

**FACULDADES EST**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA**

MARIA DO ROSÁRIO PESSOA NASCIMENTO

**VIOLÊNCIA NA UNIVERSIDADE:  
UMA ANÁLISE REFLEXIVA NAS PERSPECTIVAS TEÓRICA E PRÁTICO-  
PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA UESPI EM PARNAÍBA-PI.**

São Leopoldo

2014



MARIA DO ROSÁRIO PESSOA NASCIMENTO

**VIOLÊNCIA NA UNIVERSIDADE:  
UMA ANÁLISE REFLEXIVA NAS PERSPECTIVAS TEÓRICA E PRÁTICO-  
PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA UESPI EM PARNAÍBA-PI.**

TESE  
Doutoramento em Teologia  
Faculdades EST  
Programa de Pós-Graduação  
Área de Concentração:  
Religião e Educação

Orientadora:  
Dra. Laude Erandi Brandenburg

São Leopoldo

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N244v Nascimento, Maria do Rosário Pessoa

Violência na universidade : uma análise reflexiva nas perspectivas teórica e prático-pedagógica no contexto da UESPI em Parnaíba-PI / Maria do Rosário Pessoa Nascimento ; orientadora Laude Erandi Brandenburg. – São Leopoldo : EST/PPG, 2014.  
205 p. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Doutorado em Teologia. São Leopoldo, 2014.

1. Violência nas universidades e faculdades. 2. Violência na escola. 3. Violência na escola – Prevenção. 4. Universidades e faculdades – Brasil. 5. Universidade Estadual do Piauí. I. Brandenburg, Laude Erandi. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**MARIA DO ROSÁRIO PESSOA NASCIMENTO**

**VIOLÊNCIA NA UNIVERSIDADE:  
UMA ANÁLISE REFLEXIVA NAS PERSPECTIVAS TEÓRICA E PRÁTICO-  
PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA UESPI EM PARNAÍBA-PI.**

Tese de Doutorado  
Para obtenção do grau de  
Doutor(a) em Teologia  
Faculdades EST  
Programa de Pós-Graduação  
Área de Concentração: Educação

DATA: 18 de dezembro de 2014.

---

*Laude Erandi Brandenburg – Doutora em Teologia – EST*

---

*Gisela Isolde Streck – Doutora em Teologia - EST*

---

Remí Klein – Doutor em Teologia - EST

---

Edla Eggert – Doutora em Teologia - Unisinos

---

Rosendo Freitas de Amorim – Doutor em Sociologia



## AGRADECIMENTOS

Quando ao término de uma jornada, o(a) andarilho(a) volve o olhar para o caminho percorrido, é possível perceber, mesmo com o olhar vitorioso, que nem sempre esteve sozinho. Nesse sentir, quero expressar a minha gratidão às inúmeras pessoas que sempre me ajudaram a superar as dificuldades nessa caminhada.

Nas íngremes etapas enfrentadas na elaboração desta Tese de Doutorado, eu pude contar com a presença divina que me deu saúde para superar inúmeras dificuldades, inclusive as variações climáticas dos pampas gaúchos. Por isso, a Ele todo o louvor e gratidão.

Levando em consideração a linguagem concisa que o trabalho requer, não é fácil elencar pessoas, diante do risco, não do esquecimento, mas da omissão. Sou muito grata ao quadro pessoal da Faculdades EST – Reitoria, Biblioteca, Secretaria, Hospedagem, Serviço de apoio, pela seriedade nas atividades institucionais e presteza no pronto atendimento ao corpo discente.

Aos(às) colegas do Doutorado: pela oportunidade do conagraçamento durante a convivência amigável e salutar; pelo espírito solidário sempre disposto à ajuda mútua; pelos momentos de descontração com boas lembranças e, durante as reflexões, pela troca de experiência e conhecimento adquirido.

Ao corpo docente da Faculdades EST: Professor Remí Klein, sempre muito atencioso; Professora Gisela Streck, com sua meiguice costumeira. Em especial, à Professora Laude Erandi Brandenburg, pela sua simplicidade, por sua permanente palavra de incentivo e a cuidadosa orientação metodológica durante toda a elaboração desta Tese.

À professora Edla Eggert pelas instigantes aulas ministradas na Faculdades EST; ao Professor Rosendo Amorim, pelo constante apoio e motivação permanente. Por suas respectivas disponibilidades em comporem a Banca de defesa desta Tese Doutoral.

À Diretora da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, *Campus* de Parnaíba, Professora Rosineide Candeia Araújo; aos(às) alunos(as) e professores(as) pela importante colaboração, na produção dos dados, sem o que esta pesquisa não se teria realizado.

Portanto, dizer-lhes, apenas: **muito obrigada!** - É muito pouco.



## DEDICATÓRIA

**Aos meus pais:** Joaquim Rodolfo Pessoa e Zarria Matos Abrahão.

Saudosas memórias!

Que, na vida simples e humilde que tiveram, conseguiram proporcionar uma sólida educação aos seus filhos e filhas. Que nessa rápida união muito contribuíram para a formação de cada membro da família. Os princípios apontados por ambos são a bússola que guia a cada descendente até os dias atuais.

**Aos meus irmãos:** José Ribamar; Francisco das Chagas; Maria de Fátima; Raimundo Tadeu e suas respectivas proles. Pensar em pessoas que nos rodeiam unidas pelos laços consanguíneos é sempre gratificante. Por isso, todos vocês constituem o meu maior patrimônio.

**Ao meu marido,** João Batista, pelo cuidadoso companheirismo. Nessa convivência conjugal, quase cinquentenária, durante a qual dias de luta foram uma constante para que eu pudesse dar minha contribuição à sociedade, atualmente, tão conturbada e sempre pronta a mostrar caminhos diferentes daqueles desejados por uma educação para toda a vida.

Aos **nossos filhos:** Manoel Rodolfo, Márcio Roberto e Marcelo Regis; aos **nossos netos:** Alcidemar; Marisa, Nathan e Lucas. Em cada um e por meio de todos, vi um incentivo para a realização deste trabalho. Não necessito lhes dizer “façam o que digo e, nem mesmo, façam o que eu faço”; apenas desejo que estejam atentos!



*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.*

**Nelson Mandela**



## RESUMO

Esta tese de doutorado tem como objeto a violência na universidade. Está delimitada por uma análise teórica e prático-reflexiva no contexto da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, na cidade de Parnaíba-PI. Na fase atual da Modernidade, os segmentos sociais - família, trabalho, lazer, escola - apresentam-se, cada vez, mais exigentes. Na Universidade, é provável que a demanda de novos conhecimentos possa contribuir para que os conflitos venham a surgir entre docentes e discentes sendo necessário adequar o ensino convencional a novos paradigmas educacionais. Nesse contexto, a presente pesquisa tem por objetivo geral analisar os prováveis fatores que motivam a violência na universidade, suas distintas formas de manifestação, métodos pedagógicos e as possíveis formas de superação. Especificamente, espera-se: realizar estudos teóricos sobre a Universidade, a partir dos aspectos conceituais, sua origem e seu percurso histórico, bem como a experiência na realidade brasileira; analisar a indissociação entre pesquisa, conhecimento e informação; conhecer as exigências da prática docente e as mudanças propostas pela Reforma Universitária, considerando a LDB/1996 e os Planos Nacionais previstos para a educação; compreender a facilidade de acesso e delinear o perfil do(a) universitário, quanto ao gênero, bem como nos aspectos acadêmico, financeiro e familiar; investigar a temática da violência nos aspectos conceituais, sua conexão com indisciplina, seu contexto histórico e político, e identificar suas características a partir do local onde ocorre, incluindo a universidade; identificar as formas como se manifesta a violência, a partir dos modelos tradicionais, físico ou psicológico, observando as peculiaridades da violência simbólica e da não-violência; verificar a relação entre violência e escola, enquanto ambiente estudantil, particularmente, na universidade, e discutir a polêmica teoria sobre o trote universitário - brincadeira X violência; mostrar a relevância de alguns segmentos sociais na formação universitária, considerando o papel da família e a educação para a cidadania como fatores que podem contribuir para inibir a violência; realizar uma pesquisa de campo, visando identificar, a partir dos dados coletados, os possíveis fatores indutores da violência no âmbito da universidade, em especial na UESPI, em Parnaíba-PI. A pesquisa parte do seguinte problema: quais são as causas da violência, formas de expressão, métodos pedagógicos utilizados e medidas a serem adotadas pela IES, que visem inibir condutas violentas? E como a educação universitária poderia contribuir para o desenvolvimento da pessoa humana e da sociedade, de modo a ser menos suscetível à prática da violência e quais as possíveis formas de superação? A pesquisa tomou por base os estudos de vários teóricos, como Carolina Imura, Cecília Minayo, Cipriano Luckesi, Danilo Streck, Dirceu Benincá, Hannah Arendt, Hélgio Trindade, Jackes Derrida, Marilena Chauí, Markus Brauer, Moacir Gadotti, Nilo Odália, Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Solenir Kronbrauer, dentre outros. A metodologia adotada tomou por base uma abordagem quali-quantitativa com apresentação de gráficos estatísticos com base nos dados coletados. A pesquisa conclui que, a partir da análise dos dados, a possibilidade de um relacionamento pacífico na universidade exige dos(as) professores(as) uma formação continuada, revisão dos métodos pedagógicos e que, com um olhar mais cuidadoso, procurem compreender a realidade social que envolve as atuais políticas educacionais e as relações pessoais que ocorrem no ambiente universitário.

**Palavras-chave:** Universidade. Violência. Docência. Responsabilidade. Formação continuada.



## ABSTRACT

This doctoral dissertation has as its research object violence in the university. It is delimited by a theoretical and practical-reflective analysis in the context of the State University of Piauí – UESPI, in the city of Parnaíba-PI. In the current stage of Modernity the social segments – family, work, leisure, school – present themselves as ever more demanding. In the University it is probable that the demand for new knowledge can contribute to conflicts arising between faculty and students creating a need to adapt conventional teaching to new educational paradigms. In this context this research paper has as its goal to analyze the probable factors which motivate violence in the university, its distinct forms of manifestation, pedagogical methods and the possible forms of overcoming. Specifically one hopes to: carry out theoretical studies about the University based on conceptual aspects, its origin and its historical trajectory, as well as its experience in the Brazilian reality; analyze the lack of association between research, knowledge and information; come to know the demands for the teaching practice and the changes proposed by the University Reform, considering the LDB/1996 and the National Plans foreseen for education; comprehend the ease of access and delineate the university student profile as to gender, as well as to academic, financial and family aspects; investigate the theme of violence in its conceptual aspects, its connection to lack of discipline, its historical and political context, and identify its characteristics based on the location where it takes place, including the university; identify the ways in which violence manifests itself based on physical or psychological traditional models, observing peculiarities of symbolic violence and of non-violence; verify the relation between violence and the school as a student environment, particularly in the university and discuss the polemical theory about the university initiation practical jokes – play X violence; show the relevance of some social segments in university formation, considering the role of the family and education for citizenship as factors which can contribute to inhibiting violence; carry out field research aiming to identify, based on the data collected, the possible factors which induce violence in the university environment, especially at UESPI in Parnaíba-PI. The research stems from the following problem: what are the causes of violence, forms of expression, pedagogical methods utilized and measures to be taken by the HLI (Higher Learning Institution) which aim at inhibiting violent conduct? And how could the university education contribute to the development of the human person and of society so as to be less susceptible to the practice of violence and what are possible ways of overcoming? The research was based on the studies of various theoreticians, such as Carolina Imura, Cecília Minayo, Cipriano Luckesi, Danilo Streck, Dirceu Benincá, Hanna Arendt, Hélgio Trindade, Jackes Derrida, Marilena Chauí, Markus Brauer, Moacir Gadotti, Nilo Odália, Paulo Freire, Pierre Bourdieu, among others. The methodology adopted was based on a qualitative approach with the presentation of statistics graphics based on the data collected. The research concludes that, based on the analysis of the data, the possibility of a pacific relationship in the university demands from the professors continuous formation, review of pedagogical methods and that, with a careful look, they seek to understand the social reality which involves the current educational policies and the personal relations which occur in the university environment.

**Keywords:** University. Violence. Teaching. Responsibility. Continuing formation.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1. DA UNIVERSIDADE .....	25
1.1 Aspectos conceituais .....	25
1.2 Breve incursão histórica.....	27
1.3 Experiência brasileira.....	31
1.4 Pesquisa, conhecimento, informação .....	33
1.5 A prática docente .....	38
1.5.1 Tarefas docentes .....	38
1.5.2 O Papel da docência.....	43
1.5.3 A docência e a empresa .....	45
1.5.4 A imposição das TICs .....	49
1.5.5 A moderna sala de aula .....	54
1.6 A Reforma da Educação.....	58
1.7 A Lei nº 9.394/96 – LDB .....	62
1.8 O PNE e outras leis.....	68
1.9 Facilidade de acesso .....	73
1.10.1 Uma questão de gênero .....	79
1.10.2 Aspecto acadêmico.....	83
1.10.3 Aspecto financeiro .....	85
1.10.4 Aspecto sócio-familiar .....	86
2. DA VIOLÊNCIA .....	89
2.1 Violência ou indisciplina? .....	89
2.2 Aspectos conceituais .....	92
2.3 Considerações históricas e políticas.....	96
2.4 Caracterização da violência.....	99
2.5 Manifestação da violência.....	103
2.5.1 A não-violência .....	103
2.5.2 A violência simbólica.....	105
2.6 A violência e a escola .....	108
2.7 O trote universitário.....	111
2.8 O papel da família.....	116
2.8.1 A evolução da família.....	116
2.8.2 História em família .....	119
2.9 A orientação religiosa .....	124
2.10 A universidade - campo de violência .....	130
3. DA PESQUISA E DA ANÁLISE DOS DADOS .....	137
3.1 Da pesquisa.....	142
3.2 Por que a pesquisa de campo? .....	142
3.3 Do instrumento adotado.....	145
3.4 Da análise dos dados .....	146
3.4.1 Pesquisa aplicada aos(às) discentes.....	146

3.4.2 Pesquisa aplicada aos(às)docentes.....	172
CONCLUSÃO.....	191
REFERÊNCIAS.....	199
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS(ÀS) DISCENTES.....	205
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS(ÀS) DOCENTES .....	207
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	209

## INTRODUÇÃO

Na fase atual da Modernidade, os segmentos sociais - família, trabalho, lazer, escola - apresentam-se, cada vez, mais exigentes. Na Universidade não seria diferente. É provável que uma suposta deterioração da aprendizagem, devido à demanda de novos conhecimentos, saberes e habilidades, que impõem ritmos de mudanças muito acelerados, possa contribuir para a defasagem entre o ensino convencional e a necessidade de construção de novos paradigmas educacionais.

Todavia, as atividades de aprendizagem devem ser entendidas no contexto das demandas sociais que a geraram, considerando a relação existente entre o(a) aprendiz e os materiais didáticos. Esse relacionamento é mediado por certas funções pedagógicas, que se derivam da organização social dessas atividades e das metas impostas pelos(as) professores(as) ou por imposição das normas institucionais.

Observa-se que, em épocas distintas, pesquisadores(as) e educadores(as) têm demonstrado profundo interesse em questionar o processo educacional e sugerir-lhe melhorias contínuas, sem perder, no entanto, a dimensão dos valores substantivos da educação. Por unanimidade, procuraram mostrar que educação é um processo cultural e que a aprendizagem, derivada da própria organização social, reflete valores que lhe são atribuídos. Em particular, a universidade preocupa-se em formar estudantes para o exercício das suas futuras atividades profissionais.

Assim sendo, pode-se inferir que o atual sistema de educação construído pela cultura brasileira e, gradativamente, modificado pela construção de novas competências advindas das transformações macro sociais, tem enfrentado um processo altamente complexo de mudanças, que merece atenção prioritária para diluir essas tendências degenerativas que afrontam a convivência social, e deturpam os objetivos da educação, em especial, no espaço universitário.

Com efeito, o espectro educacional, na atualidade, em virtude de fatores sociais, econômicos e políticos, sobretudo nas últimas décadas, vem apresentando um panorama onde são visíveis comportamentos inadequados no espaço estudantil. Essa questão, dentre outras, tem levado pais, professores, instituição e a sociedade, de modo geral, a permanentes questionamentos na busca de uma alternativa que vislumbre uma solução para o problema, ou permita criar estratégias para administrar condutas violentas na universidade.



Como se sabe, a missão universitária é a formação profissional, que se sustenta, não apenas na informação transmitida pelo(a) professor(a), mas também na construção do conhecimento pelo(a) estudante e no desenvolvimento de novas competências, inovando, criando o novo a partir do já conhecido, ou propondo adaptações ao existente. Caso contrário, a educação tende a reduzir-se, apenas, aos conteúdos ministrados, muitas vezes, de forma monótona, repetitiva e desprovida de sentido lógico ou de qualquer incentivo.

Quando se fala de condutas inadequadas na universidade, não se pode dizer que a violência seja um comportamento atípico do ser humano, em determinada época ou lugar. A História comprova que em diversas etapas da convivência humana ela sempre esteve presente. A conhecida passagem bíblica relata fatos como o de Caim e Abel, cuja divergência entre ambos teve como consequência um homicídio; e José do Egito que, despertando ciúme entre os irmãos, findou, por estes, abandonado. No Brasil, quando da criação da primeira faculdade de Direito, em Olinda-PE (1831), registraram-se casos de violência.

No âmbito da universidade, em geral, constata-se que os(as) discentes têm apresentado comportamentos estranhos ao ambiente estudantil. Embora não muito frequentes, as atitudes de indisciplina e/ou violência vêm ocorrendo e trazem constantes inquietações, sobretudo, porque tais condutas são consideradas incompatíveis com a faixa etária das pessoas envolvidas. São fatos que causam estranheza, sobretudo, em razão dos prováveis motivos alegados pelos(as) agentes e porque chegam à agressão física no próprio *Campus* universitário.

Nesse contexto, a presente pesquisa tem por objetivo geral analisar os possíveis fatores que motivam a violência na universidade, suas distintas formas de manifestação, métodos pedagógicos e as possíveis formas de superação.

Especificamente, espera-se com esse estudo:

- Realizar estudos teóricos sobre a Universidade, a partir dos aspectos conceituais, sua origem e seu percurso histórico, bem como a experiência na realidade brasileira.
- Analisar a indissociação entre pesquisa, conhecimento e informação; as exigências da prática docente; as mudanças propostas pela Reforma Universitária, considerando a LDB/1996 e os Planos Nacionais previstos para a educação;

- Compreender as tendências da universidade no século XXI, observando a facilidade de acesso, e delinear o perfil do(a) universitário, quanto ao gênero, bem como nos aspectos acadêmico, financeiro e familiar;
- Investigar a temática da violência nos aspectos conceituais, sua conexão com indisciplina, seu contexto histórico e político, e identificar suas características a partir do local onde ocorre, incluindo a universidade;
- Identificar as formas como se manifesta a violência, a partir dos modelos tradicionais, físico ou psicológico, incluindo as peculiaridades da violência simbólica e da não-violência;
- Verificar a relação entre violência e escola, enquanto ambiente estudantil, particularmente, na universidade, e discutir a polêmica questão do trote como ato de violência ou apenas de uma brincadeira;
- Mostrar a relevância do acompanhamento da família, durante a formação universitária, e fortalecer a educação para a cidadania, como fatores que podem contribuir para inibir a violência;
- Realizar uma pesquisa de campo, visando identificar, a partir dos dados coletados, os possíveis fatores indutores da violência no âmbito da universidade, em especial na UESPI, em Parnaíba-PI.

Com esse propósito, o estudo sobre o fenômeno que envolve a violência na universidade, por si se justifica, considerando-se a frequência com que, diariamente, o assunto vem sendo veiculado pelos meios de comunicação, na imprensa escrita ou televisiva, cujas matérias demonstram uma aparente banalização dos fatos. Socialmente, a pesquisa ressalta elevada importância, considerando que as práticas docentes, ministradas no nível superior, deverão contribuir para a formação técnico-científica do universo acadêmico.

Dessa forma, profissionais da área – psicólogos, sociólogos, professores – e a própria instituição universitária têm-se preocupado com essa questão. Por isso, vem-se questionando como o problema poderia ser analisado: se, por um ângulo, os currículos educacionais poderiam ser considerados incoerentes com o contexto local; por outro, se o perfil de alguns cursos de graduação poderiam levar os(as) agentes a um *animus* belicoso a partir ideologias defendidas por professores(as) que não se preocupam a fase de (i)maturidade dos(as) estudantes.

Considerando-se que, no ensino superior, cada Coordenador(a) de Curso, integra o Colegiado de Curso e o Conselho do *Campus*, nessas funções, os(as) conselheiros(as), quando da convocação, são convidados(as) a participarem das assembleias para apreciação dos fatos. Após ouvirem as partes deverão formular parecer jurídico e institucional para fundamentar a decisão administrativa, em razão dos conflitos oriundos das relações entre alunos e alunas ou, entre discentes e docentes ou, ainda, quaisquer destes(as) e a própria Instituição universitária.

Observando-se que as normas do Regimento Institucional, contidas no próprio Direito Educacional, preveem sanções para as condutas impróprias ao ambiente universitário e que as relações pedagógicas envolvem pessoas - seres humanos com funções distintas -, as decisões a serem proferidas exigem a devida atenção na busca de relações pacíficas. Contudo, uma dificuldade pode se interpor, porque as pessoas destinadas à elaboração do texto decisório nem sempre estão capacitadas para essa tarefa.

Fatos circunscritos ao espaço da Universidade Estadual do Piauí-UESPI levaram a Direção a convocar os(as) conselheiros(as) para uma Assembleia Extraordinária em razão de alguns comportamentos agressivos no próprio *Campus*. Em um dos casos, dois atores disputavam uma única colega. Ameaças por telefone, mensagens virtuais, ou até em pequenos bilhetes antecederam a data estabelecida para o duelo entre os dois pretendentes. Concomitantemente, contribuía com os para a divergência a defesa de correntes ideológicas - marxistas e não-marxistas – a serem medidas pela força física.

Outro fato envolvia um sério desentendimento entre alunos(as) e um professor na disputa do poder por ambas as partes. O professor depreciava a Coordenação do Curso e maculava a imagem do corpo discente, e este queria o Professor, não só, distante do *Campus* de Parnaíba, mas fora do quadro de pessoal da Instituição.

Foram vários dias de manifestação com piquetes e faixas na frente do prédio da UESPI, em Parnaíba, causando tanta repercussão no meio universitário que os veículos virtuais se encarregaram de dar a ênfase merecida, como o fez o Blog Proparnaíba: “Prof. Dr. da UESPI agride aluno durante manifestação”; “Professor que agrediu aluno é transferido pelo Reitor da UESPI”; “Acadêmicos de História da UESPI fazem carta de repúdio”.

Dessa forma, a importância desta pesquisa para o contexto educacional justifica-se pelo seu significado cultural, histórico e social, fruto de um processo contínuo de construção do saber e das relações na vida universitária. Perceber tal significado é fundamental para a Instituição, para docentes e discentes compreenderem a complexidade que envolve a formação sociocultural e o consequente impacto na educação universitária.

A oportunidade deste estudo propõe a esta pesquisadora, enquanto parte integrante do processo educativo, no âmbito universitário, o aperfeiçoamento de uma trajetória que se alonga, há uma década e meia, nas funções - docente e administrativa - desenvolvidas juntamente com outros(as) professores(as) e o alunado na busca de uma educação com um padrão de qualidade, que beneficie uma sociedade plural, tão desigual.

É, pois, com esse propósito que a presente Tese pretende contribuir com a ciência e, conseqüentemente, com a educação, a partir do estudo dessa temática. Na medida em que busca conhecer a realidade dos atores, os resultados da pesquisa poderão apontar razões que levam os(as) universitários(as) ao clima de violência. Espera-se, pois, colaborar com o desenvolvimento sadio e próspero para a convivência social, preparando os(as) graduandos(as) como cidadãos(ãs) com o senso de responsabilidade e compromisso com o trabalho, uma vez que a educação superior visa capacitar o indivíduo para a vida profissional.

Diante desse arrazoado de motivos, esta pesquisa questiona, a partir das condutas violentas no espaço universitário, que têm causado horror e incredulidade à sociedade contemporânea, que desvio de comportamento pode explicar a atitude dos(as) universitários(as) vitimando pessoas do seu relacionamento estudantil, numa fase da vida que poderia ser da alegria e das conquistas?

Além disso, à luz dos objetivos propostos e, considerando que a conduta universitária, em sua dimensão geral, interage intimamente com a questão do universo estudantil X violência, o problema, nesta Tese, poderia ser, assim, definido: quais são as causas da violência, formas de expressão, métodos pedagógicos utilizados e medidas a serem adotadas pela IES, que visem inibir condutas violentas? E como a educação universitária poderia contribuir para o desenvolvimento da pessoa humana e da sociedade, de modo a ser menos suscetível à prática da violência e quais as possíveis formas de superação?

Considerando-se essa problemática, este estudo analisa, de modo geral, a violência na Universidade e, em particular, as relações sociais focando os cursos de Bacharelado em Direito e Licenciatura em História na Universidade Estadual do Piauí - UESPI, em Parnaíba, que constituem o campo da pesquisa social.

Esta tese doutoral apresenta uma estrutura organizada em três capítulos. O primeiro capítulo versa sobre a universidade, cuja temática agrupa vários itens, como: 1) Aspectos conceituais; 2) Breve incursão histórica; 3) Experiência brasileira; 4) Pesquisa, conhecimento e informação; 5) A prática docente; 6) A Reforma da Educação; 7) A Lei nº 9.394/96 – LDB; 8) O PNE e outras leis; 9) Facilidade de acesso; 10) Os(As) universitários(as).

O segundo capítulo desenvolve o tema da violência que compreende outros dez itens, como: 1) Violência ou indisciplina?; 2) Aspectos conceituais; 3) Considerações históricas e políticas; 4) Caracterização da violência; 5) Manifestação da violência; 6) A violência e a escola; 7) O trote universitário; 8) O papel da família; 9) A orientação religiosa; 10) Universidade - campo de violência.

O terceiro capítulo compreende o desenvolvimento da pesquisa empírica, que apresenta alguns tópicos, como: 1) Da pesquisa; 2) Por que a pesquisa de campo?; 3) Do instrumento adotado; 4) Da análise dos dados, levando em consideração o questionário aplicado aos(às) discentes e o questionário aplicado aos(às) docentes.

Na conclusão, conhecendo-se a realidade dos(as) entrevistados(as), a partir da análise dos dados, serão propostas alternativas que possibilitarão, na universidade, um relacionamento pacífico, numa convivência harmoniosa tão desejada pela humanidade. Além disso, será sugerido aos(às) professores(as), que, com um olhar mais cuidadoso, procurem compreender, de forma mais profunda, a realidade social que envolve as atuais políticas educacionais e as relações pessoais que ocorrem no ambiente universitário.

A pesquisa utilizando-se de uma abordagem qualitativa terá por base os fundamentos teóricos de vários(as) estudiosos(as), como: Carolina Imura, Cecília Minayo, Cipriano Luckesi, Danilo Streck, Dirceu Benincá, Hanna Arendt, Hélgio Trindade, Jackes Derrida, Larrosa Bondía, Marilena Chauí, Markus Brauer, Moacir Gadotti, Nilo Odália, Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Solenir Kronbrauer, dentre outros(as).

## 1. DA UNIVERSIDADE

O ensino superior, em qualquer sociedade, é um dos motores do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, um dos polos da educação ao longo de toda a vida, portanto, não se pode negar seu valor de depositário e produtor do conhecimento. Na sociedade contemporânea, devido à inovação e ao progresso tecnológico, as economias exigirão, cada vez mais, profissionais competentes e habilitados com o nível universitário.

Sob um olhar retrospectivo, a História registra que o surgimento da universidade, em nível mundial, data do século XII. Proporcionalmente à época, a universidade agregou elementos que favorecem a compreensão de sua natureza corporativa ou institucional. Visando analisar essas peculiaridades, é indispensável uma incursão histórica, para a apropriada reflexão sobre a complexa problemática que envolve a universidade brasileira, neste novo milênio.

Para tanto, analisam-se os aspectos conceituais do tema, realiza-se uma breve incursão histórica e discute-se a relação entre pesquisa, conhecimento e informação, analisa-se a prática docente, discute-se a Reforma Universitária, explora-se a facilidade de acesso e o respectivo perfil do(a) estudante, considerando as características da universidade do século XXI.

### 1.1 Aspectos conceituais

Originariamente, o vocábulo *universitas* fora aplicado com sentido corporativista, estendendo-se às sociedades corporativas escolásticas e, provavelmente, por volta do século XIV, passou a ser utilizado para referir-se a uma comunidade de professores e alunos. Nesse contexto, conforme Dirceu Benincá, “as universidades surgiram para atender aos interesses dos burgueses diante das atividades comerciais que começavam a se desenvolver”.<sup>1</sup>

Juridicamente, Universidade é um termo de origem latina, *universitates*. Originariamente, fora empregado no mesmo sentido de universalidade. Assim, de forma análoga, ambos os termos podem ser aplicados correntemente. Contudo, tecnicamente, a palavra universidade é empregada, especialmente, “para distinguir a instituição de ensino superior, formada por um conjunto de escolas, academias, ou

---

<sup>1</sup> BENINCÁ, Dirceu. (Org.). *Universidade e suas fronteiras*. A universidade em movimento. São Paulo: Editora Outras Expressões, 2011. p. 32.

faculdades submetidas a um regime único e superintendidas por um Conselho Geral denominado de universitário, sob a presidência de um Reitor”.<sup>2</sup>

Complementa De Plácido e Silva que universalidade é vocábulo originário do latim, *universalitas*, de *universalis*. Conforme o autor, “gramaticalmente, universalidade é a generalidade, a totalidade, ou toda composição, conjunção ou reunião de várias coisas, congregadas ou reunidas, justapostas, coletivadas para que cumpram certos objetivos”.<sup>3</sup> Da leitura exegética que se faz do autor, depreende-se que a universalidade revela não apenas acervo de coisas, de ideias, de princípios, de regras, mas também a universalidade de pessoas.

Para maiores esclarecimentos sobre a relação universidade e universalidade, De Plácido e Silva reforça a ideia de que universalidade de pessoas “é a que se forma pela agremiação, associação, ou sociedade instituídas com finalidades certas e em interesse das pessoas, que a compõem”. Acrescenta, ainda, que a universalidade de pessoas, “tomando a forma de corporações, colégios, etc., resulta na composição de uma unidade jurídica, que se personaliza, a fim de que adquira uma individualidade distinta da de seus componentes”.<sup>4</sup>

Dessa forma, Benincá ressalta que o termo universidade “traz implícita a ideia de universalidade, amplitude, abrangência, como também profundidade e diversidade”. Nesse sentido, “enquanto instituição, seu papel essencial é desenvolver o ensino, a pesquisa a extensão com vistas a suplantando as mais diversas barreiras e fronteiras”. Por tais razões, o autor atribui-lhe a competência primeira de ser “a grande tradutora dos conhecimentos científicos intermediários, dos resultados obtidos pela ciência e dos múltiplos conceitos no sentido de torná-los socialmente inteligíveis e úteis”.<sup>5</sup>

Assim, a universidade durante um longo percurso histórico, absorveu a ideia de corporativismo, comunidade, universalidade, academia, até ser configurada como instituição formadora do indivíduo, confirmando, no início do terceiro milênio, suas novas características e finalidades distintas próprias de uma instituição de ensino superior.

---

<sup>2</sup> DE PLÁCIDO e SILVA. *Vocabulário Jurídico*. (Atualiz.) Nagib Slaibi Filho. Rio de Janeiro, Forense, 2003. p. 1446.

<sup>3</sup> DE PLÁCIDO e SILVA, 2003, p. 1445.

<sup>4</sup> DE PLÁCIDO e SILVA, 2003, p. 1445.

<sup>5</sup> BENINCÁ, 2011, p. 50.

## 1.2 Breve incursão histórica

Historicamente, registram-se, pelo menos quatro períodos que influenciaram a existência da universidade, como se pode verificar nas observações de Héglio Trindade.

Na fase inicial (do século XII até o Renascimento), registra-se a invenção da universidade, durante a Idade Média. “Nesse período se constitui o modelo da universidade tradicional, a partir das experiências precursoras de Paris e Bolonha, que se implanta por todo território europeu sob a proteção da Igreja romana”, respectivamente, em 1170 e 1088.<sup>6</sup>

No mesmo sentido, explica Varela que “as primeiras universidades do mundo ocidental, fundadas em Itália e França, tinham uma natureza abertamente escolástica, absorvendo o papel que vinham desempenhando as instituições religiosas, através dos mosteiros”.<sup>7</sup> Além disso, assumiam “a função principal de *locus* de conhecimento para uma sociedade feudal em transição, já nos alvares do Renascimento, como alternativa da nascente sociedade, artesãos civis (burgueses), aos centros de formação clerical”, que tinham por missão era educar a elite pensante da época.<sup>8</sup>

Nesse período, surgem outras universidades: na Inglaterra - Oxford, em 1096 e Cambridge, em 1209; na Espanha - Salamanca, em 1218, Múrcia em 1272, Complutense de Madrid, em 1293; na Itália - Modena, em 1175, Pádua, em 1222, Nápoles, em 1224, Siena, em 1240; na França - Montpellier, em 1220, Toulouse, em 1229; em Portugal - Coimbra, em 1290; na República Checa - Praga, em 1348; na Áustria - Viena, em 1365.<sup>9</sup>

Vale lembrar que o termo universidade, nessa época, não era utilizado para definir o lugar onde se realizavam estudos de diversos ramos do conhecimento humano. Não designava, portanto, uma universalidade de conhecimentos. De fato, significava o lugar, onde estudantes de diversas nações poderiam estudar. Assim, falar em universidade implicava dizer uma universalidade de pessoas.

---

<sup>6</sup> TRINDADE, Héglio (Org.). *Universidade em ruínas*. Na república dos professores. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 11.

<sup>7</sup> VARELA, Bartolomeu Lopes. *A Universidade, o Currículo e o Conhecimento: Das origens aos tempos atuais*. Cabo Verde - África: Edições Uni-CV, 2013. p. 19.

<sup>8</sup> VARELA, 2013, p. 20.

<sup>9</sup> BENINCÁ, 2011, p. 32.

No âmbito da universidade, os estudantes agrupavam-se em duas básicas subdivisões: as faculdades e as nações. Estas reuniam diversos estrangeiros, originários de distintos países, que desejavam estudar nas universidades. Cada área de estudo propiciava a formação de uma Faculdade: Faculdade de Artes, de Direito, de Medicina, de Teologia, etc. Dessa forma, foram surgindo diversas universidades especializadas no ensino de Direito, como a de Bolonha (Itália) e a de Paris (França), com especificidade na área da Teologia.<sup>10</sup>

Nesse contexto, Immanuel Kant afirmou que as Faculdades “*dividem-se em duas classes: a das três Faculdades superiores e a da Faculdade inferior*”. Para o filósofo, esta divisão e esta denominação não se submetiam à ordem dos sábios, mas, sim ao governo. Daí a razão de serem consideradas superiores, porque suas respectivas doutrinas interessavam ao governo, considerando que elas podiam ser constituídas ou publicamente expostas. Aquela que tivesse como único interesse velar pela ciência, seria uma faculdade de nível inferior.<sup>11</sup>

Segundo Kant, numa ordem de precedência, para o Governo, as Faculdades superiores seriam: “primeiro, a Faculdade Teológica, a seguir, a dos Juristas e, em último lugar, a Faculdade de Medicina”. Mas, a razão kantiana dizia ser a primeira a Faculdade de Medicina, pois o médico conserva a vida humana; em segundo lugar, a Faculdade de Direito, pois o jurista promete preservar os bens, e “só em último lugar (quase à beira da morte) se iria buscar o eclesiástico”.<sup>12</sup>

O segundo período enfrentado pela universidade, conforme Trindade, data do século XV, momento em que “a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, que floresce nas repúblicas urbanas italianas e se estende para os principais países da Europa do centro e do norte”. Alcança, ainda, os principais países da Europa central e setentrional, e “sofre também os efeitos da Reforma e da Contra-Reforma”.<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup> Disponível: <http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20081030045411AAg4o2v>. Acesso: 14/03/2014.

<sup>11</sup> KANT, Immanuel. *O conflito das faculdades*. Textos filosóficos. Artur Morão (Trad.) Lisboa: Edições 70, Ltda., 1993. p. 21. Ver: *Mochilos ou o conflito das faculdades*. In: Jaques Derrida 1999, p. 83.

“O que mais interessa ao governo é o meio de ele manter a mais forte duradoura influência sobre o povo, e desta natureza são os objetos das Faculdades Superiores. Por isso, reserva-se o direito de ele próprio *sancionar* as doutrinas das Faculdades superiores; quanto às da Faculdade inferior, deixa-as para a razão peculiar do povo erudito.”

<sup>12</sup> KANT, 1993, p. 24.

<sup>13</sup> TRINDADE, 1999, p. 11.

Acrescenta Varela que, sendo a Itália o epicentro da Renascença nos séculos XIV e XV, com o desenvolvimento das universidades italianas de Florença, Roma e Nápoles e da Academia Neo-Platônica, “esse período foi crucial para o fim da hegemonia teológica”. O advento do humanismo antropocêntrico constituiu uma tendência que conduziria, “no início do século XVI, ao estabelecimento de um dos padrões da universidade europeia”<sup>14</sup>, que passa a ser uma instituição vinculada ao Estado, cujo processo se acentua com a reforma protestante.

Segundo Trindade, o terceiro período (séculos XVII e XVIII) fora marcado por descobertas científicas em vários campos do saber, sob a influência do Iluminismo do século XVIII. Alguns fatores, como “a valorização da razão, do espírito crítico, da liberdade e tolerância religiosas”, associados ao início da Revolução Industrial na Inglaterra, contribuem para o momento em que “a universidade começa a institucionalizar a ciência numa transição para os modelos que se desenvolverão no século XIX”. Esse período de transição para a Modernidade pode ser considerado como o da Universidade do Iluminismo, em razão de algumas tendências que se evidenciam para o período seguinte.<sup>15</sup>

O quarto período inicia-se no século XIX com as características das atuais universidades. Trindade afirma que nesse momento se instituiu a Universidade Moderna, que evolui até os nossos dias, “introduzindo uma nova relação entre Estado e universidade, permitindo que se configurem as principais variantes padrões das universidades atuais”.<sup>16</sup>

Vale ressaltar que essa classificação poderá não coincidir predominantemente com a de outras inferências históricas acerca da universidade. No entanto, considerou-se necessária uma abordagem como referencial deste estudo, a fim de tornar possível um mapeamento temporal que possibilitasse delinear a trajetória da ideia de universidade, desde a origem até as novas configurações de instituição educacional nessa passagem para o terceiro milênio.

Importante lembrar que, enquanto na Europa se desdobrava uma rede de universidades implantadas da Península Ibérica à Rússia e do sul da Itália aos países nórdicos, a universidade adentra os portos das Américas. “Os conquistadores transplantam para o Caribe, no início do século XVI, a primeira universidade

---

<sup>14</sup> VARELA, 2013, p. 20.

<sup>15</sup> TRINDADE, 1999, p.11.

<sup>16</sup> TRINDADE, 1999, p.11.

inspirada no modelo espanhol”.<sup>17</sup> Por sua vez, as colônias norte-americanas da costa atlântica, enviavam seus filhos (1650-1750) para estudarem em Cambridge e Oxford, nos colégios de modelos ingleses que inspiram a universidade de Harvard.

No entendimento de Trindade, não há um padrão único de universidade na América Latina. “Na América espanhola, a universidade se implanta logo após a conquista e, até fins do século XVII, existe uma rede de 12 instituições de norte a sul do continente”. Na América Central foi criada a primeira universidade - a de Santo domingo, em 1538. Em 1613, os jesuítas fundaram a sexta universidade, em Córdoba (AR). Ressalta o autor que “o modelo espanhol transplantado não é somente o da velha Universidade de Salamanca, mas, sobretudo, da Nova Universidade de Alcalá [...], e até fins do século XVII domina o padrão tradicional das faculdades de teologia, leis, artes e medicina”.<sup>18</sup>

Com relação ao Brasil, a partir de 1808, com a chegada da Família Real, foram criadas escolas e faculdades profissionais isoladas, com o primeiro curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. Destaca Trindade, evocando Anísio Teixeira, que “o Brasil esteve fora do processo universitário quando o tema principal do debate, no século XIX, era a ‘nova universidade’, devotada à pesquisa e à ciência”.<sup>19</sup>

Segundo Teixeira, a primeira universidade brasileira<sup>20</sup> foi criada na década de 1920 no Rio de Janeiro, como uma confederação de escolas, porque, para esse educador, “nunca tivemos grande experiência de ensino superior”.<sup>21</sup> Teixeira enfatiza que o ensino superior brasileiro foi desenvolvido apenas como um ensino basicamente superficial e se destina tão somente à transmissão do conhecimento e, só em casos isolados, atinge o nível de pesquisa. A pesquisa era realmente a sua preocupação fundamental. Com esse objetivo fundou, em 1961, a Universidade de Brasília, que já havia sido extinta logo após seu nascedouro, na década de 30.

Todavia, conforme Luckesi, é a partir de 1930 que se inicia “o esforço de arrumação e transformação do ensino superior no Brasil. O ajuntamento de três ou mais faculdades podia legalmente chamar-se universidade”. Nesses moldes,

---

<sup>17</sup> TRINDADE, 1999, p.11.

<sup>18</sup> TRINDADE, 1999, p.11.

<sup>19</sup> TRINDADE, 1999, p. 12. Ver também: TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1989. p. 98.

<sup>20</sup> “No Brasil, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) é considerada a primeira universidade pública, originada a partir da Escola Livre de Manaus, criada em 1909”. (BENINCÁ, 2011, p. 33).

<sup>21</sup> TEIXEIRA, Anísio S. *Educação no Brasil*. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999. p. 282 e 295. Segundo Teixeira, na década de 20, a união das escolas de Medicina, Engenharia e Direito transformou-se na Universidade do Rio de Janeiro. (TEIXEIRA, 1999, p. 280 e 282)

surgiram a universidade de Minas Gerais, em 1933; e em 1934, a universidade de São Paulo e universidade de Porto Alegre, posteriormente denominada Universidade do Rio Grande do Sul – URGS, bem como a Universidade do Paraná – UPR, federalizadas em 1950; a Universidade do Brasil (já existente), mais tarde federalizada como Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.<sup>22</sup>

Por volta da década de 1950, muitas universidades estaduais foram federalizadas, com exceção da Universidade de São Paulo - USP, que permanece regida pelo governo do Estado. Na década seguinte, o projeto da Universidade de Brasília - UnB, como instituição de pesquisa e centro cultural - foi concebido por Anísio Teixeira<sup>23</sup> e Darcy Ribeiro.<sup>24</sup>

Nesse contexto, verifica-se que, embora o surgimento da universidade nas Américas tenha ocorrido no século XVII, a universidade brasileira institucionalizou-se somente a partir do século XX. E, ao final do século, percebeu-se uma exacerbada demanda na educação superior, que, aliada à diversificação dos cursos, se tornou uma realidade patente que diversos países teriam que enfrentar.

### 1.3 Experiência brasileira

O ensino superior na América Latina sofreu a influência da universidade europeia. Assim sendo, no Brasil, no início do século XX, a universidade passou a adotar o modelo profissionalizante, típico da universidade napoleônica. Considerando que a experiência da Universidade de Berlim influenciou a criação da Universidade de *Harvard*, aos meados do século anterior, o modelo veio a se espalhar pelas demais universidades norte-americanas, tendo sido incorporado pelas universidades brasileiras, a partir da década de sessenta.

Como lembra Luckmann, “o ensino superior desenvolvia-se nas escolas isoladas e profissionalizantes, sobretudo nas áreas do Direito, das engenharias e de

---

<sup>22</sup> LUCKESI, C. Cipriano. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1987. p. 34. Ver também: TEIXEIRA, Anísio, 1999. p. 282.

<sup>23</sup> Anísio Spínola Teixeira (1900, Caetité - BA). Bacharel em Direito. Convidado pelo Governador Góes Calmo para assumir em 1924 a Direção da Instrução Pública, iniciou um caminho rumo à paixão que o seguiu até sua morte, a educação. Encontrado morto no fosso do elevador, em 14/03/1971. Disponível: <http://www.infoescola.com/biografias/anisio-teixeira/> - Acesso: 15/03/2014.

<sup>24</sup> Darcy Ribeiro (1922. Montes Claros - MG). Responsável pelo projeto de lei que deu origem à LDB. Em 1955, organizou o primeiro curso de pós-graduação em antropologia, na Universidade do Brasil (Rio de Janeiro). Em 1964, teve os direitos políticos cassados e foi exilado. Faleceu em 17/2/1997. Disponível em: <http://www.almanaquebrasil.com.br/personalidades-politica/5717-darcy-ribeiro.html>. Acesso: 15/03/2014.

Medicina”. Considerando que “o critério básico para criar uma universidade era a união pura e simples de faculdades isoladas, sem um projeto integral de universidade”, surgiu a primeira Universidade brasileira no Rio de Janeiro, formada pela “união das Faculdades de Medicina e de Direito da Escola Politécnica [...], preservando suas autonomias didática e administrativa”.<sup>25</sup>

Após essa primeira experiência, a história da universidade brasileira registra que, pela segunda vez, em 1934 e 1935, o país tentou um novo modelo, respectivamente, criando a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal. Recorda Luckmann que as duas universidades nasceram no contexto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Fernando de Azevedo planejara a Universidade de São Paulo “para ser uma instituição integrada, com a preocupação de desenvolver a pesquisa paralelamente à formação profissional”.<sup>26</sup>

Tal como a Universidade de São Paulo, a Universidade do Distrito Federal, não fora criada para ser uma simples agregação de escolas, mas para ser um centro de pesquisa. Segundo Luckmann, Anísio Teixeira idealizou o “modelo que melhor respondia a seu tempo, ou seja, participar do processo de desenvolvimento acelerado pelo qual o país passava naquele momento”.<sup>27</sup> Contudo, o projeto das duas universidades não obteve êxito, pois o sucesso de uma universidade precisava estar integrado com o desenvolvimento da pesquisa, da produção e com o conhecimento técnico e científico.

A terceira experiência da universidade brasileira ocorreu sob a influência das ideias liberais associadas à ideologia desenvolvimentista, nos anos cinquenta, sob a pressão das crescentes demandas do conhecimento técnico-profissional, aliado ao desenvolvimento científico. Percebia-se, assim, que tal modelo de universidade não mais se adequava à realidade brasileira, já motivada pelo processo de industrialização. Assim, a universidade nasce durante a expansão capitalista, no início do século XX.<sup>28</sup>

Em 1961, a universidade brasileira viveu sua quarta experiência, com a criação da Universidade de Brasília. Como nas experiências anteriores, tentou-se um “projeto de universidade único, com o objetivo de desenvolver o ensino, pesquisa

---

<sup>25</sup> LUCKMANN, Luiz Carlos. Os pressupostos da Modernidade e a universidade brasileira. Joaçaba – SC: Unoesc, 2007. p.35.

<sup>26</sup> LUCKMANN, 2007, p. 35-36.

<sup>27</sup> LUCKMANN, 2007, p. 36.

<sup>28</sup> LUCKMANN, 2007, p. 36.

e extensão”. Esclarece Luckmann que, “para poder dar conta de sua missão, a Universidade de Brasília estruturou-se de um lado, em institutos, com o objetivo de desenvolver a pesquisa, e, de outro, em faculdades, com o objetivo de responder pela formação profissional”.<sup>29</sup>

Com o golpe militar de 1964, o projeto original da Universidade de Brasília ficou comprometido. Posteriormente, a universidade brasileira aproximou-se do modelo da universidade americana “voltado para a formação de mão-de-obra técnica para atender ao modelo econômico imposto pelos governos militares, caracterizado pela dependência em relação aos países desenvolvidos”.<sup>30</sup> Com isso, a universidade desvia-se da sua missão e distancia-se da realidade social, política e científica, especializando o(a) estudante para o mercado de trabalho.

Para Luckmann, uma quinta experiência ocorreu em 1968, justificada pela reforma universitária que extinguiu definitivamente “a cátedra e legitimou o departamento, como unidade constitutiva da universidade, com o objetivo de desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão de forma indissociada criando-se o que se convencionou de chamar de *modelo único*”, sob o regime do princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, onde as universidades deveriam institucionalizar a pesquisa articulada com ensino e extensão.<sup>31</sup>

Não obstante as frustradas tentativas de criar uma universidade para atender aos pressupostos exigidos pela realidade social do país, o caminho percorrido, nessa secular trajetória, contemplou a busca contínua de sua identidade, apesar dos avanços e retrocessos do modelo de desenvolvimento nacional, considerando a respectiva dependência e o atraso, em relação a outros países.

#### **1.4 Pesquisa, conhecimento, informação**

Para uma adequada compreensão, considerando-se a universidade como um espaço onde se gera e se transmite o conhecimento, “tendo a informação como insumo indispensável para colocá-la na vanguarda das conquistas científicas, tecnológicas e sociais, e ainda como produto que deve ser compartilhado com a

---

<sup>29</sup> LUCKMANN, 2007, p. 37.

<sup>30</sup> LUCKMANN, 2007, p. 37.

<sup>31</sup> LUCKMANN, 2007, p. 37-38.

sociedade em geral”, enfatiza-se que a pesquisa, a informação e a transmissão do conhecimento são elementos, plenamente, interligados.<sup>32</sup>

Conforme Oliveira Netto, “na criação e na produção do conhecimento, por meio da reflexão crítica da realidade é que a universidade poderá cumprir sua missão”.<sup>33</sup> Vê-se, assim, que este é o ponto que difere o ensino universitário dos níveis anteriores da educação. Portanto, é no nível superior que o saber se transforma, ao adicionar ao conhecimento prévio uma reflexão crítica da realidade. Por consequência, no entendimento do autor, sem a pesquisa não há transformação do saber; não se pode dizer que o ensino é universitário.

No mesmo sentido, aduz Luckesi: a “universidade que não toma a si a tarefa de refletir criticamente e de maneira continuada sobre o momento histórico em que ela vive [...] não está realizando sua essência, sua característica que a especifica com tal crítica”.<sup>34</sup> Nesse raciocínio, reitera o autor que a universidade é, por excelência, razão concretizada, inteligência institucionalizada. Por isso, sua natureza é, eminentemente, crítica.

Dialogando com Luckesi, Oliveira Netto reforça a ideia de que a pesquisa é a função principal da universidade e que “sem pesquisa não há universidade”. Insiste que a pesquisa é o ponto fundamental de qualquer universidade, “desvinculando a realidade da instituição do tradicional aprendizado sem acumulação e inovação do saber, onde o aluno é levado a memorizar informações repetitivas distantes da realidade concreta”.<sup>35</sup>

Para Luckesi, a universidade “só poderá desempenhar tais funções, quando for capaz de formar especialistas para os quadros dirigentes da própria universidade, do Município, do Estado, da nação com aguda consciência de nossa realidade social, política, econômica e cultural”. Portanto, a universidade que queremos é aquela que “torne possível e habitual trabalhar, refletir a nossa realidade histórico-geográfica nos seus níveis social político, econômico e cultural”.<sup>36</sup>

Oliveira Netto apoia-se, ainda, em Luckesi para explicar como deve ser a busca da informação, na produção, criação e transmissão do conhecimento no ambiente universitário. “Nesse centro, busca-se o máximo possível de informações

---

<sup>32</sup> OLIVEIRA NETTO, Alvim Antônio de. *Novas tecnologias & Universidade*. Da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 45.

<sup>33</sup> OLIVEIRA NETTO, 2005, p. 45.

<sup>34</sup> LUCKESI, 1987, p. 41.

<sup>35</sup> OLIVEIRA NETTO, 2005, p. 45-46.

<sup>36</sup> LUCKESI, 1987, p. 42.

em todos os níveis, a fim de que a realidade seja percebida, questionada, avaliada, estudada e entendida em todos os seus ângulos e relações [...], para que possa ser continuamente transformada”.<sup>37</sup>

Com efeito, esse é o desejo de Luckesi, ao descrever *a universidade que queremos*. “Queremos construir uma universidade, não uma simples escola de nível superior”. Deseja o autor que se estabeleça “uma mentalidade criativa, comprometida, exclusivamente com a busca cada vez mais séria da verdade através do exercício da assimilação”.<sup>38</sup> Afirma o autor que não queremos uma universidade na qual o professor aparece como o único sujeito, o mestre que fala verdades prontas e que detém os critérios indiscutíveis do certo e do errado.

Por fim, Luckesi acrescenta que “queremos um conhecimento a partir de uma realidade vivida e não de critérios estereotipados e predefinidos por situações culturais distantes e alheias às que temos aqui e agora”.<sup>39</sup>

Referindo-se ao conhecimento, explica Benincá: “no contexto da economia neoliberal, muitas vezes o conhecimento é visto como mercadoria. Daí decorre a tendência de compreender a educação predominantemente como uma preparação de técnicos ou colaboradores para o mercado”.<sup>40</sup>

Nesse entendimento, sabe-se que a procura pelo espaço mercadológico é uma luta diária do indivíduo, em razão da sua subsistência. Em tempos idos, falava-se que ter um curso primário “bem feito”, ou cursar um nível secundário era um requisito suficiente para a ascensão profissional. Atualmente, isso não passa de uma utopia, diante dos avançados meios de produção e da crescente e sofisticada tecnologia que regem a sociedade contemporânea.

Nesse contexto, Oliveira Netto reforça a função social da universidade.

Neste processo de integração social o papel da universidade é o de ser o centro do desenvolvimento da cultura e sabedoria da população e da revolução do conhecimento. Sua essência deve ser encarada como a reflexão crítica da história e realidade de sua sociedade, caso contrário ela não estará desempenhando sua função social e existencial.<sup>41</sup>

Nesse raciocínio, significa dizer que, na posse do conhecimento, de forma organizada e sistemática, enquanto instância superior da educação, a universidade

<sup>37</sup> LUCKESI, 1987, p. 41.

<sup>38</sup> LUCKESI, 1987, p. 40-41.

<sup>39</sup> LUCKESI, 1987, p. 43.

<sup>40</sup> BENINCÁ, 2011, p. 58.

<sup>41</sup> OLIVEIRA NETTO, 2005, p. 50.

é um mecanismo de liberação do acesso para o indivíduo exercer sua cidadania. Daí, ser importante lembrar que se, de um lado, o portador de diploma universitário enfrenta inúmeras barreiras para realizar-se socialmente; por outro lado, as dificuldades para sua realização profissional, sem o nível superior, impõem-lhe as exigências do mercado que lhe inviabilizam o desenvolvimento eficaz e competente das distintas funções na sociedade.

Portanto, é necessária uma educação universal, como prevê a legislação nacional, para dar uma oportunidade, tanto quanto possível, ao maior número de interessados, com o acesso ao nível superior. Mais, ainda, que essa educação alcance a todos, não apenas quantitativamente, mas com um padrão de qualidade para capacitar os(as) universitários(as) a prover o mercado de trabalho de forma eficiente, porque portam um diploma que os(as) habilita para tal mister.

Não obstante, “as universidades são urgidas a assumir esse desafio: as várias faculdades, institutos e programas buscarão um enraizamento orgânico nas periferias, nas bases populares e nos setores ligados diretamente à produção dos meios de vida”. Com esse pensamento, Leonardo Boff enfatiza que a fecunda troca dos saberes popular e acadêmico pode elaborar “a definição de novas temáticas teóricas nascidas do confronto com a antirrealidade popular e valorizar a riqueza incomensurável de nosso povo na sua capacidade de encontrar sozinho, saídas para os seus problemas”.<sup>42</sup>

Dessa forma, comungando com o pensamento do teólogo, pode-se entender que a universidade exercerá o seu papel principal desenvolvendo a cidadania, na medida em que ela, desempenhando sua função social, alcançar outras classes sociais e não somente a algumas privilegiadas que dela se beneficiam em razão do poder econômico que lhes fortalece. Na linguagem de Boff, significa que, a partir dessa prática, é que a universidade resgatará seu caráter público, servindo, não apenas a alguns, mas à sociedade como um todo.

Impõe-se dizer que a consistência da universidade com relação à pesquisa, ao conhecimento e à informação diz respeito à própria qualidade da educação no desenvolvimento do país. De nada adiantaria a Constituição Federal (art. 3º) prever como objetivos da República Federativa do Brasil a erradicação da pobreza e da marginalidade, a redução das desigualdades sociais e o combate aos preconceitos

---

<sup>42</sup> BOFF, Leonardo. *Depois de 500 anos: que Brasil queremos?* Petrópolis: Vozes, 2000. p. 90-93.

de cor, raça, idade e sexo etc., se o Estado não se preocupar, efetivamente, com a qualidade da educação para todos. E, somente, universalizando a educação e capacitando pessoas para assumirem, criticamente, uma postura criativa perante a sociedade, é que se poderá pensar na eficácia da norma constitucional.

Por sua vez, Trindade associa, transversalmente, a universidade aos temas sociedade, conhecimento e poder, que convergem para o ponto crítico nas novas relações entre ciência e poder. Destaca que as universidades inseridas na produção científica e tecnológica ficaram submetidas a lógicas que afetaram substancialmente sua autonomia acadêmico-científica tradicional. Aponta, como problema cruciante, o fato de que “hoje não se pode falar de ciência em abstrato, mas do que os homens fazem em nome da ciência, por meio dela ou visando ao seu desenvolvimento”.<sup>43</sup>

Enfatiza Trindade, citando Frederico Mayor (diretor-geral da UNESCO), que o sucesso da ciência tornou mais complexas as relações entre a comunidade científica e o Estado, “mostrando a contradição entre os cientistas que dependem crescentemente dos recursos do Estado, mas não querem ser governados por ele e os governos que querem planejar a pesquisa e orientá-la para os setores economicamente mais promissores”.<sup>44</sup>

Por tais razões, pode-se perceber a complexidade das relações entre conhecimento e poder, que interpenetra a sociedade contemporânea, nos diversos níveis da esfera pública, ao tempo em que recoloca uma questão de natureza ética. Além disso, caberia aqui questionar a teoria que pressupõe a neutralidade da ciência (a imparcialidade do Estado), uma vez que o poder estatal, ante as novas formas de financiamento e expansão, finda por limitar o desenvolvimento da pesquisa proposto pelos analistas simbólicos.<sup>45</sup>

Por um caminho paralelo, Larrosa fala sobre a intercambialidade entre os termos informação, conhecimento e aprendizagem. “Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação”<sup>46</sup>.

---

<sup>43</sup> TRINDADE, 2001, p. 18-19.

<sup>44</sup> TRINDADE, 2001, p. 21.

<sup>45</sup> TRINDADE, 2001, p. 21. Referindo-se a Brunner e Sunkel, diz: “os pesquisadores sociais [...] encontram-se cada dia em maior desvantagem com relação aos *analistas simbólicos* que cumprem as mesmas funções em novos domínios (consultorias privadas, assessoria legislativa, agências de análise e organismos internacionais)”.

<sup>46</sup> LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Universidade de Barcelona, Espanha. João Wanderley Geraldi (Trad.) Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. *Revista Brasileira* Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19, p. 23.

Acrescenta Larrosa que o conhecimento inclui, atualmente, “a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal”. No entendimento do autor, o conhecimento está “fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e algo que tem que ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estritamente pragmático, num sentido estritamente instrumental”.<sup>47</sup>

Se o conhecimento é algo que “está fora de nós”, entende-se que, nem sempre, os indivíduos são portadores do conhecimento. Este é um resultado da ciência e da tecnologia, que tende a crescer, proporcionalmente, ao envolvimento individual. Quanto maior for o interesse do sujeito, tanto melhor será o resultado que o conhecimento proporcionará. Assim, não será demais dizer que a universidade, ao indissociar a pesquisa, o ensino e a extensão, na sua própria essência de transformar o saber, a partir de um de um olhar crítico, constrói o conhecimento.

## 1.5 A prática docente

O vocábulo docência tem suas raízes no latim. Etimologicamente, *docere* significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Segundo Ilma Veiga, o termo docência foi registrado na língua portuguesa em 1916, “o que implica dizer que a utilização, ou melhor, a apropriação do termo é algo novo nos discursos sobre educação”. Para a autora, num conceito formal, docência é o trabalho dos professores, profissionais que desempenham um conjunto de funções que perpassam as tarefas de ministrar aulas.<sup>48</sup>

### 1.5.1 Tarefas docentes

No exercício do magistério, várias tarefas são atribuídas aos(as) professores(as) na universidade: além do ensino (docência), a pesquisa, a extensão e a administração de algumas atividades em distintos setores da instituição. Outras, ainda, como a orientação acadêmica: monografias, dissertações e teses, além das que poderão surgir no dia-a-dia e tornar mais complexo o exercício dessa prática

---

<sup>47</sup> LARROSA BONDÍA, 2002, p. 27.

<sup>48</sup> VEIGA, Ilma Passos A. *Educação superior em debate*. Docência na Educação Superior. Vol. 5. Brasília: INEP, 2006. p. 86.

profissional, como, por exemplo, organizar eventos acadêmicos, o que muito contribui para elevar o conceito da instituição.<sup>49</sup>

Com relação à atividade docente, a LDB preceitua, no artigo 13, várias incumbências, dentre as quais, destacam-se para os professores: a) participar da elaboração do projeto pedagógico; b) elaborar e cumprir o plano de trabalho; c) zelar pela aprendizagem dos alunos; d) estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; e) ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos.

Para além dessa carga de atividades profissionais, é inquestionável a necessidade de se aperfeiçoar o padrão de qualidade da educação superior. E, para isso, diz Oliveira Netto: “uma mudança radical na qualidade do ensino só será possível quando for adotada uma política de valorização e formação de pessoal docente”.<sup>50</sup> E a qualidade da educação deve ser a meta buscada por meio da formação docente continuada.

E quanto à formação docente, os(as) professores(as) bem o sabem: eis a grande questão. Por um ângulo, a LDB<sup>51</sup> prevê que o corpo docente de uma universidade deve contar com, pelo menos, um terço de profissionais com formação em Curso de Mestrado e Doutorado; de outro, os(as) professores(as) não dispõem de recursos financeiros para custearem uma formação continuada, sem falar que muitas instituições, dificilmente, liberam algum(a) docente com essa finalidade, mesmo sem terem que arcar com o ônus de alguma verba financeira.

Segundo a LDB, presume-se que o(a) professor(a) deve dedicar um terço do seu tempo ao ensino. Entretanto, a maioria desses profissionais não recebeu a menor formação pedagógica. Ressalta Markus Brauer que essa situação provoca um duplo problema: “de um lado, ela contribui para a frustração dos professores, e o ensino se torna para eles uma atividade cada vez menos satisfatória. De outro, essa ausência de formação é parcialmente responsável pelas elevadas taxas de fracasso dos estudantes de licenciatura”.<sup>52</sup>

<sup>49</sup> VEIGA, 2006, p. 87.

<sup>50</sup> OLIVEIRA NETTO, 2005, p. 50.

<sup>51</sup> LDB – *Lei das Diretrizes e Bases*, nº 9.394/96.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado [...].

<sup>52</sup> BRAUER, Markus. *Ensinar na universidade: conselhos práticos, dicas, métodos pedagógicos*. (Trad.) Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 9.

Com efeito, se essas dificuldades na docência impedem a realização das atividades profissionais em algumas áreas do conhecimento, como no campo do Direito, tornam-se uma barreira bem difícil de transpor. Nesse campo do saber os(as) alunos(as), logo nas disciplinas propedêuticas, querem saber como tudo ocorre na prática. Sem qualquer afinidade com a pedagogia, os(as) pretensos(as) docentes lançam-se no magistério tão logo concluem o ensino superior e não encontrem alternativas nas atividades específicas, como: Advocacia, Ministério Público, Magistratura, ou em outros concursos públicos de saber jurídico. Sua preocupação primeira é conhecer o teor das leis. Questões relativas à metodologia ou aspectos pedagógicos não constituem para eles(elas) uma prioridade, e, por isso, quando se propõem ao Magistério, sem o devido conhecimento da área de Licenciatura, enfrentarão críticas diversas quanto à falta de métodos adequados.

De certo, verifica-se que o campo da docência universitária foi ampliado, considerando o volume de afazeres impostos aos(às) professores(as). Como afirma Brauer, “ser professor é um ofício que se aprende como qualquer outro”. Acrescenta o autor: “o que determina a eficácia de um ensino são os métodos pedagógicos utilizados. E estes métodos estão ao alcance de todos. Basta conhecê-los e aplicá-los”.<sup>53</sup> Dessa forma, sendo a docência uma atividade especializada, Veiga, pensando na qualidade da educação, defende sua importância no bojo da visão profissional.

Assim, uma das características fundamentais gira em torno da docência como profissão e isso opõe-se à visão não-profissional. A profissão é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais, [...] os docentes universitários. A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, [...] a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.<sup>54</sup>

Nesse leque de tantas funções a serem exercidas nas suas atividades docentes, o(a) professor(a) contemporâneo(a) necessita ser criativo(a), inovador(a). Como enfatiza Veiga, a docência universitária é inovadora quando rompe o conservadorismo do processo de ensino e aprendizagem e modifica a forma de avaliar e pesquisar; reconfigurando saberes, superando as dicotomias entre

---

<sup>53</sup> BRAUER, 2012, p. 18.

<sup>54</sup> VEIGA, 2006, p. 87.

conhecimento científico e senso comum, teoria e prática, ciência e cultura etc. E ganha sentido quando a ética se faz presente nesse ministério.<sup>55</sup>

Para que os(as) alunos(as) apreendam o máximo de informações e saibam utilizá-las de maneira inteligente, Brauer sugere algumas dicas concretas: a) a relação entre professor e estudante; b) o contrato existente entre professor; c) a eficácia de uma aprendizagem ativa; d) recapturar a atenção dos estudantes constantemente.<sup>56</sup>

Na opinião do autor essas dicas produzem algum resultado, considerando que: mesmo na universidade, essas relações são fundamentais para o aprendizado; que os contratos devem compreender os direitos e deveres entre as partes; quanto mais os(as) alunos(as) participarem ativamente do processo de aprendizagem, mais eles apreenderão o conteúdo; quanto menos o(a) estudante se concentra, mais rapidamente vai “papear”.<sup>57</sup>

Para Kronbauer, “a educação hoje se insere num ambiente crescentemente complexo, a partir de qualquer lógica, ponto de vista, ou teoria que se escolha”. Reforça, ainda, que “a inclusão de grupos antes marginalizados tenciona o ambiente escolar, as velhas práticas, os rituais. Requer outras formas de se pensar a educação e a escola”.<sup>58</sup>

Nesse contexto de imperativas mudanças, é atribuído ao(à) professor(a) ‘um papel central como catalisador dessas inovações’.<sup>59</sup> Para dar conta dessa nova realidade que se impõe com sua diversidade e, não dispondo de recursos e de alternativas, tem que se desdobrar para dar conta de diversas atividades. Vale lembrar, em especial, as mulheres, que, mesmo exercendo uma profissão fora de casa, desta não se desvencilham em suas inúmeras atividades, inclusive nos cuidados com os filhos. Como sugere Kronbauer, “de uma formação recebida para trabalhar com públicos homogêneos o professor passa a suportar uma jornada de trabalho exaustiva, uma pluralidade de mentalidades, e tarefas distintas”.<sup>60</sup>

Assim, a questão que diz respeito à jornada de trabalho requer também análise cuidadosa. O(A) professor(a) com carga horária de 40 horas-aula semanais

---

<sup>55</sup> VEIGA, 2006, p. 87-88.

<sup>56</sup> BRAUER, 2012, p. 18-19.

<sup>57</sup> BRAUER, 2012, p. 19.

<sup>58</sup> KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves e SIMIONATO, Margareth Fandanelli. (Orgs.) *Formação de professores: abordagens contemporâneas*. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 5.

<sup>59</sup> KRONBAUER, 2008, p. 5.

<sup>60</sup> KRONBAUER, 2008, p. 5.

tende a 'injetar' trabalho pessoal no seu curso. "Em vez de falar durante duas horas, você pode pedir a seus alunos que desenvolvam algum trabalho pessoal, individualmente ou em grupo, durante cerca da metade do tempo. Enquanto isso você fica disponível para responder perguntas".<sup>61</sup>

Na prática, essa sugestão de Brauer pode levar a resultados diversos. Por um ângulo, os alunos podem aproveitar a oportunidade de desenvolver a pesquisa; por outro, os plágios são mais frequentes e a atividade termina não proporcionando o esperado crescimento para o(a) estudante. Tudo isso sem contar que comentários diversos, por parte dos(as) discentes, circulam de forma negativa em volta do(a) professor(a), por exemplo: o(a) professor(a) não dá mais aula, vive enchendo os(as) alunos(as) com tantos trabalhos!

Larrosa considera interessante que as velhas metáforas organicistas do social que "tantos jogos permitiram aos totalitarismos do século passado, estejam sendo substituídas por metáforas cognitivistas, seguramente também totalitárias, ainda que revestidas agora de um *look* liberal democrático".<sup>62</sup> Com isso, é possível fazer uma digressão ao tempo vivido, pelo menos, há meio século. Os(as) pais(mães) falavam sempre de alguma experiência, como mecanismos de educação. Mas, na sua convivência familiar, muitas metáforas, de caráter autoritário, foram passadas aos(às) filhos(as): "faça o que eu digo, não faça o que eu faço". O que essa frase poderia transmitir, em termos de educação? Que comportamento poderia ser adotado, diante de tamanha ditadura? E, ainda, caberia indagar: tais atitudes justificariam uma experiência?

Larrosa justifica a experiência, ao dizer que: "o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura". Segundo o autor, "o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido". Com isso, desejaria o autor dizer que o "não" também educa? E nessas circunstâncias, os pais (pai/mãe), como primeiros educadores, exerciam seu magistério tendo como base sua própria experiência. No dizer do autor: "o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem".<sup>63</sup> Nesse entendimento, é possível entender que os pais de outrora foram sujeitos da experiência, quando

---

<sup>61</sup> BRAUER, 2012, p. 20-21.

<sup>62</sup> LARROSA BONDÍA, 2002, p. 23

<sup>63</sup> LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24-25.

afetaram os(as) filhos(as) de alguma forma, deixando suas marcas e alguns vestígios com seus efeitos.

Em se tratando de educação, dizer “sim” é mais fácil e, muitas vezes, o educador recebe, em troca, um sorriso. Mas a experiência impõe negar algumas pretensões do educando. Se, em tempos idos, a idade favorecia a experiência, atualmente, não se considera o fator tempo um contributo da experiência. Quanto educadores, ainda muito jovens, são mais democráticos e mais receptivos! E até se nivelam com o alunado pelo linguajar impregnado de gírias, ou o seu despojado modo de vestir-se, o que termina contribuindo positivamente para o aprendizado.

### **1.5.2 O Papel da docência**

Se tomado por base o posicionamento de Veiga, a formação de professores(as) universitários(as) requer compreender a importância do papel da docência, “propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que reflete as ideias de formação, reflexão, crítica”.<sup>64</sup>

Nesse sentido, Luckesi, falando sobre a aprendizagem, a partir de uma prática docente crítica e construtiva, explica a função da universidade, ao afirmar que a prática docente “é crítica por compreender, propor e desenvolver a práxis docente no contexto de suas determinações sociais”. Sobre a função docente diz ser construtiva quando trabalha “os princípios científicos e metodológicos que deem conta do ensino e aprendizagem para o desenvolvimento do educando”.<sup>65</sup>

Dessa leitura, depreende-se que Luckesi, pensando na universidade, demonstra certa preocupação com a aprendizagem incluindo a prática docente. Por isso, apresenta algumas indicações de fundamentos e procedimentos que, se utilizados, poderão traduzir, “na prática, o princípio de estar interessado em que os educandos aprendam e se desenvolvam, individual e coletivamente”.<sup>66</sup>

Contudo, no dia-a-dia, esse interesse no desenvolvimento discente nem sempre se manifesta. Quantas vezes não se ouvem comentários de docentes, sobre suas exposições em sala de aula: “Vendo o meu peixe e pronto”! Tais atitudes

---

<sup>64</sup> VEIGA, 2006, p. 88.

<sup>65</sup> LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 139.

<sup>66</sup> LUCKESI, 2011, p. 139.

carecem de análise, no sentido de verificar se profissionais com essa postura estariam exercendo a docência com responsabilidade e, portanto, contribuindo para que se cumprisse a função da universidade.

Outra problemática atinge a atividade docente: a autonomia universitária. Implica dizer que, em nome dessa autonomia, a docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A produção de conhecimento é uma característica que integra a função docente. A indissociabilidade sugere a atividade reflexiva e problematizadora do(a) futuro(a) profissional e “articula componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica”.<sup>67</sup>

Por outro lado, a extensão e a pesquisa não podem se dissociar da docência. Elas revigoram a prática pedagógica e consubstanciam seus argumentos. Como alerta Veiga, não se trata de pensar na extensão como ações diluídas da produção externa à universidade. Assim, “o conhecimento científico gerado pela universidade não é para mera divulgação, mas é para a melhoria de sua capacidade de decisão”.<sup>68</sup>

Nesse sentido, são oportunas as palavras da Presidente da República na data de sua posse, em 1º de janeiro de 2011. Dilma Rousseff, enfaticamente, afirmou: “só existirá ensino de qualidade se o professor e a professora forem tratados como verdadeiras autoridades da educação, com formação continuada, remuneração adequada e sólido compromisso dos professores e da sociedade com a educação das crianças e dos jovens”.<sup>69</sup>

É provável que o desejo governamental estivesse pautado na Lei nº 9.394/96 – Lei das Diretrizes e Bases – quando preceitua que a educação superior tem por finalidade: “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive”. (art. 43, III). Portanto, descumprir tais exigências é inviabilizar o exercício da cidadania, persistir com remuneração incompatível com o nível de responsabilidade da função e impedir que professores(as) sejam autoridades.

---

<sup>67</sup> VEIGA, 2006, p. 2.

<sup>68</sup> VEIGA, 2006, p. 12-16.

<sup>69</sup> Disponível: <http://www.brasil.gov.br/governo/2011/01/leia-integra-do-discurso-de-posse-de-dilma-rousseff-no-congresso>. Acesso: 15.03.2014.

Nesse contexto, é difícil imaginar uma educação com qualidade, e, especificamente, uma universidade para todos com um padrão de qualidade, se o(a) professor(a) não for a autoridade competente para esse mister. E essa árdua tarefa de transmitir o saber não pode se distanciar da sua essência que possibilita formar cidadãos conscientes e habilitados para exercerem suas atividades profissionais.

### 1.5.3 A docência e a empresa

Os estudos empreendidos sobre a educação têm mostrado suas diversas naturezas: conhecimento, saber, negócios, mercadorias. Certamente não se ignora que esse conhecimento, enquanto educação é, atualmente, um produto comerciável, disposto a produzir tantos resultados quanto for o investimento. Negociável, inclusive em bolsa de valores. Os investidores que disponham de um capital sem a certeza de sua liquidez em outras aplicações financeiras, estão investindo na educação, não importando a qualidade do produto comercializado.

O posicionamento de Larrosa coloca que o “conhecimento é basicamente mercadoria e, estritamente, dinheiro; tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada como o dinheiro”.<sup>70</sup> Diante das várias funções atribuídas ao exercício da docência, questiona-se se, implicitamente, a educação universitária está sendo analisada sob ângulo dos riscos de ser um produto exclusivamente comerciável. Nesse caso, a universidade estaria exercendo sua função de formadora da sociedade? Ou, estaria, dessa forma, sendo equiparada a uma empresa e, como tal, sujeita a constantes prejuízos?

Michel Peterson analisa a universidade a partir do ponto de vista da atividade docente e, em alguns momentos, deixa transparecer que a instituição apresenta características semelhantes a uma empresa. Ao ser convidado para uma aula magna na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1995, associou a instituição universidade à ideia de responsabilidade do corpo docente e, ao referir-se à Universidade brasileira, disse:

[...] ser-me-á, todavia, pertinente ligar, ao final do percurso, a noção de responsabilidade à de Qualidade Total, duas noções gêmeas que – como, por exemplo, as de segurança, de realismo, de eficácia, [...] – se tornaram sinais de lucratividade máxima na nova desordem mundial, em que uma das questões mais irônicas poderia vir a ser aquela que, igualmente em 1993,

---

<sup>70</sup> LARROSA, 2002, p. 28.

colocava a Revista *Business Week*, em seu relatório especial sobre a luta global pelo capital.<sup>71</sup>

Verifica-se, por exemplo, que o autor utiliza vocábulos bem característicos na linguagem empresarial: Qualidade Total, lucratividade, capital e, ainda, o veículo de comunicação *Business Week*. Em outro momento do discurso, o orador indaga: “como se representa nosso corpo docente nesse quadro? E nossos administradores? Quem somos hoje, onde estamos e para onde queremos ir? Como abordar o problema da responsabilidade da qualidade tanto do ensino quanto da pesquisa universitários no âmbito da ‘crise atual’?”

Outros tantos questionamentos o palestrante apresenta, mas, em vez de dar respostas, ele afirma que “não se trata de fazer com que se confrontem os segmentos da universidade” – corpo docente, corpo discente e corpo administrativo – porque tal fato denotaria certa irresponsabilidade. “Jogar esse jogo equivaleria não apenas a postular a homogeneidade dos corpos unidos ou desunidos em uma luta, [...] mas igualmente a não reconhecer os propósitos que os guiam, os desejos que eles nutrem, [...] e até mesmo a vontade que afirmam.”<sup>72</sup>

Peterson, durante sua fala, revela-se, constantemente, inquieto com a universidade ao associar a atividade docente com a responsabilidade. Ressalta, naquele momento, que não deseja “desempenhar um papel ingrato, de aliado”, e não pretende se opor ao poder, porque nesse conjunto de mecanismos que “articulam o campo dos poderes” ele se encontra “circulando”. Contudo, atribui ao Estado a responsabilidade sobre a questão da crise na atualidade:

Nesta perspectiva, o estrelamento da responsabilidade implica, queiramos ou não, uma clara representação do corpo do Estado e de seus membros, representação que não pode, evidentemente, ocorrer, a não ser que assuma o problema da crise de identidade que atravessa não somente as sociedades ocidentais, como também o conjunto de sociedades contemporâneas.<sup>73</sup>

A linguagem erudita de Peterson, inspirada em Heidegger<sup>74</sup>, continua advertindo sobre a responsabilidade. Referindo-se à essência da ciência, expõe

<sup>71</sup> PETERSON, Michel. A Universidade: da responsabilidade do corpo docente. In: DERRIDA, Jacques. *O olho da universidade*. Ricardo Iuri Canko e Ignácio A. Reis (Trad.) São Paulo: Estação da liberdade, 1999. p. 14.

<sup>72</sup> PETERSON, 1999, p. 16.

<sup>73</sup> PETERSON, 1999, p. 13.

<sup>74</sup> Discurso de posse de Heidegger como reitor da Universidade de Friburgo: “A vontade-da-essência do corpo docente deve despertar e reforçar-se visando à simplicidade e amplitude do saber que diz respeito à essência da ciência. A vontade-da-essência do corpo discente deve obrigar-se e atingir a

sobre a vontade do corpo docente que deve despertar a simplicidade e amplitude do saber; e, para falar sobre a responsabilidade discente, atribui-lhe o dever de atingir a mais alta clareza e mais rigoroso saber, considerando que a vontade da essência deve trazer exigência e determinidade. Nesse entendimento, são, portanto, corresponsáveis docentes e discentes nessa caminhada da aprendizagem.

Peterson propõe o discurso de Heidegger sobre a essência da ciência para ratificar o “combate responsável”. E, dirigindo-se ao público, indaga, quando se referia à autonomia da Universidade alemã, se o adjetivo “alemã” poderia ser substituído por “brasileira”. E, de forma enfática, perguntava: “Queremos a essência da universidade brasileira, ou não a queremos? [...] ou nos contentamos com modificar velhas orientações e acrescentar novas. O que ninguém nos impedirá de fazer”.<sup>75</sup>

Peterson continua seu discurso dirigido ao público da UFRGS, associando universidade à responsabilidade. Assim, volta a indagar: “Qual é a nossa responsabilidade num país, o Brasil, onde uma larga fatia da propriedade permanece informal?” Ressalta que a responsabilidade, perante determinada instituição é tomada por alguém, conforme certos imperativos. Mas essa ‘tomada’ poderia constituir um compromisso e, por isso, indaga novamente: “como, por que, com que objetivo se assume, então uma responsabilidade? Quem a reivindica [...]? [...] que peso representa ela? [...] como se toma consciência dela?”<sup>76</sup>

O orador buscava, assim, infinitas respostas para inúmeras questões. E, entre tantas, ousou explicar: “tomar uma responsabilidade talvez seja doravante impossível – pelo menos se continuarmos a nos colocar sob o regime da obrigação, do imperativo”. E continuava: “se a tomada de responsabilidade é impossível, é porque a responsabilidade [...] é o próprio impossível [...]. Pois a palavra responsabilidade entretém, não esqueçamos, uma inquietante e estranha familiaridade com culpabilidade”.<sup>77</sup>

---

mais alta clareza e o mais alto rigor do saber; e deve dar ao saber que ela tem, por convivência, do povo e de seu Estado, a forma da essência da ciência, trazendo-lhe exigência e determinidade. Essas duas vontades devem obrigar-se reciprocamente ao combate”. (PETERSON, 1999, p. 16).

<sup>75</sup> PETERSON, 1999, p. 17-18.

<sup>76</sup> PETERSON, 1999, p. 20,

<sup>77</sup> PETERSON, 1999, p. 20-22. Juridicamente, falar de culpabilidade implica destacar algumas características: quando alguém responde por uma conduta conforme sua participação; ou, ainda, quando a Lei prevê como crime culposo, aquele praticado sem a intenção, mediante negligência, imperícia ou imprudência. (Art. 23 e 121 do Código Penal, respectivamente)

Jacques Derrida, seguindo a ideia de Peterson reforça a proposta de universidade associada à responsabilidade. De igual forma, sugere várias questões: “quem somos na Universidade em que aparentemente estamos? Quem representamos? O que representamos? Somos responsáveis? Do que e perante quem?” Acrescenta o autor que “se há uma responsabilidade universitária, ela começa pelo menos no instante em que se impõe a necessidade de ouvir essas questões, de assumi-las e de responder a elas”.<sup>78</sup> Esses questionamentos levam Derrida a reportar-se ao *conflito das faculdades*, quando Immanuel Kant<sup>79</sup> associava responsabilidade à ideia de universidade, supondo o conjunto da ciência (de modo quase industrial) como um lugar em que seriam nomeados tantos mestres públicos e professores quantas fossem as áreas científicas.

Com efeito, o *conflito das faculdades*, proposto por Kant, logo no espaço introdutório, contempla mais que o aspecto conceitual do tema “universidade”; prevê sua organização e determina sua função. Se desse teor fossem destacados e analisados alguns vocábulos ou expressões-chave, muito já estaria explicado sobre a temática, como se pode observar nos vocábulos: ideia; realização pública; conjunto de ciência; modo quase industrial pela divisão do trabalho; lugar para nomear mestres públicos; professores, como depositários de cada área científica; escola superior; autonomia; capacidade de julgar os sábios; conjunto de faculdades como pequenas sociedades diversificadas conforme a área do saber; autorizada para admitir alunos-aprendizes e promover Mestres livres chamados Doutores; poder autônomo para criar títulos.<sup>80</sup>

Dessa forma, Peterson dialogando com Heidegger e Derrida com Kant foram precisos ao trabalharem a temática universidade. Buscaram na Filosofia sólidos fundamentos para dizer da responsabilidade que circula no entorno da universidade.

<sup>78</sup> DERRIDA, Jacques. *O olho da universidade*. Ricardo Iuri Canko e Ignácio A. Reis (Trad.) São Paulo: Estação da liberdade, 1999, p. 83.

<sup>79</sup> KANT, Immanuel, 1798. “Não teve má ideia [...] aquele que concebeu o pensamento, e propôs sua realização pública, de tratar todo o conjunto da ciência [...] de modo quase industrial [...], pela divisão do trabalho [...], lugar em que seriam nomeados tantos mestres públicos [...], tantos professores quantas fossem as áreas científicas das quais eles seriam como que depositários [...] e que, juntos, formariam uma espécie de entidade científica comum [...], a Universidade (ou escola superior [...]), que teria sua autonomia (pois somente sábios [...] sabem julgar sábios como tais) graças às suas faculdades (pequenas sociedades diversas segundo a diversidade das principais áreas do saber, entre as quais se dividem os sábios universitários) a Universidade seria autorizada [...] por um lado a admitir alunos-aprendizes das escolas inferiores que aspiram a elevar-se a ela e, por outro, a promover mestres livres chamados Doutores, após exame prévio e por sua própria autoridade [...] de um estatuto universalmente reconhecido [...], ou seja, a *criá-los*. [...]. A universidade é assim *autorizada* a ter o poder autônomo de *criar* títulos”. (DERRIDA, 1999, p. 84)

<sup>80</sup> KANT, 1993, p. 19.

Não se esqueceram de lembrar o *habitat* da universidade como instituição artificial, porque nas palavras de Derrida (mentalizando Kant) “a própria ideia de governo está fundada em razão, e nada desse ponto de vista, depende do acaso”.<sup>81</sup>

Assim, pode-se dizer que, no contexto globalizado, essa complexa atividade profissional, no âmbito da docência, acentuada pelas ferramentas tecnológicas, impõe aos professores e alunos reformular suas relações no meio social. Certamente, docentes, discentes e administração podem e devem conjuntamente buscar alternativas que possibilitem chegar a seguros caminhos que conduzam a todos(as) para o destino chamado universidade, oxalá, pelas vias da comunicação - denominadas Tecnologias da informação e da comunicação - TICs.

#### 1.5.4 A imposição das TICs

Na história da humanidade, cada época tem suas próprias tendências. Atualmente muito se fala em alteridade, inclusão, gênero, etnia etc. Nesse contexto, inserem-se os estudos da UNESCO sobre os quatro pilares da educação – aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos – que são bem aceitos nos meios educativos. No entanto, tal como é concebida, atualmente, a noção de ‘aprender a viver juntos’, “foi forjada há bem pouco tempo pela Comissão Internacional da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI (presidida por Jacques Delors), respaldada na experiência adquirida, [...], a partir de esforços envidados em favor da “Educação para Todos”.<sup>82</sup> Vale ressaltar que o último enfoque, ou seja, o quarto pilar da educação – aprender a viver juntos – é bem vivenciado pelos(as) novos(as) “internautas” das redes tecnológicas. Estão sempre em contato com outras pessoas e para eles/elas não existem longas distâncias nem fronteiras intransponíveis. Convivem interagindo mutuamente.

Com efeito, os conceitos educacionais adotados no século passado, como ter domínio sobre a disciplina, saber explicá-la, utilizar métodos adequados, com o

---

<sup>81</sup> DERRIDA, 1999, p. 85.

<sup>82</sup> UNESCO. *Aprender a viver juntos: será que fracassamos?* — Brasília: IBE, 2003, p. 13. “Aprender a viver com os outros não é, certamente, uma preocupação nova da educação. Desde tempos imemoriais e em todos os cantos do mundo, o próprio conceito de ‘educação’ gira em torno da preparação dos indivíduos para viverem no seio do grupo e da sociedade, fornecendo-lhes sua contribuição”. O tema “viver juntos” embora debatido pelos participantes da 46ª Sessão da Conferência Internacional da Educação (CIE) ocupou a primeira página dos jornais do mundo inteiro, quando do atentado ocorrido nos EUA, dois anos antes, em 11 de setembro de 2001.

passar do tempo, e em razão de novas condições de trabalho, tornaram algumas funções formativas convencionais, consideradas pedagógicas, mais complexas. Dessa forma, pode-se inferir que a chegada da era da tecnologia alterou a prática docente, até então, adotada. Além disso, a tecnologia como um fenômeno, de forma surpreendente e, rápida como um cometa, passou a impor aos(às) profissionais da educação nova postura, cobrando-lhes outras atividades.

Portanto, Assmann indaga: “as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) aumentam ou diminuem as chances de uma educação para solidariedade?”<sup>83</sup> Como o próprio autor, entende-se que tudo vai depender de como esse fenômeno vai interagir nas relações humanas. Afinal, a máquina se interpôs entre os seres humanos, mas foram estes que a criaram e ela pode estar sempre sob o controle do seu criador.

Quando se fala da sociedade aprendente, ou sociedade do conhecimento, ou sociedade da informação, tem-se em mente as exigências das novas tecnologias da comunicação e informação. Nesse panorama, encontram-se diferentes gerações: umas parecem nascer plenamente alfabetizadas; outras se encontram em processo de alfabetização; e ainda há as que rejeitam qualquer aprendizado na linha tecnológica. Nessa heterogênea convivência as pessoas vão se comunicando no dia-a-dia. Com efeito, essa turbulência passa a revelar que inúmeros(as) docentes ainda se encontram em diferentes fases dessa nova educação. Há quem se veja em pleno estágio de alfabetização tecnológica. Mas é importante dizer que a tecnologia, ao se interpor na sociedade, passou a ser uma exigência da comunicação. Ao que parece, o(a) professor(a) que com ela não se compatibilizar, tornará mais difícil o exercício da sua atividade docente.

Com relação à empregabilidade, é possível lembrar como se davam essas relações: pontualidade de horário, estabelecimento definido, tarefas rotineiras, normas orientadoras de um ritual a ser cumprido. Nem se cogitava a possibilidade de alguns procedimentos serem efetuados de forma diferente daqueles previstos nas inúmeras circulares norteadoras para toda atividade diária a ser desenvolvida. Essa era a educação, de modo geral, nas últimas décadas do século XX.

Nesses novos tempos, as atividades docentes não se restringem mais à presença física em sala de aula. Há algum tempo, o Governo Federal desejou levar

---

<sup>83</sup> ASSMANN, H. *Paradigmas Educacionais e Corporeidade*. Piracicaba: UNIMEP Ed., 1995, p. 17.

a escola a quem não podia chegar até ela. Implantou um sistema de teleconferência com apresentação de fitas cassetes para serem reproduzidas em vídeo. Considerando que os ouvintes não tinham com quem dialogar e, em se tratando de níveis inferiores da educação, a falta de explicação, para esclarecer as dúvidas, a tentativa não prosperou, considerando as inúmeras falhas no processo.

Atualmente, vive-se em uma rede de comunicação. Os encontros entre as pessoas não mais acontecem, apenas, de forma presencial; eles podem dar-se, a qualquer momento, e poderão estar acontecendo continuamente. A todo instante e, sempre que necessário, é possível veicular informações, ou comunicar quaisquer eventos, sem que a distância venha dificultar os relacionamentos. Ao vivo e em cores toma-se conhecimento dos fatos ocorridos no mundo. E, como uma rede, constitui um emaranhado de informações que ora se complementam, ora se confundem, quando não se desviam do caminho pretendido.

Assmann aponta duas peculiares características da pós-modernidade: a) a existência de um consenso generalizado sobre os avanços da ciência em ritmos acelerados. “Por um lado, há um aumento vertiginoso de conhecimentos instrumentais. Mas ao mesmo tempo há um aumento em proporção semelhante de novas questões por pesquisar”. b) a curiosidade se confronta com a modéstia de saber que ignoramos muitíssimas coisas. “Não há nenhuma previsão de que nossas perguntas estejam chegando a um término. E, curiosidade é, antes de tudo, a capacidade de renovar constantemente as perguntas”.<sup>84</sup>

Vale ressaltar que o desempenho no manuseio dos equipamentos tecnológicos depende, e muito, da curiosidade. Não é à toa que uma criança tem mais habilidade no trato com a máquina do que muitos adultos. É que a curiosidade lhe é inerente, enquanto o adulto quer descobrir como funcionam os recursos disponibilizados pelas TICs, somente no momento em que deles necessita.

Outra razão favorável ao contexto da curiosidade é constância “de um mundo de mesmices e repetições a um mundo criativo de curiosidade e inovação”. Como lembra Assmann, “qualquer estudante aplicado ao estudo descobre rapidamente que já não vivemos num mundo de respostas prontas, mas em outros de obrigatórias buscas”. Desse modo, sábias são as recomendações do autor: “Este é o mundo no qual não cabe a petulância dos que acham que sabem tudo. O

---

<sup>84</sup> ASSMANN, 1995, p. 17.

conhecimento criativo é visceralmente humilde e modesto e não petulante e dominador”.<sup>85</sup>

Nessa compreensão, tais ensinamentos sugerem ao(a) professor(a) o aprendizado da humildade. Pessoa alguma, no mundo, sabe tudo. Entende-se que a busca é uma meta. Encontrar respostas é um desafio. A criatividade deve ser dosada pela modéstia, mesmo porque o mundo está pleno de teorias inacabadas. A criatividade é fator importante na atividade docente. Não se concebem mais aulas expositivas ministradas com métodos retrógrados. O alunado hoje é altamente criativo, curioso, exigente e termina cobrando do(a) professor(a) uma aprendizagem correspondente.

Cabe aqui resgatar o legado de Paulo Freire, quando fala sobre o computador e curiosidade.<sup>86</sup> Antevia a era da tecnologia, fazendo uma relação com os novos desafios para a curiosidade. Avançado no tempo, Freire tinha a certeza de quantos benefícios as TICs poderiam proporcionar às novas gerações: “Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas.”<sup>87</sup>

Diante dessas argumentações, Assmann questiona “por que não considerar sadia a curiosidade que se interessa por adquirir níveis mínimos de informação [...], ou como é possível que a telefonia celular se tenha expandido e universalizado em tão pouco tempo e funcione bastante a contento?” E ainda acrescenta: “pensar criativamente não tem nada a ver com rançosos vícios que se esmeram em simular contradições insuperáveis entre o pensamento crítico e a razão instrumental”.<sup>88</sup>

Quando se fala em era da tecnologia e da informação, pensa-se estar se referindo ao século XXI. Porém, Moacir Gadotti<sup>89</sup>, já no século anterior trazia à discussão o legado de Paulo Freire sobre a temática. Lembra o autor que, quando o “futurólogo” norte-americano Alvin Toffler foi convidado pelo Ministério da Educação

---

<sup>85</sup> ASSMANN, 1995, p. 205.

<sup>86</sup> ASSMANN, 1995, p. 197.

<sup>87</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 88.

<sup>88</sup> ASSMANN, 1995, p. 209.

<sup>89</sup> GADOTTI, Moacir. Um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. *Congresso Internacional: SABER APRENDER*. Évora 20 a 23 de setembro de 2000. (Disponível: <https://www.google.com.br/#q=GADOTTI%2C+Moacir.+Um+olhar+sobre+Paulo+Freire+e+as+perspectivas+atuais+da+educa%C3%A7%C3%A3o.+Congresso+Internacional%3A+SABER+APRENDER.+%C3%89vora+20+a+23+de+setembro+de+2000> - Acesso: 10/08/2014.

no Brasil para falar sobre educação e novas metodologias, na era da informação, o palestrante apresentou o “Método Paulo Freire” para os convidados do Ministério, afirmando ser o método mais apropriado para o ensino da informática.

Durante a Conferência, Toffler ressaltava que Paulo Freire, há 50 anos, criara uma metodologia utilizada pelos jovens, espontaneamente, numa espécie de “círculo de cultura”, para ensinar, uns aos outros, o que aprenderam utilizando o computador: “em poucos dias, eles acabam tornando-se ‘professores’ de informática, o que demonstra a eficácia do método global de Paulo Freire”.<sup>90</sup>

Comungando com o pensamento de Gadotti, entende-se que a visão de mundo, que tinha Paulo Freire, não responde apenas à questão da educação de adultos ou à problemática do chamado “*Terceiro Mundo*”, ou seja, a importância de sua obra não corresponde somente a uma resposta para problemas brasileiros do passado ou do presente, mas implica em uma contribuição original, que merece destaque na América Latina como pensamento pedagógico universal.

Nesse contexto, vale lembrar que a Conferência Internacional, realizada em Fortaleza em 2010, versou sobre a obra dos Sete Saberes do Futuro, de autoria de Edgar Morin. Após o debate de quatro dias, surgiram alguns pontos consensuais como a condição fundamental para a construção de um futuro viável para as gerações presentes e futuras. Do consenso destacam-se sugestões sobre as atividades docentes. “São necessárias novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na pluralidade de indivíduos”. Essas recomendações indicam o privilégio da construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo as relações indivíduo – sociedade – natureza.<sup>91</sup>

Da congruência de tantas informações poderão surgir várias hipóteses: se a taxa de (des)emprego vai sofrer alteração diante da adesão ou não à tecnologia; se a escola vai dispensar a sensibilidade; se os encontros em rede virtual vão perder o grau de afetividade; se essas inovações vão contribuir para uma inclusão ou exclusão social. Todas essas hipóteses só poderão ser respondidas depois de vivenciadas essas experiências de submissão ao mundo das novas tecnologias.

---

<sup>90</sup> GADOTTI, 2000.

<sup>91</sup> MORIN, Edgar. Conferência internacional sobre os sete saberes necessários à educação do presente. Fortaleza 21 a 24 de setembro de 2010.

Certamente, a História vai registrar e novas gerações virão a contar se essa passagem de milênio trouxe ou não vantagens econômicas ou sociais em razão das imposições da era da tecnologia. Esse saber carecerá de um olhar crítico indispensável à construção do conhecimento, o que provavelmente será descrito por novos pesquisadores do século XXI.

### 1.5.5 A moderna sala de aula

A questão da sociedade aprendente, no conceito de Assmann propõe uma gama de informação sobre as relações humanas presenciais e virtuais. Discute, concomitantemente, a questão da escolaridade e empregabilidade, bem como da (in)exclusão social, considerando as inovações da Tecnologia da Informação e da Comunicação-TIC. Ao abordar as relações estudantis, o autor lembra a imagem da sala de aula, onde havia a necessidade de uma presença física.<sup>92</sup>

Nesse entendimento, a atividade pedagógica exigia parte dos sentidos para o necessário acompanhamento do conteúdo das aulas. De um lado, o professor a falar; do outro, os olhos, os ouvidos e, às vezes, as mãos atendiam às necessidades do aprendiz. O ensino era, assim, desenvolvido, passando a informação de forma repetitiva e costumeira, desde os primórdios. Para solidificar esse período, decidiu-se retratar uma sala de aula, por meio de uma “Uma Carta pedagógica” dirigida a Paulo Freire.<sup>93</sup> A carta pedagógica constitui uma dinâmica avaliativa, atualmente utilizada em nível de Pós-Graduação.

Como a carta fora, em tempos idos, um meio de comunicação bastante utilizado, antes que a tecnologia se pronunciasse na modernidade, a conversa se deu como tal.

Prezado Paulo Freire!

Não obstante a exigência costumeira e, até, gramatical de que as pessoas mais jovens, em sinal de respeito, deveriam tratar aquelas com mais idade, por “senhor” e “senhora”, permita-me um tratamento menos formal. Gostaria de me dirigir a sua pessoa/ideologia, tratando-o por você.

Você não me conheceu e, infelizmente, eu vim a conhecê-lo, apenas recentemente, mas fomos contemporâneos, por um determinado período. Poderia

---

<sup>92</sup> ASSMANN, 1995, p. 17

<sup>93</sup> A carta pedagógica constitui uma dinâmica avaliativa utilizada pelo Professor Remi Klein, durante o curso da disciplina “Religião e Educação na América Latina”, no semestre 2013.2.

ter ocorrido a possibilidade da relação professor X aluna. Poderíamos, até, ter sido colegas de escola, já que hoje a idade não impede mais ao(à) aluno(à) estar em sala de aula. E, como somos nordestinos, quem sabe a gente poderia ter-se encontrado nos mesmos lugares em que se encontram os estudiosos. Mas, esse desencontro, não constitui empecilho para que, posteriormente, o diálogo se desse através das ideias. Esta é a minha proposta.

De ordem cronológica, entre mim e você, por várias razões, houve certa distância. De um lado, porque quando você resplandecia academicamente, eu estava iniciando o curso ginásial, o que a LDB chama hoje de ensino médio. De outro, não era muito comum, para a mulher, o acesso à universidade. Mas, o que estou querendo dizer é que entre nós, em termos de educação na escola, houve um hiato temporal.

Contudo, um(a) educador(a) não passa com o tempo. Sua ideologia o comprova: o tempo passou, mas você permanece, independentemente, das relações intertemporais. Suas ideias são, diuturnamente, discutidas pelos diversos caminhos do sistema educacional; seus verbetes são explorados pelos(as) professores(as) e estudantes em todos os níveis da educação. Sua filosofia resiste às constantes intempéries educacionais desse imenso Brasil.

Da sua leitura, entendo sua preferência em ser educador a ser professor: a educação permanece e a docência é passageira; professor(a) pode ser encontrado em cada esquina, mas educador(a) é bem mais raro. Sua sabedoria o preparou para não ter que enfrentar outras dificuldades. O professor ou a professora, hoje não é mais o mestre ou mestra de outrora, nem muito menos o pai ou a mãe, como nosso pai e nossa mãe nos diziam. São profissionais que precisam correr atrás do aluno, do contrário, poderão, até, deixar de sê-lo. E quem poderá conter essa convulsão social e tecnológica avassaladora que não sabemos onde vai dar?

Vou contar-lhe um pouco dessa realidade apresentando-lhe uma sala de aula na modernidade. Veja, nesse momento, estou assistindo a uma aula. Imagine uma piauiense estudando Religião e Educação entre os gaúchos, em uma Escola Superior de Teologia – Faculdades EST! O curso é de Pós-graduação *stricto sensu* - Doutorado. Um colega da turma fora escalado para, no horário da aula expositiva do professor, desenvolver uma apresentação pedagógica sobre o tema “cultura”. Em razão da disciplina Hermenêutica, o neo-professor questiona inúmeros conceitos

que o vocábulo contempla, enquanto os(as) demais alunos(as) apresentam suas contribuições.

Em uma sala de pós-graduação são tantas as teorias discutidas, algumas muito sábias: convergentes, rebuscadas, mas de certa forma coerentes. Independentemente, de sermos provenientes de regiões diferentes e de culturas distintas. Idades diversas: pensamentos adolescentes e de terceira idade – prioridade/melhor idade - (veja quantos vocábulos são adotados para falar da experiência!), tudo isso é o mínimo de um retrato da sala de aula, hoje.

Veja o novo *design*: na parede, acima do quadro, hoje de acrílico, foi instalado um retroprojetor, que anima a apresentação do conteúdo a ser ministrado. O professor senta-se ao lado dos(as) alunos(as); ao centro da sala está o colega que ocupa o espaço, anteriormente, próprio do professor. Não existe mais o velho tablado; todas as pessoas – docente e discentes - acomodam-se no mesmo nível. A turma interage com os conceitos de cultura e o colega/professor vai conduzindo as argumentações. Interessante, você não acha? Imagine no nosso tempo, se isso era possível! Cada um(uma) com seu lugar definido.

O que estou querendo colocar são as mudanças que chegaram, sem que a sociedade estivesse preparada para isso. Mas você era uma pessoa além do seu tempo; antecipou tantas situações que agora vivenciamos. Se retornarmos, há apenas 50 anos, vemos que vão longe os dias daquela sala de aula. Observe! As grandes mesas (não mais carteiras) dispostas em forma de “U”. Sobre elas estão mochilas, (um para cada estudante, garrafinhas com água, pilhas de livros e também a cuia de chimarrão). O colega continua ministrando a aula, exibindo filminhos do *Youtube*. Somos aproximadamente 20 alunos. O colega/ministrante é paraense e agora ouvimos o ritmo do carimbó. Todos esses recursos ele utiliza para falar de cultura. Você não acha isso impressionante? Afinal, essa questão de cultura, você a entende bem. Conviveu com tantas! Mesmo não tendo sido por opção, aprendeu a lidar com muitas.

Você pode lembrar que, nos tempos idos, no máximo tínhamos um painel, apresentado pelo(a) professor(a) exibindo uma cena de folclore - dança de roda, bumba-meu-boi, a gravura de uma ordenha, etc. Na sua exposição, o colega apresentou músicas com ritmos agradáveis, antecidos por outros sons bastante angustiantes. Tudo isso para demonstrar o que é cultura. Eu vejo todas essas inovações, com tanta curiosidade! Enquanto alunos dos anos sessenta, não

tínhamos o direito de achar uma aula (des)interessante. O professor, como autoridade, impunha um conteúdo inquestionável, que supúnhamos dogmático.

Dizíamos, até com certo orgulho, termos sido estudante do(a) professor(a) “X” ou “Y”. Hoje, se perguntarmos ao alunado o nome do(a) professor(a), certamente ouviremos: “sei lá; não tenho a mínima ideia”. Que você acha dessas mudanças? Eu confesso: às vezes, fico meio perdida. Aonde vamos? Onde chegaremos? Mas, provavelmente, essa não é a preocupação da sociedade contemporânea. O resultado qual será? Haverá convergência dessas mudanças com os propósitos da educação? Resta-nos, pois, aguardar. Oxalá, os nossos descendentes possam dizer algo diferente do que estou aqui tentando lhe dizer.

Bom, além do novo rosto da sala de aula que estou querendo lhe mostrar, especificamente, desejo conversar sobre outra questão: a violência no ambiente universitário. Este é, pois, o tema da minha pretensa tese de doutorado e sobre o qual tenho muitas preocupações. Você sabe que as relações ingênuas da sala de aula de, há meio século, atrás, raramente se repetem, na atualidade. Estamos cansados de ouvir a TV noticiar: crianças com armas de fogo; alunos matam colegas, ameaçam professor, destroem as estruturas físicas da escola; meninos duelando disputando a colega; professor(a) empoderado(a) ameaça estudante etc. Até na universidade essas condutas acontecem. Como entender tais comportamentos? O que pode ser feito e quem poderá fazê-lo?

Tudo está muito complexo. Eu sou uma professora, e o exercício da docência faz-me sentir uma pessoa realizada. Mas desejo algo mais: quero ser também uma educadora. Penso em deixar uma colaboração, por mínima que seja. Afinal, da junção de pequenos tijolos surgem as grandes edificações. Sua matéria prima não deixa de ser o grão de areia que junto a tantos outros vão formando porções que somadas a outras vão se solidificando e fortalecendo novas estruturas.

Eu, ainda, gostaria de dizer-lhe da certeza de que seus ensinamentos não foram em vão. Veja essa conversa, que ousei empreender, é fruto de uma tentativa de carta pedagógica, como requisito parcial da disciplina Religião e Educação na América Latina. A maestria pedagógica, com habilidade em harmonizar diferentes saberes e inúmeras culturas, retrata o modelo de professor que a educação requer, na atualidade.

Por fim, é indispensável dizer-lhe que o legado educacional que você deixou para o Brasil é imperecível. Você foi o Mestre que conquistou e produziu

inúmeros(as) discípulos(as). Significa dizer que o ar que os(as) alunos(as) respirarem nas incontáveis salas de aula deste país, que você tanto amou, constantemente exalará os sábios ensinamentos freireano. Portanto, fique certo de que a semente que você plantou, frutificou e continua dando saborosos frutos.

Até a próxima oportunidade. Com todo apreço. Sua colega doutoranda.

## 1.6 A Reforma da Educação

Nas últimas décadas, as instituições de ensino superior, em vários países, têm apresentado características muito semelhantes, independentemente do diferenciado valor de suas economias e de como seus subsistemas de educação foram constituídos. Destaca Sguissardi que “a universidade se situa entre as pouquíssimas instituições sociais milenares, ou quase milenares, da sociedade atual, porque teria adotado, ou se lhe teria sido imposto, desde suas origens, o princípio das reformas permanentes”.<sup>94</sup>

A matéria publicada em periódico analisa a temática sobre a universidade quanto à reforma e/ou rendição ao mercado e reforça a necessidade da reforma, considerando que, de forma recorrente, a instituição universitária necessitava adequar-se aos novos tempos, de modo próprio ou por imposição das grandes mudanças econômicas, políticas e culturais que lhe sucederam.<sup>95</sup>

Essas reformas ocorreram em várias épocas registradas pela História: na Revolução Francesa, a universidade tornou-se profissionalizante; na Prússia reformou-se para uma universidade de pesquisa; ao final do século XIX, nos países de rápido desenvolvimento, tornou-se universidade de massas, adotando modelos diversos, ao exemplo dos Estados Unidos. Também na América Latina, no início do século XX, ocorreram reformas, nos moldes de Salamanca e Coimbra, sob a influência da revolução mexicana e do movimento de Córdoba, assumindo a universidade característica de instituição autônoma. No Brasil, com a criação de universidade, em período mais recente, “a reforma, em 1968, seguiu os impulsos do movimento conservador e efficientista dos governos militar-autoritários”.<sup>96</sup>

---

<sup>94</sup> SGUISSARDI, Waldemar, et al. Universidade: Reforma e/ou Rendição ao mercado? Educação e Sociedade: *Revista de Ciência e Educação*. Campinas, vol. 25, n 88, p. 647-651 – CEDES, Especial Out. 2004. p. 647.

<sup>95</sup> SGUISSARDI, 2004, p. 647.

<sup>96</sup> SGUISSARDI, 2004, p. 647.

Vê-se, assim, que a universidade, sujeita ao processo de reformas pelo avanço socioeconômico, precisa adequar-se aos novos tempos, por uma questão de sobrevivência. Sua condição de bem público e seu status de direito de cidadania, até recentemente, não colocariam em xeque os seus estatutos como tais. De uma educação elitista, tem-se hoje uma educação de massa, ou, pelo menos (quase). Nesse contexto, como bem público ou direito de cidadania, em tempo de hegemonia econômica e política liberal, “foi atribuído ao Estado e ao fundo público estatal, em seus diferentes níveis, a responsabilidade quase total por sua oferta e subvenção”.<sup>97</sup>

Com efeito, se a educação sofreu reformas é porque o Estado passou, também, por profundas modificações. No Brasil, foi no governo Fernando Henrique Cardoso, que, “no bojo da reforma do Estado, a universidade pública sofreu mudanças no que tange ao seu papel social”<sup>98</sup>, basta lembrar a edição da Lei das Diretrizes e Bases em 1996, de produção do então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza (1995-2002).

Nesse contexto, lembra Marilena Chauí que “essa reforma, ao definir os setores que compõem o Estado, designou um desses setores como setor de serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura”. Segundo a autora, essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou:

a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser um serviço que poder privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social.<sup>99</sup>

No entendimento de Chauí, uma universidade, especificamente, a pública, não pode se confundir com uma simples organização social, ou como uma ‘empresa do saber’, caso pretenda resguardar sua identidade mais profunda. Sugere a filósofa que “deve, antes sim, pautar-se pela excelência acadêmica e pelo mais elevado espírito colaborativo nas suas diferentes atividades”.<sup>100</sup>

Pode-se observar que as reformas educacionais das últimas décadas, diversamente das anteriores, impõem novas características à universidade. A

<sup>97</sup> SGUISSARDI, 2004, p. 648.

<sup>98</sup> CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. In: *Revista Brasileira de Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação Pesquisa em Educação*. São Paulo nº 24, Set/Dez 2003. p.6.

<sup>99</sup> CHAUI, 2003, p. 6.

<sup>100</sup> CHAUI, 2003, p. 6.

grande mudança proporcionou o surgimento de universidades como organizações que não privilegiam o desenvolvimento social, de forma qualitativa. A indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão é mais questão normativa; na prática, “basicamente ensinam ou formam profissionais para o mercado de trabalho”.<sup>101</sup> Muitos educadores até se esquecem de que estão formando profissionais, para exercerem, com ética e responsabilidade, suas atividades, dia-a-dia, inclusive as de professor(a).

Enquanto organizações sociais, as universidades submetem suas atividades de ensino e de eventual pesquisa a agentes externos ligados ao Estado pela iniciativa privada que direciona seus interesses aos de um Estado Mínimo, omissos, falhos e negligentes para com as responsabilidades do país. Trabalhadores mal remunerados e população mal alfabetizada, ou com precária aprendizagem, buscam numa fila imensurável uma oportunidade no mercado de trabalho.

Nas últimas décadas, um número crescente de países da América Latina tem desenvolvido reformas no sistema educacional, em virtude do próprio contexto mundial de final de século, considerando a inovação científica e tecnológica das instituições universitárias e seu valor como ferramenta de desenvolvimento social. As reformas ocorridas na educação superior, no segmento da economia, envolvem a concessão de financiamento, cujo tema tem sido alvo das políticas públicas de vários países.

Na América Latina, o processo de financiamento tem apresentado diversas nuances e as principais reformas datam dos anos 80, quando a região passava por grave crise econômica fiscal. Sobre os rumos do financiamento da universidade, Jacques Velloso desenvolveu uma pesquisa, na qual aborda as novas bases conceituais e estratégicas das políticas econômicas e sociais, referentes ao papel do Estado na economia e na sociedade. Segundo o autor, na tendência econômica do período entre 1980 a 1993, a Colômbia apresentava gastos públicos no ensino superior em nível relativamente maior do que no início da década. No Chile, de forma especial, o sistema de financiamento considerou a vigorosa política de retração adotada pelo Estado.<sup>102</sup>

---

<sup>101</sup> SGUISSARDI, 2004, p. 649.

<sup>102</sup> VELLOSO, Jacques Rocha. Universidade na América Latina: rumos do financiamento. *Cadernos de Pesquisa*, nº 110, julho/2000. p. 40-41. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a02.pdf> - Acesso em 14.03.2014.

Acrescenta Velloso que a recuperação parcial, nos anos seguintes, fez com que, ao final da década, o gasto *per capita* ainda fosse menor do que no seu início, perfazendo cerca de um décimo dos padrões observados em países industrializados. A partir dos anos 90 é que a economia começou a mostrar alterações. Durante o período 1990-1994, vários países conseguiram conciliar um crescimento econômico, à medida que lograram reduzir as taxas de inflação.<sup>103</sup>

Ainda, conforme Velloso, no início do ano de 1993 registrou-se o crescimento dos gastos públicos, no ensino superior, como porcentagem do PIB, na Argentina e na Colômbia. No Brasil e no México, apresentavam-se abaixo do nível de 1980. Em 1996, pela estimativa da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe-Cepal, havia sinais de que a região superava a crise do ano anterior.<sup>104</sup>

No Brasil, as principais reformas na educação foram trazidas pela própria legislação. A universidade teve sua mais sólida reforma, em 1968, ao implementar a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, a estrutura departamental, o desenvolvimento da pós-graduação, a matrícula por disciplinas e a gestão de racionalidade efficientista, que assumiam características padrões, embora não predominantes nas instituições de Educação Superior.

É provável que o enfraquecimento das lideranças estudantis possa ter decorrido da matrícula por disciplina, quando os(as) universitários(as) migraram para novas turmas. As turmas, que anteriormente começavam um curso superior, continuavam unidas, até a formatura. Essa união fortalecia seus ideais, motivava agrupamentos e fomentava greves, em razão do princípio - “a união faz a força”.

Com a edição da Lei nº. 5.540/68 ficou estabelecido que “o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o incrementar das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário” (art. 1º); e determinado que “as universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos” (art. 3º), cujos dispositivos somente foram revogados três décadas depois, pela LDB/1996.

A Lei nº 9.131/1995 atribuiu competência ao Conselho Nacional de Educação para “formular e avaliar a política nacional de educação”; e à Câmara de Educação Superior, para emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação, reconhecimento de curso, autorização prévia de cursos em instituição não

---

<sup>103</sup> VELLOSO, 2000, p. 41.

<sup>104</sup> VELLOSO, 2000, p. 41.

universitária. A competência alcançava decisões sobre os relatórios periódicos do Ministério de Educação - via CAPES - incluindo a avaliação dos cursos de mestrado e doutorado, ou - via INEP - sobre a avaliação dos cursos de graduação.

Essa mesma Lei previu a criação de um conjunto de avaliações periódicas das instituições e cursos superiores, destacando a realização anual de exames nacionais, com base em conteúdos mínimos de cada tipo de curso de graduação, para aferir conhecimentos e competências dos(as) graduandos(as). Um dos objetivos indicados para tal fim seria orientar a qualificação do corpo docente. O método de aferição fora aplicado pelo “Provão”, que, como outros métodos utilizados, teve suas imensas falhas como recurso avaliativo do conhecimento.

Desse contexto, depreende-se que uma crise existente no ensino superior já remanesce há pelo menos duas décadas. Não se pode negar que as políticas de ajustamento estrutural e a instabilidade política oneraram o orçamento dos estabelecimentos de ensino. Além disso, o desemprego de diplomados e o êxodo dos profissionais considerados cérebros arruinaram a confiança no Ensino Superior. Daí a sugestão da necessidade de reforma na educação, como resposta aos imperativos econômicos e, de modo especial, é importante que essas mudanças possam acontecer também na universidade.

Outras leis contribuíram para a reforma da educação, mas foi a LDB, editada em 1996 que trouxe uma carga de normas incidentes sobre a universidade. Não é a toa que o então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, produziu uma obra que revolucionou a educação.<sup>105</sup>

### **1.7 A Lei nº 9.394/96 – LDB**

Durante o século XX, mais precisamente a partir da década de 1930, o mundo, e, em particular, o Brasil passou por mudanças consideráveis que levaram a sociedade à inquietação. Vários setores, como a economia, a cultura, a comunicação e a educação, alteraram radicalmente seus paradigmas. A ideia estática da construção do saber foi substituída por novos conceitos, em razão das dimensões em torno de tempo e espaço.

---

<sup>105</sup> A obra de Paulo Renato de Souza intitula-se *A Revolução Gerenciada*. O autor foi Ministro da Educação no governo de Fernando Henrique Cardoso no período de 1995-2002.

Nas nuances desses novos tempos, o Ministério da Educação e Cultura – MEC - tomou várias providências visando ao desenvolvimento brasileiro, a partir de uma educação com qualidade. Como resultado da política de acompanhamento desse Órgão controlador do sistema educativo, surge a Lei nº 9.394/96 - LDB, editada em 20 de dezembro de 1996, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, normatizando as diretrizes e bases da educação nacional.

Com base no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores.<sup>106</sup> O MEC produziu uma legislação que enfoca alguns princípios, como descentralização da gestão educacional; democratização e flexibilização do sistema educativo; garantia de insumos básicos para uma educação de qualidade e desenvolvimento de um robusto sistema de avaliação.

No contexto das diretrizes, encontram-se alguns vocábulos com sentidos aparentemente ambíguos. Com o intuito de elucidar tal ambiguidade, por uma questão metodológica, aqui são feitos alguns esclarecimentos de caráter conceitual, sobre “educação” e “ensino”. A hermenêutica que se depreende do conjunto de preceitos apresentados pela LDB dá aos respectivos termos gramaticais uma amplitude semântica, ao agregar inúmeros adjetivos, como nas expressões: educação formal, educação continuada, educação à distância, educação virtual, educação seriada; educação especial, educação escolar, educação primária, secundária e superior ou universitária, etc.

Muitas vezes, no texto da LDB, o vocábulo educação é substituído por ensino, como: ensino regular, ensino supletivo, ensino primário, médio e superior etc. Independentemente da adjetivação adotada, deve-se entender sempre como educação formal a que envolve a relação ensino e aprendizagem na escola. Nesse sentido, ao referir-se à Lei 9.394/96, Nina Ranieri explica que os conceitos de “educação” e “ensino” agregam realidades semelhantes, cabendo ao intérprete a capacidade de contextualizar os vocábulos, extraindo-se o seu exato sentido.<sup>107</sup>

---

<sup>106</sup> A primeira LDB foi prevista pela Constituição Federal de 1934. O Projeto de lei foi encaminhado pelo Poder Executivo ao Legislativo em 1948 e transformado em lei, na data de 20 de dezembro de 1961, a sancionada pelo Presidente João Goulart. Posteriormente, durante o regime militar, a LDB foi reformada pela Lei nº 5.692/1971, cuja principal característica era dar à educação uma formação com cunho profissionalizante.

<sup>107</sup> RANIERI, Nina Beatriz. Reflexões sobre as implicações da legislação de ensino na vida acadêmica. Cadernos 3. Associação de Mantenedoras de Ensino Superior. Brasília: 2000, p. 168.

Segundo a autora, educação “constitui o ato ou efeito de educar-se; o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano, visando a sua melhor integração individual e social; instrução humana”; enquanto ensino “designa a transmissão de conhecimentos, informações ou esclarecimentos úteis ou indispensáveis à educação; o esforço orientado para a formação ou modificação da conduta humana; educação”.<sup>108</sup>

A partir dessas explicações conceituais passa-se a analisar alguns dispositivos da Lei nº. 9.394/96 - LDB, mais especificamente os do núcleo normativo que tenham maior pertinência com o tema Universidade.

O artigo 1º prevê: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Os parágrafos 1º e 2º enfatizam que a “lei disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias; acentuando que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. (Grifado)

Esse enunciado representa uma “ruptura da dimensão axiológica à medida que elastece a carga semântica de educação, imputando-lhe um atributo de ação do indivíduo sobre o indivíduo para construir seu destino nas mais diferentes ambiências humanas”.<sup>109</sup> Significa dizer que em qualquer espaço de convivência humana – família, escola, trabalho, grupos sociais – há sempre uma ação educacional de um indivíduo sobre o outro, objetivando uma aprendizagem direcionada para a cidadania.

A LDB referiu-se à educação escolar, a ser ministrada em “instituições próprias” (§ 1º). Nessa circunstância, insinuou que a educação, em regra, deve ser ministrada na Escola, sem dúvida, para expurgar preceito “no lar”, previsto por Constituições anteriores, como o fez, expressamente, a Constituição de 1967, no artigo 176, quando dizia que a educação podia ser ministrada “no lar e na escola”.

No artigo 2º da LDB são enunciados alguns princípios da educação, como o da liberdade e da solidariedade humana, onde se percebe que “a educação, dever da família e do Estado, [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do

---

<sup>108</sup> RANIERI, 2000, p. 168.

<sup>109</sup> CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico compreensiva artigo a artigo*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 31.

educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, cujo preceito é recepcionado pela Constituição de 1988 (art. 205).

Nesse contexto, a Doutrina pátria tem entendido que a finalidade da educação possui natureza tríplice, como aduz Moaci Carneiro:<sup>110</sup>

- a) Pleno desenvolvimento do educando – compreende a educação, “como processo intencional, deve contribuir para que o organismo psicológico do aprendiz se desenvolva numa trajetória harmoniosa e progressiva”.
- b) Preparo para a cidadania – aponta a finalidade da educação abrangendo o conceito de cidadania a partir de uma condição universal - ser cidadão - e de uma condição particular, ao reconhecer que todos são iguais perante a lei. (Carta de Direitos da ONU).
- c) Qualificação para o trabalho – refere-se à habilidade que associa a finalidade da educação à relação educação-trabalho, assim entendida “como a necessidade de fazer-se do trabalho socialmente produtivo um elemento gerador de dinâmica escolar”.

Segundo o autor, nesse dinamismo o(a) estudante é estimulado(a) em sala de aula por um conjunto de agentes – “professor, disciplina, instituição, processo de acompanhamento e avaliação – a inserir o aprendizado nas formas de produtividade”. Acrescenta, ainda, que “a educação deve ser concebida como um processo onde ciência e trabalho coincidem”.<sup>111</sup>

No artigo 9º da LDB, verifica-se o grau de exigência imposto pelo Estado, que visa “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino”. E, por meio de um sistema de avaliação, o Estado atua no momento do credenciamento das instituições e do reconhecimento dos cursos, objetivando a qualidade do ensino, ao tempo em que pressiona a organização educacional visando à obtenção dos mais altos graus indicadores de qualidade, a serem reconhecidos pelo MEC.

Para além dessas normas gerais, a LDB, em seu artigo 21, delinea os níveis em que deve se processar a educação. Assim, “a educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior”. Como se vê, a lei enquadra no segundo nível a educação superior, destinando-lhe 15 artigos – 43 a 57. Portanto, é neste espaço normativo que se encontram as normas referentes ao ensino universitário.

---

<sup>110</sup> CARNEIRO, 2002, p. 33-34.

<sup>111</sup> CARNEIRO, 2002, p. 34.

Nesse contexto, a LDB preceitua que a educação tem por finalidade, dentre outras: “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”. (art. 43, II, d).

De início, percebe-se que a Lei exige uma formação de diplomados aptos à inserção no mercado de trabalho. Tal preceito exige do professor uma contribuição para essa capacitação de profissionais visando ao exercício das atividades laborais. Na parte final do artigo 43, a Lei prevê que a educação visa à participação no desenvolvimento da sociedade. Sob esse aspecto, como nos demais estágios da educação – infantil, fundamental e médio – a educação superior, como diz Carneiro, “deve estar inteiramente permeada dos fundamentos axiológicos do processo educativo”.<sup>112</sup> E, na busca desse desenvolvimento, entende-se que os(as) educadores(as), visando formar o indivíduo para a convivência social, devem propor-se a uma orientação sobre os direitos e deveres indispensáveis a um relacionamento pacífico e harmônico em qualquer ambiência social, especificamente, na universidade.

Na verdade, essa orientação deveria ser uma exigência pedagógica implementada a partir dos níveis inferiores do ensino, desde a mais tenra idade. Ao inserir na formação do indivíduo as noções de responsabilidade e de respeito ao seu semelhante, a educação contribuiria para a redução da violência e da marginalidade. Afinal, esperar que o indivíduo chegue ao nível universitário para informá-lo sobre normas de cidadania é demais tardio para o(a) educador(a) conscientizar o graduando mostrando-lhe os critérios que devem norteá-lo para toda a vida.

Conforme o inciso II, do artigo 44, a Lei estabelece que o ensino abrangerá, dentre outros, os seguintes cursos e programas: “de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo”. Observa-se, assim, que a Lei faculta o acesso à universidade a candidatos que tenham concluído o ensino “médio ou equivalente”. Essa abertura oportuniza o acesso às diversas modalidades de cursos de graduação. Como se não bastasse a facilidade dos processos seletivos “específicos”, o vestibular, por muito tempo adotado, em regra, menospreza o nível de conhecimento, bastante cobrado anteriormente.

---

<sup>112</sup> CARNEIRO, 2002, p. 125.

O artigo 46 da LDB determina que “a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação”. Nesse aspecto, vê-se que o Estado está presente no acompanhamento das atividades educacionais, como lembra Ranieri.

O Estado brasileiro tem presença expressiva no campo da educação superior: planeja, define políticas e as executa; legisla; regulamenta; interpreta e aplica a legislação por meio dos Conselhos de Educação; financia e subvenciona o ensino, a pesquisa e a extensão de serviços; mantém universidades (...) e oferece diretamente ensino de graduação e pós-graduação; autoriza, reconhece, credencia, recredencia, supervisiona cursos e instituições; determina suas desativações; avalia alunos, cursos e instituições por todo o País; interfere na organização do ensino; estabelece diretrizes curriculares etc. Tudo se dá na esfera pública e na privada, e em relação a todos os sistemas de ensino.<sup>113</sup>

O artigo 52 da LDB esclarece que “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”, isto é, a Lei faculta às instituições a pluralidade do saber, pois acata as múltiplas potencialidades que possibilitam o desenvolvimento da Ciência.

No inciso II do mesmo artigo, a lei prevê que as instituições deverão contar com “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”. Com efeito, as instituições pública ou particular não se podem dar o privilégio de um quadro de professores(as) tão qualificados(as). Na verdade, sobretudo na rede privada, a maioria do quadro docente é formada por bacharéis que acabaram de deixar os bancos da Faculdade. Importa dizer que, sequer, frequentaram um curso de Especialização, e, no caso do Curso de Direito, muitas vezes, não estão habilitados pela OAB para o exercício da Advocacia. Não que esta circunstância seja um requisito para a docência, mas como estará capacitado(a) o(a) docente que ministra o Direito Processual se desconhece a prática da profissão?

A LDB preceitua que “caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas”(art. 55). É provável que esses recursos se desviem da finalidade prevista, considerando o estado de degeneração em que se encontram as universidades públicas, federais ou estaduais. Suas

---

<sup>113</sup> RANIERI, 2000, p. 23.

estruturas físicas se deterioraram, enquanto seus profissionais continuam se queixando dos baixos salários recebidos.

Verifica-se, assim, que a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira sob nº. 9.394/96 – LDB se tornou a pedra angular da reforma na educação brasileira. Repleta de significativas mudanças propôs uma reestruturação no sistema de ensino, delineando novas diretrizes para o nível da educação universitária, fomentando inúmeras discussões - contra ou a favor - no sistema educacional.

Na esteira do processo de modernização, é inegável que a lei restringiu o sistema de elites do final do século XIX. Dando um salto quantitativo para o sistema de massas, facilitou o caminho da universidade a inúmeras pessoas.

## **1.8 O PNE e outras leis**

Determinou a Constituição Federal de 1988 que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação - PNE, que constitui um dos pilares da legislação nacional em que se apoia o processo educativo. No período 2001 a 2010, a Lei nº 10.172/2001 estabeleceu o PNE, com vigência de dez anos, sob a competência da União, que deveria criar os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano que passaria a reger a educação no país.

Assim, a lei definiu diretrizes, objetivos e metas, orientando para a expansão com qualidade, inibindo o facilitado caminho da massificação, afinal “o aspecto quantitativo, rumo a um sistema de massas, está sendo contemplado. Resta discutir-se sobre as questões qualitativas deste processo”<sup>114</sup>, como ressalta Benincá. Esta tarefa o autor delega aos pesquisadores, cujo procedimento precisa ser enfrentado por meio de pesquisa conceitual e empírica.

Expirada a vigência do PNE de 2001, o Projeto de Lei nº 8.035/2010 – Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020, é apresentado ao Poder Legislativo. Transformado na Lei nº 13.005, publicada em 1º de agosto de 2014, propôs 12 artigos e um anexo com 20 metas, dentre as quais estão previstas para a educação superior as metas 12 a 14:<sup>115</sup>

---

<sup>114</sup> BENINCÁ, 2011, p. 43.

<sup>115</sup> CF/88. Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Diante da previsão legal, elevar a taxa bruta de matrícula para 33% da população de 18 a 24 anos; ou ampliar o quadro docente com profissionais qualificados com percentuais de 75% entre mestres e doutores; ou, ainda, elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores, significa apenas prever, legalmente, metas a mais no PNE?

Vale lembrar que a tramitação legislativa do PNE 2011-2010 até sua aprovação levou quase 5 anos, desde sua apresentação ao Congresso Nacional. Eis a questão: como pode a educação aperfeiçoar o nível de qualidade se o Plano Nacional depende de aprovação por um período tão longo?<sup>116</sup> Então, caberia indagar: quando poderia ser executado se, de regra, mesmo após a publicação, a Lei ainda permanece num limbo, que o Direito denomina de *vacatio legis*?<sup>117</sup> Quando da inexistência vacante, a vigência inicia na data da publicação. No caso do PNE 2011-2014, sua vigência será de 10 anos, portanto, sua vigência deverá alcançar o ano de 2024.

Ocorre que não basta a previsão legal para que os planos educacionais se concretizem. Inúmeros fatores se interpõem entre o planejar e o fazer, dentre os

<sup>116</sup> *Vacatio legis* ou vacância da lei - Este período corresponde ao lapso temporal entre a publicação e a data em que, juridicamente, ela entrará em vigor.

<sup>117</sup> Tramitação legislativa:

20/12/2010: PLENÁRIO - Apresentação do Projeto de Lei n. 8035/2010, pelo Poder Executivo, que: "Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências". Apresentação da Mensagem n. 701/2010, pelo Poder Executivo, que: "Submete à apreciação do Congresso Nacional o texto do projeto de lei que 'Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências'".

13/01/2014: SUBSTITUTIVO DO SENADO - À Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, do Poder Executivo, que "aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências". Por oportuno, em razão de sua competência, determino que a CCTCI também componha a referida Comissão Especial que apreciará a matéria. Proposição Sujeita à Apreciação do Plenário. Regime de Tramitação: Prioridade.

25/06/2014. Mesa Diretora da Câmara dos Deputados. Transformado na Lei Ordinária nº 13.005/2014. DOU 26/06/14. PÁG 001 COL 01. EDIÇÃO EXTRA. <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso: 01/08/2014. (Nesse site é possível verificar as diversas etapas e a duração do processo legislativo).

quais, o tempo é uma pesada ferramenta, pois, até os meados de 2014, o PNE ainda se encontrava tramitando no Congresso Nacional. Nesses termos, como deve uma futura lei temporária ser executada, antes da sua aprovação?

Outra questão que dificulta a execução do PNE diz respeito ao financiamento. A Constituição prevê a vinculação de um percentual do PIB para execução dos planos de educação, o que não deixa de representar um enorme avanço, porém, o grande desafio está em vincular os recursos a um padrão nacional de qualidade.<sup>118</sup> E, considerando que, mesmo tendo sido reeleita a mesma Presidente da República, para o período 2015-2018, poderá haver mudança de planos governamentais. Dessa forma, os planos de um novo Governo, para o PNE 2011-2020, de fato, seriam uma incógnita?

Na trajetória da legislação educacional, outras leis foram editadas. Por certo, o processo de modernização da universidade, há muito, passa por várias transformações. De uma fase concentrada - número reduzido de alunos, poucas instituições e raríssimos cursos - alcança elevada expansão numérica de matrículas, uma pluralidade de instituições e diversidade de cursos. Segundo Dilvo Ristoff, no Brasil, o acesso à educação superior está restrito a cerca de 10% da população da faixa etária apropriada. Nesses termos, a educação brasileira compreende “não apenas um sistema elitista, mas um sistema altamente elitista. Para chegarmos a um sistema de massas teríamos que duplicar a atual população universitária e para chegarmos próximos ao sistema universal teríamos que quaduplicar o atual alunado”.<sup>119</sup>

O Decreto nº 8.405/1992 havia definido a finalidade da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior). Posteriormente,

---

<sup>118</sup> CF/88 - Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

<sup>119</sup> RISTOFF, Dilvo. A tríplice crise da universidade brasileira. In: *Universidade em ruínas*. Na república dos professores. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 206. “Sistema de Elite: apenas (até) 15% dos alunos da faixa etária entre 18 e 24 anos têm acesso ao ensino superior; Sistema de Massas: entre 15 a 40% dos alunos da faixa etária entre 18 e 24 anos têm acesso ao ensino superior; Sistema Universal: o acesso ao ensino superior supera os 40% dos alunos da faixa etária entre 18 e 24 anos”.

detalhada no Decreto nº 3.542/2000, estava estreitamente ligada à avaliação e ao fomento da pós-graduação e ao desenvolvimento institucional da Educação Superior.

Dentre as inovações previstas pela lei nº 9.394/96 – Das Diretrizes e Bases - a Lei concede um prazo de 8 anos, a partir da data de sua regulamentação, para as instituições se adaptarem às normas educacionais. Após esse prazo, elas seriam avaliadas, para aferição dos índices determinados na legislação, visando ao respectivo credenciamento. Caso as metas não sejam alcançadas, as instituições podem perder o título de universidade com as prerrogativas a ele inerentes.

A evolução legislativa, por meio do Decreto nº 3.860/2001, consolidou e atualizou as disposições anteriores sobre organização e avaliação da Educação Superior. Além disso, reiterou o papel central do Ministério da Educação na avaliação de cursos, programas e instituições de ensino superior. Desse acompanhamento, decorrerão o credenciamento e o reconhecimento de instituições, bem como a autorização para funcionamento de cursos de graduação e pós-graduação sob a responsabilidade do INEP.

Em 2003, com a mudança de governo<sup>120</sup>, foram previstas significativas alterações na política e na gestão do sistema educacional, dentre elas, a instalação da Comissão Especial de Avaliação do Ensino Superior, composta pela Secretaria de Educação Superior – SESU, CAPES e INEP – órgãos vinculados ao MEC – e 14 membros de universidades brasileiras. O objetivo era elaborar novos critérios e estratégias para reformular os processos e as políticas de avaliação na universidade.

Nesse contexto, Paulino Murillo, refletindo sobre as universidades, afirma que elas estão passando por um processo complexo de reorientação de seus fins e meios, buscando adaptar-se às novas demandas e desafios provenientes das contínuas mudanças, enquanto questiona a vigência do modelo clássico das IES que continua se mantendo.<sup>121</sup>

Segundo Murillo, não obstante a Declaração Mundial para a educação superior do século XXI, que propõe a existência da necessidade de desenvolver novas competências e conhecimentos, “poderíamos afirmar, sem sombra de dúvida,

---

<sup>120</sup> Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva: período 2003-2010.

<sup>121</sup> MURILLO, Paulino. Enseñar e aprender en la Educación Superior. In: *Enfoques de Educación. Universidad de Sevilla*: Inprenta Rosgal. s/d, p.139.

que as instituições de educação superior têm deixado de ser instituições de elite para se converterem em instituições democráticas e nas que têm opção de acesso em todas as camadas sociais”.<sup>122</sup>

Quando se trata do processo de reforma da educação superior, no Brasil, Luckmann adverte que deve ser analisado o contexto das chamadas “políticas de ajustes’ impostas por organismos internacionais de assistência técnica e financiamentos, tais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Fundo Monetário internacional e a Organização das Nações Unidas”. Para o autor, essas políticas de ajustes incluem

[...] a descentralização dos sistemas, a realocação de recursos públicos para educação básica; a ênfase na avaliação e na eficiência, induzindo as instituições à concorrência; a redução do investimento público na educação superior; a reestruturação jurídica do sistema; a redefinição do papel do Estado em relação à educação superior, dentre outras.<sup>123</sup>

Segundo Luckmann, a grande questão da reforma interage com a problemática do ‘esgotamento do Estado’, ou seja, a reforma tem como pressuposto não mais o Estado, mas o mercado, que se constitui no principal agente de bem-estar social. Portanto, cabe ao mercado “regular a economia com sua racionalidade própria”. O esgotamento dá-se em razão do entendimento de que o Estado não é mais o provedor exclusivo do bem-estar. “A reforma do Estado, ao definir a educação enquanto serviço e a universidade como prestadora desse serviço, acabou transformando-a em uma organização administrativa que, como outras, se insere no setor de serviços não exclusivos ao Estado”.<sup>124</sup>

Com efeito, a pretensão do Estado em alterar as estatísticas da educação para submergir do defasado nível de qualidade do ensino, que é inferior aos níveis educacionais de muitos países, requer uma profunda análise do contexto atual que insere as novas tendências educacionais. Contudo, as mudanças não se fazem da noite para o dia. Elas demandam tempo, cautela, recursos financeiros e vontade política dos órgãos competentes, para que, efetivamente, se possa ter uma educação de qualidade.

---

<sup>122</sup> MURILLO, s/d, p.139. “Podríamos afirmar sin temor a equivocarnos que las instituciones de educación superior han dejado de ser instituciones de élite para convertir-se en instituciones en las que el acceso se há democratizado e a las que tienen opción de acceso todas las capas sociales”.

<sup>123</sup> LUCKMANN, 2007, p. 44.

<sup>124</sup> LUCKMANN, 2007, p. 44-45.

Dessa forma, diante do padrão de qualidade do ensino superior, tal como se mostra na atualidade, impõe-se identificar os meios a serem utilizados para a superação do desafio maior que é conciliar a busca da qualidade da educação com a expansão do sistema de educacional no nível superior. E, considerando que o dilema da qualidade da educação muito se acentuou nas últimas décadas, urge que os gestores públicos reassumam, com maior seriedade, os rumos dessa educação.

Portanto, a (in)existência de legislação pertinente não é o problema. O Brasil é modelo de produção legislativa. Quanto à universidade, esta precisa ser dotada de consciência crítica onde os corpos docentes e discentes possam dela se orgulhar, todos os dias, no exercício das suas respectivas atividades, pois é no nível universitário que sociedade passa a cobrar dos graduados uma competente habilidade profissional capaz de atender as demandas societárias, na atualidade.

## **1.9 Facilidade de acesso**

Na década de 60, o Brasil contava apenas com 95 mil estudantes matriculados na universidade. Ocasionalmente pela pressão da demanda reprimida nos anos anteriores, a década de 70 foi marcada pelo fenômeno da expansão do ensino universitário. Em 1980, as matrículas aceleraram alcançando “1.340 por cento, o que significou um incremento de 1,28 milhão de matrículas, a maior parte na rede privada de ensino”.<sup>125</sup>

Com efeito, a década de 90 revela a acentuada expansão das “novas universidades do setor privado, com vocação empresarial, muito contribuindo para a elevação do número de matrículas. Em 1994, o total de matrículas nos cursos de graduação era de 1,7 milhão”, período em que o sistema de ensino superior compreendia 851 instituições, das quais 633 pertenciam à iniciativa privada, das quais 539 estavam concentradas na região Sudeste, representado dois terços do número de instituições no País.<sup>126</sup>

Em 1995, a gestão universitária já enfrentava sérias dificuldades na administração das instituições federais. Na supervisão do setor privado essas dificuldades se acentuaram em virtude das constantes reivindicações, como afirma Renato Souza, ao dizer que “os dados concretos já divulgados mostravam

---

<sup>125</sup> SOUZA, 2005, p. 172.

<sup>126</sup> SOUZA, 2005, p. 172.

claramente uma profunda dissociação entre a percepção da sociedade sobre o nosso sistema de ensino superior e a visão de nossa comunidade acadêmica”.<sup>127</sup>

Nessas turbulentas circunstâncias, em razão da expansão de matrículas e do número incontrolável de instituições, sem requisitos de qualidade, criadas dia após dia, é que surgiu a lei nº 9.394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação – LDB. A competência atribuída ao Ministro da Educação, à época, dava-lhe poder para autorizar a criação de faculdades e o funcionamento de cursos, cujo procedimento exigia apenas medidas burocráticas e atos notariais, para os quais era suficiente a apresentação de papéis pertinentes, “tudo não passando de promessa e boas intenções”, como afirmava o próprio Ministro Renato Souza.<sup>128</sup>

Em 2002, conforme o censo de educação superior, o Brasil contava com um número equivalente a 3.479.913 alunos matriculados no ensino superior, sendo 990.399 nas etapas de pós-graduação (MEC/INEP-2002). No ano de 2003, dentre 1.859 existentes instituições de ensino superior, estavam matriculados cerca de 3,9 milhões alunos. Deste total, 2,75 milhões em instituições particulares, ou seja, 71,8% do total das vagas, resultado de uma política de privatização do ensino (MEC/INEP - 2004).<sup>129</sup>

Nesses quocientes, Renato Souza conclui que a expansão do ensino superior no Brasil, a partir da década de 1990, foi bastante expressiva. Com visão otimista, dizia o Ministro: “creio que a história não registra muitos casos de países que tenham aumentado tanto a matrícula no ensino superior em tão pouco tempo, especialmente no caso de grandes nações como a nossa”.<sup>130</sup>

Nesse contexto, a sociedade exigia uma universidade com mais qualidade, questionando a validade dos diplomas, tendo em vista que “havia uma nítida consciência de que muitos diplomas emitidos não serviam para nada, não preparavam nossos jovens para o mundo extremamente competitivo e exigente em que vivemos”.<sup>131</sup> Ao que parece, o Ministro antevia o estado da qualidade da educação que estaria a se delinear nas décadas vindouras.

Sob a análise de Oliveira Netto, a educação no Brasil apresenta uma realidade dramática, pois “existe um pequeno número de vagas oferecido pela

---

<sup>127</sup> SOUZA, 2005, p. 24.

<sup>128</sup> SOUZA, 2005, p. 24.

<sup>129</sup> SOUZA, 2005, p. 30.

<sup>130</sup> SOUZA, 2005, p. 176.

<sup>131</sup> SOUZA, 2005, p. 176.

universidade brasileira, sendo que a maioria delas está em escolas privadas”. Ao referir-se à universidade pública, o autor ressalta que suas grandes dificuldades são “o achatamento salarial de professores e funcionários, o sucateamento do patrimônio e a fuga de docentes para o ensino privado”. Não obstante, aponta que, mesmo diante dessas barreiras, a universidade pública se sobrepõe em quantidade e qualidade quanto ao volume de pesquisa e acontecimentos produzidos.<sup>132</sup>

Segundo Benincá, “embora nas últimas décadas as instituições de ensino superior público e privado tenham-se multiplicado, não significa que estejam solucionados os problemas de vagas, de formas de acesso e da qualidade da educação”. O autor enfatiza que, “a partir da década de 1990, a economia brasileira teve forte subordinação ao capital financeiro transnacional, o que fortaleceu a lógica neoliberal em praticamente todos os âmbitos da sociedade”. Destaca, ainda, que “esse fator ajuda a compreender o fenômeno crescente das instituições de ensino superior com orientação notadamente comercial e mercantil”.<sup>133</sup>

Sobre a questão do acesso ao ensino universitário, no Brasil, as universidades públicas, até 2010, realizavam vestibular de conteúdo geral, e as provas incluíam disciplinas, como Física, Química, Biologia, História, Geografia, Matemática, Língua estrangeira, além da língua materna. Esses conhecimentos pesavam nos resultados da seleção. Atualmente, várias instituições não exigem a maioria dessas disciplinas, o que termina contribuindo para a aprovação. A partir de 2010, o ingresso se dá por meio do Ensino Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Em anteriores tentativas governamentais de avaliação do sistema educacional, a universidade sofreu severas críticas sobre a seriedade dos mecanismos adotados. Novas formas de acesso mostraram que a universidade tem apresentado um processo, que facilita o ingresso. Em algumas universidades públicas e particulares, a seleção compreendeu, até aderirem ao ENEM, avaliações específicas. Após o ingresso, o aluno poderia obter, na rede privada, o financiamento, nas formas oferecidas pelo Governo, o que também passa a contribuir para o acesso do(a) estudante à universidade.

É inegável que, nos dias atuais, o acesso à universidade ficou bem mais ampliado, não só em razão dos incentivos do capital privado, mas também por iniciativa do Poder Público, pois para isso criou Programas de financiamento, como

---

<sup>132</sup> OLIVEIRA NETTO, 2005, p. 46.

<sup>133</sup> BENINCÁ, 2011, p. 38

ProUni<sup>134</sup> – FIES<sup>135</sup> – REUNI<sup>136</sup>. Além desses incentivos, que reduzem os obstáculos sob o ponto de vista econômico-financeiro para o aluno frequentar um curso de graduação, também existem outras políticas governamentais, como a de cotas (para negros e para alunos provenientes de escola pública).<sup>137</sup>

Bourdieu denomina o processo seletivo, de superseleção, como mecanismo para o ingresso na universidade, que entende funcionar tanto melhor quanto mais se elevar a hierarquia dos estabelecimentos secundários. Para o sociólogo, nessa hierarquia social, a maioria das crianças de origem desfavorecida, ao entrar para a quinta série sujeita-se a “pagar o preço de serem relegadas em um colégio de ensino geral, enquanto que aquelas crianças das classes mais abastadas que se veem impedidas de frequentar o liceu, dado o seu resultado medíocre, podem encontrar abrigo no ensino privado”.<sup>138</sup>

Não se questiona aqui o aspecto favorável do financiamento, ou da oportunidade de ingresso pela política de cotas. Afinal, quantos(as) jovens considerados(as) “gênios” ou “superdotados(as)” interromperam não chegaram à universidade, porque os custos não couberam em seus orçamentos; nem, muito menos, sugere-se qualquer ideia discriminatória, em relação à etnia, idade, gênero ou poder aquisitivo. O que se vê como negativo, nesse caso, é que no processo educacional, que se expandiu sem o devido acompanhamento de políticas públicas adequadas, a qualidade do ensino não constitui prioridade para o Poder Público.

Quando se trata de algumas instituições particulares, o nível do conhecimento para o ingresso na universidade é medido de forma precária. Provas

---

<sup>134</sup> PROUNI - Programa Universidade para Todos – implantado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, em 2005. Criado pela Lei nº 11.096/2005, destinado ao aproveitamento de vagas ociosas existentes em instituições privadas de ensino, através da “compra” pelo MEC, de vagas via renúncia fiscal. Disponível: <http://prouniportal.mec.gov.br/> - Acesso: 01/08/2014.

<sup>135</sup> FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - programa do Ministério da Educação – MEC, criado em 1999 e destinado a financiar a graduação no Ensino Superior de estudantes que não têm condições de arcar integralmente com os custos de sua formação. Disponível: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html> - Acesso: 01/08/2004.

<sup>136</sup> REUNI - Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Criado através do Decreto nº 6.096, de 24 abril de 2007. Visando congregar esforços no sentido da expansão da educação superior pública, é visto como um importante auxiliar para se atingir 30% de matrícula dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o ano de 2010. Disponível: <http://reuni.mec.gov.br/> - Acesso: 01/08/2014.

<sup>137</sup> Lei das cotas do Ensino superior, nº 12.711/2012. Garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

<sup>138</sup> BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs.). Denice B. Catani (Trad.). Petrópolis: Vozes, 1998. p. 51.

elementares, que nada avaliam, são aplicadas. O que se constata é que tudo não passa de um mero processo classificatório, tão somente. E que, apesar dos investimentos, bem aplicados ou não, em regra, a qualidade do ensino continua de baixo padrão. Sobre os cursos de Direito, dia a dia, as informações são cada vez mais aberrantes. Em 27 de agosto de 2008, os meios midiáticos noticiavam:

A partir do próximo vestibular, 81 cursos de Direito com avaliações ruins perderão 54% das vagas oferecidas. Serão 24.380 postos a menos em todo o País, a maioria deles (14.527) no Estado de São Paulo. São 30 instituições paulistas atingidas pela determinação do Ministério da Educação [...] para melhorar a qualidade dos cursos, todos eles com conceitos baixos no Exame Nacional do Desempenho do Estudante (Enade) e os resultados ruins na prova da OAB.<sup>139</sup>

Tais resultados, informados pelo MEC, comprovam a patente precariedade do padrão de qualidade do ensino jurídico no País. Apesar do rol de exigências para o controle das Instituições, no que diz respeito ao ensino superior, ainda assim, os resultados chegam a ser desastrosos, ao ponto de proporcionar cortes, com números bem expressivos, no caso - 54% das vagas ofertadas.

Nesse contexto, dentre outras hipóteses, a facilidade de acesso seria um fator a contribuir para o baixo padrão de qualidade do ensino universitário? Nos cursos de Direito, as estatísticas das aprovações apresentadas pela OAB, têm demonstrado que a maioria dos bacharéis não está preparada para desenvolverem a atividade advocatícia. Do contrário, por que, após a conclusão do Curso, o aluno começa a frequentar cursinhos preparatórios para o Exame da Ordem? E se desejam enfrentar os concursos públicos, ainda levam tempo para obterem êxito.

O Exame da Ordem exige do(a) bacharel(a) em um grau maior de afinidade com conhecimentos jurídicos, técnicos e gramaticais. As provas objetivas buscam respostas meramente quantitativas (marcar com “X”; apor “V” ou “F”). Mas a avaliação subjetiva pede a elaboração de uma peça processual, relevante para a aprovação do(a) candidato(a). Na prática, vê-se que os candidatos levam, em geral, mais dois anos, depois da graduação, para serem aprovados, tempo em que muitas vezes, aprendem apenas os “bizus” indispensáveis para aferição dos escores necessários à aprovação.

---

<sup>139</sup> ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, sob o comando do Ministério da Educação – MEC, busca medir a contribuição do curso na formação do estudante. Aplicado para alunos que estão ingressando no curso e para os que estão concluindo o curso, possibilita verificar a situação em que o estudante chegou ao curso e a que está saindo. O Inep/MEC definirá, por meio de amostragem estatística, quais efetivamente farão a prova”. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/enade> - Acesso em: 15/03/2014.

Para o exercício da atividade, esses conhecimentos são insuficientes para um(a) bacharel(a) ser considerado(a) qualificado(a) profissionalmente. Embora habilitado(a), é necessário conhecer o lado da humanização da justiça, e esse requisito somente será atendido se o(a) graduando(a) aproveitou, com afinco, o seu período de graduação com estudos aprofundados e intensos questionamentos, incluindo todo um referencial teórico que o Curso sugere.

Com efeito, todas essas dificuldades não ocorrem apenas nos cursos de Direito, mas porque elas estão mais próximas da observação dos(as) professores(as) do Curso, podem ser percebidas sem maior esforço. Também ocorrem em outros cursos de Graduação. E, como lembra Felker, “os advogados não estão saindo das Faculdades nem em melhores, nem em piores condições do que os médicos, os engenheiros ou demais profissionais do nível superior”.<sup>140</sup>

Todos esses impasses poderiam ser minorados, caso houvesse interesse público. Contudo, além do descaso com a educação, ainda ocorrem casos de fraudes no exame seletivo do ENEM. Em dezembro de 2013, os meios de comunicação divulgaram: “Quadrilha que vendia vagas em universidades fraudou Enem”. O programa de TV - Bom Dia Brasil - mostrou que essas práticas ilícitas também fraudavam os vestibulares. Como mostrava a reportagem, “os interessados em uma vaga no curso de Medicina pagavam entre R\$ 30 mil e R\$ 150 mil ao grupo”.<sup>141</sup>

Por certo, pode-se imaginar que se generalizou uma crise no ensino brasileiro, mas isso não ocorreu recentemente, remanesce, pelo menos, há quatro décadas. Na universidade, os(as) professores(as), não raro, sentem-se impotentes diante do quadro como se apresenta a educação. Caberia perguntar: a esperança de se ter, um dia, uma educação com qualidade, estaria na atividade pedagógica?

Com efeito, se os(as) professores(as) exercerem o magistério com responsabilidade; se os(as) alunos(as) se esforçarem para superar suas limitações; se o Estado priorizar a questão do analfabetismo, então, será provável que se tenha, ainda que a longo prazo, um ensino universitário com um padrão de qualidade. Afinal não se pode falar em universidade de qualidade se nos níveis anteriores da educação, não houver um investimento, em conjunto, na busca dos seus objetivos.

---

<sup>140</sup> FELKER, Reginald D. H. *O ensino jurídico no processo de transformação da sociedade brasileira*. In: Revista da Ordem dos Advogados do Brasil. Brasília – DF: Ano XXXI. Nº 73. 2001, p. 68.

<sup>141</sup> Disponível: <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2013/12/quadrilha-que-vendia-vagas-em-universidades-fraudou-enem.html> - Acesso: 25/01/2014.

## **1.10 Os(As) universitários(as)**

A experiência em sala de aula revela que a maioria dos(as) alunos(as) chega à universidade na faixa etária antes mesmo dos 21 anos. Daí poder-se-ia inferir que o universo estudantil universitário se encontra em plena adolescência, portanto, em idade propícia para uma vida acadêmica produtiva. Além disso, em geral, trata-se de jovens que ainda vivem a expensas dos pais e não possuem outros compromissos, nem enfrentam dificuldades, senão as da vida universitária. Por conseguinte, entende-se tratar-se de um segmento populacional que dispõe de uma boa margem de tempo suficiente para a total dedicação às atividades estudantis.

No entanto, apesar dessa aparente situação confortável, percebe-se que boa parte dos(as) estudantes manifesta falta de compromisso com as exigências da vida universitária, o que contribui para o desinteresse na leitura e dificuldades de interpretações dos conteúdos programáticos ministrados. Caberia perguntar: Essa idade, considerada precoce para a vida universitária, poderia ser um fator a contribuir para o (in)sucesso do(a) discente na universidade, inclusive quanto ao comportamento estudantil? Estariam esses(as) jovens se preparando para uma formação profissional?

### **1.10.1 Uma questão de gênero**

Em se tratando do sexo feminino, o número de mulheres na universidade, atualmente, de modo geral, tem-se mostrado muito semelhante ao do sexo masculino. Essa circunstância retrata a luta da mulher nos diversos segmentos sociais, pois, os caminhos que a sociedade lhe proporcionou ao longo dos tempos, foram muito estreitos, cujas portas só lhe eram abertas pelo seu próprio esforço e, muitas vezes, em troca da própria vida.

De regra, em meados do século XX, a mulher tinha uma educação altamente doméstica. Era fadada às atividades do lar. Deveria saber lavar, passar, cozinhar e atender às demais necessidades que surgissem na casa. Como uma mulher prendada deveria sonhar com um casamento promissor. No caso de família com baixa renda, enquanto não casasse deveria trabalhar para ajudar na manutenção da casa. Cursar o segundo grau era um privilégio para o sexo masculino, pois os homens precisavam de um emprego. A mulher devia contentar-se com a possível sorte de encontrar um marido.

Nesse contexto, a experiência lembra como o desejo de uma jovem, foi fortemente tolhido, por querer prosseguir nos seus estudos, mas por ser de origem muito pobre, tinha que trabalhar para ajudar a família. Sendo a jovem a filha mais velha do casal, tinha o dever de contribuir para a educação de seus dois irmãos e uma irmã, mais moços, considerando que o pai assalariado, recebendo como renda mensal um salário mínimo (na década de 1960), não poderia, sozinho, cuidar da manutenção da família.<sup>142</sup>

Aos 13 anos de idade, a juvenzinha concluía o quarto ano do ensino primário. Desejou frequentar o curso ginásial, mas sua genitora dizia-lhe que teria que desenvolver as prendas domésticas para conquistar um marido. Se fosse do sexo masculino, até poderia, pois necessitava conseguir um bom emprego. Dado o seu desenvolvimento em sala de aula, sua professorinha, sensibilizada, foi tentar demover aquela relutante ideia da mãe que impedia a jovem de continuar estudando, pelo simples fato de mulher. E, por mérito da Professora, a jovem conseguiu com brilhantismo dar continuidade aos seus estudos.

Aos 16 anos, concluía o curso ginásial e precisava ingressar no mercado de trabalho. Era, cada vez mais, necessário ajudar a família, caso não casasse antes. Ela desejava ser professora, mas não poderia, o curso Normal era ministrado somente durante o dia e a jovem tinha que arranjar um emprego. Para quem procura ajuda, as ideias vão surgindo. Assim, o Diretor do Colégio sugeriu-lhe cursar uma escola técnica, assim poderia trabalhar, durante o dia, e estudar, o que poderia fazer no período noturno. Assim, a jovem passa a trabalhar sem interromper os estudos.

Aos 19 anos vem a contrair matrimônio, destino comum para as jovens da época. Tendo que cuidar do marido, criar os filhos e manter a casa em ordem, somente aos 44 anos de idade pode fazer uso do diploma da escola técnica. Contados 27 anos longe dos bancos da Escola, ela decide cursar o nível superior. Dessa forma, ela pode tomar assento nos bancos da Faculdade de Direito e atualmente ocupar o outro lado da educação, sendo a professora, cuja função desejou exercer, ardentemente, quando da sua adolescência.

Certamente, este episódio não foi vivido por uma única mulher. Aconteceu a um elevado número de mulheres, considerando que o sistema educacional até o final

---

<sup>142</sup> Essa é uma história real vivida por uma menina-mulher no interior do Piauí. Qualquer semelhança é total coincidência. A jovem nunca poderia imaginar que, um dia, conquistaria o título de Doutora em Teologia.

do século XX era extremamente machista, como enfatiza Elisa Saitovitch, do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, uma precursora na história da Física no país, ao afirmar que, com relação à Física, o número de mulheres é bem menor que o dos homens. Suas pesquisas apontam que, no ano de 2000, dos estudantes de graduação em Física no Brasil apenas 20% eram mulheres”.<sup>143</sup>

Nesse contexto, manchetes publicadas nos meios virtuais informam sobre os percentuais na educação: “mulheres são maioria na educação, mas não chegam ao topo na carreira profissional”. A entrevista concedida por Márcia Cristina Barbosa a Germana Barata denunciava que, “embora a presença feminina seja dominante na universidade, algumas áreas, como física ou matemática, são ainda consideradas masculinas”. E acrescenta:

[...] a mobilização para reverter esse quadro começou em 2002, na 1ª Conferência Internacional de Mulheres na Física, em Paris, com a disposição das cientistas participantes em declarar guerra às barreiras que as impedem de chegar aos postos mais altos de suas carreiras. A física Márcia Cristina Bernardes Barbosa, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS estava presente e pode ser considerada uma das sementes plantadas na França que renderam bons frutos. Em 2004, junto com sua colega Elisa Saitovitch, do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF).<sup>144</sup>

Segundo os estudos de Jacqueline Leta, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), menos de 10% dos acadêmicos titulares ativos, em 2003, na Academia Brasileira de Ciências eram mulheres; dentre os membros titulares, 28.4% dos cargos administrativos da UFRJ eram ocupados por elas.<sup>145</sup>

Queixava-se a entrevistada de que os dados mostram que o percentual das mulheres que entram na graduação permanece até a pós-graduação. Mas a enorme barreira com que se deparam surge quando elas se inserem no mercado profissional. “Na minha história tive alguns momentos em que eu detectei problemas de gênero, mas tem mulheres que vivem isso no cotidiano e internalizam o sofrimento. Elas não percebem a quantidade de preconceito sutil que está envolvido nisso”.<sup>146</sup>

Na verdade, o acesso da mulher à educação superior, no Brasil, somente ocorreu quando da abertura da primeira universidade.<sup>147</sup> Ainda assim, as mulheres

<sup>143</sup> Disponível: <https://www.google.com.br/#q=elisa+saitovitch> - Acesso 18/01/2014.

<sup>144</sup> Disponível: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009> - Acesso: 18/01/2014.

<sup>145</sup> Disponível: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009> - Acesso: 18/01/2014.

<sup>146</sup> Disponível: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009> - Acesso: 18/01/2014.

<sup>147</sup> Ver BENINCÁ, 2011, p. 33. Nota nº 20.

tinham preferência pelos cursos de humanidades<sup>148</sup>, como aduz Dilvo Ristoff, chamando a atenção para o fato de menos mulheres do que homens ingressarem na universidade na faixa etária apropriada, ou seja, entre 18 a 24 anos.<sup>149</sup>

Ristoff destaca, ainda, a presença maior de estudantes do sexo masculino no início do Curso. Porém, tende a diminuir, na medida em que há maior evasão deles, muitas vezes justificadas por razões de trabalho. Assim, questiona o autor se, com essa opção masculina precoce pelo mercado de trabalho, a sociedade estaria “reafirmando o clichê de que a tarefa de buscar o sustento da família cabe mais a eles que a elas”.<sup>150</sup>

Contudo, um questionamento dessa natureza constitui um enorme equívoco. Muitas mulheres, atualmente, são chefes das suas famílias, social e economicamente. Tanto é que a própria Constituição Federal (art. 5º, I) já preceitua, há duas décadas e meia, que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações. Com isso, a Magna Carta foi obrigada a reconhecer que os caminhos, que a sociedade abriu para os homens, não poderão estar com as portas fechadas para as mulheres. Ambos os gêneros são portadores de um potencial capaz de assumir inúmeras responsabilidades dentro do contexto em que inserem.

Na atual fase da modernidade, a questão de gênero se fortalece. A presença da mulher torna-se uma realidade a ser enfrentada com um olhar cuidadoso, sem preconceito e merecedora de toda a dignidade atribuída à pessoa humana. Ela pode ser cabeça da família; na política, consegue assumir o cargo mais elevado na administração do País, haja vista a realidade do ABC latino-americano – Argentina,

---

<sup>148</sup> No campo do Direito, as primeiras faculdades no Brasil surgiram em São Paulo e Olinda. A Faculdade de Direito do Piauí, a 16ª a ser criada, foi a primeira escola de nível superior do Estado. Fundada em Teresina(Capital), em 25/03/1931 e reconhecida pelo Decreto-Lei 1.196, de 01-04-1931. Seus fundadores foram, dentre outros: Francisco Pires de Castro (primeiro presidente), Cromwell de Carvalho, Higino Cunha, Simplicio Mendes, Ernesto Batista, Joaquim Vaz da Costa, Francisco Pires Gayoso e Arimathéa Tito. (Disponível:Jusnavigandi.com.br - Acesso: 06.02.2008)

<sup>149</sup> Por experiência própria, uma jovem que sempre desejou estudar, quando adolescente, somente aos 44 anos de idade, pode ter acesso à Faculdade. Ela sonhava ser instrutora no Centro de Formação do Banco do Brasil-CEFOP. Assim, nos anos de 1990, ela pode fazer o vestibular na Universidade Edson Queiroz, em Fortaleza-CE. Obteve a melhor nota de redação e a segunda classificação no Curso de Pedagogia. Mas o Banco do Brasil, que antes exigia, para ser instrutora do CEFOP, ser portador(a) do Diploma de Pedagogia, passou a consentir para o certame o diploma de qualquer área de formação. Assim, e em razão das pessoas lhe perguntarem – “o que fazes no curso de pedagogia?” – a jovem migrou para o curso de Direito, porque as pessoas também lhe recomendavam que seu perfil era mais adequado à formação jurídica. E se “a voz do povo é a voz de Deus”, a jovem chega a ser professora na área do Direito.

<sup>150</sup> RISTOFF, 2006. Disponível: <https://www.google.com.br/#q=++RISTOFF%2C+2006> – Acesso: 27/09/2014.

Brasil<sup>151</sup> e Chile. Mesmo continuando no lar e para o lar, ela obtém êxito nas atividades executivas que lhe forem destinadas e podem destacar-se com brilhantismo, inclusive na vida acadêmica.

### 1.10.2 Aspecto acadêmico

Alguns fatores tendem a contribuir para a formação do(a) universitário(a), como, por exemplo, a origem da vida estudantil. Observa-se que, na totalidade do ensino brasileiro, os alunos que chegam aos bancos da faculdade provêm, em sua grande maioria, da rede privada de ensino. Com certeza a literatura, a mídia e as pesquisas oficiais comprovam esta incongruência do sistema educacional brasileiro, pois estudantes oriundos do ensino privado ingressam nas instituições públicas de ensino superior em número maior que aqueles provenientes da rede pública.

Nesse contexto, verifica-se um aparente paradoxo, quanto à origem dos(as) alunos(as) provenientes da rede particular e da rede pública de ensino. Com efeito, a qualidade do ensino público é avaliada pelo próprio Órgão controlador - MEC, o que se pode constatar com o resultado apresentado pelo Exame Nacional de Ensino Médio – Enem,<sup>152</sup> em 2007, que colocou a escola pública em patamar inferior à escola privada. As manchetes anunciavam que a “escola pública ‘perde’ em todo o país, denunciando que a qualidade do ensino brasileiro em rede pública é inferior à da rede particular”.<sup>153</sup>

Muitos foram os estudiosos da educação a dedicarem seus trabalhos à história da escola pública no Brasil. Carlos Menezes, em sua obra *Universidade sitiada*, relata sobre a história da escola pública no Brasil. Lembra o autor que, como em outros países, a escola pública foi criada por volta da década de 30, tendente a “suprir elementos essenciais para a construção nacional, que estavam ausentes nas instituições isoladas de ensino profissional superior, como a formação de lideranças culturais e de quadros docentes”. O autor informa que os pressupostos, que deram

<sup>151</sup> No caso brasileiro, duas candidatas - Dilma Rousseff e Marina Silva - disputaram o mesmo cargo de Presidente(a) da República, no primeiro turno do pleito eleitoral de 2014. E, no segundo turno, disputando com Aécio Neves, em 26 de outubro, Dilma Rousseff foi considerada a primeira mulher reeleita à presidência da República federativa brasileira.

<sup>152</sup> ENEM. Exame nacional do ensino médio. Criado em 1998, quando teve 157 mil inscritos, vem se expandindo. O organizador da prova, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), destaca que 338 universidades e instituições de Ensino Superior do país estão aceitando alunos aprovados no Enem. A prova do MEC serve como referência ou até dispensa a necessidade de vestibular. (Disponível em: <http://www.google.com.br> - Acesso: 09/09/2008.

<sup>153</sup> Disponível: <http://www.enem.inep.gov.br/> Acesso: 09/09/2008.

origem à criação dessas universidades, podem ser extraídos de importantes documentos da época, como o projeto de reforma do ensino superior, firmado pelo ministro da educação Francisco Campos, em 1931, ou ainda no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, firmado em São Paulo em 1932 por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.<sup>154</sup>

A polêmica - escola pública X escola particular - já remanesce há algumas décadas. Bourdieu muito contribui para esclarecê-la. O sociólogo aduz que as crianças de origem desfavorecida, na maioria das vezes, são relegadas ao colégio de ensino geral, enquanto as crianças das classes abastadas, dado seu resultado medíocre, não podem frequentar o liceu. Nesse contexto, poder-se-ia entender que a escola pública era privilégio dos menos favorecidos, enquanto a classe mais favorecida iria encontrar abrigo no ensino privado.<sup>155</sup>

Dessa forma, constata-se que a qualidade do ensino, de modo geral, está estreitamente ligada aos critérios adotados pela escola pública, de outrora, e a escola particular da atualidade. É certo que a antiga escola pública produzia um ensino de qualidade, mas, atualmente, encontra-se “sucateada”. Por força da ingerência de capital na rede privada, a escola particular reúne melhores de condições de preparo, possibilitando aos seus alunos e alunas o ingresso na universidade pública.

Na verdade, o processo educacional é bastante complexo. O(a) estudante chega à universidade, trazendo consigo certa bagagem cultural, que, ao longo da vida estudantil, pode ter enfrentado etapas mais difíceis no aprendizado. E, caso não haja superado as dificuldades dos níveis anteriores do ensino, provavelmente, terá um desempenho insatisfatório no nível superior. Ocorre que os “vestibulares específicos” por não medirem o conhecimento, possibilitam a entrada de alunos(as) com diferentes níveis de saber.

Essa heterogeneidade na admissão à universidade acarreta sérias consequências para a qualidade da educação, considerando que a maioria dos alunos(as), não acompanhando as exigências do curso, pode contribuir para um acentuado descompasso no acompanhamento dos conteúdos. Por outro lado, dificulta ao professor avançar no programa da disciplina, em razão da defasagem de

---

<sup>154</sup> MENEZES, Luís Carlos de. *Universidade sitiada. A Ameaça de liquidação da universidade brasileira*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001, p. 20.

<sup>155</sup> BOURDIEU, 1998, p. 41.

informação dos(as) discentes. Se as dificuldades persistem, o conhecimento, que mal começou a se formar, resulta prejudicado.

Além disso, atualmente, a maioria dos(as) universitários(as) ingressantes chega com a capacidade de leitura interpretativa bastante limitada. A interpretação é um requisito indispensável em qualquer ramo do saber, inclusive para vida diária nas suas relações sociais. Em decorrência das dificuldades de interpretação de textos, o(a) estudante, passará a enfrentar outros entraves nas realizações das atividades discentes, que vão, cada vez mais, comprometendo a qualidade da aprendizagem.

Ao observar-se o grau de desenvoltura de parte dos(as) universitários(as), constata-se a inexistência do mínimo de respeito às regras mais elementares do idioma pátrio. Na área do Direito, lembra Reginald Felker, que “os bacharéis não sabem se comunicar e são refratários a qualquer tentativa de absorver as mais simples mensagens intelectuais que se lhes queira transmitir”. Para esse Conselheiro da OAB, no dia-a-dia do professor, é comum deparar-se com trabalhos da mais baixa qualidade, seja a nível gramatical ou de conteúdo. Segundo Felker, eles/elas não possuem um raciocínio lógico, nem reúnem informações que conduzam ao conhecimento exigido pelos cursos jurídicos.<sup>156</sup>

Dessa forma, não é de se estranhar, na linguagem de Felker que petições “sem pé nem cabeça” cheguem aos Tribunais onde o julgador vai ter que se esforçar para chegar ao convencimento necessário para prolatar suas decisões. Sem dúvida, estas circunstâncias não são somente contingenciais, na verdade, elas atestam a baixa qualidade do ensino jurídico.

### **1.10.3 Aspecto financeiro**

Hipoteticamente, poder-se-ia indagar: a renda familiar poderia representar significativa contribuição para a maioria dos(as) ingressantes na universidade? O ingresso na universidade, atualmente compreende um público proveniente da rede de ensino particular, ao lado daquele que provém ensino público que, no percurso estudantil, foi absorvido por instituições privadas. Em consequência, pode-se inferir que há um componente importante em relação à renda familiar: muitos do(a)s jovens, que ingressam na universidade, dependem da renda familiar que vai custear,

---

<sup>156</sup> FELKER, Reginald D.H. O ensino jurídico no processo de transformação da sociedade brasileira. In: *Revista da Ordem dos Advogados do Brasil*. Brasília – DF: Ano XXXI. Nº 73. 2001.

seus estudos, preferencialmente, na universidade pública e aí não sendo classificado, será aproveitado pela rede privada. Nesse caso, a renda familiar será um componente de extrema importância.

Para Bourdieu, as oportunidades de acesso ao nível superior são consideravelmente mais favoráveis às camadas sociais privilegiadas, pois um(a) jovem da camada superior “tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média”.<sup>157</sup>

Em outro momento, ressalta “a alquimia propriamente social pela qual o capital econômico se transforma em capital simbólico”, não reconhecido. Essa transformação assegura aos detentores do capital cultural um valor de raridade que “tem por princípio, em última análise, o fato de que nem todos os agentes têm meios econômicos e culturais pra prolongar os estudos dos filhos.”<sup>158</sup>

É notório que os aspectos acadêmico e econômico, de certa forma, se complementam. Em geral, vai para a escola privada, nas fases iniciais do ensino, quem tem melhor poder aquisitivo. Em consequência, consegue ingressar no nível superior na instituição pública. Por outro lado, cursa a educação pública, nos níveis anteriores, as pessoas de famílias menos favorecidas. Consequentemente, em razão do resultado insuficiente, não obtém vagas na universidade pública. Não obstante a renda familiar insatisfatória, através das políticas de financiamento, alcança a universidade, na rede privada.

#### **1.10.4 Aspecto sócio-familiar**

Há quem diga que os(as) jovens são o futuro de uma nação. É preferível entendê-los como o presente e que deles e delas o mundo espera gestos de cortesia, respeito e atitudes condizentes com as exigidas pela sociedade contemporânea. Atualmente, causa espanto não só aos professores, mas à sociedade de modo geral, o comportamento atitudinal de muitos(as) alunos(as) nas suas relações sociais, demonstrando, assim, que não recebem na família qualquer orientação com

---

<sup>157</sup> BOURDIEU, 1998, p. 41.

<sup>158</sup> BOURDIEU, 1998, p. 67 e 75.

referência ao respeito para com as pessoas. A maioria chega à universidade, sem saber pedir, só exige e, às vezes, de forma inadequada.

Uma pesquisa realizada pelo instituto *La Fabricca de Brasil* em conjunto com o Ministério da Educação, mostrou que há um desejo explícito de aproximação no relacionamento família e escola. A matéria demonstra essa parceria onde “77% dos pais acham que um bom relacionamento entre as partes é raro, e 43,7% gostariam que a escola promovesse mais reuniões, palestras e encontros para eles”. Com relação aos professores de instituições públicas, “77,2% consideram insatisfatória a participação dos familiares, mas 99,5% creem ser de extrema importância um contato mais estreito”<sup>159</sup>.

A experiência docente comprova que a existência dessa parceira – pais e escola – poderia ser bastante valiosa na vida universitária. Ignorar a importância desse relacionamento seria supor que na sala de aula não existissem diversos problemas, como: divergência entre discentes e docentes, entre os(as) próprios(as) discentes, além de inúmeras dificuldades que se apresentam no processo de ensino e aprendizagem. Não se quer aqui pontuar que esta questão relacional seja mais adequada ao ensino médio. Na universidade, isso é plenamente possível.<sup>160</sup>

Algumas vezes, o(a) professor(a), numa postura pater/maternal, até tenta sensibilizar o(a) estudante em relação a estas questões. Entretanto, logo reconhece que não é fácil romper a barreira das dificuldades acadêmicas, incluindo a defasagem escolar, o que leva a prejudicar suas estratégias pedagógicas. De fato, aplicar exercícios, seminários, leituras com debates coletivos, dramatização, estudo de casos, muitas vezes, é improdutivo, restringindo o processo de ensino e

---

<sup>159</sup> *Revista Nova Escola*. 273\JUN/JUL 2006, nº. 33. Disponível: [HTTP://: Disponível: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impresas->](http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impresas-) Acesso: 23/10/2014.

<sup>160</sup> Na década de 1990, certa mãe perguntava ao filho universitário qual seria a previsão de conclusão do curso. Ele contornava a questão dizendo que teria de verificar o número de créditos. Não contente com aquele devaneio, a mãe indagou se a cadeira de “cálculos” (bicho-papão da Engenharia) já tinha sido cumprida. Ela sabia que o filho já era repetente pela segunda vez. Decidiu procurar o professor. Sentada em frente ao “mestre” que não lhe levantou o olhar, disse: Professor, eu gostaria de saber sobre o aluno MR. Quem é MR? - perguntou o Professor. Olhe, Professor, disse a mãe: vou descrever-lhe as características e o senhor saberá de quem se trata, mesmo porque a turma conta apenas com 6 alunos(as), parte dela é reptente, não é mesmo?. Feita a descrição do jovem, a mãe acrescentou: minha maior preocupação é saber se ele tem dupla personalidade. Se as pessoas fossem perfeitas, ele seria uma delas. Como filho, com certeza, são raros. A mãe agradeceu pela (des)atenção e despediu-se. Dias depois, o filho perguntou à mãe se ela tinha falado com o Professor de cálculos. Rapidamente, ela disse: nem sei quem é. Interessante! – disse o filho. O professor chamou-me pelo nome e o resultado da prova (aplicada no dia da conversa mãe e professor) já me possibilita a aprovação. Essa história não é mera coincidência, é verdadeira, portanto, baseada em fatos reais. E se aquele jovem, um dia, ler essa história, aqui relatada, saberá de quem se trata.

aprendizagem a preleções e a outras técnicas carentes de incentivos para a melhoria da qualidade do ensino.

Assim, a relação entre os segmentos escola e família é muito importante na formação universitária. Confiar à universidade a formação do(a) filha(a) é delegar competência a estranhos na construção de uma vida como pessoa e como profissional. O conhecimento é, deveras, o ponto central procurado na universidade, mas é necessário preservar outros valores, o zelo com o(a) estudante. Os cuidados docentes ultrapassam a questão didática, porque as informações passam, mas a pessoa é um ser eternamente em construção. Cada etapa da sua existência constitui uma camada sólida, ou frágil, neste grande edifício que se chama vida.

No momento em que a pesquisa teórica, em torno da universidade, permite conceituá-la, identificar seu contexto histórico, conhecer a experiência nacional, questionar a prática docente, analisar a legislação educacional, verificar a facilidade de acesso à universidade e desenhar o perfil do(a) estudante universitário(a), é provável que essa trilha possibilite discutir o fenômeno da violência no âmbito universitário, o que se fará no capítulo seguinte.

## 2. DA VIOLÊNCIA

No Brasil, a rede de Televisão exibe, diariamente, diversos programas que falam sobre a violência e os leitores de periódicos acompanham matérias que mostram como a violência se prolifera em diversos setores da sociedade – na casa, no trânsito, na universidade, de tal forma que, muitas vezes, as rotineiras reportagens deixam transparecer a banalização sobre os fatos. Tudo isso envolve uma preocupação constante, levando a sociedade a conviver, acomodada, com certos comportamento, em especial, na univerisidade como se fossem naturais em todo e qualquer relacionamento social. Muitas vezes até se questiona se determinados atos seriam apenas de indisciplina ou se configurariam a violência.

### 2.1 Violência ou indisciplina?

A educação, em qualquer dos seus níveis, atualmente, convive com uma inversão de valores, como lembra Renato Souza, ao enfatizar que “a escola pública é hoje uma caricatura grotesca da educação no seu modelo inspirador - a escola formadora”. E, considerando os anos 70 um marco histórico, o autor refere-se ao nível superior, criticando o seu crescimento desordenado, “já que o governo não se preocupa em instituir um mecanismo de supervisão, acompanhamento e controle”.<sup>161</sup>

Por outro ângulo, no contexto globalizado, o processo de aprendizagem tem provocado preocupação nas relações professor(a)-aluno(a). Esse espectro apreensivo, acentuado pela inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs – impõe aos(às) docentes e discentes a reformulação de sua convivência no meio sócio-educacional. Segundo Juan Pozo, “isso não significa transformar a nova cultura em rotinas recicladas, mas repensar a aprendizagem; nem de adaptar o aprender e o ensinar à sociedade que tanto nos exige e, às vezes, com muito maus modos”.<sup>162</sup>

Em alguns casos, tipificar determinadas condutas, como sendo apenas uma questão de indisciplina, requer uma análise cuidadosa. Em regra, pelos resultados

---

<sup>161</sup> SOUZA, Paulo Renato de. *A revolução gerenciada*. Educação no Brasil 1995-2002. São Paulo: Prentice Hall, 2005, p. 27. Paulo Renato de Sousa foi Ministro da Educação no período do governo de Fernando Henrique Cardoso – 1995-2002.

<sup>162</sup> POZO J. Ignácio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 26.

da conduta, ou respectiva gravidade, enquadra-se a ação ou omissão como ato ofensivo às normas da Instituição, aos colegas e aos professores, ou destes para com seus pares, para com os alunos e para com a própria Instituição.

No espaço escolar, a indisciplina envolve certa problemática no relacionamento interpessoal nas salas de aula, influenciando o processo da aprendizagem, gerando conflitos. De forma isolada, essas condutas inadequadas podem não implicar em atos violentos, mas não deixam de violar a disciplina na universidade e, diante de certo grau de agressividade, essas atitudes não deixam de ser vistas como violência.

A conduta, aqui considerada como inadequada, pressupõe comportamentos estranhos, numa tentativa de impor a própria vontade sobre a dos outros membros da comunidade. Nesse sentido, Groppa Aquino esclarece que “também se entende por indisciplina as atitudes ou comportamentos que vão contra as regras estabelecidas, as normas do jogo, o código de conduta adotado pela escola para cumprir sua principal missão: educar e instruir”.<sup>163</sup>

Vê-se, assim, que o autor, de modo geral, admite que a violência no ambiente estudantil, como manifestação de indisciplina, se tornou patente nas relações sociais e as circunstâncias, como ocorrem, sugerem constantes inquietações para a sociedade. Essas condutas, quer sejam consideradas indisciplinadas ou violentas, tendo-se manifestado em diversos países, abrangem todas as classes sociais, não se podendo precisar limites e restrições em seu campo de influência.

Concentrando a pesquisa na área pedagógica, ao tratar sobre as formas de comportamento na interação com outras pessoas, Pozo ressalta:

Desde a aprendizagem do sorriso como chave mágica que abre quase todas as portas para os bebês até as mais sofisticadas e maquiavélicas formas de cortesia – e hipocrisia – social [...] adquirimos muitas habilidades sociais. [...] Em nossa sociedade, o protocolo e a rigidez das normas de conduta social são apenas um pálido reflexo do que foram em outras culturas e momentos.<sup>164</sup>

Explica o pedagogo que todas as formas de comportamento respondem não só às diferenças, como também à pressão exercida, quase sempre implicitamente, pelos grupos sociais a que pertencem essas pessoas. “No entanto, às vezes, essas

<sup>163</sup> AQUINO, J. Groppa. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus, 1996b. p. 15.

<sup>164</sup> POZO, 2002, p. 74.

atitudes podem ser pouco desejáveis socialmente [...] ou inadequadas em contextos concretos”.<sup>165</sup> Cabe, assim, aos atores sociais se policiarem nas suas atitudes, seja em sala de aula ou fora dela.

No mesmo sentido, caberiam as orientações de Cipriano Luckesi. Tem pertinência com a educação o que o autor denomina de representações sociais<sup>166</sup>, como modos inconscientes de compreender determinado fenômeno, ou uma prática existencial, individual ou coletiva. Pela explicação, essas representações são expressas através das falas, das crenças, dos costumes e essas condutas geram hábitos que, inconscientemente, se repetem ao longo da existência humana.

Nesse propósito, verifica-se que o corpo humano revela essas representações sociais, como condutas espontâneas, provavelmente, construídas na convivência cotidiana. Neste caso, questiona-se se esses hábitos, praticados inconscientemente, não poderiam ser trabalhados buscando rever comportamentos que passem a contribuir positivamente com o processo de aprendizagem, inibindo, assim, a indisciplina e, até mesmo, a violência.

Tantas são as inovações ocorridas na área educacional, nas últimas décadas, que vários estudiosos vêm apresentando algumas sugestões, no sentido de que o(a) professor(a) aprenda a lidar com as circunstâncias que afrontam a harmonia no ambiente escolar. Assim, Libâneo e Pimenta recomendam ao ‘novo’ professor ser uma pessoa criativa, competente e comprometida com a inovação tecnológica, devendo interagir em meio à sociedade do conhecimento, utilizando os recursos disponíveis para essas novas linguagens, que impactam na educação e determinam uma nova cultura social.<sup>167</sup>

Na mesma linha de raciocínio, Aquino sugere aos professores que busquem contribuir com o processo de aprendizagem, por meio de um olhar sócio-histórico, “que tenham como apoio os condicionantes culturais, desenhando novas configurações, caracterizando o problema enquanto interdisciplinar, transversal à

---

<sup>165</sup> POZO, 2002, p. 74.

<sup>166</sup> LUCKESI, Carlos Cipriano. *Avaliação da aprendizagem e a questão das representações sociais*. EccoS. Ver. Cient. UNINOVE, São Paulo: (n.2, v.4) 79-88.

<sup>167</sup> LIBÂNEO, José Carlos. *As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na Didática*. Anais II do IX ENDIPE, v. 1/1. Águas de Lindóia. São Paulo, 1998.

Pedagogia e devendo ser tratado por um maior número de áreas em torno das ciências da educação”.<sup>168</sup>

Por outro lado, Andrade propõe o diálogo como um princípio que orienta a intervenção pedagógica de forma a superar as situações de violência na escola. Enfatiza que o diálogo faz sentido, quando se trata das diferenças, refletindo a tolerância e firmeza favoráveis ao exercício da autoridade, visando orientar as situações de violência e indisciplina na ambiência estudantil.<sup>169</sup>

Não obstante a literatura presente, teoricamente, distinções conceituais, entre violência e indisciplina, ainda que sutis, há o entendimento de que a indisciplina pode estar contida na violência ou que esta seja uma espécie de indisciplina. Na prática, os conceitos se entrelaçam, tornando simultâneo o fenômeno violência ou indisciplina. O grande desafio está, portanto, em identificar a linha divisória que separa as respectivas condutas, embora ambas prejudiquem os resultados buscados pela educação.

Resta dizer que, se a violência X indisciplina, de modo geral, são fenômenos que preocupam a sociedade, especificamente, na universidade, elas inquietam os educadores. Se, nos níveis anteriores da educação, esses fatores ultrapassam a formação docente, é no nível superior que a análise dessa temática passa a ser fundamental, porque é dos graduados que a sociedade cobra não apenas um nível de instrução qualificado, mas uma formação adequada ao convívio social.

## 2.2 Aspectos conceituais

Para um estudo inicial sobre a violência é importante encontrar um conceito para o vocábulo. A palavra violência tem origem latina, *violentia*. Conforme Albornoz, ela está relacionada com “violação, dilaceração, despedaçamento, agressão, desordem, além de aludir à quebra, ruptura de um tabu, ultrapassagem de um limite, transgressão de uma proibição, indo até a ideia de abuso de um corpo, falta de respeito”.<sup>170</sup>

Sobre a temática, Nilo Odalia não elabora um conceito, nem pretende defini-la porque, como bem o diz, não desejou chegar a uma palavra final sobre a

---

<sup>168</sup> AQUINO, 1996, p. 41.

<sup>169</sup> ANDRADE, Fernando César Bezerra de. (In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 420.

<sup>170</sup> ALBORNOZ, Suzana. *Violência ou não-violência: Um estudo em torno de Ernst Bloch*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000. p. 13.

violência, nem mesmo pretendeu estabelecer uma tipologia sobre a mesma. Contudo, diz o autor: “creio que uma tipologia da violência seria tão rica e tão diferente quanto às experiências que cada de um de nós tem”. Para tanto, sugere ao leitor tomar um jornal diário e tentar identificar cada uma das formas das violências nele registradas.<sup>171</sup>

Odalía, verificando que o título da sua obra “O que é violência?”, suscita uma pergunta, entende que merece uma resposta. Mas “tentar defini-la é correr o risco de aprisioná-la num esquema formal estreito, que poderia ter um efeito contrário ao que me propus”. Não crê o autor que a violência seja um ato natural, próprio do ser humano tal como o ar que respira. Além disso, acrescenta que a violência “não é evidente por si mesma em todas as suas manifestações, algumas das quais tão sutis e tão bem manejadas [...] podem passar por condições normais e naturais do viver humano”.<sup>172</sup>

Acredita Odalía que “a consciência que o homem tem de que é, em última análise, o produto de sua sociedade, que o tem levado a lutar contra as injustiças, as violências, as discriminações, os privilégios”, possibilita-o chegar um dia a uma sociedade onde a violência, ainda que não abolida integralmente, “pelo menos não flua tão abundantemente de estruturas societárias que a tem como uma condição de sobrevivências”.<sup>173</sup>

Assim, para uma reflexão e uma identificação, o autor propõe relacionar o conceito de violência com circunstâncias de privação e destituição, pois, a violência significa “privar alguém de alguma coisa; destituir alguém de algum direito; tirar de alguém a posse de algum bem”. Portanto, comungando com esse pensamento, é inegável que o ato de violência despoja a pessoa de alguma coisa, priva-a de seus direitos de liberdade, e poderá ceifar-lhe até o bem maior – a própria vida.<sup>174</sup>

Segundo Proetti Imura, para o Ministério da Saúde do Brasil, a violência corresponde a “qualquer ação ou omissão realizada por indivíduos, grupos, classes, nações que ocasionam danos físicos, emocionais, morais, espirituais a si próprios ou aos outros”. Essa definição de violência abrange uma gama de fenômenos superior

---

<sup>171</sup> ODALIA, Nilo. *O que é Violência*. 6. ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 81.

<sup>172</sup> ODALIA, 2012, p. 82.

<sup>173</sup> ODALIA, 2012, p. 82.

<sup>174</sup> ODALIA, 2012, p. 83.

àqueles reconhecidos pela legislação pátria, inclusive, como crime, entendido como ato violador de uma lei.<sup>175</sup>

Ainda no aspecto conceitual, o dicionário Paulo Freire colabora com o verbete “Violência”, sobre o qual, descreve Fernando de Andrade.

É comum a preocupação ética e política de controlar suas manifestações: se os conflitos são inerentes ao convívio humano, a violência ameaça e, no caso do modelo democrático, inviabiliza o exercício da justiça, o respeito às leis, a solidariedade e o diálogo na pluralidade.<sup>176</sup>

Andrade lembra a pedagogia freireana, ao ressaltar que a violência ‘se dá na e pela escola’, cujo pensamento “inspira projetos para uma formação moral e cidadã”. Nesse contexto, percebe-se que a violência, no entorno social, ocorre na escola e é também por ela produzida. O autor equipara a violência como “a coisificação da pessoa, quando privada das possibilidades de criar, mudar, mover-se, buscar e ser”. Esse entendimento, na visão de Freire, “fere a ontológica e histórica vocação dos homens – a do ser mais”. Significa dizer que o homem não deve ser formatado, ou seja, a educação bancária é prejudicial à sua formação, o que não deixa de ser também uma violência.<sup>177</sup>

Para Freire, na educação bancária, “educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, na há criatividade, não há transformação, não há saber”. Nesse sentido, Freire equipara os educandos a fiéis depositários que recebem informações como depósitos bancários a serem guardados e arquivados, e essas atitudes repetitivas não incluem a criatividade. Importa dizer que a função de arquivar/guardar retira, na educação, a arte de criar, inventar e reinventar, na “busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.<sup>178</sup>

Andrade ressalta que “cumpre à educação formar a consciência crítica, sobretudo, a partir da alteração das relações de poder pedagógicas, com a prática

<sup>175</sup> IMURA, C. Proeitti; SILVEIRA, A. Maria. *Como explicar a violência*. In MELO, Elza. Podemos prevenir a violência: teorias e práticas. Ed. Organização Panamericana de Saúde/Organização Mundial de Saúde – OPAS/OMS. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 25.

<sup>176</sup> ANDRADE, Fernando. In: *Dicionário Paulo Freire*. STRECK, Danilo (Org.) 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 420.

<sup>177</sup> ANDRADE, 2010. p. 420-421.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1975. p. 45.

Para Freire, a “violência real, não importa que, muitas vezes, adocicada pela falsa generosidade a que nos referimos, porque fere a ontológica e histórica vocação dos homens – a do SER MAIS”.

<sup>178</sup> FREIRE, 1975. p. 66.

do diálogo, a resistência às relações de dominação”.<sup>179</sup> Nesse contexto, reporta-se a Freire ao inferir que “a tese sobre concepções bancária e libertadora da educação pode ser assumida como uma completa teoria da violência escolar”, quando critica a educação violenta e propõe a educação libertadora.<sup>180</sup>

Andrade dialoga com Freire, ao afirmar que “há então, o reconhecimento da violência na escola”. Com isso, retira qualquer dúvida que possa existir sobre a questão e lembra a violência “como uma reação das populações urbanas empobrecidas e socialmente mais vulneráveis”. Outro argumento de Andrade diz respeito à violência contra a escola, como sendo “uma resposta a uma violência maior do que é exercida contra essas populações”.<sup>181</sup> O autor reforça que a violência contra a escola não é gratuita, mas simbólica, pois expressa uma relação com certo déficit da comunidade com a instituição de ensino. Recomenda que “seria preciso ir às causas de por que a escola se torna objeto de depredações etc., o que a escola significaria para uma comunidade”.<sup>182</sup>

Andrade ressalta, ainda, que a maior riqueza das reflexões de Freire repousa na coerência entre práticas e princípios éticos e pedagógicos que recusam a banalização da violência, fazendo-a parecer natural, orientando a intervenção pedagógica para a superação da violência no ambiente escolar, e que passam a conduzir políticas no enfrentamento das mesmas.<sup>183</sup>

Dessa forma, difícil se torna encontrar conceitos que definam o que é violência, já que os estudiosos desse fenômeno, para tal *mister*, valem-se de inúmeros teóricos, destes extraíndo algumas tênues ou sólidas características, seja sob o ângulo do poder, da política, da violação de direitos, da força, da autoridade ou de outras formas como se possa manifestar a violência.

<sup>179</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2011. p. 227 e 11.

Freire desenvolve a teoria da Ação Dialógica, ao pressupor que “os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração”. “Não há [...] diálogo, se não há humildade, a *pronúncia* do mundo, com que os homens a recriam permanentemente. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou m deles) perdem a humildade”.

<sup>180</sup> ANDRADE, 2010, p. 421.

<sup>181</sup> FREIRE, 1975, p. 53. “Ao agredirem seus companheiros oprimidos estará agredindo neles, indiretamente, o opressor também ‘hospedado’ neles e nos outros. Agridem, como opressores, o opressor nos oprimidos”.

<sup>182</sup> ANDRADE, 2010, p. 421; FREIRE, 1975, p. 53. “Há [...] em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. [...] Participar desses padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo”. Ver também ARENDT, 1985, p. 10: “A questão, [...] é que os sonhos nunca se tornam realidade”.

<sup>183</sup> ANDRADE, 2010, p. 422; FREIRE, 1975, p. 57-58. “A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles.[...] A ação libertadora [...] deve tentar, através da reflexão e da ação transformá-la em independência”.

## 2.3 Considerações históricas e políticas

Historicamente, o século XX, ao que revelam os acontecimentos, passou a ser visto como um século de guerras e revoluções. São mostras desses fatos as duas Grandes Guerras mundiais iniciadas em 1914 e 1939, as Revoluções russa e alemã respectivamente, em 1917 e 1918, etc. Portanto, assim considerado, é nesse século que a violência prolifera como um denominador comum nas relações sociais e políticas.<sup>184</sup>

Quando se fala de violência, não se pode dissociá-la da História, como fonte de informação dos fatos sociais e políticos contemporâneos. E, também, não se pode deixar de associá-la à ideia de poder, sobretudo, o poder político. Afinal, em épocas distintas, a violência esteve presente, de diferentes formas, através do poder das armas e pela marcante presença da arbitrariedade.

Hannah Arendt assinala que diversos fatores são indispensáveis na caracterização da violência. Não deixa de associar o fenômeno da violência com a trajetória histórica e política, quando afirma: “qualquer um que procurasse algum sentido nos registros do passado estava quase destinado a encarar a violência como um fenômeno marginal”. Admite que os fenômenos - violência e arbitrariedade – são vistos como fatos corriqueiros e, desta forma, findam negligenciados. Como “ninguém questiona ou examina aquilo que é óbvio”, a questão passa a ser banalizada.<sup>185</sup>

Arendt conclama a quem se dedique à meditação sobre a história e a política para dizer se é possível ser desconhecedor do pujante papel que a violência sempre desempenhou nas atividades humanas, “e à primeira vista é bastante surpreendente que a violência tão raramente tenha sido objeto de consideração”.<sup>186</sup>

Segundo a filósofa alemã, a ação humana tem objetivos distintos daqueles da fabricação engelsiana, não podendo, assim, serem previstos com segurança os meios empregados para se alcançar objetivos políticos, em geral, mais importantes

---

<sup>184</sup> Outras Revoluções, “como no Uruguai na década de 1980 ou no Chile nos anos 90, que conseguiram realizar com sucesso uma transição controlada “por cima”, sem uma explosão da participação popular; (c) diante da abertura de processos revolucionários em países onde estavam no poder governos eleitos, como na França em 1968, ou mais recentemente no Equador em janeiro de 2000”. Disponível: <http://www.urutagua.uem.br//03arcary.htm>. Acesso: 25/01/2014.

<sup>185</sup> ARENDT, Hannah. *Da Violência*. (Trad.) Maria Cláudia Drummond Trindade. Coleção Pensamento Político, 85. Brasília: Editora UNB, 1985, c1970. p. 3.

<sup>185</sup> ARENDT, 1985, p. 3. Arendt, quase que numa queixa, lamenta: “Na última edição da *Encyclopedia of Sciences*, ‘violência’ nem mesmo merece uma menção”.

<sup>186</sup> ARENDT, 1985, p. 3.

para o mundo futuro do que aqueles pretendidos. Justifica a autora que as ações humanas extrapolam os resultados pretendidos pelos seus atores, porque “a violência abriga em seu seio um elemento adicional de arbitrariedade”.<sup>187</sup>

A própria substância da violência é regida pela categoria meio/objetivo cuja mais importante característica, se aplicada às atividades humanas, foi sempre a de que os fins correm o perigo de serem dominados pelos meios, que justificam e que são necessários para alcançá-los.<sup>188</sup>

Com efeito, o pensamento de Arendt, elaborado há décadas passadas, parece ser um consistente registro da atualidade, quando diz: “Hoje em dia todas essas antigas verdades sobre o relacionamento entre a guerra e a política ou sobre a violência e o poder tornaram-se inaplicáveis”. Explica que, ao contrário de a guerra ser “uma extensão da diplomacia ou da política, ou da busca dos objetivos econômicos’, a paz é a continuação da guerra por outros meios”. Enfatiza, ainda, que “à 2ª Guerra Mundial não se seguiu a paz, mas sim uma guerra fria e o estabelecimento do complexo militar-industrial”.<sup>189</sup>

Arendt, analisando a questão da violência no âmbito da política, no início do século XX, destaca a obscuridade que envolve os problemas da violência: “Mencionei a relutância generalizada em se tomar a violência por si mesma como um fenômeno, e devo agora qualificar essa afirmação”. Ressalta a filósofa que entre os teóricos políticos há certo consenso “de que a violência nada mais é do que a flagrante manifestação do poder”.<sup>190</sup> Quase numa crítica, enfatiza que “o consenso é muito estranho; pois equacionar o poder político com a ‘organização da violência’ só faz sentido se se seguir a avaliação de Marx do Estado como instrumento de opressão nas mãos de classes dominantes”.<sup>191</sup>

Nesse contexto, Arendt justifica sua teoria com base no poder como instrumento de dominação. Inspira-se em Jovenel para dizer que “um homem sente-se mais homem quando se impõe e faz dos demais instrumentos de sua vontade’, o que lhe proporciona ‘incomparável prazer’”. De modo mais claro, a

<sup>187</sup> ARENDT, 1985, p. 3-4. Para Engels, “a revolução da tecnologia, uma revolução nos processos de fabricação, manifestou-se de forma especial no conflito armado”.

<sup>188</sup> ARENDT, 1985, p. 3.

<sup>189</sup> ARENDT, 1985, p. 5-6.

<sup>190</sup> ARENDT, 1985, p. 15.

<sup>191</sup> ARENDT, 1985, p. 15.

autora propõe dizer, como Voltaire: “o poder ‘consiste em fazer com que os outros ajam como eu quero’”.<sup>192</sup>

Arendt enfatiza a força do poder nas relações políticas, ao referir-se ao pensamento dos revolucionários em apoio à violência (Sartre)<sup>193</sup>, como eles não tendo vivenciado os horrores da guerra, declara:

Eles herdaram da geração de seus pais a experiência de uma intromissão maciça da violência criminoso na política: aprenderam no colégio e na Universidade a respeito dos campos de concentração e de extermínio, sobre genocídio e tortura, sobre o assassinato indiscriminado de civis na guerra sem o qual as modernas operações militares não são mais possíveis, ainda que restritas às armas ‘convencionais’.<sup>194</sup>

Por fim, Arendt leva a uma reflexão sobre o atual estado da ciência política, apontando o fato de que terminologia não distingue palavras chave tais como “poder”, “força”, “autoridade”, e, finalmente, “violência” – todas se referem a fenômenos distintos e diferentes entre si e dificilmente existiriam não fosse a existência destes”. Reforça, ainda, que poder, potência, autoridade “são palavras a cujas implicações exatas não se atribui grande importância na linguagem corrente; mesmo os maiores pensadores as usam por vezes sem qualquer critério”.<sup>195</sup>

Arendt, para explicar a conduta humana, vale-se de vários recursos: contexto histórico para marcar as etapas da convivência humana; aspecto político para dizer da arte de obscurecer a violência; o poder como forma de dominação; utilização dos meios como instrumentos para alcançar os fins pretendidos pelos seus atores; arbitrariedade para a manutenção do controle; e, ainda; a questão de gênero, como se a violência proviesse do homem para imposição da vontade.

Dessa forma, considerando a prática da violência uma manifestação do poder, vista como conduta natural dos poderosos, ela se insurge em diversos setores sociais e se sobrepõe, em nome do poder político, a outros poderes: social, econômico, religioso, familiar, etc. No campo da educação, ela acontece em todos

---

<sup>192</sup> ARENDT, 1985, p. 16.

<sup>193</sup> ARENDT, 1985, p. 8. “Isso mostra até que ponto Sartre está inconsciente de sua discordância básica com relação a Marx sobre a questão da violência, [...] que ‘a violência irreprimível é o homem recriando a si mesmo’, e que é através da ‘fúria louca’ que os ‘desgraçados da terra’ podem ‘tornar-se homens’”.

<sup>194</sup> ARENDT, 1985, p. 8. “Aqueles que nada mais viram do que violência nas atividades humanas, convencidos de que eram ‘sempre acidentais, nem sérios, nem precisos’ (Renan) ou que Deus apoiava sempre os batalhões maiores, não tiveram mais nada a dizer sobre a violência ou a História”.

<sup>195</sup> ARENDT, 1985, p. 19.

os níveis, inclusive na universidade, gerando grandes inquietações para os corpos docentes e discentes.

Nesse contexto, caberia indagar: como analisar tais comportamentos? O que poderá ser feito e quem poderá fazê-lo? Que poder tem um(a) professor(a), no exercício da docência para influenciar positiva ou negativamente o processo de ensino e aprendizagem? Que experiência emocional e que bagagem cultural traz consigo o aluno, ao chegar à universidade? Esses questionamentos despertam preocupações para as quais se tem buscado inúmeras respostas.

## **2.4 Caracterização da violência**

Dependendo dos fatores que geram a violência, bem como do lugar onde ocorre, ela pode assumir algumas características: violência policial, sexual, doméstica, institucional, política, escolar etc. Pode, ainda, a violência manifestar-se de forma física ou psicológica. Ocorrendo, de forma física, suas características são percebidas mais facilmente, como no caso de agressões com gestos ou palavrões, ou ainda com atitudes que atentam contra a integridade física da pessoa humana. Contudo, se ela se manifesta de forma psicológica, suas consequências levam algum tempo para serem percebidas, como humilhações, ameaças, rejeições, intimidações, desrespeito, etc.

Explicam Imura e Silveira que “a violência se caracteriza com o uso intencional da força física ou do poder real ou ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade”. E, se do empoderamento – físico ou psíquico – resultar lesão ou ameaça a direito, aí está caracterizada a violência, em qualquer espaço onde ali se encontrem os seus agentes, pois se trata de um ato (ação/omissão) que traz prejuízos físicos ou psicológicos ao homem ou à mulher.<sup>196</sup>

Dentre as características da violência, o local onde ela acontece constitui um dos fatores de sua identificação. As relações ingênuas da sala de aula ocorridas, há meio século, raramente, se repetem, na atualidade. O que mais se vê e ouve é que crianças ou jovens com armas de fogo entram na sala de aula; alunos matam colegas, ameaçam professor, destroem as estruturas físicas da escola; meninos duelam disputando a colega; professor(a) empoderado(a) ameaça estudante, etc.

---

<sup>196</sup> IMURA e SILVEIRA, 2010, p. 26

Para melhor exemplificar, veja-se o que os meios de comunicação têm divulgado: “Na data e 07 de julho de 2007, Nair Silva Alves, 67 anos, foi pisoteada por alunos após abrir o portão da escola, em Dracena (SP)”.<sup>197</sup> A reportagem acrescentava:

Os meses de junho e julho foram marcados por atos violentos contra professores e funcionários de escolas públicas paulistas. Alunos são suspeitos de incendiar o carro de uma diretora, funcionária foi pisoteada por alunos, outra teve o cabelo queimado com um isqueiro e em São Bernardo do Campo, em uma escola municipal, uma professora perdeu parte do dedo indicador quando tentava trazer de volta para a sala de aula um aluno que se escondeu no banheiro.<sup>198</sup>

Se a violência se instalou no Estado de São Paulo<sup>199</sup>, como no exemplo acima, ela também alcançou outras regiões do país, como no Estado do Maranhão, segundo matéria postada em 23/09/2013: “Em Açailândia, casos de violência na escola preocupam o Conselho Tutelar. Há registros de brigas entre alunos e até de abuso de autoridade”. Acrescenta a notícia que

O caso mais recente foi parar na internet. Um vídeo que mostra duas alunas, da mesma sala de aula, brigando em frente à instituição onde estudam, foi postado. A briga só terminou porque um professor conseguiu separar as adolescentes. Uma delas admitiu ter esperado a colega na hora da saída. “Esperei ela sair da escola e ataquei”.<sup>200</sup>

<sup>197</sup> Disponível: <http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias.html> – Acesso: 24/01/2014.

<sup>198</sup> Disponível: <http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias.html> – Acesso: 24/01/2014.

<sup>199</sup> **Data:** 18 de junho. **Cidade:** Suzano. **Ocorrência:** uma professora foi agredida por um aluno depois de ter colocado o mesmo para fora da sala. Houve discussão e ela ficou com um grande hematoma no olho esquerdo.

**Data:** 19 de junho. **Cidade:** Votorantim. **Ocorrência:** uma professora da 8ª série de uma escola estadual de Votorantim teve os dentes quebrados depois de uma discussão em sala de aula com alunos.

**Data:** 20 de junho. **Cidade:** São José do Rio Preto. **Ocorrência:** um aluno de 14 anos queimou o cabelo de uma professora com um isqueiro.

**Data:** 27 de junho. **Cidade:** São Bernardo do Campo. **Ocorrência:** professora da rede municipal de ensino teve parte do dedo decepado depois de tentar trazer de volta para a sala um aluno que havia se escondido no banheiro. O acidente aconteceu quando o aluno bateu a porta com força, acertando o dedo da educadora.

**Data:** 29 de junho. **Cidade:** Macatuba. **Ocorrência:** alunos do terceiro ano do ensino médio espalharam cola de secagem rápida na cadeira de uma professora. Ela teve a calça rasgada e pequenas queimaduras nas pernas.

**Data:** 3 de julho. **Cidade:** Dracena. **Ocorrência:** a servente Nair Silva Alves, 67 anos, foi pisoteada por alunos do ensino fundamental logo depois que abriu o portão para o acesso dos alunos à sala de aula. “Não me lembro de nada, nem consigo identificar quem foi.”

**Data:** 3 de julho. **Cidade:** Piraju. **Ocorrência:** diretora de colégio tem carro incendiado na garagem de casa. Dias antes ela registrou boletim de ocorrência contra um dos supostos envolvidos no incêndio.

<sup>200</sup> Disponível: <https://www.google.com.br/casos+de+violencia+escola+preocupam+conselho+tutelar>. Acesso: 24/01/2014.

Outras notícias veicularam nos meios virtuais, na data de 04 de maio de 2013, publicando que na região Norte do país, “mais de 400 casos de violência são registrados nas escolas do Acre”. Constava da matéria que os casos foram registrados num período inferior a cinco meses:

O policiamento escolar atendeu 414 casos de violência nas escolas de Rio Branco, apenas neste ano. Os dados foram registrados no período de 1º de janeiro a 21 de maio, de acordo com a coordenadora do projeto, sargento Sidnei de Farias. Segundo ela, a maioria dos casos foi resolvido no local através de mediação. ‘Destes casos, apenas 41 tiveram algum tipo de condução, os demais foram resolvidos no local por mediação. Chamam a polícia, a gente vai lá e leva um termo’.<sup>201</sup>

Buscando-se uma explicação para a violência, Imura e Silveira propõem as teorias biológicas, cujos arautos argumentam que a violência resulta da interconexão de fatores biológicos (fisiológicos bioquímicos, neurológicos e genéticos) e sociais. Afirmam as autoras que os seus defensores pressupõem que “a pesquisa criminológica tende a se concentrar nos fatores sociais subestimando as influências biológicas no comportamento criminoso”, pois

[...] as teorias biológicas modernas não defendem um determinismo biológico, mas argumentam que certas características biológicas aumentam a probabilidade de os indivíduos se engajarem em certos tipos de comportamento antissociais e violentos, [...] que só se expressam quando em interação com determinados ambientes sociais.<sup>202</sup>

Na proposta das autoras, constata-se que os fatores biológicos não determinam certos comportamentos. Contudo, o indivíduo interagindo em ambientes coletivos é levado a praticar condutas, que isolado, provavelmente não o faria. Assim, esse *animus* violento fomentado pela aglomeração humana, poderá fortalecer-se na universidade, como um campo propício para a prática da violência.

Sobre a violência na escola, pesquisando não só a realidade brasileira, Marília Sposito realizou um levantamento bibliográfico, sobretudo, de notícias publicadas nos grandes periódicos de São Paulo, no período 1980-1992. A autora considera que o tema é insuficientemente investigado, e que o complexo assunto deixa de ser fenômeno peculiar à sociedade brasileira. Enfatiza que “algumas informações e relatos, extraídos de jornais ou de estudos realizados em outros

<sup>201</sup> Disponível: <http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2013/05/mais-de-400-casos-de-violencia-sao-registrados-nas-escolas-do-acre.htm> - Acesso: 24/01/2014.

<sup>202</sup> IMURA. In: MELO, 2010, p. 26.

países, podem anunciar, sem tons de falsa dramaticidade e sensacionalismo, a extensão e a magnitude do problema”.<sup>203</sup>

A pesquisadora lembra um noticiário publicado, em 1994, pelo Jornal Folha de São Paulo, informando que “nos Estados Unidos, pelo menos 270 mil estudantes entravam armados em sala de aula. Cerca de 70% dos colégios americanos revistam seus alunos na entrada e fazem inspeções inesperadas em salas de aula”. Das pesquisas na América Latina, destaca a matéria veiculada pelo Jornal argentino, Clarin (16/07/1998), anunciando “a queima de documentos escolares [...] boletins, roubo de móveis, depredações, tentativas de incêndio em escolas da grande Buenos Aires”.<sup>204</sup>

Referindo-se à cidade de Lion (França), Sposito faz uma descrição das rotinas de dois colégios, onde as mulheres não ousam dar aula às portas fechadas. Além disso,

[...] o conselheiro de orientação espancado, carro deteriorado por trás de portões de estacionamento fechados a cadeados, penetração [...] na área do estabelecimento de pessoas estranhas a ele, na maioria das vezes ex-alunos que vinham acertar contas com colegas ou ex-professores, inclusive dentro das salas de aula.<sup>205</sup>

Nesse caso, vê-se que, sob as diversas formas de violência, os(as) professores(as) colocam em risco sua integridade física, moral e psicológica. E, muitas vezes, sem a proteção institucional, esses profissionais sentem-se desprotegidos, sem saberem onde encontrar um porto seguro. Não raro, sobre sua cabeça há um pêndulo que os ameaça de forma simbólica e, de maneira arbitrária, se assenta numa determinada cultura social.

Assim, como dizem Imura e Silveira, as causas e os mecanismos que induzem as pessoas a infringir as regras que preceituam a harmonia na convivência coletiva, têm desafiado pesquisadores filiados a diversas disciplinas, como o direito, a sociologia, a antropologia, a medicina e a psicologia. Daí encontrar respostas únicas que definam o crime, a violência ou a indisciplina constitui fenômenos complexos, abrangendo múltiplos fatores que impõem verificar como se manifestam tais condutas.

---

<sup>203</sup>SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência, *Cadernos de Pesquisa*, n.104, julho, 1998. p. 1-3. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-1574.2000100004&script=sci>. Acesso: 17/11/2012.

<sup>204</sup>SPOSITO, 1998, p. 3.

<sup>205</sup>SPOSITO, 1998, p. 3.

## 2.5 Manifestação da violência

Dentre as diversas formas de manifestação da violência, algumas merecem aqui maior destaque, em virtude do caráter desta pesquisa: a não-violência e a violência simbólica. De qualquer modo, entende-se que a violência é sempre uma consequência do poder, pois, como afirma Martin Claret, “o poder é uma das mais legítimas emoções humanas”.<sup>206</sup>

### 2.5.1 A não-violência

Para explicar a não-violência, Martin Claret parte do conceito de Poder – vocábulo derivado do latim, *potere*, ‘ser capaz’. Corresponde à energia. Segundo o autor, “Poder é uma palavra incrivelmente emocional. Diante dela são infinitas nossas reações. [...] Sua motivação são os resultados. Agir para ser mais”. Nesse sentido, entende-se que sem poder não há ação ou movimento. Para o autor, poder é um fator fundamental da transformação do ser humano. “Nada exerce mais atração sobre os seres humanos do que essa palavra mágica – Poder”.<sup>207</sup>

Quanto à ação não violenta, por definição, ela não pode ocorrer exceto “mediante a substituição da passividade e submissão pela atividade, desafio e luta”. De várias formas, pode insurgir-se um conceito pessoal da palavra poder. Muitos estudiosos a apresentam de forma negativa. Algumas vezes, de maneira explícita, outras, secretamente. Mas, de regra, muitas pessoas cobiçam o poder. Esse poder mágico hipnotiza, tornando cego seu detentor. Todas as pessoas desejam tê-lo.<sup>208</sup>

Inobstante a ideia negativa do poder, Claret proclama como ‘Poder Correto’ – “o poder usado não como instrumento negativo ou para glorificar o ego, mas a serviço da Vida. O poder como um ato de sabedoria e não como um instrumento para manipular pessoas. Poder compartilhado e não o poder imposto”.<sup>209</sup>

Nesse sentido, poder é a capacidade e habilidade de mudar uma vida humana. A habilidade, implícita no poder, propõe definir as necessidades humanas, buscando solucioná-las, resolvê-las. Claret define como o único limite do poder o limite de acreditar, para dizer que o poder “é o único dom que nos permite continuar

<sup>206</sup> CLARET, Martin. *O poder da não violência*. Coleção: O poder do Poder. São Paulo: Martin Claret Ltda., 1996. p. 6.

<sup>207</sup> CLARET, 1996, p. 6.

<sup>208</sup> CLARET, 1996, p. 6.

<sup>209</sup> CLARET, 1996, p. 6.

sendo humanos num mundo desumano – porque o amor ao poder é o amor a nós mesmos”.<sup>210</sup>

Para Gene Sharp, a ação não-violenta, em termos políticos, baseia-se num simples postulado: “as pessoas nem sempre fazem aquilo que são mandadas fazer e às vezes fazem coisas proibidas de fazer”. Nesses termos, o autor defende a ideia de que a ação não-violenta é uma técnica ativa de luta, onde o poder dos dirigentes se dissolve a partir do momento em que os comandados já não cooperam. Enfatiza que, quando a obediência e o apoio não mais existem, o poder político se desintegra, desaparece.<sup>211</sup>

Sharp destaca, ainda, que o ponto de vista básico da ação não-violenta é a desobediência ao poder, pois, “quando as pessoas negam sua cooperação, recusam sua ajuda e persistem na sua desobediência e resistência, estão negando a seu adversário a colaboração e cooperação humanas básicas que qualquer governo ou sistema hierárquico requer”. Segundo o autor, a “ação não-violenta é um termo genérico que cobre dezenas de métodos específicos de protesto, não-cooperação e intervenção”. É o fazer ou a recusa de fazer alguma coisa sem uso da violência física. “Como técnica, a ação não violenta não é passiva. Ela não é inércia. É ação que é não-violenta”.<sup>212</sup>

Para caracterizar a ação não-violenta, Sharp explica que a escala e nível de conflito podem variar. “Pode ser limitada a um bairro, uma cidade, ou um setor particular da sociedade”. Em qualquer caso, diz o autor que “a ação não-violenta é uma técnica mediante a qual as pessoas que rejeitam a passividade e a submissão, e que veem a luta como essencial, podem travar seu conflito sem violência”. Esclarece, ainda, que “a ação não-violenta não é uma tentativa de evitar ou ignorar o conflito. É uma resposta ao problema de como atuar efetivamente em política, especialmente como lidar efetivamente com o poder”.<sup>213</sup>

Sob o ponto de vista de Sharp, existem sérias distorções da realidade, a partir de um dualismo simplista onde “as pessoas chamam de não-violento tudo o que consideram como bom, e violento tudo o que lhes desagrade”. Aponta também

---

<sup>210</sup> CLARET, 1996, p. 6-7.

<sup>211</sup> SHARP, Gene. *Poder, luta e defesa*. São Paulo: Edições Paulinas, 1996, p. 135. (citado pelo autor em *O poder da não violência*. Coleção: O poder do Poder. São Paulo: Martin Claret Ltda., 1996. p. 9).

<sup>212</sup> SHARP, 1996, p. 10.

<sup>213</sup> SHARP, 1996, p. 10.

outra distorção – a passividade servil - como ação não-violenta, considerando que em nenhum dos casos ocorre a violência física.<sup>214</sup>

Para Sharp, algumas considerações identificam o conflito dividido em situação de ação e de inércia. Considera que a ação não-violenta é vista como uma resposta ativa, e que a inércia não se enquadra no caso da ação não-violenta. Nessas circunstâncias, o autor elabora uma classificação, que ele mesmo considera imperfeita, onde inclui as seguintes características: 1) simples persuasão verbal (conciliação); 2) procedimentos institucionais pacíficos apoiados no uso de sanções; 3) violência física contra pessoas; 4) violência física contra pessoas e mais a destruição de bens materiais; 5) apenas destruição de bens materiais; e 6) a técnica de ação não-violenta”.<sup>215</sup>

Nessa trajetória, enfatiza Sharp que a ação não-violenta, enquanto técnica, não subentende respostas pacíficas ou mais brandas aos conflitos, como conciliação, apelos verbais aos adversários, ou, ainda, transigência e negociação. Essas respostas podem ou não ser vistas como ação não violenta. A ação não violenta é diferente dessas respostas porque “a ação não-violenta é um meio de combate, como o é a guerra. Ela envolve o equilíbrio de forças e o travamento de ‘batalhas’, requer estratégias e táticas sábias”. Assim, a ação não-violenta é uma ação, porém não violenta e inerte.<sup>216</sup>

Dessa forma, ao contrário do que comumente se imagina, a ação não violenta não corresponde à inércia. É uma ação, uma atitude, é uma resposta ativa. Porém a característica que a diferencia da ação violenta é a forma como se pratica, porque a ação não-violenta não contempla atos física ou psiquicamente violentos, mas implica em não fazer o que lhe é imposto. Trata-se de uma prática de poder sem o uso da força. É um ato que implica um não-obedecer às regras a serem cumpridas. É simplesmente um não-fazer.

### **2.5.2 A violência simbólica**

Alguns teóricos apontam os anos 60 ou 70 como o período marcado pelas mudanças no sistema educacional no mundo. Essa época pode ser considerada um fausto lapso temporal para as ciências sociais francesas, quando ocorreu um

---

<sup>214</sup> SHARP, 1996, p. 10-11.

<sup>215</sup> SHARP, 1996, p. 11.

<sup>216</sup> SHARP, (In: Coleção *O poder do Poder*) 1996, p. 12.

acelerado processo de desenvolvimento expresse. Nesse período, registra-se, sobretudo, a ampliação do número de pesquisadores e o crescimento do volume de produção científica. Nesse fértil momento, surge Pierre Bourdieu.<sup>217</sup>

A proposta inovadora de Bourdieu sugere uma inversão de valores, na perspectiva educacional. Sua teoria pressupõe uma educação perdendo sua característica de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio das quais se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Essa transformação tem o poder de tornar legítimos tais privilégios, partindo do princípio que, em uma determinada sociedade de classe, os bens culturais (bens simbólicos), como todos os demais bens, são distribuídos de forma desigual.

O estudo de Bourdieu contribuiu significativamente para a compreensão mais adequada das relações entre a escola e a sociedade. Na medida em que desvenda os mecanismos objetivos, dentre os quais se insere o capital cultural, rompe com o mito do dom, segundo o qual o indivíduo traz consigo congenitamente o saber, que passa a ser adquirido nas relações sociais, por exemplo, através da escola ou da família.

O edifício teórico construído por Bourdieu contempla um dos conceitos mais comentados na atualidade: o de violência simbólica. Esta não pressupõe a coerção física ocorrida entre as pessoas presentes no mundo social, mas corresponde a um tipo de poder, que é exercido, em parte, com o consentimento de quem sofre a violência. A essência dessa forma de dominação faz-se presente nos símbolos e signos culturais, sobretudo no consentimento tácito, sob a autoridade exercida em razão do poder.<sup>218</sup>

Diz o autor, num estado do campo em que se vê o poder por toda a parte,

[...] ele entrava pelos olhos [...] sem nunca fazer dele, numa outra maneira de o dissolver, uma espécie de 'círculo cujo centro está em toda a parte e em parte alguma' – é necessário saber descobri-lo onde se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível.<sup>219</sup>

---

<sup>217</sup> BOURDIEU, P. *Escritos da Educação*. (Trad.) Nogueira, M. A. São Paulo: Vozes, 1999. p. 7.

<sup>218</sup> BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. (Trad.) Fernando Tomaz, 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p.7.

<sup>219</sup> BOURDIEU, 1989, p. 7.

Para Bourdieu, manter essa forma de dominação é, portanto, fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade, através da interiorização da cultura de todos os membros considerando que “o sistema escolar cumpre uma função de legitimação [...] necessária à perpetuação da ‘ordem social’ uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir [...] uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força”.<sup>220</sup>

A ideia transformadora proposta por Bourdieu inclui a Escola Conservadora<sup>221</sup>, como resultante da inércia cultural. A proposta analisava as sociedades contemporâneas e suas relações sociais que reproduzem a cultura da classe dominante a partir do sistema de ensino, pois vê a escola como a instituição que perpetua a dominação.

A temática da violência simbólica, desenvolvida por Bourdieu, fundamenta-se no poder simbólico, poder subordinado, uma forma transformadora, irreconhecível, transfigurada das outras formas de poder “que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as, assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia”.<sup>222</sup>

Para Bourdieu, o poder simbólico é exercido de forma institucionalizada. Assegura a dominação de uma classe sobre a outra, reforçando as relações de força que as fundamentam, domesticando as classes dominadas. Conforme o sociólogo, toda ação pedagógica, objetivamente, é uma violência simbólica porque é imposta por um árbitro que apresenta, como cultura geral, a própria cultura dominante, que se estabelece através da estratificação social.<sup>223</sup>

Com efeito, a violência simbólica nem é percebida como ação ou omissão violenta, mas como uma espécie de limitação da liberdade, como em certas atitudes do professor, legitimando as estratégias punitivas com represálias, pressões ameaçadoras sugerindo reprovação, circunstâncias estas que não se enquadram nos propósitos da instituição universitária. Nessa aparente aceitação, como se fora um acordo formalmente preestabelecido nas relações acadêmicas, a dominação se legitima, enquanto as forças sociais se impõem pela estrutura das instituições nas quais os indivíduos se inserem.

---

<sup>220</sup> BOURDIEU, 1989, p. 8-10.

<sup>221</sup> BOURDIEU, 1999, p. 9 e 39.

<sup>222</sup> BOURDIEU, 1989, p. 15.

<sup>223</sup> BOURDIEU, 1989, p. 73.

## 2.6 A violência e a escola

A violência de modo geral, em nível de mundo, tornou-se um tema que, no cotidiano, não deixa de se fazer presente nos meios de comunicação social – Televisão, Imprensa, Periódicos – e em diversos pontos de encontros sociais: na família, nas mesas de bares, no clube, na escola em qualquer nível da educação. Isto pode ser sinal de que a sociedade tem-se preocupado com o acontecimento dos fatos, sobretudo, com as consequências que deles resultam para a formação dos(as) jovens.

Oliveira e Martins falam sobre a violência da escola. Para os autores, no âmbito escolar, a violência acontece não só através da troca de agressões físicas e verbais entre discentes e entre estes e docentes, mas em razão das normas impostas pela instituição escolar.

A escola como reprodutora da ideologia dominante e das desigualdades sociais, empareda professores e alunos em suas normas, regras e leis, impedindo-os de movimentar-se para direcionarem-se de maneira autônoma e, sobretudo, transformadora. Assim, a escola (sociedade) que ensina e pratica a violência, tem como sua representante a instituição escolar, que vivencia e exerce também suas violências.<sup>224</sup>

Segundo os autores, a “violência da escola” diz respeito às interferências institucionais, levando à constatação de que a educação, ameaçada por uma realidade de crise da modernidade, está supostamente pautada na conjuntura política, econômica e social. Tais circunstâncias sugerem fatos que suscitam uma análise sobre o patrimônio cultural recebido pela sociedade.<sup>225</sup>

Na sociedade contemporânea, em uma análise geral sobre a violência, constata-se que outras formas de intimidação estão se banalizando. Assim, a violência instalada naturalmente no convívio social ultrapassa, sem maiores dificuldades, os muros da universidade. Ao que aparece, não há mais lugar seguro. E caberia indagar: como identificar as causas da violência? Como ela se instala sem ser percebida? Nesse sentido, Oliveira e Martins respondem que “a violência abarca e é abarcada por diversas esferas: social, econômica, cultural, política etc., daí não ser possível indicar uma única esfera como causadora da mesma”.<sup>226</sup>

---

<sup>224</sup> OLIVEIRA e MARTINS. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. *Psicologia & Sociedade*; 19 (1): 90-98; jan/abr. 2007. p. 97.

<sup>225</sup> OLIVEIRA e MARTINS, 2007, p. 97.

<sup>226</sup> OLIVEIRA e MARTINS, 2007, p. 97.

Com efeito, não se pode afirmar que a violência, circunscrita à ambiência estudantil, esteja relacionada com a situação econômica ou com nível de escolaridade dos(as) pais/mães. Sabe-se que jovens de classes média e alta cometem atrocidades nos seus diversos ciclos de convivência social. Atentam contra a segurança no trânsito, agredem seus familiares e, nos grupos sociais em que convivem, praticam condutas inimagináveis. Também, não se pode ignorar que estudantes menos favorecidos(as), economicamente, e de origem familiar iletrada, se portam como verdadeiros cavalheiros e damas nos diversos recintos sociais.

Nesse sentido, a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura –, sob a perspectiva da cultura da Paz, tem realizado pesquisas sobre a violência nas escolas, com propostas de sólidas mudanças, com indicação de políticas públicas específicas e universais.

Desde 1997, a UNESCO no Brasil iniciou uma série de pesquisas centradas nos temas de Juventude, Violência e Cidadania, apresentando propostas concretas de políticas públicas, a fim de contribuir na busca de solução para os problemas que afetam a juventude, [...] com questões tais como: exclusão social, mercado de trabalho, família, educação, participação social, protagonismos juvenil, dentre outros.<sup>227</sup>

Abramovay destaca a pesquisa nacional sobre a Violência, Aids e Drogas nas escolas realizada pela UNESCO, no ano de 2001, em 14 capitais brasileiras. Foram levadas em consideração “as percepções dos atores, tendo como unidade de análise a interpretação que os mesmos fazem da realidade escolar, entrelaçando diferentes olhares e narrativas, descrevendo o percebido, o silenciado e o vivido”.<sup>228</sup>

Da pesquisa realizada por Abramovay, entende-se que, dada a pluralidade das dimensões envolvidas no estudo do fenômeno da violência, mais adequado seria tratar-se de violências com relação à escola. “É também admissível supor que estas tenham lugar em estabelecimentos (escolas), onde poderiam variar de intensidade, magnitude, permanência e gravidade”.<sup>229</sup>

A autora revela a dificuldade conceitual para definir violência escolar, não somente porque a temática remete aos ‘fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e de ordenar’, “mas porque desestrutura as representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência) a da escola (refúgio de paz) e a

<sup>227</sup> ABRAMOVAY, Miriam. *Violência nas Escolas*. Brasília-DF: UNB, 2002. p. 12.

<sup>228</sup> ABRAMOVAY, Miriam. *Escola e violência*. 2. ed. Brasília-DF: UNB, 2003. p. 70-71.

<sup>229</sup> ABRAMOVAY, 2003, p.72.

própria sociedade (pacificada no regime democrático)”. Alega, ainda, ser inconveniente delimitar fronteiras, considerando a ausência de um consenso sobre o significado de violência.<sup>230</sup>

Abramovay, referindo-se à pluralidade de violências no cotidiano escolar, diz que o vocabulário vai sendo construído a partir de um conceito de violência que não é absoluto, podendo ser resumido como: “intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) grupo(s) e também contra si mesmo, abrangendo desde os suicídios, espancamento [...], roubos, assaltos, homicídios, até a violência no trânsito (disfarçada de acidente)”. Como exemplo de violência escolar, a autora cita o caso do grupo focal com alunos da escola pública de Vitória – ES. (Pesquisa da UNESCO-2001):

Jogaram a bomba no ano passado [...]. A gente juntou um monte mesmo e colocou um cigarro e botou no banheiro. Aí, na hora acendeu o pavio, lá, deu aquele estouro horrível. Chamaram a polícia [que] chegou, investigou e nada. A galera lá da sala até que sabia. A gente não vai dedurar. E o menino ficou muito tempo. Aquele caso de quem estourou a bomba. Aí estava pegando para outro garoto que não tinha feito nada. Então ficou aquele dilema, mas depois que descobriu quem foi o menino, aí ele foi expulso.<sup>231</sup>

Dos estudos realizados por Abramovay, depreende-se que a análise sobre a violência, no meio escolar, oscila conforme o ângulo de observação do pesquisador. No passado, a violência era analisada a partir da relação professor-aluno e o sistema escolar acolhia a violência praticada pelos professores, que puniam os alunos pelo simples fato de não terem conseguido “aprender a lição”.

Nesse contexto, a experiência, vivida nos meados do século XX, não permite esquecer a palmatória. Na ausência dela, os calçados (sandálias/tamancos) serviam como instrumento de açoites nas mãos. Quem não lembra o ajoelhar-se sobre caroços de milho? Assim, os castigos corporais eram normalmente aplicados pelas professoras, particularmente no primeiro percurso da educação, hoje ensino fundamental, conforme prevê a LDB. Na realidade nordestina, em regra, as mulheres ministravam as aulas no primeiro nível da educação; não era frequente ter um homem como professor.

A educação, na década de 60, contemplava algumas tarefas que eram impostas como castigos. Durante o curso ginásial, (do 5º ao 8º ano do atual ensino fundamental), os(as) professores(as) impunham ao alunado fazer cópias e mais

---

<sup>230</sup> ABRAMOVAY, 2003, p.72.

<sup>231</sup> ABRAMOVAY, 2003, p.73-74.

cópias de alguns textos e, até 100 vezes, ter que escrever corretamente determinado vocábulo, quando o(a) estudante cometia erros na escrita.

Na atualidade, a literatura eleita pelos especialistas - sociólogos antropólogos, psicólogos etc. - aponta “a análise da violência praticada entre alunos ou de alunos contra a propriedade (vandalismo, por exemplo) e, em menor proporção, de alunos contra professores e de professores contra alunos”, como lembra Abramovay.<sup>232</sup>

Enfatiza a autora que “a violência no cotidiano das escolas se reflete nas representações que os alunos fazem da escola”. Para uns, a escola é um lugar de aprendizagem, um caminho viável para a inserção no mercado de trabalho e na sociedade; para outros, passa a ser um campo de exclusão social, onde se criam situações de violência e discriminação.

Nesse quadro de indefinida segurança no ambiente estudantil, resta esperar pelo (in)sucesso daqueles que tiveram (ou não) o privilégio de passar por uma escola. Num país onde a maioria da população ainda é analfabeta, aqueles(as) alunos(as) que ocuparam os bancos escolares deveriam usufruir da oportunidade que lhes possibilita o aprendizado, em vez de envolverem-se com a violência que só lhes traz infortúnios e infelicidade, impedindo que se lhes abram as densas portas do próprio futuro.

## **2.7 O trote universitário**

Houve época em que o ingresso do(a) jovem na universidade caracterizava um momento de alegria para o(a)s neo-universitário(a)s e também para suas famílias. Quando da aprovação no vestibular, todos vibravam com essa conquista, significando que uma porta se abria para um futuro: novos conhecimentos, uma profissão, uma expectativa de trabalho qualificado. O(a)s futuro(a)s profissionais até se empolgavam com o ritual onde cabeças raspadas ou caras pintadas comemoravam, com euforia, aquela mudança de nível estudantil que representava uma inédita vitória. Tudo não passava de uma brincadeira a que se dava o nome de trote universitário.

Atualmente, essa ‘brincadeira’ é analisada sob o ponto de vista de diversos olhares. Enquanto algumas teorias a defendem como um rito de passagem ou

---

<sup>232</sup> ABRAMOVAY, 2003, p.74.

tradição, alguns especialistas analisam o trote universitário como uma prática dotada de uma relação de poder. Implica em fatos que geram demasiado receio, considerando a violência que vem acompanhando tais eventos em diversos Estados brasileiros.

Para alguns estudiosos, o trote é uma relação de poder, onde se constata verdadeiros abusos e intenso desrespeito à dignidade da pessoa humana, como se pode verificar na reportagem de Vanessa Fajardo, que registra inúmeros casos ocorridos em várias universidades do país, como se passa a relacionar, a seguir:<sup>233</sup>

- Em Minas Gerais, um ato de natureza racista é investigado pela Universidade Federal. A reitoria da UFMG investiga o trote dos estudantes do curso de Direito que tiraram fotos em que “uma jovem aparece pintada de preto e tem uma placa de papel pendurada no pescoço com os dizeres ‘caloura Chica da Silva’ e outra com alunos fazendo saudação nazista ao lado de um rapaz amarrado a uma pilastra”. A universidade criou uma comissão de sindicância para apurar os fatos. A reportagem informa que a Vice-reitora Rocksane Norton declarou que os participantes podem até ser desligados da instituição e que o Grupo tem 30 dias para apurar os fatos.

Rocksane falou que a comissão tem 30 dias para chegar aos que participaram do ato, mas o prazo poderá ser prorrogado por mais um mês se todos os fatos não forem esclarecidos. A vice-reitora contou que, de acordo com o Regimento Geral da UFMG, os estudantes podem ser penalizados com advertência, suspensão ou até desligamento da universidade. A punição varia conforme a gravidade e o entendimento da comissão investigadora.

- No Rio Grande do Sul, o episódio denominado ‘cabeça de porco’ levou os ‘bixos’ do curso de Engenharia Civil a terem “de segurar uma cabeça de porco com as mãos e ainda foram atingidos por um líquido que continha vísceras de peixe, ovos vencidos e farinha”. Os mentores e/ou participantes alegam que “não houve abuso e a participação foi voluntária”. A direção UFRGS ficou de investigar os fatos.

- A Universidade Estadual de Goiás - UEG - foi palco do evento que vitimou um estudante do curso de Agronomia ao receber tinta nos olhos e ser obrigado a ingerir bebida alcoólica. “Cheguei a pensar que ia perder a visão”, afirmou a vítima. “Os veteranos nos obrigam a ingerir bebida alcoólica, rasgam sua

---

<sup>233</sup> FAJARDO, Vanessa. G1/São Paulo. <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/03/trote-universitario-nao-e-tradicao-e-relacao-de-poder-diz-especialista.html> – Acesso: 20/07/2014.

roupa, tem agressão verbal". Do resultado, supõe-se que “uma aluna que teria jogado tinta pode ser expulsa”.

- Outro caso de trote ocorreu no Estado de Goiás, quando o estudante do curso de Agronomia da Universidade do Rio Verde recebeu um corte na nuca e “foi parar em um hospital após o trote realizado na casa de um dos alunos. Na festa para receber os novos alunos, um veterano foi cortar o cabelo do calouro com um canivete, mas acabou ferindo a nuca dele”.

- Na Universidade de São Paulo - em São Carlos, os universitários “ficaram pelados e hostilizaram cerca de 40 integrantes de um grupo feminista, que protestava contra a realização de um desfile de calouras, conhecido como ‘Miss Bixete’, em uma festa dentro do campus”. A USP instaurou um processo administrativo e atribuiu a possibilidade de expulsão dos envolvidos.

- Outro fato curioso decorrente de trote levou a Polícia Civil a apreenderem dois estudantes da Universidade Paulista - UNESP – em consequência do furto praticado no cemitério do centro da cidade de Araraquara. A Guarda Municipal flagrou os jovens levando um vaso arrancado de um túmulo e declarou que “os jovens teriam praticado a ação por ordem dos veteranos, como parte de um trote”.

- Em São Paulo, um rapaz atravessou a Avenida Paulista, “só de cueca e com uma máscara de crocodilo na cabeça”. Diante do quadro, imaginou-se uma travessura atentatória ao pudor. Contudo, tratava-se de trote de calouros do Curso de Administração da Fundação Getúlio Vargas. A tarefa fazia parte de uma gincana onde calouros deveriam assistir a uma aula na FEA-USP com a camisa da FGV. Para o diretório acadêmico, o calouro foi voluntário na brincadeira. A FGV- “disse que incentiva seus alunos a promover o trote solidário como forma de integração de novos alunos e não endossa iniciativas como esta”.<sup>234</sup>

- Na antiga Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (Uniderp), Universidade Anhanguera, em Campo Grande, os novos alunos do Curso de Veterinária foram constrangidos a entrar em “bretes” (corredores por onde passa o gado para tomar vacina), onde eram alvo de uma chuva de ovos, farinha e creolina, que levou algumas vítimas ao hospital em razão de reações alérgicas. Os agentes do trote “faziam os meninos comerem ovos,

---

<sup>234</sup> FONTES: Folha de São Paulo, O Estado de São Paulo, O Globo; **Sites:** antitrote.org, guiadoscuriosos.com.br, conjur.com.br, guiadoestudante.abril.com.br

cuspir e passarem adiante, mas disso eu escapei. Também teve uma piscina de esterco. Vi os que não queriam, mas acabava indo, cedendo por pressão maior”.<sup>235</sup>

- Todos os casos de trote trazem uma repercussão negativa, proporcionando traumas, muitas vezes, irreversíveis. É impossível valorar cada um deles, mas, sem desmerecer a gravidade individual, não se pode ignorar o emblemático caso de trote, ocorrido na Universidade de São Paulo - USP – 1999.

Um dia após a festa de recepção, o calouro Edison Tsung Chi Hsueh foi encontrado morto no fundo da piscina da instituição. Após ser pintado, Edison seguiu, junto com outros calouros, para a atlética da USP, onde teria sido forçado a entrar na piscina sem saber nadar. Quatro estudantes foram acusados pela morte do rapaz. Eles foram denunciados pelo Ministério Público, mas o caso foi arquivado pelo Superior Tribunal de Justiça por falta de provas e os estudantes foram inocentados.<sup>236</sup>

Nesse contexto, vê-se que a temática sobre o trote nas universidades sugere uma consistente análise, pelas consequências dele decorrentes e, sobretudo, em razão das causas que levam a juventude, ao chegar à universidade, praticar condutas contrárias àquelas que a sociedade espera do(a)s futuro(a)s profissionais.

Diante dessas preocupações, algumas instituições têm procurado realizar encontros científicos que proporcionem discussões sobre comportamentos que adotam a violência como práticas festivas de recepção de alunos(as) ingressantes na universidade. Em dezembro de 2013, a Faculdade de Medicina de Sorocaba realizou um Simpósio “Anatomia do Trote – Uma abordagem dos aspectos socioculturais, psicológicos, institucionais e jurídicos sobre o trote nas Instituições de Ensino Superior”, visando discutir as polêmicas teorias que giram em torno do trote na universidade.

Nesse simpósio, inúmeras discussões aconteceram e vários textos foram apresentados, dentre os quais Rodolfo Damiano transcreveu em um poema seu sonho: “Eu tenho um sonho que a recepção aos calouros possa ser humana, baseada no amor e não na violência física e/ou moral. [...] de que um dia as pessoas

---

<sup>235</sup> Disponível: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/03/trote-universitario-nao-e-tradicao-e-relacao-de-poder-diz-especialista.html> - Acesso: 18/07/2014.

<sup>236</sup> FONTES: Folha de São Paulo; O Estado de São Paulo, O Globo; SITES: antitrote.org, guiadoscuriosos.com.br, conjur.com.br, guiadoestudante.abril.com.br – Disponível: <http://www.cruzeirosul.inf.br/materia/496816/evento-analisa-impacto-do-trote-em-faculdades>. Acesso: 10/07/2004.

estejam seguras de si e não precisem violentar a si mesmos, nem aos demais, para mostrarem suas (in)seguranças”.<sup>237</sup>

Nas discussões ocorridas no Simpósio, diz Mariana Spada:

O trote eu conheço bem, sim. Foi pra esse sujeito que eu fui entregue de bandeja por um professor, foi ele que eu vi estampado em um cartaz como “proibido nas mediações do campus” enquanto estava à mercê de suas ordens. Ordens. De quem? Toda ordem vem de cima, os empregados apenas a cumprem. Quem ordena o trote que é dado pelos “veteranos”? Quem sustenta? E há diferença entre quem dá a arma e quem puxa o gatilho? Foi isso que eu pensei enquanto via os slides dos pesquisadores do Simpósio sendo passados. Não há distinção: universidades particulares ou públicas, faculdades ou campus. Humanas ou Biológicas. Os palestrantes falavam enxurradas de informações que até davam vontade de ser negadas, porque toda verdade dói. Alguns na sala abaixaram a cabeça, outros reconheceram seu monstro.<sup>238</sup>

Considerando que o evento realizado em Sorocaba teve grande repercussão midiática, Mariana Spada demonstra um aparente trauma de origem trotista, pois afirma ter saído do Simpósio sem um furo de reportagem. Destaca que o trote é assunto do conhecimento de todos e não é em razão do silêncio que gira em seu entorno que ele não existe. “Também posso dizer que saí do Simpósio com um peso nas costas: o peso de que eu precisava passá-lo adiante”. Demonstrava a repórter não se surpreender “ao constatar que passá-lo adiante tem sido difícil, já que tudo o que incomoda tende a ser ignorado”. Denotando intensa mágoa, como quem tomou conhecimento, acrescentou: “sinto-me no dever de estendê-la, porque eu tive coragem de dizer ‘não’ e outras pessoas precisam ficar sabendo o que não pode e precisa ser dito”.<sup>239</sup>

Diante dessas inferências sobre o trote universitário, questiona-se: qual o papel das instituições no sentido de inibir a prática da violência na universidade a partir do ingresso de estudantes no âmbito do seu próprio *campus*? Qual o procedimento a ser adotado e as formas preventivas da violência? Criar uma comissão de sindicância para apurar os fatos seria suficiente? No caso da UFMG,

<sup>237</sup> Simpósio “Anatomia do Trote – Uma abordagem dos aspectos socioculturais, psicológicos, institucionais e jurídicos sobre o trote nas Instituições de Ensino Superior”. Organização: GAP (Grupo de Apoio ao Primeiranista) PUCSP. Rodolfo Furlan Damiano. Aluno do 3º ano de Medicina. “Texto Baseado no discurso de Martin Luther King Jr. realizado no dia 28 de agosto de 1963, nos degraus do Lincoln Memorial em Washington, D.C. como parte da Marcha de Washington por Empregos e Liberdade”. Disponível: <http://www.cruzeirosul.inf.br/materia/496816/evento-analisa-impacto-do-trote-em-faculdades>. Acesso: 10/07/2004.

<sup>238</sup> Disponível: <http://www.cruzeirosul.inf.br/materia/496816/evento-analisa-impacto-do-trote-em-faculdades> - Acesso: 10/07/2014.

<sup>239</sup> Disponível: <http://www.cruzeirosul.inf.br/materia/496816/evento-analisa-impacto-do-trote-em-faculdades> - Acesso: 10/07/2014.

em que os participantes podem até ser desligados da instituição, seria uma forma de prevenir a violência? Ou, como a UFRGS, onde a direção ficou de investigar os fatos, já que não houve abuso e a participação foi voluntária? A UEG, supondo que uma aluna que teria jogado tinta pode ser expulsa, estaria contribuindo para inibir a violência? No caso da USP, instaurando um processo administrativo e atribuindo a possibilidade de expulsão dos envolvidos, poderia a Instituição impedir o trote? A FGV, ao dizer que incentiva seus alunos a promover o trote solidário como forma de integração de novos alunos, endossa ou não tais iniciativas? Todas essas questões requerem novas interrogações, já que respostas convincentes serão tarefas de mais e mais pesquisadores.

## **2.8 O papel da família**

Quando se fala de violência no âmbito da família, logo vêm à mente os avanços sociais e legislativos. Vale lembrar que, no ano de 2006, a lei Maria da Penha veio tipificar algumas condutas que costumeiramente ocorriam nas relações familiares e, muito dificilmente, eram vistas como condutas violentas. Atualmente, a Lei nº 11.340/2006 cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do art. 226 da Constituição Federal, que preconiza a família como base da sociedade.

### **2.8.1 A evolução da família**

A evolução, a diversidade e o desenvolvimento da família acompanham sua respectiva trajetória, variando no tempo e no espaço, conforme a cultura vigente. Nesse percurso, a família ultrapassa a muralha da relação privada para alcançar a esfera pública. Assim, ocorreu em tempos idos, quando ter uma família, saber conduzi-la era um requisito indispensável para o homem habilitar-se à vida pública.

A esfera privada compreendia a casa, a família e os bens patrimoniais. Segundo Hannah Arendt, o chefe da família alimentava a todos os integrantes e dava-lhes segurança face às ameaças internas, como no caso das revoltas dos escravos, ou, externamente, na iminência de destruição de uma casa ou família. O poder do chefe da família era incontestável, nenhum outro lhe era superior.<sup>240</sup>

---

<sup>240</sup> ARENDT, 1985, p. 25.

Arendt explica o traço distintivo na esfera do lar, destacando o fato de que no âmbito doméstico as pessoas viviam juntas por serem compelidas a tal situação em razão das suas necessidades e carências. Acentua que a manutenção da família devia ser a tarefa do homem, enquanto a sobrevivência da espécie seria a tarefa da mulher. “Ambas as funções naturais - o trabalho do homem para fornecer o sustento e o trabalho da mulher no parto - eram sujeitas às mesmas pressões da vida”. Conclui a autora que “a comunidade natural nascia da necessidade, e a necessidade governava todas as atividades realizadas nela”.<sup>241</sup>

Se tomada por base a família patriarcal, sua estrutura compreendia o pai chefe da família, que, revestido da autoridade de sacerdote, assumia também a função de juiz. Além do pai, a família era composta pelos filhos, pela mulher e os escravos. Todos como membros da família estavam submetidos à autoridade do chefe, cabeça da entidade familiar. Em se tratando das pessoas, a família pressupunha parentesco, não necessariamente consanguíneo, significando que, todas as pessoas sob o poder de um mesmo *pater familias* a este pertenciam.

Vê-se, assim, que a ideia de pertencimento era uma circunstância natural na família. Pessoas ou coisas formavam o patrimônio familiar como peças que tinham seu respectivo valor econômico. Para a sociedade humana, como uma sociedade de famílias, os indivíduos, a sociedade política e o cidadão eram de somenos valor. Nesse contexto, a família pressupunha um reino da violência, em que só o chefe da família exercia o poder arbitrário sobre os membros - a mulher, os filhos e os(as) escravos(as) -, que se submetiam ao seu mando.

Atualmente, existem situações, umas menos e outras mais complexas, diante dos novos modelos como a família se apresenta. Sem adentrar as modalidades atuais de família, quer-se aqui enfatizar o relacionamento entre os membros da família, para uma análise no sentido de identificar se nas relações familiares podem surgir fatores que poderiam contribuir para violência, em especial, quando do ingresso na universidade.

Nos novos modelos de família, no momento em que o(a) pai/mãe tem que tomar decisões para justificar sua posição não somente em relação ao(a) parceiro(a), mas ainda em relação aos filhos, estes tentam tirar proveito deste processo de adaptação. Assegura Cutsem que, “por vezes, respeitam mais os

---

<sup>241</sup> ARENDT, 2014, p. 36.

valores enunciados pelos pais biológicos, invocando uma maior legitimidade destes; outras vezes, pelo contrário, dão razão ao parceiro, tomada de posição que legitima sua função parental”.<sup>242</sup>

Situação muito corriqueira é colocada por Cutsem, ao afirmar que

Nas famílias nucleares, todos sabem como funciona a autoridade parental. Eis alguns exemplos: ou é partilhada entre os dois progenitores, ou a mãe resolve os problemas diários e o pai intervém nas decisões importantes, ou o pai detém a autoridade e a mãe refere-se a ele em relação a todos os assuntos, ou a mãe resolve todos os problemas e o pai deposita toda confiança nela.<sup>243</sup>

Pela experiência, pode-se dizer que sempre as crianças ousam tirar proveito nas divergências parentais, desde que as decisões lhes sejam favoráveis. Por outro lado, nas divergências entre o casal, um dos pares pode colocar o(a) filho(a) contra ou favor do pai ou da mãe. Não raro, isto ocorre em situações conflituosas que configuram a alienação parental. Essas circunstâncias muitas vezes se agravam e terminam buscando solução no Poder Judiciário, culminando numa posição cada vez mais delicada para qualquer um dos membros da família, sobretudo para as crianças.

Nessa convivência, muitas vezes, imprecisa, os filhos buscam construir sua identidade. Se considerado um ambiente harmonioso, o relacionamento poderá contribuir para a formação do indivíduo, que pode amadurecer mais cedo. Contudo, se os genitores vivem em lares constantemente desarmoniosos, a relação pode acarretar inúmeros problemas, não raro de natureza psíquica, de caráter identitário. Quem já não disse ou ouviu de seus pais: “isso é sua mãe quem resolve” ou quando as mães esbravejam: “quando seu pai chegar, ele decide”.

Certo é que nessas inconsistências, os(as) filhos(as) buscam em qual dos pais (pai ou mãe) poderão identificar a autoridade parental, ou em quem poderão encontrar apoio nos momentos de indecisões. Muito frequentemente, na fase da adolescência, ficam perdidos(as) sem saber onde encontrar um ombro amigo para chorar suas mágoas, quem poderá esclarecer suas dúvidas, onde aportar com segurança para receberem um apoio.

Diante desse contexto, quer-se aqui analisar até que ponto o relacionamento familiar pode ser fator preponderante para a prática da violência. Será que a

---

<sup>242</sup> CUTSEM, Chantal V. A família recomposta: entre o desafio e a incerteza. Cristina Reis (Trad). Lisboa: Editions Éres, 2001. p. 92.

<sup>243</sup> CUTSEM, 2001, p. 99.

situação econômica contribui ou não para as atitudes comportamentais dos(as) filho(a)s? Poderá o grau de escolaridade do(a)s pais/mães ser um contributo a favorecer na formação do(a)s filho(a)s?

### 2.8.2 História em família

Poder-se-iam citar vários casos de violência ocorrida na família. Contudo, entendeu-se interessante relatar a história de um pai, narrada por um filho, ao seu neto, sobre fatos ocorridos no ambiente familiar. A descrição dos violentos fatos, suavizada pelo estilo romanesco, demonstra, com clareza, como determinadas condutas configuram a violência no dia-a-dia, como sendo um relacionamento natural no ambiente familiar.

**Em Portugal** - Conta Domingos Amaral: “o meu pai, dono da companhia para a qual trabalho, escreveu-me, há dois meses, dando-me instrução para ‘levantar a tenda’”<sup>244</sup>. O autor aqui enfatiza a relação de trabalho entre pai e filho, nas funções de patrão e empregado de uma empresa de navegação em Lisboa. Do relacionamento, diz o filho, não ter saudades dele e não se queixa da ausência paterna. “Os seus caprichos, os seus berros, o seu temperamento irascível e instável, o seu sentido de humor ácido transformaram a minha hereditariedade num deus irado e desagradável”. Narra Amaral que só de pensar que o pai o “quer em Nova York, ao pé dele, invade-me um mal-estar pesado, como se a digestão de um exagerado almoço tivesse parado no meu estômago”. O autor lamenta a ausência da mãe: “desde que minha mãe morreu, tentamos com sucesso, conviver, e aprendi que a distância é a única garantia da minha tranquilidade”.<sup>245</sup>

Dessa narrativa, é possível imaginar a formação do filho que cresceu em um ambiente de extrema violência, caracterizada pela submissão, pelo desrespeito, pela pressão psicológica, pela indiferença, cujos fatores permeiam um relacionamento de intolerância, de medo, de animosidade e de nenhum resquício de admiração filial, cujo sentimento os filhos costumam nutrir pelos pais e mães.

O autor volta a comentar as qualidades do pai: “o meu progenitor envergonha-me. Tem excessos temperamentais, fama de negociante duvidoso e

<sup>244</sup> AMARAL, Domingos. *O retrato da mãe de Hitler*. 2. ed. Lisboa: Casa das Letras, 2013, p. 25.

<sup>245</sup> AMARAL, 2013, p. 25-26. “Só de pensar que me quer em Nova York, ao pé dele, invade-me um mal-estar pesado, como se a digestão de um exagerado almoço tivesse parado no meu estômago. Desde que minha mãe morreu, tentamos com sucesso, conviver, e aprendi que a distância é a única garantia da minha tranquilidade”.

uma tendência irreprimível para baralhar as pessoas em seu proveito”. Queixa-se que passou grande parte da vida a afastar-se do pai. Foi para colégio interno, tentou a sorte em diferentes empresas, “mas os estratagemas e, sobretudo, a sua persistência, venciam-me sempre. A hereditariedade é o único deus difícil de anular. Podemos esquecer Alá, Buda, Jeová ou Jesus, mas raramente se consegue evaporar um pai abrasivo”.<sup>246</sup>

É notório que o filho percebia, simbolicamente, que a violência o cercava a cada chicotada que recebia. “És um fraco. [...] Sei muito mais de ti do que tu pensas. [...] Eh, eh palerma, eu sei tudo”. Em tom de exigência, bradava: “Vai buscar o *brandy*”. O filho ficava a pensar: “quer mostrar que manda em mim, e eu obedeço submisso: mestre e servo. [...] Quase lhe chamei de covarde, mas calei-me, [...] afinal ele é meu pai”. O pai provocava constantemente o filho, dizendo: “A mãe elogia, o pai exige”. Mentaliza o filho: “Como minha mãe morreu cedo, fiquei limitado aos seus caprichos”.<sup>247</sup>

Vê-se, assim, que o pai agredia o filho de todas as formas, inclusive nas suas relações mais íntimas e nas amizades. “Deixaste morrer o teu melhor amigo. Foi culpa tua”. O pai sempre arranjava um argumento para abater o filho. Atribuía-lhe culpa, indevidamente, em qualquer circunstância, pois o amigo Michel havia sido morto, vitimado pelo inimigo. “Foi um nazi que o matou”. Outra tentativa de abater o filho era provocar-lhe sobre o trabalho: “Agora já percebo porque foste despedido do MI6. Sem o Michel, nada vales, és um zero à esquerda!”. Sofrendo, profundamente, fazendo um esforço para não gritar: o filho responde: “Não me despediram, fui eu que me demiti”.<sup>248</sup>

Cada palavra do pai caía sobre o filho como uma bomba, buscando destruí-lo. E o filho guardava tanta mágoa do pai, que não podia se esquecer do seu português: “o meu pai não perde uma hipótese para me atirar à cara qualquer expressão que tenha aprendido neste país e que lhe seja útil para criticar os meus comportamentos”. O filho sentia-se atordoado, diante das investidas do pai sobre ele: “não percebes nada de nada, és um nabo”. E ao neto, aquele filho dizia: “Desculpa Paul, mas não posso evitar, não gostava mesmo dele, do teu bisavô”.<sup>249</sup>

<sup>246</sup> AMARAL, 2013, p. 30.

<sup>247</sup> AMARAL, 2013, p. 31-33. O filho reporta-se ao pai pedindo uma bebida. “Ele sabe perfeitamente onde está o *brandy*, no armário de costume, este escritório foi seu, não mudei nada de lugar”.

<sup>248</sup> AMARAL, 2013, p. 82.

<sup>249</sup> AMARAL, 2013, p. 38 e 79.

Como se não bastassem os ataques contra o filho, o pai passa a atacá-lo mais ainda, ao ferir a imagem materna: “sais à tua mãe. És só coração e sentimentos”. O filho sentia-se ofendido com o desprezo do pai sobre o caráter de sua mãe. “Ela era bem melhor do que ele. [...] Fico afundado num sofá, a recordar-me da minha mãe, da falta que ela me faz, do quanto ela sofria com este homem insuportável”. Não confiava no pai e não nutria por ele qualquer sentimento filial e nenhum orgulho da sua companhia. “A última coisa que desejo é ser visto em público com ele”.<sup>250</sup>

Toda essa narrativa aqui historiada leva a refletir sobre o que pode acontecer numa relação familiar. Ninguém desconhece que fatos como esses aconteçam em sua volta. A imaginação do autor se é uma ficção deve estar montada na vida de muitas famílias. Poderia ser na do próprio autor ou de qualquer outra família que, facilmente, se pode identificar na sociedade contemporânea. Se o pai emprestou à educação do filho toda uma trilha de autoritarismo, de mentiras, de exigência e de desproteção, o que se poderia esperar do futuro do filho?

**Na Inglaterra** - Outros modelos de família povoam a sociedade contemporânea. Veja-se, por exemplo, a entrevista, “Sou um sujeito família”, concedida pelo guitarrista dos Rolling Stones, em 2010, ao repórter Sérgio Martins (Paris). Keith Richards está casado há mais de três décadas, largou a heroína, é pai um pai orgulhoso e diz “estar limpo desde 1977”.<sup>251</sup>

Declara Keith ao repórter Sérgio Martins: “foi complicado reviver tudo o que aconteceu comigo nestes 66 anos. Não pelos dissabores. Todo mundo passa por eles e os resolve como pode. O que doeu foi perceber quanto errei e, acima de tudo, ver que não posso consertar muitos dos meus erros”. Keith relatando sobre a relação com o filho, fala com certa segurança: “queria apresentar a vida na estrada ao meu filho. Ele me acompanha desde os 2 ou 3 anos. Conhece os músicos, as pessoas que montam o palco, todo mundo. Foi importante para ele descobrir como as coisas funcionam nos Stones”.<sup>252</sup>

Sobre a relação de Keith com as drogas, seu filho sabia: “Marlon cresceu no meio daquilo tudo. Hoje ele tem 41 anos e é uma das pessoas mais caretas que

<sup>250</sup> AMARAL, 2013, p. 85. “É mentira que ela não apreciava festas. Ela não gostava era das figuras que ele fazia nelas, das celeumas conflituosas que causava polêmicas afirmações que chocavam terceiros, da recusa persistente em dançar com ela. Por isso deixou de o acompanhar, preferia ficar em casa comigo”.

<sup>251</sup> MARTINS, Sérgio. In: *Revista Veja*. Edição 2191 – ano 43 – nº 46, 17 de novembro, 2010. p. 19.

<sup>252</sup> *Revista Veja*, nº 2691, 2010, p. 20.

conheço. Não toma nenhum tipo de drogas”. O que se verifica nessa relação pai e filho é que as cartas foram jogadas na mesa. O filho poderia seguir o exemplo do pai, mas não o fez. E, nessa aventureira relação, Keith reconhece: “Seria um exagero dizer que fui um grande pai para Marlon, mas acho que fiz a coisa certa”. Poder-se-ia indagar: quais problemas poderia ter Marlon enfrentado na sua infância, na adolescência em relação às atitudes do pai? Como pode ter superado? Onde poderá ter encontrado apoio? Qual o papel da mãe nessa árdua trajetória familiar?

Percebe-se que Keith, mesmo tendo tido uma vida desregrada, sua relação com a esposa era de um verdadeiro companheiro. Quando Patrícia foi diagnosticada com um câncer, em 2007, ele disse para o médico: “Passe esse câncer para mim. Sou durão, tiro de letra”. Em todos os momentos do tratamento, Keith esteve ao lado da esposa, “porque, como já falei, dou muita importância às relações familiares. Hoje Patrícia está curada”.<sup>253</sup>

Certamente, as relações familiares eram muito importantes para Keith. Quando lhe foi perguntado, se ele telefonava para sua mãe, pelo menos uma vez por semana, ele respondeu: “sim, é verdade. Pela minha cara não daria para adivinhar, mas família é muito importante para mim – mesmo que eu passasse semanas ou meses longe de casa em turnê”. Conforme a entrevista, a mãe de Keith não precisou dar maiores orientações ao filho; algo mais forte era percebido, sem muitas palavras. “Minha mãe nunca me deu conselhos ou me repreendeu por meu estilo de vida, mas ela tinha certo jeito de olhar que era pior do que qualquer bronca”.<sup>254</sup>

Outro fato curioso constitui um ponto forte na relação familiar de Keith: o carinho com a mãe: “Mamãe significava também música para mim. [...] Pouco antes de ela morrer, fui visitá-la no hospital com meu violão e toquei Malagueña, que era uma das suas canções preferidas”. Desse relacionamento carinhoso com a mãe, esta comenta com o resto da família: “Keith veio aqui e tocou para mim. Mas que violãozinho desafinado!”

Pela entrevista de Keith, percebe-se que são diversas as formas como pode ocorrer o relacionamento na família. Uma vida desregrada, como a de Keith surpreende com os resultados dela advindos. Entregue ao trabalho de forma tão absoluta, até poder-se-ia pensar, irresponsável; envolvido com drogas, distante da

---

<sup>253</sup> Revista Veja, nº 2691, 2010, p. 21.

<sup>254</sup> Revista Veja, nº 2691, 2010, p. 20.

família por inúmeras temporadas, carregando o filho, ainda criança, o que se poderia esperar? Contudo, foi possível perceber, conforme a entrevista, que existem distintas maneiras de amar e de se fazer alguém feliz no seio da família.

É inegável que a família constitui o lugar primeiro de toda e qualquer educação. Por essa razão, assegura a ligação entre as relações cognitivas e afetivas, sem deixar de assimilar a transmissão das normas e valores. Não raro ocorre essa relação de forma inversa, considerando que o ambiente estudantil, muitas vezes, prega de forma contrária, os ensinamentos ministrados pela família. Nesse caso, o diálogo será sempre uma alternativa viável no relacionamento entre pais/mães e professores(as). A harmonia familiar é sempre benfazeja na formação do indivíduo, independentemente da fase de vida em que se encontra, porque o aprendizado familiar e estudantil contempla etapas contínuas da educação.

**No Brasil** - Um casal composto por um jovem que, em razão da atividade comercial, chegava nas intrépidas navegações provenientes do lado ocidental, originário da Síria, chegando ao interior do Maranhão encontrou uma jovem e com ela constituiu uma família. Dessa união provieram oito filhos, sendo, por primeiro, uma precoce criança, nascida aos sete meses da gravidez. Mulher batalhadora, destemida, determinada, uma guerreira. Logo que ficou órfã de pai, ainda adolescente, assumiu a direção da família cuidando dos irmãos e da mãe que, desde cedo, era vítima de doenças reumáticas.

Essa mulher corajosa, para cuidar da família, teve que viajar léguas e mais léguas no lombo de um jumento para ministrar aulas nas casas de famílias mais abastadas. Essa atividade garantia-lhe o sustento da família. Ainda muito jovem arranjou um companheiro, pensando que poderia tornar-lhe a vida menos dificultosa. Engano seu. Certo dia, já arrastando um filho pela mão e carregando outro na barriga, o seu parceiro a desafiou, determinando que ela decidisse entre ele e a própria mãe, de quem era a própria cuidadora. Impetuosa, prontamente, respondeu: “está decidido; homem é como pau de porteira, tira um e bota outro”.

Com a ausência do então companheiro, novas atividades deveriam ser desenvolvidas. Resolveu viajar, durante dias, em uma canoa com paneiros de farinha da mandioca, para comercializar em outra cidade, tentando impedir que sua família passasse fome. Foram tantas idas e vindas e, de forma incansável, continuava lutando para garantir que sua família prosperasse. Partiu para outro relacionamento. Mais quatro filhos sobraram vivos, porque dois morreram dentro de

27 dias, vítimas de doenças da infância. Outras gestações nem prosperaram, se perderam no caminho.

Todo esse trajeto vai pontuando a vida de uma família, onde uma menina, a filha mais velha, passa a viver a mesma história. Costume da época e próprio da sua classe social era que os rapazes continuariam os estudos, prosseguindo no Curso Ginásial; as moças deveriam desenvolver todas as prendas domésticas para preparar-se para o casamento. Assim, ainda menina, aprendeu a costurar, cozinhar, lavar, passar, tricotar e deveria ser hábil no *crochet*, como sua mãe o fora, assim teria peças bonitas para compor a indumentária de cama e mesa quando casasse.

Depois, já com os filhos adolescentes, a jovem senhora aprendeu a conviver com as labutas da família e estudos. Quando seu segundo filho foi cursar a faculdade, pegou carona com ele e, assim, pode concluir o curso de Direito que lhe possibilitou ser professora. Tornou-se Mestre em Direito e hoje ela se propõe conquistar um Título de Doutora em Teologia na Faculdades EST.

Todas essas histórias de família visam enfatizar que a família, como o primeiro lugar de onde emana toda e qualquer educação, poderá assegurar a ligação entre as relações cognitivas e afetivas, sem deixar de assimilar a transmissão das normas e valores. Não é raro ocorrer essa relação de forma inversa, considerando que o ambiente estudantil, muitas vezes, prega de forma contrária, os ensinamentos ministrados pela família. Nesses casos citados, viu-se que os resultados, independentes das formas vividas, foram positivos.

Por essa razão, espera-se que nas relações familiares, o diálogo, seja uma alternativa viável no relacionamento entre pais/mães e professores(as). O desenvolvimento harmonioso é sempre benfazejo na formação do indivíduo, independentemente da fase de vida em que se encontra, porque o aprendizado familiar e estudantil contempla etapas contínuas da educação. Oxalá, os(as) jovens possam chegar à universidade e depois dela serem pessoas capacitadas, cidadãos(ãs) responsáveis e profissionais aptos para as atividades que abraçarem.

## **2.9 A orientação religiosa**

A orientação religiosa, no contexto desta tese, denota a relevância do tema, na medida em que favorece à formação do indivíduo. Considerando que a instrução, em todos os campos do saber, contribui para formar uma pessoa, visando adequar o

comportamento humano dentro de uma comunidade, o Ensino Religioso não poderia deixar de ser necessário à educação, como um todo.

Por muito tempo, a união entre o Estado e a Igreja favoreceu ao convívio social. Se por um lado, a Igreja doutrinava, agregando seguidores dos seus preceitos religiosos; por outro, era cômodo para o Estado contar com a interveniência da Igreja, ao tentar pacificar o espírito humano, evitando maiores preocupações para o Estado. Como a parceria foi rompida, atualmente, as duas organizações, individualmente, exercem suas competências, nem sempre conjuntamente, levando em consideração, conforme a LDB, que “o ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil”.<sup>255</sup>

Se tomada por base, a primeira Constituição brasileira, dizia a Monarquia que o catolicismo era a religião oficial do Brasil. Com o advento da República, instala-se o Estado laico possibilitando às pessoas cultuarem, publicamente, suas crenças, sem interferência estatal. Em consequência, toda a trajetória constitucional preservou a liberdade de crença, permitindo maior abertura à formação religiosa. Portanto, não há fundamento que justifique uma pessoa dizer que não tem religião, não obstante, o que dizem os ateus, que afirmam não terem religião, pelo menos, institucionalizada.

Nesse sentido, ressalta Lima:

[...] mesmo que muitas pessoas neguem ser religiosas, é um dado histórico que toda pessoa foi preparada para ser religiosa, do mesmo modo que foi preparada biologicamente para falar determinada língua, gostar disto ou daquilo, comer, existir-se de uma forma, pois o ser religioso é um dado antropológico, cultural. No substrato de cada cultura sempre está presente o religioso.<sup>256</sup>

Com efeito, até 1961, existia a acirrada polêmica entre escola pública e escola privada. Contudo, a lei das Diretrizes e Bases, nº 4.024/1961, propôs solucionar o impasse, regulamentando a questão, ao desonerar os poderes públicos

---

<sup>255</sup> LDB/1996. Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997). Disponível: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11690993/lei-n-9394-de-20/12/1996> - Acesso: 23/10/2014.

<sup>256</sup> LIMA, Loise Ana de. *Orientações curriculares para o Ensino Religioso das escolas da rede estadual de ensino*. Teresina: SEDUC-PI, 2011, p. 2.

das despesas oriundas do ER. Por um ângulo, como lembra Streck, a CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil considerava “um erro continuar a escola nas mãos de particulares, pois, além de ter fins econômicos, é privilégio dos ricos, é separatista das classes sociais e empecilho para o progresso cultural dos povos”.<sup>257</sup> Por outro, o Estado regulamentava o Ensino Religioso nas escolas públicas, mas aliviava o orçamento público das despesas educacionais a ele referentes.

Na trajetória constitucional, a Magna Carta recepcionou a LDB, nas suas várias edições: em 1961 (Lei nº 4.024); em 1971 (Lei nº 5.692); e, em 1996, (Lei nº 9.394/96) Todas as versões determinam as diretrizes e bases da educação brasileira. Nesse percurso, o Ensino Religioso, mesmo como componente obrigatório, foi sempre considerado de matrícula facultativa. Além disso, havia a preocupação sobre quem seriam os professores e o que deveriam ensinar nas escolas. O parágrafo primeiro do artigo 33 da LDB/1996 assim estabelece: “Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores”.

A Constituição Federal de 1988, ao referir-se ao Ensino Religioso, no país, preceitua que “o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (art. 210, § 1º).<sup>258</sup> Este preceito constitucional inspirou os Conselhos<sup>259</sup> Estaduais de Educação a estabelecerem que o Ensino Religioso (ER) passasse a integrar a formação básica do cidadão, como um componente curricular obrigatório das escolas das redes públicas do Sistema Estadual.

Em alguns Estados, a legislação avançou um pouco mais, como no Rio Grande do Sul<sup>260</sup> e no Estado do Piauí (Resolução 348/2005 do CEE/PI)<sup>261</sup> que

<sup>257</sup> STRECK, Gisela Waechter. O Ensino Religioso e a diversidade religiosa no Brasil: desafios para a educação. In: *Ver. Pistis Prax, Teol. Pastor. Curitiba*, v.4, n 1, p. 261-276, jan./jun. 2012, p. 265.

<sup>257</sup> Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

<sup>259</sup> A Resolução 348/2005 CEE/PI, (art. 1º) prevê que “o Ensino Religioso (ER), como parte integrante da formação básica do cidadão, constitui componente curricular obrigatório do Ensino Fundamental e Médio das escolas das redes públicas do Sistema Estadual de Ensino do Piauí, na forma disposta na presente resolução”.

<sup>260</sup> ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - PREFEITURA MUNICIPAL DE ALEGRETE - CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ALEGRETE - Comissão de Legislação e Normas - Parecer N.º 05/2006/CMEA. “A educação brasileira, a partir da Lei N.º 9394/96, passou a contar com diretrizes curriculares nacionais, de observância obrigatória, e com parâmetros curriculares, com caráter de

estenderam a obrigatoriedade do ER também ao nível médio. E, não obstante a obrigatoriedade por parte das escolas públicas, a faculdade de optar cabe ao aluno, conforme determina o preceito constitucional.

Considerando o Ensino Religioso como componente obrigatório do currículo, ele passa a integrar a carga horária escolar. Assim, todos os indivíduos que frequentarem uma escola em nível fundamental e/ou médio, terão a oportunidade de ter uma orientação religiosa. Tanto é que “aos alunos que não optarem pela participação nas aulas de ER, deverá a escola providenciar atividades pedagógicas adequadas sob a orientação de professores habilitados”.<sup>262</sup>

Dessa forma, não pairam dúvidas sobre a inclusão do Ensino Religioso na educação proposta pelo Estado, uma vez que “o ER deverá integrar a proposta pedagógica da escola, nela se descrevendo sua organização curricular”.<sup>263</sup> Em consonância com a Constituição federal, a Lei das Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, com a redação dada pela Lei nº 9.475/1997, preceitua que o Ensino Religioso, embora de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão no nível fundamental.

Além disso, a lei de nº 9.475/97, ao alterar a redação da LDB/96, acrescentou que, embora a matrícula seja facultativa, o ensino religioso passar a ser parte integrante da formação básica do cidadão, assegura o respeito à diversidade de cultura religiosa no país, vedando quaisquer formas de proselitismo, como se observa na parte final do caput do artigo 33.<sup>264</sup>

Streck, fundamentada na fala do Deputado Federal, Padre Roque, ressalta:

[...] o sentido da lei está em garantir que escola fundamental oportunize aos alunos o acesso ao conhecimento religioso. Não é seu interesse fazer com que a escola garanta aos estudantes o acesso às formas institucionalizadas de religião - isto é competência das próprias igrejas e crenças religiosas. À

---

sugestão. Cabe às escolas a conversão dessas diretrizes e desses parâmetros em currículos e programas de ensino capazes de atingir os objetivos da educação nacional, conforme definidos em lei”. A Constituição Estadual (RS) determina a oferta do Ensino Religioso também no Ensino Médio das escolas públicas, aaim, “o padrão referencial de currículo deverá levar em conta as Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conforme Resolução CEB N.º 3, de 26 de junho de 1998”. Disponível: <http://www.alegrete.rs.gov.br/site/secao/arquivo/1-1355396879-252.pdf> - Acesso: 23/10/2014.

<sup>261</sup> Art. 1º- O Ensino Religioso (ER), como parte integrante da formação básica do cidadão, constitui componente curricular obrigatório do Ensino Fundamental e Médio das escolas das redes públicas do Sistema Estadual de Ensino do Piauí, na forma disposta na presente resolução.

<sup>262</sup> Resolução 348/2005 do CEE/PI, artigo 2º, § 3º.

<sup>263</sup> Resolução 348/2005 do CEE/PI, artigo 3º.

<sup>264</sup> Art. 33 da lei nº 9.394/96, com alteração dada pela Lei nº 9.475/97. (Ver nota nº. 249)

Escola compete garantir o acesso ao conhecimento religioso, a seus componentes epistemológicos, sociológicos e históricos.<sup>265</sup>

Nesse contexto, lembra a Professora que “nessa nova forma, o ensino religioso não tem a função de educar confessionalmente, mas de ‘proporcionar, na educação escolar, oportunidade para que o educando descubra o sentido mais profundo da existência’”.<sup>266</sup>

Assim, tomando por base a Resolução 348/2005 do CEE/PI<sup>267</sup>, dentre os objetivos que definem o conteúdo curricular do ER, verifica-se que, ao preceituar o estímulo ao respeito à diversidade e vedar todas as formas de proselitismo, desejou o legislador que o princípio de liberdade de crença fluísse, possibilitando a escolha em busca do transcendente, por caminhos constituídos pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Vê-se, assim, pela essência da legislação brasileira que o Ensino Religioso integra o currículo, como ressalta Lima ao afirmar que “o Ensino Religioso é um elemento do currículo, por estar alicerçado nos princípios da cidadania, do entendimento do outro enquanto outro, da formação integral do educando”.<sup>268</sup>

Contudo, não é porque está na Lei que as coisas acontecem. Se verificadas as circunstâncias na escola, na família, nos grupos sociais, não é tão fácil conseguir que as pessoas assimilem a formação religiosa, mesmo sob a prescrição legal, sobretudo na adolescência. Veja-se, por exemplo, o que relata Streck:

Erickson afirma que uma das tarefas a ser enfrentadas nesta etapa da vida é definir a identidade e, para tanto, o indivíduo adolescente utiliza alguns expedientes. Ele designa pessoas, até então vistas como bem intencionadas, como seus inimigos temporários e escolhe líderes carismáticos com os quais e por meio dos embates ou identificações, busca aclarar sua identidade. Adolescentes reúnem-se em grupos onde supervalorizam algum aspecto que têm em comum e que representa sua identidade grupal em detrimento da sua identidade individual. Podem ser cruéis ao excluir aqueles que não têm este aspecto comum com o grupo.<sup>269</sup>

---

<sup>265</sup> STRECK, 2012, p. 268.

<sup>266</sup> STRECK, 2012, p. 268.

<sup>267</sup> Resolução 348/2005 do CEE/PI. Art. 5º - Na definição dos conteúdos do componente curricular ER serão considerados os seguintes objetivos a serem alcançados, dentre outros: III - Estimular o respeito à diversidade;

<sup>268</sup> LIMA, 2011, p. 2.

<sup>269</sup> STRECK, Gisela I. Adolescência e Identidade: desafios educacionais em tempos modernos. *In: Práxis do ensino religioso a escola: IV Simpósio do Ensino Religioso – abril/2007.* (Orgs) Manfredo Carlos Wachs, Henry Luis Fuchs, Laude Erandi Brandenburg e Remi Klein. São Leopoldo: EST/Sinodal, 2007, p. 200.

Como se observa, os adolescentes “podem ser cruéis ao excluir aqueles que não têm este aspecto comum com o grupo”. Dessa forma, no contingente desta Tese doutoral, questionando os fatores causadores da violência, há sempre uma preocupação com a prática pedagógica, sobretudo na área religiosa, que deve conduzir o alunado para o caminho da paz. Como esclarece Streck, os jovens procuram definir a identidade quando se “apegam demasiadamente a clãs ou a grupo determinados por questões culturais, raciais ou outros e por tipos de vestimenta ou outro elemento que tenha sido escolhido como sinal de estar no grupo ou fora do grupo”.<sup>270</sup> Nesse contexto, é preocupante se essa juventude adentrar a universidade com essa índole coletiva com tendências violentas.

Nesse sentido, é bom lembrar que os jovens envolvidos por esses sentimentos grupais, tendem a dogmatizar algumas ideologias que defendem ferrenhamente, sem qualquer discussão ou diálogo sobre as mesmas. Isso costuma ocorrer em qualquer ambiente de seus relacionamentos, inclusive na universidade.

Conforme o PCNER, “a escola é o espaço de construção de conhecimentos e principalmente de socialização de conhecimentos historicamente produzidos e acumulados”. E, considerando que “todo conhecimento é sempre patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso deve estar também disponível a todos que a ele queiram ter acesso”.<sup>271</sup>

Não se pode ignorar que a escola é o espaço de socialização do conhecimento. Assim, na universidade, enquanto lócus do conhecimento, também é possível socializar o conhecimento religioso. Oportunamente, Streck relata uma pesquisa realizada entre jovens universitários(as) sobre religiosidade, onde se concluiu que estes(as) jovens, “na sua busca por dar sentido à vida ‘[...] se apoiam em menos crenças e em valores estabelecidos, que não lhes parecem tão sólidos, e mais no próprio empoderamento [...]’”. Explica Streck que “o fato de as sociedades modernas terem se apartado da religião e de as esferas da existência terem conquistado autonomia, não significa que não estejam engajados”.<sup>272</sup> Conclui a autora que o importante é respeitar o momento de suas vidas e suas próprias escolhas.

---

<sup>270</sup> STRECK, 2007, p. 200.

<sup>271</sup> PCNER, 2006, p. 21.

<sup>272</sup> STRECK, 2012, p. 272.

Contudo, é comum ouvirem-se comentários de pessoas que negam ser a escola um lugar apropriado para a instrução religiosa. Possivelmente esses adeptos defendem a proposta dos “partidários da democracia” ao suporem que a educação caberia prioritariamente à Igreja e à Família e, só subsidiariamente, o Estado assumiria essa função. Justificavam os defensores que os professores deveriam ser dotados de sensibilidade, discernimento e equilíbrio, a fim de não imporem sua linha de religiosidade.<sup>273</sup>

Streck sugere, ainda, que “o desafio para quem educa é colocar-se a caminho com os jovens, como um companheiro de jornada, que ouve, dialoga, orienta”.<sup>274</sup> Dessa forma, considerando que a própria religiosidade ainda está em formação nessa fase da vida, oxalá, enquanto educador(a) possa o(a) professor(a) ser esse(a) amigo(a) que conduza a juventude, especificamente, na universidade, para longe dos palcos da violência, e, antes de tudo, por caminho seguro que lhes dê sentido à própria existência, apoiando-se nos fundamentos religiosos.

Sabe-se da questão polêmica que existe entre pessoas a favor e outras contra, sobre a manutenção do ensino religioso na escola pública. Dessa forma, caberia indagar qual a contribuição do Ensino Religioso para a educação. Esta questão poderia ser explicada pelo preceito constante da LDB/96, quando preceitua que o Ensino Religioso é parte integrante essencial à formação do ser humano, como pessoa e cidadão(ã). Esta proposta poderia ser razão suficiente para preparar melhor o(a) universitário(a) para o respeito e a tolerância e, conseqüentemente, para inibir a violência tão presente na sociedade contemporânea.

## **2.10 A universidade - campo de violência**

A História dos povos registra a importante presença dos estudantes na vida política de diversos países. No Brasil não foi diferente. Um dos primeiros movimentos data de 1710. “Quando mais de mil soldados franceses invadiram o Rio de Janeiro, uma multidão de jovens estudantes de conventos e colégios religiosos enfrentou os invasores, vencendo-os e expulsando-os”. A força do universo

---

<sup>273</sup> STRECK, 2012, p. 264.

<sup>274</sup> STRECK, 2012, p. 272.

estudantil na busca de novas conquistas de direitos no país é inegável. Basta que se verifiquem os fatos ocorridos no período militar:<sup>275</sup>

**1963/64** - Os estudantes foram responsáveis por um dos mais importantes momentos de agitação cultural da história do país. Era a época do Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE, que produziu filmes, peças de teatro, músicas, livros e teve uma influência, que perdura até os dias de hoje, sobre toda uma geração.

**1964** - Em 1º de abril, o Golpe Militar derrubou o presidente João Goulart. A partir daí foi instituída a ditadura militar no Brasil, que durou até o ano de 1985. Neste período as eleições eram indiretas, sem participação direta da população no processo de escolha de presidente e outros representantes políticos. Os estudantes formavam uma resistência contra o regime militar, expressando-se por meio de jornais clandestinos, músicas e manifestações, apesar da intensa repressão.<sup>276</sup>

Se apontado apenas o século XX, mais precisamente em 1984, dentre tantos movimentos, não é possível esquecer o Movimento das Diretas Já! Juntamente com o grito desesperado da população, os estudantes bradavam: “1,2,3,4,5 mil. Queremos eleger o Presidente do Brasil!” Naquele inflamável contexto político, o desejo maior era a volta das eleições diretas para a presidência da república brasileira.

A consequência dessa batalha fora a votação do Congresso Nacional favorável às eleições indiretas, sendo nomeado Tancredo Neves como presidente para o mandato vindouro (a partir de 1985). Contudo, ficara decidido que as próximas eleições, em 1989, seriam realizadas de forma direta. Depois de 34 anos de eleições indiretas, Fernando Collor de Melo foi o primeiro presidente eleito, diretamente. Cumpria-se, assim, uma das metas da Democracia, consagrada no Parágrafo único do artigo 1º da Constituição Federal de 1988.<sup>277</sup>

Noutro momento histórico, em 1990, ocorreu o processo de *Impeachment* em consequência do ato de improbidade administrativa, como prevê a CF/88, no seu

<sup>275</sup> Fonte: Caderno Grêmio em Forma, do Instituto Sou da Paz. Disponível: <http://www.mundojovem.com.br/gremio-estudantil/o-movimento-estudantil-na-historia-do-brasil> - Acesso: 26/01/2014.

<sup>276</sup> Fonte: Caderno Grêmio em Forma, do Instituto Sou da Paz. Disponível: <http://www.mundojovem.com.br/gremio-estudantil/o-movimento-estudantil-na-historia-do-brasil> - Acesso: 26/01/2014.

<sup>277</sup> CF/88. Art. 1º. Parágrafo Único. Todo o poder emana do povo, que o exerce indiretamente através dos representantes eleitos, ou diretamente nos termos da Constituição. Significa, nos termos da Constituição, que o exercício da democracia direta se concretiza através do “plebiscito, referendo e iniciativa popular” (art. 14)

artigo 37, § 4º.<sup>278</sup> O Presidente eleito, Fernando Collor, foi forçado a renunciar ao cargo público. Mas esses eventos não ocorreram por acaso. Não fosse a força popular somada às reivindicações dos *Caras pintadas*, o poder ditatorial talvez ainda reinasse no país.

Com efeito, a violência tem-se proliferado no ambiente estudantil, ainda que nos níveis inferiores da educação. Mas se essas condutas ocorrem antes de o(a) estudante chegar ao nível superior, adentrar os muros da universidade não será mais dificultoso do que antes. Veja-se outro anúncio notificado pela Mídia: “Grupo denuncia casos de violência na Universidade Federal do Amazonas. O Ato público contou com participação de várias entidades sindicais”.

De acordo com o presidente da Associação dos Docentes da Ufam (Adua), Antônio Neto, o livre exercício da docência está comprometido com a insegurança no campus. “A Universidade vem sendo invadida, sem que a reitoria expresse uma reação adequada a esses acontecimentos. Os casos de agressão cometidos contra os professores ferem a autonomia e a liberdade didático-pedagógica do corpo docente”.<sup>279</sup> (Grifado)

Diante de fatos como o da UFAM, quando a Universidade “vem sendo invadida, sem que a reitoria expresse uma reação adequada a esses acontecimentos”, o que esperar da educação, da relação professor-aluno, da autonomia profissional, da segurança no trabalho? Assim é, cada vez mais, urgente pensar que diante da violência na universidade, o que se deve poder fazer: esperar que a violência gere mais violência, que com ela se aprenda a conviver, ou que se tomem algumas atitudes para inibi-la?

Não se pode considerar que a rebelião estudantil seja um acontecimento local ou nacional; “é um fenômeno global”, como afirma Hannah Arendt. Suas manifestações variam de um país para outro e, “com frequência de uma Universidade a outra. Isto é particularmente verdadeiro em relação à violência”. Fatos semelhantes ocorreram na Alemanha, “onde os professores que gozavam de estabilidade empregatícia tinham interesse em salas de seminário superlotadas”.<sup>280</sup>

Arendt acrescenta informações sobre a rebelião estudantil na realidade dos Estados Unidos, onde “a violência mais séria entrou em cena apenas com o

---

<sup>278</sup> CF/88. Art. 37, § 4º. Os atos de improbidade administrativa importarão a suspensão dos direitos políticos, a perda da função pública, a indisponibilidade dos bens e o ressarcimento ao erário, na forma e gradação previstas em lei, sem prejuízo da ação penal cabível.

<sup>279</sup> Disponível: <http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2011/11/grupo-denuncia-casos-de-violencia-na-universidade-federal-do-am.html> - Acesso: 24/01/2014.

<sup>280</sup> ARENDT, 1985, p. 10.

aparecimento do movimento *Black Power* no *campus*". Segundo a autora os estudantes negros, sem as qualificações necessárias, em sua maioria, considerando-se a si mesmos, representavam a comunidade negra. "O seu interesse era diminuir os padrões acadêmicos. Eram mais cautelosos do que os rebeldes brancos, mas ficou claro, desde o princípio, [...] que com eles a violência não era questão de teoria e retórica".<sup>281</sup>

Os estudos teóricos sobre a violência, de certa forma, dão a cada pesquisador(a) um embasamento necessário para a teoria da (in)existência da relação entre a universidade e violência. Nesta pesquisa, busca-se identificar alguns fatores que poderiam provocar um clima de violência, ainda que não-violenta, a partir do desinteresse dos alunos com a apreensão dos conteúdos programáticos, desobediência às regras da instituição, ou, provavelmente, pela inadequação dos currículos escolares, muitas vezes, sem afinidade com o contexto local.

Por outro lado, o perfil de determinados cursos de graduação leva os atores a um *animus* conflituoso, a partir de correntes ideológicas<sup>282</sup> desenvolvidas nos conteúdos programáticos. Além disso, alguns professores exercem suas atividades pedagógicas com certa insegurança, por sua capacitação fragilizada. Nessas circunstâncias, caberia questionar: na universidade, esses fatores teriam influência nas atitudes comportamentais dos(as) graduandos(as)?

Na fase atual da modernidade, os alunos, em geral têm demonstrado comportamentos estranhos ao ambiente escolar. Especificamente, na Universidade, essa conduta manifesta-se incompatível com a idade escolar, causando surpresa, quando os atores envolvidos chegam às vias de fato, no próprio *campus* universitário.

Na Universidade Estadual do Piauí - UESPI, em Parnaíba, observa-se que, cada vez mais, educadores e educandos reclamam por aprendizagem e conhecimento de alta qualidade, para atender as demandas e exigências societárias contemporâneas. No curso de História, verifica-se que o alunado é portador de um *animus* mais questionador, numa aparente disputa do conhecimento, não raro,

---

<sup>281</sup> ARENDT, 1985, p. 11.

<sup>282</sup> Alguns cursos de graduação, em razão do conteúdo programático desenvolvido, proporcionam discussões políticas para as quais o alunado não está preparado. Algumas vezes, em razão da própria faixa etária (ainda muitos jovens). Professores, que discutem ideias marxistas, não atentam para esse despreparo e findam criando adeptos ou adversários (marxistas e não-marxistas).

fortalecido por correntes ideológicas, provavelmente oriundas de conteúdos constantes dos programas das disciplinas.

Na Universidade Estadual do Piauí – UESPI – na cidade de Parnaíba – fatos relevantes, circunscritos ao espaço universitário provocaram a atenção da sociedade sobre comportamentos entre alunos, alunas e professor.

1) Em um dos casos, os atores masculinos, aparentemente, disputavam uma única colega. Com ameaças por telefone, mensagens pelos meios virtuais, ou até em pequenos bilhetes, já haviam marcado data para o duelo entre os dois pretendentes. Concomitantemente, entre os pretensos motivos apontados, fluía a defesa idealista de correntes ideológicas, onde o conflito mais se assemelhava à briga de gangues. Marxistas X não-marxistas não mediam conhecimentos; desejavam resolver as divergências pela força física.

2) Em outro caso, havia uma rixa entre alunos, alunas e professor com ameaça de poder de ambas as partes. O professor depreciava a Coordenação do Curso e maculava a imagem do corpo discente, e este queria a cabeça do Professor longe do quadro da Instituição. Em consequência, a Instituição decidiu instaurar o processo administrativo disciplinar, para a apuração dos fatos.

Essas ocorrências tiveram tanta repercussão no meio universitário, que os veículos virtuais se encarregaram de dar a ênfase merecida, como o fez o Blog Proparnaíba: “Prof. Dr. da UESPI agride aluno durante manifestação”; “Professor que agrediu aluno é transferido pelo Reitor da UESPI”; “Acadêmicos de História da UESPI fazem carta de repúdio”.<sup>283</sup>

Alunos do curso de História do campus da UESPI em Parnaíba, reivindicam a saída do Prof. Dr. “Jotajota” após agressões verbais em sala de aula, além de ter reprovado quase toda a turma. Segundo os manifestantes, já existem na instituição 4 processos administrativos contra o professor. [...] Com apitos, faixas, cartazes e músicas que marcaram a ditadura militar os alunos gritavam “Fora Jotajota”. O professor apareceu entre os manifestantes com algumas avaliações nas mãos e seu celular filmando a atitude dos alunos. Impaciente com um dos manifestantes à sua frente o professor deu uma cotovelada na boca do estudante chegando a cortá-lo. O aluno, por sua vez, saiu da manifestação e foi registrar boletim de ocorrência no distrito da área. (“Jotajota”- pseudônimo escolhido pela autora para omitir nome do professor)<sup>284</sup>

<sup>283</sup> Disponível: <http://www.proparnaiba.com/noticias/prof-dr-da-uespi-agride-aluno-durante-manifesta-o-veja-v-deo.html> - Acesso em: 20/11/2011.

<sup>284</sup> Disponível: <http://www.proparnaiba.com/noticias/prof-dr-da-uespi-agride-aluno-durante-manifesta-o-veja-v-deo.html>. Acesso: 20/11/2011.

A leitura desses fatos faz lembrar que a Constituição Federal de 1988 preceitua como objetivos gerais da educação: “o pleno desenvolvimento da pessoa; seu preparo para o exercício da cidadania; a qualificação da pessoa para o trabalho” (art. 205). Então, como interpretar a norma constitucional, se a educação na universidade se distancia dos objetivos propostos pela Lei Magna do país?

Percebe-se, assim, que as condutas indisciplinadas e/ou violentas no espaço universitário, em geral, causam horror e incredulidade. Que desvio de comportamento pode explicar a atitude dos atores que vitimam pessoas do seu relacionamento social, numa fase da vida que poderia ser da alegria e das conquistas? Quais medidas seriam adequadas para inibir condutas violentas? Como a universidade poderia contribuir para o desenvolvimento da pessoa humana? Essas questões precisam ser analisadas buscando realizar os objetivos propostos pela educação: preparar cidadãos(ãs) para a sociedade.

Reconhecer tal significado é fundamental para a Instituição, professores(as) e alunos(as) compreenderem a complexidade que envolve a formação sociocultural e o conseqüente impacto na educação. Percebe-se, ainda, que as políticas públicas sociais, sob a influência das classes dominantes, impõem seus valores e ideais, que nem sempre contribuem para o desenvolvimento educacional dos(as) discentes. Nesse caso, caberia indagar: como devem proceder as Instituições universitárias ante as condutas violentas praticadas por seus atores?

Assim, torna-se necessária uma análise sobre a temática que envolve a violência, visando identificar suas causas e conseqüências a fim de que a universidade possa desenvolver sua principal função, atendendo os anseios da sociedade, formando profissionais e continuando a ser um *campus* para realizações de debates harmônicos, desenvolvendo um conhecimento crítico diante dos cotidianos conflitos violentos.

Nesse contexto, é importante abordar a questão do trote como mecanismo de violência na receptividade do(a)s ingressantes na universidade. O ideal seria que esse evento proporcionasse um momento de boas vindas aos(às) colegas que acabam de adentrar o espaço universitário. Contudo, já há algum tempo, essa manifestação estudantil tem revelado um comportamento reprovável pela Instituição e pela sociedade.

Dessa forma, é possível inferir que o trote universitário, de certa maneira, espelha a postura de veteranos, através da qual é perceptível o espectro da educação

universitária. Entretanto, vale ressaltar que o trote violento não é uma questão de instrução adquirida na universidade, mas, antes de tudo, o reflexo de uma índole enrustida, cultivada em comunidades sociais, e se manifesta em um momento de emoção coletiva, cuja origem pode ter raízes na própria educação familiar.

Portanto, a exploração do tema violência nesta tese está estritamente direcionada para o espaço da universidade. Suas características, em razão lugar onde ocorrem as manifestações, revelam quão prejudiciais são as condutas estudantis nessa ambiência apropriada para estudos científicos, conquistas acadêmicas e construção do conhecimento. Em tempo algum, deveria a universidade ser utilizada como um campo de violência.

No capítulo seguinte, serão apresentados os dados colhidos no respectivo campo da pesquisa empírica, cujas informações consubstanciarão ou refutarão as hipóteses propostas, no sentido de compreender os prováveis fatores que induzem os(as) universitários(as) a cometerem atos de violência na universidade. Os resultados apresentados em gráficos estatísticos serão analisados quantitativamente e comentados sob a perspectiva de teóricos da área educacional.

### 3. DA PESQUISA E DA ANÁLISE DOS DADOS

Partindo-se do princípio de que a pesquisa é entendida como o contínuo diálogo com a realidade, em busca do conhecimento que transcende o senso comum, este estudo deverá percorrer caminhos e utilizar-se de instrumentos para captar e promover o confronto de dados, evidências e informações disponíveis. Isto somente será possível a partir do esforço e interesse pessoal da pesquisadora, fruto de sua motivação, como aduz Pedro Demo, ao considerar a realidade como inesgotável, pois não se manifesta à primeira vista, uma vez que os esquemas explicativos não a revelam na superfície.<sup>285</sup>

Segundo Pedro Demo, o pesquisador deve procurar eleger métodos mais confiáveis, sobretudo, aqueles que proporcionam melhores condições de crítica desenvolvida pela comunidade científica, buscando aproximar-se da verdade, já que não é possível, de início, dominar as multifacetadas da realidade, considerando que esta “não é o que aparenta à primeira vista, pois os esquemas explicativos nunca esgotam a realidade, porque esta é mais exuberante que aqueles”.<sup>286</sup> Neste caso, sendo a realidade inesgotável, conscientemente, a pesquisadora pode optar por uma metodologia centrada na descoberta e no discernimento, cuja ênfase requer compreender intenções e significados dos fenômenos estudados.

Conforme Laville, a concepção atual das ciências humanas e da pesquisa em ciências humanas é traçada sobre um breve relato histórico. Visa compreender as ciências humanas, “estabelecendo uma comparação entre o que se tornou e o que foi”. Segundo o autor, “as ciências humanas extraem sua função das necessidades sociais, e como o pesquisador considera essas necessidades sociais, sublinhando seu aporte e suas responsabilidades”.<sup>287</sup>

Para Cecília Minayo “a ciência é a forma hegemônica de construção da realidade, considerada [...] como um novo mito, por sua pretensão de único promotor e critério de verdade. No entanto, continuamos a fazer perguntas e a buscar soluções”. Segundo a autora, a pesquisa qualitativa envolve motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, e este universo de significados não pode ser reduzido a simples operacionalização de variáveis. Assim, um dos grandes problemas da

---

<sup>285</sup> DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Atlas, 1997. p. 13.

<sup>286</sup> DEMO, 1997, p. 13.

<sup>287</sup> LAVILLE, Christian. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Christian Laville e Jean Dionne (Trad.) Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999. p. 16.

metodologia qualitativa é estruturá-la em um plano determinado de pesquisa, considerando a dinâmica da realidade social.<sup>288</sup>

Neste enfoque metodológico, a análise qualitativa sustenta-se no problema formulado, porque o foco e o *design* não são definidos à primeira vista: fluem por um processo de indução do conhecimento do contexto, das múltiplas dimensões da realidade e da influência dos seus e suas agentes e das observações, bem como na experiência da pesquisadora. Por outro ângulo, na abordagem quantitativa, a pesquisa está centrada no levantamento de dados demonstrado em programas estatísticos.

Portanto, para a realização desta pesquisa, observam-se as abordagens qualitativa e quantitativa, considerando sua característica singular de concentrar esforços investigativos no universo teórico e prático.

Quanto ao aspecto qualitativo, Minayo esclarece:

[...] os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.<sup>289</sup>

Vê-se, assim, que, por um lado, a pesquisa qualitativa não quantifica valores e trabalha com a interpretação das realidades sociais; no sentido quantitativo, a pesquisa lida com números e usa modelos estatísticos para explicar os dados.

Segundo Bauer, a pesquisa social “apoia-se em dados sociais – dados sobre o mundo social que são o resultado, e são construídos nos processos de comunicação”. Esclarece o autor que, “na pesquisa social, estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e a dos outros”.<sup>290</sup>

Por oportuno, Bauer argumenta sobre as discussões que se tem insurgido para demarcar diferenças entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa. Segundo o autor, a pesquisa quantitativa é considerada como *hard*, onde o “protótipo mais conhecido é o levantamento de opiniões”; enquanto a pesquisa qualitativa é considerada *soft* e “o protótipo mais conhecido é a entrevista em

---

<sup>288</sup> MINAYO, Maria Cecília S. *Método de pesquisa*. Rio Grande do Sul: Ed.UFRG, 2009, p. 16.

<sup>289</sup> MINAYO, 2009. p. 16.

<sup>290</sup> BAUER, Martin W., GASKELL, George (ed.). Qualidade, quantidade e interesse do conhecimento. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho, A. Guarechi. Vozes, 2002. p. 20-21.

profundidade”. Sugere ainda que a pesquisa qualitativa é vista como um ‘pesadelo didático’. Por acréscimo, lembra que muita confusão metodológica e muitas falsas afirmações surgem da equivocada compreensão ao se tentar fazer a distinção entre as abordagens qualitativa e quantitativa, quando da análise de dados.<sup>291</sup>

Explica, ainda, que, para se conseguir dados, é possível, para um delineamento experimental, empregar uma entrevista em profundidade; de igual forma, para um delineamento de estudo de caso pode-se aplicar um questionário para levantamento de dados. Por fim, recomenda o autor: “o que é necessário é uma visão holística do processo de pesquisa social, para que ele possa incluir a definição e a revisão de um problema, sua teorização, a coleta de dados, a análise de dados e a apresentação dos resultados”.<sup>292</sup>

Nesse propósito, esta pesquisa estuda o fenômeno da violência, de modo específico, na ambiência universitária. Segundo Minayo, “para problemas essenciais, como a pobreza, a miséria, a fome e a violência, a ciência continua sem respostas e sem propostas”. Dessa forma, o objeto desta pesquisa constitui um desafio, para esta doutoranda, diante da realidade sociocultural brasileira.<sup>293</sup>

Tratando a pesquisa de um estudo fenomenológico, Esteban “descreve o significado das experiências vividas por uma pessoa ou um grupo de pessoas a respeito de um *conceito* ou um fenômeno”. Segundo a autora, a fenomenologia não se interessa pela explicação porque “um fenomenólogo não estará interessado no que causa a ansiedade, mas no que é a ansiedade; não em por que as pessoas de classe média se comportam de determinada forma, mas em como é a experiência de vida de uma pessoa de classe média”.<sup>294</sup>

Segundo a autora, “a pesquisa fenomenológica enfatiza os aspectos individuais e subjetivos da experiência”. Explica, ainda, que a abordagem metodológica, dentre as formas de realizar a pesquisa, sintetiza alguns aspectos, dentre os quais destaca que: “os passos da análise de dados fenomenológicos incluem a identificação de dimensões; essas unidades são transformadas em grupos de significados, expressos em conceitos psicológicos e fenomenológicos”.<sup>295</sup>

---

<sup>291</sup> BAUER, 2002, p. 22-23.

<sup>292</sup> BAUER, 2002, p. 26.

<sup>293</sup> MINAYO, 2012, p. 9.

<sup>294</sup> ESTEBAN, Maria da Paz Sandin. *Pesquisa qualitativa em educação; fundamentos e tradições*.

(Trad) Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 156.

<sup>295</sup> ESTEBAN, 2012, p. 157.

Assim, considera-se razoável aos propósitos desta pesquisa levantar dados, a guisa de estudo de caso, focando as percepções de agentes envolvidos(as), diretamente, no problema desta investigação. Dentre os diversos modos de se fazer pesquisa em ciências sociais, o estudo de caso é a forma adequada ao objeto deste estudo, através de levantamentos de dados e análise de informações apostas em questionários.

Portanto, nesta pesquisa, utiliza-se o estudo de caso, por se tratar de uma unidade de estudo constituída dos elementos e problemas surgidos no ambiente de trabalho desta doutoranda – na UESPI. Ademais, foram os fatos com características de violência, ocorridos no âmbito dessa Instituição universitária, que motivaram este estudo para a elaboração da tese.

Para a pesquisa realizada através de estudo de caso, Robert Yin apresenta algumas condições, como: o tipo de questão da pesquisa; o controle que o pesquisador possui sobre os eventos comportamentais efetivos; o foco em fenômenos históricos, em oposição a fenômenos contemporâneos. Explica o autor que os estudos de caso, em geral, “representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.<sup>296</sup>

Na sua estratégia de pesquisa, Yin utiliza o estudo de caso em várias situações, dentre as quais a supervisão de dissertações e teses nas ciências sociais. Conforme o autor, o estudo de caso contribui, como esforço de pesquisa, de maneira inigualável, “para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. [...] Em todas essas situações, a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos”.<sup>297</sup>

Além disso, dever-se-á considerar pertinente a realização de levantamentos complementares, como de estudo de caso, focando as percepções de agentes envolvidos, diretamente, no problema de pesquisa desta investigação. Visando atender o caráter quantitativo, a coleta de dados será realizada através de um instrumento no modelo de questionário simplificado, buscando levantar opiniões,

---

<sup>296</sup> YIN, Robert, K. *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. 2. ed. (Trad.) Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001. p. 17.

<sup>297</sup> YIN, 2001, p. 21.

utilizando questões estruturadas sobre temáticas voltadas para a educação e relacionamento social e, em particular, sobre a violência na universidade.

Para a realização desta investigação, buscou-se conjugar uma abordagem quali-quantitativa apoiada nos estudos teórico e empírico. A pesquisa, a princípio, tem natureza qualitativa: busca nos estudos de alguns teóricos os informes necessários à sua fundamentação. Outras informações serão colhidas via Internet, em obras literárias e em documentos dos autos do processo administrativo em razão dos incidentes ocorridos na UESPI. E, de forma suplementar, observará, quantitativamente, os resultados colhidos na pesquisa de campo, quando da aplicação do questionário aos discentes e docentes pesquisados.

Os dados serão, predominantemente, descritivos, porque o estudo centra-se no processo, no significado e no entendimento. Os dados obtidos na pesquisa empírica, de modo geral, serão apresentados de forma objetiva, através das categorias de análises oriundas das questões constantes do questionário aplicado. Em caráter excepcional, uma questão é colocada em aberto, a título de sugestões. Os resultados computados serão organizados em forma de gráficos estatísticos, e proporcionarão uma amostragem do perfil dos professores e professoras e estudantes.

Nesse contexto, a presente pesquisa, *a priori*, de natureza qualitativa, com base em estudos teóricos, também observará, de forma quantitativa, as contribuições do universo eleito para a obtenção dos resultados pretendidos. Para este intento, o campo desta pesquisa compreenderá uma Instituição de Ensino Superior, da rede pública - Universidade Estadual do Piauí - UESPI<sup>298</sup>, na cidade de Parnaíba-PI. Os sujeitos envolvidos corresponderão a, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de estudantes matriculados(as). No curso de Direito, o número de

---

<sup>298</sup> UESPI – Universidade Estadual do Piauí, com sede em Teresina, criada em 1984, pela Lei Estadual nº 3.967 que instituiu a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí – FADEP, entidade mantenedora dos Centros de Formação de Recursos Humanos para o ensino da rede pública estadual em nível superior. Em 1985, pelo Decreto Federal nº 91.851, foi autorizado a funcionar o Centro de Ensino Superior, com os cursos de Pedagogia – Habilitação Magistério, Ciências – Habilitação em Matemática e Biologia, Letras – Habilitação em Português e Inglês. Em 1986, realizou o primeiro vestibular para os cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério, Ciências Biológicas, Matemática, Letras/Português, Letras/Inglês e Bacharelado em Administração, totalizando 240 vagas. Em 1989 aprovou o primeiro Estatuto da Universidade. Em 1992, aprovou o Plano de Carreira e realizou o 1º concurso público para docente do CESP – Centro de Ensino Superior do Piauí. Em 1993, O Decreto Federal autorizou o funcionamento da Universidade como Instituição *multicampi*. Conta hoje com 16 Campi, em todo o Estado. A partir de 1996 foram criados outros cursos, inclusive o de Bacharelado em Direito e Licenciatura em História. Seus primeiros Reitores eleitos pela comunidade universitária foram Valéria Madeira Martins e Carlos Alberto Pereira, a partir de 2005.

alunos(as) é de 160, dos quais 21 foram entrevistados. O número de docentes do Curso de Direito equivale a 15, donde sete docentes, inclusive o Coordenador do Curso, responderam ao questionário. No Curso de História, o número de alunos(as) matriculados(as) é de 120, dos quais 13 responderam ao questionário. O número de docentes do Curso de História é de 12, donde cinco professores(as) e o Coordenador, totalizando 6, responderam ao questionário. No total, o universo pesquisado corresponde a 47 pessoas.

### 3.1 Da pesquisa

Toda pesquisa busca um resultado. A pesquisa científica visa obter dados que levem a conhecer a realidade de determinado fenômeno. Como explica Eva Lakatos, a pesquisa “é um procedimento formal, com um método de pensamento, reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.<sup>299</sup>

### 3.2 Por que a pesquisa de campo?

Neste estudo, optou-se pela pesquisa de campo “com o objetivo de obter informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta; ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Segundo Lackatos, a pesquisa de campo “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los”.<sup>300</sup>

No entanto, Gil adverte para a semelhança existente entre os estudos de campo com os levantamentos, mas destes se distinguem, em relação principalmente a dois aspectos. “Primeiramente, os levantamentos procuram ser representativos de um universo definido e fornecer resultados caracterizados pela precisão estatística”. Em relação aos estudos de campo, estes “procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população

---

<sup>299</sup> LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 157.

<sup>300</sup> LACKATOS, 2009, p. 188.

segundo determinadas variáveis”.<sup>301</sup> Nesse caso, o presente estudo realiza o levantamento de dados visando fornecer resultados estatísticos.

Como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta muito mais flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa. Outra distinção é a de que, no estudo de campo, se estuda um único grupo ou uma comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. Conforme Gil, “o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação”.<sup>302</sup>

Acrescenta Lakatos que “todas as ciências caracterizam-se pela utilização de métodos científicos [...] não há ciência sem o emprego de métodos científicos”. Acrescenta a autora que “o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo [...], traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.”<sup>303</sup> Portanto, a metodologia da pesquisa científica sugere à pesquisadora escolher o método mais confiável que melhor se ajuste à realização desta pesquisa. Assim, o método eleito será o caminho a ser trilhado pela pesquisadora durante todo o trabalho a ser desenvolvido.

O método, enquanto caminho utilizado pela pesquisadora, em busca de dados, contempla técnicas e instrumentos a serem utilizados. Para Lakatos a “técnica é um conjunto de preceitos e processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos e normas, a parte prática”.<sup>304</sup> Como a ciência visa obter seus propósitos utilizando inúmeras técnicas, para realização desta pesquisa, utilizou-se a documentação direta, por proporcionar o levantamento de dados no próprio local onde os fatos ocorreram.

Gil, dialogando com Lakatos, explica que a pesquisa de campo denota que “primeiramente, os levantamentos procuram ser representativos de um universo definido e fornecer resultados caracterizados pela precisão estatística”. E, em relação aos estudos de campo, estes “procuram muito mais o aprofundamento das

---

<sup>301</sup> GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008, p. 57.

<sup>302</sup> GIL, 2008. p. 57.

<sup>303</sup> LACKATOS, 2009, p. 83.

<sup>304</sup> LACKATOS, 2009, p. 176.

questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis”.<sup>305</sup>

Com efeito, toda pesquisa principia pelo levantamento bibliográfico. A pesquisa de campo não seria diferente. A realização de uma pesquisa bibliográfica, sobre o tema em questão, serviu, inicialmente, para saber-se em que estado se encontra o problema, na atualidade; quais trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões dominantes sobre o assunto. A etapa seguinte exige a determinação das técnicas de coleta de dados mais apropriadas à natureza do tema e a definição das técnicas que serão empregadas para o registro e a análise.<sup>306</sup>

Gil explica que essa fase posterior permitirá estabelecer um modelo teórico inicial de referência e auxiliará na determinação das variáveis e na elaboração do plano geral da pesquisa. De acordo com a natureza da pesquisa, determinam-se as técnicas que serão empregadas na coleta de dados e na definição da amostra, que deverá ser representativa o suficiente para apoiar as conclusões. Em seguida, antes que se realize a coleta de dados, é preciso estabelecer as técnicas de registro desses dados, bem como as que serão utilizadas em sua análise posterior.<sup>307</sup>

Nessa trilha de orientação metodológica, procedeu-se à pesquisa de campo, adotando-se as técnicas de coleta de dados, para, posteriormente realizar-se a análise e interpretação dos dados, que será classificada como de abordagem quantitativa e qualitativa. Nesse contexto, pode-se inferir que esta pesquisa possui natureza híbrida, considerando que os capítulos I e II reúnem levantamentos bibliográficos, portanto, de caráter qualitativo; o capítulo III adota uma abordagem quantitativa referente ao levantamento dos dados e, posteriormente, argumenta teoricamente os fatos para explicar os fenômenos referentes aos dados levantados.

Em síntese, a presente pesquisa de campo estuda uma comunidade, em termos de sua estrutura social, composta por estudantes e professores e professoras universitários(as), incluindo os dois coordenadores dos cursos de Bacharelado em Direito e Licenciatura em História da UESPI, na cidade de Parnaíba-Pi. Para a coleta de dados utilizou-se como instrumento o questionário com questões estruturadas, cujos dados serão posteriormente analisados.

---

<sup>305</sup> GIL, 2008, p. 57.

<sup>306</sup> LAKATOS, 2009, p. 176.

<sup>307</sup> GIL, 2008, p. 57.

### 3.3 Do instrumento adotado

O instrumento eleito para a realização desta pesquisa teve por base um questionário, elaborado em dez itens com questões estruturadas. Foi digitalizado e entregue a discentes para responderem, no ato, e a docentes que poderiam encaminhar por e-mail. O tempo previsto foi de, aproximadamente, 30 minutos.

O questionário aplicado aos estudantes contém 10 categorias com múltiplas questões que indagam sobre as características incluindo: I - sexo, idade, etnia e moradia; o item II analisa o perfil discente, incluindo a participação na vida universitária, hábitos e lazer; o item III refere-se à família, incluindo a renda financeira e escolaridade; os itens IV a VII indagam a opinião do(a) estudante sobre a atividade docente, incluindo métodos pedagógicos, conteúdo, planejamento, recursos utilizados e forma de avaliação; o item VIII aborda sobre o relacionamento professor(a)-aluno(a); o item IX indaga, na perspectiva discente, sobre o resultado da aprendizagem; o item X procura sugestões que visem à melhoria da qualidade do ensino. Ao final, o questionário reservou um espaço, possibilitando ao(a) discente entrevistado(a) manifestar uma opinião ou colaborar com alguma sugestão.

A pesquisa aplicada aos professores e professoras ocorreu em momentos distintos. Alguns questionários foram respondidos no mesmo momento em que fora realizada a pesquisa com os(as) alunos(as); outros foram entregues para posterior devolução; outros foram encaminhados por e-mail, considerando a dificuldade de ser localizado o(a) docente, em horário de aula.

O conteúdo foi distribuído em dez itens e contemplou múltiplas questões, da seguinte forma: o item I indaga sobre o tempo de experiência do(a) professor(a); o item II indaga sobre a formação continuada; o item III busca verificar o grau de planejamento educacional; o item IV indaga sobre o conhecimento a respeito da matriz curricular; o item V trata sobre a forma de avaliação; o item VI deseja analisar o relacionamento professor(a)-estudante; o item VII busca acolher sugestões para uma aprendizagem mais proveitosa; o item VIII deseja saber se existe violência na universidade; o item nove pretende conhecer como se manifesta a violência na universidade; o item X apresenta uma questão aberta a sugestões dos(as) docentes.

### 3.4 Da análise dos dados

Para a interpretação dos dados desta pesquisa, adotou-se como procedimento a análise de conteúdo. Segundo Laura Franco, “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem seja ela (verbal ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”.<sup>308</sup> Conforme a autora, as mensagens expressam as representações sociais, cuja relação se estabelece na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza através da linguagem.

Como explica Laura Franco, a linguagem é uma “construção real de toda a sociedade como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos elabora e desenvolve as representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação”.<sup>309</sup> Nesse contexto teórico, procedeu-se à aplicação da pesquisa empírica, buscando-se identificar nos respectivos atores sociais a mensagem escrita, cujas informações se presumem consistentes e, provavelmente, satisfatórias para atenderem às hipóteses levantadas no questionamento desta tese doutoral. Após a análise dos dados, os resultados serão publicados visando ao aperfeiçoamento das didáticas, e à conscientização do relacionamento entre as pessoas interessadas, no âmbito da universidade.

#### 3.4.1 Pesquisa aplicada aos(as) discentes

A pesquisa foi realizada na Universidade Estadual do Piauí - UESPI, *campus* de Parnaíba, durante o mês de agosto de 2014. Quando aplicada no Curso de Bacharelado em Direito, contou com o total 21 estudantes do oitavo semestre, no turno vespertino. No Curso de Licenciatura em História, o público pesquisado foi de 13 estudantes, do sexto semestre, no período noturno. Os questionários foram entregues pessoalmente, em um momento de aula. A pesquisadora permaneceu na sala de aula, à disposição dos(as) entrevistados(as), para o caso de surgir alguma dúvida, o que não aconteceu. Tão logo respondidos, os formulários foram recolhidos. O questionário foi estruturado em dez itens, em alguns casos, inclui alguns sub-itens, a seguir enumerados.

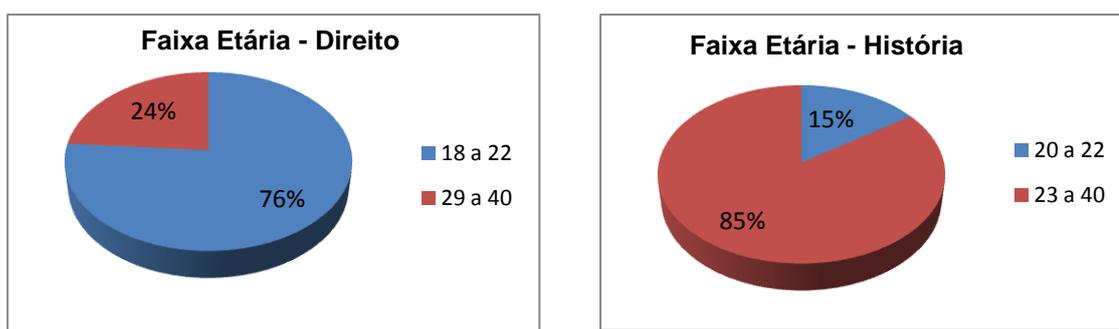
- **Caracterização** - O primeiro item da pesquisa visa analisar o(a) discente sob o ponto de vista de algumas características: a faixa etária, o gênero, a identificação

---

<sup>308</sup> FRANCO, Maria Laura. P. B. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. p. 12.

<sup>309</sup> FRANCO, 2008, p.13.

étnica e o local de moradia. Quando da análise da idade informada, no Curso de Direito, deve-se levar em consideração o período de ingresso, quatro anos antes do momento da pesquisa. De igual forma, no Curso de História, considera-se o ingresso com, pelo menos, três anos, antes da pesquisa.



**Faixa etária** - No curso de Direito, do universo pesquisado, 16 discentes identificaram-se na faixa etária de 18 a 22 anos; 5 estão entre 29 a 40 anos de idade. No Curso de História, 4 ingressaram na universidade entre 20 e 22 anos; 9 se encontram na faixa etária de 25 a 40 anos. Como se observa, em ambos os cursos muitos(as) estudantes chegam à Universidade com a idade que alguns teóricos consideram precoce. Caberia indagar: será que esta idade é apropriada para o ingresso em um curso de nível superior voltado a uma determinada profissão?

Para Célia Lassance, “no Brasil, o adolescente escolhe a profissão muito cedo”. A psicóloga entende que o jovem ou a jovem nessa faixa etária não se encontra numa fase de vida capaz de escolher com segurança a profissão com a qual poderia ter mais afinidade. Afirma a autora que “a futura insatisfação do jovem tende a aparecer pouco tempo depois do ingresso na universidade, tão logo complete 20 ou 21 anos”.<sup>310</sup>

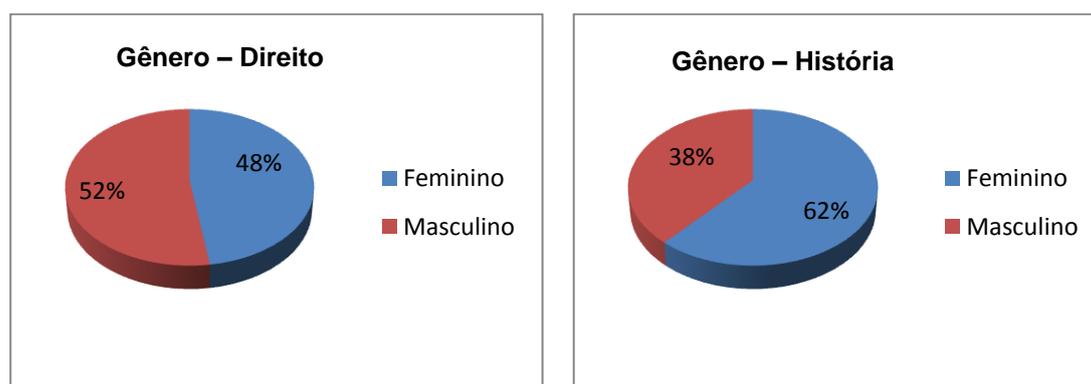
Com efeito, a pretensa fase prematura de ingresso na universidade é também analisada por Bourdieu, ao afirmar: “há de se admitir que escolhas precoces comprometem muito fortemente as oportunidades de atingir tal ou tal ramo do ensino superior e de nele triunfar. Em síntese, as cartas são jogadas muito cedo”.<sup>311</sup>

<sup>310</sup> LASSANCE, Maria Célia. Coordenadora do Serviço de Orientação Profissional da UFRGS, “no Brasil, o adolescente escolhe a profissão muito cedo”. 1999. Disponível: [http://carreiras.empregos.com.br/comunidades/campus/gestao\\_de\\_carreiras/140403-scolha\\_carreira\\_amanha.shtml](http://carreiras.empregos.com.br/comunidades/campus/gestao_de_carreiras/140403-scolha_carreira_amanha.shtml) - Acesso: 19.09.2014.

<sup>311</sup> BOURDIEU, 1998, p. 52.

Nesse sentido, os professores e as professoras sabem que a maioria dos(as) jovens, antes de completarem 20 anos de idade, raramente, adquire amadurecimento pleno para avaliarem se estão na profissão adequada. Suas dificuldades de acompanhamento dos conteúdos ministrados denunciam essa imaturidade. Como enfatiza Gil, atualmente, “nota-se também a presença cada vez mais significativa de estudantes com idades superiores à média tradicional”.<sup>312</sup> Por certo, considerando-se a presença dos(as) universitários(as), depois da adolescência, vê-se que são mais comprometidos(as) e, mesmo já atuantes na vida laborativa em geral, produzem melhores resultados acadêmicos.

**Gênero** - Os dados informam que no Curso de Direito, 10 estudantes são do sexo feminino e 11 do sexo masculino. No curso de História, 8 são do sexo feminino e 5 são do sexo masculino.



Observa-se, no curso de Direito, que os(as) discentes se distribuem, praticamente em partes iguais, com pequena vantagem do sexo masculino. No Curso de História, registrou-se uma expressiva maioria no número de mulheres, em relação ao número de discentes do sexo masculino.

Segundo Dilvo Ristoff, no Brasil exalta-se a extraordinária trajetória feminina, nos últimos séculos. Lembra o autor que “de uma educação no lar e para o lar, no período colonial, a mulher chega a uma participação tímida nas escolas públicas mistas do século XIX”.<sup>313</sup> Essa situação reflete, ao longo dos tempos, o avanço da participação da mulher na vida acadêmica, pois nem sempre ela teve acesso à

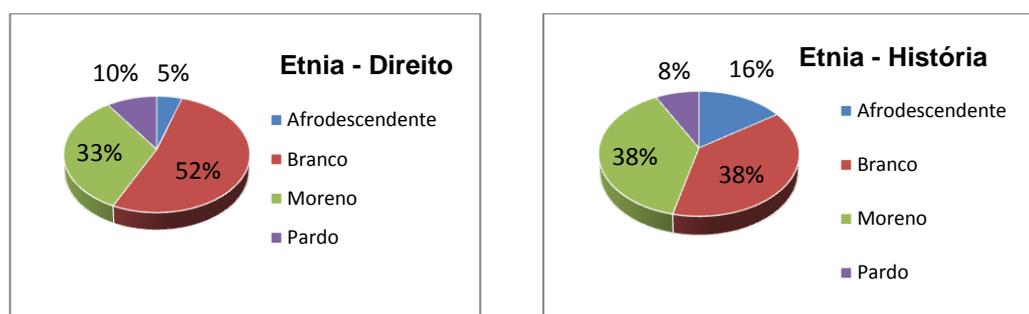
<sup>312</sup> GIL, 2006, p. 49.

<sup>313</sup> RISTOFF, Dilvo. A trajetória da mulher na educação brasileira. In: *Jornal Folha de São Paulo*. Tendências/Debates. 2006. Disponível: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0803200610.htm> - Acesso: 20/09/2014.

educação superior. Historicamente, desde o período do Brasil colonial, até os anos cinquenta, as famílias ricas mandavam os seus filhos para estudarem em Portugal, enquanto as filhas não tinham esse privilégio.

Conforme Ristoff, “as mulheres são maioria na escola a partir da quinta série do ensino fundamental, passando pelo ensino médio, graduação e pós-graduação. Há, hoje, cerca de meio milhão de mulheres a mais do que homens nos *campi* do Brasil”. Contudo, entende o autor que os homens ainda são maioria na população estudantil, até os 20 anos de idade.<sup>314</sup>

**Etnia** - Quando se trata da identificação étnica, os dados informam: no Curso de Direito, 11 estudantes são de cor branca; 7 se dizem morenos(as); 2 de cor parda; e apenas 1 se identificou como afrodescendente. No curso de História, 5 eram de cor branca; 5 se disseram de cor morena e 1 parda; 2 se identificaram como afrodescendentes.



Nesse quadro, os resultados comprovam a pluralidade étnica existente no Brasil. Atualmente, com a lei das cotas raciais,<sup>315</sup> os negros têm melhores oportunidades de acesso à universidade, considerando o direito de cidadania, previsto constitucionalmente, significando, assim, uma tentativa do legislador de expurgar o preconceito racial que, por muito tempo, reinou no país.

Segundo Gil, “embora ainda haja muito para ser feito, a presença de negros e de pessoas de outras etnias, na universidade, vem se ampliando”. Ressalta o autor que, provavelmente, muitos(as) docentes não estão preparados(as) para esta

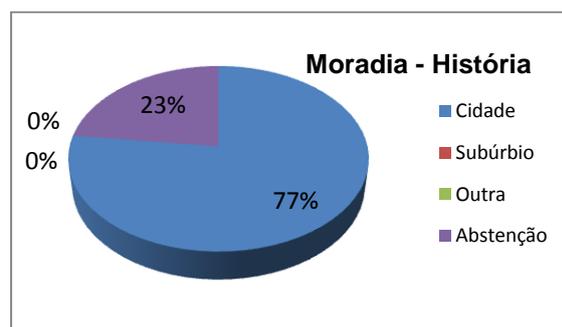
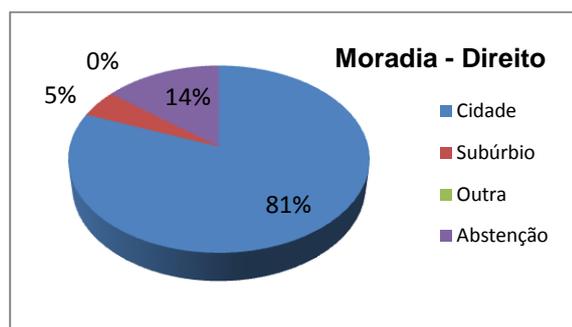
<sup>314</sup> RISTOFF, 2006. Disponível: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0803200610.htm> - Acesso: 20/09/2014.

<sup>315</sup> A Lei nº 12.711/2012 garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html> - Acesso: 19/10/2014.

diversidade, “que significa rever seus valores e modificar suas atitudes perante os grupos sociais”. Recomenda, ainda, a importância desses cuidados no sentido de que “todos os estudantes se sintam bem-vindos e que sejam tratados respeitosamente”.<sup>316</sup>

Essas recomendações denotam a necessidade de o(a) professor(a) tratar os(as) “estudantes como pessoas e não como integrantes de determinado grupo social, assegurando que os alunos de diferentes grupos tenham a mais ampla possibilidade de participar das atividades discentes”. Com isso, não estaria o autor a prevenir as possíveis condutas, que induzam à violência, nas relações sociais, por razões étnicas, no próprio *campus* universitário?

Sobre a localização da moradia dos(as) entrevistados, no Curso de Direito, 17 moram na cidade, 1 informou que reside no subúrbio e 3 se abstiveram. No Curso de História, 10 dizem morar na cidade; 3 se abstiveram.

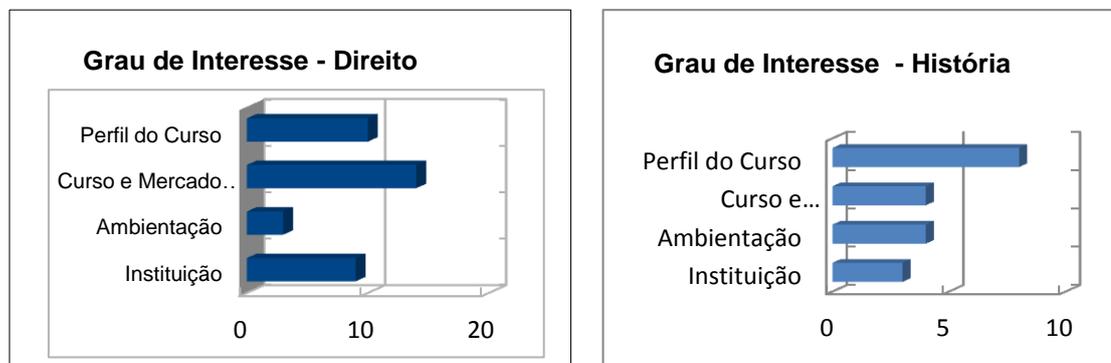


Vale ressaltar que ao redor da cidade, existem inúmeros pequenos distritos. É provável que essa informação – subúrbio – denote a dificuldade de locomoção em razão da distância entre a moradia e a Universidade. Contudo, a distância não representa a maior dificuldade, mas o deslocamento, pois são raros os meios de transporte para atenderem ao percurso, sobretudo, no horário noturno.

- **Perfil Discente** – o segundo item da pesquisa visa identificar o perfil do(a) estudante, avaliando seu grau de interesse e participação na vida universitária. Além disso, indaga sobre seus hábitos e lazer no cotidiano. No Curso de Direito, 9 discentes demonstraram interesse nas informações sobre a Instituição; 3 desejam conhecer a ambientação da IES; 14 desejam inteirar-se o curso e mercado de trabalho; 10 querem obter informação sobre o perfil do curso.

<sup>316</sup> GIL, 2006, p. 49.

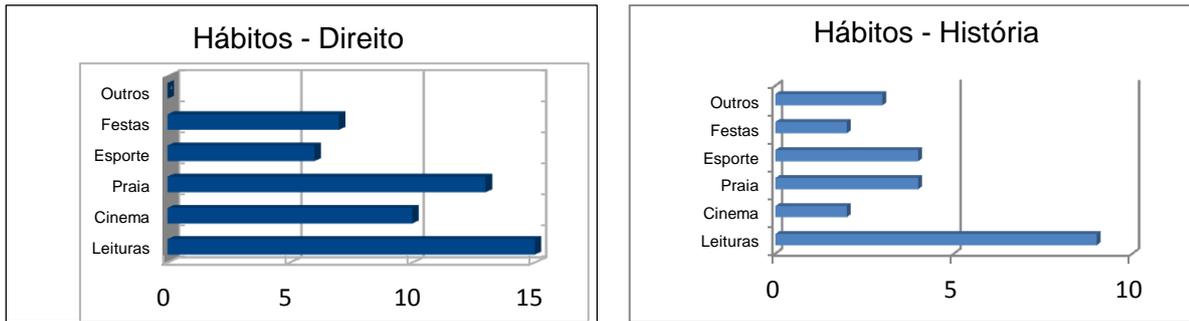
No Curso de História, 3 discentes demonstraram interesse nas informações sobre a Instituição; 4 desejam conhecer a ambientação da IES; 4 pretendem inteirar-se sobre o curso e mercado de trabalho; 8 querem obter informação sobre o curso.



O objetivo dessa questão é mostrar que os(as) estudantes chegam à Universidade e desta saem conhecendo, muito pouco, sobre seu funcionamento, por exemplo, a biblioteca. Se conhecem a localização de importantes setores facilitadores para sua convivência, pelo menos, durante o período do curso. Poderiam, inclusive, inteirar-se sobre as necessidades pelas quais passa a universidade pública e, até, com o espírito solidário tão comum na juventude, realizar movimentos para supri-la com alguns equipamentos midiáticos, necessários ao seu próprio uso. Se alguns e algumas discentes estão interessados(as) em conhecer o perfil do Curso, certamente têm consciência de que será proveitosa sua permanência, sobretudo, em razão das oportunidades mercadológicas.

**Hábitos** - Além de analisar o(a) estudante sobre seu interesse como universitário(a), buscou-se identificar seus hábitos na vida sociocultural. No Curso de Direito, 15 discentes dizem gostar de leitura; 13 preferem ir à praia, embora cumulando com leitura; o cinema é apreciado por 10; o esporte interessa a 6; as festinhas são frequentadas por 7 dos(as) entrevistados(as).

No curso de História, 9 estudantes dizem gostar de leitura; 4 preferem ir à praia; o cinema é apreciado apenas por 2; o esporte interessa a 4 e as festinhas são “curtidas” por 2 dos(as) entrevistados(as). Contudo, os(as) discentes de História acrescentaram na opção “Outros”: 1 tem preferência por camping; 1 curte videogames; 1 gosta apenas de dormir.



Desse modo, verifica-se que, no Curso de Direito, 3/4 dos(as) estudantes, e 1/3 no Curso de História são adolescentes. Entende-se ser natural “curtir” a juventude, em todas as suas nuances, porém ser universitário(a) é uma opção. Em termos de aprendizagem, o que esperar de um estudante ou uma estudante universitário(a) sem leitura? A leitura deve ser um hábito diário para a maioria das pessoas, ainda mais para aqueles(as) jovens em nível de graduação.

Por uma questão didática, entendeu-se necessário compreender o que significa hábito. Aristóteles explica: “As coisas que temos de aprender antes de fazer, aprendemo-las fazendo-as – por exemplo, os homens se tornam construtores, construindo, e se tornam citarista tocando cítara; da mesma forma, tornamo-nos justos praticando atos justos”.<sup>317</sup> Dessa forma, o hábito de leitura somente é adquirido quando se tem o costume de ler. A leitura deve representar as portas que se abrem para o mundo do conhecimento. Através da leitura os sentidos se aguçam, os olhos passam a ver, com mais clareza, o que até então era obscuro.

Sobre o hábito de leitura, as estimativas do Programa Nacional de Incentivo à leitura - PROLER<sup>318</sup> informam que apenas 15% dos estudantes do País leem frequentemente. Por sua vez, os(as) professores(as) enfatizam que não basta ler; é preciso entender. É necessário, pois, resgatar o hábito de leitura, do contrário os(as) graduandos(as) chegarão ao exercício da profissão com inúmeras dificuldades de redação, porque se não há leitura não há conteúdo para ser escrito. Muitos(as) graduados(as) chegam à Pós-graduação com bastantes dificuldades de produção científica. Mesmo depois de cumprirem as disciplinas necessárias, desistem do curso porque não superam suas limitações para produzirem o trabalho final.

<sup>317</sup> ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Coleção: Os pensadores. São Paulo: Ed. Abril, 1973, p. 6.

<sup>318</sup> O Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER – articula iniciativas de promoção de leitura, especialmente voltadas à formação do educador-leitor. Articula e promove ações, visando a despertar o interesse nacional pela leitura e a consciência da importância de sua democratização junto à população excluída das oportunidades de acesso à leitura. (Disponível: [www.mpba.mp.br/atuacao/.../programas/.../programas\\_governo\\_federal](http://www.mpba.mp.br/atuacao/.../programas/.../programas_governo_federal) - Acesso: 20/09/2014).

Sob o ponto de vista do aspecto sociocultural, Bourdieu constrói um edifício teórico estruturado em um tripé, cujas hastes se encontram num patrimônio simbólico, que compreende os capitais - cultural, social e econômico. O capital cultural apresenta-se em três estados: estado incorporado, objetivado, institucionalizado.<sup>319</sup>

Esses capitais, apropriados de diferentes formas, têm pesos distintos entre si. Como fatores de distinção, definem o princípio onde se assenta a hierarquia do espaço social. Os maiores detentores de capital ocupam posições privilegiadas em relação aos que detêm capital inferior. Em cada campo, os capitais específicos são bastante úteis na determinação das posições sociais em que se encontram.<sup>320</sup>

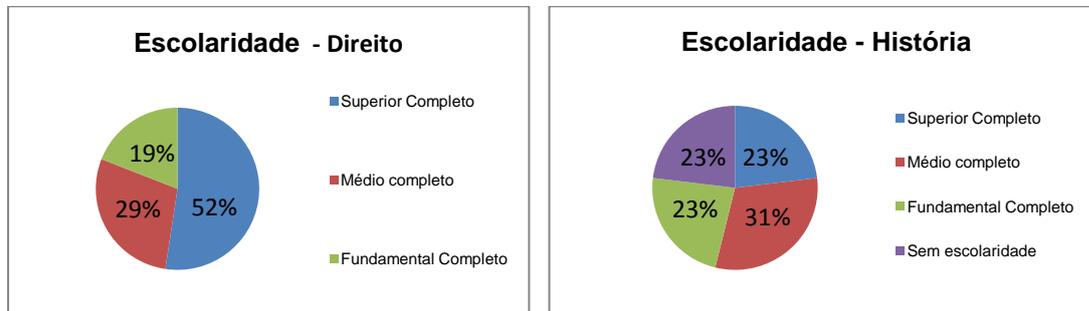
De forma bem elementar, poder-se-ia dizer que o hábito constitui uma série de condutas repetitivas, que, pelo simples fato de praticá-las, repetidamente, finda aprendendo a fazê-las. Recomenda-se que, para construir o hábito de ler, é necessário criar um espaço cultural na vida acadêmica e isso é questão de preferência. E, com base na teoria bourdian, poder-se-ia perguntar: qual será a posição que esses(as) universitários(as) desejam ocupar no espaço mercadológico, tão concorrido, atualmente, se não têm, por hábito, a leitura? Como esses(as) futuros(as) profissionais poderão habituar-se a ler, se não praticam a leitura? Em regra, não possuem a paciência suficiente para reler o que escreveram ou para realizar os trabalhos, cuidadosamente, ainda que repetitivamente?

- **Da família** – o terceiro item da pesquisa buscou conhecer um pouco da realidade familiar nas suas relações cultural, econômica e social. De início, analisou-se aspecto cultural, a partir do nível de escolaridade dos(as) pais e mães. Dos(as) entrevistados(as), no Curso de Direito, 11 possuem pais ou mães com escolaridade

<sup>319</sup> No caso do estado Incorporado, o capital cultural está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação. O estado objetivado consiste em aportes materiais tais como escritos, pinturas, monumentos, sendo transmissível em sua materialidade. Entretanto, suas propriedades só se definem com o capital cultural incorporado, onde “o proprietário dos instrumentos de produção deve encontrar meios para se apropriar ou do capital incorporado que é a condição de apropriação específica ou dos serviços dos detentores desse capital”. O estado institucionalizado corresponde aos títulos conquistados ao longo da vida escolar e representa uma “certidão de competência cultural”. Nele, o diploma é a certidão competente para conferir ao seu portador um valor convencional juridicamente garantido pela cultura, um instrumento de apropriação de um capital cultural instituído pela força coletiva nas relações sociais. (BOURDIEU, 1999, p. 74-78).

<sup>320</sup> Espaço social. “Conjunto de disposições distintas e coexistentes. Definem umas em relação às outras, por sua exterioridade mútua e por relações de proximidade, de vizinhança ou distanciamento e também por relações de ordem, como acima, abaixo e entre”. Campos “são partes do espaço social, regidas por leis próprias, nos quais se trava uma luta concorrencial entre atores, hierarquicamente, situados”. Objeto de luta ou de disputa e princípio sob o qual está assentada a hierarquia. “É o *quantum* social específico a cada campo possuído pelos atores que o integram” e denominado capital social. (BOURDIEU, 1999, p. 67).

em nível superior completo; 6 com ensino médio completo; 4 com nível fundamental completo.

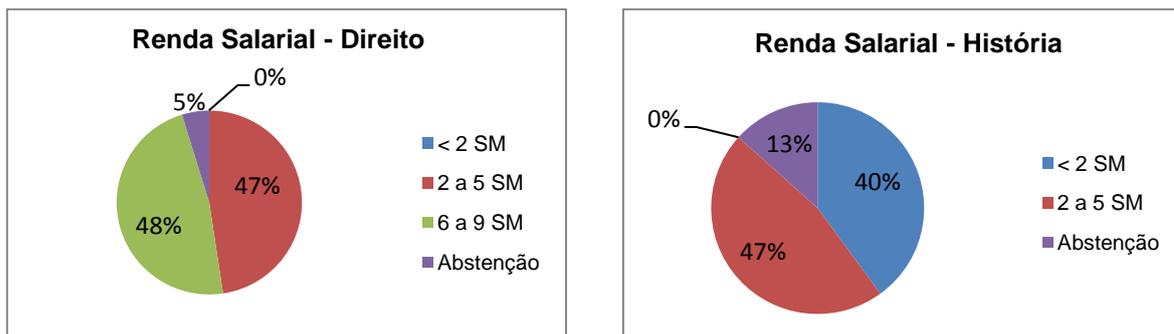


No curso de História, 3 possuem nível superior completo; 4 com ensino médio completo; 3 com ensino fundamental completo e 3 sem escolaridade formal.

**Aspecto cultural** - Quando Bourdieu fala do aspecto cultural, lembra um dos bens simbólicos da sua teoria: o capital social. Segundo o sociólogo, esse bem(capital) não é transmitido instantaneamente, demanda tempo e dedicação por parte do investidor. É marcado pela maneira dissimulada e inconsciente feita pela transmissão doméstica, onde a família é o principal transmissor.<sup>321</sup> Por isso, o nível de escolaridade dos pais e mães assume consistente valor na educação dos(as) filhos(as). Afinal, não é comum que pais ou mães escolarizados(as) tenham filhos(as) analfabetos(as). Não se deseja aqui generalizar no sentido de que somente pais ou mães escolarizados(as) possuem filhos com nível de escolaridade avançado. Afinal, sabe-se que inúmeras famílias sem escolaridade formal tiveram filhos que se tornaram ícones na vida acadêmica.

**Aspecto econômico** - Quando se buscou verificar o status econômico da família, a análise dos dados teve como base a renda salarial dos pais e mães dos(as) discentes. No Curso de Direito, 10 dos pais e mães recebem de 2 a 5 salários mínimos mensais; 10 têm renda superior 6 salários mínimos e 1 absteve-se. Portanto, nenhum tem renda inferior a dois salários, da mesma forma, nenhum recebe valor superior a 10 salários mínimos. No Curso de História, 6 dos pais e mães têm uma renda inferior a 2 salários mínimos; 7 recebem de 2 a 5 salários mínimos mensais. Abstenção: 2. Não há renda superior a cinco salários mínimos.

<sup>321</sup> BOURDIEU, 1998, p. 65.

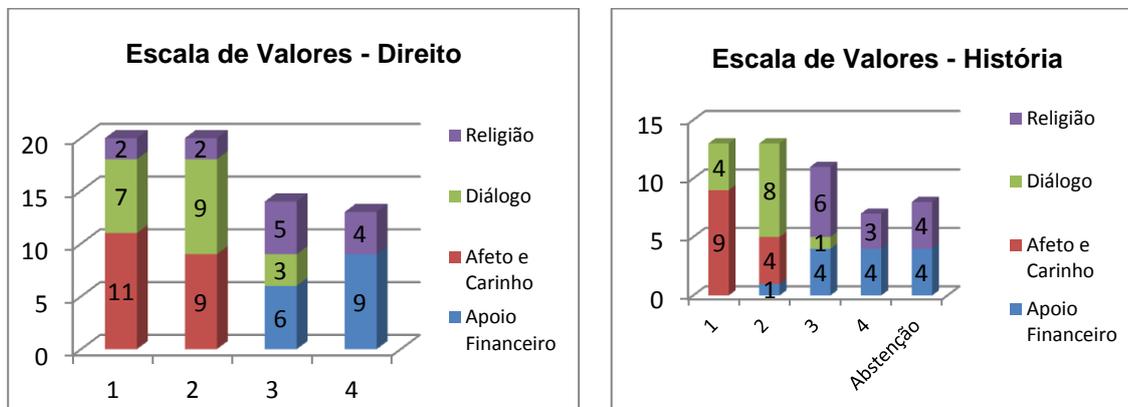


Em geral, o que se pode perceber é que as famílias dos(as) entrevistados(as), em média, têm uma renda razoável, para quem mora em uma cidade modesta do interior da região nordeste. Os(as) filhos(as) estão sob sua total dependência econômica. Pode-se inferir que uma boa educação é aquela que proporciona a independência o quanto antes. Contudo, não possuindo esta independência, carece, sim, do apoio financeiro. Vale ressaltar que a independência econômica educa e ajuda o indivíduo a organizar-se para a vida, possibilitando-lhe atender suas necessidades prioritárias, inibindo uma possível tendência para o caminho das drogas e, por consequência para a violência.

**Aspecto social** – sobre as relações sociais, os(as) entrevistados(as) informaram que o diálogo, o afeto, apoio financeiro e a religião são valores priorizados pela família, na formação dos seus filhos e filhas, no sentido de inibir a violência. Para a análise dos dados, obedeceu-se a uma escala de valores, elegendo alguns fatores: diálogo, afeto, religião e finanças. Sem obediência a uma ordem específica, apontaram, da seguinte forma: no Curso de Direito, 7 apontaram que o diálogo é uma prioridade; 9 responderam que o diálogo ficaria em segundo lugar; 11 responderam que o afeto ficaria em primeiro lugar. Sobre a formação religiosa, 2 indicaram que os pais (pai/mãe) a adotam como prioridade, enquanto 2 apontaram como um valor em segunda opção; 8 indicaram como um valor em terceiro lugar; 4 colocaram em quarto lugar. Sobre o apoio financeiro, 6 apontaram que ficaria em terceiro lugar; enquanto 10 colocaram em quarto lugar.

No Curso de História, 9 discentes apontaram o afeto como prioridade; 4 o colocaram em segundo plano; 4 consideraram o diálogo como primeiro valor; 9 disseram que ficaria em segundo plano. O apoio financeiro foi apontado por 1 como segundo valor; 4 disseram ser um terceiro valor; 4 o colocaram em quarto lugar.

Sobre o item religião, 6 apontaram como um valor em terceiro lugar; 3 o informaram em quarta colocação; 4 se abstiveram.



No Curso de História, 9 discentes apontaram o afeto como prioridade; 4 o colocaram em segundo plano; 4 consideraram o diálogo como primeiro valor; 9 disseram que ficaria em segundo plano. O apoio financeiro foi apontado por 1 como segundo valor; 4 disseram ser um terceiro valor; 4 o colocaram em quarto lugar. Sobre a formação religiosa, 6 a apontaram em terceiro valor; 3 a apontaram em quarta colocação; 4 se abstiveram. Abstenção de 4.

**a) Diálogo** - Como se pode verificar, esse quadro demonstra a ordem de prioridade de alguns fatores que poderão ter influência na formação do indivíduo, na perspectiva dos(as) entrevistados(as). Se apenas algumas famílias priorizam o diálogo como um valor educacional, como as outras resolverão os conflitos tão costumeiros do dia-a-dia? Será que vão no “deixa pra lá”? Ou “dá tempo ao tempo”? E se o tempo não favorecer, apela-se para a violência?

Sobre a importância do diálogo, ressalta Laude Brandenburg, evocando Maduro: ‘as nossas experiências nos levam a ver a realidade de uma maneira diferente daqueles que viveram outras experiências. Essas experiências farão com que a comunicação, não seja apenas possível, [...] mas necessária’.<sup>322</sup> Nesse contexto, é impossível negar que o diálogo não proporciona outro olhar sobre as coisas que, muitas vezes, se mostram obscuras. Quantas vezes não se ouve! “quando você me falou aquilo, passei a ver as coisas de outro modo”.

<sup>322</sup> BRANDENBURG, Laude Erandi. *Praxis Educativa no Ensino Religioso* – confluência entre epistemologia e didática. São Leopoldo/RS: s/d. p. 4.

**b) Afeto** - Se apenas algumas famílias dão prioridade ao afeto na educação dos(as) filhos/filhas, de quem esses(as) jovens receberão afeto? É na família que a pessoa se inicia nas suas relações sociais e afetivas. Do contrário, crescerá uma pessoa desprovida de afetividade. Se o ser humano é um animal social, carece, pois, desse aconchego para sentir-se protegido.

Em auxílio a esses cuidados, diz Brandenburg que se torna importante ouvir outra pessoa, saber o que ela pensa, fazendo a 'experiência de afetuosa aceitação'. Complementa a Professora que

[...] é extremamente encorajador ter a própria identidade respeitada afetuosamente na roda do diálogo, pois na roda da sala de aula encontram-se as diferenças no mesmo espaço onde os laços de amizade acontecem e a afetividade é experimentada.<sup>323</sup>

**c) Religião** – No Curso de Direito, apenas duas pessoas apontaram a formação religiosa como valor mais importante e mais 2 sugeriram como um segundo valor. No Curso de História os(as) discentes delegaram ao terceiro e quarto lugares, sem contar com a abstenção. Conforme os dados, significa que uma maioria não considera que ter uma orientação religiosa seja importante na formação da pessoa.

Nesse sentido, Brandenburg destaca os resultados da pesquisa que realizou, em 2006: “os dados coletados evidenciam a prática do ER baseada em temas que abordam os relacionamentos entre as pessoas, valores éticos e morais na vivência em sociedade”. Ressalta a autora o fato de o Ensino Religioso “estar assumindo um espaço de diálogo entre as pessoas que compõem o universo da sala de aula”.<sup>324</sup>

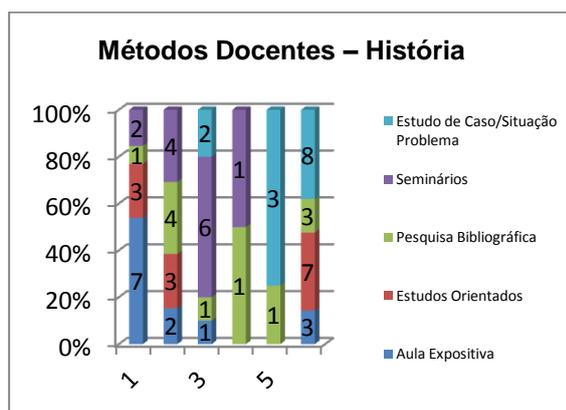
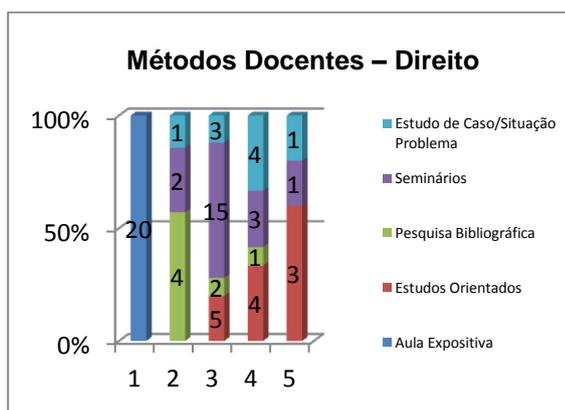
Com efeito, na atualidade, o Ensino Religioso vem assumindo uma dimensão dialógica, no sentido de despertar uma consciência ética e moral entre as pessoas. Contudo, é evidente que numa sociedade capitalista, muitas questões com enfoque religioso têm sido relegadas a um segundo plano. Por consequência, as pessoas que não cedem um espaço para discutirem essas questões terminam não encontrando respostas para seus constantes questionamentos. E, neste limbo existencial, caem em desespero e a paz, tão necessária para uma convivência salutar, passa a ser uma utopia.

<sup>323</sup> BRANDENBURG, s/d, p. 4.

<sup>324</sup> BRANDENBURG, s/d, p. 5. Ver também BRANDENBURG, Concepções epistemológicas no Ensino Religioso: desafios para a práxis. *Estudos Teológicos*. São Leopoldo/RS: EST. 2006. Ano 46, nº 2. p.45-59.

**d) Apoio Financeiro** – Na visão dos(as) entrevistados(as), o apoio financeiro não foi considerado com a devida importância. Quando se abordou o aspecto econômico, observou-se um aparente paradoxo. De um lado, veem-se pais e mães com renda razoável; do outro, estudantes que ainda vivem sob a dependência econômica da família, não possuem renda própria e precisam de um mínimo de independência para organizar suas próprias vidas. O indivíduo desde cedo precisa aprender a lidar com a moeda, atribuir-lhe o devido valor. Se o(a) filho(a) é estudante, como vai custear mesmo as pequenas despesas? É jovem e em regra não trabalha. Mesmo na universidade pública, muitas vezes não dispõe de um mínimo para as costumeiras fotocópias. Até portam um celular, mas raramente com crédito. Por isso, é preciso que pais e mães estejam atentos às necessidades financeiras de seus filhos e filhas. A independência econômica possibilita uma autoconfiança e a liberdade de usar os recursos para atender suas necessidades.

- **A prática docente** - O quarto item da pesquisa visa conhecer a opinião dos(as) alunos(as) sobre a atividade docente desenvolvida em sala de aula, com relação aos métodos utilizados com maior predominância. No curso de Direito, 20 discentes apontaram que, prioritariamente, os(as) professores ministram suas aulas de forma expositiva; o método colocado como segunda opção foi a utilização de seminários, para o qual apontaram 14 discentes. Outras técnicas foram informadas, em média, por 6 discentes, de forma muito esparsa e variava entre estudo orientado e estudo de caso. A pesquisa bibliográfica foi apontada por 4 discentes como uma segunda opção. No Curso de História, 7 disseram que a aula expositiva predomina nos métodos adotados em sala de aula; em segundo lugar, foi indicada a pesquisa bibliográfica por 4 discentes; em terceira opção, 3 discentes mencionaram o seminário. A maioria divergiu nas demais posições.



Segundo a pesquisa, o método docente mais utilizado corresponde a aulas expositivas. Conforme Gil, “chega a ser surpreendente que as aulas expositivas, a despeito das novas tecnologias de comunicação aplicadas à educação sejam tão populares”. A experiência mostra que este é também o método que o alunado mais aprecia. Sob determinado ponto de vista, é cômodo; de um lado, o professor a falar; do outro o(a) aluno a ouvir, a fazer apontamentos.<sup>325</sup>

É inegável que “uma boa exposição combina o talento de pesquisador, escritor, produtor, animador, repórteres, conferencistas, comediante e professor”. Contudo, Gil considera ser “pouco provável que a maioria dos professores que atuam no Ensino Superior seja capaz de combinar esses talentos, garantindo uma exposição da mais alta qualidade”.<sup>326</sup>

Complementando essas advertências de Gil, é importante destacar que, durante a Conferência Internacional realizada em 2010, em Fortaleza, Montaña destacou, sobre as atividades docentes: “são necessárias novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na pluralidade de indivíduos”. Dentre os consensos sugeridos no evento, essas recomendações são indicadas como privilégio da construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo as relações indivíduo – sociedade – natureza.<sup>327</sup>

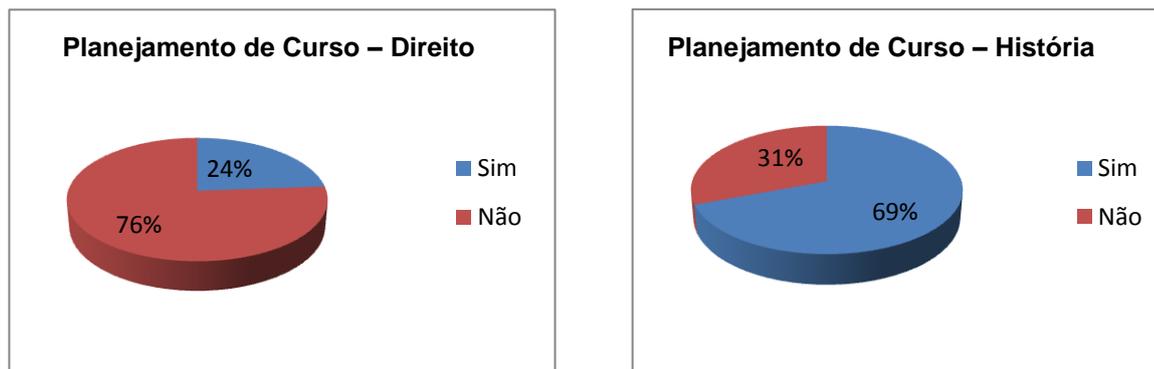
- **Planejamento** - O quinto item da pesquisa versa sobre o Planejamento do Curso, incluindo a relação com o Plano de Ensino. A questão visa analisar até que ponto o(a) discente tem conhecimento sobre o perfil do curso e sobre a importância do Plano de Ensino.

---

<sup>325</sup> GIL, Antônio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2006. p.134.

<sup>326</sup> GIL, 2006. p.134.

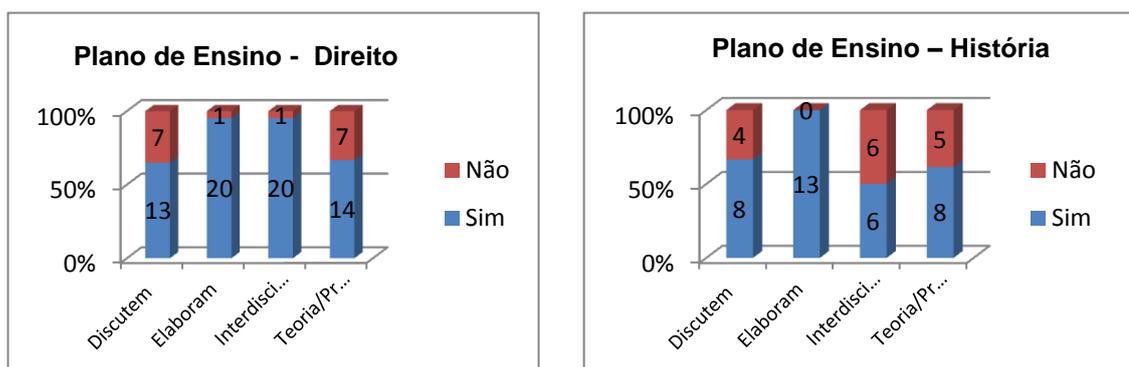
<sup>327</sup> MONTAÑO, Sônia. *Conferência internacional sobre os sete saberes necessários à educação do presente*. Fortaleza: 2010, p. 13. A Conferência Internacional, em Fortaleza, versou sobre a obra dos Sete Saberes do Futuro, de autoria de Edgard Morin. Depois do Debate, que durou quatro dias, surgiram alguns pontos consensuais como a condição fundamental para a construção de um futuro viável para as gerações presentes e futuras.



Quando perguntado se os(as) entrevistados(as), no Curso de Direito, conheciam o Projeto Pedagógico do seu curso, 16 disseram que não; apenas 5 disseram que sim. No Curso de História, 9 disseram conhecer o Projeto Pedagógico do seu curso, enquanto 4 disseram que não conhecem. O Projeto Pedagógico, certamente, poucas pessoas na Instituição o conhecem. Nem mesmo todos(as) docentes têm conhecimento sobre o mesmo. Como coordenador(a) é possível tomar ciência a respeito do Projeto Pedagógico de seu curso, mas isto depende mais do interesse de cada um(a). Em regra, a Instituição não cria uma oportunidade para sua divulgação. Não obstante, é inegável sua importância para a Instituição e para o desenvolvimento do Curso.

Como em qualquer projeto, está aí delineada a performance da obra. Imagine-se a edificação de uma casa sem um projeto. Seus construtores não possuem a orientação de como conduzi-la. De igual forma, na educação o Projeto Pedagógico é indispensável pelo seu conteúdo e normas norteadoras. Toda a essência do curso está nele contida: a exposição dos motivos da criação do curso; as disciplinas necessárias e seus respectivos ementários; a bibliografia que o sustenta; as formas de avaliação dos(as) discentes e docentes; os objetivos do curso, através dos quais o(a) discente poderá conhecer o perfil do seu curso.

**Plano de ensino** – Com relação ao Plano de Ensino, no Curso de Direito, 21 pessoas apontaram que os (as) professores(as) elaboram e apresentam o Plano de Ensino. Contudo, apenas 13 discentes disseram que os(as) docentes discutem o Plano de Ensino; 7 disseram que os(as) professores(as) não discutem o Plano de Ensino. Dos(as) entrevistados(as), 20 disseram que os(as) professores(as) relacionam os conteúdos com outras disciplinas; 14 confirmaram a existência de uma relação dos conteúdos entre teoria e prática; 7 negaram haver essa relação.



No Curso de História, os(as) 13 entrevistados(as) confirmaram que os(as) professores(as) elaboram e apresentam o Plano de Ensino. Enquanto 8 disseram que os Planos de Ensino são discutidos pelos(as) professores(as), 5 disseram que não são discutidos. A interdisciplinaridade foi confirmada por 6 discentes; 7 disseram que os(as) professores(as) não fazem a relação de uma disciplina com as demais. A associação da teoria à prática foi apontada por 8; porém 5 disseram que os(as) professores não associam o conteúdo teórico com a prática. Uma sugestão foi acrescentada: “Aulas didáticas são muito importantes para a formação do professor na disciplina de História. Só a teoria, a prática docente fica a desejar”.

A princípio, caberia indagar qual a importância do Plano de Ensino para os alunos. Eles são democráticos? Ou são impostos pelo(a) professor(a)? Qual o seu conteúdo? Como explica Gil, “o plano de disciplina constitui uma previsão das atividades a serem desenvolvidas ao longo do semestre ou do ano. Constitui um marco da referência para as ações voltadas para o alcance dos objetivos da disciplina”. Segundo o autor,

O plano de disciplina representa também um instrumento para identificar a relação da disciplina com as disciplinas afins e com o curso tomado de forma global. À medida, portanto, que o professor concretiza suas decisões num plano, tem sempre à mão um roteiro dos caminhos a serem seguidos e das providências tomadas no seu devido tempo.<sup>328</sup>

Nesse contexto, vale lembrar que poucos(as) professores(as) explicam o Plano de Ensino, o que poderiam fazer no seu primeiro dia de aula. Os(As) docentes que assim procedem, costumam esclarecer aos(às) discentes que esse instrumento equivale a um suposto contrato entre professor, aluno e instituição. Mesmo inexistindo a colaboração discente, propondo alguma adaptação, o Plano de Ensino

<sup>328</sup> GIL, 2006, p. 100.

possibilita uma visão do conteúdo programático para o período, apresenta os critérios de avaliação pedagógica e sugere uma bibliografia inerente à disciplina, que permitirá, inclusive, aos(as) autodidatas uma orientação teórica.

Como informado na pesquisa, nem todos(as) os(as) professores(as) fazem essa explanação inicial. E, nesse caso, não deixa de caracterizar uma lacuna na atividade docente. Além disso, como apontado na pesquisa, por 1/3 dos(as) entrevistados(as), a explanação docente não contempla uma relação do conteúdo ministrado, teoricamente, com a prática. Esse método também deixa a desejar, considerando que, quando se relaciona o conhecimento teórico com os fatos ocorridos no dia-a-dia, a aprendizagem fica mais interessante. E quando o(a) estudante pergunta por um exemplo, a ilustração dada pelo(a) professor(a) fortalece bastante a aprendizagem.

- **Recursos Didáticos** – o sexto item da pesquisa diz respeito aos recursos didáticos utilizados pelos(as) professores(as) em sala de aula. O quadro, nem sempre de acrílico, foi apontado por 15 estudantes como sendo o recurso mais utilizado, no Curso de Direito. Em segundo lugar, 6 disseram que os(as) professores(as) utilizam o *data show*. Em terceiro lugar, 10 apontaram a possibilidade de visita técnica e 4 informaram também o laboratório como outra opção alternativa.



No Curso de História, 11 apontaram o quadro como recurso mais utilizado; em segundo lugar, 12 disseram que os(as) professores(as) utilizam o *data show*. Em terceiro lugar, 7 apontaram a possibilidade de visita técnica e 4 informaram também o laboratório como outro recurso.

Em se tratando da rede pública, não é novidade dizer da precariedade dos recursos disponibilizados pelas instituições. Mesmo sendo o quadro o recurso preferido pelos(as) estudantes, porque lhes possibilita os apontamentos durante a exposição, isso não garante o valor da aula, o que também não significa que a aula terá qualidade inferior. Outros recursos da mídia são ainda mais raros. O “que explica o prestígio das aulas expositivas não são apenas fatores de natureza didático-pedagógica, mas também fatores econômicos e administrativos, que não podem ser desconsiderados ao se tratar do processo de ensino”.<sup>329</sup>

Gil admite que, no Ensino Superior, “muitos professores acreditam que a utilização de discursos longos e bem elaborados é suficiente para levar os alunos a aprender o conteúdo das disciplinas que lecionam”. Na prática, muitas vezes, “o que esses professores conseguem é que os alunos decorem parte do que foi apresentado, sem que se tornem capazes de compreender o seu significado ou de aplicá-lo a situações concretas”. Nesse contexto, o resultado vem logo, no momento da avaliação. Quando o conteúdo exige memorização, os(as) discentes poderão ter a falsa impressão de que compreenderam a matéria.<sup>330</sup>

Sem dúvida, quando o(a) professor(a) pode ministrar sua aula com recursos tecnológicos, o seu conceito docente se eleva perante a turma. Ressalta Gil, que “com vistas a tornar a comunicação mais eficaz, os professores vêm lançando mão de recursos audiovisuais, que vão desde os simples desenhos no quadro até os sofisticados programas de computador”.<sup>331</sup> Nesse caso, é inegável que a aula se torna menos cansativa e bem mais atraente, mas nem todo(a) professor(a) dispõe de ferramentas tão onerosas.

Com efeito, vive-se, na atualidade, a era da tecnologia e o conceito de sala de aula não mais configura a do século XX. A tecnologia tem o poder de transformar espaços, reduzir distâncias e explicar o que não se apresenta com muita clareza. Onde fica o professor? Qual a disposição das carteiras? Onde estão os livros? Aonde vão todos depois da aula? Com certeza as novas gerações saberão, ou não, onde encontrar respostas. Aos(às) professores(as), ainda não alfabetizados, tecnologicamente, caberá continuar indagando: como fazer o *Power Point*? Onde posso encontrar o assunto na *Web*? Como faço para formatar o meu artigo? E

---

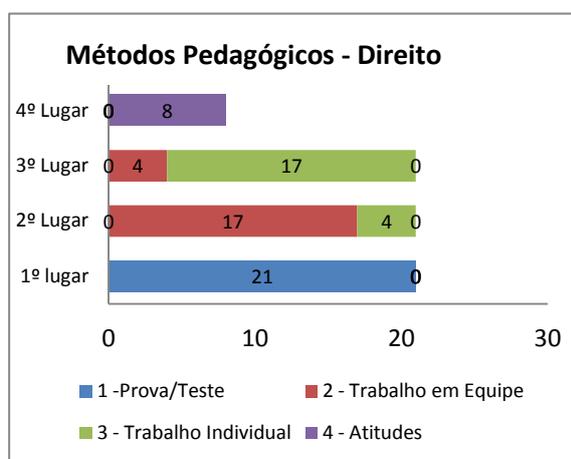
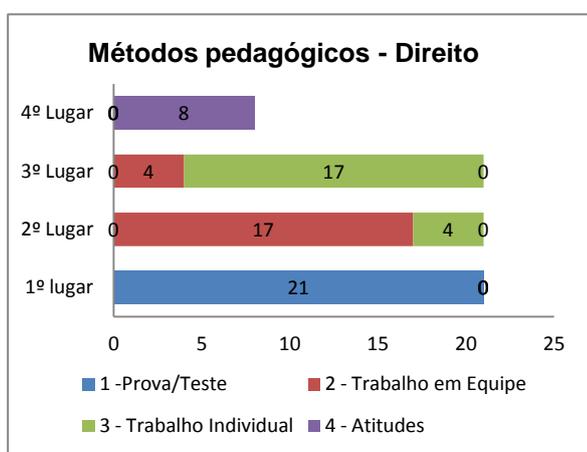
<sup>329</sup> GIL, 2006, p. 134.

<sup>330</sup> GIL, 2006, p. 218.

<sup>331</sup> GIL, 2006, p. 218.

respostas para essas tarefas não são tão simples, até porque os(as) jovens professores(as) da tecnologia não dominam a arte da paciência para ensinar aos(às) velhos(as) alunos(as).

- **Avaliação pedagógica** – o sétimo item da pesquisa aborda as formas de avaliação adotadas pelos(as) professores(as). No Curso de Direito, 21 discentes apontaram a prova/teste como o modelo utilizado, com maior frequência, para avaliar. Em segundo lugar, 17 indicaram o trabalho de equipe ou individual; a avaliação atitudinal foi sugerida por apenas 8 discentes.



No Curso de História, 10 discentes confirmaram que a prova/teste é o modelo de avaliação pedagógica mais utilizado. Em segundo lugar, 7 apontaram o trabalho de equipe ou individual; a avaliação atitudinal foi indicada por apenas 4 discentes.

Quando se fala de avaliação da aprendizagem, tem-se em mente a ideia mensurada do desempenho por meio de instrumentos formais, como o modelo de provas/testes, cujo produto reflete os resultados numericamente ou por diferentes letras e/ou conceitos expressos.

No Brasil, a ideia de exames propagou-se a partir de 1960, firmando-se sob os preceitos da LDB de 1961. Contudo, somente a LDB de 1996 utilizou a expressão “avaliação da aprendizagem”. Nesse território, a avaliação tornou-se palavra-chave da educação, a cujas bases legislativas se vincula o grau de qualidade do ensino à possibilidade de creditação das instituições educacionais. (Lei nº 9.394/96 - art. 9º).

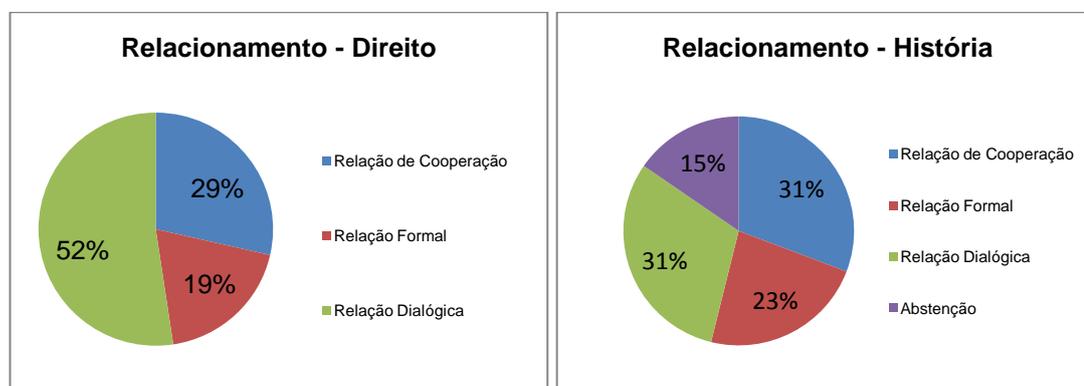
Por acréscimo, a Lei determina à União, competência para “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio

e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

Para Luckesi, o “nosso exercício pedagógico é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”.<sup>332</sup> Nesse contexto, não há muito como inovar o processo avaliativo de forma quantificável, mas não se pode admitir que o(a) professor(a) não possa avaliar o(a) discente pelas suas atitudes, pelo seu esforço e não consiga perceber um crescimento para o qual o(a) estudante possa ter contribuído.

Dessa forma, os sistemas de Educação Superior, na busca por ocupar uma posição estratégica na fase atual da modernidade, envolvem as complexas relações do processo educativo, onde valorizar o conhecimento técnico e científico constitui uma crescente prioridade. Contudo, é necessário estar atento para os valores do(a) estudante, como pessoa humana, levando em consideração sua participação, assiduidade e, sobretudo, um esforço contínuo na busca de um resultado positivo no processo de aprendizagem.

- **Relacionamento Professor(a)-aluno(a)** - O oitavo item da pesquisa trata sobre as relações entre docente e estudante. Os dados pesquisados, no Curso de Direito, indicam que 14 discentes apontaram a existência de uma relação com base no diálogo; enquanto 4 confirmaram uma relação meramente formal; apenas 3 disseram existir uma relação de cooperação. No Curso de História, 5 discentes apontaram a existência de um relacionamento pautado no diálogo; enquanto 4 confirmaram uma relação meramente formal; 4 disseram existir uma relação de cooperação.



<sup>332</sup> LUCKESI, 2011, p. 29.

Sabe-se da importância do relacionamento entre professores(as) e estudantes para o processo de aprendizagem. Conforme Gil, “parece haver consenso entre os professores que o mais importante no Ensino Superior é conseguir que o estudante aprenda”. Acrescenta o autor que, “tanto as aptidões e motivações dos estudantes, quanto as aptidões e motivações dos professores exercem importante influência na aprendizagem”. Mas não é difícil admitir que o relacionamento entre docentes e estudantes exerça uma grande influência no resultado do processo de aprendizagem.<sup>333</sup>

Todo o corpo institucional sabe que a convivência em sala de aula é constituída por relações interpessoais. Conforme Gil, de um lado,

[...] o professor explica, pergunta, responde, informa, admoesta, repreende, elogia, critica ou ameaça valendo-se tanto da linguagem verbal quanto da não verbal. Da mesma forma, os estudantes comunicam-se com o professor e com os colegas em muitos momentos; perguntam, respondem, reclamam, dizem algo enquanto aguardam e também dizem alguma coisa quando estão distraídos ou mesmo quando se calam.<sup>334</sup>

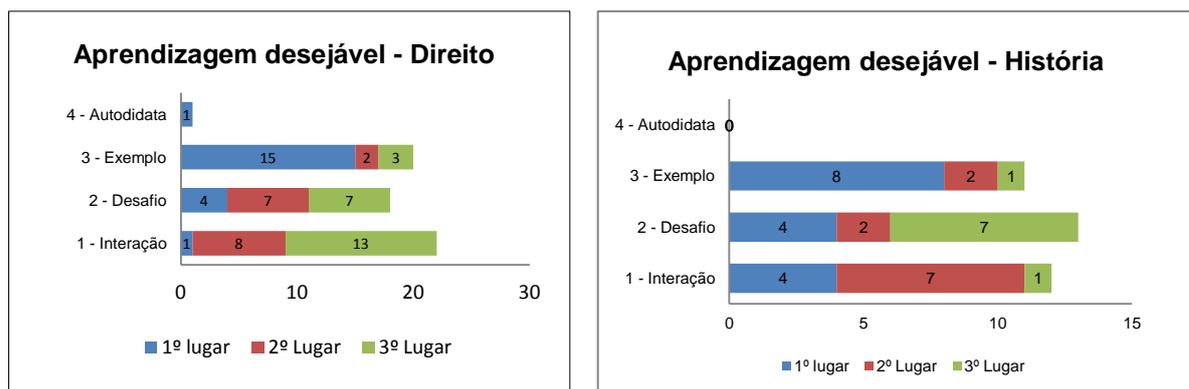
Com efeito, o relacionamento entre docentes e discentes se dá de maneira tão intensa que ambas as partes devem parecer como bandas de um todo. Não se pode falar de professor ou professora, se não existem alunos ou alunas. Da mesma forma, quando se fala de alunos(as), está-se referindo a determinado(a) professor(a) ou à própria instituição. Nesse sentido é que se ressalta a importância desse relacionamento, que não deve ser meramente formal, nem somente de cooperação, nem apenas de respeito, mas, sobretudo, dialogal. Utilizando-se do diálogo muitas situações são resolvidas, de forma racional. E, considerando-se que se vive num regime que se diz democrático, a alternativa mais viável para se desenvolver a democracia é por meio do diálogo.

- **Qualidade da aprendizagem** - O nono item da pesquisa busca demonstrar o modo como o(a) estudante diz que obtém melhor resultado no processo de aprendizagem. Os(as) entrevistados(as) diversificaram, bastante, suas respostas. No Curso de Direito, 15 disseram aprender melhor quando o(a) professor(a) apresenta exemplos reais; 11 apontaram a interação com outros(as) colegas; 8 informaram que priorizam o desafio. Apenas 1 se disse autodidata.

---

<sup>333</sup> GIL, 2006, p. 56.

<sup>334</sup> GIL, 2006, p. 56.

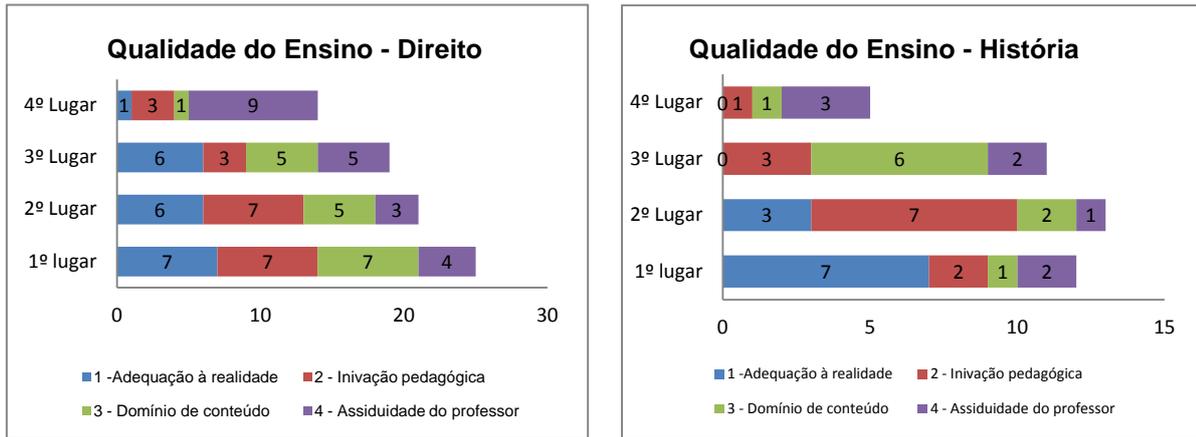


No Curso de História, 7 disseram aprender melhor quando o(a) professor(a) apresenta exemplos reais; 6 apontaram a interação com outros(as) colegas; 5 informaram que priorizam o desafio.

Esta questão visa relacionar o método de aprendizagem com o método de ensino. Existem vários métodos utilizados pelos(as) professores(as) e cada estudante tem seu modo próprio de estudar. A partir daí, o(a) discente deve procurar adequar seu método ao do(a) professor(a). Existem estudantes que nada escrevem durante as explanações, apenas ouvem; outros(as) escrevem bastante em cadernos bastante organizados; há, inclusive, os(as) que dizem aprender melhor, estudando sozinhos(as). Não há, pois como apontar, qual é o método mais eficaz. O importante é que o aprendizado, como um todo, proporcione os resultados desejados.

- **Qualidade do ensino** – O décimo item da pesquisa aborda a qualidade do ensino. Para tanto, solicita dos(as) discentes apontarem os fatores que poderiam contribuir para a melhoria do nível da qualidade do ensino, inclusive no sentido de inibir a violência na universidade.

No Curso de Direito, 7 discentes apontaram que, primeiramente, é necessário adequar o conteúdo programático à realidade; porém, 6 priorizam a necessidade da inovação pedagógica e metodológica; 7 apontaram que os(as) professores(as) precisam ter autodomínio de conteúdo. Uma sugestão foi acrescentada: “Relação entre a realidade social e o reflexo na qualidade do ensino universitário”.

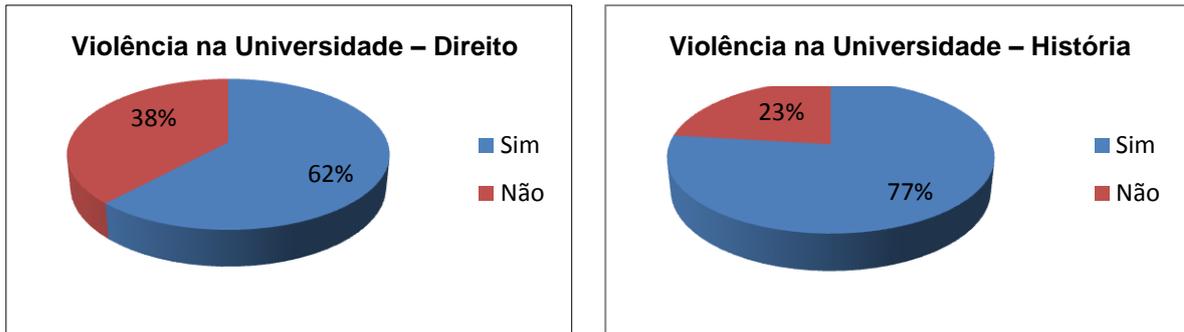


No Curso de História, 7 priorizaram a adequação do conteúdo à realidade, 7 apontaram a inovação pedagógica e metodológica, enquanto 6 sugeriram o domínio do conteúdo pelos(as) professores(as).

Como mostram os dados, as sugestões, nos dois cursos, de modo geral, coincidem. Não há, pois, como melhorar a qualidade do ensino se os conteúdos curriculares se distanciam da realidade. Tampouco falar da qualidade de ensino, sem a respectiva adequação metodológica e a devida inovação pedagógica. Além disso, a tecnologia é um recurso que muito pode contribuir para atender essas necessidades. Em consequência, o domínio do conteúdo é uma exigência da atividade docente. Se o professor ou a professora não domina o conteúdo da disciplina, então poderá ser-lhe vexatório não reunir condições pedagógicas de responder as constantes perguntas dos(as) alunos(as) sobre o tema, mesmo quando consideradas não pertinentes.

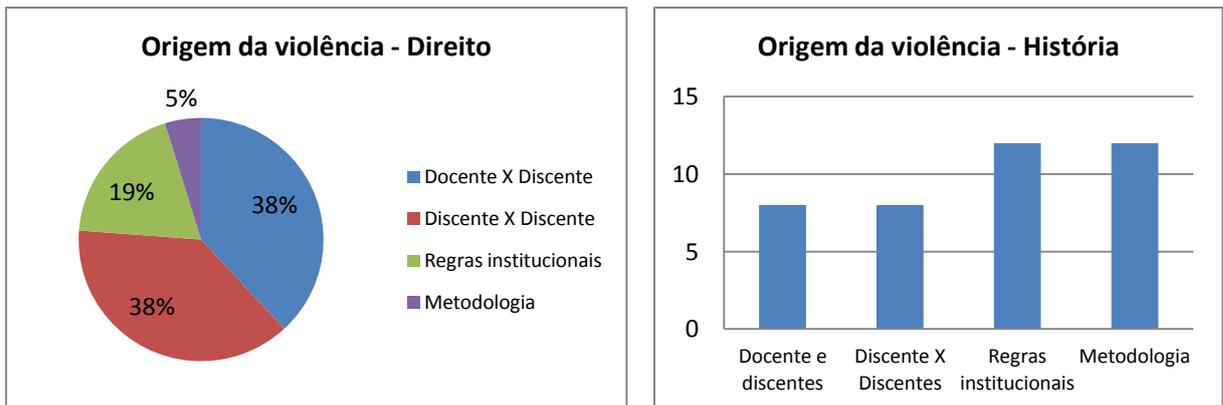
**Violência na Universidade** - Este quadro foi inserido no item que analisa o prendizado, porque a violência na universidade prejudica a educação. Ele aborda a questão específica desta tese de doutorado: a violência na universidade, incluindo alguns sub-itens: origem da violência, trote universitário, violência na família.

No Curso de Direito, 13 discentes confirmam que existe violência na universidade, embora 8 neguem a presença da violência no ambiente universitário. No Curso de História, 10 confirmaram a presença da violência, embora 3 tenham negado existir violência na universidade.



**Origem da violência** - Além de procurar indagar, na perspectiva discente, se existe violência na universidade, procurou-se identificar onde estariam as raízes da violência. Buscou-se, assim, verificar onde poderia a violência ter origem já que, no ambiente universitário, muitos(as) discentes se comportam de forma inadequada.

No Curso de Direito, 8 apontaram a violência entre docentes e discentes; 8 a indicaram entre discentes. Quanto às regras institucionais, apenas 4 discentes indicaram e somente 1 apontou a violência presente na metodologia adotada pelo(a) docente. No Curso de História, 8 apontaram a violência entre docentes e discentes; 8 disseram haver violência entre discentes. Quanto às regras institucionais 12 a confirmaram; 12 disseram que há violência nos métodos didáticos adotados pelo(as) professores(as). Neste caso, as respostas apontaram mais de uma opção.



Com efeito, sempre que ocorre um conflito, as partes, em atrito, tendem a apontar que o problema está na outra. Raramente admitem que possa estar em si mesma. Quando se trata da relação docente-discente, é necessário identificar onde a violência principia. Segundo Gil, “em quase todas as classes, os professores identificam um ou mais estudantes cujo comportamento é visto como prejudicial para

o desenvolvimento das aulas e que acabam sendo conhecidos como ‘problemáticos’”. Como explica o autor,

[...] é natural que os professores tendam a admitir que o problema está nos estudantes e que por essa razão sejam considerados problemáticos. A atuação desses estudantes costuma ser desgastante para o professor e contribui para que ele não se sinta à vontade em classe, trazendo sérios prejuízos para a aprendizagem dos alunos.<sup>335</sup>

Na linha de pensamento do autor, é conveniente que os(as) docentes, ao buscarem soluções para “os problemas decorrentes do comportamento desses alunos”, levem em consideração suas próprias atitudes em sala de aula e até que ponto elas podem estar contribuindo para que aqueles comportamentos ocorram. Argumenta, também, que “muitos dos problemas identificados pelos professores não podem ser debitados unicamente aos estudantes. Designá-los como problemáticos pode ser uma simplificação capaz de prejudicá-los”. Cabe, portanto ao(à) professor(a), cuidadosamente, analisar o comportamento desses(as) estudantes para que as decisões a virem ser tomadas não prejudiquem, ainda mais, esse relacionamento e o próprio desempenho acadêmico.<sup>336</sup>

Além das questões para serem marcadas no questionário, no Curso de História, algumas interessantes sugestões foram propostas pelos(as) entrevistados(as), como as que seguem:

1. Outro ponto que cria a violência são as diferentes visões de pesquisa dos professores.
2. Diferenças ideológicas despertam desentendimentos onde a intolerância e o preconceito ainda são presentes.
3. Os professores devem ter mais compromissos com os alunos. Liberdade de expressão e ideais na universidade.

Como se observa, as sugestões confirmam as hipóteses que impulsionaram essa tese de doutoramento. No Curso que deu origem ao questionamento proposto nesta pesquisa, os(as) estudantes ratificam os temas aqui abordados: visão de pesquisa dos professores; questões ideológicas; intolerância e preconceito; compromissos com os alunos e liberdade de expressão. Todas essas temáticas constituem discussões acirradas no âmbito da universidade. Caberia indagar: onde estariam as causas de debates de temas tão instigantes como esses? Poderiam

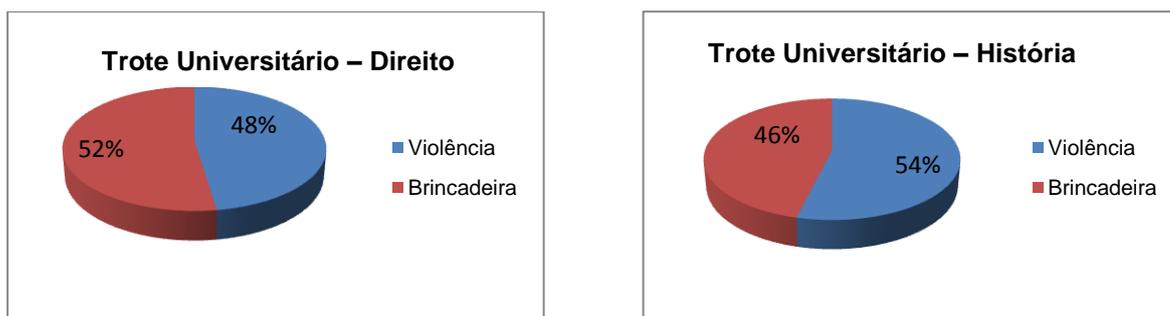
---

<sup>335</sup> GIL, 2006, p. 49.

<sup>336</sup> GIL, 2006, p. 50.

constituir previsões dos próprios currículos? Teriam os currículos tanta influência nas relações universitárias? Qual a importância do currículo na identidade universitária?

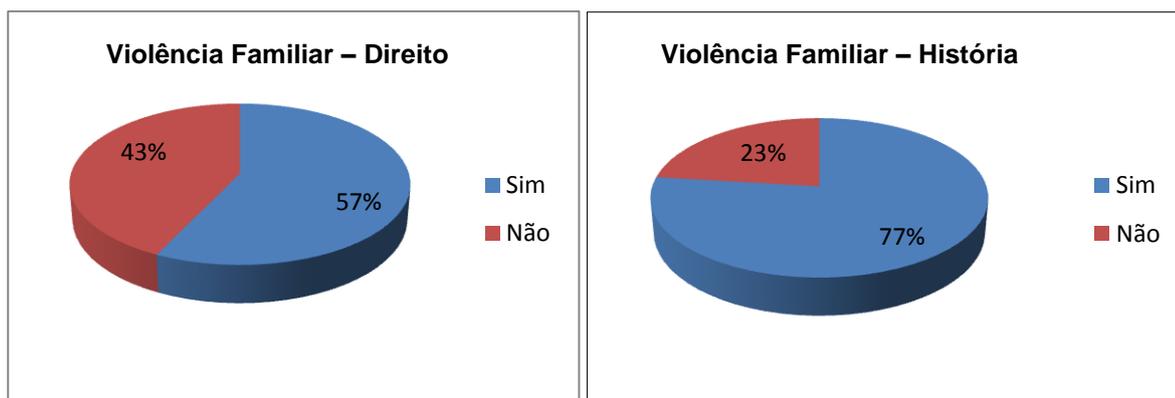
**Trote Universitário** A questão que envolve o trote visa indagar, na perspectiva dos(as) discentes se o trote na universidade é uma tradição ou uma violência. No Curso de Direito, 10 disseram que o trote é uma oportunidade de violência, enquanto 11 acreditam ser apenas uma brincadeira.



No Curso de História, 7 discentes confirmaram que o trote na universidade é uma oportunidade de violência, 5 disseram que se trata de uma brincadeira; 1 absteve-se. Entre os que entendem ser manifestação de violência, como sugestão, 1 discente acrescentou: “uma brincadeira ultrapassada que não tem nada haver (*sic*). Simplesmente entrar, estudar e se formar”.

Os dados demonstram que os(as) alunos(as) do Curso de Direito divergem, quase em pé de igualdade, se o trote é uma brincadeira ou uma oportunidade de violência; quanto aos alunos de História, há um pouco mais de adeptos entre os que entendem que o trote não é brincadeira, mas sim uma oportunidade de violência. Na opinião dos(as) entrevistados(as), verifica-se que há uma consciência de que a universidade não é campo de luta e local de desrespeito ao seu semelhante, mas um centro de estudo, com oportunidade de brincadeiras muito próprias da juventude.

**Violência na Família** - Por fim, a pesquisa procura indagar se existe violência, no âmbito da família. No Curso de Direito, 12 disseram que existe violência na família; 1 discente acrescentou: “física e psicológica. A educação deve ser dada em casa”. No Curso de História, dos entrevistados, 5 confirmaram haver violência na família.



Este quadro denota a fundamental importância da presença da família na formação dos(as) filhos(as). Há muito, os pais (pai/mãe) diziam: “o(a) professor(a) é o(a) segundo(a) pai/mãe. Queriam eles enfatizar que, como os(as) filhos(as) devem respeito a pai e mãe, da mesma forma, esse respeito é devido aos(às) professores(as). Ainda, acrescentavam: “seu/sua professor(a) sempre tem razão”. Desta maneira, desejavam eles incutir na cabeça do(a) filho(a) que não era qualquer argumentação, sem fundamento, que macularia a autoridade depositada na pessoa do(a) professor(a).

Contudo, atualmente, essa imagem do(a) mestre(a), de outrora, não se identifica na pessoa de todo(a) professor(a). Primeiro, porque o(a) professor(a) não se coloca no espaço que lhe é creditado; não se respeita de forma compatível com o seu cargo. E, nessa lacuna, o(a) estudante adentra o espaço docente, sem muita reserva. O resultado culmina nas adversidades que naturalmente vão surgir no ambiente universitário, onde, numa imaginária metamorfose - criança-adulto(a) -, arrogam-se no suposto direito de disputa do poder.

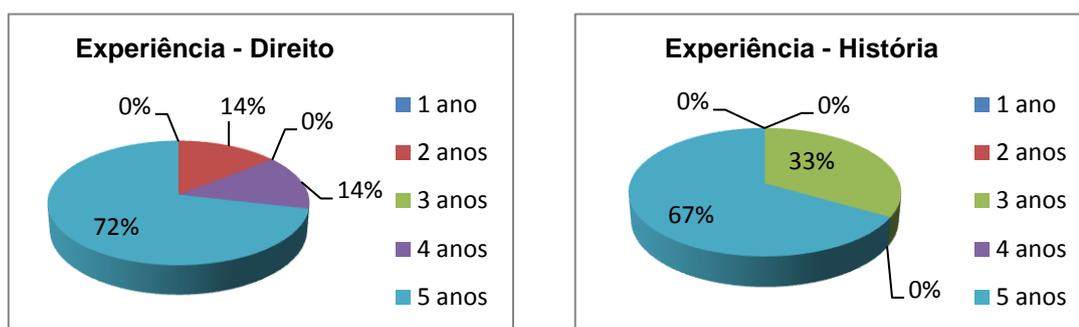
Dessa forma, impõe-se dizer que se a família se posicionasse, com firmeza, o(a) filho(a) reconheceria o(a) professor(a) como o pai ou mãe, isto é, como pessoas que, nas relações profissionais, devem ter, não somente a tarefa de instruir, mas a sublime função de educar.

### 3.4.2 Pesquisa aplicada aos(às)docentes

A pesquisa foi realizada na Universidade Estadual do Piauí - UESPI, *campus* de Parnaíba, durante o mês de agosto de 2014. Quando aplicada no Curso de Bacharelado em Direito, contou com o total 7 docentes e no Curso de Licenciatura em História, o público pesquisado foi de 6 docentes, incluindo, em ambos os cursos,

seus respectivos Coordenadores. Os questionários foram entregues de formas diversas: uns pessoalmente, outros encaminhados por e-mail. Estruturado em dez itens, o questionário contemplou os seguintes itens:

- **Experiência no magistério superior** – Inicialmente, a pesquisa visa investigar o tempo de experiência do(a) docente magistério superior.



No Curso de Direito, os dados mostram que 1 docente está exercendo a profissão há menos de 2 anos; 1 há menos de 4 anos; 5 já exercem a docência, há mais de 5 anos. No Curso de História, 2 docentes exercem a profissão há menos de 3 anos, enquanto 4 exercem a profissão, há mais de 5 anos.

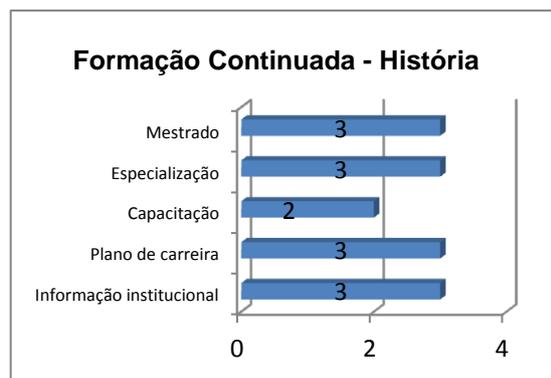
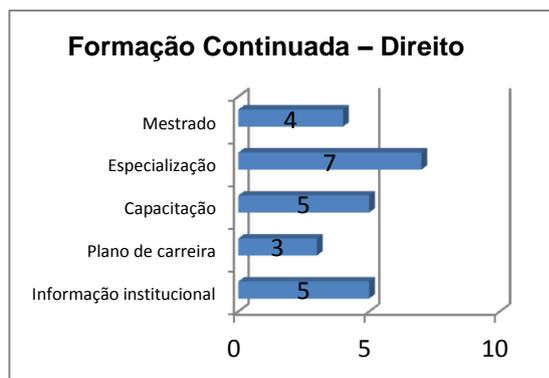
Nesse contexto, uma questão que permeia qualquer profissão diz respeito à experiência. Na atividade docente não será diferente. Segundo Larrosa, no dia-a-dia, essa experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. “Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”.<sup>337</sup>

Nesse raciocínio, sempre que se fala de experiência, esta se associa à ideia de tempo, como a dizer que pessoas com mais idade, ou mais tempo de serviço deveriam ter mais experiência. Mas, nem sempre essa premissa é verdadeira. Muitas pessoas passam pela vida e nada mostram de sua experiência. Muitas coisas lhes aconteceram, mas nenhuma delas as tocou. Ao que parece, nada lhes aconteceu, nada lhes chamou a atenção. Por consequência, o seu saber pode nada ter crescido no exercício da sua profissão.

- **Formação continuada** – O terceiro item analisa o nível de participação em eventos culturais de forma a contribuir para sua formação

<sup>337</sup> BONDÍA, Larrosa Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Universidade de Barcelona, Espanha. João Wanderley Geraldi (Trad.) Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. *Revista Brasileira* Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. p. 23.

continuada. No Curso de Direito, 5 disseram estar inteirados sobre a Instituição; 3 informaram que conhecem o plano de cargos e carreira profissional; 6 afirmaram que têm participado de capacitação docente; 4 já cursaram Pós-graduação em nível *lato sensu*. Em nível *stricto sensu*, 4 já possuem o título de Mestrado.



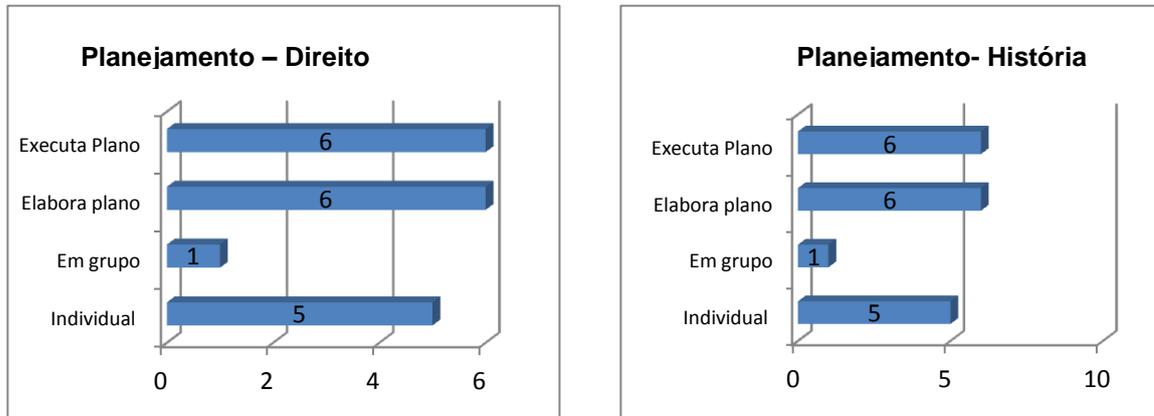
No Curso de História, 3 docentes detêm a titulação de Mestre e 3 são apenas Especialistas.

Dos dados em análise depreende-se que, no Curso de Direito, a maioria dos(as) docentes do Direito, possui qualificação com nível de Mestrado e outros(as) com nível de Especialização. No Curso de História, a metade possui titulação de Mestre e a outra metade como Especialista. Com isso, quer-se aqui enfatizar que os cursos de Pós-graduação visam proporcionar novas formas didáticas e riquíssimas dinâmicas no sentido de uma preparação mais atualizada, em termos de docência. Portanto, os métodos adotados em suas formações anteriores nem sempre devem ser repetidos em sala de aula. Há décadas passadas, os(as) professores(as) adotavam métodos que, atualmente são consideradas ultrapassados. Basta lembrar um(a) professor(a) que ainda reluta em trazer seus apontamentos em velhas fichas amareladas pelo tempo em que foram elaboradas.

- **Planejamento** – Esta questão sobre o Planejamento do Curso. No Curso de Direito, apenas 3 docentes confirmaram conhecer o Projeto Pedagógico. Quanto ao Planejamento de Ensino, 6 docentes disseram que o elaboram de forma individual e 1 em grupo. Dos(as) entrevistados(as), 6 disseram que elaboram o Plano de Disciplina e o executam, enquanto 1 se absteve.

No Curso de História, os(as) 6 docentes entrevistados(as) confirmaram

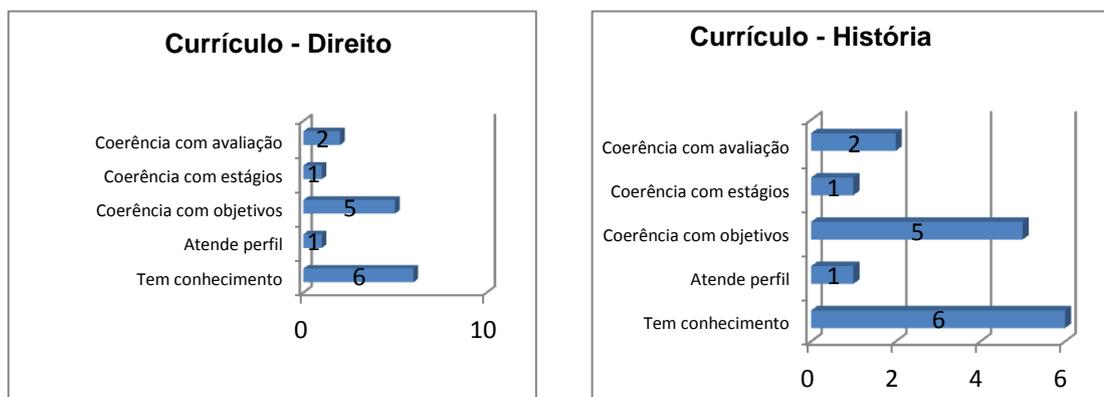
conhecer o Projeto Pedagógico de seu curso. Quanto ao Planejamento de Disciplina, 5 docentes disseram que o elaboram forma individual e 1 absteve-se.



Dos(as) entrevistados(as) 6 disseram que elaboram o Plano de Disciplina e apenas 5 informaram que executam os respectivos planos, enquanto 1 se absteve.

O Planejamento é indispensável ao bom desenvolvimento do Curso. O professor ou a professora necessita saber improvisar, afinal existem circunstâncias que assim o exigem, mas essa arte deve ser a exceção. A regra é que os(as) docentes se preparem para ministrar sua aula, com segurança. Para isso, deve inicialmente conhecer o Projeto do Curso e, individualmente, ou com o grupo de alunos(as) preparar seu Plano de Ensino, que é um instrumento de trabalho e postulado de defesa de quem cumpriu seu dever com a instituição.

- **Matriz curricular** – Neste item, a pesquisa traz à discussão a temática do currículo, visando identificar o grau de interação docente com a matriz curricular do curso, bem como sua respectiva coerência com outros segmentos – objetivos do curso, estágio e avaliação.



No Curso de Direito, 6 docentes confirmaram que conhecem a matriz curricular do curso; apenas 1 disse que a matriz curricular atende ao perfil do egresso. Sobre a coerência do currículo com os objetivos do curso houve a adesão de 6 docentes, tendo 1 apontado que existe coerência da matriz com a saída para estágio; 2 apontaram que há coerência da matriz com a avaliação.

No Curso de História, 6 docentes disseram conhecer a matriz curricular do curso; 2 entendem que a matriz curricular atende ao perfil do egresso; 4 concordam que existe coerência com os objetivos do curso; 2 apontam como coerente a matriz curricular para a saída para o estágio; apenas 1 acredita que a matriz curricular é coerente com a forma de avaliação pedagógica.

Quando se trata de currículo parece que se estar falando da pedra angular da instituição educacional. Assim, caberia indagar: qual a importância da matriz curricular para o curso de graduação? Essa seria a pergunta-chave desta questão.

Inicialmente, é necessário saber o que significa currículo. Nesse sentido, diversas teorias tentam dar ao currículo sua correspondente consistência conceitual. Segundo Tadeu da Silva, existem três teorias para explicar o currículo: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas. Aqui, a referência vai se prender às duas últimas. A crítica, para dizer como não deve ser o currículo; a pós-crítica para destacar-se da crítica por meio de características positivas.<sup>338</sup>

Tadeu da Silva caracteriza a teoria do currículo a partir de, pelo menos, três fatores: poder, saber e identidade. São, pois, estas três características que vão pontuar a essência do currículo nas duas teorias – crítica e pós-crítica. Por isso, conforme o autor, “ambas nos ensinaram que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder”.<sup>339</sup>

Quando hipoteticamente se questiona o caso de o currículo dificultar o processo de ensino e aprendizagem, por não se adequar à realidade, é porque, pela teoria crítica, “o currículo é uma invenção social, como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol... Ele é o resultado de um processo histórico”. Por essa razão, explica Tadeu da Silva que “é apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua em intervalos de tempo determinados e que o currículo

---

<sup>338</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 147.

<sup>339</sup> SILVA, 2009, p. 148.

esteja organizado hierarquicamente”.<sup>340</sup>

Ora, a grande questão aqui a tratar-se é saber quais seriam os conhecimentos válidos para a formação do currículo, ou melhor, nas palavras de Tadeu da Silva, ‘quais conhecimentos seriam considerados válidos?’ Este questionamento leva a pensar que se trata de uma questão política, portanto, uma questão de poder. Contudo, segundo o autor, na teoria pós-crítica, o poder não está mais centrado, mas “espalhado por toda a rede social”.<sup>341</sup>

Tadeu da Silva é enfático na defesa da teoria pós-crítica ao dizer que, “se pudéssemos nos livrar da relação de poder inerente ao capitalismo, o conhecimento corporificado no currículo já não seria um conhecimento distorcido e espúrio”. Complementa, dizendo que “as teorias pós-críticas continuam enfatizando o papel formativo do currículo”.<sup>342</sup> Nesta linha de raciocínio, resta esperar, conforme o entendimento do autor, que a teoria pós-crítica venha a se consolidar, para que o currículo possa se adequar à realidade, incluindo as necessidades locais, passando a ser um fator a contribuir para a qualidade da educação, desvencilhando-se das garras do poder e retratando uma característica de identidade dos sujeitos.

- **Avaliação pedagógica** – Esta questão busca discutir a temática da avaliação pedagógica. No Curso de Direito, os dados informam que a Prova/teste é a forma adotada pelos(as) 7 docentes entrevistados(as). Em segunda opção, 2 adotam o trabalho em equipe como forma de avaliação, enquanto 2 realizam a avaliação de forma individual. A avaliação atitudinal, 4 docentes a utilizam como terceira opção e 2 a colocam em quarto lugar.

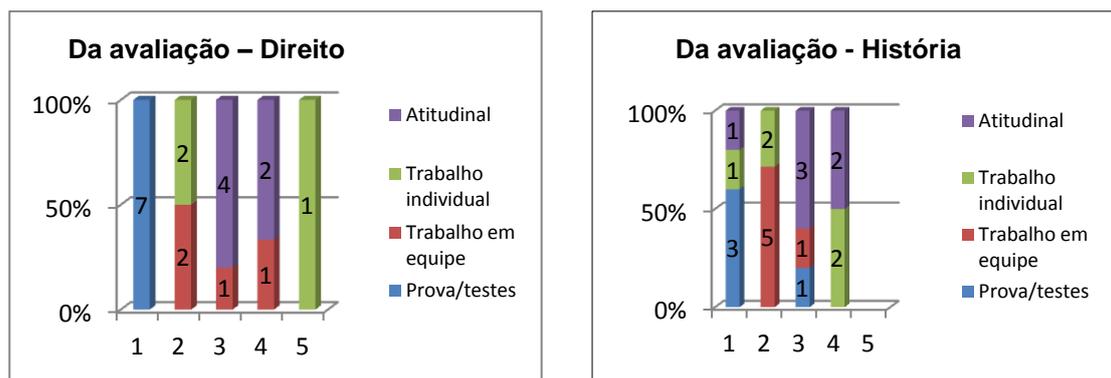
No Curso de História, pelos dados coletados, a Prova/Teste é a forma, preferencialmente, adotada por 3 dos(as) docentes entrevistados(as); as outras opiniões divergem quanto à forma de avaliar. Em segunda opção, 5 adotam o trabalho em equipe como forma de avaliação; 1 docente opta pela avaliação considerando as atitudes.

---

<sup>340</sup> SILVA, 2009, p. 148.

<sup>341</sup> SILVA, 2009, p. 149.

<sup>342</sup> SILVA, 2009, p. 149.



Para Dias Sobrinho, “a avaliação da educação superior ganhou importância central em todos os países que, no contexto da reforma dos Estados e, com a finalidade de alcançar a competitividade internacional, empreenderam políticas de transformação”. Segundo o autor, a avaliação, entendida como elo importante das reformas, transborda os limites propriamente educativos e se situa nos planos mais amplos da economia e da política.<sup>343</sup>

Vale lembrar que a Educação Superior no Brasil, desde a sua implantação, se caracteriza por uma estreita regulação do governo central.<sup>344</sup> Marcada pela formalidade, a avaliação prescreve normas que evidenciam o controle do Estado. A partir dos processos de autorização e credenciamento de instituições e de cursos, o MEC intervém por meio das funções de supervisão, fomento ou sanções, para comandar o crescimento, a configuração institucional e a programática do sistema, segundo estabelece a Lei de Diretrizes Bases – LDB.

A preocupante questão que se interpõe no bojo da avaliação diz respeito à educação e sua relação de poder. No dia-a-dia, percebem-se algumas práticas avaliativas, que adotam métodos para aferir, classificar ou punir. Muitas vezes, utilizadas como instrumento de controle ou empoderamento, em nada contribuem para a aprendizagem. Ao contrário, poderiam, inclusive, diante da insatisfação discente, fomentar manifestação de revolta no âmbito da universidade.

Sobre essa relação de poder se somam alguns educadores. Ao tratarem do suposto “problema” da avaliação, enfatizam: “chegamos agora ao inferno: os professores reclamam que é o pior momento de seu trabalho acadêmico, mas nós

<sup>343</sup> DIAS SOBRINHO, 2003, p.54.

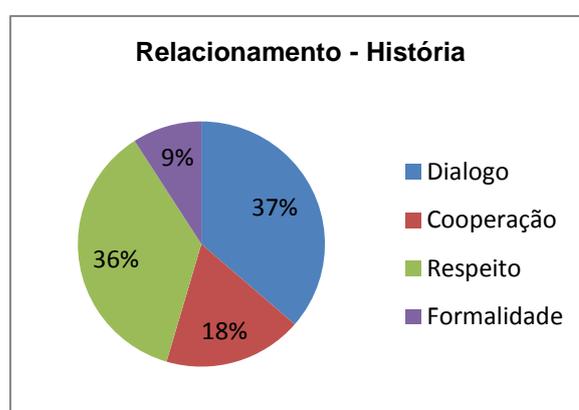
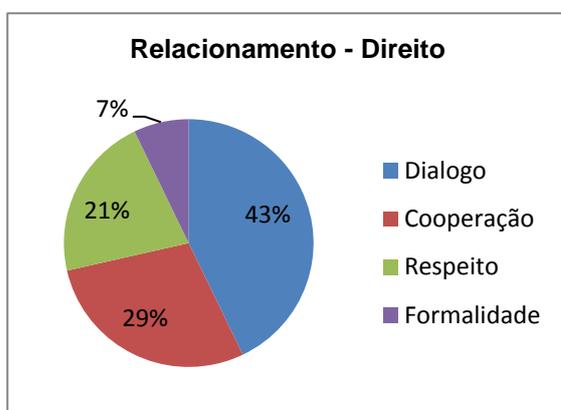
<sup>344</sup> Atuam neste âmbito dois ministérios – o de Educação, regulador das questões de ensino e de capacitação de professores, e o de Ciência e Tecnologia, pelo fomento à pesquisa.

sabemos que o sofrimento está do outro lado da linha, está no corpo discente”.<sup>345</sup>

Por certo, desde os primeiros passos, o professor ou a professora conhece o sistema de avaliação aplicado nas escolas brasileiras. É uma tradição medir um resultado com números ou conceitos, para responder à expectativa do avaliador e às exigências do sistema educacional. A universidade tem-se conformado com tal mecanismo de aferição do conhecimento. O sistema não considera outros valores, mais complexos – intelectuais, físicos ou psicológicos; foca somente informações com resultados quantificáveis.

Nas últimas décadas, muito se fala sobre os rumos da educação, Nesse contexto, diversos métodos avaliativos - provas escritas, seminários, trabalhos acadêmicos, questionários, tarefas individuais ou em grupo, etc. – precisam ser revistos como forma mais justa de aferir o aprendizado. A era da tecnologia e da comunicação é uma realidade irreversível; encurta distâncias e torna o indivíduo expectador, ao vivo, dos acontecimentos em nível mundial. Por tais razões, a prática avaliativa, centrada em novas correntes teóricas, tem-se apresentado como grande desafio para os educadores preocupados com resultados que visem proporcionar ao alunado formar seu próprio conhecimento.

- **Relacionamento professor(a)-aluno(a)** – Nesta questão, pesquisa versa sobre o relacionamento entre professor(a) e estudante. No Curso de Direito, 6 docentes apontaram a existência de uma relação dialogal e 1 docente disse ser apenas formal. Sobre o espírito de cooperação, 4 docentes concordaram. A relação de respeito foi apontada por apenas 1 docente.



<sup>345</sup> NUNES, Clarice. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v.24, n.1, p.105-125, jan./jun. 1998. p. 42.

No Curso de História, 4 docentes apontaram a existência de uma relação com base no diálogo. A relação formal é apontada apenas por 1 docente. A cooperação é considerada por 2 docentes; 4 docentes reconhecem uma relação de respeito.

As relações pedagógicas compreendem um conjunto de funções que perpassam as tarefas de ministrar aulas. Na perspectiva da legislação educacional, a LDB estabelece que o(a) docente deve participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos etc.

Contudo, sob o ângulo social, as funções docentes vão mais além. Os(as) docentes devem ser mais compreensivos e tolerantes diante das diferenças e das limitações discentes, porque a inclusão social é uma exigência para formar não apenas um profissional, mas para torná-lo cidadão capaz de contribuir para o próprio desenvolvimento do país. E não será o(a) docente que vai usar de discriminação. O relacionamento entre professor(a) e estudante deve ocorrer de forma sutil e espontânea e, ao mesmo tempo, de maneira tão intensa que “ambos formam um ‘par educativo’, devendo, portanto, ser considerados como uma unidade”.<sup>346</sup>

A experiência tem comprovado que uma maneira importante de o professor ou a professora estabelecer frutíferos relacionamentos pessoais com os(as) estudantes que ingressam na universidade é conhecê-los(as) pelos nomes. Conhecer um(a) estudante pelo nome constitui uma forma interessante de manter um bom relacionamento.

Sugere-se, portanto, que o(a) professor(a) dedique parte da primeira aula para alcançar esse objetivo. Quando o(a) estudante se manifestar, de qualquer forma, está aí o momento oportuno de perguntar: “como é o nome do(a) colega?”. Em regra, ficam tão surpresos(as) que ainda perguntam ao(à) professor(a): “o meu?”. Primeiro porque se envaidecem diante da pergunta que o(a) nivela como colega, depois pela atenção dedicada. É uma técnica bem especial, mas tem dado certo. Quando a resposta for: “meu nome é Charles”, o(a) professor(a) pergunta: Charles Darwin? Professor(a), meu nome é Dayane. A pergunta poderá ser: Lady Day? Assim, numa relação espontânea as duas bandas da laranja (professor(a) e estudante) vão se unindo e esse relacionamento poderá produzir bons frutos. Essa

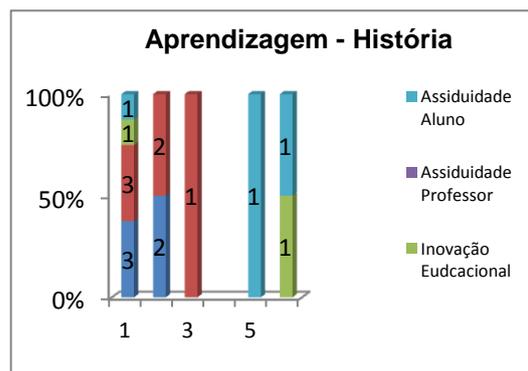
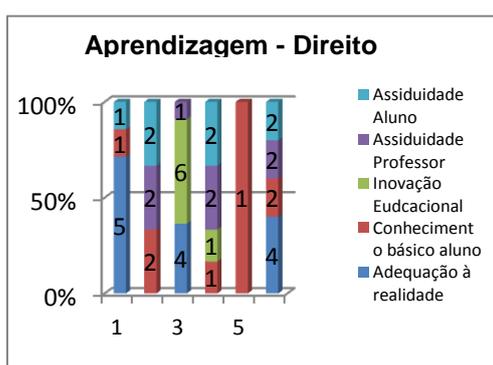
---

<sup>346</sup> GIL, 2006, p. 56.

estratégia não constitui uma analogia, muito menos com caráter irônico, mas de o(a) professor(a) associar a imagem ao nome e, mesmo, tempo depois, quando não mais existir a relação professor(a)-aluno(a), ainda lembrar do(a) ex-aluno(a) pelo nome.

- **Aprendizagem proveitosa** – O questionamento deste item tem por objetivo encontrar alternativas para uma aprendizagem mais proveitosa. Na perspectiva do Curso de Direito, 5 docentes priorizam a adequação do conteúdo à realidade do ensino; 2 deixaram essa opção em segundo lugar. Sobre a inovação pedagógica, 6 docentes a colocaram em terceiro lugar e apenas 1 a deixou em uma quarta opção. O conhecimento dos (as) alunos(a) foi apontado apenas por 1 docente; 2 o colocaram em segundo lugar; 2 o deixaram em quarta opção. Abstenção de 1. A assiduidade dos(docentes) foi colocada em primeiro lugar por apenas 1 docente; 2 a entenderam em segunda opção; 2 a colocaram em quarto lugar e 1 absteve-se.

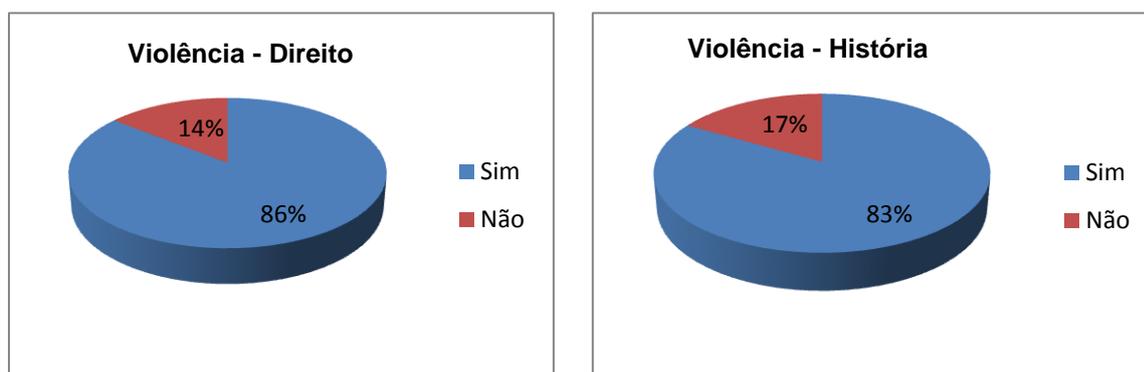
No Curso de História, 3 docentes priorizam a adequação do conteúdo à realidade do ensino; 2 a deixaram como segunda opção; 1 absteve-se. Sobre a inovação pedagógica, apenas 1 docente a entendeu como prioridade; 3 docentes a colocaram em segundo lugar e dois 1 a deixaram em uma terceira opção. O conhecimento dos (as) alunos(a) foi apontado por 3 docentes, como prioridade; 2 o colocaram em segundo lugar; 1 o deixou em terceira opção. A assiduidade dos(docentes) foi colocada em primeiro lugar por 1 docente; 2 a entenderam em quinta opção; 1 absteve-se.



Com efeito, muitos(as) professores(as), alunos(as) e a própria instituição sabem onde estão os principais entraves da educação. Alguns destes, com boa vontade, podem ser, pelo menos, minorados. Outros ficam mais difíceis, diante da imposição das normas institucionais. E, quando se fala de universitários(as), imagina-se a afinidade que os(as) mesmos(as) têm com revoltas, greves, protestos, e a partir daí, é possível que se abram as portas para a violência.

Portanto, ninguém ignora que é necessário rever alguns métodos pedagógicos; que é urgente adequar os conteúdos programáticos sugeridos pelos currículos à realidade social. Além disso, é indispensável ao alunado elevar seu conhecimento para evitar que venha a enfrentar maiores dificuldades acadêmicas. Dessa forma, não havendo uma parceria entre Estado e Sociedade (aqui compreendendo instituição e corpos docente e discente), fica bastante difícil encontrar alternativas que contribuam para uma educação com qualidade.

- **A violência na universidade** foi explorada, mais especificamente, nesse item. No Curso de Direito, 6 docentes reconhecem a presença da violência e 1 não a reconhece na universidade. No Curso de História, 5 docentes reconhecem a presença da violência e 1 entende que não há violência na universidade.



Como se observa, apenas uma minoria dos(as) entrevistados(as) supõe não haver violência na universidade. Contudo, pode-se observar como diariamente a violência está presente nos *campi* das diversas universidades brasileiras. Para exemplificar, pode-se citar o caso ocorrido recentemente na Universidade Federal de Minas Gerais, que se tornou manchete nos meios de comunicação, cuja matéria foi destaque no programa de TV “Fantástico”, no mês de setembro do ano em curso.

Atitude de um grupo de estudantes de uma universidade pública em Minas Gerais gerou polêmica. Eles cantaram uma música que incentiva o estupro em um lugar onde havia outras estudantes. Essa história aconteceu na mesma semana em que uma universitária americana chamou a atenção pela forma como resolveu protestar contra um suposto agressor sexual.<sup>347</sup>

<sup>347</sup> Edição do dia 28/09/2014 - 22h45 – “Alunas lutam contra violência sexual com mulheres em universidades” Casos de estupro têm-se multiplicado em universidades do país. Alunas criam grupos para dar apoio a vítimas e tentar acabar com esse tipo de violência. Disponível: <http://www.G1.Globo.com/fantastico/noticia/2014/09/alunas-lutam-contra-violencia-sexual-com-mulheres-em-universidades.html> – Acesso: 29/09/2014.

O lamentável caso fala do episódio narrado pelas alunas da universidade mineira, destacando: “Foram chegando outros jovens também e muitos deles identificados com a camisa da Bateria Engrenada,<sup>348</sup> da UFMG”, conta a estudante da mesma universidade.

As alunas se queixaram das músicas executadas pela charanga da universidade: “Eram músicas de conteúdo sexual que denegriam as mulheres. Principalmente de outras universidades”, como lembra Marcela Linhares, analista internacional. “Em determinado momento um grupo menor começou a cantar a frase: ‘Não é estupro, é sexo surpresa’”, afirma Luísa. “Eu fiquei muito chocada, muito triste, que as pessoas pudessem considerar aquilo uma brincadeira”, lamenta Marcela.

Diante do relato, não é difícil imaginar o sofrimento das alunas em razão da violência contra a mulher, nas universidades do país. As noites insones motivaram uma revolta que levou Luísa (Mestranda de Direito) a protestar nas redes sociais: “Mais triste ainda foi ver mulheres envolvidas na cantoria e mais ainda, perceber que ninguém se sentiu incomodado”. Contudo, o incômodo foi se espalhando entre os(as) discentes da UFMG.

Posteriormente, a Bateria Engrenada afirma ‘lamentar profundamente’ o episódio. Por outro lado, a Universidade diz que ‘não ignora o ocorrido e que está apurando’ o caso. Contudo, lamentar não é o suficiente para reparar o dano causado. Conforme Renata Ceribelli – repórter do Fantástico - “o assunto estupro em universidades também ganhou força nas últimas semanas nos Estados Unidos”, em razão dos casos incluindo a agressão sexual, dentro dos *campi* das universidades.<sup>349</sup> Significa dizer da importância dos fatos, considerando os meios de comunicação e o horário nobre, em nível nacional, utilizados para a divulgação do assunto.

Outro caso de abuso sexual ocorreu em uma festa dentro da USP no mês novembro de 2013. Conta a própria vítima: “Bebi bastante. Eu não estava inconsciente. Eu estava consciente. E aí dois meninos chegaram em mim e tentaram me convencer

---

<sup>348</sup> A bateria é um grupo musical formado por estudantes de engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais. Esse tipo de grupo - ou charanga, como também é chamado - se apresenta em festas da faculdade. Disponível: <http://www.G1.Globo.com/fantastico/noticia/2014/09/alunas-lutam-contra-violencia-sexual-com-mulheres-em-universidades.html> – Acesso: 29/09/2014.

<sup>349</sup> O Departamento de Educação dos Estados Unidos, a pedido do Presidente Barack Obama, está investigando 78 universidades suspeitas de ignorar denúncias feitas por estudantes. Uma delas virou símbolo dessa luta. Emma, da Universidade de Colúmbia, diz que foi estuprada por um colega no quarto da universidade. Ela denunciou o caso à direção, que considerou o estudante inocente. Para protestar, Emma anda pelo campus da universidade carregando o colchão onde teria acontecido a agressão e diz: “Eu vou levar o colchão comigo enquanto eu frequentar o mesmo campus que o meu estuprador”. Disponível: <http://www.G1.Globo.com/fantastico/noticia/2014/09/alunas-lutam-contra-violencia-sexual-com-mulheres-em-universidades.html> – Acesso: 29/09/2014.

para ir no estacionamento com eles. E eu falava, não quero. E ele falava: ‘Você quer sim, eu sei que você quer. Eu sei que você gosta’”. Conta a jovem que estava tonta por causa da bebida e não teve forças para opor resistência. “Eles me beijaram, enfiaram a mão dentro da minha calça. Passavam a mão, tudo. Por dentro da roupa. E eu lembro nitidamente na hora que eu estava gritando que não queria e um deles ficou bravo, falou assim: ‘Para de gritar! Para de gritar’”.<sup>350</sup> Quatro dias depois, ela foi aconselhada por amigas e por um professor a fazer um boletim de ocorrência na polícia. E, com ajuda do coletivo, a aluna levou o relato até a direção da faculdade.

Dessa forma, pode-se observar como as universidades brasileiras têm-se posicionado, aguardando mais informações até decidirem instaurar um processo administrativo, como no caso da UFMG: “Nós esperamos que os alunos, que supostamente estão envolvidos nesse episódio, nos apresentem um relato do que de fato aconteceu”, afirma Sandra Goulart Almeida, Vice-Reitora. E, no caso da USP, “a partir da pressão que a gente fez, foi criada uma comissão para apurar questões de violência dentro da faculdade, entre elas violência contra a mulher”, conta a estudante de Medicina Marina Pickman.<sup>351</sup> Assim, no Brasil, as instituições são omissas quanto a instaurar processo, até afirmam que vão criar comissão para analisar os fatos, enquanto em outros países, como no caso da aluna Emma (EUA), depois da repercussão da história divulgada pela imprensa, a Columbia agora obriga os alunos a ouvirem palestras sobre violência contra as mulheres.<sup>352</sup>

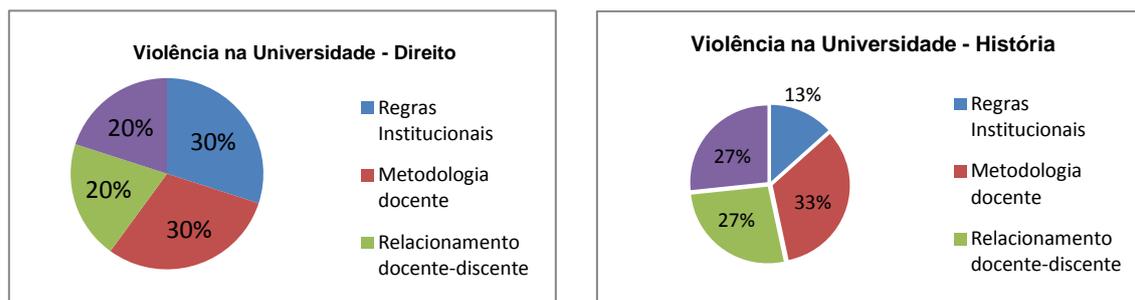
- **Formas de manifestação da violência** - considerando-se que a maioria dos(as) docentes reconhece que existe violência no ambiente universitário, no Curso de História, 4 docentes apontam que a violência está contida nas regras impostas pela instituição; 3 apontam que a violência está presente nos métodos pedagógicos; e 3 informam que a avaliação docente contém violência; 3 afirmam haver violência entre docentes e discentes; 2 indicam que há violência nas relações entre discentes; todos os 6 negaram haver violência entre docentes e 4 apontaram a violência entre discentes/docentes e a instituição.

---

<sup>350</sup> Disponível: <http://www.G1.Globo.com/fantastico/noticia/2014/09/alunas-lutam-contraviolencia-sexual-com-mulheres-em-universidades.html> – Acesso: 29/09/2014.

<sup>351</sup> Disponível: <http://www.G1.Globo.com/fantastico/noticia/2014/09/alunas-lutam-contraviolencia-sexual-com-mulheres-em-universidades.html> – Acesso: 29/09/2014.

<sup>352</sup> O brasileiro Guilherme, estudante de Direito, participou de uma delas. “Não é só porque está em silêncio, um não, um não meio assim, a menina está um pouco bêbada, significa que você pode fazer o que você quiser. Então eles entraram bem a fundo, educação mesmo”, explica Guilherme de Aguiar Franco, estudante. Disponível: <http://www.G1.Globo.com/fantastico/noticia/2014/09/alunas-lutam-contraviolencia-sexual-com-mulheres-em-universidades.html> – Acesso: 29/09/2014.



Diante dos dados, resta à Instituição e aos corpos docente e discente conversarem sobre tais questões, mesmo porque não há convergência expressiva capaz de identificar um único fator como motivador da violência. Contudo, se cada uma das partes apresentar suas sugestões no sentido de aperfeiçoar a qualidade do ensino e melhorar o relacionamento no âmbito da universidade, então poderá aí estar uma forma de inibir a violência que tanto prejudica a formação do(a) estudante, na sua auto-organização profissional e, também, enquanto pessoa.

- **Sugestões** – Na questão aberta a sugestões, foram apostas as seguintes contribuições, pelos(as) docentes do Curso de Direito:

1. "Aplicativos de celular utilizado para denegrir a imagem do estudante causam um conflito a partir do que se presume".
2. "Os alunos estão muito antenados, isto é bom por certo ponto, pois em sala de aula não deveriam ter acesso à Internet, ou ser proibido o uso de celulares em sala de aula deveria ser uma norma da Instituição".

No Curso de História, também os(as) professores(as) postaram sugestões:

1. "A relação entre professor-aluno, mesmo em nível superior pode ser marcada por uma postura integrativa e afetiva".
2. "As relações do saber-fazer podem ser mais eficientes se isso for levado em consideração"
3. "Inserir as condições infra-estrutural no processo ensino/aprendizagem". (sic).
4. "Que os resultados de pesquisa sejam divulgados no intuito de revelar o perfil dos educandos de modo que provoque mudanças nas práticas pedagógicas".
5. "Só acrescento que precisamos de uma maior interação docentes e discentes na construção de sociedade favorável".

Em síntese, pode-se perceber o grau de preocupação do corpo docente. Pelas contribuições apresentadas, em ambos os cursos, não se ignora que: quando pai ou a mãe disponibiliza um aparelho celular ao(a) filho(a), sem a devida orientação para o uso apenas em lugares permitidos, não pode estar contribuindo para a formação educando, de forma positiva; que a relação entre docente e

discente universitário(a) poderá ser marcada de forma interativa, para uma educação mais proveitosa; que esse relacionamento poderá ser orientado a partir do saber-fazer; de forma reiterada, a maior interação nas relações pedagógicas visem à construção de uma sociedade mais tolerante; que os resultados da pesquisa sejam divulgados para que as relações pedagógicas se aperfeiçoem. Todas essas sugestões são valiosas, mesmo porque elas coincidem com as hipóteses pressupostas por esta tese de doutorado.

Nesse sentido, e mediante os resultados obtidos na pesquisa empírica, faz-se necessária a inferência sobre os dados informados pelos(as) respectivos(as) agentes. Não há dúvida de que as sugestões dos(as) discentes e docentes coincidem com os objetivos propostos por esta pesquisa. As importantes informações muito colaboraram para responder à problemática deste estudo cujo objeto é a violência na universidade.

A pesquisa, inicialmente consubstanciada em conteúdos teóricos, buscou alcançar a realidade dos(as) agentes, por meio da pesquisa empírica. Para isso, percorreu caminhos e utilizou-se de instrumentos para captar informações e promover o confronto de dados. Nesse sentido, a partir dos temas questionados, propôs-se a análise reflexiva, nas perspectivas teórica e prático-pedagógica, realizada sobre a violência na universidade.

A pesquisa empírica aplicada aos(às) discentes mostrou que a maioria dos(as) jovens está ingressando na universidade muito cedo. Nesse caso, embora alguns teóricos questionem a faixa etária dos(as) estudantes como precoce, pôde-se inferir que esses(as) jovens, ao adentrarem a universidade, estão se antecipando na escolha por uma profissão. Além disso, percebeu-se que a presença da mulher na universidade é uma variável inquestionável, significando que ela decidiu buscar novas atividades laborais fora do lar, mesmo que não se desvincilhando dos afazeres domésticos, dando mostras de que homens e mulheres estão concorrendo em pé de igualdade para o mercado de trabalho.

Diante dos incentivos da legislação, percebeu-se que a pluralidade étnica brasileira adentra a universidade, com menores dificuldades que as impostas pelo preconceito elitista do século XX. Sobre a moradia, inclusive a localizada no subúrbio, verificou-se que ela favorece a vida estudantil, possibilitando o ingresso na universidade. Embora a minoria não se sinta residindo propriamente na cidade, os distritos, no

entorno da cidade, ficam, relativamente, a pouca distância da Faculdade, não constituindo, assim, maiores obstáculos para serem estudantes universitários.

As divergentes informações apresentadas na pesquisa dificultam desenhar o perfil dos(as) universitários(as). Sobre os hábitos culturais e de lazer, é importante considerar que o conhecimento sem uma jornada diária de leitura corresponde a uma barreira para a vida acadêmica. Priorizar atividades lúdicas pode refletir por que muitos(as) universitários(as) migram para outros cursos, abandonam a Faculdade ou, se chegam à conclusão, não obtêm sucesso na vida profissional.

Sobre a família dos(as) universitários(as), a partir da renda familiar, satisfatória ou não, do razoável nível de escolaridade e da escala de valores priorizadas nas suas relações, foi possível inferir que são fatores que poderão contribuir para o sucesso ou insucesso do(a) estudante. Vale ressaltar que o diálogo, o afeto, a religião e o apoio financeiro, mesmo não apontados, de forma expressiva, como prioridade pela maioria dos(as) estudantes, constituem fatores que podem prevenir os conflitos e contribuir para que a violência não prospere na universidade.

Quanto à atividade docente, concluiu-se que, dentre os métodos pedagógicos mais utilizados pelos(as) professores(as), a aula expositiva ainda se sobrepõe a outras formas de ministrar uma aula. A questão aqui discutida não pretende apontar o melhor, mas averiguar com que qualidade esse método é utilizado. É indiscutível que uma aula expositiva tem imenso valor, mas, sem sombra de dúvida, as fichas amareladas pelo tempo de sua elaboração, são inconcebíveis.

Com relação ao Planejamento do Curso e Plano de Ensino, concluiu-se que houve divergência entre os dois cursos, quanto a conhecerem ou não tais documentos. Com isso, pôde-se deduzir que se os(as) alunos(as) do Curso de História são mais investigativos, portanto, mais interessados no perfil do seu curso, provavelmente, é porque conhecem o Projeto do Curso. Significa dizer que aqueles(as) estudantes que não tomam conhecimento do Projeto do Curso, desconhecem os motivos que justificam sua criação seu conteúdo programático, sua fundamentação teórica, bem como, a literatura sugerida.

Sobre os recursos didáticos, concluiu-se que o quadro (de acrílico ou não) ainda é o mais utilizado quando da explanação das aulas e que outros recursos midiáticos são utilizados de forma rara, sobretudo nas universidades públicas, em

razão da precariedade dos investimentos governamentais. Os(as) docentes que usufruem desse privilégio, quando possível, utilizam os de seu uso pessoal.

No que tange à avaliação pedagógica, pôde-se concluir que a conhecida Prova/teste é o meio mais utilizado pelos(as) professores(as) para mensurar o conhecimento. Diante da complexidade que envolve o processo avaliativo, lamenta-se que as atitudes não sejam priorizadas pela maioria dos(as) docentes visando atribuir um justo resultado na avaliação do(a) estudante. Embora possa demandar um esforço docente, é necessário observá-las, visando estimular o(a) discente, inibindo a repetência ou mesmo o abandono do curso.

Sobre o relacionamento professor(a)-aluno(a) concluiu-se que ele se dá de forma dialogal, concomitantemente, com uma relação de cooperação, embora, em alguns casos, apenas uma relação formal. Dessa análise, concluiu-se que as atitudes docentes podem ter origens anteriores à sala de aula, podendo, assim, de forma positiva ou negativa influenciar no resultado da aprendizagem: promovendo o(a) estudante ou dando-lhe margem para a violência.

A questão da aprendizagem é analisada sob dois pontos de vista: como (a) estudante espera obter melhor resultado; b) quais as suas sugestões para a melhoria do ensino. Em ambos os cursos, foi possível perceber que a maioria entende aprender melhor quando o(a) professor(a) apresenta exemplos reais. Os(As) discentes sugeriram que o padrão de qualidade do ensino poderia ser melhorado a partir da adequação dos conteúdos programáticos às necessidades locais.

Sobre o ambiente universitário, os dados comprovaram que, ali, a violência se faz presente. E quando se buscou identificar as raízes da violência, foi possível constatar que ela poderia ser originária das relações familiares. Além disso, a violência poderia estar presente nas normas institucionais, nos métodos pedagógicos e nas relações interpessoais (docentes - discentes e entre discentes).

Com relação à questão do trote, os dados apontaram que, embora possa ser utilizado como uma saudação de boas-vindas, ele tem-se manifestado como uma oportunidade de violência. Dessa polêmica questão, foi possível inferir que o trote na universidade deixa cicatrizes que marcam a vida universitária de forma negativa, quando não ocorre ceifar o bem maior do ser humano – a própria vida.

Sobre a pesquisa aplicada aos(às) docentes, propõe-se, a seguir, a análise de alguns itens, que serão abordados em conexão com as informações colhidas na

pesquisa realizada com os(as) discentes. Não havendo qualquer colocação, em especial, significa que os dados entre os segmentos docente e discente foram congruentes.

Inicialmente a pesquisa indaga sobre a experiência docente. Dos dados obtidos, pôde-se deduzir que o exercício da docência seria suficiente para que os(as) professores(as), utilizando ou não novos recursos didáticos, houvessem dado continuidade à sua formação e tivessem renovado os métodos pedagógicos, de modo a propiciar melhor qualidade do aprendizado. Particularmente, quanto à formação continuada, lamenta-se que a maioria dos(as) docentes não seja detentora, pelo menos, da titulação de Mestre. É provável que esse fato se atribua ao desinteresse das instituições ou mesmo à cultura nacional em razão do descaso que envolve a educação de modo geral.

A questão referente ao Planejamento, no que diz respeito ao Projeto do Curso e Plano de Ensino é preocupante, considerando as afirmações docentes divergindo da opinião dos(as) estudantes. A análise possibilitou inferir que não conhecer tais documentos inviabiliza a integração do(a) docente o com a instituição, como um todo, inclusive quanto ao tomar conhecimento sobre as normas de conduta. Por consequência, passa a desconhecer a matriz curricular do curso, podendo, assim, estar contribuindo para a violência.

Por meio da pesquisa, foi possível analisar as formas de avaliação pedagógica e o relacionamento docente-discente. Não seriam esses dois itens uma relação de causas e efeito? A avaliação deve ser um ato de amor, de cuidado, de respeito para com os(as) avaliados(as). Ao tempo em que o relacionamento se dá mediante o diálogo, já não poderiam aí estar ocorrendo etapas avaliativas? O(a) professor(a) atento(a) é vigilante diuturnamente, inclusive quanto à violência.

Muitos(as) professores(as) conhecem, inclusive, o que se passa na família dos(as) alunos(as). Sabem das dificuldades, dos problemas enfrentados, sobretudo em cidades pequenas em que as notícias são veiculadas com rapidez sem a necessidade dos meios de comunicação. Sendo preventivo(a) o(a) professor(a) já poderia muito contribuir para que os conflitos no âmbito universitário não chegassem ao indesejável clima violento. Dessa forma, não seria difícil vigiar as condutas propensas à violência, porque muitas vezes a instituição não consegue controlar.

Por fim, como a ciência começa e termina com um problema, em vez de se propor uma conclusão, caberia indagar: como devem proceder as instituições educacionais diante da violência ocorrida nas diversas universidades do país?

## CONCLUSÃO

O estudo sobre a temática que envolve a violência na universidade resultou em um aglomerado de informações, obtidas por meio do referencial teórico, sobre as quais se deseja propor algumas sugestões com vistas a implementar a harmonia nas relações entre discentes, docentes e a instituição, visando ao melhor desempenho do processo de ensino e aprendizagem.

Buscando atender aos objetivos propostos por esta tese doutoral, conclui-se que: conceitualmente, não se podem ignorar as diversas características que envolvem o termo universidade – corporação, comunidade, universalidade, academia, etc. Contudo, seu status institucional de ensino superior é que capacitou este trabalho a inferir que se trata de um conjunto de normas que visam preparar o(a) estudante para desenvolver suas competências nas suas relações profissionais, tendo como pressuposto o conhecimento construído durante o curso de graduação.

Historicamente, o estudo proporcionou informações sobre a origem da universidade, na Europa, com perfil corporativista, durante o século XII, tendo adquirido características renascentistas durante o século XV. Todavia, no período iluminista, é que a universidade alcançou ideias científicas, o que ocorreu no século XVIII. Contudo, foi no século XIX que a universidade passou a institucionalizar a ciência, evoluindo até os dias atuais, numa transição para os novos modelos da universidade moderna. E, ainda, que a universidade transplantou-se para o continente americano, durante o século XVI, no Caribe e tendo-se estendido, posteriormente, às demais regiões.

A partir da pesquisa teórica, constatou-se que a experiência da universidade brasileira se consolidou durante o século XX, a partir da década de 1930. No período anterior, os conhecimentos de ensino superior foram testados em nível de escolas profissionalizantes, considerando os cursos de medicina prática trazidos pela família real para o Brasil. Atualmente, sob o status de instituição do ensino superior, a universidade é regida por normas que são acompanhadas e avaliadas pelo Estado, visando ao respectivo credenciamento pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC.

Sobre a pesquisa, o conhecimento e a informação observou-se que se trata de um tripé sobre o qual se constrói a universidade. De um lado, o conhecimento é valorado no momento em que se ajusta à realidade, distanciando-se, assim, de estereótipos moldados para culturas distintas. De outro, a informação é o diferencial

que a universidade proporciona para a habilidade profissional, para quem busca o mercado de trabalho. Por complemento, a pesquisa, como base para a construção desse conhecimento é dosada pela crítica científica. Portanto, é possível inferir que a universidade requer a indissociação desses requisitos, para sua maior solidez.

Considerando-se as novas incumbências atribuídas aos(às) docentes, foi possível perceber que, se falar no magistério implicava dizer ministrar aulas, atualmente, essa tarefa abraça inúmeras atividades - participar da elaboração de projetos pedagógicos, elaborar e cumprir plano de trabalho; estabelecer estratégias, zelar pela aprendizagem; aperfeiçoar a formação, dentre outras - estabelecidas pela própria legislação educacional. Portanto, se o(a) professor(a) passou a assumir tantas tarefas, então é provável que essa sobrecarga possa contribuir para uma insatisfação profissional, proporcionando uma defasagem na qualidade do ensino.

É indiscutível que a educação, como um processo cultural, tem apresentado outra face com as características de empresa, passando a refletir valores, com o objetivo de lucro financeiro, e não, necessariamente, a formação do conhecimento, que constitui a meta educacional buscada pela docência. Esse contexto, possibilitou inferir que a universidade não é apenas uma organização social, como empresa do saber, ela é, antes de tudo, uma instituição educacional e, como tal, deve pautar-se pela excelência do produto ofertado – a educação.

Atualmente, a educação é influenciada por alguns fenômenos, dentre os quais se inclui a Tecnologia. Com características fenomenológicas, a tecnologia da comunicação e da informação – TIC – sem pedir permissão, adentrou os mais diversos segmentos da sociedade, em ambientes públicos e privados, impondo uma carga de exigências que não mais podem ser ignoradas pelos mais diversos profissionais. Diante dessa exigência, concluiu-se que na docência, não é diferente. Se os(as) professores(as) passam a ser aprendizes tendo que conviver como novos métodos, então, deverão sujeitar-se, às novas exigências tecnológicas e com elas buscar a compatibilidade.

Quanto à sala de aula, a universidade, atualmente, poderá apresentar diversos *layouts*, seja em modelos tradicionais, no caso da pública, ou em inovadores *designs* com sofisticadas arrumações, quando se trata de instituições particulares. Diante desse espectro pôde-se concluir que os recursos físicos não influenciam a qualidade da aula a ser ministrada, porque, à moda antiga, ou inovada pela própria criatividade docente e discente a sala de aula reflete o espaço

adequado para que a educação se processe de modo a viabilizar a formação do conhecimento.

O estudo sobre a legislação educacional possibilitou conhecer que, antes de 1930, pouco, ou nada, se falava de educação superior. A partir daí, a educação passou a evoluir com a criação de universidades no país. Contudo, uma revolução foi proposta na educação, na década de 1990, especialmente, com a edição da Lei nº 9.394/96 – LDB. Desse contexto legislativo, pôde-se inferir que a lei propôs consistentes mudanças na educação brasileiras, sobretudo porque, expressamente, entendeu que a educação, para atingir o pleno desenvolvimento do educando, compreende um processo intencional a contribuir para que o organismo psicológico do(a) aprendiz se desenvolva de forma harmoniosa e progressiva.

Da leitura empreendida na Constituição Federal, foi possível constatar que o Plano Nacional de Educação é a lei que deve reger a educação nacional, por um período decenal. Nessa esteira constitucional, surgiram os PNEs: Lei nº 10.172/2001, vigente até 2010 e a Lei nº 13.005/2014 a vigorar até 2024. Sobre o ensino superior, o atual PNE previu três metas propondo elevar: a taxa bruta de matrícula; a qualidade de educação por meio da qualificação docente; o número de matrículas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Resta saber se essa elevação numérica vai contribuir para melhorar a qualidade da educação.

A partir deste estudo, verificou-se que tomar assento nos bancos da faculdade ficou bem mais facilitado. Até o ano de 2010, era restrita a entrada nas universidades públicas, que se dava via vestibular. A partir daí, o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM possibilitou a concorrência, em nível nacional, para uma vaga na universidade. Além disso, concluiu-se que o acesso se tornou possível porque pode ser feito pelo caminho das cotas para negros, indígenas ou porque são estudantes provenientes de escola pública, ou ainda, porque as instituições privadas o possibilitam mediante o incentivo de financiamento proposto pelo Governo, através do PROUNI.

Sobre os(as) universitários(as), a pesquisa recomendou observar a questão de gênero e algumas características quanto aos aspectos acadêmico, financeiro e sócio-familiar. O estudo comprovou que o acesso da mulher à universidade, nem sempre foi possível. De regra, tinha que lidar com afazeres domésticos indispensáveis para a administração do lar. Em consequência da pesquisa, concluiu-se que, atualmente, os caminhos que possibilitarem o ensino para os homens

deverão ter as portas abertas também para as mulheres. Do contrário, as normas constitucionais não passarão de letra morta a entulhar o arcabouço legislativo, porque é preceito da Lei Magna do país que “todos são iguais perante a lei”, sem qualquer discriminação, inclusive em razão do sexo.

Quanto aos aspectos acadêmico, financeiro e sócio-familiar dos(as) universitários, concluiu-se que se trata de três fatores que podem, ou não, afetar a qualidade da aprendizagem. Do estudo, concluiu-se também que muitos(as) universitários(as) enfrentam inúmeras dificuldades durante ao curso, levando em consideração a frágil bagagem cultural que oscila, em razão da proveniência de escola pública ou privada. E que, além disso, concomitantemente, o fator financeiro poderá ser o vetor que conduz a uma educação qualificada.

Quanto ao aspecto familiar, vale lembrar que muitos pais se vangloriam de que seus/suas filhos(as) estão na faculdade: em breve, serão doutores(as). Mas quando se descuidam, o(a) universitário(a), muitas vezes, poderá precisar de maior lapso de tempo que o necessário para o cumprimento dos créditos, porque enfrentam diversos problemas, não raro de caráter pedagógico, que os(as) levam a perder muitas disciplinas. Dessa forma, concluiu-se que os(as) universitários(as) necessitam do apoio da família durante sua vida estudantil, inclusive, na universidade, a fim de evitar reprovação por falta ou por insuficiência de rendimento escolar de naturezas diversas.

Em síntese, precisar as diferentes concepções conceituais, históricas, políticas e legislativas na trajetória da universidade brasileira, implica dizer que, em razão do tempo-espço, ela enfrentou diversos problemas que desafiam sua capacidade de atualização e até de sua sobrevivência. Contudo, esses desafios suscitam nessas instituições complexos processos de adaptação, de inovação e de mudanças que contribuam para definir seus valores e suas finalidades.

Sobre a violência, o estudo teórico propôs discutir alguns temas. Inicialmente, identificar a linha divisória que separa violência e indisciplina constituiu certa dificuldade porque, em regra, os teóricos entendem que a violência é um ato de indisciplina, que se manifesta em qualquer ambiente, em desrespeito às normas propostas. Do estudo foi possível inferir que a indisciplina está contida na violência. Sendo assim, entendeu-se que os conceitos se fundem e, na prática as condutas violentas ou indisciplinadas prejudicam os objetivos buscados pela educação.

Conceitualmente, a literatura apresenta um entendimento de que a violência pressupõe a violação de direitos ou a ultrapassagem de um limite, de tal forma que leva o(a) agente a privar alguém de um bem, como a liberdade, a integridade física, a honra, a dignidade e, até a própria vida. Considerando os enfoques históricos e políticos, observou-se que a violência, em geral, relaciona-se com a ideia de marginalidade e arbitrariedade, pressupondo a utilização de meios inadequados para a obtenção de resultados. Nesse sentido, compreendeu-se que as ações humanas violentas extrapolam os objetivos desejados porque a arbitrariedade se encontra no seio da violência, e que esta não deixa de ser uma manifestação de poder. Nesses moldes, pôde-se inferir que o poder significa a vontade do(a) dominador(a) sobre o(a) dominado(a).

Nesse contexto, a violência apresenta diversas características. Dependendo dos fatores que a consubstanciam ou do lugar onde ocorre, a violência pode ser caracterizada como violência doméstica, violência sexual, violência institucional, violência escolar etc. A análise dos dados permitiu entender que a violência pode resultar da interconexão de fatores biológicos e sociais e que suas características podem ser visibilizadas de forma física, por agressões ou xingamentos; ou de forma psicológica, quando a vítima é submetida a uma circunstância de desvalor e de escrava ao poder do(a) agressor(a).

De diversas formas a violência pode se manifestar. Parece contraditório pensar em não-violência como atitudes de violência. Contudo, a não-violência traz implícita a pujança do poder. É uma energia e se caracteriza no descumprimento de uma norma, um deixar de fazer alguma coisa, ou fazer coisas proibidas de serem feitas. Daí, pôde-se inferir que não é correta a exegese de que o ato não violento é uma atitude pacífica, pois aquele(a) que deixar de fazer o que deveria ter feito, pratica um ato de violência por desrespeito e desobediência.

A violência simbólica pode significar uma inversão de valores, quando o poder tiver condão de legitimar privilégios, considerando-se que os bens devem ser repartidos de forma igualitária em determinada sociedade. Trata-se de uma forma de dominação, sem o uso da coerção física, mas pressupõe um tipo de poder exercido com o consentimento da vítima. O estudo revelou que se trata de um poder invisível e, como forma de dominação, leva a perpetuar uma determinada sociedade. Nesse contexto, o sistema educacional tende a cumprir essa legitimação que se torna

necessária à perpetuação da ordem social. E, ainda, exercido de forma institucionalizada, o poder simbólico se propõe a domesticar as classes dominadas.

Quando se fala em violência na escola, não se pretende fazer referência ao ensino médio. Escola é, aqui considerado o ambiente de formação do(a) aluno(a) em qualquer nível da educação. Neste caso, a violência na ou pela escola compreende as interferências institucionais, considerando-se que a educação se encontra ameaçada por uma crise da modernidade. Dessa compreensão, foi possível concluir que a escola, analisada sob o ponto de vista da ideologia dominante, engessa professores(as) e aluno(as) num amontoado de normas, impedindo-os(as) de se mobilizarem com liberdade de maneira autônoma, ou transformadora. Além disso, o estudo possibilitou concluir que a violência na escola não é caracterizada em razão do poder econômico ou do grau de escolaridade dos(as) pais/mães. Assim, compreendeu-se que a violência nesse ambiente estudantil pode acarretar causas originárias de outros segmentos, que, por razões diversas, poderão ser provenientes da família.

Com relação ao trote, o estudo possibilitou compreender que se trata de uma questão polêmica: uma brincadeira no ambiente universitário ou uma questão de poder? Algumas teorias o defendem como um rito de passagem ou tradição, e outras, como uma relação de poder. Na prática, verificou-se que as condutas trotistas geram demasiado receio, diante das consequências decorrentes dessa “brincadeira”, que não descontraí, não faz rir, pelo contrário, causa mazelas com danos morais e materiais, muitas vezes, irreversíveis.

Analisar o papel da família foi de fundamental importância para mostrar que, como instituição, ela contribui para a organização da sociedade, cujo formato vai depender de como a autoridade do pai ou da mãe funciona no ambiente familiar. A partir daí foi possível inferir que na família o(a) estudante busca formar sua identidade e que a família em desarmonia constitui o melhor adubo para que a violência floresça.

O estudo sobre a formação religiosa possibilitou analisar que as relações na família, na universidade, no trabalho, no lazer podem ser dosadas pelo conhecimento religioso. Atualmente, com a permissão constitucional da laicidade religiosa, o indivíduo tem a liberdade de escolher qual religião lhe é mais conveniente. Todavia, algumas pessoas alegam que praticam determinada religião por tradição familiar, ou por imposição da Igreja. Tais argumentos são

inconsistentes, pois quando o indivíduo é plenamente capaz, o livre arbítrio permite-lhes escolher os caminhos que deseja percorrer, inclusive optar por qualquer religião, já que a Constituição Federal preceitua a liberdade de crença.

A universidade, enquanto instituição, compreende um conjunto de normas a regerem a formação do(a) estudante. Nela se desenvolvem ideias, fortalecem-se mentalidades, cultiva-se o conhecimento. Vista como tradutora do saber, é impossível negar seu valor como um sólido contributo para a vida profissional. Contudo, o universo estudantil que a habita, não aproveita esse espaço físico ou temporal, como um privilégio. Quantos(as) não desejariam por ela passar! Tantos(as) pessoas a utilizam, porém e não a valorizam!

Em suma, buscando responder ao problema da pesquisa, pôde-se concluir que são diversas as causas da violência. Além de serem de difícil identificação, a complexidade do tema dificulta também determinar suas origens. Contudo, como resultado da pesquisa empírica, foi possível inferir que as condutas violentas ocorridas na universidade, de modo geral, e em particular no contexto da UESPI podem ter origem nas relações familiares. Essas circunstâncias somadas a outras situações enfrentadas no âmbito universitário, em razão das normas impostas pela instituição ou em virtude dos métodos pedagógicos adotados, possivelmente, afetaram as relações interpessoais, de tal forma que extrapolaram o controle emocional dos agentes, chegando à agressão física, no próprio campus da universidade.

Além disso, a pesquisa indica para a necessidade de revisão dos métodos pedagógicos, no sentido de valorar o conhecimento, não apenas de forma objetiva, mas considerando as atitudes, o interesse, o esforço despendido, atentando para todo o contexto que envolve as crises da modernidade, inclusive a estrutura familiar do(a) universitário(a). Nesse contexto, a instituição universitária é desafiada a criar oportunidades para docentes e discentes tomarem conhecimento sobre as normas da Instituição, incluindo as que se referem à conduta no âmbito universitário. Nesse caso, sugere-se que a aula magna de início de cada semestre seja o momento oportuno para a explanação de como funciona a IES, inclusive para enfatizar sobre os procedimentos quando da ocorrência do trote universitário.

O contributo desta tese propõe sugerir, como formas de superação da violência que: os currículos dos cursos sejam adequados à realidade local; que as universidades contribuam para formar mestres(as) para melhorar a qualidade do

ensino; que os(as) estudantes assistam a aulas de ética para tornar as relações pessoais mais agradáveis; que as famílias sejam corresponsáveis na formação universitária dos seus filhos e suas filhas; que os(as) professores(as) assumam com maior responsabilidade esse grande ministério que é a educação.

Por fim, impõe-se dizer, ainda, mesmo que seja custoso ao professor e à professora, que lhes cumpre o dever de analisar com cuidado o comportamento dos(as) estudantes, para que suas decisões sejam adequadas e possam, sabiamente, contribuir com dias melhores para a educação brasileira. Que, como verdadeiros(as) mestres(as), procurem conduzir o rebanho que foi colocado sob sua orientação e que, um dia, alguém possa dizer-lhes: quero ser também um(a) professor(a) e colaborar para que a violência não mais habite o *campus* da universidade.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. RUA, Maria das Graças. *Violência nas escolas*. Brasília-DF: UNB, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Escola e violência*. 2. ed. Brasília-DF: UNB, 2003.
- ALBORNOZ, Suzana. *Violência ou não-violência: Um estudo em torno de Ernst Bloch*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.
- AMARAL, Domingos. *O retrato da mãe de Hitler*. 2. Ed. Lisboa: Casa das Letras, 2013.
- ANDRADE, Fernando César Bezerra de. (In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITSKOSKI, Jaime José. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- AQUINO, J. Groppa. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus, 1996b.
- \_\_\_\_\_. A indisciplina e a escola atual. *Rev. Fac. Educação*, v. 24, n. 2, ul./dez.1998, São Paulo, p. 181-204.
- \_\_\_\_\_. *Crise. Acoso e reinvenção da experiência educativa contemporânea*. Campinas - SP: Papirus, 2011.
- ARENDT, Hannah. *Da Violência*. (Trad.) Maria Cláudia Drummond Trindade. Coleção Pensamento Político, 85. Brasília: Editora UNB, 1985, c1970.
- \_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- \_\_\_\_\_. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Coleção: Os pensadores. São Paulo: Ed. Abril, 1973.
- ASSMANN, Hugo. *Paradigmas Educacionais e Corporeidade*. Piracicaba: UNIMEP Ed., 1995.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023. *Informação e documentação: referências - elaboração*. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.
- BAUER, Martin, W., Gaskell, George (ed.). Qualidade, quantidade e interesse do conhecimento. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (Trad.) Pedrinho, A. Guarechi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BENINCÁ, Dirceu (Org.). *Universidade e suas fronteiras. A universidade em movimento*. São Paulo: Editora Outras Expressões, 2011.
- BOFF, Leonardo. *Depois de 500 anos: que Brasil queremos?* Petrópolis: Vozes, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Escritos de Educação*. Classificação, desclassificação, reclassificação. 2 ed. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs). Tradução: Denice Barbara Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Fernando Tomaz (Trad.), 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRANDENBURG, Laude Erandi. Concepções epistemológicas no Ensino Religioso: desafios para a práxis. *Estudos Teológicos*. São Leopoldo/RS: EST. 2006. Ano 46, nº 2.

\_\_\_\_\_. KLEIN, Remi. Adolescência e Identidade: desafios educacionais em tempos modernos. In: *Práxis do ensino religioso a escola: IV Simpósio do Ensino Religioso – abril/2007*. (Orgs) Manfredo Carlos Wachs, Henry Luis Fuchs. São Leopoldo: EST/Sinodal, 2007.

\_\_\_\_\_. *Praxis Educativa no Ensino Religioso – confluência entre epistemologia e didática*. São Leopoldo/RS: s/d.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília – DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília – DF: 1968.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8405, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília – DF: 1992.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília – DF: 1995.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília – DF: 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.542/2000, de 11 de julho de 2000. Dispõe sobre o remanejamento, em caráter temporário, dos cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS que menciona, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília – DF: 2000.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Nacional da Educação*. Brasília – DF, 2001.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília – DF: 2001.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, do Poder Executivo, que “aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências”.

BRAUER, Markus. *Ensinar na universidade: conselhos práticos, dicas, métodos pedagógicos*. (Trad.) Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

- CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa. (Org.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Thompson, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. In: *Revista Brasileira de Educação, Associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. São Paulo nº 24, Set/Out/Nov/Dez 2003.
- CLARET, Martin. *O poder da não violência*. Coleção: O poder do Poder. São Paulo: Martin Claret Ltda. 1996.
- CUTSEM, Chantal V. A família recomposta: entre o desafio e a incerteza. Cristina Reis (Trad). Lisboa: Editions Éres, 2001.
- DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Atlas, 1997.
- DERRIDA, Jacques. *O olho da universidade: da responsabilidade do corpo docente*. São Paulo: Estação da liberdade, 1999.
- DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Minas Gerais: Autêntica, 2011.
- ESTEBAN, Maria da Paz Sandin. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. (Trad) Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- FELKER, Reginald D. H. O ensino jurídico no processo de transformação da sociedade brasileira. In: *Revista da Ordem dos Advogados do Brasil*. Brasília – DF: Ano XXXI. Nº 73. 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, Moacir. Um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. *Congresso Internacional: SABER APRENDER*. Évora 20 a 23 de setembro de 2000. Disponível: <https://www.google.com.br> - Acesso: 10/08/2014.
- GALVÃO, Izabel. *Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não*. São Paulo, Vozes, 2004.
- GIL, Antônio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2006.
- GUIMARAES, A. *A depredação escolar e a dinâmica da violência*. Tese (Doutorado Educação), Universidade de Campinas (UNICAMP), 1990.
- GUIMARAES, M. E. *Cotidiano escolar e violência*. In: ZALUAR, A. (Org.). *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- IMURA, Carolina Proeitti; SILVEIRA, Andréa Maria. *Como explicar a violência*. In: MELO, Elza. *Podemos prevenir a violência: teorias e práticas*. Ed. Organização Panamericana de Saúde/Organização Mundial de Saúde – OPAS/OMS 2010 – UFMG – Belo Horizonte: 2010.
- KANT, Immanuel. *O conflito das faculdades*. Textos filosóficos. Artur Morão (Trad.) Edições 70, Ltda. Lisboa, 1993.

KRONBAUER, Solenir Corrêa Gonçalves e SIMIONATO, Margareth Fandanelli (Orgs.) *Formação de professores: abordagens contemporâneas*. São Paulo: Paulinas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LARROSA BONDÍIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Universidade de Barcelona, Espanha. João Wanderley Geraldi (Trad.) Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. *Revista Brasileira* Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19.

LAVILLE, Christian. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Christian Laville e Jean Dionne (Trad.) Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na Didática*. Anais II do IX ENDIPE, v. 1/1. Águas de Lindóia, São Paulo, 1998.

LIMA, Loise Ana de. *Orientações curriculares para o Ensino Religioso das escolas da rede estadual de ensino*. Teresina: SEDUC-PI, 2011.

LUCKESI, Carlos, Cipriano. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Avaliação da aprendizagem e a questão das representações sociais*. EccoS. Ver. Cient. UNINOVE, São Paulo: (n.2, v.4) 79-88.

LUCKMANN, Luiz Carlos. *Os pressupostos da Modernidade e a universidade brasileira*. Um novo marco conceitual para a Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba – SC: Unoesc, 2007.

MARTINS, Sérgio. In: *Revista Veja*. Edição 2191 – ano 43 – nº 46, 17 de novembro, 2010.

MELO, Elza Machado de. *Podemos prevenir a: teorias e práticas*. Belo Horizonte. Ed. Organização Panamericana de Saúde/Organização Mundial de Saúde – OPAS/OMS, 2010.

MENEZES, Luís Carlos de. *Universidade sitiada*. A Ameaça de uma liquidação da universidade brasileira. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

MINAYO, Maria Cecília S. *Método de pesquisa*. Rio Grande do Sul: Ed. UFRG, 2009.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MONTAÑO, Sônia. *Conferência internacional sobre os sete saberes necessários à educação do presente*. Fortaleza: 2010.

MURILLO, Paulino. *Enseñar e aprender en la Educacion Superior*. In: Enfoques de Educación. Universidad de Sevilla: Inprenta Rosgal. s/d.

- NEGRÃO, A. V. G.; GUIMARÃES, J. L. *A indisciplina e a violência escolar*. 2004. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos>. Acesso: 23 mar. 2013.
- ODÁLIA, Nilo. *O que é Violência?* Coleção: Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.
- OLIVEIRA, E. C. S.; MARTINS, S. T. F. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. *Psicologia & Sociedade*; 19 (1): 90-98; jan/abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?> Acesso: 20 de fev. 2013.
- OLIVEIRA NETTO, Alvim Antônio de. *Novas tecnologias & Universidade*. Da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas. Petrópolis: Vozes, 2005.
- PETERSON, Michel. A Universidade: da responsabilidade do corpo docente. In: DERRIDA, Jacques. *O olho da universidade*. São Paulo: Estação da liberdade, 1999.
- POZO Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RANIERI, Nina Betriz. Reflexões sobre as implicações da legislação de ensino na vida acadêmica. Cadernos 3. Associação de Mantenedoras de Ensino Superior. Brasília: 2000.
- REBELO, Rosana A. *A Indisciplina Escolar: causas e sujeitos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- Revista Nova Escola*. 273\JUN/JUL 2006, nº. 33. Disponível: HTTP//: Disponível: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impresas> - Acesso: 23/10/2014.
- RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- RISTOFF, Dilvo. A tríplice crise da universidade brasileira. In Hélgio Trindade (Org.) *Universidade em ruínas*. Na república dos professores. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SAFFIOTI, H. Introdução. *Violência de gênero no Brasil contemporâneo: conceituando o gênero*. In: SAFFIOTI, H. I. B. e MUÑOZ-VARGAS, M. *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NIPAS, Brasília-DF: UNICEF, 1994.
- SGUISSARDI, Waldemar, et al. Universidade: Reforma e/ou Rendição ao mercado? Educação e Sociedade: *Revista de Ciência e Educação*. Campinas, vol. 25, n 88, p. 647-651 – CEDES, Especial Out. 2004.
- SHARP, Gene. *Poder, luta e defesa*. São Paulo: Edições Paulinas, 1996.
- SILVA, De Plácido e Silva. Vocabulário Jurídico. (Atulizadores) Nagib Slaibi Filho e Gláucia Carvaalho. Rio de Janeiro: Forense, 2003.
- SOUZA, Paulo R. de. *A revolução gerenciada*. Educação no Brasil 1995-2002. São Paulo: Prentice Hall, 2005.
- SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, n. 104, jul./1998: 58-75. São Paulo: Cortez.

STRECK, Danilo R. *Correntes Pedagógicas: Uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_(Org.) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

STRECK, Gisela Isolde W. O Ensino Religioso e a diversidade religiosa no Brasil: desafios para a educação. In: *Ver. Pistis Prax, Teol. Pastor. Curitiba*, v.4, n 1, p. 261-276, jan./jun. 2012.

STRECK, Gisela I. Adolescência e Identidade: desafios educacionais em tempos modernos. In: *Práxis do ensino religioso a escola: IV Simpósio do Ensino Religioso – abril/2007*. (Orgs) Manfredo Carlos Wachs, Henry Luis Fuchs, Laude Erandi Brandenburg e Remi Klein. São Leopoldo: EST/Sinodal, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

\_\_\_\_\_. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

TRINDADE, Hélió. (Org.). *Universidade em ruínas*. Na república dos professores. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

VARELA, Bartolomeu Lopes. *A Universidade, o Currículo e o Conhecimento: Das origens aos tempos atuais*. Cabo Verde - África: Edições Uni-CV. 2013.

VEIGA, Ilma Passos. A. *Educação superior em debate*. Docência na Educação Superior. Vol. 5. Brasília: INEP, 2006.

VELLOSO, J. Universidade na América Latina: rumos do financiamento. *Cadernos de Pesquisa*, nº 110, julho/ 2000.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso*. Planejamento e Métodos. 2. ed. (Trad.) Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS(ÀS) DISCENTES

FACULDADES EST	
Doutorado	Área: Religião e Educação
Tese <sup>353</sup>	Orientadora: Dra. Laude Erandi Bradenburg
Doutoranda: Maria do Rosário Pessoa Nascimento	Campo de atuação: Curso de Direito
Público: Estudantes	Pesquisa Tempo: 30 min
Local: UESPI	Curso: ( ) Direito ( ) História
Instrumento: Questionário	Respondente (opcional):

### INFORMAÇÕES PRÉVIAS

Esta entrevista está direcionada ao corpo discente da UESPI – Universidade Estadual do Piauí dos Cursos de Bacharelado em Direito e de Licenciatura em História. Tem por objetivo investigar as contribuições dos(as) alunos(as) quanto à perspectiva das relações pedagógicas no processo educativo. Para tanto, foram selecionadas algumas categorias: caracterização, perfil discente, renda familiar e escolaridade dos pais, planejamento, praxis docente, processo de aprendizagem e avaliação. Não é necessário identificar-se. Observe o formulário de consentimento. Após a concordância, favor preencher o questionário, a seguir.

**As questões deverão ser assinaladas com “X”. Poderá haver mais de uma alternativa. Algumas questões propõem enumerar por ordem de prioridade, que poderá ser da seguinte forma (1) (2) (3)...**

#### I – Caracterização (alguns aspectos)

1. Idade \_\_\_\_\_
2. Sexo \_\_\_\_\_
3. Você se identifica como:
 

<input type="checkbox"/> Afrodescendente	<input type="checkbox"/> Branco	<input type="checkbox"/> Moreno	<input type="checkbox"/> Outro _____
--	---------------------------------	---------------------------------	--------------------------------------
4. Local de moradia
 

<input type="checkbox"/> Cidade	<input type="checkbox"/> Subúrbio	<input type="checkbox"/> Outra localidade.
---------------------------------	-----------------------------------	--

#### II – Do perfil discente.

**Após o ingresso na universidade, você participou dos seguintes eventos:**

5.  Informações sobre a instituição.
6.  Ambientação, para conhecer salas, laboratórios, oficinas, área de lazer, etc.
7.  Inteirar-se sobre o seu curso e possibilidades de trabalhos.
8.  Informação sobre o perfil do curso.

#### Seus Hábitos e Lazer

9.  Leituras.
10.  Cinema.
11.  Praia.
12.  Esporte.
13.  Festas. (Balada)
14.  Outros. (Especificar) \_\_\_\_\_

#### III – Da família

##### Escolaridade dos pais:

15.  Sem escolaridade formal.
16.  Ensino fundamental completo.
17.  Ensino médio completo.
18.  Ensino médio incompleto.
19.  Ensino superior completo
20.  Ensino superior incompleto.

##### Renda Familiar

21.  Inferior a 2 salários mínimos.
22.  Entre 2 a 5 salários mínimos.
23.  Entre 6 a 9 salários mínimos.
24.  10 salários mínimos ou mais.

#### IV – Da atividade docente

No exercício da atividade docente, quais os métodos utilizados com maior predominância? Escolha os três mais frequentes, assinalando por prioridade ( 1) (2) (3) ...

25.  Aulas expositivas.
26.  Estudos orientados.
27.  Pesquisa bibliográfica.

<sup>353</sup> VIOLÊNCIA NA UNIVERSIDADE: uma análise reflexiva nas perspectivas teórica e prático-pedagógica, no contexto da UESPI – Parnaíba-PI.

28. ( ) Seminários.  
29. ( ) Estudo de caso/situação problema.

#### V - Planejamento geral

30. Você conhece o Projeto Pedagógico do seu curso – PPC ( ) SIM ( ) NÃO

#### Planejamento de Ensino do(a) professor(a)

31. O(A)s professores(as) discutem o planejamento de ensino. SIM ( ) NÃO ( )  
32. O(A)s professores(as) elaboram plano da disciplina. SIM ( ) NÃO ( )  
33. O(A)s professores(as) relacionam o conteúdo com outras disciplinas. SIM ( ) NÃO ( )  
34. O(A)s professores(as) relacionam a teoria à prática. SIM ( ) NÃO ( )

#### VI - Recursos mais utilizados pelos(as) professores(as) em sala de aula.

(Enumerar por ordem de prioridade) (1) (2) (3)...

35. ( ) Quadro.  
36. ( ) Data show.  
37. ( ) Laboratório.  
38. ( ) Visita técnica.  
39. ( ) Outros. (Especificar) \_\_\_\_\_

#### VII - A forma de avaliação utilizada pelos(as) professores(as).

(Escolher ou enumerar os aspectos por ordem de prioridade) (1) (2) (3) ...

40. ( ) Prova/testes.  
41. ( ) Trabalho de equipe.  
42. ( ) Trabalho individual.  
43. ( ) Avaliação das atitudes.  
44. ( ) Outros (Especificar) \_\_\_\_\_

#### VIII - Quanto ao relacionamento do(a) professor(a) com o(a) estudante, você classifica como :

45. ( ) Relação dialógica.  
46. ( ) Relação formal.  
47. ( ) Relação de cooperação.  
48. ( ) Relação de indiferença  
49. ( ) Outras. (Especificar) \_\_\_\_\_

#### IX – Sobre a aprendizagem.

Na sua concepção, você aprende melhor: (Enumerar por prioridade) (1) (2) (3)...

50. ( ) Em interação com outros alunos.  
51. ( ) Quando desafiado ou provocado.  
52. ( ) Com exemplos próximos a sua realidade.  
53. ( ) Outros. (Especificar) \_\_\_\_\_

#### X – Da violência.

Na sua concepção, o que falta para melhorar a qualidade do ensino superior.

(Enumerar por ordem de prioridade) (1) (2) (3)...

54. ( ) Adequação do conteúdo à realidade do ensino.  
55. ( ) Inovação pedagógica e metodológica.  
56. ( ) Autodomínio do conteúdo.  
57. ( ) Assiduidade dos professores.  
58. ( ) Outros (Especificar) \_\_\_\_\_

59. Na sua concepção, existe violência (física ou simbólica) no ambiente universitário?

- ( ) SIM ( ) NÃO

Se você respondeu SIM na questão anterior, é possível apontar algumas das opções abaixo.

Marque com "X" as situações onde se pode constatar a presença da violência no ambiente escolar.

60. ( ) Nas regras impostas pela Instituição.  
61. ( ) Na metodologia adotada pelos(as) professores(as).  
62. ( ) Na forma de avaliação adotada pelos(as) docentes.  
63. ( ) No relacionamento docente X discente.  
64. ( ) Nas relações entre alunos(as).  
65. ( ) Nas relações entre docentes.

Sua colaboração foi muito importante para a realização desta pesquisa. Se desejar colaborar com outras opiniões, estas serão de grande valia.

Agradecida pela disponibilidade, na certeza de que você muito colaborou para obtenção das informações necessárias a esta pesquisa.

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS(ÀS) DOCENTES

FACULDADES EST	
Doutorado	Área: Religião e Educação
Tese <sup>354</sup>	Orientadora: Dra. Laude Erandi Brandenburg
Doutoranda: Maria do Rosário Pessoa Nascimento	Pesquisa Tempo: 30 min
Público: Docentes (Professores)	Campo de atuação: Curso de Graduação
Local: UESPI – Parnaíba-PI	( ) Curso de Direito ( ) Curso de História
Instrumento: Planejamento do instrumento: design definitivo.	Respondente: (opcional) Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

### INFORMAÇÕES PRÉVIAS

Esta entrevista está direcionada ao quadro docente da UESPI – Universidade Estadual do Piauí dos Cursos de Bacharelado em Direito e de Licenciatura em História, em Parnaíba-PI. Tem por objetivo analisar as contribuições dos(as) professores(as), sobre as características discriminadas neste instrumento. Para tanto, foram selecionadas algumas categorias: experiência, formação, planejamento, currículo, prática docente, processo de aprendizagem e avaliação. Não é necessário identificar-se. Observe o formulário de consentimento. Após a concordância, favor preencher o questionário, a seguir.

**As questões são autoexplicativas. Solicita-se marcar com “X”. Poderá ser assinalada mais de uma alternativa, enumerando por ordem de prioridade. Neste caso, sugere-se a ordem numérica (1). (2). (3)...**

#### I – Experiência no magistério superior

1. ( ) 1 ano
2. ( ) 2 anos
3. ( ) 3 anos
4. ( ) 4 anos
5. ( ) Mais de 5 anos

**Experiência profissional relacionada com a área. (Especificar as duas últimas).**

6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_

#### II - Formação continuada

Durante a experiência do magistério você participou dos seguintes eventos:

8. ( ) Informações sobre a instituição.
9. ( ) Conhecimento sobre o plano de carreira.
10. ( ) Capacitação profissional.
11. ( ) Pós-Graduação *lato sensu*.
12. ( ) Pós-Graduação *stricto sensu*.

#### III – Planejamento.

13. ( ) Conhece o Projeto Político Pedagógico – PPP.
14. ( ) Seu planejamento de ensino é Individual.
15. ( ) Seu planejamento de ensino é em Grupo.
16. ( ) Elabora plano da sua disciplina.
17. ( ) Executa o plano de disciplina

#### IV - Matriz curricular.

**Marque com “X”, em caso afirmativo.**

18. ( ) Conhece a matriz curricular do curso.
19. ( ) A integralização da matriz curricular atende ao perfil do egresso.
20. ( ) Existe coerência da matriz com os objetivos do curso.
21. ( ) Existe coerência da matriz com as saídas para estágio.
22. ( ) Existe coerência da matriz com a forma de avaliação.

#### V – Avaliação Pedagógica.

**Enumere os métodos de sua preferência, por prioridade) (1) (2) (3)...**

23. ( ) Prova/Testes.
24. ( ) Trabalho de equipe.
25. ( ) Trabalho individual.
26. ( ) Avaliação das atitudes. .

<sup>354</sup> VIOLÊNCIA NA UNIVERSIDADE: uma análise reflexiva nas perspectivas teórica e prática-pedagógica, no contexto da UESPI – Parnaíba-PI.



## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### PESQUISA SOBRE AS RELAÇÕES NA UNIVERSIDADE

O OBJETIVO DESTA PESQUISA É CONHECER QUAIS SÃO OS FATORES QUE INFLUENCIAM a questão da violência – física ou simbólica – no âmbito universitário. Especificamente, a enquete visa levantar informações junto aos atores – professor, aluno, coordenador de curso – buscando identificar e analisar circunstâncias que possam contribuir negativamente com o processo de ensino e de aprendizagem no nível superior. Nesse propósito, é importante esclarecer que:

1. Não haverá riscos durante a aplicação da entrevista.
2. Não há benefício direto para o participante, pois, trata-se de um estudo para se obterem os elementos necessários buscando compreender melhor sua problemática e poder propor um quadro de diretrizes que visem à melhoria do ensino universitário. Somente no final do estudo pode-se concluir a presença de algum benefício.
3. O entrevistado terá acesso à profissional responsável pela pesquisa, para esclarecimento de eventuais dúvidas. A investigadora, Doutoranda Maria do Rosário Pessoa Nascimento pode ser localizada pelos telefones (86) 99873833 e (86)33212748.
4. É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo à continuidade de seu tratamento na Instituição.
5. Direito de confidencialidade – As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros profissionais, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.
6. Direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas, quando em estudos abertos, ou de resultados que sejam do conhecimento da pesquisadora.
7. Compromisso da pesquisadora de utilizar os dados e o material coletado somente para esta pesquisa.
8. Eu discuti com a Doutoranda Maria do Rosário Pessoa Nascimento, sobre a minha decisão em participar deste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.
9. Ficou claro, também, que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso à pesquisa quando achar necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento, a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.
10. DECLARO, pois, ter sido suficientemente esclarecido(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo sobre o Projeto de Tese de Doutorado que versa sobre “Violência e indisciplina no ambiente escolar: uma análise reflexiva na perspectiva prático-pedagógica no ensino superior”.

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ \_\_\_\_\_

Assinatura do representante legal (Para casos de portadores de necessidades especiais).

*(Somente para o responsável do projeto)*

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste aluno/professor para a participação neste estudo. \_\_\_\_\_