúvidas, porém, mais proximidade com os professores, principalmente porque os vê durante mais tempo ao longo do ano (Adams, *et al.*, 2016; Nuto, Noro, Cavalsina, Costa & Oliveira, 2006; Oliveira & Fernandes, 2016).

Entretanto, ao analisar a universidade sob uma perspectiva do poder disciplinar, há que lembrar que ela abrange todos os envolvidos no processo de sujeição, incluindo alunos, professores e o núcleo acadêmico; afinal as pessoas são simultaneamente efeito do poder e seu transmissor (Foucault, 2004). Mediante seus mecanismos, o poder atua como uma força coagindo, disciplinando e controlando os indivíduos. Como ressalta Foucault (2008, p. 77), a submissão é garantida “por mecanismos miúdos, cotidianos e físicos, por todos esses sistemas de micropoder essencialmente assimétricos, que constituem as disciplinas”.

Apesar disso, alguns estudos da área, ao problematizar o campo educacional com as contribuições de Michel Foucault, se voltam mais para os alunos e o ambiente sob vigilância em que eles vivem (Marqueti & Sá, 2017; Nuto, *et al.*, 2006), não abrangendo o cenário vigilante que o professor também vivencia. Afinal, o docente precisa cumprir

prazos, avaliar os alunos – e comprovar que ele está aprendendo –, preparar e ministrar aulas em um curto espaço de tempo e, não raramente, com grande quantidade de alunos em sala. Esse contexto muitas vezes não permite que o professor explore melhor o conteúdo, nem tire todas as dúvidas que porventura apareçam, tendo ainda de seguir o cronograma estabelecido, controlar presença e realizar pesquisas (Oliveira, 2008).

Os professores, portanto, também sofrem forte vigilância, por parte tanto dos alunos como de colegas de profissão, bem como do departamento. Há, assim, que atentar para o fato de que na universidade o saber se expande a ponto de não só os professores rotularem os alunos, mas também ocorrer o oposto – se há um aluno considerado “problemático”, há também um professor considerado “picareta”, observam Caciano e Silva (2012).

O estudo de Oliveira e Fernandes, 2016 sobre a percepção do ambiente de sala de aula por parte de alunos universitários reitera as análises realizadas por Foucault. Os estudantes, ao criticar o método dos professores, não percebem quão imersos estão na educação tradicional. A pesquisa aponta que os alunos recriminam os professores e suas práticas, como a forma de cobrança de conteúdos na avaliação e a exigência de apresentação de seminários – que consiste em falar em sala sobre algum conteúdo que eles, alunos, têm de elaborar. Sugerem ainda que o método de ensino de discussão de texto, no qual são debatidos diversos aspectos da leitura, não é válido e que aprendem muito pouco. Esse e outros estudos demonstram como alunos não estão satisfeitos com métodos de ensino diferenciados, assim como também se opõem ao ensino tradicional (Adams, *et al.*, 2016).

Ainda considerando o contexto de sala de aula, há que abordar a interação aluno-professor, que é um dos pontos de grande evidência na universidade. Muitas vezes considerada uma relação hierárquica e autoritária – características também das raízes da

sociedade disciplinar em que se desenvolve – na interação aluno-professor, tal como nas interações em geral, há uma relação de dependência às hierarquias, centrada em culpabilizar o outro – que se resigna – para justificar o exercício de poder (Foucault, 2006). No campo universitário, por mais que as posições hierárquicas não estejam tão estabelecidas e claras, o professor ainda é visto como uma autoridade imediatamente superior aos alunos. Esse reconhecimento de autoridade é prontamente percebido diante da interação entre os sujeitos considerados de níveis hierárquicos distintos (Barbosa, 2006; Rozendo, Casagrande, Schneider & Pardini, 1999).

Constatamos, nesse sentido, sutis mecanismos de poder, principalmente nas atitudes do professor em sala – como baixo acesso dos alunos aos critérios de avaliação e pouca discussão sobre a matéria –, que levam a coerções disciplinares aplicadas a seus estudantes, em uma relação de sujeição/dominação (Barbosa, 2006; Rozendo, *et al.*, 1999). Por outro lado, como defende Foucault (2006), as relações de poder são multidirecionais, o que faz supor terem os alunos também suas táticas contra a relação hierárquica estabelecida. Quando há muitas perdas na relação autoritária do professor com os alunos, eles podem ir contra o comportamento do professor, sendo capazes de formular estratégias e realizar movimentos efetivos de exercício de poder.

Há ainda, uma culpa intrínseca e individual por parte tanto dos professores como dos alunos. Os docentes se culpam por acreditar que poderiam fazer mais pelos alunos, o que, porém, nem sempre é viável, devido a outras cobranças. Os alunos, porque se preparam para o futuro profissional, não querem fracassar e acabam por se culpar por não conseguir sempre se esforçar “ao máximo” para obter uma boa nota ou simplesmente não ser reprovados (Sterchele, 2009). A questão, no entanto, não é somente de esforço; vai além, pois tanto professores quanto alunos fazem parte de um sistema que pauta por tal funcionamento e muitas vezes nem percebem isso. De todo modo, as cobranças, as

relações de poder, a vigilância e a culpa desestabilizam a interação aluno-professor (Cândido, Assis, Ferreira, & Souza, 2014).

Professor e alunos (...) são, muitas vezes, limitados ou influenciados pelas estruturas da sociedade que podem exercer sobre eles determinações sociais. A estrutura do discurso de sala de aula é determinada pela natureza da visão de educação da sociedade (Santos, 1999, p. 119).

Além disso, o docente muitas vezes planeja outras formas de ensino para utilizar em sala, mas ainda lhe é cobrada mais a transmissão de conhecimento do que as especificidades ligadas ao processo de ensino e aprendizagem do aluno. Na realidade, docentes e discentes acabam por permear o mesmo sistema de controle, que pode parecer mais forte quando imposto ao aluno, mas que atinge todos. Muitas vezes os alunos e professores nem conseguem perceber o sentido nem a utilidade do que estão aprendendo e ensinando, respectivamente (Sterchele, 2009). Nasce, assim, uma tensão na interação aluno/professor, por um deles não aceitar o sistema em que estão inseridos e propor mudanças que não são bem vistas. O estudo de Santos e Soares (2011) ainda aponta que as relações de poder como ocorrem, comprometem o trabalho docente e também o aprendizado, impedindo a troca e a reelaboração do conhecimento.

Pensar na educação, principalmente no campo universitário com base em Foucault, significa refletir sobre o sistema vigente e tentar romper com o modelo comumente empregado, em que ocorre a normalização do saber, vigilância, controle e poder disciplinar. O que, em outras palavras, significa uma visão voltada para apenas receber, sem refletir, em que não ocorre um real ensinamento. Foucault (2006) traz à luz outra relação com o saber – ou pelo menos alerta para isso –, em que é preciso ir além da disciplina e instrução dos sujeitos. Há que considerar uma educação voltada para um saber pensante, que envolva discussões, em que o educador estimule seus alunos à formação de

uma razão não mais predeterminada (Foucault, 2002). Assim, é possível realizar uma reflexão sobre a forma de o poder ser utilizado no campo universitário, em que não haja educadores inseguros com seu papel, nem alunos desinteressados com sistema maçante e se possa estabelecer entre o aluno e o professor uma relação e não só a interação (Santos & Soares, 2011).

O processo educativo sob outra perspectiva: utopia ou possibilidade?

Até o momento já trilhamos um caminho sobre a universidade, as relações de poder e as práticas estabelecidas no campo universitário. Ao adentrar o último capítulo da revisão da literatura, buscamos refletir sobre outras possibilidades de a interação aluno-professor ocorrer no ambiente universitário. Para isso, partimos das análises feitas por Foucault sobre a ordem e a disciplina – usadas para formar corpos dóceis – e sobre as relações de poder, que nos levam a supor que o poder não está apenas nas mãos dos professores, mas também circula em meio aos alunos, já que ele – poder –, segundo o autor, é antes de tudo relacional.

Foucault (2008), assim como outros teóricos da educação – que contribuíram significativamente para uma forma reflexiva de pensar o ensino –, tem como foco em seus estudos três aspectos essenciais: o sujeito, suas interações e o contexto em que acontecem essas interações. Considerando tais aspectos, podemos tomar as ponderações do autor e aplicá-las à universidade, uma vez que esses são também conceitos-chave nas discussões sobre educação.

A subjetividade, o assujeitamento do indivíduo às instâncias de poder, as relações entre o saber e o poder também foram pontos que nos auxiliaram na reflexão sobre a filosofia foucaultiana aplicada à universidade. A partir das ideias do crítico Foucault, percebemos que há possibilidades de transformação na relação aluno-professor, por meio

de uma prática diferenciada no exercício positivo e produtivo das relações de poder em sala de aula. Outro olhar foi apurado sobre ensino-aprendizagem na universidade e também nas trocas entre alunos e professores. Por isso, em alguns momentos, para debater aspectos da interação aluno-professor, buscamos contribuições do relevante pensador, Paulo Freire. Ainda que a base epistemológica de Freire seja diferente da apresentada até aqui, acreditamos que Foucault e Freire possam contribuir, cada um a sua maneira, para repensar algumas práticas do poder em sala de aula – afinal, foram ambos grandes críticos das instituições de ensino e ainda hoje são muito estudados na academia.

Um ângulo diferente sobre a educação universitária

O poder acontece enquanto prática relacional entre os indivíduos e assim é exercido, como, por exemplo, na relação entre professor e aluno, político e eleitor, pai e filho, namorados. Cabe dizer que não necessariamente o professor é que deve exercer o poder sobre o aluno, o pai sobre o filho e assim por diante, pois, como sugerem Nunes e Assman (2000), não existem titulares do poder. E mais, o caráter relacional do poder implica a impossibilidade de as próprias lutas contra seu exercício serem travadas do exterior da relação de poder, pois, de acordo com Foucault (1999) não existe exterioridade ao poder, posto que nada está fora ou é isento da relação de poder.

Dessa forma, as relações de poder ao mesmo tempo em que asseguram a homogeneidade nas regularidades, abrem oportunidades para os conflitos gerados pelos sujeitos nos momentos em que questionam a posição que ocupam no discurso e nas relações sociais. Assim, as relações de poder não são só opressoras, mas também produtoras. Isso permite, por um lado, que um indivíduo, instituição ou grupo exerça o poder de forma coercitiva e opressora, mas também lhes possibilita fazer frente a esse poder por meio de movimentos de resistência (Pereira, 2013).

Com esse olhar, Foucault (2006) buscou demonstrar que é falso definir o poder como algo que só diz não, impõe limites e castiga. A essa concepção negativa, que identifica o poder com o Estado e o considera essencialmente aparelho repressivo, ele acrescenta uma concepção positiva, que busca dissociá-lo dos termos dominação e repressão. O que a consideração dos micropoderes revela é que o aspecto negativo do poder não é tudo e talvez não seja o mais fundamental. É preciso refletir sobre seu lado positivo, produtivo, transformador. O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade que se manifesta por meio do aprimoramento. Segundo essa perspectiva do filósofo, não é mais necessária uma grande revolução para “tomar o poder”, para realizar as transformações sociais de forma gradual, mas antes bastam pequenas alterações cotidianas, que podem ser responsáveis por mudanças nas relações de poder. No caso específico da universidade, os próprios autores sociais envolvidos no processo educacional (professores, alunos etc.) poderiam agir no sentido de promover uma transformação no sistema, ainda que para tanto seja necessária melhor conscientização pelos sujeitos das formas de se trabalhar em sala.

Quando referimos sujeito da educação, não nos limitamos a falar apenas a respeito dos alunos, mas também de todos os que estão envolvidos nesse processo, sobretudo os professores. Uns e outros são sujeitos sociais em contato e em construção. Nesse processo atua toda uma tecnologia de poder e saber, sendo a educação um de seus principais aspectos (Pereira, 2013). Ora, o discurso universitário é um discurso de saber em primeiro lugar. Esse saber, contudo, não existe desvinculado do poder, de modo que a palavra da universidade, enquanto academia e lócus da construção de ciência, é a palavra da “verdade”. Contrapondo-se à noção de uma verdade unívoca, fixa e lógica, o filósofo nos propõe um sujeito histórico que constrói a verdade segundo seu tempo.

Há, pois, incontáveis verdades possíveis, mas nem todas subsistem, posto que o discurso tido como verdadeiro será aquele vitorioso nos embates das relações de poder que se ligam ao saber. Desse modo, o poder subjaz à verdade. Devemos conhecer historicamente os meandros nos quais a verdade é produzida, veiculada e aceita como tal, para entender os efeitos sociais consequentes. Assim, o poder não é só algo que interdita, que proíbe; é também produtivo, criador de saberes, e estes, por sua vez, criam novas relações de poder – ou as mantêm. Justamente por isso é que o mesmo poder que é usado na manutenção da realidade em determinada situação pode vir a ser usado para transformá-la, e também por isso há um controle tão estrito sobre as instituições de ensino, sobre os professores e sobre os conteúdos ministrados (Foucault, 2008).

A partir dos pressupostos anunciados, podemos trabalhar com a perspectiva de que a sala de aula, sendo um ambiente interacional, produz o poder, que se articula na produção do saber (Foucault, 2008). Na sala de aula, professores e alunos são sujeitos do saber e do poder. As diversas situações de ensino-aprendizagem vivenciadas no contexto universitário demonstram que as relações de poder exercidas na sala de aula não se definem apenas pelo poder que o mais forte detém sobre o mais fraco. O enfrentamento entre professores e alunos é intermitente. Nessa perspectiva, as práticas discursivas em sala de aula sinalizam uma postura do professor que não se adequa àquela da transmissão de conceitos científicos fechados, que não reconhece possibilidades de construção de novos sentidos na interação da sala de aula (Aquino, 2000, p. 19).

O desafio da reestruturação na educação consiste em abandonar as burocracias, os decretos inflexíveis, as formas paternalistas de confiança e os arranjos rápidos no nível do sistema, para unir professores e os demais parceiros que compõem as atividades educacionais, principalmente alunos. Refere-se, em um sentido fundamental, à reconstrução das relações de poder na universidade. A possibilidade de fixação de ações

docentes mais dinâmicas é limitada pelas estruturas existentes. Para que professores interajam entre si de um modo mais flexível, aprendam mais uns com os outros e melhorem continuamente suas competências é preciso criar novas estruturas institucionais que viabilizem tais aprendizagens e interações (Sterchele, 2009).

Não podemos esquecer que historicamente o discurso pedagógico tem sido reconhecido como um discurso autoritário, em que é muito forte ainda a imagem constituída de que o bom professor é aquele que expõe o seu saber de forma a poder saciar aqueles que dele precisam, como ressalta Ribeiro (2002). Muitos continuam vendo o professor como aquele que informa, transmite conhecimento a respeito de um dado conteúdo. Isso tudo contribui para a preservação do lugar de autoridade e de saber ocupado pelo professor, que, assim, permanece sendo visto como:

o que conduz, o que determina o certo e o errado, o que sabe o que pode e deve ser aprendido, no momento “certo”, da maneira “correta”, igualando todos e tudo a um padrão que considera (ou que consideram por ele) como verdadeiros (Coracini, 1995, p. 49, aspas do original).

Por sua vez, o aluno tem legitimado esse imaginário sobre o professor ao se ver como alguém que ouve e assimila o que o mestre tem a dizer. Outro ponto, correlato a este último, diz respeito à postura crítica do professor em relação ao conhecimento: se o professor assume que o conhecimento é acabado, neutro, inquestionável e se vê como a autoridade que detém esse saber/poder, certamente assumirá uma postura e fará uso de estratégias discursivas que muito provavelmente serão mais “rígidas”, menos interacionais, posto que empregará práticas que sejam menos comprometedoras, menos arriscadas, que preservem com mais segurança o poder de sua representatividade enquanto possuidor de um saber (Ribeiro, 2002).

Dessa forma, o professor usa com frequência, ainda que inconscientemente, o papel de sujeito detentor de um saber que lhe é conferido institucionalmente. Por outro lado, historicamente vemos que a instituição universitária desconsiderou o aluno como detentor de poder, ou seja, como sujeito histórico inserido num meio e já possuidor de uma cultura e de saberes oriundos de suas vivências antes mesmo de chegar aos bancos do campo universitário (Sterchele, 2009). Trata-se do que Paulo Freire (2014) chamou de educação bancária, baseada na autoridade do professor detentor do saber sobre o aluno que nada sabe. Segundo Pereira (2013), uma sociedade autoritária fundada em padrões hierárquicos inviabiliza toda forma de igualitarismo e autonomia que se pretenda implantar, bem como engessa cada tentativa de transformação dos alicerces de poder que sustentam o sistema.

Em perspectiva semelhante, alguns autores, ao analisar a situação universitária brasileira, comentam que há nas práticas de ensino um caráter reducionista e restritivo quanto à aquisição de conhecimento. Nesse cenário, não se verifica a busca pelo desenvolvimento reflexivo; alunos, professores e todo campo acadêmico tendem a não ser críticos aos conhecimentos e a sua aplicação (Chauí, 2001; Lopes, Vaz-Rabelo & Pessoa, 2010; Pimenta e Anastasiou, 2008). Para se reformular essa prática é necessária a visualização dos professores e dos alunos não como seres cognitivos, mas como seres sociais, fundamentais ao processo.

A educação poderia então, se direcionar para a formação de um homem livre, autônomo e participativo do meio social, de modo a ser promotor das transformações sociais necessárias para a melhoria da qualidade de vida individual e coletiva. A universidade poderia e deveria trabalhar num sistema de educação integral que proporcionasse ao aluno voltar sua educação para o trabalho consigo mesmo, para

construir sua existência para além da simples inclusão no mercado de trabalho (Pereira, 2013).

A relação aluno-professor: outra perspectiva da relação de poder

Os debates que envolvem o assunto de uma prática pedagógica mais envolvente já não são tão recentes. Se o desejo é o de que os estudantes possam envolver-se mais com a academia, seu aprendizado e conhecimento, desenvolvendo um pensamento crítico, criativo e reflexivo, por exemplo, há que seguir por um caminho diferente, compatível com tais expectativas, e que implica repensar não só o currículo a ser desenvolvido, mas, principalmente, os diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem (Garcia, 2009).

Segundo Fuhr (2010), propiciar um ambiente favorável, estabelecendo relações de poder com mais interação e diálogo, menos autoritárias, com uma cultura de respeito mútuo e afetividade, proporciona melhor aprendizado. Paulo Freire (2011, p. 10), em seus estudos, também já alertava para tais aspectos:

Ensinar é uma especificidade humana: como os demais saberes, este demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando.

Há que renunciar a essa educação que privilegia o conteúdo em detrimento dos alunos na universidade, optando por uma educação mais voltada para o sujeito, suas relações e participação ativa, considerando ainda sua cultura, seus valores, conhecimentos, comportamentos e crenças (Sterchele, 2009). Afinal, a universidade pode, sobretudo, ser um espaço de realização pessoal e profissional, um lugar de vida e

experiência. Mesmo que em um primeiro instante haja estranhamento para o próprio aluno, como também para o professor, quanto à alteração das práticas existentes, a ideia seria que o diálogo pudesse passar do superficial e espontâneo, ganhando forças para um diálogo mais rico, com embasamento. Assim, em sala de aula o conhecimento se ampliaria por meio de discussões, e tanto o professor quanto os alunos teriam novas atitudes com relação ao sentir, pensar e agir (Trombetta & Schmidt, 2015). Henz (2007, p. 151), destaca:

[...] as universidades estão incumbidas a trabalhar mais especificamente com o conhecimento, como elemento impulsionador, motivador ou desafiador de diferentes atitudes frente à vida, à história e ao mundo; somente superando uma concepção mágica, mecanicista e cientificista do mundo e da educação, assentada em concepções dogmáticas, será possível desencadear uma práxis educativa dialógica, reflexiva e criativa, capaz de gerar transformações na realidade e nos próprios seres humanos que vão aprendendo a se assumirem como agentes ativos, como sujeitos do processo no qual e pelo qual se descobrem sendo gente (ou impedido de ser), humanizando-se intersubjetivamente.

Buscando repensar essa realidade universitária, Paulo Freire (2011) traz grandes contribuições, em especial para a relação aluno-professor na instituição. Em sua teoria, ele considerou uma educação que nomeou libertadora (ou problematizadora), em que o diálogo, a criticidade e a reflexão são os pontos-chave. A educação libertadora se comprometeria com espaços de discussões, curiosidades e indagações, em que sujeitos não apenas seguiriam o que deles é esperado e não haveria receio de vigilância e normalização. Segundo o autor, a educação problematizadora se opõe à educação bancária, na qual ocorre um depósito de informações do educador sobre o educando, a aprendizagem é repetitiva e memorizada, sem reflexão nem diálogo, preparando o sujeito

para adentrar o mercado de trabalho, sem questionar. Não há troca no aprendizado, o professor não consegue enxergar o aluno como agente de mudança e detentor de saber.

Nas palavras de Freire (2014, p. 69), a educação libertadora “funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos”. Para o autor, professores precisariam estar conscientes de seu papel e de sua jornada, acreditando que é possível proporcionar melhores condições à sociedade. Em sua obra, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Freire, 2011/1996), reflete sobre como a educação pode fazer das pessoas donas de sua própria história ou acomodá-las ao mundo. Para ele, não cabe na educação libertadora um ensino monológico; “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 24).

A educação libertadora promove o desenvolvimento do indivíduo de modo que ele possa pensar por si mesmo, receber a informação e analisá-la sob diversos ângulos; e revela que, para haver uma mudança, é necessária a participação de todos. Não se trata de uma prática pedagógica simples, pois os estudantes já se habituaram à transferência de conhecimento e não acreditam em um professor autoritário, dono do poder e do saber. O conceito de aprender que possuíam até então resume-se em respostas prontas para memorização sem nenhuma conexão com a realidade deles; foram horas após horas, anos após ano de imposição monótona de um programa oficial; e, de repente, alguém lhes propõe outra forma de ensinar/aprender (Freire, 2011).

Professores e alunos, entretanto, sendo detentores do poder, podem comprometer-se com sua educação e formação. De acordo com o educador Paulo Freire (2011), nas instituições de ensino os alunos podem ser investigadores críticos, estabelecendo um diálogo constante com o professor. Nessa visão, educandos e educadores são vistos como seres reflexivos, críticos e criadores. Em suas obras (Freire, 2011; 2014) estão presentes

a importância do diálogo e do indivíduo histórico que pode e deve interferir no rumo de sua história, pois tem poder para tal ação.

Nas salas de aula, principalmente no espaço universitário, por exemplo, o professor deve estar *com* os educandos, aberto e disponível à curiosidade dos alunos; para tanto, não pode assumir uma postura rígida, discorre Freire (2011). Por isso, a “leitura de mundo” de cada educando é fundamental, pois eles estão cheios de dúvidas e sugestões que trazem da sua realidade, do seu contexto (Brighente & Mesquita, 2016). Sendo sujeitos do processo educativo, o educador e o educando crescem juntos nessa perspectiva.

Corroborando tal pensamento, na perspectiva foucaultiana o professor não é aquele que sabe a verdade e a ensina ao aluno que não a conhece, mas aquele que também não sabe e que, pela consciência de não saber, pode ajudar o outro a atentar para o que ele não atentaria por falta de tal consciência. Ensinar, assim, não é transmitir saber, mas despertar o outro para aquilo que ele não sabe no intuito de fazê-lo construir seu próprio saber. Esse saber, por sua vez, não é apenas funcional, no sentido de algo que sirva *apenas* como ferramenta para alguma ação fora do sujeito, mas é uma prática de construção do sujeito por ele mesmo. Em suma, ela não vem imposta de fora e não tem como fim único algo externo ao sujeito. Trata-se, além de tudo, de um compromisso social de cuidar de si mesmo para cuidar do outro (Foucault, 2009).

Foucault (2009/1977), aborda o tema do cuidar de si em sua obra *História da Sexualidade* ao estudar as práticas dos antigos gregos e romanos. Para os antigos, o cuidado de si é um cultivo de si, algo que ultrapassa o cuidado com o corpo, abrangendo também o cuidado com a mente e o espírito. Trata-se do trabalho sobre si mesmo para se conhecer, o que leva ao cuidar de si mesmo. Nessa dimensão, o cultivo de si é uma construção da própria personalidade. Nesse processo, o cuidado com todas as dimensões

do ser (corpo, psique, alma), é perpassado pela atitude reflexiva das ações, que se liga profundamente com a liberdade no trabalho de si.

Não se trata, pois, de tematizar o cuidado de si sob essa perspectiva na educação, mas sim de trabalhar no sentido de educadores e educandos entenderem-se como membros inseridos e ativos no processo social, histórico, político e econômico em que vivem, sujeitos constituintes de um grupo social mais amplo, que forma, com outros grupos, redes de interdependência em escala cada vez mais mundial. É justamente nessa malha social que os jogos de poder se realizam intimamente ligados ao saber. Desse modo, cada sujeito, cada grupo possui poder e tem condições de usá-lo como ferramenta transformadora no contexto social, desde que se conscientize disso (Pereira, 2013). O poder, desse modo, encontra-se diluído na sociedade, constituindo-se em micropoderes, como os denomina Foucault (2009), de modo que basta que o sujeito faça uso dele autonomamente para se subjetivar, o que pode ocorrer pela prática do cuidado de si sem, contudo, abdicar da ação coletiva, do cuidar do outro. Visto por essa perspectiva, o cuidar do outro não é impor-se a ele para dominá-lo ou controlá-lo, mas um agir com ele, coletivamente.

Nessa perspectiva, a imagem do papel do professor sendo aquela que encarna a autoridade sobre os alunos, com o poder de puni-los, sobretudo por meio da reprovação, se enquadraria em outra lógica:

A tarefa do educador seria muito propriamente a de cuidar do outro; o educador como aquele que cuida dos estudantes, que está velando pelo processo de construção dos estudantes. Mas, ao mesmo tempo que cuida do outro, o educador cuida de si mesmo, porque ele só pode cuidar do outro se ele cuida de si. Mas, na medida em que o educador cuida do outro, ele abre espaço para que

cada sujeito [...] esteja também entrando neste processo de se cultivar e de cuidar de si mesmo (Paro, 2008, pp. 59-61)

Cabe assim ressaltar, que a proposta de uma educação para além dos autoritarismos não significa de modo algum uma educação permissiva, mas a preocupação com o desenvolvimento da autonomia, para que o aluno seja responsável por seus atos. Formar sujeitos autônomos é formar:

[...] pessoas que tenham ideias próprias, pensem por si mesmas, sejam capazes de escolher entre alternativas, decidam o caminho a ser seguido, implementem ações e tenham argumentos para defender suas escolhas e ações. (André, 2016, p. 20).

Quando imaginamos uma universidade baseada no processo de interação e autonomia, não estamos pensando em um lugar onde cada um faz o que quer, mas num espaço de construção, de valorização e respeito, no qual todos se sintam mobilizados a pensar em conjunto. Na proposta pedagógica de Paulo Freire (2011), o aluno se constitui na relação com o outro, e a universidade é um local privilegiado ao reunir grupos bem diferenciados a ser trabalhados. Essa realidade acaba contribuindo para que, no conjunto de tantas vozes, as singularidades de cada aluno sejam respeitadas.

Para o autor, portanto, a sala de aula é, sem dúvida, um dos espaços mais oportunos para a construção de ações partilhadas entre os sujeitos. A interação é, assim, um elo constante do processo ensino/aprendizagem. Pode-se dizer também que o ato de educar é nutrido pelas relações estabelecidas entre professor e aluno, relações essas baseadas na escuta, no afeto e na troca.

Nessa perspectiva, podemos perceber que proporcionar uma relação professor-aluno baseada nessas características está longe da permissividade. Pelo contrário, a ação do professor impõe limites e possibilidades aos alunos, fazendo com que eles percebam

o professor como alguém que, além de lhes transmitir conhecimentos e preocupar-se com sua apropriação desses conhecimentos, compromete-se com a ação que realiza, percebendo os alunos como seres importantes, dotados de ideias, sentimentos, emoções e expressões (Fuhr, 2010). Paulo Freire (2011, p. 146), salienta:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Para que o professor possa fazer um bom trabalho ele precisa conhecer seu aluno, suas descobertas, hipóteses, crenças e opiniões, desenvolvendo diálogo e criando situações em que o aluno possa expor aquilo que sabe. Assim, os registros e as observações são fundamentais tanto para o planejamento e os objetivos de sua prática, quanto para a avaliação de seus resultados (Freire, 2011).

O ensino, a pesquisa e a extensão: um outro olhar

Ao adentrar a universidade o indivíduo já possui um histórico de conhecimento não só escolar, como também de outros grupos culturais. Tais condições prévias de aprendizado devem ser consideradas na aquisição dos novos processos de desenvolvimento. O aluno, no campo universitário, precisa entender a necessidade do que está aprendendo e dar significado e sentido ao que está descobrindo, para que possa perceber sua utilidade em outros contextos (Chauí, 2001).

A universidade, sendo um espaço de socialização e relações de poder, pode exercer uma prática que envolva o conhecimento, na qual alunos e professoras possam construí-lo juntos, o estudante tendo opções de escolha e participação, e o docente como problematizador do conhecimento. A partir das reflexões feitas com base em Foucault,

percebemos que o autor abre possibilidades para a discussão de tais transformações. Nesse sentido, buscamos contribuições de Paulo Freire para abordar os três pilares da Universidade: o ensino, a pesquisa e extensão.

Freire (2007, p. 212) defende o ensinar na universidade como um processo de construção do conhecimento:

Precisamos ser melhor formados para depois ficar bem informados. Essa é uma tarefa da universidade, para mim, assim como é para ti. É preciso que um tema como esse seja realmente discutido. Ensinar não é trazer para a escola um pacote de conhecimentos, às vezes desarticulados. Ensinar é produzir a possibilidade da produção do conhecimento por parte do aluno.

Em relação à pesquisa, Freire (2007) já foi muito criticado e ignorado pela academia por acreditar e praticar uma pesquisa que se aproximava do saber popular, por defender uma metodologia de pesquisa dialógico-problematizadora e conscientizadora. A criação de um clima pedagógico para a produção do conhecimento pressupõe que o professor se revele aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições. Um professor crítico, inquiridor e inquieto, ante a tarefa que tem, a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Na acepção freiriana, a pesquisa faz parte do processo de ensinar e aprender:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (Freire, 2011, p. 29).

O docente que se assume como pesquisador encontra no movimento da sociedade

elementos para reconhecer o conhecimento como dinâmico e inacabado, e passível de ser culturalmente apreendido e construído, levando-nos a compreender, como Freire (2013, pp. 123-124), que

[...] toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende.

No contexto da educação superior, o ensino, quando associado à pesquisa, leva a um pensar e um agir comprometidos com a reflexão sobre o cotidiano em que se vive e atua (Lima & Braga, 2016).

Por fim, em relação à extensão, Freire (1983) ressalta que ela se constitui em referência para que os sujeitos inseridos no ensino superior possam participar criticamente de toda a estrutura universitária, contribuindo, aliás, para a elaboração de novas teorias e práticas. Os projetos universitários de extensão incidiriam na comunidade. Certamente, a própria extensão ampliaria seu potencial ao ter como alunos e pesquisadores grupos que até então eram somente objetos de pesquisa.

Diante do exposto até aqui, reconhecemos o quanto a universidade pode repensar as relações que estabelece entre seus alunos e professores em sala de aula, tornando-se um espaço com mais trocas, mais acolhedor e dinâmico. Afinal, a relação de poder existente atualmente na academia, por ser repressiva e autoritária, dificulta que a interação entre o aluno e o professor promova uma aprendizagem mais envolvente. O estudo visa então compreender se os alunos e professores percebem como estão envolvidos na relação de poder, ou melhor, compreender a concepção de alunos e professores sobre a relação de poder na universidade e as possibilidades de mudança na interação aluno/professor.

CAPÍTULO 3

OBJETIVOS

Na sociedade atual, as instituições de educação superior têm a responsabilidade de formar sujeitos para a atuação profissional. Nesse contexto, as interações professor-

aluno são destaque, afinal os professores podem afetar diretamente na formação dos futuros profissionais. Sendo assim, um dos inúmeros fenômenos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem são as formas que as relações de poder se exercem, ainda que não possam ser conscientemente compreendidos pelos sujeitos do processo, afinal os alunos e professores estão envoltos constantemente em relações sociais que recorrem ao poder (Pasqualini & Eidt, 2013).

Logo, reconhecendo que o exercício do poder se orienta nas relações interpessoais, desencadeando uma rede de relações em que há a possibilidade do sujeito ditar o poder ou obedecê-lo, surgem questionamentos a respeito do que os educadores e educandos percebem sobre a relação de poder na interação aluno-professor no campo universitário. Assim, o problema desta pesquisa instiga à procura de como os professores e alunos se percebem e percebem o outro nas interações em sala, como também os aspectos que podem condicionar a relação de poder na interação aluno-professor.

Objetivo Geral:

Compreender a concepção de estudantes de licenciatura e professores universitários sobre a relação de poder na interação aluno-professor.

Objetivos Específicos:

1. Investigar o significado e sentido de alunos e professores sobre a UnB.
2. Entender como são as relações dos alunos de licenciatura com seus professores e dos professores com seus alunos.
3. Refletir possibilidades de interação aluno-professor acontecer em sala de aula.

CAPÍTULO 4
METODOLOGIA

A pesquisa teve caráter qualitativo com embasamento em uma visão histórico-cultural do desenvolvimento humano e na concepção de um envolvimento de mútua construção entre pesquisador e fenômeno pesquisado.

A escolha da metodologia qualitativa se deu por essa ter como característica o caráter participativo, envolvendo o sujeito e colocando pesquisador e participante mais próximos a realidade de investigação. Nesse tipo de pesquisa, a preocupação está mais relacionada ao processo do que com o produto, ou seja, como as pessoas percebem e pensam sobre o tema. O pesquisador opera sobre o espaço de investigação e também é afetado por esse, enquanto sujeito que reflete sobre uma realidade. Assim, somente na dialética estabelecida entre pesquisador, sujeitos participantes e contexto escolhido que se pode conceber a pesquisa. Para realização do estudo, consideramos a especificidade dos diferentes contextos da pesquisa, a singularidade dos participantes e a subjetividade das pesquisadoras. Procuramos assumir uma postura de diálogo, com uma escuta empática para que a troca entre pesquisador-sujeito ocorresse de forma espontânea. Desse modo, buscamos ainda possibilitar espaço para a consideração do pesquisador enquanto sujeito, que trouxe para o processo de investigação suas experiências, intuições e curiosidades (Pedroza, 2003).

O presente estudo foi submetido à avaliação e posterior aprovação via Plataforma Brasil junto ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/IH/UnB).

Participantes:

O estudo constituiu com a participação de 8 professores universitários que ofertam disciplinas introdutórias para as licenciaturas e 12 estudantes de licenciatura. O critério

de inclusão dos alunos foi ser graduando de licenciatura e pretender atuar como professor após formado e o critérios dos professores foi lecionar, a pelo menos dois anos, na universidade.

A tabela abaixo evidencia o curso dos alunos ou formação dos professores, sexo e semestre dos estudantes ou ano de ingresso dos docentes. Os participantes foram identificados neste trabalho de duas formas: pela letra P, em caso de professores, seguida pela numeração de 1 a 8 ou pela letra A, em caso dos alunos, seguida pela numeração de 1 a 12. Vale ressaltar que todos os participantes são brasileiros.

Tabela 1 – Caracterização geral da amostra dos participantes

Identificação	Curso	Sexo	Semestre/Ano de ingresso
ALUNOS			
A1	História	Masculino	4º semestre (2º curso)
A2	Letras Português	Feminino	3º semestre
A3	História	Feminino	2º semestre
A4	Matemática	Feminino	2º semestre
A5	Matemática	Feminino	2º semestre
A6	Matemática	Masculino	8/9º semestre (pediu transferência, ingressou em Engenharia Mecatrônica)
A7	Matemática	Feminino	2º semestre
A8	Artes Plásticas	Feminino	4º semestre
A9	Artes Plásticas	Masculino	6º semestre
A10	Física	Masculino	7º semestre
A11	Física	Masculino	5º semestre
A12	Pedagogia	Feminino	6º semestre
PROFESSORES			
P1	Pedagogia	Feminino	2011
P2	Física	Masculino	2011
P3	Físico	Masculino	Não informado, mas atua há mais de 13 anos na UnB
P4	Bacharel engenharia	Masculino	1985
P5	Matemática	Masculino	2009
P6	Matemática	Feminino	2014
P7	Letras Português	Feminino	2012
P8	História	Feminino	2009

Contexto de Pesquisa:

A Universidade de Brasília (UnB) é uma instituição pública de ensino superior situada em Brasília-DF. Possui quatro campi – *Campus* Universitário Darcy Ribeiro, *Campus* UnB- Ceilândia, *Campus* UnB-Gama e *Campus* UnB- Planaltina –, 12 institutos, 14 faculdades, 53 departamentos e 16 centros que compõem a sua estrutura acadêmica. A pesquisa foi realizada no *Campus* Darcy Ribeiro. Dentre os 87 cursos presenciais que esse *campus* proporciona, 22 são cursos de licenciatura.

Instrumentos

Para as entrevistas semiestruturadas foram utilizados um gravador digital e dois roteiros que auxiliaram na conversa – um voltado para os alunos e o outro para os professores (Anexos I e II). Também foram disponibilizadas folhas de papel e caneta, para os participantes que quisessem expor suas reflexões de forma escrita.

Procedimentos para construção das informações:

A pesquisa de campo constituiu em entrevistas semiestruturadas, por visar compreender de forma mais detalhada as percepções e concepções dos participantes. A opção pela entrevista individual ocorreu em função da necessidade de acolher melhor cada sujeito da pesquisa e assim capturar suas vivências pessoais a respeito dos temas levantados no estudo. Os roteiros de entrevista serviram de base para uma conversa sobre o assunto, onde a pesquisadora assumiu uma postura reflexiva, considerando sua subjetividade na produção de conhecimento.

Os alunos participantes foram convidados em sala de aula¹⁰ para participarem do estudo. Com o aval do professor da matéria, a pesquisadora entrou em sala e explicou

¹⁰ A pesquisadora estabeleceu contato com os professores das matérias introdutórias de Fundamentos do Desenvolvimento e Aprendizagem (FDA) e Desenvolvimento Psicológico e Ensino (DPE), que são disciplinas ofertadas pelo instituto de psicologia para os cursos de licenciatura da universidade.

brevemente o intuito da pesquisa aos alunos, que foram convidados a participar voluntariamente do estudo no próprio *campus* universitário, em momento posterior, com hora e data de sua preferência. Aqueles que concordaram enviaram um e-mail para a pesquisadora com os horários e dias disponíveis para a participação. Os e-mails eram respondidos com um texto padrão sobre a pesquisa e confirmando o horário, dia e local. Caso houvessem dúvidas, também eram esclarecidas nesse momento. As entrevistas com os alunos foram feitas na Biblioteca da Universidade de Brasília (BCE) em cabines de grupo.

Já os professores participantes do estudo foram convidados por e-mail¹¹. Enviamos um e-mail com um texto padrão que explicava o estudo, seu objetivo e solicitava a participação dos professores, com hora e data de sua preferência. Como as primeiras entrevistas aconteceram com os alunos, alguns desses também indicaram alguns professores, assim, verificávamos se já havíamos enviado o e-mail para o(a) professor(a), caso não, encaminhávamos um novo e-mail com o mesmo texto padrão. Aqueles docentes que concordaram em participar, responderam ao e-mail com os horários e dias disponíveis para a participação. As entrevistas com os docentes foram realizadas nas salas dos próprios professores.

Nos momentos iniciais da entrevista procurou-se estabelecer um *rapport*, mantendo uma relação de acolhimento e confiança para assegurar informações diferenciadas. Após esse momento, era solicitado aos entrevistados (alunos e professores) que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (Anexo III). Em seguida foram tiradas possíveis dúvidas, alinhado o gravador e se iniciado a conversa. As

¹¹ O decanato de gestão de pessoas (DGP) disponibilizou os e-mails dos professores da universidade.

entrevistas presenciais tiveram a duração de aproximadamente 45 minutos e foram transcritas e analisadas só após o encerramento de todas as entrevistas.

Procedimentos de Análise

A análise das transcrições das entrevistas se embasou no método de Análise de Conteúdo de Bardin (2009). Tal método foi escolhido por ter a característica de ir além dos significados imediatos das falas dos sujeitos participantes da pesquisa, fornecendo procedimentos metodológicos para uma compreensão – e interpretação – do material, permitindo uma apreensão mais apurada (Bardin, 2009). Segundo a autora, a função primordial da análise do conteúdo é o desvendar crítico e a apreciação da comunicação com todas suas peculiaridades. Na análise do material, deve-se buscar classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos.

Sendo assim, após a transcrições das entrevistas, fizemos uma leitura reflexiva, em que nos familiarizamos com os conteúdos, nos aprofundamos nos seus significados expressos e em suas contradições, nos apropriando do material. Após essa análise inicial, exploramos de forma mais profunda o material e tivemos a possibilidade de refletir sobre os resultados, as inferências e interpretações, que geraram as categorias de análise.

Consideramos na análise a singularidade de cada sujeito participante, assim como sua construção histórico-cultural e dividimos em três categorias os resultados encontrados: 1. Concepções sobre a UnB, 2. Interação aluno-professor: uma relação de poder e 3. O futuro da educação almejado por alunos e professores. Em cada uma delas há subcategorias, visando explorar melhor as análises das conversas com os participantes. Realizamos as interpretações do material de campo em comunicação com os referenciais teóricos de base e levamos em conta o contexto no qual ocorreram as manifestações.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados aqui expostos foram agrupados em categorias a partir das transcrições das entrevistas semiestruturadas, visando, com isso, atender aos objetivos do estudo e ainda refletir sobre a prática em sala de aula e a relação aluno/professor. É essencial ainda ressaltar que as entrevistas foram transcritas na íntegra, com os erros, abreviaturas, gírias e opiniões. Feito isso, os dados foram analisados com base nos autores já citados no referencial teórico e outros de igual importância. O anonimato dos participantes foi preservado, pois só interessavam ao estudo as ações e reflexões geradas na conversa com os participantes.

Os alunos e professores participantes possuem diferentes histórias e vivências na universidade, o que tornou o estudo mais enriquecedor. Alguns já estão no *campus* há anos, enquanto outros acabaram de adentrar. Até o momento das entrevistas todos os alunos participantes almejavam seguir carreira docente após a universidade, alguns ainda relataram querer se tornar professor(a) universitário(a). A primeira categoria, apresentada a seguir, visou refletir sobre o que os professores e alunos pensam sobre a universidade, em especial a UnB.

Concepções sobre a UnB

De quem é a Universidade?

Visando estabelecer um *rapport* e conhecer melhor os participantes da pesquisa, para que o momento pudesse se tornar mais prazeroso, buscamos explorar primeiramente a escolha da Universidade de Brasília (UnB) e o motivo que levou ao curso ou à profissão. Para que eles pudessem se sentir mais à vontade, comentei brevemente minha trajetória, a escolha da Psicologia e o prazer de lidar com o outro.

Diferentes e variadas respostas foram fornecidas. Os alunos, geralmente escolheram o curso devido à facilidade com a disciplina no ensino médio ou por terem tido professores que os ajudaram a compreender melhor tal matéria. O desejo de ser professores melhores do que os que tiveram também foi um ponto recorrente. Em relação à escolha da UnB, a maioria dos alunos mencionou que a considera uma universidade de referência, além do fato de ela ser pública, o que facilita em relação aos custos financeiros. Seguem algumas das respostas:

“Consegui UnB. Como vou pensar em outra? É pública e é boa. Engenharia civil era o que queria, mas fui me apaixonando. Quero ser a melhor professora de matemática, porque tem muito estereótipos por trás” (Depoimento A5).

“Sempre gostei de exatas, apostei com o meu pai que seria uma professora melhor do que as que tive, porque antes tinha muita dificuldade e só tive uma professora realmente boa” (Depoimento A11).

“Comecei em engenharia mecatrônica e agora curso matemática, troquei no terceiro semestre, por transferência, porque não tinha me identificado, não tinha me envolvido profissionalmente. Não quis me frustrar profissional, porque gente que trabalha frustrada é péssimo. A UnB foi uma escolha lógica, a minha família é daqui [Brasília] e sempre gostei de dar aula, ainda no ensino médio. A UnB tem boas referências, e o estudo aqui parece valer a pena” (Depoimento A6).

“Só tem aqui e na Dulcina meu curso. Os meus pais já são e me influenciaram” (Depoimento A9).

Já os professores comentaram diferentes aspectos que os trouxeram à docência e à UnB. Alguns já se familiarizavam em ser professor durante todo o curso, outros vieram pela pesquisa.

“Gosta da área da educação, acho que sempre gostei. Mas quis ser professor da UnB principalmente por causa da pesquisa. Queria conciliar o ensino e a pesquisa e gosto mais do ensino superior, porque as pessoas parecem estar mais interessadas a aprender, não é igual o ensino médio, que parecem estar ali por obrigação” (Depoimento P2).

“Meu interesse inicial era em pesquisa. No início não tinha muito interesse em lecionar. Enxergava o serviço público aqui na universidade como um meio para pesquisar. Sendo sincero, não tinha me animado para ensinar. Acho que isso vale para muito dos professores jovens. Fazia isso por obrigação. Era contratado para dar aula, ou seja, lecionar, não exigindo a pesquisa. Agora é diferente, o concurso já exige os dois após o estágio probatório. Com o passar dos anos fui desenvolvendo essa vontade – de dar aula. Atualmente eu gosto, quando você entende o que precisa ser feito se torna gratificante” (Depoimento P4).

Em âmbito geral, tanto professores como alunos durante a pesquisa pareceram estar satisfeitos por ter escolhido a UnB e o curso/profissão. Nenhum participante comentou ter se arrependido.

Aos poucos alunos e professores foram interagindo com a pesquisadora e comentando o que acham da UnB e apontando seus principais problemas. Adentrou-se mais sobre a relação dos participantes com a universidade e suas concepções. Os alunos destacaram um misto de benefícios, problemas e interesses na UnB, como também mencionaram seus receios iniciais.

“Gosto do ambiente da UnB. Tem muito estresse, mas iria acontecer em qualquer lugar. A gente abre mão de algumas coisas pelo empenho acadêmico. A proposta científica da UnB é muito boa” (Depoimento A7).

“Gosto da faculdade, é uma escola da vida. A gente entra perdido, tem que aprender a se virar sozinho. Eu esperei para ter maturidade para entrar, porque acho isso necessário. Aqui é um grande auxílio para me tornar gente, saber lidar com os meus problemas; é quase uma segunda casa, tirando a bagunça” (Depoimento A10).

Já os professores, apesar de também tentar destacar aspectos positivos, comentaram mais sobre o que precisa melhorar e alguns aspectos negativos:

“Estou decepcionado com a universidade. Assunto complicado. Não me sinto estimulado, já sou professor titular e não me sinto estimulado a contribuir mais do que já contribuo. Estou desanimado. São vários motivos, todos a ver com o funcionamento da universidade, corporativismo dos professores, tem problemas com a falta de lealdade e de respeito. Esses problemas acabam, de um jeito ou de outro, transferidos aos alunos” (Depoimento P4).

Alguns participantes comentaram também os estereótipos da UnB e a possibilidade de conhecer diferentes pessoas, por mais que a convivência seja rápida. Nas ideias iniciais de Darcy Ribeiro (1975), quando ajudou a planejar a universidade, este era um dos pontos que ele almejava, que ela fosse uma universidade integrada, em que os alunos e professores de diferentes matérias pudessem conversar, e assim se formasse um clima cultural no convívio com os diversos departamentos, que de dentro da UnB pudesse se expandir tal formação cultural para a cidade.

“Achava UnB bem estereotipada. Todo mundo fala que aqui você tem que ter a mente aberta. É uma realidade totalmente diferente, todos os tipos de pessoas com muitos pensamentos diferentes, onde você pode pesquisar muito. Me fizeram um terrorismo em relação à universidade, em que eu não teria mais tempo, perderia minha vida social. Em parte, é verdade [risos]” (Depoimento A4).

“Gosto muito da UnB. Universidade muito diferente. As minhas experiências ainda são muito restritas, mas foi um obstáculo no início. A UnB é mais política do que técnica. Processo de tomada de decisão aqui é diferente, parece que existe um capital específico e local. Depende do reconhecimento local. Aqui o professor tem muita liberdade, assim como os alunos. Cria um clima de universidade. Tudo integrado, a estrutura faz com que a gente conviva com diferentes perspectivas” (Depoimento P3).

Por outro lado, percebemos que os professores se sentem desestimulados, o que foge aos planos – afinal, a UnB foi considerada um marco para a modernidade e para o

sistema educacional na época. A estrutura administrativa também estava prevista no plano orientador, associada a inovações acadêmicas/intelectuais, de forma dinâmica e eficiente; até a reestruturação da carreira docente foi prevista na criação da UnB, com novos critérios para admissão de professor, visando estimular e valorizar a docência. Infelizmente essa visão almejada por Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e outros influenciadores da época não é compartilhada atualmente pela maioria dos participantes da pesquisa, como podemos perceber nos trechos a seguir:

“A UnB é muito burocrática, tanto para alunos como professores. Existe uma cultura que temos que provar tudo, tudo tem que ser documentado, as provas, trabalhos. Muitos processos” (Depoimento P8).

“UnB têm muitas restrições colocadas à comunidade que não é da UnB em si” (Depoimento A1).

“Cada um por si. Pode até pedir ajuda, mas você vai ter que merecer” (Depoimento A8).

O sentido de comunidade, tão ambicionado, é perdido e substituído pelo sentimento de individualidade e competição. Foucault (2008), em seus estudos, já ressaltava que o sistema normalizador utiliza-se de técnicas e recursos para promover o individualismo, visando a tal *performance* para sua disseminação e maior vigilância. Não é algo relacionado a alguém especificamente, mas a todos – ou a ninguém, como se preferir pensar, mas que atinge o conjunto em sua totalidade.

Outro ponto relacionado ao ingresso na UnB foi o quanto os participantes, principalmente os alunos, destacaram que amadureceram e começaram a refletir mais estando na universidade. Eles ainda se remetem muito aos seus níveis anteriores, em especial ao ensino médio. Um dos professores define bem isso em seu depoimento:

“Tenho certeza de que essa transição [ensino médio para Universidade] mexe com eles. Tento conversar sobre a transição. Aqui o professor joga a responsabilidade toda no aluno; se ele quiser estudar, ele estuda; se ele quiser ler, ele lê, mas não tem orientação para esse estudo, e ele vem de um ensino médio em que o professor está constantemente com ele, que passa quase que um roteiro do que tem que fazer e como fazer. Aí chega aqui e tem toda essa amplitude. A própria

estrutura da UnB é muito aberta. Isso choca. Eles sentem essa dificuldade. Mas também é um pouco da responsabilidade do aluno perceber essa diferença. O aluno fica esperando e culpabiliza o professor, mas não faz a parte dele. Eu entrego um cronograma já com tudo pronto. Discuto com eles sobre a didática, os temas, as atividades avaliativas, mais ou menos a pontuação. Muitos poucos leem o texto indicado. A responsabilidade é dos dois, mas muitos não assumem isso. Não sei se é porque é uma disciplina pedagógica e eles trazem isso do curso deles, porque é obrigatória e eles precisam dela, e na pedagogia as disciplinas, segundo eles, são mais “lights”, e precisam aumentar o IRA. No final, acho muita imaturidade, não assumem a formação deles, eles precisam entender que estão na Universidade” (Depoimento P1).

Uma aluna de pedagogia (A12) e um aluno de física (A10) complementam tais pensamentos:

“No geral entramos muito imaturos, perdidos e seguindo o que sabíamos do ensino médio. Você tem que amadurecer muito rápido, ainda mais porque entrei agora, com 18. Temos que ser adultos, pra ontem! Sinto essa cobrança[...]. Entrei sem base nenhuma na UnB. Professores aqui na UnB esperam que a gente já tenha uma base ao entrar. Os professores são muito rígidos logo no início, nada flexíveis. Meus professores até aqui eram péssimos. Não cobravam nada e só estavam preocupadas com ganhar seu salário e pronto. Eles nem tentavam dar aula. Agora estou na UnB e me sinto bem deficiente no ensino” (Depoimento A10).

“Muito diálogo. Antes não gostava, porque vim de um método muito tradicional. Agora os professores me fazem refletir mais. Tudo me leva a analisar mais as coisas, questionar mais, principalmente. Hoje indago os professores e os alunos: por quê? Questiono muito, mas também vejo que algumas discussões não são suficientes, na prova preciso continuar reforçando o que foi dito pelo professor” (Depoimento A12).

Ao adentrar à universidade, o aluno vivencia uma nova realidade, com regras que delimitam o poder institucionalizado e controlam os indivíduos. Algumas dessas regras já são conhecidas, outras não são mais necessárias, e outras são impostas de forma mais sutil ou pela primeira vez. Segundo Paro (2008), se o aluno era um contestador de regras até então, na universidade o sujeito, ao ver que possui mais liberdade, não discute pontos que antes o afligiam, por existir uma falsa liberdade, ou melhor, por considerar que tem mais domínio. Agora é permitido boné, não há mais uniforme, pode-se sair de sala quando preferir, mas a vigilância ainda está intrinsicamente presente.

Conforme podemos perceber nos depoimentos, os discursos são carregados de

conteúdos ambíguos. Os professores buscam utilizar uma prática mais democrática, mas ainda recorrem a técnicas do poder normalizador para disciplinar os alunos; o próprio professor (P1) comenta que já entrega um cronograma pronto, e nesse ponto evidencia-se o que ele realmente espera dos alunos, sendo o mesmo visto no depoimento da aluna (A12), ao comentar sobre a “livre” discussão, argumentando, porém, que na prova não pode se expor. Assim, a vigilância presenciada no ensino médio continua de forma camuflada. Como ressalta Foucault (2008, p. 77), a submissão é garantida “por mecanismos miúdos, cotidianos e físicos, por todos esses sistemas de micropoder essencialmente assimétricos, que constituem as disciplinas”. Por meio de diversas técnicas, o indivíduo se torna mais submisso, mesmo achando que está se tornando mais reflexivo.

No espaço universitário o sujeito já atravessou anos de submissão e se depara com uma forma parecida de ensino, de estrutura e de aula. O que continua a garantir tal disciplina. Os alunos se sentem pressionados a fazer o que é cumprido, pois agora são tratados de forma mais ‘adulta’ e não querem decepcionar. Ao mesmo tempo, como ressalta uma das alunas participantes, o apoio é cada vez menor, o que impulsiona mais a seguir o que é esperado, já que agora visam a seu futuro profissional. Os participantes ainda percebem o ensino médio como massacrante frente ao ensino universitário, pois existem menos regras limitantes, apesar de haver maior demanda e pressão social (Sterchele, 2009).

Há que lembrar, porém, que as relações de poder não são somente verticais, elas estão em todas os âmbitos, sendo multidirecionais. Assim como os professores possuem suas táticas de controle, os alunos também se utilizam de resistências e outros controles para que essa relação prolifere (Foucault, 2008). Uma das alunas participantes reforça esse aspecto quando comenta que às vezes sai de sala e só volta no final, quando sabe que

não irá mais ocorrer discussão e não precisará se posicionar.

Nessa direção, ainda a respeito da universidade, cabe um tema de grande discussão que gerou reflexões importantes ao longo da pesquisa. Ao conversar com os participantes sobre a sua trajetória, as características da UnB, sua relação e diferença com o ensino médio, surgiu a questão: de quem é a universidade? Ao prosseguir nesse campo, todos os participantes, sem exceção, feita a pergunta, esperaram pelo menos três segundos antes de responder. As respostas foram diversas, muitos pediram que eu repetisse a pergunta, alguns comentaram se era necessário responder e outros, após pensar, deram alguma resposta com pouca segurança – este último grupo mencionou diversas respostas, entre elas que a universidade era do professor, do aluno, da Reitoria ou não pertencia a ninguém. Abaixo seguem alguns depoimentos que exemplificam o exposto:

“De ninguém, terra de ninguém. Muito complicado. Tem tanto nível que as coisas se perdem” (Depoimento A11).

“Alunos, ninguém melhor que a gente para saber sobre a nossa universidade” (Depoimento A1).

“[Pausa. Repetição da pergunta.] Os professores, claro. Tem até alguns alunos que tentam, mas os alunos não sabem nem do que são capazes de fazer, muitos alunos não sabem que existe ouvidoria. Os alunos não sabem o poder que têm, não se deram conta que tudo isso podia ser deles. O povo brasileiro não sabe o poder que tem, e também vai um pouco de um comodismo. Penso que dependente do interesse” (Depoimento P4).

“Reitor? Porque sofre influências de cima, do MEC. A gente tentou [os alunos], mas nosso poder foi até certo ponto. Eu esperava que fossem os acadêmicos, professores, docentes. Mas não sei, meio antidemocrático. Eles têm mais conhecimento, então devem ser eles – os professores” (Depoimento A3).

Na maioria dos casos, os participantes entenderam a pergunta relacionando-a com quem manda na UnB. Para eles, a universidade seria de quem exerce o comando sobre ela, ou seja, de quem tem o poder, como se pode notar nos depoimentos abaixo. As várias respostas que apareceram de diferentes formas, reforçam o quanto o poder é realmente visto em redes (Foucault, 2008), principalmente nas explicações dadas após a resposta.

Não há uma resposta certa, como também não há uma resposta errada, mas há reflexões importantes geradas.

“Boa pergunta. Essa conversa está me fazendo refletir. Na escola tem tudo certinho, coordenador, professores, diretor. Aqui eu mal sei quem é o meu coordenador do curso. Eu não fiz nada até agora lá e o professor só manda na aula dele. E já tô indo para a parte final do curso. Nem sei quem é o reitor, nem na recepção dos calouros ele apareceu. Parece uma terra sem dono. A autonomia aqui às vezes é boa, mas uma pessoa mandando parece que dita um ritmo melhor, dependendo da coisa. Sinceramente acho que todos têm medo e ao mesmo tempo querem mandar” (Depoimento A6).

“Você fala em questão de mandar? Porque eu entendo isso com a pergunta. Então era para ser a Reitoria, mas agora acho que são os alunos, principalmente de humanas [risos]. Eles discutem mais na aula, pensam mais sobre isso. No seu curso também? [Pesquisadora responde: “depende da matéria, mas, sim, costumamos discutir e refletir em sala.” Aluna continua sua resposta:] A gente, de exatas, tá mais preocupados em terminar o curso, do que em ocupar, reivindicar por direitos. O que queremos é que professor dê a matéria, se precisarmos mandar para isso, então assumiremos o poder [ergue seu braço direito, em posição de protesto]” (Depoimento A5).

“Deixa eu pensar aqui. Porque posso responder que a UnB é dos alunos, mas, não são eles quem mandam. Se eu penso de quem é algo, mas tal coisa não é comandada por quem é o principal interessado, isso tá errado [usa o papel e faz círculos e setas]. A UnB foi feita para os alunos, que não mandam nela. Mas também foi pensada para os professores, que também não mandam nela. Olha, eu não sei. Não poderei te ajudar nessa” (Depoimento P6).

“Olha, questão interessante. Você tem uma resposta para ela? Tem uma resposta certa? [Pesquisadora: “pode se sentir bem à vontade em responder; não estou procurando respostas certas ou erradas e sim entender a sua percepção.” Professor volta a responder:] Ah, melhor! Então, o que considero é que quanto mais a gente fugir de quem tá mandando, melhor. A UnB não é de ninguém, mas se o professor tá mandando os alunos estão tendo suas individualidades ignoradas e se o aluno tá mandando às vezes o professor não sabe lidar com essa situação e aí acaba não fluindo. Ou seja, a UnB é de todos ou de ninguém. São relações mesmo. Você está estudando o poder, não é? Isso tem tudo a ver. Posso também falar que a UnB é dos professores e alunos, mas, quem manda é a Reitoria, como instituição” (Depoimento P8).

Desse ponto de vista, a partir da interpretação dos participantes, percebemos que os alunos e professores possuem opiniões diversas sobre de quem é a universidade e, como consequência, também quem nela manda. A relação estabelecida entre a expressão “de quem” com o termo “mandar” fez os participantes refletirem a ideia de que a universidade só pode ser de alguém se esse alguém a comandar. Tal fato remete-se ainda

ao comando como um poder, em que um certo grupo teria o controle sobre o outro (dominante/dominado), o que é uma das definições mais frequentes do termo poder, havendo, nesse caso, a imposição de uma verdade sobre o outro (Brigídio, 2013).

Fazendo, porém, uma análise dos depoimentos, mesmo professores e alunos sabendo que não haveria respostas erradas, percebemos que eles apresentaram muitas dúvidas na questão, não sabendo o que responder, possivelmente por não encontrar uma resposta plausível e lógica, devido à relação já mencionada entre os termos: a universidade seria de quem nela manda. A dúvida gerada pode remeter ao que Foucault (2004) já esclarecia em seus estudos: os sujeitos estão tão envolvidos na relação de poder, a ponto de não se considerar parte determinante ou não considerar tampouco a outra parte dela. Nesse sentido, a universidade, como instituição, possui toda a complexidade das relações sociais, apresentando na dinâmica de suas relações o poder, submetido às ações de dominação e às reações de dominados. Com isso, as relações de poder, estando presentes na UnB, exercem seu papel ao propagar o poder entre os indivíduos que nela circulam, de forma que o sujeito pode estar em posição de ser submetido ao poder, mas também de exercê-lo. Com outras palavras, a questão não é de quem é o poder, mas sim seus efeitos sobre todos.

Nesse aspecto, a dúvida gerada pela pergunta é coerente; afinal, de acordo com a necessidade e a realidade de cada local e época, são produzidas novas relações de poder. Assim, a universidade pode estar sendo comandada por um grupo agora, mas, no momento seguinte, outro grupo pode assumir o poder, dependendo do que se almeje, sempre visando à permanência das relações de poder na instituição. Como, porém, as relações parecem invisíveis, sendo transmitidas e reproduzidas apenas por meio dos sujeitos, se torna complexo pensar que a universidade não é só dos alunos ou só dos professores, ou ainda, de nenhum deles; afinal, eles são os grandes contribuintes para a

universidade acontecer (Foucault, 2004).

O que ocorre é que professores e alunos, estando imersos nas relações de poder, podem comandar e obedecer em diferentes situações. A universidade, nesse ponto, é de todos os envolvidos nas relações, podendo ter diferentes poderes atuando. Ou seja, o professor pode mandar mais em sala, porém o aluno também possui suas estratégias para exercer o poder. Em outros aspectos, professores e alunos seguem normas e são vigiados – e se vigiam, reforçando mais as relações (Oliveira, 2008).

Muito ensino, rara pesquisa, cadê extensão?

Outro aspecto apontado pelos participantes do estudo diz respeito aos três pilares principais da Universidade. A conversa surgiu quase sempre após dialogarmos sobre o contexto de sala de aula e o momento de aprendizagem – tema que será analisado na próxima categoria –, em que alunos e professores argumentaram sobre o modo de atuação da UnB no ensino, na pesquisa e na extensão, visto que consideraram que o aprendizado deve ir além do ambiente de sala.

Na teoria, a universidade deveria ser vista como uma instituição que promove projetos articulados de ensino, pesquisa e extensão. Em termos legais – disposto no artigo 207 da Constituição Federal, desde 1998 –, consta que as universidades precisam atuar pela “indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão”. Tais eixos norteadores precisam estar harmoniosamente coligados na graduação, para que aluno e professores possam compartilhá-los.

Na prática, porém, professores e alunos comentaram que o ensino é muito visto em sala, as pesquisas são realizadas por alguns professores com temas específicos já predefinidos, e a extensão raramente é disponibilizada. Além disso, a participação em atividades de pesquisa e extensão não é exigida para conclusão do curso; em outras palavras, caso o aluno só consiga créditos com as disciplinas ofertadas, ele conseguirá

formar mesmo sem ter frequentado pesquisas e extensões ao longo dos anos.

“Eu curso um dos cursos de maior desistência. Se fosse dado a pesquisa, extensão e estágio, talvez isso não ocorresse, mas só vemos teoria, teoria e mais teoria em sala” (Depoimento A5).

“Tem me decepcionado a UnB ou meu curso, não sei. Tem muita teoria. Temos regência quando vamos às escolas, mas, até lá [se referindo aos últimos semestres], só teoria. Você deve querer saber se seu sei que existe a pesquisa e extensão, não é? Eu sei que existe, mas elas não acontecem. Na verdade, a pesquisa ainda ‘sentimos o cheiro’, já a extensão, não sei de um professor que dê” (Depoimento A11).

A Universidade precisa atentar para a questão, pois seu diferencial seria justamente conseguir alinhar o desenvolvimento da pesquisa e extensão com o ensino, o que muitas vezes não foi possível na educação básica, que se preocupa somente com o repasse de conhecimento. Tanto o aluno como o docente precisam de incentivos para conseguir perpassar os três pilares da graduação, pois assim conseguiriam aprender, pesquisar diversos temas de interesse e participar dos projetos voltados para a comunidade (Assis & Bonifácio, 2011). O exposto pelos alunos nos depoimentos reproduzidos acima se remete a uma educação universitária limitante, como se só o ensino fosse suficiente para a formação, o que induz, novamente, a ideia implícita de preparar o sujeito para a vida profissional sem questionar, só seguindo o que é imposto (Severino, 2009).

Os professores também aparentam estar perdidos nesse cenário, em que lhes é cobrado muito tempo em sala, bem como a pesquisa individual, mas não a extensão. Além disso, alguns professores ainda comentaram que para processos como progressão na carreira, são computadas as pesquisas, mas não necessariamente elas precisam ser realizadas com o aluno.

“A UnB tá muito relacionada a ensino e pesquisa. A UnB até cumpre, mas sinceramente o ensino, pesquisa e extensão já não funcionam tão bem, os três juntos, que quero dizer. Porque não são articulados, pelo menos não aqui na física. O professor tem um pouco a oportunidade de poder escolher o que quer. Tem raros aqui que se dedicam à extensão. Para mim os três tinham que tá bem relacionados. Aqui geralmente o professor dá aula para uma matéria, pesquisa sobre outra e nem lembra da extensão. Às vezes acontece uma coincidência. Dou aula de

eletromagnetismo e pesquisa sobre isso, mas não é sempre. Impõem para a gente algumas coisas que não entendo e outras nem fazem questão, como é o caso da extensão” (Depoimento P1).

O professor (P1), assim como outros participantes, refletiu sobre pontos importantes dentro da universidade, destacando que, no caso da UnB, não é que a pesquisa não seja realizada, pelo contrário, há muitas pesquisas e projetos interessantes, mas, geralmente é algo destinado aos alunos de pós-graduação e docentes. Segundo Severino (2009), privilegiar a pesquisa incluindo pouco o aluno de graduação é, sem dúvida, reduzir a potencialidade que a universidade tem, além de obstruir a criatividade para inovar. Para que isso não aconteça, porém, todo o contexto universitário precisa perceber a importância dos três pilares da constituição do conhecimento. Atualmente, segundo os participantes, isso não ocorre ou por falta de interesse do professor, que está mais preocupado com sua pesquisa, ou pelo fato de o aluno estar mais voltado para terminar o curso, ou, ainda, por haver muita burocracia a cumprir para que ensino, pesquisa e extensão sejam possíveis dentro de um patamar aceitável.

De qualquer forma, no contexto acadêmico a articulação e a complementação entre ensino, pesquisa e extensão deveriam ocorrer para todos não por obrigação, mas pelo entendimento de sua real necessidade. A extensão deveria problematizar para que juntos, aluno e professor, pudessem produzir cientificamente e o ensino viesse como alicerce, trabalhando áreas e conhecimentos, complementando o que já foi visto em outros contextos. Em âmbito mais geral, o docente precisa da prática para conseguir se embasar em seus ensinamentos, o estudante carece de aprender e discutir, e a comunidade necessita da extensão, alinhada ao conhecimento da pesquisa e do ensino, para usufruir de produtos do conhecimento (Assis & Bonifácio, 2011; Guimarães, 2004). Caso contrário, o sistema continuará se perpetuando de forma individualista e competitiva, em que a complexidade da formação do indivíduo fica sujeita a tratamentos pormenorizados.

Formação, atuação e interesse não deveriam se desvincular para a boa constituição do sujeito e o êxito de seu futuro profissional (Guimarães, 2004).

Por fim, outro participante comenta um ponto positivo dos três pilares, quando eles conseguem se articular. A extensão com seu alcance pedagógico, tornando possível o aluno vivenciar a prática e a realidade social; o ensino articulado a isso, embasando as potencialidades da consciência social; e a pesquisa visando perpetuar o conhecimento (Severino, 2009).

“Eu acho que a UnB é um espaço de oportunidade infinita, com seus três pilares: ensino, pesquisa e extensão, que eu prefiro chamar de aprendizagem, pesquisa e extensão, porque a gente nunca sabe o que ensinou, mas a gente tenta medir o que se aprendeu. Em cada um dos pilares tem tanto conhecimento. Quando nos dão a oportunidade de articular então. Nossa! Chego eu arrepio. Mas que é difícil e demanda esforço? Sim. Mas é o que digo: a UnB, ou outra qualquer universidade tem que contratar professores que querem ser professores, em todos os âmbitos e não só porque o cara é bom e fez uma pesquisa muito boa” (Depoimento P5).

Nesse aspecto é importante nos remetermos a uma universidade planejada para seu papel, preocupada não só com a formação, mas também com a atuação e a reflexão, pois a teoria sem a prática não proporciona o real conhecimento. O estudante e o professor precisam estar preocupados com a investigação científica, com o desenvolvimento cultural e os problemas nacionais. O grande desafio, como visto, é integrar ensino, pesquisa e extensão na prática acadêmica com a sociedade. Quando isso não ocorre o aluno é o maior prejudicado, por ser privado do contato com as experiências de pesquisa e extensão, geralmente. O professor também perde, por não discutir e interagir mais com os alunos que poderiam proporcionar novas descobertas (Assis & Bonifácio, 2011). Há a necessidade de novas e criativas possibilidades de articulação efetiva desses eixos na UnB. Uma das maneiras pode ser incorporar já na formação dos professores – alunos de licenciatura – os três eixos para que eles se conscientizem desde o início da importância da pesquisa e extensão na docência e possam perpetuá-la, repassando-a aos seus futuros

alunos.

A próxima categoria, apresentada a seguir, buscou compreender o que os participantes pensam sobre a relação de poder em sala de aula e entender como são as interações entre aluno-professor.

Interação aluno/professor: uma relação de poder

Poder do aluno ou do professor? Os diversos pontos de vista sobre o poder na universidade

Ao analisar os dados obtidos nas entrevistas, destacam-se para o objetivo deste estudo as definições de poder fornecidas por alunos e professores. Buscamos comparar tais definições com suas utilizações no contexto da pesquisa. Isso contribuiu para entendermos melhor as relações de poder existentes na interação aluno-professor em sala de aula.

Por mais surpreendente que pareça, alguns professores e alunos, ao definir o termo poder se dispuseram como detentores e também seguidores do poder, algo muito comentando por Foucault (2004), e a partir disso diversificaram o termo de forma criativa.

Observem algumas das respostas:

“As relações de poder estão nas relações sociais. Poder é influenciar! É colocar suas ideias à frente de outra. É você comandar os outros com suas ideias. Há falhas, não é harmônico o poder, quando uma pessoa exerce mais poder é abusivo [...]. Todos somos manipulados e influenciados. Como influenciamos e manipulamos. Ter o poder é isso. Não é só seu, ou só meu, quem dera que fosse” (Depoimento A1).

“Poder é gerenciar, tomar decisões. Quando você tem poder, tem alguém que te colocou ali, não é simplesmente você sozinha no poder. As pessoas têm que te apoiar para você estar ali, de um jeito ou de outro todo mundo ganha um pouco com isso” (Depoimento A2).

“O poder é a capacidade que alguém tem de ajudar, então quanto mais poderosa essa pessoa, significa que ela pode ajudar mais pessoas ou ajudar mais decisivamente as pessoas. Claro que se você tem a capacidade de ajudar você também pode ter a capacidade de prejudicar. Isso se refere a todos, professor, aluno e um estranho. Podemos ser todos poderosos de diferentes maneiras em diferentes locais” (Depoimento P8).

As repostas apresentadas, mesmo sendo bem diferentes uma das outras, demonstram que alguns alunos e professores já percebem que existe uma relação de poder e não um poder especificamente. Afinal, como o próprio Foucault (2004, p.248) menciona, “o poder não existe”; existem, sim, as relações de poder, que atingem todos, ou melhor, todos estão envolvidos, não podendo ser alheios a elas. Por meio de forças e mecanismos, elas controlam os indivíduos e por eles são controladas. Isso ocorre dependendo das necessidades e realidades do contexto. Assim, em sala, ao mesmo tempo em que o professor pode deter o poder em um momento, ele pode, no momento seguinte, não o ter mais. Portanto, apesar das diferenças nas respostas, alunos e professores demonstraram acreditar que existe uma relação de poder em sala na interação entre eles, que pode ser exercida de diversas formas.

Com aspecto um pouco diferente do caso anterior, mas ainda como uma relação de poder em sala, o conceito do poder também foi exposto como uma modalidade de autoridade hierárquica, ou seja, em uma relação social proveniente da estratificação. Alguns alunos e professores, quando optaram por essas respostas, definiram a sala de aula como um quadro hierárquico, em cujo topo se encontra o professor, acima dos alunos, exercendo seu poder em função do fato de deter mais conhecimento. Logo, a autoridade se institui e reproduz uma hierarquia.

“Você poder mandar nas pessoas. Você está acima de alguém. Isso é poder, e dentro da sala de aula ele é exercido pelo professor” (Depoimento A3).

“Não gosto da ideia de poder, porque é um elemento que te coloca acima, além de alguém. Mesmo você tendo um conhecimento que te dá um certo privilégio, isso não te coloca acima do outro, para exercer o seu poder de forma maligna” (Depoimento A12).

“O poder é complexo, é liderança. Em sala o professor tem o poder tanto de ver o outro e ajudar quanto o contrário. O professor tem esse poder, mais que o aluno. O professor está acima do aluno. O professor sabe mais que o aluno, ele tem o poder por isso. Me lembra o papel de pai e mãe em casa. Teve uma situação que o professor me reprovou por ter esse poder. Eu fiz a prova igual outros alunos e

alguns ele considerou a resposta, outros não. Ele nunca gostou de mim por eu questionar. Isso é um exemplo do poder” (Depoimento A5).

“O poder, como eu enxergo, de maneira acadêmica, deveria ser quem tem mais conhecimento, quem tem mais poder ou pelo menos mais respeito. Nesse caso é o professor que detém de poder em sala, ele é superior aos alunos” (Depoimento P4).

O professor, ao assumir a autoridade hierárquica, enfraquece os que não exercem tanto sua autoridade, ou seja, os alunos. Assim, os poderes decisórios acabam por concentrar-se nas mãos dos professores, enquanto os alunos seguem como executores. Foucault (2004) ressalta que tais características são da sociedade disciplinar, principalmente o ensino submetido à hierarquia autoritária. Um aluno comenta bem tais aspectos:

“Professores e alunos não querem fazer mudança, na verdade, até querem, mas ficam esperando a mudança começar pelo outro, eles – e me incluo – só querem seguir o que já conhecem, mas não mudam suas atitudes; acaba tudo igual. Por isso professores agem como agem, com autoridade e alunos obedecem. Isso é concordar com o poder. Na verdade, acho que isso é o poder” (Depoimento A8).

Uma das funções das hierarquias é a manutenção das relações de dependência de alguns a outros, dando margem à prática da culpabilização, utilizada para justificar ainda mais o exercício do poder e a acomodação ao processo. Ou seja, os professores que assumem uma posição mais dominante em relação aos alunos definem as características dos que estão a eles subordinados, e os alunos as aceitam por conseguir ‘ganhos’ secundários com isso (Oliveira, 2008). Dois alunos reforçam tal ideia de modos diferentes; um deles comenta sobre o professor com hierarquia autoritária, mas não se percebe nessa relação, ou melhor, se percebe como vítima, enquanto outro aluno, talvez por já atuar na prática em função de fazer estágio, possui, sobre a relação de poder, a visão de que aluno e professor dela participam.

“Professores “batem” para exercer seu poder, logo nos primeiros dias. Bate para corrigir, para sermos melhores, segundo eles. Os professores usam de todo autoritarismos que têm porque acham que assim aprendemos a nos calar e seguir o que é mandado. Os professores se sentem superiores, porque têm pós-doutorado

ou sei lá o que. Eles detêm o poder em sala de aula, eles que podem nos reprovar, fazem as provas, avaliam e nos chamam de imaturos. A gente segue, não é? Você obedece por medo e não por respeito” (Depoimento A12).

“O professor pode oprimir o aluno, quanto o aluno pode ser o opressor. Aluno é opressor quando não entende a situação do professor, quando julga o professor ao escrever errado no quadro, quando reclama do professor não ter corrigido a prova, mesmo quando explicado a situação, aluno ri do professor, não presta atenção e não faz silêncio quando é pedido, tenta controlar o professor, se fazer de vítima para se dar bem. Aluno não vê o professor como um ser humano, quer que o professor seja perfeito sempre. Talvez isso seja um reflexo. Já que o aluno sempre se sente coagido pelo professor, quando pode, “desconta” [indica aspas com a mão] no professor suas frustrações e acaba também oprimindo o professor” (Depoimento A7).

Segundo Foucault (2008), a universidade, como instituição de ensino, não escapa dos mecanismos hierárquicos de controle; continua a funcionar como uma máquina de ensinar, mas também de hierarquizar. Dessa forma, as relações de poder e de hierarquia vivenciadas desdobram-se em lutas veladas, que tornam essas relações complexas e conflituosas, em que os indivíduos estão sempre em posição de exercer o poder.

Percebemos também as reações dos alunos em relação ao poder – como foi o caso do depoimento do aluno A7, visto acima. Ao contrário do que parece, quando é do seu interesse, ou melhor, quando se sentem mais prejudicados, os alunos criam possibilidades para o campo de resistência, que é um elemento constitutivo da própria definição de poder. Nas palavras de Foucault (2009 p. 91), “lá onde há poder há resistência e, no entanto, esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. Deve-se afirmar que estamos necessariamente ‘no’ poder”. Os pontos de resistência estão presentes em toda a rede do poder. A resistência não ocupa um espaço de exterioridade; é no campo estratégico do poder que ela existe, e qualquer ação de resistência só se torna possível no interior do poder.

Paro (2008) complementa que em sala há conflitos de interesse entre quem tem o poder e quem é o seu alvo, pois, assim como os professores utilizam sua autoridade, os

estudantes tornam-se hábeis em conseguir aturar o comportamento dos docentes e escapar da coação disciplinar, saindo de sala, matando aula, incomodando os professores, por exemplo. Por meio de ‘brechas’ no sistema de controle, os alunos conseguem exercer um grau de poder maior e não se tornam só oprimidos. Há também uma resistência dos professores, quando ignoram muito do que ocorre em sala com os alunos e resolvem seguir com a matéria a qualquer custo. Um dos professores assim o expressa:

“Às vezes os alunos não sabem o poder que têm! Se o professor não está agindo eticamente ou com compromisso, eles têm canais para reclamar, denunciar, possibilidade de troca, de revisão. Eles têm dificuldade de criticar o professor pela própria cultura educacional que nós temos, que o professor desde a educação infantil até o doutorado tem esse papel de poder, ele que detém o conhecimento, sua nota. Essas expressões são carregadas de significados, você percebe? Mas os alunos usam seus meios para mostrar ao professor que não estão gostando, que eles podem te derrubar. Os alunos sabotam exercícios, faltam várias aulas, conversam paralelamente, tudo para o professor entender que tem algo errado ali, que eles não estão satisfeitos. Todo semestre eles conseguem me surpreender de uma forma nova quando não gostam do que está acontecendo. Pode ser que alguns professores não entendam, mas eu tento perceber e vou ajustando. Professor sabe quando algo está equivocado com sua sala” (Depoimento P1).

Outro participante, agora um aluno, complementa e corrobora a ideia exposta:

“O aluno, mesmo de forma não intencional, demonstra o que quer para o professor, mas o professor tem que estar atento a sua sala, de forma humana também. Essa troca é possível, se ambos quiserem, principalmente professor” (Depoimento A6).

Oliveira (2008) ressalta que no ambiente universitário, os estudantes buscam, o tempo todo, possibilidades de movimento e de expressão: levantam, caminham, sentam, ouvem, veem, falam, mesmo quando não são autorizados, e, até mesmo, matam aula, gritam, pulam, correm, fogem, colam e reinventam as suas realidades, pensando escapar aos esquadrinhamentos que intencionam restringi-los. De forma geral, os alunos desenvolvem um grau notável de habilidades para fugir do ambiente de sala de aula, de acordo com sua própria vontade.

Há que pensar nas resistências encontradas por alunos e professores ao sistema e de

que modo elas estão prejudicando o aprendizado. Segundo Adams, *et al.* (2016), as relações de poder existentes em sala de aula têm gerado mais malefícios frente aos pequenos benefícios da formação; ademais, as vantagens são voltadas principalmente para o campo de trabalho e não para o sujeito em si.

A interação em sala de aula: a vontade de aprender com desejo de ensinar ou a vontade de passar com o desejo de repassar?

Após entender o que os participantes pensam sobre o poder na universidade, conversamos mais especificamente sobre as interações entre aluno e professor. Diante disso, novas informações sobre as relações de poder em sala de aula foram expostas. A maioria dos alunos revelou que entre eles e seus professores ocorrem diversas relações, dependendo do tipo de professor. Já os professores, em suas respostas, comentaram que buscam mais uma interação profissional e honesta com seus alunos.

“A minha interação com o professor depende do professor. Alguns professores se esforçam muito, tentam ajudar, virar amigo e isso ajuda muito no aprendizado” (Depoimento A3).

“Professor não dá abertura para a relação ocorrer. Gente tá ali em sala, mas não é uma interação, não seremos amigos nem nada. Ela é minha professora e só. Não devemos nada uma para outra. Aprendi isso no meu primeiro semestre já. Eu estava em processo depressivo ao entrar, minha memória não é tão boa e estava pior na época, comentei isso com alguns professores e não adiantou nada. Professor não mostra interesse algum pelo que aluno passa, não orienta, não fala nada, nem comentou sobre o Caep¹², por exemplo. Nesse semestre já aprendi sobre a nossa “relação”, fiquei esperta (Depoimento A4).

“Acho tranquila minha relação com os professores; se vejo oportunidade quero ir atrás do professor, me aproximar. Se eles estão naquela posição, eles estão ali para me trazer algo para vida, e quem sabe um dia retribuo para eles. Professores têm me dado abertura, mas acho que tem que partir do aluno, porque o professor já tem outras demandas” (Depoimento A10).

“Não tenho muita intimidade com aluno. Existe uma certa distância, não é que eu não queira construir. É da minha personalidade. Tenho um aspecto de dureza, exigência, mas ao longo da disciplina eles vão vendo que eu sou um professor que dou oportunidades de eles serem bem avaliados, irem bem na prova, dou dica, não reclamam das minhas provas. Até os que são reprovados. Tenho uma aparência de dureza e exigência, mas no fundo procuro empurrar o aluno para aprovação. Jogo

¹² Caep: Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos/ UnB – Instituto de Psicologia.

honesto, resolvo exercício em sala, cumpro o horário. Eles não têm do que reclamar. Jamais houve um abaixo-assinado (Depoimento P4).

Grande parte das respostas demonstrou uma interação aluno-professor mais firme e distante, com raros espaços de diálogo e baixa expectativa de troca. De forma geral, os alunos, mesmo fazendo licenciatura, manifestaram não conseguir estabelecer uma relação com seus professores, mas não visam espelhar-se neles. Na verdade, os alunos comentaram que preferem os professores que os acolhem, como é o caso de alguns docentes que demonstraram interesse em ser professores melhores, mais integrados e mais próximos aos alunos. Esses professores comentaram que alguns colegas de profissão não permitem que a relação com seus alunos seja mais amigável por receio do que isso possa gerar.

“Eu trabalho na questão da horizontalidade, diálogo, decisões conjuntas, levo proposta por ser responsável pela disciplina, mas tento ser horizontal. Mas mesmo assim eu percebo que eles me têm como alguém distante, como alguém que tem um poder. Eles me reclamam de outras disciplinas, de outros professores autoritários, que todas as decisões são dos professores. A gente sabe, sei de colegas meus que têm essa postura, mas não posso fazer muito” (Depoimento P7).

“A relação, para se tornar relação, precisa de um vínculo e ‘tá’ cada vez mais complicado criar esse vínculo. Sem um vínculo, questão emocional e social, se o professor não é minimamente um exemplo, se não quer cativar, essa relação é mais complicada. Eu me esforço e tento muito para o vínculo acontecer (Depoimento P5).

Em relação às maiores dificuldades da interação aluno-professor, além das já expostas, os participantes comentaram diversos problemas em que o autoritarismo e o poder foram usados. A grande tendência das respostas foi também culpabilizar o outro da ação e por isso a reação.

“A maioria dos professores reclamam que os alunos não leem, não fazem as atividades. Aluno reclama que professor não sabe dar aula, mas nós, professores, não vemos o interesse, isso desmotiva. Sem compromisso com a formação. Professor, didática e metodologia influenciam, mas sem um feedback do aluno isso dificulta” (Depoimento P1).

“Tenho um professor que é russo. Não entendo nada e às vezes ele dispensa a gente do nada, porque tá cansado. Um professor semestre passado falou que eles

só estão ali para atrapalhar a gente, a gente precisa estudar sozinha em casa. É o que tenho feito então. Tenho pavor das provas, de como fazer e só tenho aquela chance de provar que sei. Fico desesperada. Na prova professor cobra o que quer, mas não passa o conteúdo na sala. Quando estudo sozinha vou muito melhor. Para que serve o professor então? Eu não tenho mais vida. Passo o dia todo aqui, tentando recuperar as aulas. Vou para casa só para dormir e volto no dia seguinte” (Depoimento A6).

“Tem muito aluno folgado. A UnB abre seu horizonte. Tem gente que só quer curtir e ter uma vida mais fácil aqui dentro. Só quer passar, sem pensar. A UnB tem uma fama boa e ruim feitas pelos alunos. A UnB é ótima, mas tem alunos que acabam com isso. O aluno tem que saber como lidar. O professor tem o poder e não pode extrapolar. Na verdade, nenhum dos dois pode” (Depoimento A2).

“Já vivenciei uma situação em sala em que uma aluna levantou a mão para tirar uma dúvida, e o professor comentou que era uma dúvida sobre o conteúdo da primeira prova e que ela não tinha ido bem na primeira prova, então não deveria nem estar ali. A gente entra em sala e já fica com medo. Sempre medo em sala” (Depoimento A11).

Os alunos e professores participantes da pesquisa apontam uns nos outros as suas frustrações. Entre os comentários dos alunos está o de que o professor realiza a docência para cumprir o que é exigido; por outro lado, professores julgam que seus alunos não estão realmente interessados em aprender, só almejando passar na disciplina. Relembrando, Foucault (2004) afirma que a formação da sociedade disciplinar está ligada a um ensino submetido à hierarquia autoritária. As hierarquias fazem com que uns dependam de outros, culpem o dependente por sua própria dependência e, depois, usem essa mesma dependência para justificar ainda mais o exercício do poder.

“Acho que os alunos aproveitam essas fragilidades [se referindo aos erros do sistema e do professor]. Geralmente o professor que é ruim passa os alunos, e os alunos aproveitam. Os alunos já sabem quem são os professores chamados “fáceis”, “picaretas”. Eles aproveitam. Os dois aproveitam. Os professores se aproveitam dos alunos porque sabem que os alunos não vão reclamar do serviço deles porque só querem passar, e os alunos se aproveitam dos professores ruins porque só querem passar. É uma relação doentia” (Depoimento P6).

“Alguns dos meus alunos ainda encaram o estudo de forma mais burocrática, não estudam direito. Tem um livro e o professor dá uma aula, aí você se acostuma que não aprende em sala de aula, porque o professor não se comunica ou é difícil. Então você aprende que você vai para aula, mas chegando em casa você tem que pegar o livro e fazer a lista de exercícios e fazer a prova. E vive a universidade dentro dessa rotina (lista de exercício-prova)” (Depoimento P8).

“Tem professor que não quer estar em sala, não tem nem condições e nem preparo, mas ele é muito bom no que faz na pesquisa, aí deixam ele lá. Esses professores nem são professores, vão lá, dão uma aula horrível, uma prova sem conexão, passa ou reprova todo mundo e fica por isso mesmo” (Depoimento P7).

Neste ponto se percebe que tanto alunos como professores estão tão envolvidos na sociedade disciplinar e no que ela preconiza, que vivenciam as rotinas de acordo com a utilidade que a sociedade deles espera. Com as disciplinas desenvolvem-se as normas, que padronizam e ditam os moldes da dinâmica de forças do poder (Foucault, 2004). Os alunos e professores, acostumados com os processos de sala de aula, compreendem o que deve ser feito para atingir o objetivo, ou seja, os alunos percebem que o importante é passar na prova, por mais que não aprendam, pois é isso que fará com que eles possam sair da faculdade e seguir para o mercado de trabalho. O professor entende que precisa repassar seu conhecimento aos alunos, mas que tem outras obrigações também a seguir; assim, alguns deles visam ao caminho considerado “fácil”, que é apenas repassar o conteúdo e cobrar na prova. Tais formas de agir em sala e os rótulos formados também configuram um dos mecanismos do poder disciplinar, que execre o controle na interação em sala (Caciano & Silva, 2012). Afinal, os professores preferem muitas vezes ser considerados rígidos, por aplicar provas difíceis e não se importar tanto com os alunos, a ser mais acolhedores e contornar as situações, pois a primeira opção socialmente é mais aceita e bem-vista.

“Geralmente nas exatas os professores que considero piores e as disciplinas que exigem mais são todos colocados já no começo do curso. Acho que eles fazem isso como uma forma de eliminação. Parece que tudo atrapalha. Tem uma conjunção de fatores que fazem os alunos desistirem do curso. O corpo docente entende que eliminar é uma forma de distinção. Professor que reprova mais é mais distinto e é mais reconhecido pelos alunos. O jogo discursivo é delicado, e ele vai se empenhando nas relações. Aqui no departamento ser um professor difícil acaba sendo bem-visto, porque os alunos que reprovaram com você vão falar que você deve ser um bom professor ou pesquisador; e os que passaram vão usar esse distintivo para se diferenciar dos colegas que ficaram para trás. Os alunos também disputam entre si. Isso estimula os alunos à concorrência e individualidade” (Depoimento P3).

Os aspectos expostos nesta parte dos resultados evidenciam que, em sala de aula, a interação ocorre na forma apenas de breves colaborações e circularidade, que acontecem por meio das relações de poder existentes entre as partes. Dessa forma, se pensarmos no sentido estrito da palavra relação, vista como vinculação e/ou conexão entre as partes, em que há compartilhamento (Adams, *et al.*, 2016), não há uma relação entre o aluno e o professor, mas antes meramente uma interação proporcionada pela dinâmica de sala. Assim, podemos comentar que os exercícios das relações de poder estão revestidos pela disciplina, vigilância e normas, além do autoritarismo, típicos da sociedade disciplinar. Em diferentes momentos durante a conversa com os participantes percebemos tais traços, que serão discutidos a seguir e que visaram retratar mais nitidamente os aspectos da relação de poder no contexto universitário.

Antes, porém, de adentrar os resultados seguintes, cabe destacar outro aspecto inesperado de problemas na interação aluno-professor que apareceu nos resultados deste estudo, relacionado ao tratamento de alguns professores às suas alunas. Professores participantes citaram diretamente casos em que eles foram o autor de atos misóginos em sala. Algumas alunas também compartilharam seus sofrimentos, em especial as alunas que cursam disciplinas de exatas. Há que pensar primeiramente que estamos no século XXI e que infelizmente tais atos ainda ocorrem, o que causa revolta. Percebemos também um autoritarismo exacerbado, além de uma diminuição da mulher no campo universitário, o que é lamentável e precisa ser contestado. Em conversa com um dos professores em relação às avaliações em sala, o participante comenta:

“Os alunos entendem o que falo, jogo limpo e ainda ajudo. Falo como vou pedir na prova, não há surpresas, o que procuro avaliar é conhecimento. Claro que dou uma ajudinha como posso, para aqueles grandalhões das engenharias nem preciso ajudar, mas gosto de elaborar provas que ajudem os meus alunos, em especial as minhas alunas que estão batalhando pelo mercado (Depoimento P4).

Quando questionado sobre essa ideia, o professor complementa:

“Não me entenda mal, as mulheres conseguiram, sim, alcançar um patamar diferenciado e as aplaudo de pé, mas é justamente por termos dado uma ajudinha, né? Vai ter um dia que serão vocês que precisarão ajudar a pirralhada que está entrando. Vai ser uma troca. [...] Até lá, vou ajudando como posso, fazendo exercícios extras e provas diferenciadas, não quero vocês [referindo-se às mulheres] para trás” (Depoimento P4).

Algumas alunas relataram tal fato justamente ao comentar os problemas da universidade, em especial quanto à relação aluno-professor.

“Na física também temos o problema do machismo. De maneira explícita. Não é velado. E passa, todos sabem, mas ninguém vê. Professores diferenciam prova se você quiser, fazem piadas em sala e perguntam se as meninas entenderam ou se eles precisam explicar de outra forma. Já me revoltei, escrevi no CA com alguns outros alunos sobre isso, deu problema para a gente, mas, no final, nada aconteceu com ninguém, inclusive com os professores. Há uma tolerância ao machismo. Isso é um problema para mim, um dos maiores na minha relação com o professor, mas me impulsiona a provar que sou melhor” (Depoimento A11).

Cabe assim uma discussão sobre a desvalorização da mulher no ambiente universitário, em que alguns professores ainda acreditam que não estamos lá por mérito próprio. A renomada escritora Chimamanda Ngozi Adichie (2014), em seus livros e palestras ressalta sobre a injustiça social, desigualdade de gênero, racismo e preconceito em diferentes espaços em que as mulheres circulam. Sua principal defesa é que sejamos todos feministas, independente do gênero.

Há uma desestruturação do modelo tradicional familiar, em que aos poucos o machismo, que foi um processo histórico de longa duração, nos dias atuais já não pode mais funcionar. O poder negativo fornecido ao homem, do abuso e humilhação, está sendo substituído e relacionado com o poder de atuação dos sujeitos e seu mérito (Adichie, 2014). A mulher não precisa mais ser vinculada à maternidade, mas pode – e deve – ser relacionada, quando quiser, à sua esfera profissional, com o prestígio merecido e conquistado.

Afinal, as mulheres estão presentes no mercado de trabalho, e isso já reestrutura o modelo tradicional esperado. Porém, ainda parece um desafio, como se pode perceber nos

relatos, apresentados acima, de fatos que ocorreram em uma universidade. Tais ideias não podem mais ser normalizadas e aceitas. Percebemos, assim, que muito ainda precisa ser feito para ser alcançada a igualdade de gênero, o que será libertador para todos (Adichie, 2014). A universidade, como espaço de ensino, precisa ser condizente com isso; seu papel social deveria também estar associado à educação de sujeitos mais feministas e menos limitantes por seu gênero.

As práticas de normalização

Nesse segmento buscamos refletir sobre o conjunto de práticas que circundam as interações aluno-professor em sala de aula e, ainda, como tais práticas se manifestam e reforçam as relações de poder. Segundo Moura (2010), as instituições disciplinares, em especial a universidade, como campo acadêmico, desenvolveram mecanismos constantes de controle no processo de transformação dos corpos, como a administração do tempo, o olhar hierárquico, a sanção normalizadora, o exame e a vigilância.

O poder disciplinar presente nas instituições cria padrões e conceitua o ‘normal’ a ser seguido, ao relacionar os atos, diferenciar os indivíduos – ao mesmo tempo que estimula sua competição –, traçar o limite que definirá a diferença em relação aos padrões de conduta, medir qualitativamente, fazer funcionar a coação e hierarquizar em termos de valor as capacidades. Tendo as disciplinas desenvolvido o poder da norma, ocorre uma padronização que dita o referencial a ser seguido tanto por professores como por alunos, que aspiram à homogeneidade. Por isso em sala observam-se tantas padronizações, por exemplo, as cadeiras enfileiradas, os pedidos de silêncio, as avaliações, o professor como foco e o próprio espaço físico já preparado de tal maneira que direciona os alunos e professores a aprender e lecionar de uma mesma forma (Foucault, 2004).

“O dia a dia do professor aqui é péssimo. O que temos em sala? Giz, que é péssimo, quadros e cadeiras, e quando muito o datashow, que temos que pedir bem antes. Geralmente, como dou aula de matéria para diferentes cursos, fico com auditório, que às vezes não suporta a todos, um absurdo. Você comentou em aulas

diferenciadas, sei que isso quer dizer, sei que tenho que parar de tentar seguir o método tradicional, mas não dá. Chego no auditório, com 100 alunos, um quadro, cadeiras fixas e giz e vou fazer o quê? Professor vai se adequando ao que dá” (Depoimento P4).

Percebemos que a educação acaba se restringindo ao ambiente de sala de aula, com os poucos recursos disponíveis, em que os alunos sentam, assumem um papel passivo e escutam.

“Às vezes estou tão cansada que só quero mesmo chegar na sala, ver uma cadeira atrás de alguém, anotar as coisas do quadro no meu caderno, tentar prestar ao máximo atenção, me comportar em sala para não dormir e ir para casa quando a aula acabar. Não quero ter discussões em sala e nem refletir toda aula. Não acho isso autoritário nem nada, já é assim há tanto tempo. Mas isso não quer dizer que não gostei das minhas aulas de didática ou na FE, que tinha cadeiras em roda e conversas incentivadoras, só que isso desgasta muito, ainda mais de mim que sou da exatas” (Depoimento A10).

Foucault (2008) argumenta que a disciplina se torna mais presente quando todas as salas são preparadas de uma mesma forma. Por meio dessa simples técnica consegue-se distribuir os indivíduos no espaço de uma forma padronizada. A disposição das carteiras facilita o exercício do poder, pois promove o individualismo, gera a possibilidade de vigilância, permite maior controle e aumenta a domesticação. Nos relatos fica evidente que há uma forma de disciplinamento automático que impera dentro da sala de aula, já esperado pelo aluno, até mesmo em relação ao espaço físico. Ou seja, os alunos podem conversar, rir, brincar, mas não saem de seus lugares, pois existe ali um poder vigente, mesmo sendo invisível.

Outro dispositivo que atua sobre a normalização dos corpos é a frequência, muito conhecida como lista de chamada. Essa técnica também já ocorre de forma automática, devido ao fato de alunos e professores já estarem acostumados e se relacionar diretamente com a vigilância em sala. Na universidade, em decorrência da diminuição de alguns padrões de controle, há o exaltamento de outros, como é caso desse (Foucault, 2008). Os alunos sabem que, se não assinam a chamada, podem ser reprovados; os professores

utilizam isso como ameaça para conseguir os alunos em sala e depois ainda têm que comprovar para o departamento o histórico da presença dos alunos. Assim, a maioria dos professores acredita que, “sem a frequência, seria impossível perceber o que o aluno está fazendo” (depoimento P8); nas palavras de outros participantes:

“Preciso do aluno em sala para aprender, não estudando pelos corredores, precisamos desse controle [se referindo à frequência]” (Depoimento P3).

“Acho que se não existisse chamada a gente mal apareceria em algumas aulas, acho que só na prova e para ver qual rumo a matéria estava tomando” (Depoimento A3).

A chamada é realizada regularmente, fazendo com que os alunos sejam controlados. Foucault (2008) ressalta que tal prática ocorre justamente para que os alunos frequentem a aula e sejam vigiados na disciplina. Não basta olhar os indivíduos às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares.

Apesar de diferentes comentários sobre as normas e comportamentos em sala, o mecanismo de controle mais citado tanto por alunos como por professores ainda foi o conjunto dos exercícios avaliativos. O exame é um aspecto específico muito vivo nas relações de poder, em especial na universidade (Foucault, 2008). É como se tudo dependesse das atividades e notas, pois só assim há a possibilidade de se passar ou não nas matérias. Os alunos comentam que conseguem “driblar” os outros mecanismos de controle, conseguem faltar algumas aulas, pedir que amigos assinem a chamada, conversam em sala mesmo não podendo, mas não conseguem escapar das avaliações. Geralmente o sistema de avaliação é composto principalmente por prova, pequenos testes, algumas vezes apresentação de trabalhos escritos e orais.

“Os professores que decidem se a gente é aprovado ou não. O professor influência como você deve fazer prova, sua visão de mundo, como estudar. Bem bancário” (Depoimento A1).

“Eu ainda tenho muito a preocupação com a prova. No curso de história somos chamados a refletir bem mais. Só que às vezes temos que refletir igual o professor quer. Eu sinceramente ainda tenho essa preguiça de pensar, porque nunca me foi exigido” (Depoimento A3).

Os exames servem para especular os corpos e vigiá-los, mesmo que sem supervisão de um olhar minucioso, pois fazem com que professores e alunos se envolvam com o estipulado, tendo que o seguir. Segundo Foucault (2004, p.60), “o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber”. Os registros a fazer durante a aula, o acúmulo de matéria a ser estudada para prova e os vários exercícios repetitivos incorporam os indivíduos a um mecanismo, sem que o percebam e nem consigam agir de outra forma. As provas realizadas – além dos outros aspectos da sala de aula já mencionados, usados tanto por alunos como pelos professores – fazem com que os sujeitos se comparem, caracterizem e se elevem ou menosprezem, em vez de provocar uma ajuda mútua. Sterchele (2009) comenta que, em decorrência dessa normalização, professores e alunos tendem a se distanciar ainda mais.

Foucault (2008, p.164) ressalta:

O exame combina as técnicas da hierarquia, que vigia, e as da sanção, que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados.

Alguns professores comentaram que há uma tentativa de uso de outros mecanismos de avaliação, que visem estimular mais os alunos, entre eles a criação das provas unificadas, que buscavam estimular um olhar mais atento do professor à matéria que está ministrando, assim como também a criação de um *moodle*, videoaulas e aulas de monitoria. Apesar disso, segundo os próprios professores participantes, é difícil não utilizar o método que já conhecem; por mais que usem outras estratégias em sala, no momento de avaliar não têm muitos recursos para substituir a aplicação da prova.

“Mas também dar um curso sem prova... certeza que ele – o aluno – não vai aprender nada. Raríssimos vão estudar para aprender alguma coisa. Vou dar menção como? Pela presença? Aqui na matemática vejo que eles estudam para não reprovar. Infelizmente é a realidade. Não é a melhor forma, se fosse por mim nem haveria prova, porque é difícil cobrar em uma prova uma habilidade, uma competência de maneira boa, mas o professor também tem que seguir as normas estipuladas” (Depoimento P3).

Foucault (2004) também enfatiza que os exames se constituem em poderosos artifícios para avaliar e medir o quanto de sujeição e domesticação já foi assimilado pelo indivíduo, na sala de aula, em sua rotina de estudos em casa, em um processo de avaliação sustentado por registros diários e individualizados do comportamento de cada estudante. As provas representam para os alunos uma grande tensão e inquietação, ampliadas pela pressão dos colegas, que acabam sobrepondo ao sistema das notas um sistema próprio de punições e recompensas. Segundo Sterchele (2009), os estudantes não conseguem perceber o sentido nem a utilidade dos exames, mas entendem a reprovação como uma falha pessoal e se sentem mais culpados, recebendo uma punição moral

Os professores, muitas vezes, pelo pouco tempo e grande quantidade de alunos, são instruídos a aplicar a prova, corrigir e seguir a matéria, em vez de fazer correções, discutir com o aluno e entender suas dificuldades, para notar se efetivamente eles aprenderem algo. Nesse ritmo os professores tendem a usar os erros apenas como critério para atribuir notas. A avaliação, portanto, está articulada com a forma que a universidade assume, como instituição social, o que, em nossa sociedade, corresponde a determinadas funções, como hierarquizar, controlar e formar os valores impostos pela sociedade (submissão, competição, entre outros) (Sterchele, 2009). Os alunos acabam nem sabendo onde realmente estão acertando e errando, pois não obtêm retorno de seus professores:

“Eu não sei o que tô errando, mas sei que estou errando para não conseguir chegar na nota que espero. Seria mais fácil saber, mas o professor não te fala, tem professor que nem devolve a prova, só fala a nota e avisa que a turma pode discutir no final, quando for revisar a nota e aí ver todas as provas. Eu já me desesperei mais, depois entendi como era e segui em frente. Não dá para lamentar, a gente

sabia que a Universidade teria um nível de dificuldade maior, nos preparamos para estar aqui, ou deveríamos” (Depoimento A2).

Por meio das práticas de normalização que ocorrem no ambiente universitário, os alunos e professores se enquadram e aprendem uma série de comportamentos, como ordem, disciplina, respeito e obediência para facilitar o dia a dia. As práticas de sala direcionam todos para o mesmo lugar e tempo, independente de sua bagagem e aprendizagem anterior. A repetição das ações, o professor como foco, a insistência para que os alunos prestem atenção e façam silêncio todos ao mesmo tempo, são outras normas ensinadas desde cedo, fazendo com que, na universidade, a vigilância menos intensa do espaço universitário não permita que os alunos se desvinculem de tal prática (Nunes & Assmann, 2000). Segundo Foucault (2008), são essas práticas que dão sustentação ao poder disciplinar explícito ou implícito no tecido social, instaurando mediante processos constantes.

Nesse caso, o poder e as práticas de normalização se estendem para outros espaços, além daquele em que foi consolidado. Foucault (2008) afirma que toda sociedade impõe um controle social sobre o corpo. Por meio de certas técnicas que se aplicam ao corpo, o ser humano é visto como um objeto que pode ser modelado. A ideia é que uma função disciplinar molde as pessoas em tempo contínuo, de modo que, quando o indivíduo passar de um espaço para outro, ou seja, quando ele for ser moldado segundo outra função, a operação exercida sobre o corpo no espaço anterior sirva como preparo para a nova função. Assim, os alunos precisam fazer a lição e estudar no final de semana, em suas casas, pois o ato de vigiar suas ações partirá de sua própria consciência.

Diante do exposto por meio da percepção de alunos e professores, cabe-nos ainda comentar os desejos dos participantes em relação à educação, em especial como o aluno se enxerga como futuro professor e como o docente pensa nas melhorias que poderiam ser feitas se tivessem mais tempo em sala.

A última categoria, apresentada abaixo, visou refletir possibilidades de interação entre o aluno e o professor em sala de aula, no qual os participantes comentaram o que almejam para tal interação.

O futuro da educação almejado por alunos e professores

Ao conversar com os participantes sobre o futuro e a atuação profissional, 92% dos alunos informaram que gostariam de ser professores melhores do que os que tiveram, alguns se inspiraram em professores universitários que os incentivaram a gostar mais da matéria ou do curso. Quando questionado sobre o professor ideal que eles gostariam de ser, apesar de as respostas serem diversificadas, nos discursos há muitos pontos em comum:

“Quero ser um professor versátil. Ver as necessidades, identificar quem são meus alunos. Conversar! Quero com certeza conversar mais com os alunos, entender o histórico deles, por onde eles já passaram, qual sua bagagem, e não só bagagem de conteúdo, mas também de ser humano, sabe? O que passa dentro deles, que eles estão sentindo. A sala de aula é para se desenvolver não só cognitivamente, mas individualmente, para ver as potencialidades de cada um. Quero também tomar cuidado com o que eu falo, não posso simplesmente pensar e falar, professor precisa refletir duas vezes mais, não só soltar suas opiniões pessoais” (Depoimento A1).

“Mostrar diferentes pontos em sala. Buscar que os alunos tragam diferentes percepções e aí discutir. Os alunos devem aprender um com outro. Eu penso assim. Professor tá ali pra impulsionar isso. Eu às vezes só aprendo quando um colega me explica” (Depoimento A2).

“Se eu virar professora, porque às vezes acho que não sairei daqui, quero fazer a diferença, me esforçar para aquilo, não quero ser inútil. Professor precisa despertar o interesse, entender o outro, suas dificuldades, usar exemplos, ter mais prática! Ter a prática ou pelo menos que a gente tenha pensamentos práticos, da vida real, sabe? Eu acho importante. Eu com certeza faria e relacionaria. É preciso entender como agir com toda essa teoria lá fora, no mundo” (Depoimento A3).

Segundo Adams, et al., (2016), a universidade muitas vezes se torna um espaço de passividade para o aprendiz, que se torna receptor, restringindo as possibilidades de sua constituição como sujeito. Nas falas dos alunos de licenciatura, futuros professores,

percebemos, porém, a preocupação para que isso não se repita. Os sujeitos envolvidos nas relações em sala de aula podem proporcionar transformações ao sistema, não precisando esperar que se tornem professores para mudar a forma que a interação entre alunos e professores ocorre. Afinal, os alunos, estando também envolvidos na relação de poder, podem promover movimentos de resistência para modificar a relação autoritária muitas vezes vista.

Alunos e professores podem promover um espaço universitário diferenciado, pensando na individualidade do sujeito, percebendo-o em diferentes aspectos – não só cognitivos e sociais, como também afetivos. Conhecendo melhor os seus alunos e sua bagagem, o professor poderia buscar uma nova relação de poder em sala, com a criação de estratégias pedagógicas que levassem o aluno a evoluir no aprendizado. O aluno ao entrar na universidade já possui aprendizados trazidos da escola, como também de outras vivências; assim, uma turma com diferentes alunos traz diversos aprendizados para a sala de aula.

Repensar a educação por esse viés leva a uma nova forma da relação de poder existir no espaço universitário. Algo já abordado por Foucault:

A partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia alinhada (Foucault, 2004, p. 241).

Mafra (2008), em seus estudos sobre Paulo Freire e Michel Foucault, ressalta que Freire, em confluência com a perspectiva foucaultiana, elege a liberdade para analisar o poder. Com esse ponto de vista, a autora comenta que ambos – Freire e Foucault – entendiam o poder como uma relação.

“Na concretude, o poder se manifesta na cotidianidade, isto é, no espaço das relações. Não são as leis, mas as práticas regulamentadoras, disciplinadoras

que dão substância ao poder. Para conseguirmos mudar tais práticas, precisam se alterar as relações” (Mafra, 2008, p.288).

Os alunos e professores participantes dos estudos já sugerem alterações nas interações entre aluno e professor existentes atualmente:

“Sou muito aberto, então me vejo como um professor mediador, que facilita o aprendizado, não estarei ali só para ensinar, sabe? Me vejo muito recebendo também. A troca tem que acontecer. Vou para o campo da conversa, fraternidade, amizade. Não quero ter uma relação de dominador e dominante, eu mando, você obedece. Igual acontece atualmente. Muito pelo contrário, quero transmitir um pouco do que eu vivo com as artes e construir um espaço melhor em sala, sem essa de educador em cima, educando aceitando” (Depoimento A9).

“Acho que seria muito legal como professora. Porque já sei o quanto é ruim ter um professor que só entra em sala e repassa a matéria, não conversa, não faz pensar. Bem bancário mesmo. Por que não tentarmos outro caminho?” (Depoimento A8).

Pensar em outro caminho para as relações na universidade, a partir do que Foucault considera e também dos depoimentos trazidos pelos alunos, nos abre espaço para dialogar com as ideias de Paulo Freire. Há anos Freire (2014) se reportou a uma educação bancária, em que o professor deposita o conhecimento sobre o aluno, sem que se pense a respeito. Uma nova proposta pedagógica foi elaborada pelo autor, com um ensino superior diferenciado, comprometido e sensível às mudanças, mais acolhedor, em especial com relação à nova camada popular que finalmente chega às universidades. O que os alunos expuseram nas entrevistas Freire (2014) denominou educação bancária, que não promove a reflexão nos estudantes, levando-os a apenas decorar e passar para o semestre seguinte. Ao adentrar a universidade, os alunos, em sua maioria, ainda recebem um ensino massacrante e cheio de informações, que eles simplesmente absorvem.

Com relação a esse ponto é preciso ir além e enfatizar a necessidade de uma real atuação no ensino, pesquisa e extensão: Freire (2007) defende o ensino no nível universitário como um processo de construção do conhecimento, o contrário do que é proposto pela educação bancária. Assim, a proposta dos alunos vai ao encontro do que

Paulo Freire comenta sobre a educação problematizadora (ou libertadora), em que é necessário que os alunos pensem e critiquem, por mais que muitas vezes eles estejam tão envolvidos pelo sistema, a ponto de não conseguir entender ou perceber seus próprios direitos e rejeitar sua liberdade (Freire & Shor, 2006). Cabe assim ao professor fazer com que eles possam pensar não apenas temas relacionados à matéria, mas outros, de maior abrangência.

Ao considerar a sala de aula um local de poder e saber, Foucault (2008) menciona a troca que professor e aluno podem fazer em sala ao construir o saber, compartilhando o poder. Nesse sentido, torna-se viável pensar e discutir a adoção de um modelo de educação em que os professores e alunos possam interagir mais, assim como propiciar um espaço com mais diálogo, exploração e troca para o ensino ocorrer, podendo o conhecimento tecnológico ser utilizado como ferramenta que modifique a forma do aprendizado. Alguns professores comentam que buscam ao máximo utilizar uma relação mais democrática em sala, mas há dificuldades em conseguir colocá-la em prática:

“Em sala de aula gosto de pensar que existe uma relação de autoridade. Gosto da distinção entre autoridade e autoritarismo que o Paulo Freire comenta: Você pode estabelecer uma relação fundamentalmente de diálogo com os seus alunos, sem você abrir mão da sua autoridade como professor. Eu entro em sala e tenho muita clareza, e acho que meus alunos também têm, que por mais que eu horizontalize as relações, e eu horizontalizo bastante, tem um motivo para estar ali e eu não sou um aluno, então a minha função é diferente, de autoridade. Claro que isso é complicado, porque às vezes o sistema exige de você notas, avaliações e até reprovações. Professor que passa todo mundo é malvisto, e o aluno acaba exigindo também. Temos que tentar equilibrar a educação mais libertária com as exigências” (Depoimento P7).

“No mundo ideal, que eu sonhava quando formei, o aluno ia estudar e o professor ia gostar de dar aula. Para os professores é muito cansativo, gente tem muito aluno, e o aluno não estuda, é complicado. A gente tenta usar novas tecnologias, novos recursos, discutir mais, problematizar a matéria, mas os alunos também precisam querer estar ali, além de passar. O professor precisa tentar mudar o ensino tradicional, mas as exigências ainda são desse tipo de ensino. O ideal e o real ficam longe, se perdem” (Depoimento P6).

Paulo Freire, por mais que não tenha se referido a mudanças tecnológicas,

explorou bastante a interação aluno-professor e seu modo de ocorrer em sala, no desenvolvimento da consciência, principalmente utilizando-se a prática dialógica, sem o autoritarismo visto no ensino tradicional, mas com escuta e fala democráticas, em que os sujeitos compreendam que tanto os que falam como os que escutam têm valor. Não se trata, porém, de apenas fazer silêncio para dar fala ao outro, carece se mostrar disponível e aberto a se envolver com o que o outro pronuncia (Menezes & Santiago, 2014). Isso não quer dizer, entretanto, que haja aceitação sem refutamento, mas sim uma escuta reflexiva, ideal sobretudo no cenário atual, em que a tecnologia tanto pode auxiliar como prejudicar, sendo por isso necessárias mais reflexões frente a tantas informações. Claro que isso não é fácil; Freire (2014) também destaca o quanto mudar o ensino tradicional – ou bancário – é complicado, lembrando que há resistências. Um dos alunos também percebe a dificuldade, mas ao mesmo tempo preconiza um olhar sobre a mudança.

“Eu acho que temos que ir além, porque precisamos pensar como sair desse lugar-comum, como propor dinâmicas para o aluno poder se sentir empoderado no seu processo de aprendizagem. Penso que as reflexões levam ao entendimento. Algumas matérias como didática, psicologia, fazem a gente refletir e sair desse lugar de conforto. É possível também nas exatas, por mais que seja uma ciência pautada em processos lógicos, o que muda é a forma de instigar, mas a reflexão do aluno também pode levar ele a resultados. O professor tem que tá ali como tutor para fornecer definições e conceitos novos que o aluno não conhece. Mas a partir do momento que o aluno tem os ingredientes básicos a reflexão interna se torna caldo de cultura para gerar conhecimento. Na prática, quando estou explicando um conceito ou uma operação, gosto de contextualizar, gosto de situação de desafio, que aquilo que ele aprendeu e que em tese estaria repetindo mecanicamente até internalizar, não é o fim, ele é o meio, é uma ferramenta dentro do processo. Enxergar a matemática que o aluno está exercitando no momento como ferramenta ajuda ele a entender um pouco a importância global da matemática, de como ela tá inserida na vida dele. Mas, poder ir além e refletir a praticidade dela também; é o ideal. Alunos às vezes não gostam, agora fazendo estágio na área eu percebo isso, mas quando eles conseguem entender a proposta maior, é incrível, eles se envolvem de tal maneira que faz você se estimular também” (Depoimento A6).

Os alunos podem estranhar em um primeiro momento uma possível nova configuração da sala, com mais discussões, debates, um olhar mais reflexivo e afetivo, por não estar acostumados com essa possibilidade. Mas precisam pensar e criticar, para

conseguir entender ou perceber seus próprios direitos, e cabe ao professor fazer com que os estudantes possam pensar não apenas temas relacionados à matéria, mas outros, de maior abrangência. Assim, aluno e professor conseguirão uma formação autônoma e libertária para exercer uma prática crítica, consciente, dialógica e respeitosa, que se refletirá no desenvolvimento (Freire, 2007). O ideal esperado pelos alunos e professores participantes do estudo é possível, mas esforços têm que ser feitos, e as relações precisam ser repensadas. Para isso há também necessidade de autonomia entre docentes e discentes, devendo tanto estes como aqueles ter a capacidade de fazer escolhas e agir com responsabilidade. O professor precisa se colocar frente ao aluno de forma humilde e tolerante, reconhecendo o outro como parceiro e apto à troca para o desenvolvimento, realizando um trabalho amplo, perpassando as diferentes instâncias que o cercam, como a política, a cultural e a institucional.

Outro aspecto destacado relacionado à aprendizagem em sala de aula diz respeito à brincadeira, ao lúdico e ao afetivo. Uma das alunas destaca seu desejo de ser uma professora que brinque:

“Quero trazer a brincadeira para sala. Naquele ditado: ‘Aprende-se brincando’. Acho menos tenso. Quero ser a professora que ensina brincando. Só tive uma aula assim aqui, mas lembro tudo dela. É incrível! Fiquei anos estudando pra uma prova ontem e hoje não sei mais nada, só que essa aula foi no 2º semestre e lembro de tudo. A faculdade deixa você muito preocupado, tão tenso, que dificulta o aprendizado. A brincadeira não é só descontração é aprendizado também, consegue entender melhor o outro, sua personalidade. Não acha? A brincadeira não é coisa só de criança, por mais que a Universidade seja toda séria, eu quero mudar isso” (Depoimento A7).

Percebemos nessa fala o quanto o lúdico é associado à infância e às brincadeiras, e desvinculado do espaço universitário, considerado mais sério e rígido. Porém, a brincadeira possibilita o aprendizado, a descoberta do mundo e de si mesmo, sendo possível desenvolver-se cognitivamente e afetivamente, além de estimular as vivências práticas de soluções de problemas e o potencial criativo. Na universidade, por mais que se preze

um ensino formal, é possível proporcionar momentos de descontração a fim de otimizar a aprendizagem e a formação do sujeito, de forma integral. Por meio de jogos e brincadeiras a relação aluno-professor também pode se intensificar, por ser uma relação diferenciada da já esperada em sala de aula. Claro que para isso, o esforço do aluno e principalmente o do professor são mais acentuados, porém, os resultados são proporcionais a tais esforços e menos maçantes. Por meio da brincadeira o aluno também consegue refletir melhor e ter mais autonomia nas escolhas (Pedroza, 2005).

Alguns participantes, ao responder sobre mudanças que gostariam de ter na relação aluno-professor, ainda comentaram seu despreparo para lidar com algumas questões emocionais que acontecem em sala, para as quais, segundo eles, não foram treinados, e sua crença de que a formação dos professores poderia explorar mais o lado emocional e afetivo. Professores mencionaram que não se sentiram psicologicamente bem em sala para lidar com algumas situações. Muitos disseram ter um *deficit* em sua formação nesse aspecto e, principalmente, não ter o apoio do seu departamento ou da psicologia, não sabendo muitas vezes ajudar seus alunos. Alguns alunos participantes também indicaram que não se sentem preparados para lidar com o outro em situações que fogem ao esperado, sugerindo que o campo universitário poderia prepará-los melhor.

“Eu me sinto bem preparada para estar em sala, se for pensar na minha formação. Mas em relação ao apoio emocional sinto que falta muito, que precisaria me preparar melhor. Não sei nem como, nem sei se tem essa formação. Porque a gente tem que atender alunos de diferentes graus, com estruturas diferentes, alunos agressivos, com problemas psicológicos, que usam drogas, que não respeita o professor e não temos suporte para lidar com isso. É difícil você se manter fiel à atividade docente quando você se sente ameaçado pelos seus alunos. De um semestre para outro tento esquecer o semestre que foi e começar um novo semestre, vida nova, novas chances. O ideal seria ter um de vocês [se referindo aos psicólogos] dentro de cada departamento, pelo menos [risos]” (Depoimento P8).

“A cada semestre eu fico acabada, preocupada com os alunos. Se você me perguntar como estou agora, de verdade, essa é a resposta. O meu emocional fica exausto. Eu gosto do que faço, mas os alunos me sugam. A minha preparação cognitiva para tá em sala é assim [aponta a mão para o alto] e a minha emocional

é assim [aponta para baixo]. Talvez seja porque me preocupo demais. Queria conciliar mais o cognitivo e o emocional, mas não sei como com o tanto de aluno que tenho” (Depoimento P7).

“Vou te contar um caso, pode ser? Esse caso é o típico caso que precisei de ajuda e não tive. Tava dando uma disciplina muito grande, de grafos, tinha 55 alunos matriculados, longa lista de espera. Tinha um aluno muito bom, já trabalhava no TJ, era muito bom aluno, aí ele falou: vou tirar umas férias, vou tirar licença do trabalho e tirar férias com a família. Pediu para adiantar a segunda prova e foi superbem, mas aí o menino se matou. Ele se matou! Foi muito difícil para mim, a gente não tem apoio, não tem suporte. Ninguém fica sabendo. Passamos por situações emocionais bem difíceis. A gente não é preparado para isso, de nenhuma forma. O que acontece na seleção é que eles veem se você é competente, no meu caso em matemática, se sim, toma essa turma e vai ensinar. Mas não te ensinam a lidar com essas coisas, o aluno chorando, o aluno morrendo” (Depoimento P6).

Outros participantes também comentaram da falta de apoio emocional e que na UnB se sentem muito sobrecarregado, exaustos e acham que muitas vezes precisavam de um apoio maior do professor, do departamento ou até apoio psicológico, mas que entendem que muitos professores não possuem esse preparo emocional, que o departamento tem outras demandas e que nem sempre é possível horário no Caep, por exemplo. Um dos alunos declara que ele mesmo, como futuro professor, não saberia lidar com os problemas dos alunos.

“Às vezes fico tão sobrecarregado, que só queria poder chorar um pouco, mas não dá tempo. Em sala o professor realmente não tá nem aí. Mas nem é culpa dele, a sala tá cheia, como ele vai pensar em se preocupar com alguém. Por mais que às vezes alguém comente que tá com depressão, por exemplo, o que o professor vai fazer? Não ensinam isso na universidade, apesar de eu achar que deveriam. A gente não aprende a lidar com o outro nesse nível. Eu mesmo vou ser professor em breve e não sei lidar até agora com essa situação. Você é psicóloga, tudo bem, mas cadê a nossa formação psicológica?” (Depoimento A4).

Fuhr (2010), afirma que vivemos em uma cultura que desvaloriza as emoções em favor da razão. Valorizar a racionalidade como expressão básica da existência humana é positivo, mas não podemos deixar de levar em conta as emoções, principalmente na área da educação. Fragmentar o indivíduo, visando ao ensino-aprendizado nos diferentes processos em que ele está envolvido, nas esferas cognitiva, afetiva e social não é

considerá-lo um sujeito completo. Paulo Freire (2011) ainda revela em seus estudos sobre a importância de não separar os aspectos cognitivos do emocional, pois afeto e intelecto se unem. Cada ideia conta uma atitude afetiva que se revela pela interação entre indivíduos envolvidos em determinado contexto de aprendizagem. Cabe ao professor propiciar um ambiente de fala e escuta, em que haja o respeito à diversidade, seja ela de ideias, cultura ou qualquer outra.

Acolher e respeitar a diversidade e tirar proveito dela para melhorar sua prática pode ser um desafio para o professor, desafio esse que compensa na sua prática, pois, como afirma Freire (2011, p. 47),

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a se presentear na vida de um aluno com um simples gesto do professor. O que pode um gesto, aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo.

Por fim, devemos refletir as questões aqui expostas para firmar um compromisso com as universidades, no sentido de que elas se potencializem para formar profissionais críticos e reflexivos, capazes de intervir junto à realidade social. A graduação pode proporcionar um leque de conhecimentos para o crescimento profissional, social e afetivo. Como instituição de ensino, ela pode se preparar para oferecer a possibilidade aos alunos e professores de adquirir o conhecimento de forma ampla, não apenas em sala, mas com diferentes trocas sociais e intensificando a relação aluno-professor. É necessário pensarmos em uma universidade que realmente desenvolva o papel que lhe é destinado, que vai muito além de formar profissionais de várias áreas; que ela conheça e atue na realidade em que está inserida.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a produção desta dissertação, tivemos contato com situações e “experimentos” de escrita que proporcionaram um desencadear de possibilidades. Articular autores, nas suas perspectivas pedagógicas, ao tema, nos permitiu pensar além do esperado. Mas, a busca de uma investigação que parta da própria vivência é algo, muitas vezes, conflitante. Pensar a própria prática, refletir sobre ela e perceber as angústias, as decepções de alunos e professores fez com que percebêssemos muito mais aspectos da interação aluno-professor do que esperávamos. Claro que nem tudo percebido

foi discutido a fundo, por isso a importância de futuros estudos de forma mais específica.

A construção desta pesquisa procurou seguir um olhar sensível para compreender as relações de poder na interação aluno-professor no contexto universitário, realizando uma discussão dos diferentes resultados encontrados e relacionando-os com a teoria. O pano de fundo para as nossas reflexões foram as vivências dos professores, alunos e das pesquisadoras. As conclusões sobre as relações de poder analisadas neste estudo não podem ser generalizadas, mas, guardadas as limitações e possibilidades científicas de um estudo, podem servir de auxílio à compreensão da realidade das universidades brasileiras.

Um breve olhar sobre o percurso da universidade nos permitiu avaliar sua pluralidade em termos de objetivos, modelos e apropriações. No Brasil, entretanto, essa instituição tardou, o que repercutiu nos modelos vistos, principalmente por não se adequarem à realidade brasileira. A UnB surgiu em meio aos contextos de várias universidades que seguiam modelos europeus e tentou romper com algumas ideias. O projeto da universidade era louvável, com diferentes propostas que visavam aproximar alunos e professores, com mais discussões e diálogos, buscando atender a um público heterogêneo.

No estudo podemos perceber que a UnB ainda demonstra ser uma universidade preocupada com aspectos sociais e políticos, com estudantes e professores engajados, mas, ao mesmo tempo angustiados com tudo o que precisam cumprir diariamente. O que, às vezes, não os faz pensar além do esperado, só refletindo os mesmos aspectos. A universidade, desde sua criação, já permeou um longo caminho. Sua proposta inicial era inovadora, mas foi abafada por uma ditadura, o que fez com que muito dos seus ideais se perdessem ao longo dos anos.

Mas, alguns professores e alunos ainda lutam por uma universidade diferente. Ao investigar o que os alunos e professores pensam sobre a UnB, vimos o quanto alguns

estudantes se envolvem com a proposta de uma universidade integrada, com mais diálogo e interação entre os alunos e entre os alunos e professores. Mas, também percebemos o quanto os participantes, em especial os professores, se sentem desestimulados. Seria necessário investigar mais a fundo os diversos motivos que fazem os professores se sentirem de tal maneira, pois, as limitações da estrutura física, a competitividade e sua relação com o aluno em sala podem ser só alguns dos motivos, porém, acreditamos que podem ter outros que esta pesquisa não adentrou, como, por exemplo, a progressão da carreira.

Um outro ponto que merece uma melhor compreensão em pesquisas futuras é em relação aos três pilares da UnB: pesquisa, ensino e extensão. Pois, tanto alunos como professores relataram que os três não caminham juntos, pelo contrário, o ensino parece ser bem mais esperado que a pesquisa e principalmente que a extensão. Pode-se investigar no futuro o porquê de isso ocorrer. Ainda em relação a UnB, em outros estudos há que se investigar melhor a relação da pós-graduação com a graduação durante a criação da universidade. Afinal, há registros históricos que em alguns cursos primeiro houve a criação da pós-graduação para só depois a graduação surgir, e por isso podem sofrer mais influencias voltadas à pesquisa e ensino.

Durante as entrevistas semiestruturadas, percebemos também o quanto as relações de poder estão presentes no campo universitário. De forma geral, os resultados obtidos indicam que o cotidiano da universidade é permeado pelas relações de poder, em uma escala de dominação/sujeição que, severamente, constrange a ação dos indivíduos, cerceando, sobretudo, sua capacidade de redefinir os limites sociais em que estão inseridos. Entre um extremo e outro, há uma enorme variedade de práticas.

No conjunto de percepções sobre relações de poder, foram encontradas formas de como o poder é exercido, e essas formas são geralmente personalizadas por meio das

relações interpessoais hierárquicas. Algumas dessas relações comprometem tanto o trabalho do docente quanto o aprendizado do aluno, pois, em vez de a sala de aula ser utilizada como um local de troca e reelaboração de conhecimento, acaba se tornando um mero campo de exercício do poder. Assim, fez-se importante repensar as relações de poder na universidade em que tanto os alunos, como os professores assumem posições de poder. Os professores podem até ser vistos como mais autoritários, mas isso não simboliza que os alunos não tenham suas formas de poder, pelo contrário, vimos que os alunos utilizam suas estratégias para conseguir ter o poder em sala.

As interações em sala se mostraram muito rígidas e firmes, com um certo receio dos professores e alunos. O que chama atenção é que por mais que os alunos de licenciatura vivenciem essa relação em sala, eles não visam reproduzi-la no futuro, assim como muitos dos professores participantes também querem mudar a relação que tem hoje com seus alunos.

É certo que a educação é necessária, todas as sociedades necessitam dela, porém, não a educação que obriga, oprime e classifica, esta deveria ser repensada por aqueles que a fazem acontecer. Nenhuma classificação pode tornar alguém melhor. Foucault acreditava não ser preciso rebelar-se contra o sistema de forma agitada ou descuidada. Antes de tudo é preciso criar possibilidades estratégicas a consciência das instituições, tornando viáveis todas as experiências rejeitadas pela sociedade que tem se caracterizado como disciplinar, tornado possível, o estabelecimento de regras dentro de cada grupo social e não à parte deles, conforme suas próprias convicções e necessidades.

Outros estudos podem ajudar a compreender melhor a relação aluno-professor em um cenário mais harmonioso. Pode-se até pesquisar professores que já utilizam práticas mais acolhedoras e afetivas na universidade com seus alunos.

A pesquisa também buscou refletir brevemente sobre alguns temas, deixando

insumos para futuras pesquisas. Afinal, a própria Universidade de Brasília continua um campo empírico extremamente rico para futuros pesquisadores. Um desses casos, em que precisamos investigar mais do que observamos nas entrelinhas, é a questão da misoginia apontada. Tema sério e que precisa ser revisto na universidade.

O apoio psicológico de que alunos e professores carecem também precisa ser mais discutido, ainda mais por estarmos no instituto de psicologia. Esses não foram temas principais do estudo, mas perpassam as relações que ocorrem em sala e merecem um olhar mais apurado

A tentativa de compreender a interação aluno-professor em sala, orientada pela análise dos discursos que circulam no campo universitários e também a tentativa de repensar uma outra forma da relação de poder ocorrer, de forma não autoritária e dialógica, provoca, sem dúvida alguma, conflitos que desafiam as relações existentes atualmente. Porém, há possibilidades de tais fatos ocorrerem, sendo necessário pequenas ações para grandes mudanças.

Concluindo a dissertação, mas conscientes de que o assunto, nem de longe, se esgota aqui, podemos sintetizar que, neste estudo, foi abordada a universidade enquanto instituição formadora de professores que ingressarão na carreira docente e seus atuais professores, que auxiliam os estudantes nessa formação profissional, como também as relações de poder existentes na interação aluno-professor e outras possibilidades da interação ocorrer em sala.

REFERÊNCIAS

- Adams, E., Souza, A. E., Alves, C. R. S. T., & Dorneles, E. F. (2016). Crítica aos saberes: Considerações de Michel Foucault ao Ensino Superior. *Revista Di@logus*, 5(3), 3-13.
- Adichie, C. N. (2014). *Sejamos todos feministas*. São Paulo, Companhia das Letras.
- Almeida Filho, N. de (2008). Universidade nova no Brasil. In: B. de S. Santos & N. de Almeida Filho (orgs). *A Universidade no Século XXI: para uma universidade nova* (pp. 107-257). Coimbra: Almedina.
- Almeida, W. R. A (2014). Relações de poder no cotidiano escolar. *Educação por escrito*, Porto Alegre, 5(2), 274-285.

- André, M. (2016). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus.
- Aquino, M. A. de. (2000). As conexões da interação na construção do sentido. *Linguagem & Ensino*, 3(2), 11-29.
- Arruda, P. C. (2012). *Ainda somos os mesmos, mas não vivemos como nossos pais* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Assis, R. M., & Bonifácio, N. A. (2001). A formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão. *Educação e fronteiras on-line*, 1(3), 36-50.
- Barbosa, M. L. P. (2006). *Práticas Escolares: aprendizagem e normalização dos corpos* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brighente, M. F., & Mesquida, P. (2016). Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-Posições*, 27(1), 155-179.
- Brigídio, E. I. (2013). Michel Foucault: Uma Análise do Poder. *Revista Direito e Economia Socioambiental*, 4(1), 56-75.
- Caciano, C., & Silva, G. A. (2012). Foucault e educação: as práticas de poder e a escola atual. *Revista e-Ped*, 2(1).
- Cândido, C. M., Assis, M. R., Ferreira, N. T., & Souza, M. A. (2014). A representação social do “bom professor” no Ensino Superior. *Psicologia & Sociedade*, 26(2), 356- 365.
- Carvalho, C. H. A. de. (2006). Política para o Ensino Superior no Brasil (1995-2006): Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: J. R. Silva, J. F. Oliveira, & D. Mancebo (Orgs), *Reforma universitária: dimensões e perspectivas* (pp.125-139). Campinas: Alínea.
- Ceccon, C., Harper, B., Oliveira, M. D., & Oliveira, R. D. (2006). *Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Chauí, M. S. (2016). Ideologia e Educação. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 245-257.
- Chaves, M., & Gamboa, S. S. (2000). *Prática de ensino: formação profissional e emancipação*. Maceió: EDVIFAL.
- Coracini, M. J. R. F. (1995). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes.

- Costa, A., Siqueira, D., & Bandeira, L. (1992). *UnB: Tempo e espaço do resgate do naufrágio e do sonho*. In: Universidade de Brasília, UnB 30 anos. Brasília: EdUnB.
- Costa, E. B. O., & Rauber, P. (2009). História da educação: surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil. *Revista Jurídica UNIGRAN*, 11(21), 241-253.
- Costa, L. (1962). *Plano orientador da Universidade de Brasília*. Brasília: Editora UnB.
- Fávero, M. L. A. (2006). A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, 28, 17-36.
- Fernandes, A. (2013). *Mal necessário? A memória da ditadura militar brasileira (1964-1985) entre os estudantes de graduação da UnB* (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Ferreira, A. B. de H. (2004). *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. São Paulo: Positivo Livros, 2004.
- Ferreirinha, I. M. N. & Raitz, T. R. (2010). As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. *Revista de Administração Pública*, 44(2), p. 367-83.
- Foucault, M (2006). *Estratégia, poder-saber* (2ª ed.). Organização de M.B. Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M (2009) [1977]. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 19ª edição.
- Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2002). *As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2004) [1979]. *A Microfísica do poder* (23ª ed.). São Paulo: Graal, 2004.
- Foucault, M. (2008) [1987]. *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (35ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). Conferência de comemoração do décimo aniversário de fundação da Universidade Federal de Rondônia. In: C. S. de Moraes, C. de Santos. *Cenários da Libertação: Paulo Freire na prisão, no exílio e na universidade*. Porto Velho: Edufro.
- Freire, P. (2011) [1996]. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (43ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do*

- Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. [e-book].
- Freire, P. (2014) [1968]. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P., & Shor, I. (2006). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (Educação e Comunicação).
- Fuhr, L. M. (2010). *O processo relacional entre professor e aluno* (Trabalho de conclusão de curso). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Garcia, J. (2009). Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, 20 (43).
- Guimarães, V. S. (2004). *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papyrus.
- Henz, C. I. (2007). Na escola também se aprende a ser gente. In: C. I. Henz, R. Rossato, (Orgs.), *Educação humanizadora na sociedade globalizada*. Santa Maria: Biblos.
- Holloway, J. (2003). *Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje*. São Paulo: Viramundo.
- Lelis, G. (2011). A UnB e os militares: breve estudo sobre as relações entre a Universidade de Brasília e o regime autoritário brasileiro entre 1964 e 1965. *A Noctua, Revista de história*, 1(3).
- Lemos, F. C. S., Cardoso Junior, H. R., & Alvarez, M. C. (2013). Instituições, confinamento e relações de poder: questões metodológicas no pensamento de Michel Foucault. *Psicologia & Sociedade*; 26(n. spe.), 100-106.
- Lima, M. S. L., & Braga, M. M. S. C. (2016). Relação ensino-aprendizagem da docência: traços da Pedagogia de Paulo Freire no Ensino Superior. *Educar em Revista*, 61, 71-88.
- Longo, C. P. (2014). *Gestão Cristóvam Buarque: a redemocratização na Universidade de Brasília (1985-1989)* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Lopes, D. M. C., Vaz-Rabelo, M. P. P., & Pessoa, M. T. R. (2010). O ensino superior na atualidade e os desafios da aprendizagem: teorizações e prática docente. *Revista Portuguesa de pedagogia*, 44(1), 143-167.
- Luckesi, C., Barreto, E., Cosma, J., & Baptista, N. (2007). *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 2007.
- Mafra, J. (2008). A conectividade do presente com a história em Freire e Foucault. In G.

- Moacir, M. V. Gomez, J. Mafra, & A. F. de Alencar (Org.). *Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogia* (pp. 283-292). Buenos Aires: CLACSO.
- Mancebo, D., Vale, A. A. do & Martins, T. B. (2015). Políticas de expansão da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 20(60), 31-50.
- Marqueti, M. T., & Sá, R. A. de. (2017). A identidade docente e o uso das tecnologias e mídias digitais na escola à luz do pensar complexo. *Revista Diálogo Educacional*, 17(51), 167-183.
- Martins, C. B. (2009). A reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação e Sociedade*, 30(106), 15-35.
- Mendonça, A. W. P. C. (2000). A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 14.
- Menezes, G. M., & Santiago, M. E. (2014). Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro-Posições*, 25(3), 45-62.
- Menezes, L. C. de. (2001). Políticas de formação de professores: a universidade em questão. In: V. M. S. S. Lisita (Org.). *Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas* (pp.35-41). Goiânia: Alternativa.
- Morhy, L. (2004). Brasil: universidade e educação superior. In: *Universidade no mundo: universidade em questão* (Org.) (2ª ed., pp.25-60). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Moura, T. M. (2010). *Foucault e a escola: disciplinar, examinar, fabricar* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação.
- Neto, E. D. S. (2005). Normose e prática docente: desafio para a formação de professores. *Educação do Cogeim*, 26, 45-60.
- Nogueira, J. F. F. (2008). *Reforma da Educação Superior no governo Lula: debate sobre ampliação e democratização do acesso* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.
- Nunes, N. A., & Assmann, S. J. (2000). A escola e as práticas de poder disciplinar. *Perspectiva*, 18(33), 135-153.
- Nuto, S. de A. S., Noro, L. R. A., Cavalsina, P. G., Costa, I. C. C., & Oliveira, A. G. R. C. (2006). O processo ensino-aprendizagem e suas consequências na relação professor-aluno-paciente. *Ciência & saúde coletiva*, 11 (1).
- Oliveira, A. P. de. (2007). *A Relação entre o Público e o Privado na Educação Superior*

- no Brasil e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI)* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFPE, Recife.
- Oliveira, C. A. V. (2013). *O que os estudantes universitários pensam sobre seus professores?* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Oliveira, F., & Fernandes, M. C. S. G (2016). A atividade discente na universidade: caracterização dos estudantes e impactos da produtividade acadêmica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1(3).
- Oliveira, I. C. (2008). *Relações de poder como expressão de práticas (re)construídas no contexto da escola* (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Paro, V. H. (2008). *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum de educação*. São Paulo: Ed. Cortez.
- Pasqualini, J. C., & Eidt, N. M. (2013). A relação professor-aluno à luz de diferentes abordagens da psicologia. *Revista de Educação*, 1(1), 25-44.
- Pedroza, R. L. S. (2003). *A psicologia na formação do professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília.
- Pedroza, R. L. S. (2005). Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. *Revista do Departamento de Psicologia*, 17(2), 61-76.
- Pereira, B. F. (2013). Foucault e a educação libertária: por uma escola transformadora da sociedade. *Revista Eletrônica de Filosofia*, 5(13), 80-102.
- Pimenta, S. G. & Anastasiou, L.G.C. (2008). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Prata, M. R. S. (2005). A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. *Revista Brasileira de Educação*, 28 (n. spe.), 108-115.
- Querubim, V. R. (2013). *Paulo Freire e ensino superior: referenciais freirianos para pensar a universidade brasileira* (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo.
- Reis, R. P. J. (2014). *Ser professor no ensino superior: representações sociais das práticas docentes por formadores do curso de Pedagogia* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estácio de Sá.

- Ribeiro, D (1986). *Universidade para quê?* Brasília, Ed.UnB.
- Ribeiro, D. (1975). *A universidade necessária*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ribeiro, D. (1978). *UnB: invenção e descaminho*. Rio de Janeiro: Avenir.
- Ribeiro, L. F. (2002). A relação de poder na sala de aula: em busca de positivities. *Pesquisas em lingüística e literatura: descrição, aplicação e ensino*, 4, 465-467.
- Roncaglio, S. M. (2004). A Relação Professor-Aluno na Educação Superior: A Influência da Gestão Educacional. *Psicologia Ciência e Profissão*, 24 (2), 100-111.
- Rossato, R. (2005). *Universidade: nove séculos de História*. Passo Fundo: UPF.
- Rozendo, C. A., Casagrande, L. D. R., Schneider, J. F., & Pardini, L. C. (1999). Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, 7(2), 15-23.
- Rubin, I. I. (1980). *A teoria marxista do valor*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- Salmeron, R. A. (2007). *A universidade interrompida: Brasília 1964-1965*. (2ª ed.). Brasília: EdUnB.
- Santos, B. S. (2008). A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. In: B. S. Santos, & N. Almeida Filho. *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova* (pp. 13-106). Coimbra: Almedina.
- Santos, C. P., & Soares, S. R. (2011). Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. *Estudos em Avaliação Educacional*, 22(49), 353-370.
- Santos, M. F. O. (1999). As relações de poder na interação professor/alunos, em contexto universitário - uma amostragem. *Revista do GELNE*, 1(1), 117-124.
- Saviani, D. (2008). O legado educacional do regime militar. *Cadernos Cedes*, 28 (76), 291-312.
- Severino, A. J. (2009). Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. *Avaliação*, 14(2), 253-266.
- Sguissardi, V. (2006). Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação & Sociedade*, 27(96), 1.021-1.056.
- Silva, E. C. R. (2011). Sociedade, Educação, Universidade e mundo do trabalho: Uma relação para o social. In *XI Conferência Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul* (pp. 2-12). Florianópolis.

- Silva, F. L. (2001). Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. *Estudos Avançados*, 15 (42).
- Soares, L. L. M., & Veríssimo, L. J. (2010). A Formação do Aluno na Graduação em Psicologia pela Pedagogia de Paulo Freire. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 30 (3), 588-603.
- Sonagli, J. & Soares, H. J. (2015). Cotas raciais para ingresso no ensino superior: a missão da universidade na transformação cultural. *Revista Jurídica da Presidência*, 17(112), 365-391.
- Sterchele, C. S. (2009). *Manifestações de poder nas relações escolares* (Trabalho de conclusão de curso). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- Stoppino, M. (1991). Poder. In: N. Bobbio, N. Matteucci, & G. Pasquino (Orgs), *Dicionário de política* (3ª ed., Vol. 2, pp. 933-943). Brasília: UnB.
- Teixeira, A. S. (1964). A universidade de ontem e de hoje. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 42(95), 27-47.
- Teixeira, A. S. (1989). *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas. Recuperado de http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama_introducao.htm
- Teixeira, A. S. (1998). *A universidade de ontem e de hoje*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Trombetta, L. C.; & Schmidt, H. F. (2015). A dialogicidade no ensino superior na perspectiva de Paulo Freire. In *IX Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: Utopia, Esperança e Humanização*.
- Vasconcelos, M. L. M. C. (1996). *A formação do professor de 3o Grau*. São Paulo: Pioneira.
- Veiga-Neto, A. (2004). *Foucault e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Weller, W. (2007). Diferenças e desigualdades na Universidade de Brasília: experiências de jovens negras e suas visões sobre o sistema de cotas. *Política & Sociedade*, (11), 133-158.

ANEXOS

ANEXO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA ALUNOS

Questões norteadoras para a entrevista semiestruturada – Alunos

Nome:	Idade:
Curso:	Ano de Ingresso:

- Porque você escolheu esse curso e essa Universidade?

Questões para orientar a entrevista:

- O que você pensa sobre a Universidade?
- O que você entende como poder?
- Como foram suas escolas anteriores até chegar a Universidade? A UnB se parece com elas?
- Como você considera que é o ensino tradicional?
- O que você pensa sobre os seus professores da UnB? E sobre os alunos?
- **Na sua opinião, quem manda nesta Universidade?**
- Você acredita que os professores podem prejudicar ou beneficiar a aprendizagem

- dos alunos?
- O que você pensa dos professores e da relação que eles mantem com os alunos? Há retorno?
 - Como ocorre a aproximação entre aluno e professor? Como gostaria que fosse?
 - Você já vivenciou alguma situação na Unb em que você considerou que o professor foi autoritário? Comente.
 - O que você acredita que seria um comportamento inadequado em sala de aula?
 - **Você acha que existe uma relação de poder na interação aluno-professor? Comente.**
 - Você acredita que os professores da Universidade detêm o controle da sala de aula?
 - Quais são os seus principais problemas em relação a Universidade? Quem os ajuda a resolver?
 - Você acredita que a sua relação com o professor influenciará o seu futuro profissional?
 - Quais os poderes que o professor tem sobre os alunos?
 - O que é disciplina em sala de aula?
 - O que você considera sobre a padronização das salas?
 - **Como mudar esse cenário?**

ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES

Questões norteadoras para a entrevista semiestruturada – Professores

Nome:	Idade:
Formação Acadêmica:	Ano de Ingresso:

Breve conversa sobre a escolha pela profissão de professor na Universidade de Brasília:

- Porque você quis ser professor dessa Universidade?

Questões para orientar a entrevista:

- O que você pensa sobre a Universidade?
- O que você entende por Poder?
- O que você pensa sobre os seus alunos da Unb? E sobre os professores?
- Quais as características que você considera necessárias a uma pessoa para que ela leccione nessa Universidade?
- Na sua opinião, quem manda nessa Universidade?
- Como professor(a) que relação você mantém com os alunos?

- Como ocorre a aproximação entre aluno e professor? Como gostaria que fosse?
- Quais as dificuldades enfrentadas por um professor em sala de aula? Como você as resolve?
- O que você acredita que seria um comportamento inadequado em sala de aula?
- Você acha que existe uma relação de poder na interação aluno-professor? Comente.
- Você acha que os professores podem prejudicar ou beneficiar a aprendizagem dos alunos?
- Na sua opinião, a que se deve a desmotivação de alguns alunos pela Universidade e pelo estudo?
- Quais os poderes que os alunos têm sobre os professores?
- O que é disciplina em sala de aula?
- O que você considera sobre a padronização das salas?

ANEXO 3 - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “De quem é a Universidade? Um estudo sobre a interação aluno-professor” de responsabilidade de Rayanne Linhares Azevedo, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender a concepção de estudantes e professores do Ensino Superior sobre a relação aluno-professor. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas e fitas de gravação, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio do registro escrito das falas dos participantes em entrevista semiestruturada, agendadas previamente. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. Espera-

se com esta pesquisa promover reflexões sobre a atuação do professor e a contribuição do aluno no momento de aprendizagem.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 996777568 ou pelo e-mail ray_linhares@yahoo.com.br

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de seminários e entrega de cópia da pesquisa, se assim solicitar, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. **As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.**

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ 2017

