Universidade de São Paulo
Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”
Centro de Energia Nuclear na Agricultura

Universidade: limites e potencialidades no ambiente educacional de uma
instituição pública de educação superior no interior do Estado de São Paulo

Luciana Maria de Lima Leme

Dissertação apresentada para obtenção do título de
Mestra em Ciências. Área de concentração: Ecologia
Aplicada

**Piracicaba
2017**

Luciana Maria de Lima Leme
Pedagoga

Universidade: limites e potencialidades no ambiente educacional de uma instituição
pública de educação superior no interior do Estado de São Paulo
versão revisada de acordo com a resolução CoPGr 6018 de 2011

Orientador:
Prof. Dr. **MARCOS SORRENTINO**

Dissertação apresentada para obtenção do título de
Mestra em Ciências. Área de concentração: Ecologia
Aplicada

Piracicaba
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
DIVISÃO DE BIBLIOTECA – DIBD/ESALQ/USP

Leme, Luciana Maria de Lima

Universidade: limites e potencialidades no ambiente educacional de uma instituição pública de educação superior no interior do Estado de São Paulo, / Luciana Maria de Lima Leme. - - versão revisada de acordo com a resolução CoPGr 6018 de 2011- - Piracicaba, 2017.

192 p.

Dissertação (Mestrado) - - USP / Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz". Centro de Energia Nuclear na Agricultura.

1. Universidade 2. Ambiente educacional 3. Relações humanas 4. Discurso 5. Poder I. Título

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos.

A todas as pessoas que acreditam que “o ato humano de educar existe tanto no trabalho pedagógico que ensina na escola quanto no ato político que luta na rua por um outro tipo de escola, para um outro tipo de mundo” (BRANDÃO, 1995: 110).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela saúde e disposição de chegar até aqui...! Agradeço a todas as pessoas generosas e desprendidas (com uma sabedoria infinita... sabem que o “ser” é mais que o “ter”...) que me orientaram e me ampararam nessa longa caminhada.

Agradeço imensamente ao meu orientador, prof. Dr. Marcos Sorrentino, pela assertividade, disponibilidade, atenção em todos os momentos necessários e, ainda, pela autonomia e liberdade concedidas.

Agradeço a todos os participantes (formais e informais) pela generosidade, apoio e cooperação.

A CAPES, por ter me concedido o financiamento de minha pesquisa de pós-graduação através da bolsa de mestrado.

A todos os responsáveis pelo programa de pós-graduação interunidades em ecologia aplicada: coordenação, secretaria e docentes.

Quem me dera ao menos uma vez
Ter de volta todo o ouro que entreguei a quem
Conseguiu me convencer que era prova de amizade
Se alguém levasse embora até o que eu não tinha

Quem me dera ao menos uma vez
Esquecer que acreditei que era por brincadeira
Que se cortava sempre um pano de chão
De linho nobre e pura seda

Quem me dera ao menos uma vez
Explicar o que ninguém consegue entender
Que o que aconteceu ainda está por vir
E o futuro não é mais como era antigamente

(...). Quem me dera ao menos uma vez
Que o mais simples fosse visto como o mais importante
Mas nos deram espelhos
E vimos um mundo doente

Renato Russo - Índios

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT.....	9
LISTA DE FIGURAS	10
1. INTRODUÇÃO	11
2. PESQUISA.....	25
2.1. OBJETIVO GERAL.....	25
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	25
2.3. AS BASES DA PESQUISA E SUA CONDUÇÃO.....	26
2.3.1. A perspectiva etnográfica para esta pesquisa.....	28
2.3.2. Os grupos focais.....	32
2.3.3. Os pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso (ACD) relevantes para esta pesquisa.....	34
2.3.4. O uso da perspectiva metodológica da ACD para esta pesquisa	36
2.3.5. Procedimentos metodológicos para as entrevistas individuais e grupos focais (focus group interview):.....	39
2.3.6. A análise dos dados: os procedimentos metodológicos	44
3. UNIVERSIDADE EM TRANSIÇÃO	49
3.1. UNIVERSIDADE: A DINÂMICA DE CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, POLÍTICA, SOCIAL E CULTURAL DESSE ESPAÇO EPISTEMOLÓGICO.....	50
3.2. UNIVERSIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE EDUCACIONAL POR MEIO DA CULTURA INSTITUCIONAL E DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DOCENTE.	63
3.3. SOBRE O AMBIENTE EDUCACIONAL DA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR EM FOCO NESTA PESQUISA	69
4. RESULTADOS: IMAGENS INSTITUCIONAIS.....	77
4.1. DA COLETA DE DADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	77
4.2. CATEGORIAS FINAIS: CONSTRUINDO E DESCONSTRUINDO DIÁLOGOS, INTERPRETANDO DISCURSOS, RECONHECENDO VIVÊNCIAS.....	87
4.2.1. Questão 1 - Fatores positivos (de apoio) existentes no ambiente educacional (categorização final).....	88
4.2.2. Questão 1 - Fatores negativos (restritivos) existentes no ambiente educacional (categorização final).....	90

4.2.3. Questão 2 - Discursos recorrentes sobre: dicotomias, hierarquias, dominação e poder presentes no ambiente educacional da instituição (categorização final)	91
4.2.4. Questão 3 - Universidade: interpretações, conceitos e experiências apresentadas pelos participantes da pesquisa (categorização final)	92
4.3. SOBRE AS POTENCIALIDADES E LIMITES DO AMBIENTE EDUCACIONAL: A FORMAÇÃO DOCENTE, A PERSPECTIVA CURRICULAR, OS JOGOS RELACIONAIS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM E A CULTURA INSTITUCIONAL	94
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	147
ANEXOS	153

RESUMO

Universidade: limites e potencialidades no ambiente educacional de uma instituição pública de educação superior no interior do Estado de São Paulo

Esta pesquisa visa contribuir com a análise e compreensão dos limites e potencialidades do ambiente educacional de uma instituição pública de educação superior, a partir do estudo sobre como as relações humanas no ambiente educacional desta instituição podem ser influenciadas por elementos culturais relacionados a poder, dominação, hierarquias e dicotomias. A relevância desse trabalho encontra-se na possibilidade de se constituir diálogos sobre a formação cidadã e a construção de uma cultura de procedimentos democráticos para a universidade no século XXI. Em termos de coleta e análise de dados foi estabelecido um processo metodológico idiossincrático, fundamentado por Becker (1999), entre as perspectivas teóricas da etnografia e da Análise Crítica do Discurso (ACD). As técnicas associadas à etnografia, como a observação participante e as entrevistas semiestruturadas e mais o acréscimo de grupos focais fundamentaram a coleta de dados em campo. A análise dos dados obtidos foi realizada por meio de algumas perspectivas da teoria da Análise Crítica de Discurso (ACD) e mais o processo de triangulação de dados e fontes, sob a dinâmica dos aportes teóricos aqui escolhidos. Entre os participantes estão: os alunos do curso de engenharia agrônoma envolvidos diretamente com o núcleo de agroecologia; alunos e professores da licenciatura em Ciências Agrárias; alunos (graduandos e pós-graduandos) articulados em grupos de trabalho, centros acadêmicos ou coletivos, como o feminista e o LGBT. O propósito desta escolha foi: dar voz às pessoas dispostas a lançar um olhar crítico sobre o ambiente educacional e pensar em possíveis desconstruções da cultura atual; buscar pessoas engajadas politicamente para conversar sobre questões antagônicas à tradição da instituição, abrindo diálogo sobre diversidade, sexualidade, pluralidade, gestão estudantil, democracia e saberes do senso comum, como a agricultura de base ecológica. Nesta pesquisa, não há intenção em denunciar falhas, apontar erros ou expor pessoas e a instituição a juízos de valor. Preserva-se, assim, o anonimato da instituição e de seus participantes através de um “Termo de Esclarecimento e Livre Consentimento”. Foram realizadas quinze entrevistas individuais e três grupos focais, totalizando trinta participantes. Sob a perspectiva do grupo aqui pesquisado há duas limitações relevantes da instituição em foco que precisariam continuar a ser investigadas: há indícios que os docentes, graduandos e pós-graduandos, nesta instituição tendem a reproduzir a mesma cultura vivida há décadas neste ambiente educacional, propiciando um viés cultural formativo para os discentes; há indícios que o trote ou qualquer outro tipo de relação de poder e hierarquia entre os discentes parece emergir como um sintoma das relações humanas disfuncionais no processo de ensino e aprendizagem, no âmbito interno e externo da sala de aula.

Palavras-chave: Universidade; Ambiente educacional; Relações humanas; Discurso; Poder

ABSTRACT

University: limits and potentialities in the educational environment of a public institution of higher education in the countryside the state of São Paulo

This research aims to contribute to the analysis and understanding of the limits and potentialities of the educational environment of a public institution of higher education, based on the study on how human relations in the educational environment of this institution can be influenced by cultural elements related to power, domination, hierarchies, and dichotomies. The relevance of this work lies in the possibility of forming dialogues about citizen education and building a culture of democratic procedures for the university in the 21st century. In terms of data collection and analysis, an idiosyncratic methodological process was established, based on Becker (1999), between the theoretical perspectives of ethnography and Critical Discourse Analysis (CDA). Techniques associated with ethnography, such as participant observation and semi-structured interviews, plus the addition of focus groups, supported field data collection. The analysis of the data obtained was carried out through some perspectives of the theory of Critical Discourse Analysis (CDA) and the process of triangulation of data and sources, under the dynamics of the theoretical contributions chosen here. Among the participants are: the students of the agronomic engineering course directly involved with the agroecology core; students and professors of the degree in Agrarian Sciences; students (undergraduates and graduate students) articulated in work groups, academic or collective centers, such as the feminist and LGBT groups. The purpose of this choice was to give voice to people willing to cast a critical eye on the educational environment and think about possible deconstructions of the current culture; to find people politically engaged to talk about antagonistic issues to the tradition of the institution, opening dialogue on diversity, sexuality, plurality, student management, democracy, and common sense knowledge, such as ecologically based agriculture. In this research, there is no intention to report failures, point out errors or expose people and the institution to value judgments. This preserves the anonymity of the institution and its participants by means of a "Clarification and Free Consent". Fifteen individual interviews and three focus groups were held, totaling thirty participants. From the perspective of the group studied here, there are two relevant limitations of the institution in focus that would need to be further investigated: there are indications that teachers, graduates and postgraduates in this institution tend to reproduce the same culture lived decades ago in this educational environment, propitiating a formative cultural bias for the students; there is evidence that trotting or any other kind of relationship of power and hierarchy among students seems to emerge as a symptom of dysfunctional human relationships in the teaching and learning process, both within and outside the classroom.

Keywords: University; Educational environment; Human relations; Speech; Power

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Quadro Referencial – Dados referentes aos participantes das entrevistas individuais.	32
Figura 2. Quadro Referencial – Dados referentes aos participantes dos grupos focais.....	34
Figura 3. Resumo dos principais termos da ACD	38
Figura 4. Análise do Campo de Forças.	41
Figura 5. Figura 5. Categorização Final - Questões 1, 2 e 3.....	82
Figura 6. Categorização dos resultados obtidos nos Grupos Focais - Questão 1.	82
Figura 7. Categorização dos resultados obtidos nos Grupos Focais - Questão 2.....	85
Figura 8. Categorização dos resultados obtidos nos Grupos Focais - Questão 3.	84
Figura 9. Categorização dos resultados obtidos nas Entrevistas Individuais - Questão 1/Fatores Positivos	87
Figura 10. Categorização dos resultados obtidos nas Entrevistas Individuais - Questão 1/Fatores Negativos.	86
Figura 11. Categorização dos resultados obtidos nas Entrevistas Individuais - Questão 2.....	86
Figura 12. Categorização dos resultados obtidos nas Entrevistas Individuais - Questão 3.....	87
Figura 13. Categorização Final - Questão 1 / Fatores Positivos.	89
Figura 14. Categorização Final - Questão 1 / Fatores Negativos.	91
Figura 15. Categorização Final - Questão 2.....	92
Figura 16. Categorização Final – Questão 3.....	92

1. INTRODUÇÃO

O “conhecimento reconstruído” não pode permanecer como “enfeite intelectual”, mas resultar em inovação ética, com críticas e autocríticas, para descobrir lacunas e refazer a devida base teórica, reinventando a própria prática: “(...) Do mesmo modo que uma teoria precisa da prática, para poder existir e viger, assim toda prática precisa voltar à teoria, para poder renascer” (DEMO, 2011: 52).

Sou pedagoga¹, formada há vinte e dois anos pela Faculdade de Educação da USP/SP, com especialização em Psicopedagogia pela PUC/SP. Iniciei minha carreira junto a instituições de ensino particulares para o fundamental I e II e educação para crianças especiais com paralisia cerebral. Nos quinze anos seguintes coordenei e conduzi projetos de Treinamento & Desenvolvimento (RH) como consultora, instrutora e multiplicadora de treinamentos e seminários em empresas nacionais e multinacionais para as áreas de liderança organizacional, comunicação empresarial, negociação, vendas e atendimento ao cliente. Nos últimos cinco anos desenvolvi atividades para o ensino médio como *coach* educacional², em instituição particular; ministrei módulos na área de gestão de pessoas em cursos técnicos; lecionei disciplinas relacionadas a gestão de pessoas e comunicação empresarial em faculdades particulares para a graduação e pós-graduação. Tenho dedicado a maior parte da minha vida profissional à educação de adolescentes, jovens e adultos. Para mim o sentido de educar é,

precisamente, a passagem de objeto para sujeito, o que significa formação de competência (não necessariamente ou apenas competitividade). Assim, no questionamento aparece tanto a descoberta crítica, quanto a capacidade de mudar, representando ambos os momentos sinalização clara de que se supera a massa de manobra e se inicia uma rota alternativa, na qual a autonomia histórica e solidária se desenha cada vez mais e melhor (DEMO, 2011:13).

¹ “A ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global é a Pedagogia” (LIBÂNEO, 2013: 13).

² O *coaching* é uma parceria entre o *coach* (treinador) e o *coachee* (liderado, cliente). É um processo de “intervenção que tem como objetivo básico e permanente a construção da autoconfiança dos outros, independentemente do conteúdo da tarefa ou do problema” (Whitmore, 2006: 13). Construir autoconfiança significa “ser tratado como um igual, ainda que seu trabalho tenha um peso menor. Significa não ser favorecido, instruído, ignorado, culpado, ameaçado ou denegrido por palavras e ações” (2006: 13). O *coaching* educacional, onde também tenho atuado, visa atender jovens do Ensino Médio e do curso pré-vestibular, criando um espaço de atendimento individual aos alunos.

Durante os anos vividos em empresas privadas e instituições de ensino particulares sempre me preocupou a influência dos elementos culturais no relacionamento e comportamento humano. Paulatinamente, fui aprendendo a ler a presença de artefatos visíveis e invisíveis em diferentes culturas pelas quais transitei profissionalmente. Os artefatos visíveis são construídos pelas vestimentas, símbolos, slogans, histórias, ritos e cerimônias comuns aos membros de cada organização. Os artefatos invisíveis percorrem os valores, as suposições, as crenças, as atitudes e tradições inerentes a cada ambiente (SENGE, 1990; MORGAN, 1996; DAFT, 2002; CHIAVENATO, 2004; ROBBINS, 2005; DIAS, 2008). Consegui observar no dia a dia que estes artefatos integram os sujeitos em termos relacionais, alinham comportamentos, criam uma identidade coletiva, sustentam a força de cada cultura para o alcance de metas e resultados. A bibliografia que tenho estudado fundamenta essa minha percepção em relação às diferentes culturas organizacionais:

Um conjunto de valores, crenças orientadoras, conhecimentos e modos de pensar compartilhados pelos membros de uma organização e transmitido aos novos membros como adequado. Ela representa a parte não escrita, o sentimento da organização. Todos participam da cultura, mas, em geral, ela passa despercebida. (...) somente quando as organizações tentam implantar novas estratégias ou programas que se chocam contra as normas e valores básicos é que elas se veem frente a frente com a força da cultura (DAFT, 2002: 293).

Ao longo da minha trajetória profissional tem me preocupado e me intrigado o quanto os ambientes empresariais ou educacionais podem ser preenchidos por elementos culturais que desfiguram o sentido de solidariedade humana, acirrando comportamentos competitivos, egocêntricos, egoístas, sexistas, homofóbicos, permitindo ou até mesmo fomentando assimetrias de poder em função de gênero, diversidade de raça, cor, opção sexual e preconceitos relativos a cargos e funções.

Para mim, a alegoria da caverna escrita por Platão, presente no livro VII da República (MORGAN, 1996: 205), ilustra esta leitura sobre o ambiente cultural de uma organização ou instituição. Nesta alegoria há elementos como caverna, fogueira, pessoas acorrentadas, um universo constituído por sombras. A visão da realidade é distorcida pela falta de mobilidade física e ausência da luz do sol. Os habitantes só teriam conhecimento da realidade em questão se lhes fosse concedido

romper com as amarras e sair da escuridão. Em muitas instituições que transitei encontrei sujeitos que passaram a viver em função de determinados elementos como a ascensão na carreira (seja acadêmica ou organizacional), a busca contínua de retorno financeiro, o poder e a manutenção do *status quo*. Nesta dinâmica distorceram o conceito de relacionamento humano, corrompendo o sentido de cooperação, respeito mútuo, liberdade e autonomia. Aprisionaram-se em função dos interesses individuais, esqueceram-se da construção coletiva e passaram a tyrannizar-se mutuamente.

Por exemplo, em muitas situações notei pessoas em cargos de liderança (como docentes e gestores) que estabeleciam o cumprimento de metas intangíveis, aprisionando os sujeitos por meio de formas sutis e distintas de assédio moral: excesso de atividades cotidianas, alterações frequentes de exigências respectivas ao cargo assumido, intimidação por meio de correção de erros na frente de outras pessoas, mudanças contínuas de funções, falta de informação ou informações confusas, inculcação de sentimento de culpa e de sensação total de inadequação social e profissional. Também observei questões de gênero, mobilizando recursos e poder para os homens e restringindo-os para as mulheres.

Ainda nesta vivência organizacional notei os diferentes estilos de linguagem e seus respectivos propósitos. “A linguagem, tanto como sujeito e objeto de poder, representa em parte um terreno epistemológico em luta, no qual diferentes grupos sociais lutam a respeito de como a realidade deve ser significada, reproduzida e resistida” (GIROUX, 1986: 75-76). Em termos de linguagem por meio da comunicação visual, observei organogramas, símbolos e *layouts*. São elementos representacionais que fidelizam crenças na instituição e viabilizam a internalização de valores coniventes com as estruturas de poder. Constituem símbolos físicos, artefatos visíveis e projetam materialmente os sentidos de propósitos para criar uma identidade organizacional (DAFT, 2002: 296). Tanto as comunicações representacionais quanto as orais tornam-se um conjunto de práticas linguísticas que podem revelar distintas formas de poder. Neste “terreno epistemológico em luta” (GIROUX, 1986) é possível perceber que “a linguagem faz humano o mundo e se mostra o princípio (*arqué*) da cultura” (MORAIS, 1992: 65).

Neste sentido, nós nos constituímos desde o momento do nosso nascimento por meio de um “ambiente culturalmente organizado” (COLL, 1998: 14). É “na relação que estabelece com o conjunto de símbolos fornecidos pela cultura que o indivíduo constrói sua identidade e autonomia, conquista seu lugar no mundo e sua possibilidade de auto-realização” (STORT, 1993: 61). O peso condicionador da cultura não pode ser subestimado: “Ela é a nossa morada; e toda morada condiciona de modo intenso o viver dos moradores” (MORAIS, 1992:34).

Além da vivência organizacional, possuo também experiências profissionais em instituições educacionais. Um ambiente educacional é construído por meio da organização, da sistematização de conhecimentos especializados e complexificados por meio do desenvolvimento histórico e social (STORT, 1993). “A educação é um processo contínuo que dura toda a vida” (MATURANA, 2009 :29). Como um “sistema enquanto educacional” cria um mundo onde “os educandos confirmam em seu viver o mundo em que viveram em sua educação” e onde os educadores, por sua vez, “confirmam um “mundo que viveram ao ser educados no educar” (2009:29). Assim, a educação continuará inerente a um “todo que se faz na vida de todos os dias, de todas as pessoas, na prática individual e coletiva, nas ideias e ações expressas ou veladas, com os sentimentos, realizações e frustrações que as caracterizam” (STORT, 1993: 137).

A cultura permeia a educação, independente da instituição educacional. Penetra com suas “formas, instituições, linguagem, valores, modos de vida, de relação” (STORT, 1993:126). A educação, enquanto “fenômeno próprio dos seres humanos” passa a ser, concomitantemente, “uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, :11). É processo, por consistir de transformações contínuas tanto no sentido histórico quanto no desenvolvimento da personalidade. Constrói a história presente e futura; tecida por meio das relações humanas age conforme propósitos sociais e políticos pretendidos. Assim, ela é “instituição social que se ordena no sistema educacional de um país, em um determinado momento histórico” (LIBÂNEO, 2013: 22).

“A aprendizagem, a educação, sejam elas formais ou informais, não ocorrem num vácuo” (STORT, 1993: 131). A universidade, por exemplo, por ser um sistema aberto reflete concepções e dinâmicas provenientes do meio circundante. O

ambiente educacional de uma universidade é permeado pela cultura da sociedade dominante e se constitui em um espaço “onde os estudantes experimentam a diferença entre aquelas distinções de status e classe que existe na sociedade mais ampla” (GIROUX, 1997:37). Mas, o homem, a mulher ou um grupo humano quando assume a condição de “ser pensante”, mediante “o senso crítico e a força da práxis”, revela seu poder “bem mais efetivo do que costumeiramente supomos” (MORAIS, 1992:34). Ou seja, tais relações não conseguem definir a universidade como um espaço de dominação ou de liberdade. Tanto as universidades como outras instituições públicas de educação, podem possuir “pontos de resistência e luta” e seria no âmbito destes espaços que se formariam as devidas “condições ideológicas e materiais” para produzir “discursos e práticas de oposição” (GIROUX, 1997: 191-192). Ou ainda, para promover desconstruções e reconstruções da cultura instucional em questão. E foi com este propósito, de olhar e estudar os limites e as potencialidades de instituições educacionais, observar os pontos de resistência e de luta, que busquei definir o meu objeto de estudo para a pesquisa em questão.

A escolha do meu objeto de estudo recaiu sobre uma instituição pública de educação superior no interior do Estado de São Paulo. Por quê? Porque ao frequentar as bibliotecas do campus dessa instituição durante o ano de 2013, me preparando para o exame do mestrado, me surpreendi com questões culturais disfuncionais pertinentes a práticas trotistas, assédio moral, processos sistemáticos de discriminação, preconceitos e *bullying*. Deparei-me com uma realidade totalmente contrária às minhas expectativas. Esperava encontrar um local social, permeado pelos princípios educativo e científico: um ambiente crítico, criativo, de livre expressão, fundamentado por compromissos éticos (DEMO, 2011: 11). Tinha a expectativa de encontrar sujeitos (tanto docentes, quanto discentes e funcionários) solidários, cidadãos emancipados.

A emancipação é o processo histórico de conquista e exercício da qualidade de ator consciente e produtivo. Trata-se da formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto. É o fenômeno teórico e prático ao mesmo tempo. Tem momento relevante na tomada de consciência crítica, quando o ser social descobre sua condição histórica, compreendendo que em parte ela é dada, em parte é causada (DEMO, 2011b: 80).

Comecei a observar diversos elementos constituintes do capital cultural dessa instituição como símbolos, crenças, tradições, práticas sociais entre alunos que denotavam o funcionamento de relações hierárquicas, permeadas por questões de poder entre funcionários, discentes e docentes. Conversei com ex-alunos do Ensino Médio e minha filha que cursavam engenharia agrônoma nesse campus. Ouvi com atenção os relatos de fatos ocorridos no âmbito das relações humanas e fui me sensibilizando perante os elementos restritivos constituintes desta cultura educacional.

Em termos de espaço físico já conhecia e admirava a exuberância arquitetônica e paisagística desse campus. Meus pais são formados em engenharia agrônoma nesta instituição, na turma de 1952. Desde pequena frequentei o campus nos encontros quinquenais dos ex-alunos. Também o irmão de minha mãe, formado na turma de 1951, quando docente nesta instituição, costumava levar os sobrinhos que residiam em São Paulo para passear neste campus. Segundo minha mãe, ela e o irmão estudaram nessa instituição, influenciados pelo tio materno, docente nas décadas de 1940 a 1960. Este tio avô foi professor na área de tecnologia agrícola do açúcar e do álcool, fundou o Instituto Zimotécnico e foi diretor da instituição de 1945 a 1946. Por parte de pai, o outro tio avô tornou-se catedrático em 1944, diretor em 1960 e nomeado para ministro da Agricultura em 1964, durante o governo militar do Marechal Humberto Castello Branco. Também tenho um irmão, formado engenheiro agrônomo nesse campus em 1975. Portanto, ao longo dos anos de convívio com todos os familiares que integraram essa instituição de educação superior, como discentes ou docentes, pude ir conhecendo algumas peculiaridades inerentes ao contexto histórico, cultural e político do campus em questão.

Este mesmo ambiente educacional fomentou determinadas reflexões que se transformaram em questões de pesquisa, norteadoras de um possível caminho investigativo: Qual a percepção que educandos e educadores possuem a respeito dos princípios educativo e científico inerentes à universidade? Até que ponto os docentes e discentes da instituição em foco examinam criticamente os pressupostos ideológicos inseridos estruturalmente nas experiências e linguagens educacionais deste ambiente? Quais e como as mensagens sobre discriminações e preconceitos se espreitam por trás da linguagem? Quais mensagens, transmitidas

silenciosamente por meio da seleção de formas específicas de conhecimento e do uso das relações humanas, são de natureza e função de um currículo oculto? Como as dinâmicas relacionais podem gerar mudanças ou retrocessos institucionais? Até que ponto a educação formal nesse ambiente educacional estaria, ou não, fundamentada apenas na transmissão de conhecimentos para garantir a perpetuação e a sobrevivência de uma cultura hegemônica? Como um ambiente educacional poderia se transformar em um espaço interdisciplinar para novos saberes, desenvolvendo cidadãos capacitados a reconhecer e a respeitar as complexas relações entre natureza e sociedade?

O estudo dos limites e das potencialidades desse ambiente educacional, observando as interações humanas articuladas pelo discurso cotidiano, pode revelar concepções distintas de: respeito à diversidade, à singularidade, a dignidade humana; repúdio a toda e qualquer forma de violência; preconceito; misoginia e sexismo. Por isso denominei no título da pesquisa os “limites e potencialidades no ambiente educacional de uma instituição pública”, na medida em que as instituições são construídas por pessoas, que por sua vez constroem determinados ambientes educacionais. Intencionalmente não optei por falar apenas nos “limites e potencialidades da instituição”, mas sobre um “ambiente educacional” construído por meio das relações humanas ali existentes.

Neste sentido, as relações humanas “que não se baseiam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência não são relações sociais” (MATURANA, 2006: 69). Porque podem produzir e revelar relações hierárquicas pautadas pela dicotomia da supervalorização própria, o “eu”, *versus* a desqualificação do “outro”, inculcando um sentimento de inferioridade permanente neste “outro”, legitimando muitas vezes uma obediência assumida por medo da exclusão. Como exemplo Maturana (2006) afirma: “Não quero fazer isto, mas se não obedecer, me expulsam ou me castigam, e não quero que me expulsem ou castiguem” (2006: 70). Partilho dos conceitos apresentados pelo cientista, biólogo, Maturana (2006): as relações de poder, de obediência e as relações hierárquicas não são relações sociais quando ocorrem no âmbito da desqualificação frequente do outro, da não aceitação mútua e do respeito mútuo (2006:70-71). E a ausência de relações sociais abre espaços para a constituição de relações de poder que não

contribuem para a constituição de um ambiente educacional pluralista e democrático.

As questões de pesquisa e a realidade observada do ambiente em foco me mobilizaram a estabelecer este recorte de estudo para a pesquisa, considerando em que medida as relações humanas, articuladas pela linguagem em uso, poderiam estar sendo influenciadas por elementos culturais relacionados à poder, dominação, hierarquias e dicotomias. A universidade ao fazer parte de um contexto social e cultural constrói uma cultura específica com “concepções e símbolos” que caracterizam um modo específico de atuação, “configurando uma identidade própria” (ZABALZA, 2004: 80). A intenção deste recorte para esta pesquisa está em conhecer “os jogos relacionais que ocorrem em seu espaço interior e que geram conflitos e, simultaneamente, mudanças institucionais” na medida em que estes “jogos de poder” influenciam “os processos de mudança na universidade” (ZABALZA, 2004: 80-84). Portanto, estudar o “modo de ser e atuar de um grupo de indivíduos”, no âmbito da universidade, ajuda a “ver o que se costuma fazer” e também a “entender o significado do que acontece” nas instituições universitárias por meio dos conflitos e dos fenômenos disfuncionais (ZABALZA, 2004:81).

Acredito que a relevância desta pesquisa encontra-se na possibilidade de se constituir diálogos sobre a formação cidadã e a construção de uma cultura de procedimentos democráticos para a universidade no século XXI. Não há intenção neste trabalho em denunciar falhas, apontar erros, expor as pessoas ou a instituição a juízos de valor. Para tanto, o nome da instituição será preservado e o anonimato dos participantes também. Pretende-se, sim, fomentar um exercício de abstração para a própria comunidade científica e universitária. Ou seja, pensar em limites e potencialidades inerentes a um ambiente educacional universitário, a partir de um caso “fictício”, pode favorecer dinâmicas de desconstrução da cultura institucional e reconstruções a partir da realidade pensada, desejada e ressignificada. Busca-se, assim, uma proposta de pesquisa provocativa e reflexiva. Trata-se de uma postura crítica, comprometida com um sentido de responsabilidade social, conjugada a um projeto político e ao projeto existencial da pós-graduanda pesquisadora (SEVERINO, 1996: 126). Mesmo porque, segundo van Dijk, “o não comprometimento político é também uma escolha política” (2008:16).

Tenho a intenção de contextualizar as discussões na pós-modernidade no sentido de me empenhar em olhar para a universidade como um espaço “privilegiado de encontro entre saberes”, refletindo sobre “a relevância da ‘abertura ao outro’ no sentido de democratização, que vai além do acesso à universidade e da permanência nela” (SANTOS, 2006: 224).

“A ciência moderna constituiu-se contra o senso comum. Esta ruptura, feita fim de si mesma, possibilitou um assombroso desenvolvimento científico. Mas, por outro lado, expropriou a pessoa humana da capacidade de participar, enquanto actividade cívica, no desvendamento do mundo e na construção de regras práticas para viver sabiamente. Daí a necessidade de se conceber essa ruptura como meio e não como fim, de modo a recolher dela os seus incontestáveis benefícios, sem renunciar à exigência de romper com ela em favor da construção de um novo senso comum” (2006: 224).

Dessa forma, considerando esta fase de “transição paradigmática” (2006: 224), da ciência moderna para a pós-moderna, “a universidade tem que ser também alternativa à universidade”, ampliando “a sua capacidade de resposta”, minimizando ou até mesmo eliminando a perda de “sua capacidade de questionamento” (SANTOS, 2006: 225). Contextualizar as discussões na pós-modernidade nesta pesquisa significa tentar encontrar “um padrão de pensamento que já não acredita mais na possibilidade (ou ainda, na inevitabilidade) de uma única explicação, de uma única via”, busca-se uma ciência social pós-moderna fundamentada “no diálogo de diferenciados saberes em busca de uma melhor compreensão do mundo” (HINTZE, 2013: 42-43). Ciência esta que não “segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista. A tolerância discursiva é outro lado da pluralidade metodológica” (Santos, 2003, p. 78-79 apud HINTZE, 2013: 43).

Em relação aos participantes desta pesquisa, a minha intenção foi dar voz às pessoas dispostas em lançar um olhar crítico sobre o ambiente educacional da instituição em foco, refletindo sobre os limites e as potencialidades, pensando em possíveis desconstruções da cultura atual. Procurei e encontrei grupos que estão em formação desde 2010, engajados politicamente, empenham-se em abrir diálogo

sobre diversidade, sexualidade, pluralidade, gestão estudantil, democracia e saberes do senso comum, como a agricultura de base ecológica. Quanto a estes discursos, denominei-os de discursos “não hegemônicos”³ por transitarem sobre questões não comuns à tradição cultural da instituição.

A minha inserção em campo enquanto pesquisadora, conhecendo discentes, docentes e funcionários teve início no início do mestrado, março de 2014. “A inserção é o processo pelo qual o pesquisador procura atenuar a distância que o separa do grupo social com quem pretende trabalhar”, porém preservando “uma distância crítica em relação à realidade e à ação quotidiana” para manter “uma reflexão crítica sobre a experiência em curso” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1986: 27-28). Neste sentido percebi o quanto é difícil buscar um equilíbrio entre “o militante de base e o cientista social, entre o observador e o participante” tentando não “sacrificar nenhum dos dois polos desta relação” (1986: 28).

A partir desta inserção em campo como pesquisadora fui desenhando um possível perfil do grupo a ser estudado. Por meio de contatos informais, fui conversando, reconhecendo vivências e observando a capacidade de expressão e comunicação das ideias em curso. Verifiquei a disponibilidade de tempo dos participantes para possíveis entrevistas e pós-encontros, caso houvesse necessidade de esclarecimento nos momentos posteriores de transcrições e leitura do material construído. Considerando o grupo delimitado, convidei diversas pessoas a participar das entrevistas e dos grupos focais. Algumas não se sentiram à vontade para falar sobre o ambiente em questão, agradeceram e esclareceram a não aceitação. Outras apenas se afastaram.

Foram considerados como participantes desta pesquisa: os alunos do curso de engenharia agrônoma envolvidos diretamente com o núcleo de agroecologia; alunos e professores da licenciatura em Ciências Agrárias; alunos (graduandos e pós-graduandos) articulados em grupos de trabalho, centros acadêmicos ou

³ “Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas” (FAIRCLOUGH, 2001: 122).

coletivos, como o feminista e o LGBT. Todos estes participantes pertencem à instituição em foco.

A intenção em escolher um grupo de alunos da engenharia agrônoma, ligados a um núcleo de agroecologia, ocorreu primeiro pela representatividade do curso de engenharia agrônoma. É o curso que possui maior número de alunos e de professores e há décadas contribui para a cultura vigente. Em relação ao núcleo de agroecologia, objetivei encontrar análises sobre as relações ecológico-produtivas e articulações sobre “saberes sociais, ambientais, culturais e econômicos relativos à produção agrícola e ao meio rural de forma mais ampla” (JACOB, 2011: 35). O núcleo existe desde 2010 e desenvolve diversas atividades nas áreas de formação, extensão e pesquisa. Procura transitar do modo de produção agrícola atual para estilos de produção ecológicos, identificados na legislação brasileira como produção orgânica. Para eles a agroecologia é compreendida como a ciência que enfoca o estudo da agricultura sob uma perspectiva ecológica, considerando a influência dos processos socioeconômicos, políticos, culturais e ambientais.

A Agroecologia não é apenas a aplicação de um conjunto de técnicas menos agressivas ao meio ambiente, nem apenas a produção de alimentos mais limpos ou livres de agrotóxicos. A Agroecologia também não é sinônimo de agricultura ecológica, agricultura orgânica, agricultura biológica ou de qualquer outro estilo de produção que se oponha ao modelo técnico convencional, mas sim um campo de conhecimentos de caráter multidisciplinar que nos oferece princípios e conceitos ecológicos para o manejo e desenho de agro ecossistemas sustentáveis.

(...) Ademais, atuar com base nos princípios da Agroecologia requer a compreensão de que os agro ecossistemas e os elementos que conformam as culturas dos atores locais co-evoluem, influenciando um sobre o outro, e que, portanto, não se pode falar em uma agricultura de "pacotes" (mesmo que sejam pacotes biológicos), mas em estilos de agricultura de base ecológica, compreendendo que a agricultura é, antes de tudo, o resultado de uma "construção social" (CAPORAL, 2000: 6-7).

O núcleo de agroecologia desta instituição concentra sete grupos que visam intercâmbio de experiências relativas à agricultura de base ecológica. Possui um professor que responde institucionalmente pelo grupo e um coordenador dos grupos. Conforme informações deste coordenador, a proposta metodológica do núcleo visa alcançar a interdisciplinaridade no contexto agroecológico, permitindo o contato do discente com temas que complementem seu processo de formação técnica, humana, social e ambiental. Apresenta uma composição e uma proposta formativa

heterogêneas na medida em que é formado por alunos de graduação, pós-graduação e professores com diferentes linhas de pesquisa e formação acadêmica.

Em relação à escolha dos estudantes e professores da licenciatura em Ciências Agrárias, considere que a minha formação acadêmica e trajetória profissional na área de educação permitiria por meio da troca de ideias e experiências conquistar mais participantes para as entrevistas. O que de fato ocorreu, na medida em que eles, tanto professores quanto alguns estudantes, me ajudaram a ampliar a minha rede de contatos. Segundo Travancas (2006), há ‘nativos’ que podem se aproximar mais da pesquisadora “por afinidade, simpatia ou mesmo interesse pessoal na pesquisa. Estes se tornam comumente informantes privilegiados e é a eles que se recorre para tirar dúvidas, para se obter mais informações, para penetrarmos em universos mais fechados” (2006: 107). Além dessa possibilidade de ampliação da inserção em campo, o curso de licenciatura em Ciência Agrárias tem como proposta metodológica apresentar-se como um espaço de reflexão educacional e capacitação metodológica interdisciplinar, fomentando perspectivas de análise sobre a formação docente, discente e o ambiente educacional em questão.

Em relação aos coletivos da instituição, tanto o feminista quanto o LGBT formaram-se a partir de fins de 2013 e início de 2014. Segundo uma das integrantes do grupo, o coletivo feminista propõe discussões de vários temas, como por exemplo: as desigualdades sofridas pelas mulheres na sociedade atual como as triplas jornadas de trabalho (formal e doméstico), ganho salarial, violência doméstica, assédio, racismo, entre outros. Buscam melhorias nos relacionamentos interpessoais vividos no ambiente estudantil da universidade a partir da organização coletiva, repudiando qualquer tipo de machismo vivido no ambiente institucional. Quanto ao LGBT, segundo integrantes do coletivo, buscam trazer temas que “tem passado longe” de debates acadêmicos como por exemplo: a transexualidade, questões de gênero, sexualidade; invisibilidade lésbica, bissexualidade entre outros. A escolha deste público para participar da pesquisa se dá pela ‘santa’ audácia em fomentarem diálogos sobre temas não hegemônicos e até antagônicos à tradição da instituição.

O propósito desta escolha foi: dar voz às pessoas dispostas a lançar um olhar crítico sobre o ambiente educacional e pensar em possíveis desconstruções da cultura atual; buscar pessoas engajadas politicamente para conversar sobre questões antagônicas à tradição da instituição, abrindo diálogo sobre diversidade, sexualidade, pluralidade, gestão estudantil, democracia e saberes do senso comum, como a agricultura de base ecológica. Toda e qualquer interação com os participantes da pesquisa exigiu continuamente um olhar atento para “os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los e descrevê-los e não encaixá-los em concepções e valores do pesquisador” (ANDRÉ, 1995: 46).

Quanto à organização do texto, o capítulo intitulado “As bases da pesquisa e sua condução”, destina-se a apresentar o objetivo geral, os objetivos específicos, a escolha metodológica, os instrumentais teórico-metodológicos e os alcances interdisciplinares.

O capítulo seguinte, “Universidade em transição”, apresenta um breve contexto histórico, social e político da universidade no século XX e XXI. Esta revisão bibliográfica também articula uma reflexão sobre a constituição do ambiente educacional na universidade por meio da epistemologia da prática docente permeada pela cultura institucional. Na sequência, contextualizo o ambiente educacional em foco.

Na sequência, o capítulo sob o título “Resultados: imagens institucionais”, explicita a construção das categorias desenvolvidas por meio de questões e subquestões resultantes das quinze entrevistas semiestruturadas e dos três grupos focais. Há ainda as considerações analíticas sobre os resultados obtidos, construindo diálogo entre os limites e as potencialidades do ambiente educacional relatados pelos participantes e o aporte teórico em questão.

Por fim, as considerações finais deste estudo delineiam os desafios que esta pesquisa exigiu em termos de enfrentamento de uma realidade cultural específica e as possíveis bases propositivas para aproveitar e ampliar as potencialidades presentes no ambiente em questão visando uma universidade para o século XXI, pautada pela formação cidadã e por uma cultura de procedimentos democráticos.

2. PESQUISA

Seriedade científica não parece ser algo que possa ser definido apenas em relação ao cuidado e ao rigor metodológicos com os quais se faz a abordagem do objeto da pesquisa, mas consiste em algo que antes deve ser avaliado em relação ao fato de que o investigador, assumindo os compromissos sociopolíticos que lhe concernem, se preocupe de fato em obter respostas para questões que seu meio e seu tempo estão realmente colocando. Atitude científica séria envolve uma real sensibilidade do pesquisador para as necessidades angustiantes de seu meio e de seu tempo – do meio que está investindo financeiramente na promoção de suas investigações (MORAIS, 1989: 158).

2.1. Objetivo geral

Contribuir para a análise e compreensão dos limites e potencialidades do ambiente educacional de uma instituição pública de educação superior na formação cidadã e de uma cultura de procedimentos democráticos.

2.2. Objetivos específicos

Os objetivos específicos desse trabalho são:

- i. Identificar e analisar uma existência própria de rotinas de ação, acordos e divergências, trespassados pelo exercício do poder nas relações humanas por meio da linguagem em uso;
- ii. Identificar e analisar quais são os temas comuns e as falas recorrentes que se repetem entre os participantes da pesquisa sobre universidade, dicotomias, hierarquias, dominação e poder presentes no ambiente educacional da instituição em foco;
- iii. Descrever, interpretar e compreender os discursos no contexto sócio, histórico e cultural da instituição em questão;
- iv. Propor um diálogo, contextualizado na pós-modernidade, entre o ambiente educacional dessa instituição pública de ensino

superior e a reflexão sobre um conceito de universidade para o século XXI que considere uma formação cidadã e uma cultura de procedimentos democráticos.

2.3. As bases da pesquisa e sua condução

Busquei um processo metodológico idiossincrático⁴ para estudar como as relações humanas nessa instituição pública de educação superior estariam sendo influenciadas por elementos culturais relacionados a poder, dominação, hierarquias e dicotomias, construindo um ambiente educacional imerso em limites e potencialidades. Neste sentido procurei por metodologias que pudessem me ajudar a compreender, ver e escutar o explícito e o implícito. Porque aprendi na minha prática profissional que “o discurso do ser humano, confundido por inteiro com sua existência, não se põe evidente em seus aspectos mais importantes ao primeiro contato, assim tão facilmente” (MORAIS: 1992: 104). “Porque se alguém não diz nada, não diz nada. A explicação se dá na linguagem. O discurso que explica algo dá-se na linguagem” (MATURANA, 2001: 26).

Na procura por uma metodologia que me amparasse nesse desafio encontrei nas técnicas associadas à etnografia, como a observação participante e as entrevistas semiestruturadas, procedimentos para a coleta de dados em campo. Acrescentei a estas técnicas o uso de grupos focais para ampliar a compreensão dos discursos provenientes de cotidianos imersos em rotinas, ação, consensos e conflitos. O trabalho com grupos focais proporciona, a partir do ocorrido e do falado, propriedade para a ampliação de teorizações em campo. “(...) A riqueza do que emerge (...) surpreende, coloca novas categorias e formas de entendimento que dão

⁴ Que é próprio e particular de uma pessoa, grupo; característico do comportamento, do modo de agir ou da sensibilidade de alguém: o projeto do escritor é completamente idiossincrático. Em que há ou expressa idiossincrasia, traço comportamental característico de um indivíduo ou de um grupo de pessoas. [Gramática] Forma preferencial: idiossincrásico.

Fonte: <http://www.dicio.com.br/idiossincratico/> acesso em 10/08/2016.

Esta opção metodológica se apoia em Howard Becker (1999) e também na metodologia de trabalho desenvolvida pela Oca, Laboratório de Educação e Política Ambiental, situada no departamento de Ciências Florestais, ESALQ/USP. (Oca. O “método Oca” de educação ambiental: fundamentos e estrutura incremental. Revista de Educação Ambiental, vol 21, n. 1, p. 75-93, 2016.)

suporte a inferências novas e proveitosas relacionadas com o problema em exame” (GATTI, 2012: 13).

Pretendi pensar as entrevistas e os grupos focais como a prática discursiva resultante da linguagem e do processo histórico vivido pelos entrevistados na instituição em questão. Procurei analisar as redes de memórias que evidenciavam as práticas interdiscursivas no âmbito das relações humanas, vividas no ambiente educacional da respectiva instituição pública de educação superior.

(...) a entrevista aberta não é um acontecimento corriqueiro, mas um momento especial, no qual as pessoas são arrancadas do imediatismo do cotidiano vivido ao serem solicitadas a considerar assuntos dos quais não se fala todos os dias, a relacioná-los e a olhá-los de longe; em uma palavra, o que se pede às pessoas é “parar pra pensar”. (CALDEIRA, 1984: 144)

Para realizar a análise dos resultados busquei uma perspectiva teórica crítica de análise. Busquei na teoria da Análise Crítica do Discurso (ACD) o fundamento necessário para essa empreita. Para a ACD o uso da linguagem é considerado como forma de prática social, denominado ‘discurso’ (FAIRCLOUGH, 2001b). O discurso enquanto “prática discursiva” constitui, constrói e reconfigura o “mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001a: 91). Mas, ao compreender a linguagem como um veículo das conexões existentes entre discriminação, poder e controle permite o diálogo com outras teorias que se alinhem aos seus pressupostos. Esta perspectiva teórica-metodológica ao contemplar não apenas a análise linguística, mas também a crítica sócio-histórica, revela uma concepção transdisciplinar (VAN DIJK, 2008).

Mas, a ACD necessita de um pano de fundo cultural para examinar a reprodução discursiva do poder. Assim, o material coletado em campo por meio das entrevistas, da observação participante e mais os grupos focais compõem um material de estudo para a ACD. Por sua vez, a etnografia obtém da ACD um suporte teórico de análise que dialogue com as interpretações e abstrações obtidas em campo. Portanto, nesta articulação, a etnografia e a ACD tornam-se interdisciplinares. Nesta relação interdisciplinar é possível compreender que o discurso não é “um objeto ‘verbal’ autônomo”, independente do todo no qual se encontra inserido, mas ele é permeado pela cultura, pelas estruturas sociais e pelas “cognições sociais” (VAN DIJK, 2008: 12- 27).

Neste sentido, busquei uma dinâmica de estudo interdisciplinar entre a metodologia etnográfica (Lüdke, André, Durham, Haguette, Viégas) e algumas perspectivas da Análise Crítica do Discurso (ACD) (Fairclough, Van Dijk, Magalhães) para o alcance dos objetivos propostos. Acrescentei, ainda, aportes teóricos propostos por Freire, Demo, Giroux, Maturana, Moraes, Stort, Santos, Zabalza entre outros. Procurei seguir um “plano de trabalho aberto e flexível” (ANDRÉ, 1995: 30) que favorecesse obter respostas às questões de pesquisa, a observação de novas e diferentes formas de compreensão da realidade estudada e a revisão constante dos fundamentos teóricos. Reitero que mesmo buscando uma perspectiva multirreferencial, sei que optei por escolhas, “manobras conceituais” a partir do meu “próprio sistema de representações”, que condicionaram meu olhar, meus “pontos cegos” e definiram um “recorte teórico e metodológico” (GIUST-DESPRAIRIES, 1998).

O presente trabalho de pesquisa foi desenvolvido a partir do conceito de transição paradigmática proposta por Santos (1995). Ou seja, se na ciência moderna a ruptura epistemológica significava uma transformação qualitativa do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico, na pós-moderna há a inversão dessa dinâmica, direcionando o conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. Neste sentido, a abordagem etnográfica colabora na revalorização dos saberes não científicos na medida em que busca a compreensão do “conhecimento vulgar e prático” seguindo trajetórias e “experiências de vida de um dado grupo social” (SANTOS, 1995: 56). Este mesmo senso comum que procura não isolar e nem separar dados e informações, mas desenhar “traços singulares, originais, históricos do fenômeno estudado”, conectando-os aos “caracteres multidimensionais de toda realidade estudada” (MORIN, 2005: 334), inserindo-se neste conceito de realidade pós-moderna.

2.3.1. A perspectiva etnográfica para esta pesquisa

Segundo Malinowski, “um dos pontos principais do método da pesquisa de campo é a coleta de dados concretos sobre uma ampla série de fatos” (MALINOWSKI, 1986: 39). Busquei a metodologia etnográfica para a coleta de

dados a fim de conseguir obter aspectos relevantes dos eventos comunicativos; compreender a situação temporal do ambiente; conhecer os “participantes e seus papéis comunicativos e sociais” (VAN DIJK, 2008: 12).

O principal aspecto da perspectiva etnográfica para esta pesquisa é que não há a proposição ou “formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias”, ou seja, não há uma “testagem” (ANDRÉ, 1995: 30). Esta metodologia ao recuperar “ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica” (ANDRÉ, 1995: 45) possibilita o amadurecimento intelectual da pesquisadora e gera uma reflexividade interativa que contribui com o alcance dos objetivos da pesquisa. Esta reflexividade ocorre por meio da convivência diária, (respaldado pela técnica de observação participante), que revela as relações de hierarquia, gênero, engajamentos políticos e um universo de valores, crenças e desejos. Para tanto, foi preciso ficar atenta para “a forma da interação verbal, os comportamentos não-verbais, os padrões de ação e não-ação” (LÜDKE; ANDRÉ, 2012:16). Acompanhar “*in loco*” as experiências diárias dos sujeitos, ouvindo suas histórias e experiências, possibilitou conhecer os artefatos visíveis e invisíveis inerentes à cultura da instituição. A participação em conversas e nos acontecimentos da vida do campus foi fundamental para o meu processo de “aculturação”.

Em relação à anotação das observações, duas formas de registro foram adotadas: o diário de campo e os relatos ampliados. No diário de campo houve o registro do maior número possível dos aspectos observados. Tais relatos armazenaram aspectos descritivos, reflexivos e comentários pessoais. A literatura recomenda que o diário de campo seja transformado em relato ampliado em um prazo de até 48 horas após observação (LÜDKE; ANDRÉ, 2012). Porém, nem sempre foi possível cumprir esse propósito em função do desgaste e cansaço diários.

No início da fase de observação foi utilizado, intencionalmente, um método etnográfico denominado Fly on the Wall⁵. Trata-se de uma metodologia de pesquisa baseada na observação, onde a pesquisadora age como se fosse uma mosca na

⁵ <http://docplayer.com.br/6283843-Metodos-de-pesquisa-etnografica-fonte-www-faberludens-com-br.html> acesso em 10/08/2016.

parede, apenas observando e registrando comportamentos, sem interferir nas respectivas ações dos sujeitos. A intenção foi tentar observar de fato funcionários, docentes e discentes em situações reais de convívio e trabalho. E, comparar ao longo da pesquisa, essas observações pessoais com os relatos obtidos nas entrevistas e grupos focais, aumentando os subsídios de análise para as questões relativas aos resultados da pesquisa. Este método me permitiu avaliar o grau de correspondência das afirmações obtidas com “a realidade objetiva ou factual” (HAGUETTE, 1987: 88).

Quanto às entrevistas individuais, ao fornecerem um retrato do participante em relação às experiências e vivências diárias na instituição, exigiram um exercício contínuo de distanciamento para preservar o rigor da produção científica (HAGUETTE, 1987: 48). Um rigor onde o discurso dos participantes foi analisado e interpretado “à luz de toda aquela linguagem mais geral” para depois “confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante” (LÜDKE; ANDRÉ, 2012: 36).

É fundamental esclarecer que durante as entrevistas semidirigidas ou semiestruturadas não houve imposição de perguntas, seguindo-se assim a técnica própria da etnografia. Foi a partir de uma determinada dinâmica (explicitada no item 2.3.5) que os participantes puderam discorrer sobre fatores (positivos e negativos) do ambiente estudado, seguindo uma linha própria de pensamento (VIÉGAS, 2007:113).

Foram realizadas quinze entrevistas semiestruturadas. Todas gravadas e transcritas “*ipsis litteris*”. Não foi estabelecida uma quantidade pré-determinada de entrevistas. O percurso seguido procurou atender a demanda dos objetivos específicos, priorizando-se os significados obtidos e não a quantidade em si.

Para fins de análise e para preservar a identidade e manter o anonimato, os participantes das entrevistas individuais foram identificados por E1, E2 até o E15. Participaram das entrevistas: discentes do curso de engenharia agrônoma pertencentes ao núcleo de agroecologia; três docentes (dos seis) da licenciatura em Ciências Agrárias e alguns discentes; discentes participantes dos coletivos feminista e LGBT; discentes da pós-graduação envolvidos com o núcleo agroecológico, com a

APG e com o coletivo feminista; discentes pertencentes às duas últimas gestões do centro acadêmico de 2013/2014 e 2014/2015.

Abaixo segue um quadro referencial contendo os quinze participantes das entrevistas individuais e suas respectivas características mapeadas por: gênero, engajamento educacional/político na universidade, papel (docente; discente de graduação ou pós-graduação).

ENTREVISTADOS	GÊNERO	ENGAJAMENTO EDUCACIONAL/POLÍTICO			PAPEL	DATA
E1	masc	Centro acadêmico			Discente/graduação	30/03/2015
E2	fem	Coletivo LGBT			Discente/graduação	08/04/2015
E3	fem	Centro acadêmico/	Coletivo	feminista/	Discente/graduação	15/04/2015
E4	fem	Coletivo feminista			Discente/pós-graduação	17/04/2015
E5	masc	APG			Discente/pós-graduação	17/04/2015
E6	fem	Centro acadêmico/	Coletivo	feminista/	Discente/graduação	22/04/2015
E7	masc	-----			Discente/pós-graduação	24/04/2015
E8	masc	DCAgro/ Coletivo LGBT			Discente/graduação	07/05/2015
E9	fem	-----			Docente da Licenciatura	27/05/2015
E10	fem	Núcleo de agroecologia			Discente/pós-graduação	10/06/2015
E11	masc	Simpatizante	do	centro acadêmico	Discente/graduação	12/06/2015
E12	masc	Centro Acadêmico/	Levante	popular da Juventude	Discente/graduação	18/06/2015
E13	masc	-----			Docente da Licenciatura	03/07/2015
E14	masc	Centro Acadêmico/ Coletivo LGBT			Discente/graduação	06/07/2015
E15	fem	-----			Docente da Licenciatura	08/07/2015

Figura 1. Quadro Referencial – Dados referentes aos participantes das entrevistas individuais.
Fonte: a autora

2.3.2. Os grupos focais

A utilização dos grupos focais esclarece situações “complexas, polêmicas, contraditórias” e, ainda, “questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismos, preconceitos, rejeição ou de sentimentos de angústia ou de medo de

retaliações” (GATTI, 2012: 14). A intenção está em ouvir as pessoas por meio de diálogos que favoreçam a troca de impressões, aprofundando temas pertinentes ao ambiente educacional em questão (COSTA, 2006: 183).

A dinâmica dos grupos focais permite “ir além das respostas simplistas ou simplificadas, além, das racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais” (2012: 14). Todo este conjunto de informações produzido a partir das experiências dos participantes possibilita “a construção de compreensões sobre a complexidade de formas de pensar, de se comportar, das motivações, das intenções e expectativas, em face de determinados aspectos de uma situação, de um problema” presentes no ambiente pesquisado (GATTI, 2012: 72).

Todos os grupos focais foram gravados. O registro das falas dos grupos e das entrevistas individuais, foram transcritas “*ipsis litteris*”. A meta inicial previa a quantidade de seis grupos focais, mas a realização de três grupos focais foi considerada suficiente para atender a demanda dos objetivos específicos da pesquisa.

Para fins de análise e para preservar a identidade e manter o anonimato, os participantes dos grupos focais foram denominados por meio do grupo focal e do número formado em cada grupo. Por exemplo: Maria (nome fictício) que participou do grupo focal 1, onde havia cinco participantes, será denominada por: GF1/P3. Participaram dos grupos focais: discentes do núcleo de agroecologia e também da licenciatura em Ciência Agrárias; discentes da pós-graduação envolvidos com o núcleo e com a APG (Associação dos Pós-Graduandos).

Abaixo segue um quadro referencial contendo os quinze integrantes dos três grupos focais e suas respectivas características mapeadas por: gênero, engajamento educacional/político na universidade, papel (docente; discente de graduação ou pós-graduação). Os grupos focais (1, 2 e 3) foram realizados nas respectivas datas: 21 de maio de 2015; 18 de junho de 2015; 08 de julho de 2015.

ENTREVISTADOS	GÊNERO	ENGAJAMENTO EDUCACIONAL/POLÍTICO	PAPEL
GF1/ P1	Fem	núcleo agroecologia/ DCAgro	Discente /graduação
GF1/P2	Fem	núcleo agroecologia	Discente /graduação
GF1/P3	Fem	núcleo agroecologia/ licenciatura/ centro acadêmico	Discente /graduação
GF1/P4	Masc	núcleo agroecologia/ centro acadêmico	Discente /graduação
GF2/ P1	Fem	núcleo agroecologia	Discente/graduação
GF2/ P2	Fem	núcleo agroecologia	Discente/graduação
GF2/P3	Fem	núcleo agroecologia	Discente/graduação
GF2/P4	Masc	núcleo agroecologia	Discente/graduação
GF2/P5	Fem	núcleo agroecologia/licenciatura	Discente/graduação
GF2/ P6	Fem	núcleo agroecologia/licenciatura	Discente/graduação
GF3/P1	Fem	núcleo agroecologia	Discente/graduação
GF3/P2	Fem	núcleo agroecologia/APG	Discente/pós-graduação
GF3/P3	Fem	núcleo agroecologia/ centro acadêmico	Discente/graduação
GF3/P4	Masc	núcleo agroecologia	Discente/graduação
GF3/P5	Fem	núcleo agroecologia	Discente/pós- graduação

Figura 2. Quadro Referencial – Dados referentes aos participantes dos grupos focais.
Fonte: a autora.

2.3.3. Os pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso (ACD) relevantes para esta pesquisa

A escolha pelo referencial teórico da Análise Crítica do Discurso (ACD) de Van Dijk (2008) e Fairclough (2001a; 2001b) recai sobre a possibilidade de se construir uma ponte teórica entre o poder societal da instituição educacional (nível macro de análise) em estudo e o exercício do poder presente nas relações humanas (nível social micro) (VAN DIJK, 2008: 39). Este referencial teórico permite analisar como a linguagem no contexto cultural da instituição pública de educação superior pode ser utilizada como meio de dominação e de força. Possibilita observar as diferentes formas de poder: “manifestado, descrito, disfarçado ou legitimado por textos e declarações orais” (VAN DIJK, 2008:39).

O precursor da ACD, Norman Fairclough (2001a; 2001b), expõe a concepção de discurso “como o uso da linguagem como forma de prática social, implicando em modo de ação e modo de representação” (MAGALHÃES, 2001: 17). Esta teoria social fundamenta-se nas abordagens socioteóricas do discurso, como a de Foucault (1987), analisando a relação dialética entre discurso e estrutura social. Estuda as composições da fala ou da escrita que podem influenciar a construção das identidades sociais, dos sistemas de conhecimento e crenças, das ações e relações sociais dos ouvintes e leitores. Apresenta a prática social como a esfera que abriga os conceitos de ideologia e de poder. “O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001b: 94).

A perspectiva teórica da ACD dá sustentação para a identificação das propriedades do discurso envolvidas com a “expressão, a confirmação, a reprodução, o confronto com o poder social” (VAN DIJK, 2008: 14). O poder, sob esta perspectiva, é considerado a habilidade de grupos ou instituições exercerem controle sobre atos e mentes de outros grupos. Os grupos podem praticar um “maior ou menor controle sobre outros grupos ou apenas controlá-los em situações ou domínios sociais específicos” (2008: 118). Por outro lado, os grupos dominados podem, em grau maior ou menor, “aceitar, consentir, acatar, legitimar ou resistir a esse poder e até mesmo achá-lo ‘natural’” (2008: 118).

Neste sentido, o discurso como prática cotidiana pode transformar e dar novas significações às relações de poder. Os discursos podem ser “reinvestidos” política e ideologicamente de formas distintas: “Os sujeitos podem contestar e progressivamente reestruturar a dominação e as formações mediante a prática” (FAIRCLOUGH; 2001b: 55) discursiva por meio da materialidade da linguagem. Segundo Fairclough (2001a), há exemplos de mudanças nas novas práticas discursivas, como parte da engenharia da mudança social e cultural: “nas relações médicos e pacientes, entre políticos e o público, entre mulheres e homens nos locais de trabalho e na família” (FAIRCLOUGH, 2001b: 26). Portanto, compreender o uso da linguagem como prática política e ideológica exige contextualizá-la como um modo de ação historicamente situado, constituído socialmente, constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença.

A ACD identifica possibilidades de intervenção, de superação dos obstáculos na transformação social avaliando e não resolvendo o problema em si. A ACD possibilita investigar o porquê do problema, questionando: por que o problema ainda não foi solucionado?; há interesse para que o problema seja resolvido?; há interesse para que o problema não seja resolvido? (FAIRCLOUGH, 2001b). A ACD denomina-se uma teoria crítica na medida em que procura satisfazer

um ou vários dos seguintes critérios, em que ‘dominação’ significa ‘abuso de poder social por um grupo social’:

- Relações de dominação são estudadas principalmente da perspectiva do grupo dominado e do seu interesse.
- As experiências dos (membros de) grupos dominados são também usadas como evidências para avaliar o discurso dominante.
- Pode ser mostrado que as ações discursivas do grupo dominante são ilegítimas.
- Podem ser formuladas alternativas viáveis aos discursos dominantes que são compatíveis com os interesses dos grupos dominados (VAN DIJK, 2008: 15).

Considerando esta perspectiva de análise para esta pesquisa, é importante ressaltar que os itens acima implicam que os estudiosos da ACD não são “neutros, mas se comprometem com um engajamento em favor dos grupos dominados na sociedade. Eles assumem uma posição e fazem isso de modo explícito”, reconhecendo e refletindo “sobre seus compromissos com a pesquisa e sobre sua posição na sociedade”, de forma social e politicamente consciente (VAN DIJK, 2008: 16).

2.3.4. O uso da perspectiva metodológica da ACD para esta pesquisa

A Análise Crítica de Discurso surge como uma nova disciplina: “filia-se ao conjunto de grupos e vertentes que empregam a Análise de Discurso e também congrega um vasto conjunto de usuários com interesses e posturas diferentes” (LESTINGE, R.; ALMEIDA JR., A. R., 2009: 152). Existem diferentes tipos de análise sob a perspectiva da ACD que podem se combinar ou se sobrepor. Uma investigação pode se concentrar em diferentes focos de análise, como por exemplo,

“na semântica da narrativa, na retórica do discurso político, na pragmática da conversação ou na semiótica do estilo” (VAN DIJK, 2008: 11). Em cada tipo de análise há distintas formas de executá-la, como a análise formal ou a análise funcional, entre outras. As diferentes abordagens resultam em maneiras distintas de se fazer a análise ou a descrição do discurso.

O caráter dinâmico entre teoria e método sob a perspectiva da ACD dispensa a necessidade de se implementar um modelo rígido de análise, na medida em que tal rigidez restringiria este mesmo caráter. Ao invés da busca exclusiva por categorias surgem questões de análise inseridas nas práticas sociais. E será esta perspectiva, questões de análise, que serão adotadas para o estudo dos dados coletados para a presente pesquisa. Não há aqui a pretensão de se utilizar toda a teoria da ACD, mas aspectos relevantes que possam contribuir com a dinâmica de construção interdisciplinar.

Os pontos a seguir podem ser tomados como diretrizes gerais, delineadoras de elementos relevantes da Análise Crítica do Discurso para esta pesquisa:

- 1- Observar o foco político da dimensão da linguagem enquanto prática social. Ou seja, analisar as relações de poder e dominação dentro do evento discursivo. A teoria de poder baseada no conceito de hegemonia de Gramsci⁶ é combinada com a teoria de prática discursiva fundamentada no conceito de intertextualidade, mais especificamente a interdiscursividade. A ligação entre o texto e a prática social é mediada pela prática discursiva. Existem duas perspectivas: uma, onde os processos de produção e interpretação são formados pela natureza da prática social; outro, onde o processo de produção imprime "vestígios" no texto, deixando "pistas" para o analista (FAIRCLOUGH, 2001a: 36).
- 2- Observar o entrelaçamento dos significados "ideacional", "interpessoal" e "textual". O ideacional é a representação e a significação do mundo e da experiência. O interpessoal é a constituição das identidades dos participantes e as relações sociais e pessoais entre eles. O textual é a

⁶ Hegemonia para Gramsci, segundo Fairclough (2008), é “um equilíbrio instável construído sobre alianças, e a geração de consenso das classes ou grupos subordinados, cujas instabilidades são os constantes focos de luta” (FAIRCLOUGH, 2001b: 85).

distribuição da informação recebida versus a nova e, ainda, da informação foco versus aquela de pano de fundo. (FAIRCLOUGH, 2001a: 36).

- 3- Observar a organização dialógica, verificando a coesão entre frases. (FAIRCLOUGH, 2001a: 37).

O resumo abaixo apresenta os termos principais relativos a ACD (FAIRCLOUGH, 2001a: 39) que serão considerados para o uso dessa perspectiva teórica-metodológica nesta pesquisa.

DISCURSO (substantivo abstrato)	uso da linguagem concebido como prática social.
EVENTO DISCURSIVO	instância de uso da linguagem, analisada como texto, prática discursiva, prática social.
TEXTO	a linguagem escrita ou falada produzida num evento discursivo.
PRÁTICA DISCURSIVA	a produção, distribuição e consumo de um texto.
INTERDISCURSIVIDADE	a constituição de um texto a partir de discursos e gêneros diversos.
DISCURSO (substantivo comum)	modo de significar a experiência a partir de uma perspectiva particular.
GÊNERO	uso da linguagem associado com uma atividade social particular.
ORDEM DO DISCURSO	totalidade das práticas discursivas de uma instituição, e as relações entre elas.

Figura 3. Resumo dos principais termos da ACD
Fonte: A autora baseada em Magalhães (2001, p.39)

Portanto, segundo Hintze (2013), a ACD é uma forma de analisar o discurso buscando “estruturas e conexões que não estejam aparentes, mas subentendidas, de difícil percepção nos textos que ela analisa” (2013: 75). Há a busca constante pela compreensão sobre “como as estruturas específicas do discurso são organizadas para reproduzir dominação social, quer façam parte de uma conversação, quer façam parte de uma reportagem jornalística ou de outros gêneros e contextos” (VAN DIJK, 2008: 116).

2.3.5. Procedimentos metodológicos para as entrevistas individuais e grupos focais (*focus group interview*):

- **Participantes da pesquisa:** os alunos do curso de Agronomia envolvidos diretamente com o núcleo de agroecologia e que discutem uma proposta de agricultura de base ecológica; alunos e professores da licenciatura em Ciências Agrárias; alunos (graduandos e pós-graduandos) articulados em grupos de trabalho ou coletivos organizados para a discussão de temas relacionados à educação, diversidade de gênero, sexualidade, gestão estudantil, democracia e pluralismos no campus. Todos estes participantes pertencem à instituição pública de educação superior em foco.
- **Termo de Esclarecimento e Livre Consentimento:** Para as entrevistas individuais e para os grupos focais foi elaborado um 'Termo de Esclarecimento e Livre Consentimento', sugerido pelo comitê de ética da instituição, entregue aos participantes antes das sessões. O conteúdo deste 'termo' contém: título da pesquisa; a justificativa, os objetivos e os procedimentos; a garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo (confidencialidade das informações); declaração do (a) participante; espaço para os nomes e para as assinaturas do participante e do pesquisador, com a referida data da entrevista ou do grupo focal. No anexo 1 encontra-se o modelo utilizado.
- **Organização e desenvolvimento das entrevistas individuais e dos grupos focais (*focus group interview*):**
 - ✓ Criou-se um exercício de análise aplicado tanto nas entrevistas individuais quanto nos grupos focais, para provocar reflexões e discussões sobre o ambiente a ser estudado;
 - ✓ O exercício foi elaborado de modo que não só provocasse amplas discussões, mas permitisse percorrer distintos e diversos assuntos, evitando a discussão monopolizada de fenômenos mais marcantes relativos ao ambiente em questão;

- ✓ Buscou-se a diversidade de perfis, entre os grupos escolhidos, no intuito de se obter perspectivas distintas de análise do ambiente educacional em foco ;
 - ✓ Foi escolhido um local acolhedor, silencioso e amplo para uma disposição em círculo dos participantes dos grupos focais;
 - ✓ Encontrou-se um horário possível a todos (entrevistas individuais e grupos focais);
 - ✓ Foi preparado e servido um lanche aos participantes (grupos focais), quando no horário de almoço.
- **Tempo de duração de cada sessão:** tanto para as entrevistas individuais quanto para os grupos focais a duração máxima das sessões foi de uma hora e vinte minutos. Este tempo foi estipulado com o intuito de atender o tempo disponível dos participantes e para evitar alongar as sessões, tornando-as desmotivadoras e cansativas para todos os atores envolvidos no processo.
 - **Condução:** Buscou-se uma condução menos estruturada e menos diretiva com o intuito de se observar o entrelaçamento dos significados "ideacional", "interpessoal" e "textual" (FAIRCLOUGH, 2001a: 36). Tanto para a condução das entrevistas semiestruturadas e quanto para os grupos focais foi proposto o mesmo exercício de análise. Para as entrevistas individuais ele foi entregue impresso no início da sessão. Para os grupos focais foi projetado na tela da sala de aula ocupada para a realização do grupo.
 - **Forma e conteúdo do exercício:** A literatura tem considerado profícuo o uso de técnicas de animação de grupo ou exercícios adaptados adequadamente a um grupo de pesquisa. O propósito é permitir que os participantes “se voltem uns para os outros, e não para o moderador, que se percebam e atuem em busca de cooperação, e já exprimindo suas diferenças ou concordâncias” (GATTI, 2012: 36-37). O exercício aqui desenvolvido pode ser denominado como ‘Análise do Campo de Forças’. É uma adaptação de atividades já utilizadas anteriormente pela pesquisadora, em trabalhos de *coaching* para a

área de Recursos Humanos⁷. Abaixo segue a figura contendo o referido exercício:

Figura 4. Análise do Campo de Forças.

Fonte: a autora baseada em www.achievegloal.com

Segundo a figura acima, o exercício propõe para o participante inserido no ambiente educacional da instituição a análise dos fatores positivos e negativos, de maior ou menor controle.

- **Objetivos do exercício:** Este exercício de análise pode ser utilizado individualmente ou aplicado em grupo. Ele visa:
 - Obter uma leitura de fatores, positivos e negativos, que estão em jogo no ambiente em discussão;

⁷ www.achievegloal.com

- Provocar discussões sobre possíveis ações que possam eliminar, reduzir ou modificar fatores restritivos que interferem neste ambiente;
- Provocar discussões sobre possíveis ações que possam maximizar, reforçar e/ou aproveitar fatores de apoio presentes ambiente.

Por exemplo: há fatores negativos que não podem ser controlados porque dependem do ambiente ou de outra pessoa que possui o respectivo controle, restando apenas tentar minimizá-los. Por outro lado, há fatores negativos que podem ser controlados pela própria pessoa inserida no ambiente em discussão, portanto, podem ser eliminados, corrigindo ou tentando resolver as questões ou problemas em questão. Os fatores positivos sobre os quais se tem baixo controle podem apresentar vantagens, permitindo que sejam aproveitados a favor do sujeito inserido no respectivo ambiente. Os fatores positivos, sobre os quais se tem pouco controle podem trabalhar a favor do participante, como aproveitar a infraestrutura que a universidade oferece: bibliotecas, restaurante universitário, serviços médicos, recursos oferecidos pelo sistema de tecnologia da informação (T.I.). Os fatores positivos sobre os quais se tem alto controle podem ser maximizados ou ampliados. Dependem das habilidades pessoais de cada um. Podem ser utilizados para exercerem maior influência sobre o ambiente em que se está, como a participação em sala de aula ou em grupos de trabalho ou coletivos, organizados com o intuito de discutir problemas relevantes e inerentes ao ambiente da universidade.

- **Roteiro/Proposições para a realização da entrevista individual e para os grupos focais:** Este roteiro foi utilizado tanto junto aos participantes da entrevista individual como para os participantes do grupo focal. A única adaptação feita é que para a entrevista individual o exercício 'Campo de Forças' foi impresso em papel A4 e entregue ao participante no momento devido. Já para os grupos focais o exercício foi projetado na tela da sala de aula ocupada para a realização da sessão. A descrição a seguir segue um formato para os grupos focais:

1. A pesquisadora agradeceu a presença de todos; explicou a forma de registro do trabalho; explicitou a garantia do sigilo dos registros; distribuiu o 'Termo de Consentimento Livre e Esclarecido' (Anexos), que depois de lido foi assinado, obtendo-se assim a anuência dos participantes na sessão a ser realizada.
2. O moderador, no caso a própria pesquisadora, fez uma breve auto apresentação; explicou os objetivos do encontro; deixou claro que toda e qualquer opinião é relevante para a pesquisa, não havendo certo ou errado, bom ou mau argumento, e ainda, que não se está em busca de consensos mas, é normal que em um grupo surjam opiniões diferentes e divergentes; pediu que os participantes se apresentassem, considerando o ano e o curso de ingresso, onde frequentaram o Ensino Médio (cidade e escola pública ou particular) e o grupo ou coletivo ao qual pertencem na instituição;
3. A moderadora projetou o exercício 'Campo de Forças' na tela da sala e solicitou:

"Observe o campo de forças em questão e comece pelo quadrante que considerar mais interessante. Considere as experiências vividas aqui neste no ambiente educacional para a análise dos fatores positivos e negativos de maior ou menor controle. Lembre-se que o controle maior depende somente da sua atuação perante este ambiente. O controle menor depende de outras pessoas presentes neste ambiente ou da própria infraestrutura oferecida pelo local, como bibliotecas, serviços de atendimento entre outros. Os fatores positivos ou negativos devem ser analisados sob a perspectiva do próprio participante, considerando para si mesmo a existência de fatores de apoio (positivo) e, ou, restritivos no ambiente educacional aqui considerado."

4. Ao longo da sessão foram feitas sondagens abertas e fechadas para, respectivamente, ampliar ou especificar a compreensão da pesquisadora em relação às questões que estavam sendo debatidas.
5. As sessões duraram no máximo uma hora e vinte minutos.
6. A última questão foi apresentada somente quinze minutos antes do término da sessão, para não influenciar ou conduzir as discussões anteriores: “Na sua percepção, como esta instituição poderia se inserir em um modelo de Universidade para o Século XXI?”.

2.3.6. A análise dos dados: os procedimentos metodológicos

A análise dos dados obtidos por meio da observação participante, das entrevistas individuais e dos grupos focais foi realizada sob a perspectiva teórica da ACD (item 1.3.4 deste capítulo) e sob o processo de triangulação de dados e fontes, cujo objetivo básico é “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987:138). A triangulação dos dados e fontes procura obter consistência e coerência numa dinâmica de “ida e volta, pois os dados associados a uma teoria, por exemplo, podem servir para ampliar a abrangência e a qualidade desta última” (CALDEIRA, 1984: 146).

A triangulação pode estabelecer ligações entre descobertas obtidas por diferentes fontes, ilustrá-las e torna-las mais compreensíveis; pode também conduzir a paradoxos, dando nova direção aos problemas a serem pesquisados. Um plano cuidadoso de emprego de métodos qualitativos deve supor que a análise dos dados se dê ao longo da execução do estudo, o que eventualmente pode provocar seu redirecionamento (JACOB, 2011: 38).

A minha intenção nesta análise não partiu de uma “teoria dada *a priori* e produzida externa e autonomamente” (CALDEIRA, 1984: 146) na tentativa de provar, refutar ou encontrar uma chave explicativa dos dados obtidos. Mas, partiu destes para construir uma interpretação própria, permeada pelo conhecimento

teórico e empírico (adquirido no meu percurso profissional), percorrendo “os meandros dos discursos e do conjunto de discursos e da vivência a que se referem, perseguindo os detalhes, diferenças, incoerências, ambiguidades” (CALDEIRA, 1984: 146), no intuito de alcançar os objetivos a que me propus.

Ao final das quinze entrevistas, três grupos focais e das anotações do diário de campo me deparei com um material volumoso e heterogêneo. O tempo investido para a observação participante, teve início em março de 2014 e foi finalizado em meados de agosto de 2016. A heterogeneidade advinda da multiplicidade dos aspectos observados e narrados pelos participantes me induziu a voltar novamente para os objetivos específicos e transcrevê-los por meio de questões. Nesta estratégia metodológica optei por identificar e analisar quais seriam os temas comuns e as falas recorrentes que se repetiam entre os participantes da pesquisa sobre universidade, dicotomias, hierarquias, dominação e poder presentes no ambiente educacional da instituição em foco. Assim, desdobraram-se as seguintes questões:

Questão 1: Quais são os temas comuns e as falas recorrentes que se repetem entre os participantes da pesquisa sobre o ambiente educacional dessa instituição (considerando-se os fatores positivos e negativos)?

Questão 2: Quais são os discursos recorrentes sobre dicotomias, hierarquias, dominação e poder presentes no ambiente educacional em questão?

Questão 3: Qual o conceito de universidade que os participantes da pesquisa possuem?

Em termos de construção de um plano descritivo de falas foram observadas tanto as divergências quanto as convergências de opiniões ou relatos. Foram consideradas: as opiniões majoritárias; as minoritárias; as rupturas; as descontinuidades; os silêncios. O procedimento seguido exigiu ler as transcrições e ouvir as gravações quantas vezes foi necessário. Houve atenção às sequências de trocas de informações e às próprias condições contextuais dos momentos grupais, evitando “cair no reducionismo que põe ênfase nos indivíduos participantes, nem no reducionismo que toma o grupo em abstrato como referência”(GATTI, 2012:49-50).

Para tanto, foram consideradas as sequências de falas, as entonações, as expressões e as interações, “procurando compreender o impacto das vivências do grupo sobre as trocas entre os participantes” (GATTI, 2012:47). Este procedimento possibilitou “aprofundar as análises dos valores sociais e culturais, as normas (...) as crenças, as imagens e os mitos que permearam as interações na sua relação com o problema em investigação”(GATTI, 2012:48).

Esta pesquisa, ao estudar como as relações humanas nessa instituição pública de educação superior podem ser influenciadas por elementos culturais relacionados a poder, dominação, hierarquias e dicotomias, procurou não desqualificar ou infringir “os direitos das pessoas estudadas”, considerando as diferentes situações, e “as complexas relações entre estrutura social e estrutura discursiva” (VAN DIJK, 2008: 13).

(...) a Análise Crítica de Discurso assume explicitamente um compromisso social com os grupos oprimidos e procura colocar suas análises a serviço destes grupos (VAN DIJK, 2008; FAIRCLOUGH, 2008; REZENDE; RAMALHO, 2006). Este compromisso social tem enormes consequências práticas durante o processo de análise. Entre as diferenças, podemos destacar as seguintes: foco nas relações de poder; a ACD busca revelar como os discursos podem servir à emancipação ou podem servir ao exercício do poder; embora a objetividade possa ser uma meta, esta é considerada inalcançável e sempre permeada por elementos subjetivos do pesquisador (experiências, fundamentação teórica etc); ausência de método único; interdisciplinaridade. (LESTINGE; ALMEIDA JR., 2009: 152).

Considerando que a pesquisadora é o “intérprete dos participantes”, a análise dos dados coletados foi guiada por três princípios: “epistemológico, ético e metodológico” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008: 156). O primeiro considera a veracidade, clareza, qualidade e a relevância dos dados em relação à consistência conceitual e teórica adotada pela pesquisa. O segundo preserva a privacidade, dignidade, e integridade dos entrevistados, respeitando as convenções sociais e culturais inerentes ao ambiente em questão para manter a confidencialidade, a objetividade e a confiabilidade das interpretações. O terceiro princípio, metodológico, privilegia a necessária tipificação, meios de coleta, justificativas da quantidade e da qualidade dos dados, considerando as fontes de informação e orientação que

possibilitem lidar eficazmente com o processo de análise, reflexão e produção da pesquisa.

3. UNIVERSIDADE EM TRANSIÇÃO

Se a pretensão é alterar as instituições com a contribuição das teorias, é preciso compreender a imbricação entre sujeitos e instituições, ação e prática. (...) A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições (PIMENTA; LIMA, 2004: 42-43).

É preciso situar o estudo da universidade nesse espaço epistemológico como um subsistema social, como um organismo social vivo que ultrapassa qualquer tipo de representação formal devido à sua dinâmica interna, a qual se nutre de um jogo de interações e influências e não de rótulos formais que correspondam a cada componente do sistema (ZABALZA, 2004:70).

Os estudos sobre os temas abordados neste capítulo já me acompanham há muitos anos, mas o recorte aqui estabelecido é resultante do trabalho em campo, após conhecer os limites e as potencialidades do ambiente educacional em foco, sob a perspectiva dos participantes.

E foi este mesmo trabalho que me fez pensar e escolher determinados autores para, ao construir um diálogo entre eles, partir conceitualmente de um mesmo denominador comum: “A quem sirvo com a minha ciência?” (FREIRE, 1986: 36). Também foram escolhidos por transitarem sob a linguagem da crítica e da possibilidade, onde “a educação representa tanto uma luta por significado quanto uma luta em torno das relações de poder” (GIROUX, 1997: 147). Reconhecem que sujeitos e grupos inseridos em “condições históricas e limitações estruturais específicas” podem optar, ou não, por “formas e ideologias culturais” que questionem continuamente: “como tornar a educação significativa de forma a torná-la crítica e, espera-se, emancipadora?” (1997: 147).

Por meio desta perspectiva comum, busquei sob o aporte teórico de Zabalza (2004), Ribeiro (1975), Chauí (2003; 2016), Santos (2006; 2011), Severino (2008a; 2008b) e Giroux (1997), apresentar uma contextualização histórico-política da universidade, enquanto instituição social inserida na sociedade contemporânea.

Delineio também uma breve análise sobre os fatores causais das crises planetárias⁸ que permeiam a universidade.

Na sequência, procurei construir uma análise sobre a constituição do ambiente educacional na universidade por meio epistemologia da prática docente permeada pela cultura institucional. Para este diálogo busquei o aporte teórico de Stort (1993), Libâneo (2013), Giroux (1997), Moraes (1992), Freire (2001), Maturana (2009), Pimenta; Lima (2004), Tardiff (2012) e Demo (2011).

Por fim, apresento uma perspectiva particular sobre o ambiente educacional em foco. Este olhar foi construído por meio da técnica de observação participante e pelo próprio trabalho de campo constituído de entrevistas e grupos focais. Acrescentei aos meus comentários alguns depoimentos dos participantes da presente pesquisa, significativos para esse momento na medida em que ilustram um conceito de universidade fruto da experiência, das representações, da vivência deles com o ambiente educacional da instituição em questão.

3.1. Universidade: a dinâmica de construção histórica, política, social e cultural desse espaço epistemológico.

As instituições de educação superior “fazem parte da história da sociedade (da qual são inevitavelmente subsidiárias) e tem, por sua vez, sua própria história” (ZABALZA, 2004: 71). “A função mais genérica da universidade é a de contribuir (...) para a satisfação dos requisitos de perpetuação ou alteração da sociedade global” (RIBEIRO, 1975: 49). “A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo” (CHAUÍ, 2003: 5).

Por estrutura universitária deve-se entender o conjunto e a integração das faculdades, conselhos, secretarias, reitorado e os respectivos procedimentos que articulam matrículas, aulas, carreiras, cargos e funções, organogramas com “papéis

⁸ O sentido de ‘planetaridade’ pressupõe pensar em tratar o planeta como um ser vivo e inteligente. Implica pensar em superar os limites dos Estados-nações e caminhar no sentido de se alcançar uma “sociedade mundial que mais e mais demanda uma direção central para as questões concernentes a todos os humanos, como a alimentação, a água, a atmosfera, a saúde, a moradia, a educação, a comunicação e a salvaguarda da Terra” (BOFF, 1998, p. 38 apud GADOTTI, 2000: 153).

reciprocamente ajustados” (RIBEIRO,1975:47). Esta dimensão estrutural é visível, tangível, composta por uma esfera administrativa, legal, regulamentadora do funcionamento da instituição, proporcionando condições para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. Porém, há uma realidade plural, dinâmica, invisível, intangível composta por “jogos relacionais”, dinâmicas de poder, hierarquias, subordinação e dominação. Esta realidade encontra-se condicionada por meio de uma articulação entre “macro elementos (orientação política, nível socioeconômico, capacidade cultural)” e “microelementos (envolvimento dos agentes locais, características da rede produtiva local, implementação de rede de relações interinstitucionais)” (ZABALZA, 2004: 70-72).

A universidade é um “sistema aberto”, um espaço social “cuja dinâmica interna já vem definida (modelos sociológicos mais específicos diriam que vem predeterminada) pela dinâmica social da qual é reflexo” (2004: 72). Assim, as instituições universitárias podem ser definidas como “universos conflitantes, e seu funcionamento como o resultado do encontro entre racionalidades contingentes, múltiplas e divergentes de indivíduos relativamente livres que utilizam as fontes de poder à sua disposição” (Crozier e Friedberg, 1978, p. 62 apud ZABALZA, 2004: 73-74). Ou seja, a estrutura “é apenas o suporte formal e administrativo de todo um conjunto de dinâmicas relacionais e funcionais que, de fato, caracterizam o que é uma universidade” (ZABALZA, 2004: 73).

As instituições de educação superior são “produtos histórico-residuais” (RIBEIRO, 1975: 48). Fazem parte da “história da sociedade (da qual são inevitavelmente subsidiárias) e tem, por sua vez, sua própria história” (ZABALZA, 2004:71). Podem ter um grau maior ou menor de “consolidação de suas estruturas em função desse patrimônio histórico e de seu efeito na formalização do organograma e de suas redes relacionais” (ZABALZA, 2004: 71). Enquanto instituição encontra-se “inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão”, pois “tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa” (CHAUÍ, 2003:6). Chauí (2003; 2014) reitera que o conceito de “organização” difere do institucional na medida em que “a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares” (2003: 6).

Mantenedora da alta cultura e do conhecimento científico avançado torna-se um fenômeno do século XIX, no período do capitalismo liberal. Possui como modelo a universidade alemã de Humbolt. As qualidades consideradas imprescindíveis para a formação das elites abarcavam: “a excelência dos produtos culturais científicos, a criatividade da atividade intelectual, a liberdade de discussão, o espírito crítico, a autonomia e o universalismo dos objetivos” (SANTOS, 2006: 193). A hegemonia da universidade enquanto não foi colocada em discussão manteve a sua legitimidade, conservando a produção de conhecimento superior elitista, ministrada para uma minoria, num âmbito institucional classista. Mas, no próprio período do capitalismo liberal esses conceitos começaram a ser questionados através das “exigências sociais emergentes”, entrando em crise “no pós-guerra e sobretudo a partir dos anos sessenta” (SANTOS, 2006: 193). Ou seja, quando a busca pela formação acadêmica deixou de ser apenas a procura por ‘excelência’ e passou a ser uma procura pela democracia e igualdade explicitaram-se as dicotomias: “alta cultura – cultura popular⁹; educação – trabalho; teoria – prática” (2006: 193).

Estas dicotomias revelavam mundos distintos e distantes: “o mundo ilustrado e o mundo do trabalho”, onde quem “pertencia ao primeiro estava dispensado do segundo; quem pertencia ao segundo estava excluído do primeiro” (SANTOS, 2006: 195). Tanto o Estado quanto os agentes econômicos migraram para fora da universidade em busca de conhecimentos instrumentais para a formação de mão de obra qualificada demandada pelo desenvolvimento capitalista. Buscou-se a quebra do paradigma funcional anacrônico da educação, que era a produção de conhecimento para um grupo social restrito e homogêneo com vistas somente à manutenção do *status quo*. “Ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entrara numa crise de hegemonia” (SANTOS, 2011: 10).

⁹ “A dicotomia alta cultura – cultura popular constitui o núcleo central do ideário modernista. A alta cultura é uma cultura-sujeito enquanto a cultura-popular é uma cultura-objeto, objeto das ciências emergentes, da etnologia, do folclore, da antropologia cultural, rapidamente convertidas em ciências universitárias. A centralidade da universidade advém-lhe de ser o centro da cultura-sujeito. A crise desta dicotomia no pós-guerra resulta da emergência da cultura de massas, uma nova forma cultural com uma distinta vocação para cultura-sujeito e assim disposta a questionar o monopólio até então detido pela alta-cultura” (SANTOS, 2006: 193).

A resposta da universidade à crise de hegemonia limitou-se à: “incorporação limitada da cultura de massas, formação profissional, investigação aplicada e extensão à comunidade” (SANTOS, 2011: 10). Houve uma tentativa de tentar “incorporar, de modo igualmente limitado, grupos sociais até então excluídos que eram os “filhos de classe operária, da pequena burguesia, de imigrantes, mulheres e minorias étnicas” (SANTOS, 2006: 211-212). No âmbito de um contexto classista foram sendo travadas lutas pelos direitos econômicos, sociais, humanos, entre os quais o direito à educação. O movimento estudantil da década de 1960 tornou-se uma espécie de “porta-voz das reivindicações mais radicais no sentido de intervenção social da universidade” (SANTOS, 2006: 206). “Os avanços e os retrocessos foram acontecendo em um ritmo regular e em uma espécie de movimento pendular” (ZABALZA, 2004: 74).

Neste sentido, pelo fato da universidade ter deixado de ser “uma instituição consensual”, opondo-se à “hierarquização dos saberes especializados” e abraçando as exigências sociais e políticas de democratização (incluindo a “reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares”), emerge a crise de legitimidade (SANTOS, 2011: 10). Ou seja, quando a busca pela educação “deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, a universidade só pode legitimar-se, satisfazendo-a” (SANTOS, 2006: 211). Nesta “implicação mútua” entre a crise de hegemonia e a de legitimidade (no final da década de 1960), configura-se uma dinâmica onde o tipo de conhecimento produzido (“questão de hegemonia”) altera-se de acordo com grupo social a que se destina (“questão de legitimidade”) (SANTOS, 2006: 211). Coagida a ampliar ou retrain, inovar ou regredir, a universidade passou a sofrer o “risco permanente de descaracterização” (2006: 213), no sentido de “funcionalizar-se” formando apenas “mão de obra qualificada”, podendo defraudar “as expectativas de promoção social das classes trabalhadoras através de expedientes de falsa democratização” (2006: 213).

Em meio a este cenário outra crise despontou: a institucional. Foi consequência da “perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas” (SANTOS, 2011: 16). Nos últimos trinta anos as razões para a permanência dessa crise poderiam ser sintetizadas em: diminuição da autonomia

da universidade visando a “eliminação da produção e divulgação livre do conhecimento crítico”; ingresso da universidade pública “no emergente mercado de serviços universitários”, forçando a novas dependências mais onerosas que as do Estado, sob o pretexto de produzir projetos modernizadores (SANTOS, 2011: 16-17). Ou seja, a diminuição do orçamento estatal para a educação submete a universidade a uma situação de austeridade difícil de suportar e forja um discurso de privatização, incitando-a a “procurar fontes alternativas de financiamento”, colocando em colapso a autonomia (SANTOS, 2006: 222).

Tanto o desinvestimento do Estado quanto a globalização mercantil da universidade intensificaram-se a partir de meados da década de 1970 e constituem as duas faces de uma mesma moeda (SANTOS, 2006; 2011). Estes fatores restritivos tendem a transformar um bem público em um “vasto campo de valorização do capital educacional”, edificando “diferentes níveis e formas de mercadorização da universidade” (SANTOS, 2011: 21).

Em um primeiro nível encontram-se projetos e pesquisas científicas, financiadas por um capital privado, principalmente industrial. Neste nível a universidade pública ainda tenta manter certa autonomia e especificidade institucional, privatizando apenas parte dos serviços que presta. No nível seguinte, procura-se, falaciosamente, eliminar a diferença significativa entre os conceitos de público e privado, descaracterizando o sentido da universidade. Busca-se transformá-la numa instituição que não apenas produz para o mercado, mas “que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes” (SANTOS, 2011: 21).

Esta dimensão produtivista induziu a criação da “avaliação de desempenho funcional da universidade” (SANTOS, 2006: 215). O Estado, mesmo desonerando-se “da responsabilidade de financiar em exclusivo o orçamento da universidade”, tornou-se mais invasivo e vigilante para auditar os financiamentos e recursos investidos (SANTOS, 2006: 215). Ou seja, “o controle da qualidade e o estabelecimento de padrões” revela não um interesse pela “qualidade da formação em si mesma”, mas denota a forma como os recursos são administrados e onde a

formação passa a ser desejada como um “recurso social e econômico indispensável” (ZABALZA, 2004: 27).

No Brasil, segundo Severino (2008b), o desenvolvimento de um ensino superior¹⁰, “minimamente sistematizada” teve início apenas na terceira década do século XX. Caracterizado pela união de dois aspectos “caráter privado de sua dependência administrativa” e pela sua “natureza de instituição isolada”, tentava recuperar e consolidar “a tradição fundadora iniciada nos idos do Império com as faculdades de Direito, Medicina e Engenharia” (SEVERINO, 2008b: 74).

Segundo Chauí (2003), a universidade brasileira passou a ser regida “por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade”, operacionalizada estruturalmente por meio de “estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos” (2003: 7). A tentativa de transformar a universidade em uma organização, sob os efeitos da nova forma do capital, ocorreu no Brasil em três etapas sucessivas. Primeiro tornou-se uma “universidade funcional”: “prêmio de consolação” oferecido pela ditadura e prometendo “prestígio e ascensão social por meio do diploma universitário”. Num segundo momento, buscou-se uma “universidade de resultados”: a expansão das instituições de ensino particulares e “a introdução da ideia de parceria entre a universidade pública e as empresas privadas”. Em um terceiro momento transformou-se em “operacional”, comportando o conceito de organização e consequentemente estruturada por meio de “programas de eficácia organizacional” que disseminaram “o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para

¹⁰ Segundo o Prof. Hermes Ferreira Figueiredo (Presidente do Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior – Semesp) a quinta edição do Mapa do Ensino Superior, estudo desenvolvido desde 2011 pela Assessoria Econômica do Semesp, ofereceu em 2015 um panorama completo e detalhado da educação superior brasileira. Nos últimos 13 anos, o número de matrículas em cursos presenciais das IES públicas e privadas no Brasil cresceu 129%, sendo que em 2013, período mais recente do levantamento, o aumento chegou a 3,8%. No ensino a distância (EAD), de 2009 a 2013, o crescimento ficou em 37,5%, refletindo um crescimento de 50% na rede privada e uma queda de 10,5% na rede pública. Em 2013, enquanto o crescimento do EAD na rede privada alcançou 7,2%, na rede pública a queda chegou a 14,9%. Com relação aos cursos tecnológicos de nível superior, de 2009 a 2013, as matrículas tiveram um aumento de 26,4%, sendo que, em 2013, o crescimento ficou em 2,2% (1,2% na rede privada e 6,2% na pública). Disponível em <http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>. Acesso em 23 de março de 2017.

mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios” (CHAUÍ, 2014: 4).

Estas várias tentativas de adequação ao mercado referem-se primeiro ao "milagre econômico" na década de 1970, depois ao “processo conservador de abertura política dos anos de 1980” e a terceira etapa correspondeu ao neoliberalismo dos anos de 1990 (idem). Claro está que “a universidade que temos não é a que queremos ou a de que estamos necessitados” (RIBEIRO, 1975:177). Segundo Ribeiro (1975), torna-se urgente romper com o presente modelo, ainda impregnado “pelos tecnicismos e divisionismos da reforma universitária de 1968.

A reforma de 1968, em nome de funcionalidades e economias inteligentes de recursos, compartimentalizou a vida universitária, pondo docentes que ‘falavam a mesma língua’ em departamentos separados, evitando fecundações interdisciplinares e trocas de ideias variadas e instituindo para o corpo docente uma vida fragmentária de matrículas por disciplina, sistema de créditos para cursos parcelados. (...) ardis usados pela ditadura para desativar politicamente e manietar a universidade (RIBEIRO, 1975: 173).

Para Ribeiro (1975), a crise da universidade brasileira precisa ser entendida num contexto maior, mais amplo, desagregador das nações latino-americanas. Por um lado, existem forças que pretendem “induzi-las à atualização histórica” e de outro lado há pressões para “elevá-las à aceleração evolutiva” (RIBEIRO, 1975:33). Estas forças agem em todas as instituições, mas, particularmente, sobre as universidades, visando enfraquecer o corpo acadêmico por meio de uma cisão interna. “São as crises estruturais”, comumente denominadas de “tensões institucionais”, superadas somente por meio de “profundas alterações da própria estrutura institucional” (RIBEIRO, 1975:48).

Estas crises criam divisões no corpo acadêmico, “exercendo um estrangulamento cultural” (RIBEIRO, 1975): de um lado há “o velho magister”, docente tradicionalista, professando um “ideário mítico” a fim de manter a forma clássica da universidade; do outro lado há o “acadêmico modernizador”, adepto dos “centros exógenos de influência” a fim de conseguir “obter vantagens da ajuda estrangeira, sem pagar preço algum por ela” (RIBEIRO, 1975: 33). Os primeiros serão esquecidos com o fluxo das gerações posteriores e os demais, se não

conseguirem formar uma consciência crítica (em relação à nação e à universidade), irão atuar como “agentes de vontades externas expressadoras de interesses opostos” (RIBEIRO, 1975: 33-34). A postura autonomista passa a pertencer aos professores e estudantes cuja consciência crítica permita conduzir a um “desenvolvimento autônomo da sociedade nacional e da universidade” (RIBEIRO, 1975: 34).

Para tanto, esta postura autonomista, reflexiva e dialógica não pode ser compartimentada e nem “cultivada no isolamento”, mas compartilhada com a comunidade científica internacional, na medida em que a ciência enquanto “uma empresa humana universal” (RIBEIRO, 1975: 42). As relações latino-americanas no contexto mundial podem contribuir para superar a dependência externa e o subdesenvolvimento ao construírem “projetos próprios de estruturação” que satisfizerem as próprias “condições de sobrevivência e progresso entre os demais povos” (RIBEIRO, 1975: 40). Progresso aqui compreendido no âmbito da “autocrítica e reflexividade”, construindo conhecimento, lidando “com o desconhecido que se reconstitui incessantemente, porque toda solução produz nova questão” (MORIN, 2005: 98). Neste sentido, ir ao encontro da “comunidade científica internacional dos especialistas em cada campo do saber” possibilitaria construir um “núcleo local do saber”, “autossuficiente e criativo no plano nacional”, “independente nos critérios e lúcido na definição dos caminhos pelos quais a universidade” deve servir ao “seu próprio povo e não a interesses alheios” (RIBEIRO, 1975: 42-43).

Ampliando esta perspectiva para o século XXI, segundo Santos (2006; 2011), as reformas devem partir do pressuposto de se construir uma universidade com formação graduada, pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer um destes elementos há ensino superior, mas não uma universidade. “A luta pela definição de universidade permite dar à universidade pública um campo mínimo de manobra para poder conduzir com eficácia a luta pela legitimidade” (SANTOS, 2011: 66). Esta luta abrangeria cinco áreas de ação: “acesso; extensão; pesquisa-ação; ecologia de saberes; universidade e escola pública” (2011: 66).

A primeira ação e a segunda exigem um processo de redemocratização que questione a universidade como um todo, iniciando-se pelas questões dicotômicas entre transmissão ou construção de conhecimentos. O conhecimento enquanto

atividade histórica é “um processo de construção dos objetos”, onde todos os “produtos do conhecimento” resultam dos “processos de produção dos mesmos”, necessitando ser refeito para ocorrer a devida apropriação por meio “da situação pedagógica de aprendizagem” (SEVERINO, 2008a: 13-14). Por este prisma, cabe às atividades de extensão ofertar “o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação social”, dando voz aos “grupos excluídos e discriminados” (SANTOS, 2011: 74). Portanto, sistemicamente a terceira e a quarta ação (pesquisa-ação e ecologia de saberes) podem criar uma “reorientação solidária da relação universidade-sociedade” por meio das oficinas de ciências. Estas desenvolvem uma espécie de “nichos de orientação cívica e solidária” visando à formação solidária dos discentes tanto em suas atividades de pesquisa como de extensão. Ensinar por meio da ação de pesquisar, “mediante procedimentos de construção dos objetos que se quer ou que se necessita conhecer” (2008a: 22) exige trabalhar a partir das fontes. Nesse sentido, para Santos (2011), a ecologia de saberes é a fonte para um “aprofundamento da pesquisa-ação”, buscando construir “diálogos entre o saber científico ou humanístico” (produzidos pela universidade) e “saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (...) que circulam na sociedade” (SANTOS, 2011: 76).

“Aprender é necessariamente uma forma de praticar o conhecimento, é apropriar-se de seus processos específicos” e “o saber”, por consequência, é “resultante de uma construção histórica, realizada por um sujeito coletivo” (SEVERINO, 2008a: 21). Portanto, tanto a universidade quanto a escola pública exigem a construção de um saber pedagógico fundamentado por três subtemas: “produção e difusão de saber pedagógico; pesquisa educacional; e formação dos docentes da escola pública” (SANTOS, 2011: 80-81).

Na verdade, os desafios das universidades públicas são os mesmos de toda a educação pública, em todos os seus níveis e modalidades, resumindo-se no conflito dilemático que atravessa a realidade social brasileira da atualidade: o confronto entre uma educação pautada nas premissas da teoria do capital humano e uma educação que se quer identificada com a teoria da emancipação humana, entre uma educação que se coloca a serviço do mercado e uma outra que se quer a serviço da construção de uma condição de existência mais humanizada, onde o trabalho é uma mediação essencial do existir histórico das pessoas e não um mero mecanismo da produção para o mercado (SEVERINO, 2008b: 87).

Apesar das crises supramencionadas, a transformação da universidade pública nos últimos anos para Zabalza (2004) tem sido intensa. Propagou-se um “alto nível de democracia” (2004: 74) em função da introdução de práticas de participação. Houve a introdução de colegiados capacitados para decidirem e adotarem as respectivas decisões, embora ainda exista uma escala hierárquica no organograma funcional. A participação democrática foi “uma das maiores conquistas alcançadas pela atual universidade. Qualquer perda nesse âmbito seria avaliada como um claro retrocesso na vida universitária e como mais uma fase na perda de identidade das universidades” (ZABALZA, 2004: 75). Participar dos órgãos de democracia interna possibilita trazer para os conselhos aquele grupos e interesses sociais que estiverem mais distantes da universidade. “O importante é que os conselhos não sejam uma mera fachada e, para isso, para além das suas funções consultivas, devem ter participações nos processos de democracia participativa que forem adotados no interior da universidade” (SANTOS, 2011: 101-102).

Porém, considerar que a “democracia (participação) e a autonomia (identidade)” são “elementos-chave do patrimônio institucional das universidades” exige refletir sobre as influências e pressões a que estão submetidos (ZABALZA, 2004: 78). Quando se fala em democratização da universidade, pensa-se logo na questão do acesso e no fim das discriminações. Mas, para Santos (2006; 2011) há outras dimensões. A proposta de democracia interna deve atrelar-se à “ideia de democratização externa”. São as forças sociais progressistas, “historicamente excluídas”, que estão reivindicando a passagem do modelo universitário para o “pluriversitário¹¹” (SANTOS, 2011:99). Ou seja, exigem a transparência das “relações entre a universidade e o seu meio social” e a legitimação das decisões conquistadas nestas articulações (idem). Esta busca por uma democracia externa tem por estratégia neutralizar “o apelo da privatização da universidade”, quebrando o silêncio, provocando debates a respeito das “pressões sociais sobre as funções da universidade” (2011: 100). “A grande estratégia consiste não só em saber utilizar o acaso, mas em utilizar a energia e a inteligência do adversário para derrubar o jogo

¹¹ “O modelo pluriversitário ao assumir a contextualização do conhecimento e a participação dos cidadãos ou comunidades enquanto utilizadores e coprodutores de conhecimento, leva a que essa contextualização e participação sejam sujeitas a regras que tornem transparentes as relações entre a universidade e o seu meio social e legitimem as decisões tomadas no seu âmbito” (SANTOS, 2011: 99).

dele a favor de si próprio” (MORIN, 2005: 326). Debater no espaço público da universidade permite impregná-lo de ações e reflexões democráticas, abrindo “vias de democracia participativa para o novo patamar de legitimidade da universidade pública” (SANTOS, 2011: 100).

Quanto à autonomia, tornou-se uma “qualidade vulnerável” na medida em que seu conteúdo e sentido foram sendo alterados em função da evolução de diversos contextos: “o político, o social, o econômico e o propriamente institucional” (ZABALZA, 2004: 76). Sob a perspectiva política a universidade foi perdendo autonomia na medida em que começaram a se estabelecer parâmetros para a escolha de conteúdo dos programas, critérios de contratação de professores, fixação de quadros funcionais e definição de planos estratégicos para o desenvolvimento institucional. Sob o aspecto social, a universidade passou a ser vista como um “patrimônio cultural valioso”, “um sinal de prestígio”, onde os interesses da sociedade, especificamente “dos estudantes e de suas famílias”, passaram a demandar “cursos e condições de frequência”, negociando “sua oferta formativa” e os meios pelos quais seria implementada. (ZABALZA, 2004: 77).

Quanto ao contexto econômico, a universidade passou a buscar financiamentos para subvencionar os seus gastos quando os financiamentos por parte dos governos diminuíram. Ela voltou-se para as grandes empresas, entidades financeiras e fundações, reorientando suas pesquisas para “assuntos mais rentáveis e melhor aceitos no mercado”, impactando a sua missão formativa (ibidem). Mudanças significativas na autonomia e na identidade das instituições surgiram na medida em que se estabeleceram convênios entre universidades e empresas. Ou seja, a indústria e o capital passaram a usar “os poderes que a investigação científica” lhes outorgava, agindo “nesse circuito de acordo com suas finalidades, seus programas, suas subvenções” (MORIN, 2005: 20).

Trata-se de uma tendência mundial que se aplica a muitos países, apoiado, “política e ideologicamente, no paradigma neoliberal”, abarcando vários fatores restritivos à autonomia universitária: “a minimização do Estado, a total priorização da lógica do mercado na condução da vida social, o incentivo à privatização generalizada, a defesa do individualismo, do consumismo, da competitividade, da iniciativa privada” (SEVERINO, 2008b: 76). Assim, o embate no interior da

universidade não ocorre somente entre “tecnocratas e humanistas, nem entre eficientes e corporativos, nem entre concretos e especulativos utópicos” (CHAUÍ, 2014: 12). Trava-se entre os que somente olham para a universidade como “uma organização administrada empresarialmente tendo como horizonte e destino o mercado” e aqueles que desejam uma universidade enquanto uma “instituição social que busca o conhecimento, portanto, a reflexão, a crítica e a formação e que, por não tomarem a universidade segundo a lógica irracional do mercado, concebem-na segundo a prática democrática dos direitos e não dos serviços” (CHAUÍ, 2014: 12-13).

Neste sentido, pensar em processos de formação e democratização para a universidade pública, implica compreender a democratização no sentido de conquista de “condições materiais, sociais, políticas e culturais” que possibilitem participar e influenciar não só o ambiente acadêmico, mas também as decisões políticas e governamentais” (LIBÂNEO, 2013: 33). Possuir condições políticas exige “identificar relações de poder e imaginar formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada” (SANTOS, 2006: 271). Aprender a diferenciar as relações de poder permite desvendar formas novas de opressão e de dominação, criando espaços e “oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e de cidadania” (SANTOS, 2006: 217). Possuir condições culturais implica compreender que um ambiente educacional possui determinadas formas de relacionamento, situações de conflito, enfoques sobre conteúdos e metodologias de ensino, escolhas de determinadas teorias de ensino e aprendizagem, formas de orientações, avaliações e as aulas ministradas pelos docentes que caracterizam o “tipo de práticas formativas” (ZABALZA, 2004: 84). Mas, o que significa especificamente ‘formação’?

Antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. (...) Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade (CHAUÍ, 2003: 12).

Neste contexto, é preciso considerar que quanto mais relevante for um determinado elemento na constituição da identidade cultural da instituição, mais difícil será a mudança e, “quanto mais poder institucional o grupo que o mantém detiver, menos provável será a sua modificação” (ZABALZA, 2004: 85). Em geral, quando as culturas sofrem ameaças externas (como os processos de inovação) surgem “mecanismos de autodefesa e sobrevivência”, onde a “própria cultura transforma-se em símbolo de identidade e oposição à mudança”. Caso a proposição da mudança for interna, “a cultura da instituição divide-se em subculturas: algumas serão suas cúmplices; outras lutarão a fim de eliminá-la, enquanto outras serão suas opositoras” (ibidem). Ou seja, os processos de mudança e inovação podem ser disparados a partir do conflito entre a “cultura ultra institucional (relativa à dinâmica interna que caracteriza o cotidiano da organização)” e a “cultura supra institucional (relativa à cultura dos reformadores, dos legisladores, dos especialistas, dos burocratas, das equipes diretivas)” (2004:86). Esta perspectiva apontada por Zabalza (2004) permite compreender que cada ruptura na cultura de uma instituição poderá gerar “nova distribuição do poder e uma reorganização das estruturas culturais da instituição” (2004: 86).

Nesta pesquisa, os subsídios teóricos para dialogar sobre as questões de poder fundamentam-se sob a perspectiva de “poder social” delineada por Van Dijk (2008). Poder social é uma característica existente entre grupos, classes ou demais formações sociais, ou ainda entre pessoas enquanto membros sociais. Sua forma de atuação é de maneira indireta, agindo por meio da “mediação mental” (VAN DIJK, 2008), controlando informações relevantes ou opiniões. Pode vir a se constituir de

forma intencional ou involuntária, mas “exercido por ‘A’ a fim de manter ou ampliar a base de poder de ‘A’ ou para evitar que ‘B’ a tome”, agindo por meio de variados graus de “liberdade e resistência daqueles que estão subjugados pelo exercício do poder” (2008:42). Em relação à natureza política do poder “não é um atributo exclusivo de uma determinada forma de poder”, mas é resultado do “efeito global da combinação entre as diferentes formas de poder”, enquanto “via intermédia entre a concepção liberal e a concepção foucaultiana” (SANTOS, 2006: 125-127). Por sua vez, a dialética da dominação representa um conjunto de práticas materiais e ideológicas, históricas e contemporâneas sem sucesso absoluto, mas que estão sempre sendo pleiteadas na esfera das relações assimétricas de poder (FREIRE, 2001).

3.2. Universidade: a construção de um ambiente educacional por meio da cultura institucional e da epistemologia da prática docente.

Educar para autonomia não é abrir mão do exercício da autoridade. Criticá-la não é negar sua importância educativa, mas alertar para os efeitos nefastos da autoridade “não esclarecida”, isto é cega, irrefletida, impositiva, baseada no princípio da violência. (...)

A educação para a emancipação tem por meta ‘gerar um clima (...) favorável à transformação’, e a função do esclarecimento não é a ‘conversão de todos os homens a seres inofensivos e passivos. Ao contrário: esta passividade inofensiva constitui ela própria, provavelmente, apenas uma forma de barbárie, na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo’. No ponto de partida da educação para a emancipação está o pressuposto de que no mundo atual a única responsabilidade de sobrevivência do indivíduo está em sua constituição como núcleo de resistência (PATTO, 2000: 176).

O ambiente educacional de uma universidade se constitui em um lugar onde “a cultura da sociedade dominante é aprendida e onde os estudantes experimentam a diferença entre aquelas distinções de status e classe que existe na sociedade mais ampla” (GIROUX, 1997:37). A cultura é a parte do ambiente em que se vive. “O homem adapta a natureza a si próprio, ele humaniza a natureza, tornando-a algo para si” (STORT, 1993:22). Constrói-se uma territorialidade por meio de sujeitos sociais que criam um espaço geográfico, um ambiente, permeado por “significações e práticas, com seus sentidos e sensibilidades, com seus gostos e prazeres (...)

resultado de uma dialética entre espacialidade geográfica, organização ecológica e significação cultural” (LEFF, 2001: 283-284).

Neste sentido, a humanidade “extrai da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência”, e em um segundo momento, transcendendo “o espontaneamente dado” imprime um tratamento cultural à natureza, elaborando por meio de sua inteligência e criatividade um “mundo que tem características inteiramente suas (humanas)” (MORAIS, 1992: 32). Este princípio adaptativo prioriza a questão primordial da sobrevivência “que resulta da necessidade humana de se adequar à natureza, adequando-a também as suas exigências de sobrevivência” (MORAIS, 1989: 123). “Mais do que nunca a natureza não pode ser separada da cultura e precisamos aprender a pensar ‘transversalmente’ as interações entre ecossistemas, mecânica e Universos de referências sociais e individuais” (GUATARRI, 1990:25).

Além deste sistema adaptativo há o associativo, “que constitui o empenho de um povo em organizar suas relações sociais de maneira mais ou menos formal” (MORAIS, 1989: 123). É constituído por experiências vividas, artefatos visíveis e práticas sociais conectadas a distintas estruturas sociais com historicidade própria (FREIRE, 2001). Este sistema “se interessa pelas relações intersubjetivas e pelas organizações (institucionais ou não) da vida humana” (MORAIS, 1992: 43).

Há ainda um terceiro sistema, o ideológico, constituído pelas produções religiosas, artísticas, filosóficas e científico-tecnológicas (MORAIS, 1992:43). No âmbito do sistema ideológico, a cultura encontra-se “intimamente ligada à dinâmica de poder e produz assimetrias na capacidade dos indivíduos e grupos de definirem e realizarem suas metas” (GIROUX, 1997: 153). Assim, não existe uma cultura no sentido homogêneo, mas “culturas dominantes e subordinadas que expressam diferentes interesses e operam a partir de terrenos de poder diferentes e desiguais” (FREIRE, 1997:153).

A educação formal gera cultura, no sentido de formação de pessoas capazes de questionar a realidade, propor novas ideias e práticas, rever conceitos, adequá-los ou substituí-los. Mas, conhecimento e cultura possuem perspectivas mais amplas que a educação formal. “A educação não pode substituir a cultura. (...). Deve

considerá-la. (...). Deve alimentar-se dela e alimentá-la. Pois uma sem a outra tende à estagnação, à senilidade e à morte” (STORT, 1993: 137).

Em sentido amplo, a educação abrange os processos formativos que acontecem no meio social em que os sujeitos vivem. Em sentido restrito, a educação se dá em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades claras de instrução e ensino por meio de uma “ação consciente, deliberada e planejada, embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais” (LIBÂNEO, 2013: 15). A instrução volta-se para o desenvolvimento cognitivo gerando conhecimentos, habilidades e capacidades advindas do ensino. Este ensino corresponde a ações, meios e condições para a efetivação da instrução. Portanto o ensino contém a instrução e é um meio possível para a educação, embora sejam processos diferentes. “Pode-se instruir sem educar, e educar sem instruir” (LIBÂNEO, 2013: 22). É possível “conhecer os conteúdos de uma matéria, conhecer os princípios morais e normas de conduta” e não os praticar ou “transformá-los em convicções e atitudes efetivas frente aos problemas e desafios da realidade” (2013: 22).

“A aprendizagem, a educação, sejam elas formais ou informais, não ocorrem num vácuo. Para que elas tenham sentido e sejam efetivas, devem construir-se com base em condições de significado afetivo e existencial” (STORT, 1993: 131). O educar, para a criança ou para o adulto, ocorre num processo de convívio com o outro, onde as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem (MATURANA, 2009). “Para que haja história de interações recorrentes”, precisa existir uma emoção que fomenta estas relações (2009: 66). Há duas emoções pré-verbais que tornam estas interações possíveis: a rejeição e o amor. “A rejeição constitui o espaço de condutas que negam o outro na convivência; o amor constitui o espaço de condutas que aceitam o outro como um legítimo outro na convivência” (2009: 66). O amor é um “fenômeno biológico cotidiano”, que “frequentemente o negamos culturalmente criando limites na legitimidade da convivência, em função de outras emoções”. (2009: 67).

Maturana¹² (2009) reitera que “criar consciência de guerra” é fomentar a indiferença, a rejeição, o ódio, negando o outro e permitindo a sua destruição. Penso que muitas vezes, como educadores, de uma forma inconsciente ou não, ensinamos ou damos exemplos de rejeição, desqualificando o outro ou as ideias do outro. “É na justificativa racional dos modos de convivência que inventamos discursos ou desenvolvemos argumentos que justificam a negação do outro” (MATURANA, 2009: 71). Talvez façamos isso sem pensar na responsabilidade que temos como docentes, educadores, “sem nos darmos conta”, porque “vivemos numa cultura que faz isso” (MATURANA, 2009: 72).

A universidade deveria ser um espaço formativo por excelência da docência, onde a “atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação” (PIMENTA; LIMA, 2004: 41). A ação educacional materializa-se por meio de modos de agir e pensar; valores; compromissos; posturas científicas e sociais; desejos e vontade; esquemas teóricos de leitura do mundo; modos de ensinar; formas de se relacionar; estratégias e planejamentos. A ação, propriamente pedagógica, refere-se às atividades realizadas no coletivo institucional, contendo o desenvolvimento de determinadas “atividades materiais orientadas e estruturadas” (PIMENTA; LIMA, 2004: 42). A prática institucionalizada abrange “as formas de educar que configuram a cultura e a tradição (conteúdo e método) das instituições” (2004: 41). A prática educativa permite atuar em sociedade e transformar o meio social ao promover a construção de conhecimentos e experiências culturais próprias da coletividade. Para tanto é preciso que haja um “objetivo educativo” que não seja “um resultado natural e colateral do ensino” (2004:42).

A “epistemologia da prática docente” (TARDIFF, 2012) corresponde a um trabalho interativo, modelado no interior das relações humanas. O docente apresenta-se “com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites” (2012: 111). O “objeto” do trabalho docente são os “seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo”, explicitando três

¹² Maturana (2001; 2009), cientista e biólogo de formação, por meio da teoria da autopoiese, “Biologia do Conhecer”, discute o significado: do conhecer, do conhecimento, da experiência humana com a linguagem e das emoções nas relações humanas (MATURANA; 2001: 20).

dimensões: “individualidade e heterogeneidade do objeto trabalhado; a sociabilidade do objeto; a afetividade do objeto e da relação com o objeto” (2012: 128-129). A primeira dimensão exige que o docente esteja capacitado para trabalhar com as “diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem e não os grupos”; a segunda solicita atenção para se lidar com as distintas características socioculturais dos educandos; a terceira, a dimensão afetiva, requer a “capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos” (2012: 130). Assim, estas três dimensões consideram que nós, seres humanos, somos constituídos por meio de “um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais”, que “influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio” (BOSSA, 1994: 12-13).

Neste sentido, considerando estas três dimensões da prática docente, o saber docente necessita formar-se enquanto um saber plural, “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIFF, 2012: 36). A formação profissional se inicia com o estudo das ciências da educação e “ideologias pedagógicas” (2012: 41), que ao longo da formação se traduzem em normas, habilidades e competências necessárias à prática profissional. “A formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática, (...) de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho” (LIBÂNEO, 2013 :28). Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, geografia, etc) “são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores”, emergindo “da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIFF, 2012: 38). Os saberes curriculares “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos”, categorizando saberes sociais selecionados pela instituição de ensino em questão como “modelos de cultura erudita e formação para a cultura erudita” (2012:38). Tanto os saberes disciplinares quanto os curriculares representam produtos “determinados em sua forma e conteúdo” originários da “tradição cultural e dos grupos produtores dos saberes sociais incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos” (2012: 41-42). Os saberes

experenciais originam-se e são validados na prática cotidiana da profissão, correspondendo a um “conjunto de representações” que permite aos docentes interpretar, compreender e orientar o dia a dia profissional “em todas as suas dimensões” (TARDIFF, 2012:48-49).

Compreender a constituição de um ambiente educacional implica abarcar a dimensão do trabalho docente como uma das modalidades da prática educativa “mais ampla que ocorre na sociedade”, cujo papel político remete a um entendimento crítico das relações existentes entre “as várias esferas (social, política, econômica e cultural)” (LIBÂNEO, 2013: 13). Nesse sentido, o docente ao optar por conteúdos, métodos, concepções de vida e de sociedade pode (ou não) propiciar aos discentes um domínio de conhecimentos e um desenvolvimento cognitivo conivente “à compreensão da realidade social e à atividade prática na profissão, na política, nos movimentos sociais” (2013: 21). Logo, a educação e a pesquisa deveriam coincidir para superar a condição de massa de manobra, criando consciência crítica, aquisição de competência para pensar e realizar um projeto próprio de vida. O discente deveria ir para as aulas enquanto “parceiro de trabalho, não ouvinte domesticado”, desfazendo-se “a aula copiada como marca registrada do professor”, configurando-se as aulas enquanto “expediente auxiliar da pesquisa, seja para realizar introduções orientadoras, seja como tática de reordenamento do trabalho, seja como intervenção esporádica. Mas, não deveria mais ser a marca do professor” (DEMO, 2011: 11-12).

Para esta pesquisa, em função dos resultados obtidos, é relevante considerar que o processo de ensino e aprendizagem fundamentado por meio das relações de poder, dominação e subordinação podem estar à serviço de interesses e suposições particulares. Um processo permeado por modismos, excesso de teorias e “modelos que falam de fora” e que valorizam “repetir, programar, planejar, produzir” explicitam práticas e ações docentes de “não viver, interessar-se, decidir, mudar, criar” (STORT, 1993: 129-130). Tal dinâmica pode propiciar uma espécie de prepotência acadêmica docente: “a fala irônica, o olhar sobranceiro, o comentário sarcástico, o afastamento privilegiado sempre voltado contra aqueles que não estariam no mesmo nível” (DEMO, 2011:24). Discriminam-se “os ignorantes”, face aos “entendidos ou pretensamente entendidos”, mas “do ponto de vista da ética, o cerne da arrogância é sempre também ignorância” (2011: 24).

Até que ponto docentes e discentes no ambiente educacional em foco compreendem que a sociedade os moldou como sujeitos e imprimiu marcas sobre as diferentes formas do próprio pensar e agir? Por exemplo, quais seriam as suas crenças em relação às questões de gênero, classe e raça? Compreender a trajetória humana como uma construção histórico-social e a educação como ferramenta de socialização implica pensar em ambas como fatores coniventes dos “caminhos e descaminhos da humanidade a partir de valores culturais exercidos e reproduzidos por ela a cada momento de sua existência” (BADUE et al, 2005: 27). “A realidade social, do conhecimento e da educação é feita de indivíduos”, onde a “consciência brota das experiências vividas, mas extrapola-as, no sentido em que torna possível modificar as circunstâncias” (STORT, 1993: 135).

3.3. Sobre o ambiente educacional da instituição pública de educação superior em foco nesta pesquisa

A instituição em foco nesta pesquisa foi fundada em 1901 como uma escola de ensino agrícola. Entre 1901 e 1934, esta instituição fez parte da Secretaria de Agricultura do Estado de São Paulo. A partir de 1931 recebeu a atual denominação e a partir de 1934 passou a integrar a Universidade “X”. Em 1964 iniciou as atividades em pós-graduações. Somente a partir de 1968 que o campus desta instituição recebeu outro curso além do de engenharia agrônoma. Portanto, durante trinta e sete anos de existência esta instituição esteve focada somente na formação de engenheiros agrônomos.

Segundo Molina (2016), sob uma perspectiva gramsciana, esta instituição apresenta-se historicamente “controlada por intelectuais compactuados com a fração ruralista (oligárquica e latifundiária) da classe dominante nacional, especialmente paulista”. Nesse sentido, visando garantir a hegemonia agroindustrial, a formação acadêmica estaria atrelada à “defesa dos interesses da agroindústria”, construindo “ideologia, política, economia ou conhecimento científico agrônomo, tanto na esfera da burocracia estatal, quanto em empresas da iniciativa privada” (2016: 57). Contudo, no âmbito dessa proposição, perdura uma “luta hegemônica”, superando “a desigualdade de força e tamanho” (2016: 58). Configuram-se embates

pela “democratização da universidade, contra o trote, o machismo, a homofobia e o racismo, mesmo que esses movimentos contra hegemônicos sejam muitas vezes bloqueados pela hegemonia dominante¹³” (idem). Também coexistem contradições e conflitos entre aqueles “que defendem o agronegócio e os que se situam na resistência, lutando pela reforma agrária, contra o latifúndio e defensores de uma agricultura livre de transgênicos e agrotóxicos” (idem).

Nesta pesquisa, por meio da perspectiva etnográfica, observei neste ambiente educacional que as mesmas tradições que enaltecem a excelência em ensino, pesquisa e extensão revelam particularidades pautadas em histórias, crenças e valores que mantêm o uso do trote para os alunos ingressantes nos diferentes cursos. A concomitante convivência entre inovações e tradições ainda conserva determinadas práticas trotistas. E tanto o conteúdo da coleta de dados desta pesquisa quanto a literatura (ALMEIDA JR; QUEDA, 2006; AKERMAN; CONCHÃO; BOARETTO, 2014; ZUIN, 2002) reiteram que tais práticas destituem as relações humanas de suas responsabilidades éticas e sociais, ameaçam a segurança e a estabilidade emocional dos alunos, inibem práticas de convívio democráticas e desrespeitam o código de ética da universidade.

“O trote é uma técnica de controle social com a finalidade de instituir determinados tipos de cultura acadêmica” (ALMEIDA JR; QUEDA, 2006). Ao se constituir num ritual de opressão e de humilhação pela força física, impõe por meio da violência “um conjunto de regras em que os mais novos devem deferência e submissão, a todo custo, aos mais velhos” (AKERMAN; CONCHÃO; BOARETTO, 2014). É como se a vulgarização da violência imprimisse “uma segunda natureza”, permeando as relações sociais, tornando as pessoas “cada vez mais dessensibilizadas, tanto em relação ao sofrimento que precisam suportar como na imposição desta dor ao outro” (ZUIN, 2002: 249). Trata-se de um fenômeno multidimensional, abrangendo “dimensões psicológicas, culturais, políticas, econômicas, sociais, religiosas e institucionais” (ALMEIDA JR; QUEDA, 2006). Mas, principalmente, no âmbito da vida universitária, o trote em diversas universidades parece promover um modelo de educação que alude a “um processo

¹³ “No geral, as forças democráticas englobam desde liberais, ecologistas, socialistas, trabalhistas, comunistas, anarquistas e demais correntes políticas e ideológicas” (MOLINA, 2016: 58).

sadomasoquista de integração: a chamada educação para a disciplina através da dureza” (Zuin, 2002: 249).

O conceito de educação para a disciplina através da dureza foi exposto na palestra de Adorno na rádio de Hessen, em 18 de abril de 1965, que foi posteriormente publicada com o título de *Educação após Auschwitz*. Poucos anos após o final da Segunda Guerra Mundial, houve, na Alemanha, um clima geral simpático à defesa de um procedimento "educativo" cuja característica central era a do elogio da chamada firmeza de caráter. O louvor à virilidade seria a condição fundamental para o ressurgimento de um espírito objetivo que alavancaria a recuperação não só econômica como também cultural do povo germânico (ZUIN, 2002: 249).

Porém, se a intenção da instituição em questão é promover tecnologia, fomentar novas técnicas, formar profissionais qualificados que sejam úteis à sociedade, cujo conhecimento humano seja colocado à disposição da contemporaneidade (segundo o site da instituição), o que o fenômeno do trote representa para o ambiente educacional em questão? Como associar o trote ou qualquer outro tipo de violência aos princípios científico e educativo supracitados, inerentes a um ambiente educacional universitário? Em que medida os constrangimentos e a violência provocada pelas práticas trotistas denigrem a imagem da instituição perante a sociedade, interferem na vida acadêmica e influenciam a cultura do ambiente em questão? No contexto deste ambiente educacional, como as possíveis omissões de docentes, funcionários e diretor podem fortalecer um sistema corporativista, mantenedor do *status quo* de um grupo que pretende assediar moralmente alunos ingressantes? Em termos de linguagem, quais os discursos entre docentes e discentes que manteriam a convivência entre trote e a tradição do trote? Quais os discursos mais influentes que persuadem e garantem a adesão a este fenômeno multidimensional denominado trote?

Encontram-se discursos institucionais que condenam a adesão de tais práticas. Há uma carta aberta à comunidade acadêmica, elaborada em abril de 2007, condenando o trote acadêmico no campus. Destaca-se que, de acordo com a Portaria GR “XYZ” – Artigo 1º. - “fica PROIBIDO O TROTE na Universidade X” e “toda e qualquer manifestação de recepção a novos alunos, em todas as Unidades e em todos os campi, deverá estar integrada à Semana de Recepção aos Calouros”. O Artigo 2º desta mesma Portaria define que “não será tolerado qualquer tipo de

manifestação estudantil que cause, a quem quer que seja, agressão física, moral ou outras formas de constrangimento, dentro ou fora do âmbito da Universidade”. No parágrafo único reitera-se que “a prática de tais atos será considerada falta grave, importando na aplicação das penalidades de expulsão ou suspensão previstas no regime disciplinar da Universidade, após processo administrativo, assegurados o contraditório e a ampla defesa”.

Atualmente vigora a LEI Nº 15.892, de 15 de setembro de 2015 (Projeto de lei nº 361, de 1999, do Deputado Rafael Silva - PSB) que ‘Proíbe o trote nas escolas da rede pública em qualquer nível de ensino’, contendo nos primeiros artigos as seguintes recomendações:

Artigo 1º - Fica proibido o trote nas escolas da rede pública em qualquer nível de ensino, inclusive nas faculdades, institutos e universidades, excetuado o de caráter assistencial ou cultural.

Artigo 2º - Independentemente das sanções penais, civis e administrativas, previstas na legislação específica, ficam os responsáveis pelo ato sujeitos às seguintes sanções:

I - se aluno, expulsão imediata da unidade escolar;

II - se servidor público, exoneração da função.

Diante de uma instituição onde há décadas as práticas trotistas mantêm as relações hierárquicas de poder, pode-se questionar: Como será que essa lei será observada pela direção da instituição e administrada para coibir o trote no ambiente acadêmico? E, ainda, como essa lei permeará a cultura trotista da instituição?

Além das questões sobre o trote acadêmico, pode-se refletir também sobre a configuração das práticas sociais entre alunos e professores, no ambiente educacional desta instituição. Por meio da observação participante e das entrevistas semiestruturadas foram colhidos relatos onde docentes, por exemplo, optam por trancar com chave a sala de aula, impedindo que os alunos entrem depois do horário de início ou, ainda, retornem da ida ao banheiro no transcorrer da aula. Como determinadas práticas influenciam a relação professor-aluno, interferem no processo ensino-aprendizagem e fundamentam-se em quais paradigmas? Até que ponto determinadas restrições disciplinares podem desfigurar o caráter social da

educação, desvirtuando a relação entre “a leitura da palavra e a leitura do mundo”? (PHILIPPI JR; PELICIONI, 2002:37). Em relação à formação dos docentes formados academicamente nesta instituição, como “a sua cultura e sua relação com o saber foram forjadas”? (PERRENOUD, 1999: 82) O que está em jogo na formação discente e docente no ambiente educacional desse campus?

Estudar os limites e as potencialidades do ambiente educacional desta instituição pública de educação superior, dialogando sobre a formação cidadã e a construção de uma cultura de procedimentos democráticos, implica refletir como as relações humanas podem expressar diferentes alianças de dominação e subordinação, articuladas tanto no nível institucional quanto no societário, “produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso” (FAIRCLOUGH 2001b: 28). Por exemplo, as ideologias podem ser expressas por meio da linguagem falada, na sintaxe (construção gramatical) e na semântica (sentido dos enunciados), e por meio da linguagem não falada: “nas formas concretas de atuar, de escolher, de valorar, de andar, de vestir, de até dizer olá, na rua” (FREIRE, 2001:18).

Neste sentido, um ambiente educacional pode se tornar um terreno propício para que as relações assimétricas de poder fundamentem uma ‘cultura do silêncio’, onde ‘currículos ocultos’ coexistam com os currículos formais, imprimindo nas práticas pedagógicas a lógica da dominação e da opressão (GIROUX, 1997:148). Os currículos ocultos podem ser descritos, segundo Giroux (1997), como mensagens e valores transmitidos aos estudantes silenciosamente, por meio da seleção de determinadas formas de conhecimento, por meio das relações que se estabelecem em sala de aula, e das próprias características estruturais de um ambiente educacional. As mensagens de discriminação de raça, sexo e classe podem se esconder por trás da linguagem utilizada, dos objetivos e do conteúdo da disciplina, “convenientemente ignoradas” (GIROUX, 1997:36).

Compreender a organização dialógica dos discursos, por meio das práticas discursivas da instituição e as relações entre elas, ou seja, estudar a “ordem do discurso” (MAGALHÃES, 2001: 39), possibilitou encontrar pistas sobre os jogos

relacionais e elementos que não estão passando despercebidos segundo os entrevistados E1 e E3¹⁴:

E1: “Na instituição tem muito um discurso da união, integração, onde todo mundo se conhece entre os diversos anos, mas o que eu via, no meu curso de agronomia, é que mal uma pessoa de um ano conhecia as outras. (...) Não havia comunicação, troca de informações, conhecimento. (...) Percebia que o máximo que acontecia era que as pessoas trocavam informações sobre o que o professor havia falado em sala de aula.”

E3: “(...) durante a graduação eu fui criando mais consciência de tudo o que acontece aqui, eu sempre me choco. (...) não importa o tempo que eu estou aqui. Isso é uma coisa que às vezes desanima desse ambiente. Eu já chorei de cenas que eu vi. (...) Eu já vi uma menina batendo em dois meninos no CV (centro de vivência) porque eles eram ‘bichos’ e eles foram cumprimentar ela. E aí... dando tapa na cara dos dois porque eles iam cumprimentar ela e não pode.”

Compreender os limites e as potencialidades de um ambiente educacional exige olhar para a própria cultura em transformação e refletir criticamente sobre ela, evitando naufragar no “círculo perverso de produção e consumo que invade tudo, inclusive os bens culturais, e os atrela a determinações pragmáticas e economicistas” (PATTO, 2013). Exige também ouvir discursos que almejam sonhos e lutas por um futuro e uma forma de vida social que responda “às crenças mais profundas do que significa ser humano” (GIROUX, 1997:147). É preciso pensar que, na sociedade contemporânea, inserida na pós-modernidade, o modelo de desenvolvimento do capitalismo globalizado visa ao crescimento econômico em detrimento ao desenvolvimento humano. Concentra poder e recursos, “fomenta desigualdades de toda ordem, destrói o meio ambiente e afeta sobretudo a mulher” ao promover a competição entre os sexos e a falta de equidade entre os gêneros (GADOTTI, 2000: 44). Portanto, no intuito de se construir uma cultura institucional de formação cidadã e procedimentos democráticos, também se faz necessário e urgente que se invista no diálogo sobre a “perspectiva relacional de gênero e localizá-la no interior de um debate mais amplo dos direitos humanos e da

¹⁴ Os participantes das entrevistas individuais foram identificados por E1, E2 até o E15, segundo o item 2.3.1 (Capítulo II).

cidadania”, na medida em que as necessárias relações “solidárias entre os sexos devem ser consideradas vitais na construção de sustentabilidade” (2000:44).

4. RESULTADOS: IMAGENS INSTITUCIONAIS

O sociólogo deve perguntar-se incessantemente como pode conceber uma sociedade de que faz parte. Já o antropólogo contemporâneo indaga a si próprio: Como é que eu, portador inconsciente dos valores da minha cultura, posso julgar uma cultura dita primitiva ou arcaica? Que valem os nossos critérios de racionalidade? A partir daí, começa a necessária auto-relativização do observador, que pergunta “quem sou eu”, “onde estou eu”? O eu que surge aqui é o eu modesto que descobre ser o seu ponto de vista, necessariamente, parcial e relativo. Assim, vemos que o próprio progresso do conhecimento científico exige que o observador se inclua em sua observação, o que concebe em sua concepção; em suma, que o sujeito se reintroduza de forma autocrítica e autoreflexiva em seu conhecimento dos objetos (MORIN, 2005: 29).

4.1. Da coleta de dados para o desenvolvimento das categorias de análise

Durante esta pesquisa¹⁵, por meio do recurso metodológico da observação participante¹⁶, das entrevistas e dos grupos focais busquei alcançar o primeiro objetivo específico aqui estabelecido: identificar e analisar uma existência própria de rotinas de ação, acordos e divergências, trespassados pelo exercício do poder nas relações humanas por meio da linguagem em uso, ou seja, do discurso. Após realizar a coleta de dados em campo e iniciar o processo de desenvolvimento das categorias de análise tive a intenção de cumprir o segundo e o terceiro objetivo específico, respectivamente: identificar e analisar quais seriam os temas comuns e as falas recorrentes que se repetiam entre os participantes da pesquisa sobre universidade, dicotomias, hierarquias, dominação e poder presentes no ambiente educacional da instituição em foco; descrever, interpretar e compreender os discursos no contexto sócio, histórico e cultural da instituição em questão. Dessa

¹⁵ As opções e as construções teórico-metodológicas desta pesquisa encontram-se no capítulo I desta dissertação.

¹⁶ A observação participante é um recurso metodológico que permite à pesquisadora aproximar-se dos “sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado” (ANDRÉ, 1995: 45).

forma, os objetivos¹⁷ tornaram-se “os guias tanto para o processo do material coletado, como para as interpretações subsequentes” (GATTI, 2012: 43).

Em termos de desenvolvimento do processo de coleta de dados, após a sexta entrevista individual (realizada em 22/04/2015), optei por utilizar o recurso do exercício ‘Análise do Campo de Forças’ (supracitado no capítulo II, item 2.3.5, desta dissertação). Porque constatei uma tendência dos entrevistados em circular predominantemente por situações e experiências negativas, vividas no ambiente educacional em questão. Até então seguia um roteiro para uma entrevista semiestruturada contendo as seguintes questões abertas: apresentação pessoal (nome; idade; curso; semestres cursados); comentários sobre a instituição (particular ou pública) que cursou durante o Ensino Médio; expectativas ao ingressar no curso em questão desta instituição de educação superior; desenho da trajetória estudantil pessoal nesta instituição; fatores que colaboraram na adesão e participação em um grupo, movimento, coletivo ou centro acadêmico em questão; opinião/visão sobre a CPI das Universidades do Estado de São Paulo¹⁸; expectativas para um futuro próximo pessoal e para esta instituição de educação superior, inserida no século XXI. Assim, a partir da sétima entrevista (realizada em 24/04/2015), optei pelo uso do exercício ‘Análise do Campo de Forças’ e percebi que os participantes começaram a ampliar a perspectiva de análise, olhando não somente para os limites como também para as potencialidades do ambiente educacional desta instituição pública de educação superior.

Ao iniciar o trabalho com os grupos focais¹⁹, quase dois meses depois da primeira entrevista individual, notei que eu também, enquanto pesquisadora, já estava mais hábil para propor um diálogo e facilitar a dinâmica de construção das

¹⁷ Tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos desta pesquisa encontram-se citados no início do capítulo II, intitulado ‘A Pesquisa’.

¹⁸ Através do Requerimento nº 2423, de 2014, de autoria do Adriano Diogo, com número regimental de assinaturas, foi proposta a constituição de uma Comissão Parlamentar de Inquérito, composta por 9 (nove) membros, com a finalidade de investigar, no prazo de 120 dias, as violações dos Direitos Humanos e demais ilegalidades ocorridas no âmbito das Universidades do Estado de São Paulo ocorridas nos chamados “troles”, festas e no seu cotidiano acadêmico. Disponível em: <http://www.m.huffpost.com/br/entry/6863322.pdf>. Acesso em 13 outubro 2016.

¹⁹ O trabalho com os três grupos focais ocorreu respectivamente nas datas subsequentes: 21/05/2015; 18/06/2015; 08/07/2015.

experiências e percepções dos participantes sobre o ambiente educacional em questão.

Construímos nossas representações e ideias a partir das trocas provocadas tanto em nós quanto em nossos interlocutores. Vamos ajustando o que pensamos e dizemos ao que pensam e dizem os outros com quem trocamos ideias e experiências (ZABALZA, 2004: 100).

Ao encerrar a pesquisa em campo possuía um total de quinze entrevistas individuais e três grupos focais, com uma média de tempo de sessenta minutos para cada encontro, finalizando assim, aproximadamente, dezoito horas de gravação. As transcrições (*"ipsis litteris"*) para cada gravação renderam em média seis horas de trabalho e produziram por volta de vinte e três páginas escritas (formato A4; margem estreita; letra arial 12; espaço um e meio), totalizando por volta de quatrocentas e quatorze páginas escritas. O tempo de leitura investido em cada entrevista para uma posterior categorização dos atos de fala exigiu em média quatro horas de trabalho multiplicado por dezoito encontros (grupos focais mais as entrevistas individuais). Portanto, somando o tempo de horas investidas entre transcrições e estudos para o desenvolvimento das categorias aqui apresentadas, houve um investimento total de cento e oitenta horas em média de trabalho.

Em termos de desenvolvimento do processo de categorização do material obtido em campo segui uma delimitação progressiva do foco da investigação. Iniciei o recorte das falas obtidas por meio das três questões norteadoras do processo de classificação:

Figura 5. Categorização Final - Questões 1, 2 e 3.
Fonte: a autora

Sequencialmente, foram elaboradas subquestões para a devida sistematização dos dados obtidos, valendo este procedimento tanto para os grupos focais como para as entrevistas individuais. Estas subquestões emanaram das próprias falas obtidas na pesquisa.

Os pesquisadores podem desejar codificar um *corpus* inteiro ou grande parte dele, em termos amplos, talvez resumindo o discurso ou codificando-o em tópicos. Ou podem decompor o *corpus* em classes particulares de traços – certos tipos de questões ou formulações (FAIRCLOUGH, 2001b: 281).

Especificamente, em relação à análise dos grupos focais não houve propósito em compará-los, considerando-se que “nem os indivíduos, nem o grupo como um todo, constituem ‘unidade de análise’ separável” (GATTI, 2012:49).

A questão 1 gerou dois fatores em relação ao ambiente educacional: positivos e negativos. Iniciei pela leitura e compreensão dos fatores positivos (de apoio) presentes no ambiente educacional em foco. Esta dinâmica foi intencional, visando compreender possíveis situações em transformação. Segundo a perspectiva da

ACD²⁰, determinadas mudanças nas práticas discursivas podem revelar processos mais amplos de “mudança social e cultural” (FAIRCLOUGH, 2001a: 38). E a ACD, opta por estudar “os problemas ou formas sociais de desigualdade não porque são coisas ‘interessantes’ para estudar”, mas porque há um “propósito explícito de contribuir para uma mudança social específica em favor dos grupos dominados”, tentando “influenciar e cooperar com os ‘agentes de mudança’ ou ‘dissidentes’ cruciais dos grupos dominantes” (VAN DIJK, 2008: 16).

Portanto, este propósito da ACD e a minha opção por utilizar perspectivas de análise desta teoria (FAIRCLOUGH, 2001a, 2001b; MAGALHÃES, 2001; VAN DIJK, 2008) tornaram-se menos subjetivos ao final da coleta e início da categorização dos dados. Busquei a perspectiva teórica da ACD não para conduzir uma análise da estrutura textual organizada pelas categorias de vocabulário: gramática, coesão e estrutura textual (MAGALHÃES, 2001: 25). Mas, sim, para realizar uma análise da prática discursiva pautada na força dos enunciados, ou nos tipos de atos de fala construídos pelos participantes. Procurei por meio desta fundamentação teórica treinar o meu olhar e a minha escuta para dar espaço e voz a determinados grupos da instituição em questão. Grupos que tem se esforçado (alguns timidamente outros mais audazes) para falar sobre questões antagônicas à tradição cultural da instituição, lançando discursos não hegemônicos sobre diversidade, sexualidade, pluralidade, gestão estudantil, democracia e saberes do senso comum, como a agricultura de base ecológica. Assim, fui constatando que a linguagem enquanto “fenômeno, como um operar do observador, não ocorre na cabeça nem consiste num conjunto de regras, mas ocorre no espaço de relações e pertence ao âmbito das coordenações de ação, como um modo de fluir nelas” (MATURANA, 2009: 27).

Apesar de ter iniciado o trabalho de campo pelas entrevistas individuais, segui um percurso de leitura e interpretação dos dados a partir dos grupos focais para as entrevistas individuais. Esta dinâmica ocorreu em função dos grupos (participação de quatro a seis pessoas por sessão) apresentarem uma diversidade maior de pautas, proporcionando uma variedade de situações, um conjunto concentrado de informações de diferentes naturezas: “conceitos, ideias, opiniões, sentimentos,

²⁰ A minha opção por algumas perspectivas teóricas de análise da ACD está descrita nos itens 2.3.3 e 2.3.4 do capítulo intitulado “A pesquisa”.

preconceitos, ações, valores” (GATTI, 2012:71). O volume e a heterogeneidade das pautas que emergiram durante a realização dos grupos focais auxiliaram na “triangulação” com as informações coletadas nas entrevistas individuais, checando dados “através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes” (LÜDKE; ANDRÊ, 2012: 52).

Desta leitura e categorização dos grupos focais parti para a categorização das entrevistas individuais, que também apresentaram abordagens novas e distintas, porém mais específicas considerando-se a singularidade de cada sujeito entrevistado. E depois parti para uma nova e última categorização envolvendo estas duas categorizações prévias, dos grupos focais e das entrevistas individuais.

A seguir apresento as categorias estabelecidas **para os grupos focais**²¹ por meio das figuras 6, 7 e 8. e as categorias estabelecidas para **as entrevistas individuais** por meio das figuras 9, 10, 11 e 12.

GRUPOS FOCALIS:

Figura 5. Categorização dos resultados obtidos nos Grupos Focais - Questão 1.

Fonte: a autora

²¹ As especificidades relativas aos grupos focais encontram-se supramencionadas no item 2.3.2 desta pesquisa.

Figura 7. Categorização dos resultados obtidos nos Grupos Focais - Questão 2.
Fonte: a autora

Figura 6. Categorização dos resultados obtidos nos Grupos Focais - Questão 3.
Fonte: a autora

CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS:

Continua....

Fator 2	Os centros acadêmicos na instituição. 2.1) A presença dos centros acadêmicos na instituição para os alunos da graduação; 2.2) O DCAgro na instituição.
Fator 3	O núcleo de agroecologia. 3.1) As contribuições dos grupos do núcleo de agroecologia para o ambiente educacional da instituição.
Fator 4	A licenciatura em Ciências Agrárias. 4.1) As contribuições e os desafios da licenciatura em Ciências Agrárias no ambiente educacional da instituição.
Fator 5	FATOR 5: Os benefícios estruturais proporcionados no ambiente educacional da instituição. 5.1) O bandeirão na instituição; 5.2) A carta fiança para os alunos de pós da instituição; 5.3) A biblioteca da instituição; 5.4) A infraestrutura das salas de aula.

Figura 9. Categorização dos resultados obtidos nas entrevistas individuais – Questão 1/Fatores Positivos.

Fonte: a autora

Fatores Negativos (Restritivos) Existentes No Ambiente Educacional

Fator 1	Experiências e percepções no ambiente educacional da instituição: quais os jogos relacionais que se estabelecem? 1.1) Quais as formas restritivas de relacionamento que são construídas no ambiente educacional em questão? 1.2) Quais as dificuldades enfrentadas pelos discentes ao ingressar na instituição? 1.3) A sensação de abandono ao ingressar na universidade.
Fator 2	As dinâmicas cotidianas de poder e autoritarismo: a cultura institucional e a formação docente. 2.1) O viés formativo dos professores da instituição interligado à cultura institucional; 2.2) Os fatores restritivos da formação docente influenciando o ambiente educacional da instituição.

Continua...

Figura 70. Categorização dos resultados obtidos nas Entrevistas Individuais - Questão 1 / Fatores Negativos.
Fonte: a autora

Figura 81. Categorização dos resultados obtidos nas Entrevistas Individuais - Questão 2.
Fonte: a autora

Figura 92. Categorização dos resultados obtidos nas Entrevistas Individuais - Questão 3.
Fonte: a autora

4.2. Categorias finais: construindo e desconstruindo diálogos, interpretando discursos, reconhecendo vivências

Como desconstruir diálogos, no sentido de analisá-los, sem perder o foco das percepções e vivências dos participantes? Como trabalhá-los em “níveis interpretativos mais aprofundados e teoricamente mais significativos” (GATTI, 2012: 48)? Como ajustar o foco da análise por meio da “sequência das interações”, concentrando-me na “conversação propriamente dita dos participantes”? Em relação aos grupos focais, como manter a atenção “às sequências de trocas e às condições contextuais dos momentos grupais em seu processo” (2012: 50)?

Os desafios neste momento de categorização final dos resultados foram enormes: responsabilidade e compromisso em oferecer um exame veraz e detalhado das interações, exigindo “uma atitude flexível e aberta, admitindo que outras interpretações podem ser sugeridas, discutidas e igualmente aceitas” (LÜDKE; ANDRÈ, 2012: 52).

A categorização final foi construída na direção do objetivo geral da pesquisa: contribuir para a análise e compreensão dos limites e potencialidades do ambiente educacional de uma instituição pública de educação superior na formação cidadã e de uma cultura de procedimentos democráticos. Procurei não me restringir ao que estava explícito no material, mas ir além, procurando desvelar mensagens implícitas, dimensões contraditórias ou ainda encontrar temas que haviam sido silenciados nas entrevistas individuais ou nos grupos focais e vice-versa. Assim, algumas categorias, inicialmente estabelecidas para os grupos focais e para as entrevistas, foram rearticuladas em outras categorias, no processo final.

A seguir, apresento a categorização final por meio das figuras 13, 14, 15 e 16.

4.2.1. Questão 1 - Fatores positivos (de apoio) existentes no ambiente educacional (categorização final)

Contemplar primeiro os fatores positivos no ambiente educacional propicia pensar e discutir o que pode ser aproveitado e ampliado, como uma possível direção a ser seguida, com metas que poderão ser discutidas em um futuro próximo pela comunidade acadêmica. Olhar para as potencialidades possibilita passar da linguagem da crítica para a linguagem da possibilidade de mudança, de transformação, de ressignificações.

A categorização final sobre os **fatores positivos (de apoio)** relatados pelos participantes resultou na seguinte dimensão, conforme a figuras 13:

Figura 103. Categorização Final - Questão 1 / Fatores Positivos.
Fonte: a autora

Assim, considerando a questão 1 e suas respectivas subquestões, analisei os discursos que foram majoritários e os que ficaram em minoria, mas que configuraram tendências, apontando possíveis mudanças no ambiente educacional em questão. Mudanças estas que fazem parte de um possível processo de potencialização dos fatores positivos, mas que ainda implicará em

reconhecimento da situação inicial (diagnóstico da situação, avaliações setoriais, etc); exploração de iniciativas de ajuste e/ou desenvolvimento adotadas a partir dos dados disponíveis (momento das mudanças justificadas e das inovações); consolidação das novas práticas ou dos novos dispositivos (a partir de avaliações sistemáticas de sua adequação e de suas contribuições efetivas para o crescimento da instituição (ZABALZA, 2004: 97).

Em termos de falas analisadas, penso que a tendência em ampliar ou aproveitar os fatores positivos, encontrados no ambiente educacional pelos participantes, caminha ainda junto à primeira e à segunda fase apontadas por Zabalza, respectivamente: “reconhecimento da situação inicial” e “exploração de iniciativas” (2004: 97). Ampliarei essa discussão no item 4.3.

4.2.2. Questão 1 - Fatores negativos (restritivos) existentes no ambiente educacional (categorização final)

Em relação à categorização para os fatores negativos, há discursos que foram majoritários e os que ficaram em minoria, mas que configuraram tendências que dialogam sobre o que poderia ser minimizado ou até eliminado no ambiente em questão. Saliento que tanto os fatores negativos quanto os positivos, foram trabalhados por meio de subquestões ou “ideias-base” (GATTI, 2012: 53), reunindo os discursos “em função dos sentidos percebidos e valores subjacentes” (GATTI, 2012: 46). Segue a figura 14:

Figura 114. Categorização Final - Questão 1 / Fatores Negativos.
Fonte: a autora

4.2.3. Questão 2 - Discursos recorrentes sobre: dicotomias, hierarquias, dominação e poder presentes no ambiente educacional da instituição (categorização final)

Em relação à segunda questão geradora, segue a respectiva categorização final, segundo a figura 15:

Continua...

Figura 125. Categorização Final - Questão 2.
Fonte: a autora

4.2.4. Questão 3 - Universidade: interpretações, conceitos e experiências apresentadas pelos participantes da pesquisa (categorização final)

Em relação à terceira questão geradora, segue a respectiva categorização final, segundo a figura 16:

Figura 136. Categorização Final – Questão 3.
Fonte: a autora

Reitero mais uma vez, que nesta pesquisa não tenho a intenção em denunciar falhas, apontar erros ou expor pessoas e a instituição a juízos de valor. Há o intuito, sim, de tentar contribuir com uma análise fundamentada na “seriedade científica” (MORAIS, 1989: 158), buscando uma proposta de pesquisa provocativa e reflexiva. Portanto, o nome da instituição foi preservado. O anonimato dos participantes foi pactuado por meio de um termo de consentimento²² incluso no anexo A.

Neste sentido, para fins de análise²³, os participantes dos grupos focais foram denominados por meio do grupo focal e na sequência pela sigla ‘P’ (Participante) e por um número, considerando o total dos participantes em cada grupo. Por exemplo: Joana (nome fictício), que participou do grupo focal 1, contendo cinco participantes, será denominada por: **GF1/P3**. Em relação aos participantes das entrevistas individuais, eles foram identificados pela **sigla ‘E’** (Entrevistado), como por exemplo, há **E1, E2** até o **E15**.

No próximo item 4.3, os discursos dos participantes (ou os recortes de fala) em algumas frases foram colocados **em negrito, destacando-se a relevância da fala** em relação ao assunto abordado.

A seguir apresento as minhas considerações analíticas junto à categorização final dos dados obtidos.

A íntegra das falas obtidas no processo de categorização final encontra-se no anexo B.

²² As explicações e justificativas sobre o Termo de Consentimento para esta pesquisa encontram-se no item 2.3.5 Procedimentos metodológicos para as entrevistas individuais e grupos focais (*focus group interview*).

²³ Esta designação encontra-se supracitada no item 2.3.1 (A perspectiva etnográfica para esta pesquisa) e no item 2.3.2 (Os grupos focais).

4.3. Sobre as potencialidades e limites do ambiente educacional: a formação docente, a perspectiva curricular, os jogos relacionais no processo de ensino aprendizagem e a cultura institucional

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas sou sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 1996:30).

Ir ao encontro do terceiro e quarto (último) objetivo específico²⁴ desta pesquisa exigiu construir diálogo sobre os fatores de apoio e restritivos, relatados pelos participantes, inerentes ao ambiente educacional em foco, buscando também, nesse momento, respaldo no método Oca de trabalho. Onde a análise da conjuntura encontra-se “associada ao diálogo sobre os sonhos e as utopias, individuais e coletivas, para que a análise da realidade seja acompanhada da força iluminadora das motivações para a transformação” (OCA, 2016: 83).

²⁴ O terceiro objetivo específico desta pesquisa é: descrever, interpretar e compreender os discursos no contexto sócio, histórico e cultural da instituição em questão. O quarto objetivo específico desta pesquisa é: propor um diálogo, contextualizado na pós-modernidade, entre o ambiente educacional dessa instituição pública de ensino superior e a reflexão sobre um conceito de universidade para o século XXI que considere uma formação cidadã e uma cultura de procedimentos democráticos

E é na condição de seres transformadores que percebemos que a nossa possibilidade de nos adaptar não esgota em nós o nosso estar no mundo. E porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com outros. Não teríamos ultrapassado o nível de pura adaptação ao mundo se não tivéssemos alcançado a possibilidade de, pensando a própria adaptação, nos servir dela para programar a transformação. E por isso que uma educação progressista jamais pode em casa ou na escola, em nome da ordem e da disciplina, castrar a altivez do educando, sua capacidade de opor-se e impor-lhe um quietismo negador do seu ser. E por isso que devo trabalhar a unidade entre meu discurso, minha ação e a utopia que me move. E neste sentido que devo aproveitar toda oportunidade para testemunhar o meu compromisso com a realização de um mundo melhor, mais justo, menos feio, mais substantivamente democrático (FREIRE, 2000: 17).

Em um ambiente de educação superior há jovens em formação, desenvolvendo áreas de sociabilidade, de autoconhecimento, de autoestima, de conhecimento sobre a graduação escolhida, descobrindo sua perspectiva política, seu conceito sobre cidadania. Como um ambiente educacional suporta estas construções? Como as relações humanas entre discentes e docentes podem abrir um espaço dialógico pautado pelo respeito mútuo e confiança? Quem irá dialogar com esses jovens sobre questões que ultrapassam o sentido técnico profissional e abarcam “valores éticos, sociais, culturais, antropológicos, econômicos”, inerentes a um processo complexo de ensino e aprendizagem (MASETTO, 2009: 11)? Nesta perspectiva, os participantes, docentes da licenciatura, alinham conceitos e contribuem com as seguintes reflexões:

E13: “Uma questão que eu vejo como fator positivo é a interação com os alunos. (...) criar momentos para ouvir os alunos, sobretudo em coisas que não são consenso entre os próprios alunos. Então, o nível de interação no espaço da docência é muito precioso. (...). Eu sinalizo como positivo essa questão e ela entraria na possibilidade de ampliar. É de alto controle porque depende de mim, sou eu que organizo um espaço para estudar as questões divergentes. Eu acho que a educação deveria ser mobilizada pelo diálogo”.

E9: “Eu acredito que (...) os alunos possam trabalhar na sua área técnica com consciência, agindo diretamente na sociedade no qual estão inseridos. Eu acho que existe um espaço para se trabalhar isso na sala de aula. (...) E o professor tem que

saber que não vai ser fácil. Se for achar que vai ser fácil, é preferível que faça outra coisa”.

E13: “A gente da licenciatura tem que trabalhar para apresentar aos alunos elementos que sejam selecionados e que o espaço de sala possa ser sempre mais otimizado. O que eu recebo das avaliações dos alunos é que eles têm consciência que o espaço tem que ser um espaço de reflexão. (...). Seria importante promover espaços na sala de aula para apresentar diferentes perspectivas de assuntos diversos de maneira honesta e clara, onde os alunos, juntos, consigam tirar conclusões ao lado de pessoas com diferentes opiniões. Nós podemos pensar um tema, por exemplo, o uso do agrotóxico. É um elemento que é apresentado em vários espaços aqui na instituição, mas que não possui a mesma perspectiva de análise”.

Assim, as exigências da vida acadêmica para um docente de educação superior podem reverberar questões. Por exemplo: como as atividades acadêmicas corroboram no sentido de tornar o discente sujeito e não mais mero objeto do processo de ensino e aprendizagem?; como tornar o processo de ensino e aprendizagem apto à construção do conhecimento e não somente a um processo restrito de transmissão de informação, onde o estudante apenas ouve, memoriza e devolve na hora da avaliação?; como as relações humanas estabelecidas entre os próprios discentes e entre discentes e docentes podem promover perspectivas dialógicas, coniventes com a troca entre saberes, onde o ‘erro ou o acerto’ faz parte do processo de ensino e aprendizagem?; como o docente poderá dar conta de todas as obrigações inerentes ao cargo assumido, abrir espaços dialógicos que permitam pensar sobre a formação cidadã e desenvolver o conteúdo de sua disciplina dentro da carga horária que lhe é atribuída?; se “o objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho” (TARDIFF, 2000: 16), como lidar com as particularidades individuais em meio ao coletivo?. Segundo Tardiff (2000), o fenômeno da individualidade, da singularidade encontra-se “no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem” (2000: 16). Sobre essas questões, os participantes desta pesquisa dialogam e refletem:

GF3/P2: “Os alunos são condicionados a dar certo. Se não dá certo, é um erro. Na verdade, não. Todo erro ou acerto faz parte do processo de aprendizagem”.

GF3/P5: “ Porque, ser professor não é ser especialista. É ser um educador”.

GF2/P2: “Praticamente a gente tem uns **85% dos professores que só dão aula do tipo expositivo, ou seja, eles falam o tempo inteiro e a gente só escuta.**”.

GF2/P4: “Será 85%? Eu diria mais. Das obrigatórias da agronomia a maioria das aulas é só expositiva”.

GF2/P1: “Na verdade a gente até já se conformou com essas aulas expositivas e fica dormindo na aula...”.

GF2/P5: “E sempre tem muita gente na sala”.

GF2/P6: “O professor não consegue dar atenção pra todo mundo porque a sala é muito lotada, por volta de 120 pessoas”.

E11: “**As aulas boas**, em minha opinião, são aquelas em que **o professor sabe prender a sua atenção e apresentar a aula de uma forma coerente.** Porque tem algumas vezes que o professor acaba passando muita coisa, de uma forma que você acaba não assimilando muito. Então você acaba se perdendo na aula. Você não consegue entender. E são duas horas de aula. Então é muita coisa pra você associar. Mas agora, **quando o professor começa a seguir uma linha de raciocínio e interagir com a turma:** ‘Vocês estão entendendo? Como é que tá? ’. **Aí sim, eu considero uma aula muito boa!** ”.

E3: “Acho que falta aos professores **reverem o projeto político pedagógico (...)** **conversarem**, pensarem no futuro, ter perspectiva do curso, falta se atualizarem”.

GF2/P4: “Eu acho que é o **despreparo do professor que torna a aula ruim.** Porque ontem, na palestra da professora M. A. **estava lotada a sala e mesmo assim teve uma roda de conversa, de discussão muito boa.** E por outro lado, as aulas que a gente tem aqui com 25 alunos **na sala acabam sendo super expositivas. E o professor só quer passar o conteúdo. Não quer ensinar**”.

Nesta relação educador-educando, os participantes talvez não consigam explicitar os necessários fundamentos das ações e práticas pedagógicas, mas percebem a importância dos objetivos de uma aula, da comunicação clara e interativa que minimize a possibilidade de dispersões e perdas de foco, resultando em um trabalho cooperativo e colaborativo. Reiteram a relevância de novas formas de trabalho que envolvam diálogo, autonomia, respeito pelo processo de

amadurecimento intelectual discente, consideração pelas qualidades inerentes à geração 'y'²⁵, transformação das relações humanas em relações sociais dentro e fora de sala de aula. Há também a percepção de que o cumprimento de práticas em sala de aula ou nos estágios que visam apenas gerar conformidade com valores quantitativos como as notas, podem aprisionar os alunos em um estado de não saber, não poder e não conseguir cumprir com todas as exigências formais de uma graduação. A cobrança por metas e resultados estabelecidos unilateralmente, por meio do departamento ou do docente, retira do aluno a possibilidade da autoria e do amadurecimento afetivo e cognitivo característicos do trabalho intelectual. Os participantes dialogam e convergem nestes aspectos:

GF1/P1: “O meu sonho é isso. **É uma universidade que converse com essa geração e não uma universidade que tenha um padrão de ensino de qualidade técnica, adaptada pra uma metodologia dos anos sessenta, dos anos cinquenta,** sei lá eu. (...) É ver uma geração contemplada dentro da Universidade. Porque eu não sinto isso hoje, assim. Eu sentia menos em 2010. Mas ainda não sinto isso aqui hoje. Eu acho que é isso. **A nossa geração 'y' tem que ter um espaço, uma voz ativa, nós somos uma geração muito rápida, muito ágil, que não tem paciência.** E eu acho que isso não é uma coisa ruim necessariamente. (...). **Encontrar uma universidade que funcione, que não ensine só um conteúdo técnico, que ensine a viver. É o que eu espero de uma universidade para o século XXI**”.

GF1/P4: “**Eu acho que o que falta bastante é isso, autonomia.** A gente tem um conhecimento técnico aqui, um ensino técnico muito bom. A gente tem pesquisa, tem tecnologia. Há a questão dos outros grupos de estágio que tem força política, possuem uma hierarquia grande, estão ligados à tradição da instituição, portanto eles têm voz, patrocínio, dinheiro...E a dificuldade aqui é essa. A divisão. Precisaria todo mundo ter a mesma possibilidade de refletir, participar e opinar por melhorias e mudanças. **Não só receber e seguir como é que se faz e tem que fazer, seguindo tradições passadas. Seria preciso que todos os grupos de estágio trabalhassem juntos, desenvolvendo novas perspectivas.** Falta autonomia”.

GF2/P2: “E muitas vezes se o aluno traz uma coisa diferente, **o professor foge e diz “não, vamos fazer do jeito que eu planejei”.** Eu não estou julgando, mas ele aprendeu

²⁵ A geração Y é formada por jovens nascidos após a década de 1980. “Fazer questionamentos constantemente, demonstrar ansiedade e impaciência em quase todas as situações, desenvolver ideias e pensamentos com superficialidade, buscar viver com intensidade cada experiência, ser transitório e ambíguo em suas decisões e escolhas – essas são algumas das principais características atribuídas à *Geração Y*” (OLIVEIRA, 2010: 63).

a ser assim também. **Porque foi o jeito que ele aprendeu** quando estava estudando, **e provavelmente, reproduz isso pra gente...**".

GF1/P1: "Nos primeiros anos na instituição eu sentia que eu não tinha controle de nada. E exatamente aquilo, era um ambiente horrível, assim, pra mim. **Eu não gostava nem do ambiente, nem dos alunos; mais pela questão do trote, das panelinhas e dos grupinhos que iam se formando. (...).** Eu não gostava do ambiente e dos **professores**, porque principalmente no início do curso, **você tem muita matéria obrigatória**, pelo menos na minha época, **era um ambiente muito pesado, a carga horária era muito intensa e os professores eram assim, tinham uma filosofia de pensamento que eu não concordava e eu me sentia super sufocada por aquilo.** Então, nos primeiros anos até o terceiro ano eu queria ir embora daqui, largar o curso de todo jeito, **porque eu não me adaptava de forma alguma**".

Considerando as questões inerentes à formação docente e ao processo de ensino e aprendizagem, há fatores limitantes (restritivos) percebidos pelos participantes e que impactam sobre o ambiente educacional em foco. Há aulas expositivas desinteressantes, conteudistas que parecem visar apenas o desenvolvimento técnico do educando por meio de uma sequência interminável de slides. Segundo os participantes, este recurso tem ocasionado uma "perda de tempo" (GF2/P2) na medida em que "depois você vai ter que ler e estudar esses slides em casa e decorar pra prova" (GF2/P2).

E11: "Alguns professores não dão aula, passam slides.... Trezentos slides numa apresentação. **E ninguém consegue prestar atenção - por mais que tente.** E aí chega a prova e **eles pedem alguma coisa completamente diferente. Ou, a prova, às vezes, tá mal escrita, mal formulada. Você não consegue interpretar a questão**".

GF2/P5: "A gente tá falando de uma questão de didática ou falta de ... Você chega e **tem aula de quatro horas. E o professor fica só lendo slide. Ele até pode ser especialista na área, mas você fica só vendo. Perde o interesse.** Chega uma hora que você fala: '**viu, isso eu vejo na minha casa depois**'!"

Por outro lado, parece haver uma certa resignação entre alguns participantes: "acho que eu já costumei com o sistema" (GF2/P1). "Na verdade, a gente até já se conformou com essas aulas expositivas e fica dormindo na aula..." (GF2/P1). Porém o impacto no processo de aprendizagem é percebido: "acaba ficando no superficial. (...) e não tendo interação do aluno com o professor, fica uma coisa muito vaga"

(GF3/P3). “É pura decoreba.” (GF3/P1). A discussão do tema revela que “o prestar atenção na aula, copiar e repetir na prova” (GF2/P3) implica em “aprender nada” (GF2/P1).

Há ainda as denominadas “aulas mantas”:

GF2/P5: “Aula manta é aquela que **você faz o mínimo e tira nota**”.

GF2/P6: “Aula manta é **só você comparecer, decorar os slides e tirar nota**”.

Ao dialogarem sobre as causas que propiciam a procura por estas disciplinas ‘mantas’, concluem que o próprio ambiente educacional no qual estão inseridos incita a este tipo de comportamento: “Mas a faculdade prega isso, né...? A gente só vê os nossos resultados em números” (GF2/P6). “E não no que a gente aprendeu” (GF2/P1).

GF2/P2: “Eu não concordo. Não deveria ser assim. **Você não pode fazer uma disciplina que não tem interesse nenhum.** Pra quê? **É perda de tempo.** (...) **Acho que devemos discutir por que os alunos procuram as disciplinas ‘manta’ e não as disciplinas que eles realmente vão aprender.** (...) A gente fica falando do professor João (nome fictício), mas e a gente...?”.

Acreditam também que há uma espécie de estratégia do discente em tentar apenas ‘ganhar nota’ sem empenho ou dedicação. Este discente busca apenas “comparecer, decorar os slides e tirar nota” (GF2/P6).

GF2/P3: “Porque tem **professores que perguntam na prova o que eles falam na aula.** Aí você só tem que se dedicar pra **prestar atenção na aula, copiar e repetir na prova**”.

GF2/P6: “Se você já não tem interesse naquela disciplina, mas não tem que se esforçar muito, **então não tem que fazer muita coisa...**”.

GF2/P5: “Agora se eu não tenho interesse e é fácil a prova... **É só passar**”.

GF2/P4: “E você vai lá com o José (nome fictício) e **decora as respostas pra prova e é a mesma prova do semestre anterior**”.

Se a atividade do professor inclui selecionar e explicar conteúdos, organizar as atividades de estudo, encaminhar objetivos, métodos, técnicas avaliativas,

trabalhos em equipe (que proporcionem um ambiente dinâmico e interativo de trabalho) o que pressupor do papel e do comportamento discente em sala? Segundo Libâneo (2013), é preciso haver uma atitude discente ativa de participação, de execução das atividades, de questionar, trocar informações, de se responsabilizar e comprometer-se nesse processo. Contudo, este envolvimento encontra-se diretamente condicionado ao modo como o ensino foi organizado, onde “as ‘dificuldades’ (na forma de perguntas, problemas, tarefas etc.) tornam-se problemas subjetivos na mente do aluno para provocar nele uma ‘tensão’ e uma vontade de superá-las” (2013: 103). Segundo Chauí, é o modo, a forma como o educador se

relaciona com a matéria que escolheu, é seu estilo que desperta nos alunos o desejo de terem com o saber uma relação parecida, embora com o estilo próprio a cada um, sem o que seriam espelhos, robôs, clones do professor. Chauí (1980, p. 39) diz isso de outro modo: uma pedagogia centrada na consciência contraditória do professor e do aluno pressupõe “um professor que não tem modelos para imitar porque aceitou a contingência radical da experiência pedagógica. (...) Ao professor não cabe dizer: ‘faça como eu’, mas ‘faça comigo’” (CHAUÍ, 1980, p. 39, apud PATTO, 2013: 313-314).

Quando o educador opta por pensar e aderir ao conceito “faça como eu” (Chauí, 1980) ele caminha numa linha tênue entre a autoridade e o autoritarismo, a coerção e a autonomia, a reprodução e a criatividade. Segundo Zuin (2006), em um processo formativo, a dinâmica relacional entre educador e educando não precisa ser qualitativamente autoritária. Porém, ele ressalta que há ainda docentes que “evitam a ‘perda de tempo’ dos atos de hesitação e, por que não dizer, de reflexão, os quais devem ser renunciados em nome do imperativo: “É isso, e ponto final!” (ZUIN, 2006:74).

No sentido de ampliar a leitura sobre esses jogos relacionais entre docentes e discentes, presentes no ambiente educacional em foco, os participantes relataram suas próprias vivências:

E7: “Mas aqui também tem gente consagrada, assim, professores de alto nível no CNPQ e tudo, mas a arrogância aqui é muito grande. (...) tem professores aqui, por exemplo, que são abertos ao diálogo. E abertos, ao diálogo, a novas ideias, e tem professores que não. **Dez por cento dos professores são abertos ao diálogo e noventa por cento são fechados.** Do meu programa da pós, as melhores disciplinas

que eu fiz foram fora do meu programa (...) E as disciplinas que eu fiz fora, que estou fazendo fora do meu departamento, são as melhores. Em termos de conteúdo, cumprimento da ementa, aula, tudo. (...). **Eles precisam diminuir a arrogância, abrir a mente para o diálogo, aumentar a relação entre departamentos.** (...). Os docentes precisam conhecer estrutura de currículo e precisam conhecer métodos e técnicas de avaliação. (...) **tem professor que não cumpre a ementa e inventa moda”.**

E11: “Há alguns professores, por exemplo, (...) **Ele fazia cartãozinho de presença. Ao chegar na sala você tinha que assinar o cartão e devolver. E eu achava isso muito estranho.** Porque a gente está na faculdade. Eu acho que a gente tem que aprender a administrar o próprio tempo. (...). **Eu não entendo essa questão do cartão.** (...) **a gente chegava na sala e já tinha um slide com o horário oficial de Brasília e você tinha dez minutos pra chegar, no máximo.** Aí, depois desses dez minutos **o professor trancava a sala.** Aí ele distribuía, ou melhor, a gente pegava o cartão quando entrava na sala. Os monitores da disciplina davam pra gente. Aí você tinha que marcar, se era aula teórica ou prática. Aí você assinava o seu nome e colocava a data. Depois você devolvia no final da aula. Eles davam um carimbo. Se você devolvesse o cartão significaria que você realmente estava presente na aula, até o fim. **E se você não viesse você não poderia assinar esse cartão. Parece que eles davam alguma nota se você tivesse todas as assinaturas no cartão também. Uma nota de presença, de assiduidade, uma avaliação de assiduidade.** (...) E também, esse professor, ele passava a matéria, tudo bem. Mas, chegava na prova não tinha nada daquilo. Era uma coisa totalmente absurda. **E as notas, ninguém entendia como ele dava.** Porque as notas giravam em volta de seis ou sete, sempre. **Você estudou bastante, fez a prova inteira, e você sempre tirava seis. E ele não deixava rever a prova, também. Ele falava que não tinha revisão, você não podia ver como ele corrigia nada.** E você tinha que se contentar como isso.”.

GF3/P3: “Basicamente a aula é o professor passar slide e falar o que tem lá e acabou a aula. **É um contato muito raso com o aluno.** Recentemente um professor comentou comigo e falou que tinha uma professora que ele conhecia que trabalhava com alimentação no município e que ele podia me apresentar a ela. Eu fiquei espantada, porque eles nunca fazem isso. Mas foi só isso também porque ele saiu e foi embora. **Eu sou uma aluna qualquer. Não tem contato nenhum”.**

Os discursos também abordaram a questão da dicotomia percebida entre o papel do educador e do pesquisador. Relataram os impactos desta dicotomia para o processo de ensino-aprendizagem na medida em que avaliaram, pelas próprias experiências vividas em sala de aula, que é o papel do pesquisador parece ser o mais desejado e valorizado pelo docente nesta instituição.

GF2/P5: “Uma coisa que eu acho negativa, que não é só nesta instituição, **mas nas faculdades públicas, os professores não são professores.** A maioria deles tem **outros interesses que não é dar uma aula, e não se interessam pela didática da aula. Ele quer fazer pesquisa.** (...) Só que você não pode culpar inteiramente o professor. Porque por outro lado são ótimos pesquisadores, são renomados internacionalmente”.

GF2/P2: “Então. Isso é complicado porque eu tenho amigos na federal de Uberlândia que dizem “Nossa, aqui a gente estuda o livro do seu professor, do cara que dá aula pra você”. Pois é, **mas o professor que dá aula do livro do meu professor é muito melhor do que aquele cara que escreveu o livro e dá aula pra mim...!**”.

GF1/P3: “**Tem muito professor que é só pesquisador, que não é professor.** Aí você vai na aula e você não aprende nada na aula. E se ele passa alguma coisa na aula você acha no livro, na internet. Você perde tempo. Tem muito professor muito bom também. Não sei como seria como pesquisador também. **Mas, eu digo que a maioria dos professores aqui são só pesquisadores**”.

GF1/P1: “**Eu acho que o problema é que dentro da universidade essas funções são indissociáveis, entre pesquisador e professor.** Pelo próprio contrato dos professores. (...) **digamos assim, os professores têm uma função de incentivar a gente a determinados posicionamentos, isso é muito difícil assim.** (...). **Eu tive aula que o cara não se deu ao trabalho de mudar o ano do slide. Assim, com a data de três anos atrás.** Os dados, então, nem se fala. Então, **tem professor que dá raiva.** Eu daria uma aula muito melhor que aquela se tivesse estudado meio hora antes! ”.

Expressando vontade em superar os limites e os fatores restritivos no processo de ensino e aprendizagem os depoentes nesta pesquisa apontaram a possibilidade de passar a existir uma necessária revisão deste espaço, onde, por exemplo, os alunos por meio da liberdade e da autonomia poderiam construir o próprio itinerário de desenvolvimento acadêmico. Percurso este que permitiria “um espaço maior de autonomia (...) menos horas de aula” (GF3/P1)²⁶ e onde os alunos pudessem ser “mais criativamente livres” (GF1/P2). Para tanto, deveria haver uma necessária renovação do corpo docente, por exemplo, uma nova “vanguarda da extensão rural para abrir espaço para novas ideias, ideias atualizadas” (GF3/P1). Porque, “a gente está sendo formado por esses professores e a gente sem querer, quando se vê numa situação de dar uma aula, acabamos fugindo para os slides também” (GF3/P3). “É a pesquisa, são os ‘papers’, são os convênios com as empresas (...) e para o ensino são os mesmos slides de vinte anos, o mesmo

²⁶ Os participantes dos grupos focais foram identificados pelo número do grupo focal (GF1, GF2 ou GF3) e na sequência por um número que o representa no grupo, segundo o item 1.3.2 (Capítulo I).

material há vinte anos, não muda, os professores não tentam melhorar a sua aula” (E3). A perspectiva dos participantes sobre a necessária renovação do corpo docente, “com novas ideias, ideias atualizadas” (GF3/P1) parece implicar em uma tentativa de ressignificação de artefatos invisíveis da cultura institucional:

GF2/P5: “(...) pra mim é preciso estudar e discutir as questões sociais, que não são trabalhadas com a gente aqui na universidade. Aliás, é muito pouco trabalhada aqui na instituição. (...). Social enquanto o estudo das relações entre as pessoas. Estas palestras que o GT de Direitos Humanos está fazendo, por exemplo. Pelo menos no ano passado (2014) eu não me lembro dessas discussões aqui. Falando sobre violência mesmo, dentro e fora da universidade. Sobre as relações que as pessoas têm aqui dentro. E eu acho que isso está melhorando bastante. Pelo menos no ano passado, eu não via palestras trazendo pra gente esse tipo de reflexão e discussão”.

GF3/P2: “O que eu pensei no final, pensando em tudo isso, é a questão da formação de um cidadão(...). Universidade eu entendo assim: você vai aprender onde acessar informação. **Mas você tem que se formar como um cidadão.** Porque o conhecimento em si você não vai guardar. Você tem que sair daqui sabendo onde buscar novamente outros novos conhecimentos. **Só que o primordial seria a formação dos cidadãos. É o pensamento crítico**”.

GF2/P4: “Eu acho que a questão é deixar claro as formas de se fazer as coisas e não esconder as consequências de atitudes que a gente toma, por exemplo, no meio agrícola. Ou seja, não empurrar a sujeira pra debaixo do tapete. **Eu acho que a questão da troca de informação é fundamental, de como as maneiras alternativas, principalmente para a agricultura, podem funcionar.** Levar o aluno a pensar e levar ao desenvolvimento de melhores relações sociais e humanas de alguma forma. A universidade precisa fazer com **que as pessoas pensem e reflitam nas consequências de tudo o que pode ser produzido pela pesquisa e pela ciência**”.

A falta de diálogo entre discentes, docentes e funcionários, considerando os diversos departamentos na instituição, é percebida pelos participantes como resultantes de uma cultura institucional hierarquizada, permeada por relações de poder. Questionam a ausência de uma dinâmica de comunicação horizontal calcada no respeito, consideração e igualdade para com todos os atores sociais presentes no campus. Para os participantes, os funcionários ainda não são vistos como “atores do espaço da universidade” (GF3/P5). O conhecimento técnico dos

funcionários adquirido durante anos de trabalho ainda é relegado a um plano abaixo dos professores e alunos:

GF3/P5: “A gente fala muito dos professores, alunos. Mas uma coisa que eu estava pensando é a questão dos funcionários, por exemplo. A gente vê greve de funcionário. Ninguém apoia. Eu participei de um evento com P1 organizado pelos funcionários. (...). **E depois, conversando com os técnicos de lá, vimos como eles sabiam e como conheciam todas essas plantas.** E por que a gente não foi conversar com eles? **Como que a gente se relaciona com os funcionários da limpeza aqui, as secretárias?** Os alunos também não são incentivados a ter espaços de convívio com esses outros atores de dentro da universidade. **Então, eles são tão atores tanto quanto os docentes, os graduandos e os pós-graduandos. Então essa relação de hierarquia existe, de diferenciação.** Até nos uniformes que alguns profissionais usam e outros não”.

Há a percepção de existir uma relação de poder estabelecida por uma espécie de ‘hierarquia de comando’, segundo GF2/P1: “Aqui na instituição tem uma relação de poder muito forte. Que vem desde cima, desde o diretor que passa isso para o restante e chega até os alunos”. As relações interpessoais parecem estar calcadas em crenças, valores e tradições da instituição que devem ser aceitos de forma unânime e nunca questionados:

GF2/P1: **Aqui na instituição tem uma relação de poder muito forte.** Que vem desde cima, desde o diretor que passa isso para o restante e chega até os alunos. **A ponto de você sentar todo dia ao lado do seu colega e ele não te olhar na cara porque ele acredita em coisas diferentes de você.** E, assim, realmente não existe diálogo. Não existe troca dentro da instituição. **Parece que a gente vive num sistema militar. Muito fechado.** Isso pra mim é regressão. Esta situação é muito ruim. **Atrapalha a nossa evolução como pessoas no ambiente da universidade e depois poderá interferir na nossa vida profissional, quando estivermos no mercado de trabalho”.**

E2: “Essa divisão, essa segregação de alunos, ela começa no início do curso. **É o primeiro passo começa aqui, no seu ano (...).** Tem pessoas que eu nunca conversei e que me trataram mal. Aquela hostilidade vinha principalmente dos meus colegas de sala de aula. (...). **São pessoas com ideias iguais, movidas por uma tradição que na verdade ninguém sabe que tradição é essa aqui dentro desta instituição.** Seja lá onde você mora. (...). **Então, há tradições e partem de pessoas diferentes, não exatamente de um grupo de repúblicas ou numa república, né. A moral é de cada**

um. E você aceita se você quiser. E eu via que aquele ambiente estava ficando cada vez mais hostil. **Uma separação muito grande dentro da sala de aula”.**

E11: “No ambiente desta instituição há uma elitização das pessoas, entre ‘azuis e vermelhos’. Os ‘azuis’ tem uma mentalidade totalmente diferente dos ‘vermelhos’ e aí tem as pessoas que ficam no meio, e que não estão nem aí. (...). Na minha opinião, isso gera uma divisão. E dá pra perceber bem isso nas aulas. Você vê as pessoas que são vermelhas, entre aspas, sentando num lugar da sala. E outras sentando em outros lugares. **Aí, por exemplo, se você faz amizade com uma e você tem amizade com o outro grupo, você não consegue conviver. Por que, eles não se falam.** E eu acho isso bem complicado”.

GF3/P1: “Eu vejo que tem muito dessa coisa de hierarquia aqui nesta instituição. **Mas eu acho que o pior que a hierarquia é você subjugar o outro.** Achar que aquela pessoa não é capaz porque dentro da hierarquia da instituição ela está um grau abaixo de você. **Por que às vezes pode existir uma hierarquia, mas que não precisa envolver a subjugação e a diferenciação na relação com o outro”.**

Este sentido hierárquico percebido nas relações humanas parece também permear uma linguagem em uso nas práticas sociais de alguns docentes, cujos comentários em sala de aula desconsideram as consequências formativas da própria fala perante os alunos. Segue o seguinte excerto:

GF3/P5: “Uma coisa que me chocava – de novo **em relação aos professores** – é que **eles eram capazes de falar umas coisas extremamente preconceituosas em sala de aula e se safar.** Eu sempre anotava as citações. As coisas que eles tinham dito. **Do tipo “paisagismo eu achava que era coisa de bicha, mas depois eu fui ver que dava dinheiro”. Literalmente. Eu anotei isso.** E na avaliação no final da disciplina eu escrevia “professor falou isso em sala de aula”. Do tipo, também: Ah “sorgo é de solo ácido porque vem da África. É porque na África tem problema de solos ácidos”. **O professor falava “Ah, porque na África o povo é mais problema do que os solos”. Esse tipo de coisas que exhibe um quadro de preconceito claro e que deveria ter um judiciário pra condenar esse tipo de fala. Essas falas passam despercebidas.** E até colocando na avaliação não acontece nada. Não sei se tem que fazer sindicância, não sei como se faz isso. **Mas percebo que tem uma impunidade grande para o professor aqui nesta instituição”.**

Sob a perspectiva apresentada por GF3/P5, observar como a linguagem permeia as relações humanas no jogo de interações cotidianas implica pensar nos

conceitos sobre as pedagogias críticas (GIROUX, 1997). Por exemplo, como “uma pedagogia crítica em torno de uma forma de política cultural” poderia dar aos educandos e educadores deste ambiente educacional a oportunidade de compreender “quem eles são como parte de uma formação social mais ampla”? Como “o poder²⁷, a dependência e a desigualdade social estruturam ideologias e práticas” ao redor de “questões de classe, raça e gênero” no âmbito acadêmico? (1997: 137). O participante E13 assinala:

E13: “A escola deve receber pessoas diferentes e que essas pessoas na universidade adquiram outras formas de consciência. Um ambiente onde as pessoas recebam um compêndio de elementos técnicos vai sair uma pessoa muito boa pro mercado, vai se dar muito bem. **Mas, se ela não desenvolveu a questão do respeito mútuo, a educação pra mim, fracassou. Pra mim é uma questão prioritária.”**

E13: “Uma coisa que ainda me dá a impressão que sobrevive aqui na instituição é que nós ainda temos grupos que não se conversam. Isso pra mim é uma coisa muito aquém do que eu acho que seria um ambiente educacional nos moldes do que eu penso. **Existem pessoas que dão a impressão que não são de grupo nenhum: “estou aqui como estudante e ponto. Só me considero estudante”. E existem pessoas** que tem um predicativo: “sou estudante e faço parte de um grupo específico”. **Fazem parte de quase um subgrupo dentro de um grande grupo.** Em relação a esse último, **eu tenho a impressão que há uma carência de diálogo. (...) A hostilidade nunca é boa. Não importa de onde ela venha, ela nunca é boa.** Eu penso que pra responder essa questão **tenho que infelizmente voltar ao incidente do cartaz²⁸.** O cartaz em si diz uma questão sobre hostilidade. É um sintoma de hostilidade. **O cartaz não pode ser considerado causa. Ele é um sintoma. O que ele reverbera são ondas,** situações que são sintomáticas. **O cartaz nos indicou sintomas, mas ele não é a raiz do problema, ele é uma manifestação do problema”.**

No sentido de aproveitar ou ampliar os fatores positivos e tentar minimizar os fatores negativos presentes no ambiente educacional em foco, os participantes resgataram a importância de alguns recursos como, por exemplo, a necessária

²⁷ Poder aqui compreendido como “um conjunto incorporado e fragmentado de experiências que são vividas e sofridas por indivíduos e grupos dentro de contextos e ambientes específicos” (GIROUX, 1997: 137).

²⁸ O cartaz que E13 comenta foi protagonizado dentro da instituição em maio de 2015, por alunos de uma determinada república que se referiam a alunas da instituição com termos de baixo calão, satirizando as características pessoais por meio de apelidos, aludindo a um possível número de parceiros com quem teriam mantido relações sexuais.

sistematização de informações obtidas entre teoria e prática atrelada a um trabalho de tutoria, seja de um professor ou de um monitor/discente. Comentaram sobre o uso da lousa, não somente como um instrumento de exposição de cálculos e argumentos que delineia um raciocínio lógico e uma comunicação horizontal entre professor e aluno, mas um instrumento de construção coletiva das considerações necessárias. Apontaram questões coniventes com o trabalho em equipe, tanto fora quanto dentro de sala de aula, percebendo que “não é preciso se envergonhar por não saber” (GF3/P5) determinados assuntos ou conteúdo. Ressaltaram também a importância do aprender a como construir um relatório de atividades, a como organizar o pensamento em temáticas e a importância de se lidar com as dificuldades práticas do dia a dia de um estágio. Como exemplos diários, comentaram sobre algumas contribuições e incluíram os desafios propostos pela licenciatura em Ciências Agrárias no ambiente educacional em foco.

E9: “A licenciatura em Ciências Agrárias veio em 1995. (...) a formação era importante para aprender a trabalhar em grupo, a trabalhar com pessoas. (...). No estágio da licenciatura há um trabalho de tutoria nosso, dos professores. E nisso tudo eles aprendem muitas coisas. Não é só a questão pedagógica, mas há a questão da formação, deles entenderem um outro lado da escola, observarem a rotina do professor e perceberem a escola por trás dos bastidores. **Entendem o que é disciplina, o que é indisciplina, violência escolar, ética, relacionamento humano, hierarquia, legislação, falta de recursos, prioridades.** (...). É uma área muito difícil, muito árdua, mas que é muito significativa pra formação deles. **E é interessante que eles vão durante essa formação interagindo a licenciatura e o bacharelado.**

GF3/P5: “Na verdade, agora no doutorado, eu me lembro que a única disciplina que eu fiz na graduação e que fazia isso era a do professor Lauro (nome fictício), da disciplina X. Uma optativa que muita gente fazia. **E a proposta era essa. Tinham os textos, eram lidos e discutidos.** (...). Eu acho interessante essa questão da pedagogia, dos métodos pedagógicos dos professores antes dos slides...(.) **a lousa pode ser mais dinâmica. Bom, tem lousas e lousas.** Mas, na graduação ainda tinham alguns professores, eu me lembro na disciplina de produção de milho, tinham alguns cálculos que o professor fazia na lousa. Claro, porque se são cálculos, cálculos de produção, **a lousa é mais pedagógica porque possibilita estabelecer etapas. E ficava visível, mais fácil de entender”.**

GF3/P2: “Vamos usar a lousa, ler textos e discutir, ler livros, usar a descrição da disciplina onde tem toda a descrição da bibliografia. Mas, slides não... (...). Não

existe estímulo pra leitura. E isso é uma coisa que a gente vai reaprender no mestrado. Eu trago essa falta”.

GF3/P5: “Quanto a essa questão da escrita é muito importante. (...). o estágio é como uma matéria. Depois de um ano de estágio você tem que entregar um relatório final. (...). **Porque isso serve pra vida profissional.** (...). Em relação às dificuldades, uma coisa que eu reparei muito nos estagiários, é a questão de que **se ele teve uma dificuldade no seu estágio, na sua vida acadêmica, nas suas atividades, ele se envergonha e tenta esconder.** E não. **Acho que as estratégias de trabalhar junto ajudam a mostrar que não é preciso se envergonhar por não saber. Eu acho que os alunos são muito silenciados”.**

Como GF3P5 assinala, os estágios oferecidos pela instituição são vistos como fatores potenciais no ambiente educacional. Parecem corroborar com a missão proposta pela instituição em termos de ofertar e favorecer estímulo à construção do conhecimento, diversidade de temas, infraestrutura adequada, tecnologia e especialistas que somam diferenciais em relação a outras instituições apontadas pelos participantes.

E11: “Eu considero que é uma grande oportunidade você fazer estágio. (...). Seja no setor público ou privado, ou na área acadêmica. **E a importância da gente poder fazer vários estágios aqui, isso eu considero como fator positivo, porque te dá, agrega alguma experiência.** (...) Nessa questão do estágio, fui eu mesmo que procurei a professora e perguntei se eu podia conhecer o laboratório e ela me convidou”.

GF3/P2: “Quando eu entrei nesta instituição **eu me deslumbrei quando eu vi a quantidade de estágios e possibilidades que você tem em muitos laboratórios.** Posso fazer uma comparação porque tenho primas, amigas em outras universidades particulares. **E a diferença é gritante pelo número de possibilidades de estágio em diferentes laboratórios que existem aqui.”**

GF2/P5: “Sim. É uma coisa muito positiva daqui. Antes de vir pra esta instituição, eu fiz um ano na faculdade da “W”, na cidade de “Y”. **O que eu vejo é que aqui tem muito mais estrutura física pra ter estágio nas várias áreas.** Lá tinha isso, mas não tinha tanta infraestrutura pra desenvolver esses estágios. (...) A gente tinha os estágios, mas era longe. **Não é como aqui que tem a zootecnia aqui dentro, por exemplo.** Você tinha que ir numa fazenda, longe. Pra gente dificultava. Precisava ir de carro. **Eu fazia estagio no setor de gado de leite. Não tinha infraestrutura.** Era uma sala pequena, como essa, três vaquinhas dentro. E, pronto, eu estava fazendo estágio em leite”.

Entre os fatores positivos (de apoio) presentes no ambiente educacional, apontados pelos participantes, também está o espaço de ensino e aprendizagem conquistado e desenvolvido no âmbito do núcleo de agroecologia da instituição. Fizeram referência a um processo de vivências no núcleo, fundamentadas em um trabalho coletivo, significativas para a “construção de um espaço dentro da universidade com mais liberdade e autonomia” (GF1/P3), cuja produção de textos e relatórios pode propiciar tanto o amadurecimento intelectual do discente quanto o sentido de autoria conquistada por meio da prática e da teoria estudada. O sentido de responsabilidade pelos projetos e estudos, “produzidos através do interesse das pessoas do grupo” (GF2/P2) supera um modelo hegemônico de cobrança e avaliação presente na instituição: “O Núcleo veio pra trazer uma ideia diferente que não tinha espaço aqui na instituição” (GF1/P3). Salientam que a inserção no núcleo é exigente em termos de comprometimento e responsabilidade, mas o retorno deste investimento amadurece, ‘empodera’ e permite “se sentir produtivo dentro da faculdade” (GF1/P4).

GF1/P1: Então, fora do ambiente da sala de aula, você tem essa alternativa de trabalho. (...). Então, **a gente passa a ter uma responsabilidade pra com a gente mesmo e pra com o coletivo, muito grande. (...) a gente passou a ter uma voz ativa (...). Eu acho que o Núcleo, veio nesse papel de alternativa pra você ver o que tá fora da ‘caixinha’.**”

GF3/P5: “Quanto a essa questão da escrita é muito importante. A gente tenta trabalhar bastante isso com os estagiários no núcleo. Porque o estágio é como uma matéria. Depois de um ano de estágio você tem que entregar um relatório final. (...). Não sei se pra todo mundo, mas pra mim isso foi muito importante. **Porque isso serve pra vida profissional.** (...). Em relação às dificuldades, uma coisa que eu reparei muito nos estagiários, é a questão de que **se ele teve uma dificuldade no seu estágio, na sua vida acadêmica, nas suas atividades, ele se envergonha e tenta esconder.** E não. **Acho que as estratégias de trabalhar junto ajudam a mostrar que não é preciso se envergonhar por não saber. Eu acho que os alunos são muito silenciados.**”

GF1/P2: “Junto com o grupo de Agroecologia, **além do trabalho no assentamento, a gente tem muitas aulas abertas, a gente trabalha muito a temática da cultura alimentar.** A gente fez um curso agora de plantas alimentícias não-convencionais. A gente tem feito muito. **Eu me sinto muito empoderada pra passar o conhecimento que eu tenho** e para trabalhar com outras pessoas que pensam igual a mim”.

Segundo Azevedo (2009), entre as características que possibilitam a agroecologia constituir-se como uma “ciência de seres humanos”, levando em consideração a sociedade há: a comunicação horizontal entre os sujeitos, a troca de experiências enquanto método de construção coletiva do conhecimento, “a abordagem sistêmica dos processos produtivos, a solidariedade, a valorização da cultura e saberes locais e a participação de todos os sujeitos no processo de tomada de decisão” (2009: 181). Fundamentado por estes princípios, o núcleo no ambiente educacional em foco, procura construir e apresentar conceitos antagônicos ao discurso hegemônico do agronegócio na instituição.

GF1/P2: “É. Eu acho que **o diferencial do Núcleo é que nós somos muito autônomos**, assim, de certo modo, **nós não temos uma hierarquia igual os outros grupos, que tem chefe**, alguém exigindo e cobrando o tempo todo... de ter um professor ali cobrando toda hora como se fosse uma empresa. (...). **Então o núcleo se mostra como uma alternativa contra hegemônica a todo esse agrobusiness da instituição.** (...) Isso é uma oportunidade única aqui dentro da instituição”.

GF3/P1: “E eu acho que é justamente por isso que quando a gente chega num espaço com uma metodologia diferente a gente fica tão perdido. (...). A gente está nesses grupos **porque a gente pode errar, tentar e se apoderar de algum conteúdo**, talvez até mais do que alunos ou professores que se julgam mais entendidos no assunto, que já sabem e não tem mais nada a aprender”.

No sentido de tentar buscar transformações nas relações humanas e no processo de ensino e aprendizagem do ambiente educacional em foco, o núcleo visa superar uma visão disciplinar com “mais autonomia e liberdade” (GF1/P3) para os discentes. Segundo a depoente P1 do grupo focal 1, o núcleo de agroecologia da instituição surge como uma espécie de “refúgio, assim, pra você que não concorda com tudo aquilo que tá sendo enfiado goela abaixo. (...) Eu acho que o Núcleo, veio nesse papel de alternativa pra você ver o que tá fora da ‘caixinha’ ” (GF1/P1).

GF1/P3: “Eu acho que tem uma perspectiva do núcleo de agroecologia crescer cada vez mais, pela própria forma de trabalho que propõe, sempre com muita autonomia e responsabilidade para os alunos. **Eu sinto que cresci, amadureci junto com o grupo. É preciso que a turma do primeiro ano conheça o núcleo de agroecologia.** (...) O Núcleo veio para trazer uma ideia diferente que não tinha espaço aqui na instituição. **E aí juntou vários grupos que tinham essa ideia para ter um espaço.** E mais... **o lucro é**

a tentativa de construção de um espaço dentro da universidade com mais liberdade e autonomia para a gente estudar”.

Os princípios agroecológicos denunciam os problemas da exploração intensiva dos recursos naturais e dos seres humanos, provenientes de uma “agricultura agroquímica exportadora”, expoente da “apropriação individual dos dividendos obtidos pelo trabalho coletivo” (AZEVEDO, 2009: 181). Olhar para as relações sociais, pessoais e coletivas, à procura da sustentabilidade implica repensar a “finalidade do trabalho e das atividades humanas em função de critérios diferentes daqueles do rendimento e do lucro” (GUATTARI, 1990: 42). Compreender a complexidade ambiental entre natureza e sociedade implica articular a produção de novos conhecimentos através da interdisciplinaridade, abrindo espaços dialógicos sobre uma ciência calcada no respeito ao meio ambiente e a todos os sujeitos presentes no processo produtivo.

A crise agrícola-ecológica existente, hoje, na maior parte do terceiro mundo, resulta do fracasso do paradigma dominante de desenvolvimento. As estratégias de desenvolvimento convencionais revelaram-se fundamentalmente limitadas em sua capacidade de promover um desenvolvimento equânime e sustentável. Não foram capazes nem de atingir os mais pobres, nem de resolver o problema da fome, da desnutrição ou as questões ambientais. As inovações tecnológicas não se tornaram disponíveis aos agricultores pequenos ou pobres em recursos em termos favoráveis, nem se adequaram às suas condições agroecológicas e socioeconômicas (Chambers e Ghildval, 1985 apud ALTIERI, 2004: 15).

Os princípios agroecológicos fomentam também uma reflexão sobre a necessidade de novas perspectivas curriculares para os estudantes em formação, futuros agentes multiplicadores do processo de aplicação dos conceitos agroecológicos. Recomenda alterações nos currículos formativos a fim de garantir “metodologias participativas, garantias de acesso aos direitos básicos de cidadania, respeito às diferenças culturais, de gênero, raça, de etnia”, construindo conhecimento de forma “complexa, sistêmica e holística” (CAPORAL, 2009: 100). Porque, a habilidade em lidar com o conhecimento enquanto ferramenta de intervenção no mundo natural e no mundo social torna-se

pré-requisito imprescindível para qualquer profissão, em qualquer área de atuação dos sujeitos humanos. Por isso mesmo, todos os currículos universitários precisam contar com componentes, certamente de natureza filosófica, capazes de assegurar o esclarecimento crítico acerca das relações entre o epistêmico e o social (SEVERINO, 2008b: 23).

As mudanças curriculares necessárias hoje incidirão na formação de amanhã. Alunos que optarem pela carreira docente serão influenciados pela respectiva prática pedagógica que receberam ontem. Assim, ter “a ousadia de pensar os currículos de Agronomia com enfoque agroecológico”, por exemplo, implicaria “na diluição da fronteira entre a primazia do conhecimento técnico-científico e o preconceito contra o senso comum”, gerando a introdução de uma “nova forma de conhecimento”, resultante dessa diluição no âmbito das atividades acadêmicas (JACOB, 2011: 146).

Segundo Masetto (2009), para pensarmos na necessária formação pedagógica dos docentes do ensino superior, é necessário compreender o currículo dos cursos da instituição. É preciso pensar o quanto estão, ou não, elaborados para atender às necessidades de formação de profissionais visando uma formação cidadã, atendendo às necessidades da sociedade, compreendendo o mundo, a sociedade, os avanços tecnológicos, os novos problemas de uma forma interdisciplinar.

As Diretrizes Curriculares atuais aprovadas pelo MEC para todos os cursos de graduação do ensino superior indicam abertura nesse sentido. Os currículos mínimos foram substituídos por explicitação de um conjunto de competências hoje fundamentais para cada perfil profissional. Estas competências procuram abranger aspectos de construção de conhecimento, de pesquisa, de abertura para outras áreas de conhecimento para além de sua específica, de abertura para inovações, de trabalho em equipe multi e interdisciplinar, e outras mais específicas para cada uma das profissões conforme as discussões existentes na área (MASETTO, 2009:14).

Segundo Jacob (2011), o currículo de um curso

é fruto de escolhas – histórica e socialmente construídas - sobre qual conhecimento deve prevalecer; é feito *por* determinado grupo social *para* determinado grupo social; é uma parcela pinçada de um rol muito maior de saberes disponíveis em uma área do conhecimento; é, enfim, a materialização de determinado modelo de mundo a ser reproduzido socialmente.

O debate no interior das universidades sobre os currículos do curso de Engenharia Agrônômica vem se dando muito mais à cerca das 'grades curriculares' que dos currículos em uma perspectiva crítica. Mudam-se os projetos pedagógicos por exigências legais, mas a estrutura básica dos cursos e os saberes produzidos e reproduzidos pouco se alteram (2011: 94).

Em termos de disfuncionalidade curricular, os participantes desta pesquisa apontam os fatores restritivos da grade curricular do curso de engenharia agrônômica:

E11: “ (...) A gente **tem várias disciplinas que sombreiam uma a outra. A gente aprende uma coisa na matéria, depois a gente vai ver a mesma coisa na outra e depois a gente vai ver de novo numa outra**”.

GF2/P4: “E, em relação à **grade do nosso currículo** eu acho **muito centrada no agronegócio**”.

GF1/P3: “(...) , pois tem bastante aula na Agronomia, **a carga horária é intensa**”.

E9: “Porque **a grade da Engenharia Agrônômica é gigantesca**. (...) Eu acredito que está entre os currículos mais extensos de toda esta universidade. (...). Eu vou de fato, aplaudir o diretor, a pessoa que conseguir realizar isso! Porque **isso está intimamente ligado com a estrutura dos departamentos e de todas as áreas, onde cada disciplina é a vida de um professor**.

E12: “A universidade não faz o debate sobre a reforma agrária. Nas aulas de economia e administração nesta instituição **a gente vê os debates para as grandes corporações. Ninguém faz planejamento pra agricultura familiar. O conteúdo não expressa as demandas sociais. Ela expressa uma demanda social que é das empresas. E essa ela segue bastante à risca.**”

E5: “O estudante de Agronomia aqui, se forma sem ter lido um livro. Eu não li nenhum livro que fosse pelas disciplinas. (...). Isso é muito grave em termos de pensar que está sendo formando um corpo intelectual. Tá nada. **Você tá formando um técnico de nível superior. E totalmente alienado em relação às questões sociais e políticas do Brasil”.**

E13: “Pensando na questão da sala de aula, eu acho que o aspecto mais negativo que nós temos é a grande carga de responsabilidade e a carga horária que o aluno tem para cumprir fora da licenciatura. (...). Existe um acúmulo de atividades sobre os alunos que influencia na hora de formular a minha aula. **Tem alunos que tem aula comigo depois de ter tido aula em dois períodos. É de baixo controle meu e o que eu posso fazer é tentar fazer algum tipo de adequação em relação a essa realidade que eles possuem. (...). Como negativo há uma demanda muito grande sobre o aluno e que acaba repercutindo sobre ele, sobre as atividades que a gente propõe para ele. **Por exemplo, a leitura, fazer uma leitura de qualidade**”.**

E9: “A burocracia e a estrutura departamental não ajudam muito, por exemplo, na tarefa de discutir e rever a grade curricular do curso de agronomia. Porque a comissão coordenadora de curso consegue enxergar onde dá pra diminuir e onde dá pra aumentar. Porém, ela não decide isso sozinha. **Ela depende do departamento. O departamento pode concordar ou discordar disso. E quem decide isso é ele. Então isso fica uma briga infinita. (...) E é muito desgastante, para nós docentes, trabalharmos nessa área”.**

No que tange a questão da “burocracia” e da “estrutura departamental”, apontados por E9, é necessário, segundo Zabalza (2004), banir as atitudes, as intervenções e os comportamentos defensivos que ocultam as divergências e evitam temas complexos ou que possam gerar conflitos. “Assim são criadas organizações neuróticas, nas quais qualquer análise em profundidade ou qualquer ocasião de conflito são sacrificadas em nome das boas relações” (De Vries e Miller, 1984, apud ZABALZA, 2004: 101). Para tanto, é preciso buscar um padrão de comportamento no ambiente educacional onde o diálogo, a troca de experiências acadêmicas e o apoio mútuo gerem comprometimento coletivo para identificar e solucionar situações-problema, superando as distorções mais arraigadas na cultura institucional. Para que a aprendizagem se transforme em um processo colaborativo, com uma gradual e crescente troca coletiva de ideias, percepções e experiências é preciso investir tempo para que as mentalidades mudem. As mudanças por decreto

não funcionam. Caso contrário, ocorrem meras mudanças burocráticas ou formais: “cumprimos com nossos deveres, mas deixamos tudo como estava” (2004: 101).

Para uma necessária revisão dos currículos e das grades curriculares dos cursos presentes no ambiente educacional em foco, seria preciso rever a articulação existente entre os elementos históricos, culturais, éticos, econômicos, políticos, sociais e a própria formação docente. Pois, buscar reformas curriculares, passando de um formato tradicional de currículo (construído com disciplinas justapostas a serem cumpridas de modo fragmentado), para construir currículos embasados por módulos ou ciclos (onde as ciências básicas são estudadas integradamente com as disciplinas profissionalizantes), implica pensar, e muito, sobre a formação docente. Ou seja, até que ponto o docente estaria “preparado para trabalhar com um currículo tão diferente do tradicional, no qual está bem definido que ele é o responsável pela matéria de sua disciplina e, praticamente nada mais”? (MASETTO, 2009: 16).

Segundo Masetto (2009), o docente precisa acreditar que o conhecimento se constrói em rede e não exclusivamente de forma linear, lógica e sequencial. Deveria se preparar em termos formativos para pensar em como provocar o impacto devido, apresentar o novo, lidar com o conflito, com os problemas, com os interesses e desinteresses, com a motivação para uma aprendizagem significativa. Aprendizagem esta fundamentada por uma dinâmica de trabalho em equipe, onde ambos, professor e aluno se prepararam com antecedência para a sua realização.

O momento aula é sumamente precioso pelo encontro entre professores e alunos, quando ambos trazendo suas colaborações criam condições de troca de pesquisa, de estudo, de debate, de perguntas e apresentação de dúvidas, de solução de problemas. Será impossível se pensar numa aula assim construída entre professor e aluno sem uma preparação anterior a ela ou se pensar que apenas a aula expositiva poderá dar conta de tudo o que acabamos de propor (MASETTO, 2009: 22).

Mas, estamos inseridos em uma cultura que “nos diz que a aula é um tempo e um espaço do professor”, que ele usa como melhor lhe apraz para “passar a matéria” e “cumprir o programa estabelecido da disciplina” (MASETTO, 2009: 20). Porém, este ‘tempo e espaço’ para Masetto (2009), pertencem ao docente enquanto responsável pela atividade planejada e realizada por ele. E, ainda, o que lá acontece “é de responsabilidade do mesmo; enquanto ele responde perante a administração

superior da instituição pelo uso que os alunos fazem desse tempo e espaço” (2009: 20).

Contrapondo-se às potencialidades dos princípios agroecológicos e de um processo de construção de conhecimento dialógico (mediador da formação cidadã e de uma cultura de procedimentos democráticos) incidem fatores limitantes sobre o ambiente educacional da instituição em foco, advindos das práticas trotistas. Tais práticas inserem valores e crenças próprios na cultura institucional. Há hábitos de submissão, menosprezo e sarcasmo entre alunos (incluindo os egressos), de todos os anos e cursos da instituição, que aderem às práticas em questão.

E1: “Para mim é até uma deficiência de caráter, de intelecto, não reconhecer que o trote não é uma ação livre nunca. Você tá obrigando alguém a fazer alguma coisa. Eu fiz até um paralelo, mas umas pessoas não me entenderam direito. Tenho dito que na nossa constituição brasileira é proibido fazer um contrato de escravidão. A liberdade é compulsória. Você não pode dizer: ‘eu escolhi ser obrigado a receber o trote’! **Você não escolhe ser obrigado à nada.”**

Segundo Akerman et al. (2014), a “cultura do trote desagrega, afasta as pessoas, cria guetos e desestrutura não só a vida social do estudante, mas também molda o profissional que irá nascer desse contexto” (2014: 106).

E5: Mas, qualquer um que pense um pouquinho e quer ter um pouco de respeito pela sua vida privada, sobre a sua individualidade, sabe que as práticas trotistas procuram distorcer, corromper esse princípio. Forçam pra criar um espírito de grupo. Você não é um indivíduo mais. Você é aquele grupo, você é aquela facção, aquilo tá acima de você”.

E12: “O trote só atrapalha a universidade. Não tem nenhum benefício para um projeto de universidade. **Ele tem um benefício que as empresas gostam bastante, que é o profissional,** o estudante, o ‘bixo’ **que não fala nada, não discorda dos seus superiores.** Eu acho que nesse sentido, isso funciona muito”.

GF3/P5: “Aqui seria preciso limitar a ‘endogenia’. Tem muito professor na instituição que alimenta o trote. Se isso tá tão enraizado aqui é porque tem muita gente que cresceu nesta instituição achando que isso é normal. Alguém de fora pode se assustar com a realidade daqui”.

Participei como ouvinte da primeira audiência pública na Assembleia Legislativa de São Paulo²⁹ (Alesp) a respeito do trote universitário, em 11/11/2014, onde estudantes de medicina relataram casos de violência sexual e outras violações de direitos humanos ocorridas nos trotes e recepção aos calouros na universidade. Depois, fui convidada a participar de um encontro no dia 28/11/2014, com esses mesmos estudantes no Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos (Diversitas), da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Nesta reunião pudemos discutir sobre o fenômeno do trote na universidade. E uma das considerações que me fez refletir bastante sobre o processo de educação formal foi o clima de euforia insuflado nos cursos pré-vestibular e no Ensino Médio. Os comentários dos alunos da medicina, nesse encontro, apontaram para essa fase que antecede o ingresso à universidade. É nesse contexto ufanista que começam a ouvir a palavra “bixo”. Discursos como: “se você quer virar bixo, é preciso estudar muito, ralar mesmo!”, ou ainda, “estuda pra virar bixo! Não é isso que você quer?”. Eu mesma já ouvi de colegas, professores do Ensino Médio, que os alunos deveriam aceitar o trote, “as brincadeiras”, para poder se enturmar, caso contrário, ficariam “isolados”. Mas, não haveria alternativa de integração a não ser aquela pautada na humilhação?

Talvez, alguns docentes naturalizem o trote na medida em que não conseguem lembrar mais desta época, das intimidações, dos abusos e das assimetrias de poder que sofreram. Teriam recalcado estas memórias ou ainda valorizam tais práticas? Esqueceram-se que tais assimetrias de poder entre os estudantes não se restringem somente ao período de recepção ao ingressante? Mas, sim, é constituída de atos que persistem ao longo do ano, “nos fazendo afirmar que o ‘bullying’”, sofrido na fase do ensino fundamental e médio “está, também, presente no ensino universitário” (AKERMAN et al., 2014: 101). Talvez estes docentes, atuantes na instituição escolar ou na universidade, ainda não estejam conscientes, ou convictos do impacto deste tipo de

²⁹ Esta audiência pública provocou o surgimento da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), na Assembleia Legislativa de São Paulo (Alesp), sobre as violações de direitos humanos nas universidades paulistas. Foi criada no final do ano de 2014, depois que as denúncias de abusos sexuais na Faculdade de Medicina da USP vieram a público. Presidida pelo deputado Adriano Diogo (PT-SP), a CPI ouviu depoimentos de estudantes vítimas de abusos, diretores de faculdades, o reitor da USP, Marco Antônio Zago, professores e ex-alunos, entre outros.

comportamento. Comportamento este conivente com um processo ‘educativo’³⁰ que fomenta de forma progressiva

o prazer sadomasoquista, que pode ser fruído tanto na identificação masoquista entre os alunos que são punidos por seus mestres quanto na esperança de que chegará o dia em que eles poderão sadicamente manifestar a dor que tiveram de reprimir, quer seja nos alunos mais novos, quer seja quando se tornarem professores” (ZUIN, 2006: 72-73).

Em termos de mudança de cenário acadêmico, num primeiro momento esta CPI ajudou a quebrar o silêncio em torno de crenças, valores, rituais e práticas trotistas. Em uma etapa seguinte, envolvendo todos os níveis de ensino, deveria provocar uma reflexão dialógica, com trocas de experiências (entre docentes, discentes, funcionários e pais), que analisasse discursos, práticas e hábitos de menosprezo e de desqualificação inerentes ao *bullying* escolar e ao trote acadêmico, antes do ingresso dos estudantes nas instituições universitárias. Porque, o bullying

não é um problema apenas de competição entre alunos, é um problema que deve ser enfrentado e discutido claramente para romper a espiral de violência que se reproduz entre gerações; para isso, é necessário o envolvimento dos diretores das faculdade, dos diretores de instituições de saúde, diretórios acadêmicos, associações atléticas, de docentes, sindicatos e outros para ter alguma repercussão (AKERMAN et al., 2014: 52).

Ou seja, não adianta apenas punir as ações contraproducentes do trote na universidade. É preciso precavê-las. “É preciso continuar cuidando das relações que não se esgotam em punições, limites e regras colocadas por uma direção ou lei nacional” (2014: 1060). Portanto, “não basta, apenas eliminar uma cultura inadequada, é necessário, antes de tudo, envolver as pessoas na construção e na apropriação de uma nova cultura” (AKERMAN et al, 2014: 107).

E13: “Uma outra questão que eu vejo como fator positivo é a interação com os alunos. (...) criar momentos para ouvir os alunos, sobretudo em coisas que não são consenso entre os próprios alunos. Então, o nível de interação no espaço da docência é muito precioso. (...) Eu sinalizo como positivo essa questão e ela entraria

³⁰ Segundo Zuin (2006), a educação pela dureza foi produzida no contexto histórico da indústria cultural dos anos 60, do século XX. “A associação entre educação, formação de caráter e repressão da angústia constitui os alicerces da chamada educação pela dureza” (2006: 72).

na possibilidade de ampliar. **É de alto controle porque depende de mim**, sou eu que organizo um espaço pra estudar as questões divergentes. **Eu acho que a educação deveria ser mobilizada pelo diálogo. (...) A instituição deve receber pessoas diferentes e que essas pessoas na universidade adquiram outras formas de consciência.** Um ambiente onde as pessoas recebam um compêndio de elementos técnicos vai sair uma pessoa muito boa pro mercado, vai se dar muito bem. **Mas, se ela não desenvolveu a questão do respeito mútuo, a educação pra mim, fracassou. Pra mim é uma questão prioritária”.**

A experiência que Akerman et al. (2014) narra sobre a Faculdade de Medicina do ABC (FMABC) ilustra as várias inserções e tentativas de docentes e discentes de não se omitirem diante do trote. Resolveram assim, ‘bulir’ com este fenômeno, no sentido de olhar, observar, ouvir, dialogar, quebrar o silêncio dessas práticas “sustentadas socialmente e provocadoras do silêncio, solidão e medo no interior da faculdade” (2014: 16). Mas, mesmo depois de iniciadas as palestras de conscientização em 2011, havia sarcasmos e menosprezo pelo alerta, tanto da parte dos alunos ingressantes quanto dos trotistas. “Mesmo com várias medidas adotadas pela Faculdade houve conhecimento que grupos de calouros passaram por trote, que agora tinha ‘evoluído’ a algo extremamente sutil” (2014: 104).

Talvez, conforme E12 afirma, o cenário trotista em qualquer instituição parece ser bastante convidativo no seguinte aspecto:

E12: “O trote tem uma porta de entrada muito forte que é abrir a porta pra bebidas e festas. Eu convivia muito com essa galera. **Se deixasse eu ficava o resto da vida nessa coisa** (risos). **Você não paga pra beber, não paga pra ir às festas. Não paga pra nada. E enquanto você está ali curtindo, não vê o que esta acontecendo.** Fica achando mesmo que tudo é uma brincadeira. (...) **E aí vieram as minhas primeiras notas e já no primeiro semestre percebi que não estava num bom caminho. A situação estava desandando, e aí misturou as duas coisas.** (...) E foi aí que eu fui freando a historia. E foi quando eu percebi que muitos não ligavam pra eu estar ali no trote, pro fato de eu me ajoelhar, ou não, e usar o chapéu, ou não. Tinham alguns que ficavam meio incomodados e alguns que ficavam alucinados, putos da vida. **E teve um debate, numa assembleia que marcou bem esse período. Foi quando terminou a**

minha relação com o trote. Foi um período da faculdade que estava tendo uma discussão muito grande em relação ao trote, como o uso do chapéu³¹.”

Diante do meu processo de observação participante nesta instituição, me deparei com alguns comportamentos que fundamentaram a perspectiva de análise do participante P5 e me fizeram pensar sobre o conceito de universidade que permeia a cultura institucional há décadas nesta instituição:

E5: “Eu vejo que tem um pessoal que não vive o trote no dia-a-dia, mas admira o trote nesse sentido. Acho que pelo fato de não terem condições de arcar com um ônus financeiro de uma vida dentro de uma república, **porque não se pode negar que eles são as pessoas de classe mais alta dentro da universidade.** Eles têm **tradição de pai que estudou aqui, de tio, é uma família de tradição, e logo, uma família de posse.** Então é oneroso fazer parte desse grupo seletivo aqui dentro da instituição.

A cultura trotista desconfigura o conceito formativo de universidade ao introduzir no ambiente educacional o sentido da coerção simbólica, principalmente de cunho linguístico, como os apelidos, os sarcasmos, as ironias, os xingamentos que permeiam as relações humanas, a partir do momento em que o ingressante adentra a instituição. O apelido recebido ao ingressar à universidade não só possui um caráter “desqualificador”, como também, segundo Camargo (2001), pode apresentar um “outro elemento perverso – o seu caráter perene. Mesmo deixando o espaço universitário, o “ex-aluno” permanecerá “renomeado” sendo reconhecido em diferentes espaços pelo seu apelido universitário” (2011: 800).

Conforme supracitado no item 3.3 (Sobre o ambiente educacional da instituição pública de educação superior em foco nesta pesquisa), a cultura trotista tenta fazer “prevalecer sua ideologia na direção e no desenvolvimento da rotina universitária, como também ocupar fatias do poder e moldar-se aos mecanismos de gestão e controle da instituição” (ZABALZA, 2004: 84-85). A linguagem em intersecção com o poder usa formas linguísticas próprias, legitimando e estruturando “as ideologias e modos de vida de grupos específicos” (GIROUX, 1997: 135).

³¹ “O chapéu é recebido após uma cerimônia de apresentação de algumas instituições como: a atlética, o conselho de repúblicas, etc.; O calouro recebe seu chapéu, conforme o seu curso, no qual é gravado o seu apelido, e é orientado a conquistar o maior número possível de assinaturas no chapéu, pois elas denotam ‘esperteza, quantidade de pessoas conhecidas e a simpatia’ do calouro (na verdade, as assinaturas denotam a submissão e uma maior inclusão do calouro no sistema)” (ALMEIDA JR; QUEDA, 2006: 111).

E8: “Eu usei o chapéu porque eu estava fazendo estágio e normalmente você só consegue pegar o almoço se você usa chapéu. E apresentar, eu me apresentei só no começo. (...) É você se ajoelhar. Aí você dá a mão para o doutor, você tem que dar a mão para ele, que ele fica em pé. Aí você se humilha, fala o seu apelido. Fala onde você está ficando e aí você tem que perguntar para o doutor o nome, que no caso é o apelido dele, república e ano. E aí você tem que decorar. Porque ele vai perguntar. Se você não souber nenhum desses você tem que se apresentar de novo e ficar ajoelhado. Mas assim, eu me apresentava rápido. Se ele não falasse o nome, também tchau. E depois da segunda semana já desencanei de me apresentar. Já não me preocupava mais com isso e eu parei de me apresentar. Mas o apelido, eu aceitei, também porque as pessoas passam a te chamar assim. Então, não tem como fugir disso”.

E2: “(...) uma menina de camisa amarela, da república ‘X’ veio falar comigo: ‘Vem morar lá em casa. Vem ficar lá em casa no meu estágio que aqui é certeza. É o melhor lugar que você pode ficar. A universidade não tem nenhuma estrutura, a casa do estudante é uma porcaria. Então, vamos ficar lá em casa’. E eu não conhecia nada da instituição. Fui, e no primeiro dia eu já achei aquilo tudo muito estranho. (...) Só que a falta de respeito começou a aparecer, a partir do momento que você tem que se ajoelhar. (...) E eu via alguém me xingando e mandando eu tomar no cu e dizendo que eu sou uma filha-da-puta de nada. Eu acho que isso é uma falta de respeito, no mínimo. Você tem outras maneiras de quebrar o gelo. Então, no primeiro dia de aula, eu já estava achando aquilo muito estranho. Eu não queria ir pra festa, eu me recusava a ir às festas porque a primeira festa que eu fui eu não me diverti. Eu via um monte de gente se ajoelhando, se deitando, bebendo, e eu não bebo. Então pra mim, simplesmente, socialmente, pra mim aquilo ali era um exagero”.

Neste sentido, qual o conceito de universidade que os alunos, adeptos ao trote, possuíam ao ingressar e depois construíram ao longo da vida acadêmica? Penso que alguns responderiam tratar-se de “uma instituição universitária”, provavelmente sem muita consciência ou sem dar a devida importância ao assunto. Mas, em pensamento, talvez evocassem a imagem de um clube³², porta aberta pra “bebidas e festas”, conforme supramencionado por E12. Argumentariam para si próprios: “Vim para usufruir da minha ‘liberdade’, longe dos meus pais, por exemplo poder beber até perder a consciência (quando e quantas vezes eu quiser...); descarregar todos os meus recalques anteriores nos colegas, nem que para isso

³² Clube. S. m. (...) 2. Local que tem, geralmente, edificações, piscina, etc, e onde, comumente pagando uma mensalidade ou taxa, se reúnem pessoas de uma sociedade, para praticar esportes, jogar, dançar, etc. (FERREIRA, 1988: 156).

passse eu mesmo por várias humilhações, seja submetido por meio de atitudes grotescas, violentas e ameaçadoras...tudo bem... amanhã será a minha vez... de subjugar, de dominar o outro...”. Ou, segundo Akerman et al. (2014), talvez se submetam “pelo status de quem toma trote é mais forte e mais valoroso (moeda da faculdade = o quanto se apanhou)” (2014: 97). A participante E4 ilustra esse cenário:

E4: “Mas, assim, já vi pessoas chegando em aula visivelmente depredadas por uma prática trotista. Isso eu já vi, mas eu nunca vi uma prática ocorrendo em sala de aula. Na instituição, nos lugares, assim, eu já vi. As pessoas sendo ofendidas, gente gritando, tipo, colocando no grupo lá que não é do rito, lá em frente ao bandeirão. Acontece mesmo um ritual trotista, todo mundo tá em grupo fazendo aquela, quase, é..tipo, o que é necessário para o totalitarismo. Tem um espírito de grupo, de gritar, de alienar fortemente a pessoa, envolver ela naquilo, né. Só que eu já vi... A humilhação aparece mais forte quando é individual, assim. Alguém de um ano mais velho grita e não-sei-o-que, põe o cara no chão e tá tipo, só os dois assim, no meio da rua. É´ mais forte”.

Estas práticas, diametralmente opostas a uma educação impregnada de visão crítica do conhecimento e da realidade, procuram calar o questionamento em questão: “O que esta sociedade fez de mim que eu não quero mais ser? ” (GIROUX, 1997:39). Na realidade, o conhecimento crítico propõe a educandos e educadores pensar sobre “o seu *status* como grupo situado dentro de uma sociedade com relações específicas de dominação e subordinação” (1997: 39). Falar em ensino crítico exige pensar em um processo de ensino e aprendizagem, onde educandos e educadores busquem formar convicções e princípios que os oriente diante de problemas e desafios da realidade social. Um processo onde o desenvolvimento cognitivo propicie aos educandos uma “formação da consciência crítica” para atuarem como “agentes ativos na transformação das relações sociais” (GIROUX, 1997:40). Em relação aos fatores restritivos impostos pela cultura trotista, E4 afirma:

E4: “Mas aqui há uma formação alienante do mesmo jeito. Então não adianta denunciar o trote se a formação continuar sendo alienada dentro do campus. Mas, isso não sei até que ponto a instituição consegue rever no sistema educacional como o nosso que tá posto. (...) tem uma outra massa de estudantes que não consegue refletir muito e simplesmente frequenta o campus, cursa as suas disciplinas e tem a perspectiva de sair daqui pro mercado de trabalho, o mais

rápido possível e no melhor posto de trabalho. A instituição, de uma maneira geral, talvez até por essa estrutura trotista é muito elitista, é um campus profundamente despolitizado. E aí favorece **que no meio fique uma grande massa de pessoas que permanece indiferente à situação como um todo.** Não só em relação ao trote, mas em relação a maior parte das pautas políticas também. **E aí tem um outro grupo minoritário** que se coloca contra esse tipo de prática **e tenta pensar algumas questões políticas, mas ainda de uma maneira incipiente”.**

Neste discurso E4 ressalta a questão desta cultura resultante de valores, crenças e práticas que há décadas compõe uma dinâmica própria no ambiente educacional, construindo um currículo oculto para a instituição. O currículo oculto (supracitado no item 3.3) é composto por “normas, valores e crenças não declaradas que são transmitidas aos estudantes através da estrutura subjacente do significado e no conteúdo formal das relações sociais” (GIROUX, 1997:148). Esta realidade institucional permite refletir o quanto as universidades são realmente produtos histórico-residuais (RIBEIRO, 1975: 48), que compõem a “história da sociedade (da qual são inevitavelmente subsidiárias) ” e que, por sua vez, constituem a “sua própria história” (ZABALZA, 2004:71), supracitado no item 3.1 desta dissertação.

Portanto, dar continuidade aos esforços da CPI³³ das universidades paulistas e reconhecimento a todos que participaram e contribuíram com relatos e reflexões, exige pensar no relato de E4 e E5 sobre a educação política da instituição em foco:

E4: “É um campus profundamente despolitizado. E aí favorece **que no meio fique uma grande massa de pessoas que permanece indiferente à situação como um todo.** Não só em relação ao trote, **mas em relação a maior parte das pautas políticas também”.**

E5: “A formação política aqui no campus é muito limitada. Tem muitos poucos professores que propõem pautas mais politizadas. (...). Eu acho que a universidade é um lugar muito bom pra você pensar nesse tipo de análise, do que é hegemônico na sociedade. Pra poder fazer essa análise, eu colocaria, eu **colocaria dois opostos: de um lado seria o conservador e do outro lado colocaria um campo mais progressista. Um mais construtivista e do outro um repressor, trotista.** E pra

³³ Através do Requerimento nº 2423, de 17/12/2014, de autoria de Adriano Diogo, com número regimental de assinaturas, foi proposta a constituição de uma Comissão Parlamentar de Inquérito, composta por 9 (nove) membros, com a finalidade de investigar, no prazo de 120 dias, as violações dos Direitos Humanos e demais ilegalidades ocorridas no âmbito das Universidades do Estado de São Paulo ocorridas nos chamados “trotes”, festas e no seu cotidiano acadêmico.

permeiar tudo isso, tem que analisar a instituição em si. Aquela a quem serve a posse da instituição. **Se você pensar a instituição em termos acadêmicos, ela é criada para um latifundiário, ela é criada pra atender latifundiários em termos de pesquisa, de mão-de-obra, de avanços tecnológicos. Isso faz parte da concepção e da criação, da gênese dessa escola”.**

Os participantes da pesquisa expõem uma realidade histórica e social que precisa ser revisita, onde determinadas formas de atuação docente parecem polarizar ou ‘dicotomizar’ o conceito de educação e política no ambiente educacional da instituição:

GF1/P3: “De política, nada. **A gente de política não recebe nada de professor nenhum, nem de ninguém. Se você quiser tem que ir atrás”.**

GF1/P1: “Eu fui ter um contato maior depois que eu entrei pro Centro Acadêmico. **Porque depois desse contato a gente passa a entender e a se engajar mais.** Mas eu acho que ao mesmo tempo **é uma coisa que tá no nosso controle. É uma coisa que a gente poderia melhorar, aproveitar melhor isso.** Mas, é, **falta tempo pros alunos. Principalmente na Agronomia, isso é muito visível.** Os alunos dos outros cursos – até os centros acadêmicos dos cursos – são muito mais bem articulados. A Agronomia é o que tem mais alunos e é o mais debandado, assim.”.

Considerando a realidade delineada pelos participantes desta pesquisa, como promover uma educação superior crítica e emancipatória que amplie e aproveite as potencialidades deste ambiente educacional? Como a educação política, neste ambiente educacional, poderia minimizar ou até eliminar elementos culturais relacionados a poder, dominação, hierarquias e dicotomias que interferem na formação cidadã e na produção de uma cultura de procedimentos democráticos?

Segundo Patto (2013), para que os universitários comecem a ter uma educação política emancipatória, dialógica, fundamentada por princípios democráticos, é preciso observar os fatores restritivos em um ambiente educacional que podem impedir estes mesmos princípios:

Educação para a emancipação não é planejamento técnico que perde de vista os fins e faz dos meios fins em si mesmos; não é ordenamento cuidadoso e formalizado de passos previamente definidos em guias curriculares, procedimento que bloqueia o pensamento autônomo; não é imposição de uma visão de mundo constituída de conhecimento morto para ser memorizado; não é avaliação do êxito da aprendizagem pela repetição pelo aluno do que o professor ou o livro disseram, palavra por palavra; não é oferta de conhecimentos técnicos para uma futura inserção no mercado de trabalho; não é imposição de valores, muito menos educação moral e cívica; não é produção de conformismo; não é educar para o individualismo ou para a massificação; não é educar para a competição e para a frieza; não é controlar o aprendiz tendo em vista adaptá-lo ao existente (2013: 311).

Neste sentido, Patto (2013) reitera que a educação para a emancipação deve estar pautada por uma exigência política: “que a educação seja produtora de uma consciência que questione o real, sem a qual não há decisões conscientes, não há sujeitos e, portanto, não há possibilidade de democratização” (2013: 311).

Corroborando com esta proposta de educação para a emancipação, a representação discente foi assinalada pelos participantes como um fator de apoio para tal proposta. Porém, que ainda requer uma divulgação maior entre os alunos, principalmente para os ingressantes. Os discursos revelam que apesar da instituição não investir em palestras, debates, mesas redondas e outros meios para discutir a situação atual da universidade pública, os próprios alunos procuram informações e articulações entre grupos que permitam a participação em movimentos estudantis, se não neste campus em outros *campi*. Segundo a percepção dos participantes, os próprios alunos precisam adequar um espaço na agenda sobrecarregada para esta participação política, incluindo os centros acadêmicos. Apesar dos alunos da graduação do curso de agronomia somarem um número maior de alunos no campus, a representatividade ainda é baixa. Principalmente em função da carga horária intensa, composta por disciplinas e estágios, e também pela falta de motivação por parte da instituição e dos docentes. Há ainda a questão das burocracias para o centro acadêmico:

GF1/P1: “Teoricamente a gente tem o direito de ter um representante discente dentro das coordenações de cursos, dentro da congregação. (...) A gente pode expor nossa opinião, ela era ouvida e tudo mais, mas nem sempre contemplada, mas a

gente também podia votar, podia opinar livremente, então era um ambiente até legal. Agora, o problema é que entre os alunos mesmo, falta muita organização mesmo. Tem muito cargo de RD, que é representante discente, vazio. Porque **o pessoal tá tão envolvido com tanta carga horária de aula, com tanto estágio, com tanta coisa, relatório, nota, intercâmbio, que ninguém valoriza isso. Então tem muita vaga de RD”.**

E6: “O esquema para o centro acadêmico da instituição é bem burocrático, por exemplo, pra você fazer eventos. Se você quiser alugar pra fazer a Feira de Agroecologia, por exemplo, você tem que preencher um formulário, levar pra prefeitura, passar no Prédio Central. Depois, o diretor assina, o prefeito assina. Tem que ter **um professor responsável, tem que ter um funcionário responsável** assinando também. **Então os alunos não têm autonomia pra assinar. Nem o presidente do centro tem autonomia pra assinar. Tem que ter um professor responsável que assine pra usar”.**

E, ainda, GF2/P6 acena para a questão da realidade atual do país:

GF2/P6: “Eu acho que a gente precisa ter mais questionamentos dentro da universidade que envolvam não só as questões da agricultura, mas, da política também de um modo geral. Eu acho que isso é **necessário tanto para a universidade como pra sociedade,** pensando no momento em que o país está atravessando atualmente”.

Nesta perspectiva, “pensando no momento em que o país está atravessando atualmente” (GF2/P6), há a ocupação de mais de mil escolas públicas por estudantes secundaristas, a partir do início de outubro deste ano (2016). Militantes de um movimento estudantil, estes estudantes colocam-se contra a MP746³⁴, “publicada pelo governo Michel Temer em setembro, que impôs uma reforma no ensino médio sem que os pontos fossem debatidos com a sociedade brasileira” (TRUFFI, 2016). A aluna secundarista Ana Júlia Ribeiro, representante do movimento, esteve no Plenário da Assembleia Legislativa do Paraná (outubro/2016), para dialogar com os deputados sobre as respectivas ocupações. São “mais de mil escolas em todo o País, sendo quase 850 apenas no Paraná” (2016: 19). A fala desta aluna aos deputados paranaenses impressiona pela clareza de ideias e

³⁴ Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

certeza das convicções políticas: “É um insulto a nós que estamos lá, nos dedicando, procurando motivação todos os dias, sermos chamados de doutrinados. (...) Não estamos lá pra fazer baderna (...) a gente está lá porque acredita no futuro do País” (2016: 19). E o que mais comove na continuação deste discurso é a crítica velada a um processo de ensino e aprendizagem desvinculado de uma educação emancipadora institucional. Ana Júlia Ribeiro reitera: “O movimento estudantil nos trouxe mais conhecimento de política e cidadania do que todo o tempo que estivemos sentados e enfileirados em aulas padrão” (TRUFFI, 2016:19).

Tanto a fala desta aluna secundarista quanto a fala dos participantes da pesquisa sobre educação e política remetem ao conceito de experiência, de leitura do mundo desconectada das práticas educativas institucionais. Um ensino crítico, presente nas ações educativas institucionais, não apenas denuncia as injustiças sociais como possibilita a apropriação de conteúdos sócio-políticos e históricos que viabilizem a formação de um “pensamento independente, a coragem de duvidar e, com isso, ganhem convicções pessoais e meios de ação prática nos processos de participação democrática na sociedade” (LIBÂNEO, 2013:108). Ser partícipe na construção da leitura de mundo do educando, denota que esse educador não só reconhece “a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade”, mas também recusa a “arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica” (FREIRE, 1996: 46). Portanto, segundo Freire (1996), “o desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados” (1996: 46).

Uma educação emancipatória deveria ter em vista, por um lado libertar os discentes no sentido de orientar suas energias e sua rebeldia para esferas criativas, em favor da construção de uma sociedade solidária. E, por outro lado, formar docentes, dotando-lhes de consciência crítica, “recuperando os desinteressados ou indiferentes e proscrevendo dos órgãos de direção os agentes da velha ordem, obstáculos à renovação da universidade, entraves à transformação da sociedade” (RIBEIRO, 1997: 261).

Segundo Ribeiro (1975), a criação de uma universidade que configure uma sociedade solidária deve considerar mudar radicalmente o conteúdo do ensino, eliminando todas as possíveis referências representativas de “adesão à velha

ordem”. Para esta análise é preciso rever o histórico da instituição em foco, conforme apresentado no item 3.3 desta dissertação. Porque, considerando este contexto histórico institucional, “os agrônomos (...) hoje graduados, foram projetados para servir fazendeiros latifundiários ou para exercer funções técnico-burocráticas, como representantes dos interesses dos proprietários de terras” (RIBEIRO, 1975: 265). É preciso avaliar que o controle sobre “o saber” é feito por meio do “o que se ensina e a quem se ensina; de modo que, através da educação erudita, da educação de elites ou da educação “oficial”, o saber oficialmente transforma-se em instrumento político” (BRANDÃO, 1995: 102). Portanto, é preciso abrir diálogo no âmbito institucional sobre a natureza e as condições da formação docente que podem influenciar, ou não, uma seleção restritiva de conteúdos trabalhados por disciplina.

E3: “ A gente não pode desistir porque a estrutura, dela, como ela tá hoje é muito engessada e reprime muito o movimento de tentar transformar alguma coisa e tal. A questão burocrática dificulta muito os processos de mudança. Por exemplo, os professores que se interessam por isso tão superlotados de aula, tem os orientandos, tem a extensão e eles acabam sobrecarregados e outros não se interessam. **Então acho que rola aí tentar incentivar os professores a participarem desse processo também, né”.**

GF2/P2: “Pra mim, o que falta, **o que esta universidade não está nem perto disso, é o diálogo entre professores, funcionários e alunos. Não existe diálogo nem mesmo entre os departamentos.** Fica só numa de cumprir tabela, diário e outros processos burocráticos. **Muitas vezes a gente vai fazendo as disciplinas e o professor vai cumprindo as regras que o departamento impõe sobre ele.** E no final **ninguém entende bem o porquê de tanta atividade, prova, trabalho, estágio e no final você está formado** e nem sabe o que vai fazer lá fora no mercado de trabalho”.

E9: “O que eu acho que nós temos de bom na instituição e tem melhorado, vem melhorando significativamente nos últimos anos, é a ampliação do campo de atuação da instituição. Que foi um campus que nasceu para formar profissionais na área de ciências agrárias e assim foi feito e assim ela foi trilhando o seu caminho por décadas. Depois, **com a criação de novos cursos o campus foi mudando em muitos aspectos,** não só pela questão administrativa, mas pela formação dos novos cursos, aprendendo a lidar com novas demandas de atuação. Então, **eu percebo que todos os professores, formandos e a instituição como um todo começou a se preocupar com outras questões porque isso aqui deixou de ser uma escola agrícola ou que só formava engenheiros agrônomos.**

Apesar de E9 apresentar um fator potencial, que seria “a ampliação do campo de atuação da instituição”, outros participantes dialogam sobre um viés formativo dos professores da instituição que precisa ser analisado. Parece haver um processo de “endogenia”³⁵, segundo GF3/P5, onde muitos se formaram engenheiros agrônomos nesta instituição e vieram depois lecionar aqui, nesta mesma instituição. Parece existir uma tendência entre eles em conduzir a disciplina sob a óptica da própria formação acadêmica que aqui recebeu, e conseqüentemente, reproduzir não somente valores, mas práticas de sala de aula vivenciados nesse ambiente educacional, reverberando crenças e valores de décadas anteriores.

GF3/P5: **“Aqui seria preciso limitar a ‘endogenia’. Tem muito professor na instituição que alimenta o trote. Se isso tá tão enraizado aqui é porque tem muita gente que cresceu nesta instituição achando que isso é normal.** Alguém de fora pode se assustar com a realidade daqui.”

E3: **“Acho que como a gente tem muito professor agrônomo,** ainda é uma visão diferente do que eu esperava da Gestão Ambiental. **Porque os professores são muito técnicos.** (...) Por exemplo, **a parte de Exatas, não tinha um exemplo prático na nossa área. Nenhum.** Tanto Estatística, quanto Cálculo não há exemplos, tipo, precisamos discutir problemas que tem a ver com o nosso curso e não com produção de eucalipto ou de batata. **Até os exercícios da lista não tinham a ver com o nosso curso.** (...) **Eles falam que o gestor ambiental é mediador de conflitos. Mas a gente não tem nada disso. Não tem um diálogo.** Não há exercício pra praticarmos, tipo, ‘mediar um conflito’, pra tentar resolver um estudo de caso. Acho que falta um pouco de prática também”.

GF2/P2: “Eu estudei na instituição “X” antes de vir pra cá. E isso é um diferencial que **falta aqui, que é a pluralidade nos cursos.** Porque se você precisa de um especialista em informática ou matemática... **aqui você só vai encontrar agrônomo”.**

GF2/P4: **“Em relação aos professores especialistas, eu vejo que é um fator negativo porque é muito focado na agronomia.** Eu tenho amigos de outros cursos na instituição, na economia, por exemplo, e que tem aula com agrônomos”.

E5: **“Eu acho que poderia ser positivo para esta instituição seria a vinda de outros cursos na área de humanas,** porque a gente ia deixar de ser uma ‘escola de beira estrada’, como costuma dizer o prof. A., pois foi o que esta instituição sempre foi e não

³⁵ Endógeno. Adj. Originado no interior do organismo, ou por fatores internos. [Antôn.: exógeno.] (FERREIRA, 1988: 246)

deixa de ser. **É muito fechada em si mesma. Porque produz todo um corpo teórico e profissional voltado pra só uma área.** Então não há um debate com outras áreas.”

E10: “Então, a gente carece da orientação de um professor, **porque não temos aula sobre comercialização pra agricultura familiar.** Existem as aulas da economia, por exemplo, mas que vão falar de agronegócio. O próprio prof. X. falou: ‘você tem que achar um professor que oriente vocês’. **Mas eu não vejo aqui na instituição pessoas que trabalhem com essas questões.** (...) **E a proposta da agroecologia é a biodiversidade.** E quando o produtor tem que comercializar uma grande quantidade de produtos, muito sazonais, isso remete a pensar em planejamento produtivo financeiro. **Implica pensar nas questões sociais, em como fazer a venda direta, os circuitos curtos, gerenciar a produção familiar.** Você tem que gerenciar o seu trabalho de uma forma muito sutil pra conseguir combinar a produção com a comercialização e tudo mais. **Então, esse seria um campo que seria importante fortalecer”.**

E14: Eu acho que **a universidade é um espaço de formação. A gente tem que se formar enquanto cidadãos. Cidadãos conscientes, críticos,** que tenham a capacidade de sair daqui e saber a sociedade na qual está inserido e ter a capacidade de mudar isso. Ter a criticidade pra ver que não. **A gente está numa sociedade desigual, que precisa de mudanças e tudo mais. Agora... como que a gente faz isso? Com um ensino libertador, emancipatório, com um ensino que nos forme mesmo.** Não aquele que nos faça gravar o que o professor quer. **E eu vejo que a esta instituição não tem nada disso, ainda. Não tem ensino libertador, não tem ensino emancipatório.** A gente sai daqui afunilado. Eu acho que a gente sai muito mais afunilado do que nas outras instituições.

Nesta perspectiva delineada pelos participantes, formar sujeitos reflexivos e sensíveis à complexidade ambiental propicia o desenvolvimento de comportamentos democráticos e também novas atitudes em relação ao consumo. Combater a lógica da exclusão e das desigualdades sociais significa estabelecer uma reflexão dialógica que fortaleça a consciência sobre a relação dos problemas ambientais e sociais, ressignificando as percepções e representações dos sujeitos sobre a qualidade de vida e sobre os valores individuais e coletivos (JACOBI et al., 2011). Conscientizar, responsabilizar e questionar ideologias teóricas e práticas permite a participação democrática em busca de uma sociedade sustentável. Internalizar novos conhecimentos sobre a complexidade ambiental demanda esforço para integrar diferentes visões sobre os riscos ambientais globais e locais para a construção de sociedades sustentáveis.

O que está em pauta nesta análise é propor uma concepção de ensino e aprendizagem, conivente com uma interação comunicativa profissional e democrática, configurada pelo respeito mútuo. Dimensão esta que “tem a ver com o relacionamento humano e com a necessidade de um contrato” entre discentes e docentes, a fim de que “a autoridade não se confunda com o autoritarismo e nem a liberdade com libertinagem” (SEVERINO, 2008b:14). E que a própria prática da pesquisa e da extensão reoriente a articulação das disciplinas do curso, da participação discente e da formação docente.

Discutir a prática significa sempre também recolocar a questão da cidadania. Sem polemizar, cidadania quer dizer atuação política consciente e organizada, em termos de sujeito social. Remete à capacidade histórica de ocupação de espaço próprio, no contexto emancipatório; inclui a sua manifestação individual, mas se completa principalmente na organização associativa, para ser competente. A qualidade política coloca para a universidade (e, *mutatis mutandis*, para a escola), ao lado da expectativa sobre competência científica, a pergunta fundamental: *Competência para quê e para quem? (...)*.

O profissional competente se realiza em dois horizontes mais marcantes: como capaz de operar a instrumentação científica em termos de aplicação prática e como capaz de ser ator eficaz na realidade histórica. Cidadania envolve os dois horizontes, embora no seu âmago se constitua de competência política. (DEMO, 2011b: 110)

Segundo Santos (2011), a universidade na pós-modernidade precisa estar comprometida não só com a construção do conhecimento, mas empenhada, por consequência, “com a extensão e a pesquisa, tanto quanto com o ensino”. Santos (2011) reitera que é neste momento do capitalismo global do século XXI que tenta transformar a extensão em uma “agência ao seu serviço”, que a reforma da universidade deve intervir, revendo o papel da docência e da pesquisa para essa área.

Na tentativa de rever estes papéis, os participantes relatam e questionam a situação da extensão na instituição em relação a alguns grupos de estágio que se posicionam como consultorias ou ‘empresas-júnior’, cobrando pelos serviços prestados à sociedade. Interrogam a falta de pesquisas em determinadas áreas que parecem ser vistas como não relevantes para a instituição ou para a cultura hegemônica do agronegócio, como é o caso de estudos sobre a comercialização na

agricultura familiar. Sobre pesquisa, extensão e a presença da iniciativa privada no âmbito da universidade pública os participantes dialogam:

GF3/P2: “Extensão é um papel da universidade. Tá junto com os outros dois pilares, do ensino e da pesquisa. Um dos grupos que eu trabalhei na graduação chamava ‘X’, e de extensão não tinha nada. Era uma microempresa. **Então tem muitas microempresas, muitas empresas-júnior aqui na instituição e que se intitulam grupos de extensão, mas não são. Elas cobram pelas atividades, fazem trabalhos pra outras empresas. Então ocorre bastante isso.** Quando, na verdade extensão seria levar a universidade pra comunidade, sem cobrar pelo serviço prestado. (...). **Talvez esses estágios que se parecem com as microempresas, com empresas júnior, eles atuem no formato de empresas mesmo, com contratos, cobranças e exigências de seleção com critérios das empresas mesmo.** Eu já fiz seleção e participei de seleção. **Você vai avaliar com os critérios que as empresas usam. Tentar medir proatividade, por exemplo.** Esse tipo de coisa”.

E4: “Destaco o exemplo do financiamento privado de pesquisa dentro da universidade. A conexão de professores da universidade pública com empresas particulares submete o caráter de formação da Universidade, de produção de conhecimento. Condiciona. (...). A formação que eles vão dar pros alunos está condicionada com as alianças que eles fazem. Esse é um fator que exemplifica a influência da sociedade na Universidade. (...). **Esta é uma influência. E que se manifesta claramente aqui.** Então mesmo que a gente se organize, enquanto isso for permitido vai condicionar muito como as coisas funcionam aqui dentro”.

GF3/P4: “Acho que a universidade está aqui pra atender demandas da sociedade e não demandas de empresas. Porque quando fui na UNESP em Rio Claro, tem uma pichação que me chamou a atenção: ‘para quê e para quem serve a universidade’? Acho que este deve ser o debate. **Pra que serve a universidade? (...).** Será que é pra sociedade mesmo ou é pra uma pequena parcela da sociedade que já tem tudo? **Então eu acho que a universidade precisa suprir a necessidade de quem precisa realmente.** Acho que isso deva ser o palco da discussão. Porque eu acho que na universidade existe muito esse negócio de interesses. **Vem uma empresa e banca alguma coisa dentro da universidade e tem muita empresa que influencia a pesquisa da universidade. Eu vejo isso”.**

Sobre este poder e esta influência assinalam o quanto a sociedade deixa de ganhar em termos de conhecimento científico e benefícios à extensão quando empresas privadas passam a financiar projetos de pesquisa em benefício próprio, dentro da universidade pública. Estariam a serviço do quê e de quem? Os atos de

fala alertam sobre um viés formativo cultural que pode ser produzido na intersecção entre interesses coniventes com a iniciativa privada e os projetos de pesquisa e extensão na universidade pública:

GF3/P5: “E o professor, então, que se permite não só citar, como fazer propaganda de marcas de trator e sementes na aula. Falando coisas que para um servidor público deveria ser proibido, como propaganda de determinadas marcas de tratores. O professor dizia: ‘legal a cadeia da soja, olha pessoal, você consegue a semente com a empresa B., ela já te dá a semente, vamos lá pessoal, o que mais? Quais as outras empresas? “. **Tem prova que a gente tem que saber qual o nome comercial da marca de trator e qual a marca, o nome da empresa que fornece a semente tal. O que é isso?** Professor dando aula de maquinário e recebendo pra dar duas horas de aula. O que ele dá? **Um vídeo com o trator da marca M.F., mostrando o funcionamento da máquina. E a marca do trator o tempo inteiro. Um vídeo promocional.** Isso aí eu não entendo como isso é possível dentro de uma universidade? ”.

E12: “A universidade não faz o debate sobre a reforma agrária. Nas aulas de economia e administração nesta instituição a gente vê os debates para as grandes corporações. **Ninguém faz planejamento pra agricultura familiar. O conteúdo não expressa as demandas sociais. Ela expressa uma demanda social que é das empresas. E essa ela segue bastante à risca”.**

GF1/P4: “Dentro do campus estas empresas (...) aproveitam de um patrimônio público, pegam alunos daqui, que estão aqui pra se formar. Acho que pra tentar jogar isso numa amplitude mais pública, mais social **e se aproveitam desta estrutura para os interesses privados deles (...)**”.

GF1/P1: “É. E o que eu acho mais bizarro é: você pega **um professor que faz pesquisa dentro da universidade**, dentro do campus, utilizando de toda a estrutura física da universidade e aí você pega a pesquisa e tá escrito lá: **“o produto A”, que não pode ser identificado por causa de patente, foi mais efetivo que produto B, que também não pode ser identificado por causa de patente...**”. O que é que isso tá trazendo para a sociedade? **Nada. (...)** a galera faz pesquisa de semente, com um monte de empresa e que tá tudo dentro da universidade... escondido...? **E isso vira como se fosse um artigo que vai ser superimportante... pra quem? Pra sociedade...? Pois é, este é que não é o papel da universidade pública! ”.**

O discurso do participante no ato de fala a seguir procura retratar a percepção entre o sonho de ingressar em uma universidade pública de prática democrática e uma outra realidade disfuncional. Parece estar diante de uma instituição

“administrada empresarialmente” (CHAUÍ, 2014), onde o mercado de trabalho acena para o tipo de formação acadêmica a ser desenvolvido.

GF3/P4: “Porque quando você entra aqui dentro da universidade **os professores perguntam “por que vocês estão aqui?”**, ou “por que vocês escolheram agronomia?”. Aí os alunos falam “porque eu quero erradicar a fome”. E eles falam “erradicar a fome não é..”. **Porque o que acontece é que você vai terminar o curso e vai trabalhar numa empresa.** E o interesse da empresa não é esse. Quando eu entrei aqui eu também pensava que “ah, vou ajudar a melhorar várias coisas da sociedade”. E não é assim. **Você vai sair daqui e trabalhar numa empresa. O interesse da empresa não é ajudar ninguém. É ajudar o bolso dela mesma”.**

Considerando as perspectivas dos participantes em relação à pesquisa e à extensão, será preciso romper com as “atividades rentáveis arrecadando recursos extra orçamentários” e criar espaços onde a universidade consiga dar “voz aos grupos excluídos e discriminados” (SANTOS, 2011:73-74). “Lugar de produção, sistematização e disseminação do conhecimento, a universidade brasileira precisa ser mediação da cidadania e da democracia”, mas, onde as mudanças “irão aparecer aos poucos e continuamente, jamais todas e de um momento para outro” (SEVERINO, 2008a: 75).

Assim, tanto a extensão quanto a pesquisa e o ensino precisam estar atreladas a uma educação superior ampla, “que não se esgote na ‘empregabilidade’”, segundo Nóvoa (2015). Para tanto, é necessário fundamentar as articulações existentes “entre a educação e a ciência, entre a formação e a pesquisa”, projetando a vida acadêmica em duas perspectivas: “por um lado construindo uma educação de base, que dê a cada um os instrumentos do conhecimento e de autoconhecimento”, desenvolvendo-se tanto o aspecto cognitivo quanto o afetivo; por outro lado, imprimindo um real esforço para levar a pesquisa à sociedade, “de modo a ligar a reflexão crítica aos debates públicos sobre educação” (2015: 60).

A sociedade vê no cientista e na universidade não somente próceres e lugares da descoberta de relações dadas e necessárias, mas principalmente a geração incansável e sempre renovada da criatividade histórica. Por mais que a universidade tenha fraudado sistematicamente a esperança social, a sociedade continua esperando isso dela (Borda, 1985; Silva e Souza, 1984; Bachelard, 1986 apud DEMO, 2011b: 36).

Segundo o excerto acima, se a sociedade realmente deposita na universidade uma ‘esperança social’, uma universidade para o século XXI necessita buscar uma formação pautada pelos princípios de cidadania e de uma cultura de procedimentos democráticos, lutando contra a exclusão social, a degradação ambiental e a necessária defesa da diversidade cultural.

Para Santos (2006), a universidade do século XXI, inserida na pós-modernidade, pode passar a ser um ponto de encontro entre saberes, em configurações de práticas sociais, na medida em que souber utilizar

o seu saber hegemônico para recuperar e possibilitar o desenvolvimento autônomo de saberes não-hegemônicos, gerados nas práticas das classes sociais oprimidas e dos grupos ou estratos socialmente discriminados. Um novo senso comum estará em gestação quando essas classes e grupos se sentirem competentes para dialogar com o saber hegemônico e, vice-versa, quando os universitários começarem a ter consciência que a sua sabedoria de vida não é maior pelo fato de saberem mais sobre a vida, uma consciência que se adquire em práticas situadas nas fronteiras da competência profissional. (2006: 228).

Nesse processo de construção de uma cultura universitária preocupada com a formação cidadã, com os princípios democráticos e o com “o desenvolvimento autônomo de saberes não-hegemônicos” (Santos, 2006), os depoentes ressaltaram a importância da formação do grupo LGBT, do coletivo feminista, do grupo de trabalho direitos humanos, do núcleo de agroecologia, das novas propostas do centro acadêmico para esta instituição e de todos os atores contribuindo nessa mesma construção. A organização dos alunos em grupos gera a percepção de “uma voz ativa dentro da universidade” (GF1/P1), fruto de um esforço e de um trabalho essencialmente coletivo:

GF1/P1: “Hoje, em 2015, outros grupos passaram a existir: o LGBT, o GT de Direitos Humanos, o coletivo feminista. Então, ao longo desses seis anos que eu estou aqui, **eu estou vendo muita coisa mudar aqui dentro. (...). Então, era um ambiente extremamente preconceituoso, extremamente quadrado. E onde as pessoas não tinham voz.** E aí, a minha análise muito positiva de deixar esta instituição, no final do ano (2015), é que eu vi muitos movimentos surgirem. **Eu vi muita gente se organizar ao longo desses seis anos e conseguir, meu, criar muitas coisas bacanas**”.

E2: “O coletivo LGBT quer trazer à universidade uma liberdade maior, de diversidade sexual, de expressão sexual, e vieram muitas pessoas de fora também. Tem no grupo muita gente de fora, que já nem tá mais no Brasil, que é egresso, falando assim: ‘Nossa! Até que enfim isso aconteceu na instituição! **Até que enfim vai parar essa repressão! Até que enfim alguém pra representar, até que enfim alguém pra falar sobre isso, pra tirar esse tabu, pra abrir os olhos**”.

GF1/P1: “Quando eu entrei eu vejo que a gente não tinha controle nenhum assim. Hoje (2015) eu vejo que já existe. Eu não chamaria de controle, **mas a gente não tinha voz aqui dentro**. Então assim, qualquer pessoa que vá contra a ideologia padrão como o agronegócio ou o “agrobussines”, o trote, **então hoje eu vejo que as pessoas conseguiram se organizar (...) e ter uma voz ativa dentro da universidade**”.

GF2/P3: “Tem muito grupo mesmo aqui na instituição. E eu acho que agora está **começando a mudar um pouco**. Quando a gente entrou, os professores nem citavam agricultura orgânica ou agroecologia. Hoje eles falam na aula sobre agricultura orgânica, controle biológico. **Eu fiz uma aula em que um professor levou o professor C. pra falar sobre café orgânico na aula**”.

E3: “Em 2013 com a chapa ‘Amplifique’, a gente conseguiu várias coisas. Fizemos semana de 105 anos do CALQ, trouxemos uma semana inteira de atividade. **Tivemos uma conquista, a gente conseguia deixar a sede mais aberta. As pessoas conheceram a sede do CALQ, que muita gente não conhecia**. A gente conseguiu articular os centros acadêmicos. **Então tinham uns centros acadêmicos de curso que não estavam organizados, isso a gente já conseguiu melhorar**. Representação discente também, alguns avanços também, tipo pôr crédito à noite no bandeirão, coisas que, né, atendem às demandas dos estudantes”.

E6: “Eu acho que toda essa minha trajetória no Centro Acadêmico ajudou a quebrar uma série de inocências, assim, do ambiente. O Centro Acadêmico me ajudou muito a perceber o jogo político. (...) A presença dos ex-alunos eu fui perceber um pouco depois. **Agora que eu vejo a influência que eles têm. Eu vejo que a influência da instituição ultrapassa os limites desse campus. (...). Então, essa cultura extrapola esse campus. Isso é até assustador**”.

E3: “Eu acompanhava todos os relatórios da CPI do trote nas universidades públicas do Estado de São Paulo, agora no final de 2014 e começo de 2015. **Procurava fazer os repasses pro CALQ. (...). Então pra mim foi bem legal que rolou essa CPI. Eu gostei muito que finalmente a gente tenha um retorno na Universidade das coisas que acontecem, que é um absurdo. (...). “E a ideia do CALQ é a gente não deixar as discussões morrerem. (...). Por exemplo, (...) nos eventos esportivos. Seria**

importante não deixar que as baterias, as torcidas continuem cantando todas aquelas músicas que desqualificam os ingressantes e as mulheres. (...). **Então, essas pequenas ações**, eu acho que a gente tem que continuar. Não batendo de frente, **e sim tentando dialogar, mas mostrando que a gente não vai ficar quieto, que a gente não vai deixar quieto**”.

E13: Eu acho que todas as pessoas podem ser atores nesse processo. A pessoa que trabalha na secretaria ou na direção. Precisamos de atores que trabalhem em todos os processos. E eu acredito que a base é a questão do respeito ao outro, em todas as relações, em todos os espaços da universidade, passando das micro relações para as relações macro.

E7: “No meu departamento (...) os funcionários são comprometidos com a pós-graduação. (...) **São pessoas, assim, que cumprem a obrigação deles, não dá pra ninguém botar defeito. (...) E os técnicos são um ponto positivo, sim. São profissionais que honram o nome da Universidade.** (...) Atendem o telefone e dão solução. Não inventam desculpa esfarrapada, não. (...) **Eles são funcionários ‘século XXI’.** (...) **Eles aceitam sugestão, respondem.** Porque, por exemplo, eu já dei sugestão pra o serviço dos técnicos da instituição e eles responderam. Então, assim, **os técnicos são um ponto positivo**”.

E2: “No futuro, o que eu vejo pra mim, o que eu particularmente vejo nessa universidade é que agora é o momento. Os jornais estão vendo tudo, a realidade da vida acadêmica. Estão tentando sensibilizar a sociedade. (...). **Então, isso vai depender muito das pessoas se articularem pra fazer alguma coisa mudar aqui dentro dessa universidade.** E fazer pressão sim diante da diretoria da universidade. **E, principalmente ter uma discussão com os alunos que estão entrando agora.**”.

Compreender os limites e as potencialidades de um ambiente educacional solicita de todos os atores vontade para aprender e desaprender. “Para aprender, isto é, para alcançar fases superiores de desenvolvimento, é preciso desaprender, eliminar resquícios, desconstruir práticas, significados e prioridades que fazem parte da tradição institucional” (ZABALZA, 2004: 102). Segundo o participante E13, docente da licenciatura, seria importante “pensar em como construir relações mais saudáveis no campus da instituição”, considerando que “todo o ator tem ações que podem ajudar ou prejudicar”. É preciso acreditar no “respeito ao outro, em todas as relações, em todos os espaços da universidade, passando do micro para o macro”. Ou seja, não basta apenas pensar na questão de que “somos homo sapiens, da mesma espécie”, mas criar um “ pilar de respeito ao outro”. Ampliando e

aproveitando todos os fatores positivos para fomentar um ambiente educacional “generoso”. Onde as pessoas não sejam somente “justas, mas pessoas generosas”. Nesse sentido, E13, ressalta a importância do tipo de ‘matriz’ que possuímos, na medida em que regulam as relações afetivas, em função de valores e critérios de julgamento em que se acredita.

E13: Ao falar de **matrizes** estou falando desses elementos internos da instituição, **da construção de conhecimento e das relações afetivas que fazem com que eu tenha um determinado comportamento com uma pessoa**. Na verdade, **são paradigmas que fazem com que eu olhe a realidade de uma maneira ou de outra**. Dependendo da matriz que eu tenho **eu posso desqualificar continuamente o outro. (...) Se a minha matriz for, ‘deixa eu pensar como é que ele pensa isso’, eu vou ter uma outra atitude. E isso acontece tanto nas relações mais próximas como nas relações mais distantes, institucionais**. Nas relações mais próximas isso fica mais fácil de ser observado. Nas relações institucionalizadas, há os grupos e os representantes e você vê, de fato, como eles estão pensando determinados assuntos. Na minha opinião é um elemento chave que acontece e demonstra ser um movimento ascendente. **Não dá pra dizer que só a questão da conscientização vá resolver**. Há outras coisas. **O processo de conscientização é um processo de prevenção**. Tem coisas que não tem como retroagir. Se houve uma morte, por exemplo, **a consciência não vai retroagir. Mas, ela pode ajudar com que determinadas situações não aconteçam de novo**.

A história educacional desta instituição precisa começar a ser escrita por meio de “uma diversidade de abordagens, de metodologias e de maneiras de pensar”, não com a expectativa de se obter “um consenso na forma de organizar e de orientar o campo científico em educação”, mas ter esperança de, ao trabalhar coletivamente, construir perspectivas distintas “na compreensão dos fenômenos educativos (NÓVOA, 2015: 6).

Acreditar que a educação “existe em toda parte e faz parte dela existir entre opostos” implica pensar que a educação “pertence do mesmo modo a todos”, para o “uso de todos” e mais do que poder ela é conivente com os compromissos existentes entre as pessoas (BRANDÃO, 1995: 102). Neste sentido é que ao intitular esta pesquisa como “Universidade: limites e potencialidades no ambiente educacional de uma instituição pública de educação superior no interior de São Paulo” optei por referir-me a “educação superior” e não a “ensino superior”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como penetrar nessa 'cultura do silêncio' e favorecer o despertar de tudo o que foi reprimido ou esquecido? Como questionar esta 'consciência dominada' pela qual os oprimidos interiorizam a visão do mundo e o discurso de seus dominadores? Como romper o círculo vicioso em que situação material de opressão, sentimento de impotência e resignação mental se reforçam mutuamente de tal forma que se chega a considerar a dominação como um fato normal e natural, como parte da ordem natural das coisas? (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1986: 31).

Desenvolver esta pesquisa exigiu enfrentar uma realidade cultural específica e tentar viver um processo, o mais consciente possível, de aculturação. "Todo grupo humano (...) tem seu próprio mundo cultural, criado por processos de aculturação realizados lentamente ao incorporar-se a ele" (TRIVIÑOS, 1987:144-145). Estar com todas e todos que se dispuseram a conversar comigo, não só nos momentos específicos de gravação, mas nos corredores, nos momentos do café, em eventos e aulas, permitiu conhecer detalhes significativos do mundo social estudado. Sem esta disponibilidade, conhecimento e envolvimento dos participantes (formais e informais) para relatar circunstâncias genuínas, não teria sido possível construir domínio sobre a realidade social em questão.

Comecei conversando com discentes do centro acadêmico da instituição que também estavam se articulando em coletivos (LGBT e feminista). Iniciei contato com alunas e alunos que acompanhavam (uns virtualmente outros presencialmente) as sessões da CPI das Universidades do Estado de São Paulo³⁶ que ocorreram na Assembleia Legislativa de São Paulo. Depois conheci outros discentes interessados nos eventos relacionados à discussão dos direitos humanos na universidade, articulados pelo grupo de estudos em direitos humanos³⁷ desta instituição que

³⁶ Desde dezembro (2014), estudantes foram sendo chamados para depor em uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) na Assembleia Legislativa de São Paulo, que apurava a violação dos direitos humanos em trotes de universidades paulistas.

³⁷ O GTDH tem como objetivo criar um espaço de discussão e reflexão sobre temas relacionados aos Direitos Humanos no campus desta instituição, fomentando a construção de um ambiente que respeite e valorize a diversidade e a singularidade das relações humanas. MISSÃO: Promover na Universidade a discussão e a reflexão sobre os Direitos Humanos. VISÃO: Constituir um espaço reconhecido de liberdade democrática através do debate de temas relevantes para a Universidade e para a sociedade, onde o diálogo seja possível e o respeito às pessoas uma realidade. VALORES:

iniciou suas atividades em março de 2015, do qual faço parte. Fui me aproximando do núcleo de agroecologia por meio de um docente, membro da minha comissão de acompanhamento no mestrado e coordenador de um dos grupos do núcleo. Ele me apresentou à coordenadora geral dos grupos deste núcleo. Depois de algumas conversas informais, eles me ajudaram a compor os grupos focais e também me apresentaram a muitos outros discentes da graduação e da pós-graduação. Alguns tornaram-se participantes somente das entrevistas individuais, outros dos grupos focais e houve aqueles que se tornaram colaboradores, conversando informalmente, trocando ideias e até mesmo sugerindo alguns enfoques que poderiam ser abordados pela pesquisa. Em relação à licenciatura, os docentes deste programa foram bastante receptivos e se dispuseram a participar das entrevistas individuais. Mantiveram sempre as portas abertas quanto a possíveis observações em sala de aula, entrevistas, bate-papos, apresentando-me a alguns discentes monitores na área. Também colegas da pós-graduação, envolvidos de alguma forma com o núcleo de agroecologia ou interessados em discutir questões sobre gênero, sexualidade, democracia, movimento estudantil na universidade se dispuseram a participar nos encontros formais e informais.

Este percurso de tecer relações humanas exigiu interagir, conversar e principalmente escutar. Observei que há opções (conscientes e inconscientes) por modelos e estruturas discursivas significativas para a construção da própria identidade, de crenças, valores e referências pessoais. E, mais, as conexões discursivas estão sempre se transformando, revelando memórias fragmentadas, ou justapostas, ou intercaladas, ou até mesmo contraditórias. Pois, segundo Caldeira (1984), “não haveria por que esperar um discurso integrado, já que a experiência cotidiana é ela mesma fragmentada”, onde os sujeitos transitam por distintos “planos, realidades, níveis e sistemas explicativos”, explicitando a heterogeneidade e a singularidade das experiências vividas (1984: 283-284).

Na fase de análise dos atos de fala, dos fragmentos de discursos, ouvir novamente as gravações (das entrevistas e dos grupos focais) permitiu estudar os

momentos em que o participante não continuou a frase, pausou e depois silenciou. Compreendi que nem sempre aquilo que estava sendo dito seria feito por meio de uma linguagem explícita. Ouvir os silêncios, as pausas, me ajudou a lembrar os comportamentos descontentes que muitas vezes fluíam por meio de uma expressão facial de impotência. “Os fragmentos do discurso, o ‘não dito’ e o ‘mal dito’ – por medo, por pudor, por desconfiança ou porque dizê-lo seria doloroso demais – são tão ou mais importantes quanto as respostas superficiais” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1986: 30). Percebi que muitas vezes, diante de uma situação angustiante, as pessoas podem se proteger, colocando em jogo mecanismos de defesa que incidem em não lembrar a realidade vivida, em negar determinadas situações opressivas, porque atravessam as experiências singulares e significativas para cada sujeito. A negação é também uma forma de tentar esquecer, recalcar uma realidade intransponível, mas que pode implicar na minimização ou até mesmo na eliminação de possibilidades de mudança.

Estar (ou tentar estar) em constante “estado de alerta intelectual” (TRIVIÑOS, 1987: 157) é cansativo, extenuante, mas fundamental para contornar (não é possível eliminar...) ideias pré-concebidas próprias e dos depoentes em relação ao ambiente estudado. Durante todos os encontros, principalmente nos formais (grupos focais e entrevistas) lidei com percepções, opiniões, experiências e tentei filtrá-las em bases diferentes, por meio do processo de triangulação de dados e fontes. Por isso foi fundamental buscar a diversidade de sujeitos: encontrar qualidades distintas de informantes, provendo detalhes diversos para encontrar uma variedade de informações que fomentasse diferentes perspectivas para a interpretação dos dados.

O desafio pessoal desta pesquisa foi tentar ser ao mesmo tempo provocativa e reflexiva, criando um espaço para falar, discorrer, criticar, acreditar, sorrir, e até gargalhar, problematizando e esclarecendo o cotidiano vivido pelo grupo no ambiente educacional em foco. A dinâmica aqui utilizada³⁸ corroborou neste sentido. Com voz própria e/ou coletiva, pensaram em estratégias, visualizaram possibilidades de minimização ou eliminação de fatores restritivos, dialogaram sobre aproveitar ou ampliar tais fatores, resgatando o sentido de controle das situações. Pois, quanto maior o meu controle sobre determinados fatores negativos, maior será a minha

³⁸ Esta dinâmica está explicitada no item 2.3.5 Procedimentos metodológicos para as entrevistas individuais e grupos focais (*focus group interview*).

capacidade de eliminá-los; quanto menor o meu controle (porque podem estar relacionados a outras pessoas e esferas) maior será a minha tentativa em minimizá-los. O mesmo ocorrerá para os fatores positivos: maior controle implica em capacidade de ampliação; menor controle implica em tentativas de aproveitamento.

Portanto, esta pesquisa propôs ao grupo de participantes e propõe ao leitor que não se preocupe ou se ocupe somente com a explicação dos fenômenos sociais depois do fato acontecido. Mas, busquem compreender os limites e as potencialidades do ambiente educacional em foco para delinear a constituição de uma universidade para o século XXI, conivente com uma cultura de procedimentos democráticos, atenta na construção de uma formação cidadã.

Como pedagoga acredito que a “natureza propositiva da pedagogia impõe sempre um olhar em direção ao futuro, um salto do ‘ser’ para o deve ‘ser’” (ZABALZA, 2004: 86). Pedagogia esta “enquanto teoria do ensino e da aprendizagem” que considera prioritário trabalhar com as “condições e as limitações inerentes à interação humana, notadamente as condições e as limitações normativas, afetivas, simbólicas e também, é claro, aquelas ligadas às relações de poder” (TARDIF, 2012: 118). Penso que todo e qualquer ambiente educacional carrega o compromisso de ser formativo, não somente nos aspectos técnicos-científicos, mas no sentido ético-político de solidariedade humana, onde a vida individual esteja “marcada pelos indicadores da cidadania, e a vida coletiva, pelos indicadores da democracia” (SEVERINO, 2008: 76). Construir um ambiente educacional exige pensar, dialogar e compartilhar uma educação que tenha por objetivo ir além da transmissão de conteúdos, reconhecendo que o desenvolvimento cognitivo está conectado com “os outros aspectos da personalidade, em particular como os aspectos afetivos, e na relação de ambos na formação da consciência” (STORT, 1993: 135-136). “Nós adultos, formados e profissionais, ainda hoje continuamos a sentir o peso do afetivo em nossas atividades e decisões e como ele precisa continuar a ser cuidado” (MASETTO, 2009). A vida acadêmica, tecida por meio das relações humanas, configurada pelo aspecto afetivo-emocional, pode construir ambientes (físicos e simbólicos) onde nenhum ser vivo seja degradado na sua relação com a natureza ou “oprimido em suas relações sociais, no exercício de sua sociabilidade e seja alienado no usufruto dos bens simbólicos, no exercício de sua inserção na cultura” (SEVERINO, 2008: 76).

As análises, até o momento, sob a perspectiva do grupo aqui pesquisado, propiciam a emergência de duas limitações relevantes da instituição em foco que precisariam continuar a ser investigadas: há indícios que os docentes, graduados e pós-graduados, nesta instituição tendem a reproduzir a mesma cultura vivida há décadas neste ambiente educacional, propiciando um viés cultural formativo para os discentes; há indícios que o trote ou qualquer outro tipo de relação de poder e hierarquia estabelecidas entre os discentes parecem emergir como um sintoma das relações humanas disfuncionais no processo de ensino e aprendizagem, no âmbito interno e externo da sala de aula.

As disfunções³⁹ observadas e relatadas por meio dos participantes neste trabalho indicam que as soluções não são pontuais. Elas são multifatoriais. Precisam ser encaradas de uma maneira a envolver todos os atores e circunstâncias. As questões de poder, dominação, hierarquias e dicotomias envolvem docentes, discentes, funcionários, o ensino (e como são percebidas as atividades afins: a pesquisa e a extensão), a vida acadêmica, a formação docente e discente. Enfim, trata-se de uma tarefa que tendo um diagnóstico deverá exigir um comprometimento institucional com a mudança, reconstruindo uma cultura universitária por meio do diálogo sobre a formação cidadã e de procedimentos democráticos para o alcance de uma universidade delineada para o século XXI. Onde as projeções desejadas para este século estejam direcionadas para a construção de um mundo melhor para a humanidade, seres vivos e sistemas naturais.

Finalizo minhas considerações incluindo um excerto da Carta da Terra, um documento referencial em termos de paradigma sócio ambiental, idealizado a partir da Conferência Rio 92, e que pode servir de inspiração para diversas e múltiplas iniciativas e transformações, a partir de diversas perspectivas, para a instituição em foco neste trabalho:

À medida que se desenvolve uma civilização global, podemos escolher edificar um mundo verdadeiramente democrático, garantindo o cumprimento da lei e os direitos humanos de todas as mulheres, homens, meninas e meninos. Podemos respeitar a integridade de diferentes culturas. Podemos tratar a Terra com respeito, rejeitando a ideia de que a natureza é somente um conjunto de recursos a serem utilizados. Podemos perceber que nossos problemas sociais, econômicos, ambientais e espirituais

³⁹ “São disfuncionais quando, contrariamente, aqueles papéis são descuidados e também quando, por descaminhos de sua própria orientação, perpetuam situações anacrônicas, dificultando as mudanças adaptativas e progressistas” (RIBEIRO, 1975 :47)

encontram-se interligados e cooperar no desenvolvimento de estratégias integradas para solucioná-los. Podemos decidir equilibrar e harmonizar os interesses individuais com o bem comum, a liberdade com a responsabilidade, a diversidade com a unidade, os objetivos a curto prazo com as metas a longo prazo, o progresso econômico com o florescimento dos sistemas ecológicos. (CARTA DA TERRA, 1999).

REFERÊNCIAS

- AKERMAN, M.; CONCHÃO, S.; BOARETTO, R. **“Bulindo” com a universidade:** um estudo sobre o trote na medicina. Porto Alegre: Rede Unida, 2014. 188p.
- ALMEIDA JR., A.R.; QUEDA, O. **Universidade, preconceito e trotes.** São Paulo: Hucitec, 2006. 237p.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1995. p.7- 48.
- BADUE, A.F.B. et al. **Manual pedagógico:** entender para intervir. Por uma educação para o consumo responsável e o comércio justo. São Paulo: Instituto Kairós; Paris: Artisans du Monde, 2005. 212p.
- BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Ed. Hucitec, 1999. 178p.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** 33.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. 110p.
- _____. (Org.). **Pesquisa participante.** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. 211p.
- BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em <<http://www.in.gov.br/autenticidade.html>>. Acesso em: 5 novembro 2016.
- CAPORAL, F. R. Apresentação. In: PAULUS, G.; MULLER, A.M.; BARCELLOS, L.A.R. **Agroecologia aplicada:** práticas e métodos para uma agricultura de base ecológica. Porto Alegre: EMATER/RS, 2000. p. 6-7.
- CALDEIRA, T.P.R. **A política dos outros:** O cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos. São Paulo: Brasiliense, 1984. 300 p.
- CAMARGO, R. L. A percepção dos alunos de licenciatura sobre o uso do apelido. In: **II Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral:** Conflito nas instituições educativas: perigo ou oportunidade?, 2011, Campinas. Caderno de resumos e programação. Campinas: Unicamp/FE, 2011. p. 799-813.
- CHANLAT, J.F. **Ciências sociais e management:** reconciliando o econômico e o social. São Paulo: Atlas, 1999. 100 p.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.24, p. 5-15, 2003.
- _____. **Aula magna: Universidade operacional.** Disponível em: <<https://www.adusp.org.br/index.php/326-daabase/campanha-salarial-2014/2076-aula-magna-de-marilena-chau-desvenda-universidade-operacional>>. Acesso em: 15 setembro 2016.

CHIAVENATO, I. **Gerenciando com as pessoas**: transformando o executivo em um excelente gestor de pessoas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005. 335p.

_____. **Gestão de Pessoas**: e o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 2ª edição, Rio de Janeiro: Elsevier/ Campus, 2004.

COLL, C. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

COSTA, M.E.B. Grupo focal. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 180-192.

CURVELLO, J.J.A. O desvendar das culturas organizacionais. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 253-267.

DAFT, R.L. **Organizações**: teorias e projetos. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 532 p.

DIAS, R. **Sociologia das organizações**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2008. 273p.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados. 2011.148 p.

DURHAM, E. **Malinowski**. São Paulo: Editora Ática S. A., 1986. p. 7-22; 24-48.

DUTRA, J.S. **Gestão de Pessoas**: modelo, processos, tendências e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2002. 210p.

FAIRCLOUGH, N. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, C. (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras / UFMG, 2001a. p. 31-81.

_____. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001b. 316 p.

FERREIRA, A.B.H. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 1988. 687p.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R.(Org.). **Pesquisa participante**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 34-41.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 54 p.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 63p.

_____. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo, Cortez: 2001. 57p.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987. p. 21-85.

GADOTTI, M. **A pedagogia da terra**. São Paulo: Petrópolis. 2000. 217 p.

_____. **Ecopedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra** Disponível em <http://www.ufmt.br/revista/arquivorev_21/moacir_gadotti.htm>. Acesso em 9 novembro 2016.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012. 77p.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323 p.

GIROUX, H.A. Pedagogia crítica e o intelectual transformativo. In: Feldens, M.G.F.; Franco, m. e. (org.) **Ensino e realidades: análise e reflexão**. Porto Alegre: pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação de UFRGS: ed. da universidade, 1986. p. 58-82.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997. 271 p.

GIUST-DESPRAIRIES, F. Reflexão epistemológica sobre a multireferencialidade. In: **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p.159-167.

GUATARRI, F. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papirus, 1990. 56p.

HAGUETTE, T.M. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987. 163 p.

HINTZE, H. **Espetáculos e invisibilidades do discurso legitimador do turismo**. 2013. 536p. Tese (Doutorado em Ecologia Aplicada) - Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Centro de Energia Nuclear na Agricultura, Piracicaba, 2013.

JACOB, L.B. **Agroecologia e universidade: entre vozes e silenciamentos**. 2011. 222 p. Tese (Doutorado em Ecologia Aplicada) - Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Centro de Energia Nuclear na Agricultura, Piracicaba, 2011.

JACOBI, P.; COSTA, L. (org.). **Diálogos em ambiente e sociedade no Brasil**. São Paulo: ANPPAS, Annablume, 2006. 456 p.

JACOBI, Pedro R.; MONTEIRO, F.; FERNANDES, M. Lídia B. **Educação e sustentabilidade: caminhos e práticas para uma educação transformadora**. São Paulo: Evoluir Cultural, 2011. 108 p.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 328 p.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013. 288 p.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, complexidade, poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 83-154

LÜDKE, M.; ANDRÊ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012. 99 p.

LESTINGE, R.; ALMEIDA JR., A. R. Eletricidade no ar: a cobertura do Jornal Nacional sobre as hidrelétricas do rio Madeira. **Teoria & Pesquisa**, v. XVIII, p.151-179, 2009.

MAGALHÃES, C. (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p.15-30.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Introdução: o assunto, o método e o objetivo desta investigação**. In: DURHAM, E. Malinowski. São Paulo: Editora Ática S. A., 1986. p. 24-48.

MASETTO, M.T. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 2, p.04-25, 2009. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br>>. Acesso em 08 setembro 2014.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, 203 p.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 1ª ed. atualizada. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2009. 98 p.

MOLINA, R. S. **Ditadura, agricultura e educação: a ESALQ/USP e a modernização conservadora do campo brasileiro (1964 a 1885)**. 492 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016

MORAIS, J.F.R. Ciência e perspectivas antropológicas hoje. In CARVALHO, M.C.M. org. **Construindo o saber**. Metodologia científica, fundamentos e técnicas. Campinas, SP: Papirus, 1989, p.87-94.

MORAIS, R. **Estudos de filosofia da cultura**. São Paulo: Ed. Loyola, 1992. 114 p.

_____. **Cultura brasileira e educação**. Campinas, SP: Papirus, 1989. 198 p.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, p.15-172.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. 421 p.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996. 421 p.

OCA. O "método oca" de educação ambiental: fundamentos e estrutura incremental. **Revista de Educação Ambiental**, vol 21, n. 1, p. 75-93, 2016.

OCA. **Projeto Político Pedagógico do Laboratório de Educação e Política Ambiental**. Universidade de São Paulo – USP. Piracicaba. 2016. Disponível em: <https://ocaesalq.wordpress.com/producoes-oca/> Acesso em: 27 outubro 2016.

OLIVEIRA, S. **Geração Y: o nascimento de uma nova versão de líderes**. São Paulo: Integrare Editora, 2010. 152 p.

OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA M. D. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, C. R. org. **Pesquisa participante**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 17-33.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 236 p.

PATTO, M. H. S. **Mutações no cativeiro: escritos de psicologia e política**. São Paulo: Hacker/EDUSP, 2000. 351 p.

_____. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 2, p. 303-318, 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 9 setembro 2014.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. 283 p.

PHILIPPI JR., A.; PELICIONI, M.C.F. (Org.). **Educação ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos**. 2. ed. São Paulo: Signus, 2002. 350 p.

PLATÃO, S.; FIORIN, J.L. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2006. 431 p.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. 2. ed. ver. e ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. 313p.

ROBBINS, Stephen P. **Comportamento organizacional**. 11ed^a, São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005. 320p.

SANTOS, B.S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 348 p.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 117 p.

SARABIA, B. A aprendizagem e o ensino das atitudes. In: COLL, C. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 182p.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1996. 247 p.

SEVERINO, A.J. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. **Cadernos de pedagogia universitária**, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação (FEUSP), Pró Reitoria de Graduação, n. 3, p. 11-38, 2008 a.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1996. 304 p.

_____. **O ensino superior: novas configurações e velhos desafios**. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008 b.

SORRENTINO, M. **Universidade e educação ambiental: um estudo de caso**. 1995. 263 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

STORT, E.V.R. **Cultura, imaginação e tradição: a educação e formalização da experiência**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1993, 153p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRAVANCAS, I. Fazendo etnografia no mundo da comunicação. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 98-109.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

TRUFFI, R. Juventude exemplar. **Revista Carta Capital**. São Paulo, ano XXII, n. 925, p. 18-23, 2016.

VAN DIJK, T.A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008. 281 p.

VIÉGAS, L.S. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em psicologia e educação. **Diálogos Possíveis**, Salvador, n. 9, p. 103-123, 2007. Disponível em <<http://www.fsba.edu.br/dialogospossiveis>>. Acesso em 19 março 2014.

WHITMORE, J. **Coaching para performance: aprimorando pessoas, desempenhos e resultados: competências pessoais para profissionais**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006. 216 p.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004, 239 p.

ZUIN, A.A.S. A vingança do fetiche: reflexões sobre indústria cultural, educação pela dureza e vício. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 71-90, 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 novembro 2015.

ZUIN, A.A.S. O trote no curso de pedagogia e a prazerosa integração sadomasoquista. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.79, 2002. Disponível em <<http://www.dx.doi.org/10>>. Acesso em 10 novembro 2015.

ANEXOS
ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: Universidade: limites e potencialidades no ambiente educacional de uma instituição pública de educação superior no interior do Estado de São Paulo

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: O objetivo geral desse projeto é contribuir para a análise e compreensão dos limites e potencialidades do ambiente educacional dessa instituição pública de ensino superior na formação cidadã e de uma cultura de procedimentos democráticos. O foco analítico será identificar e analisar saberes e atitudes inerentes a uma existência própria de rotinas de ação, acordos e divergências, trespassados pelo exercício do poder na interação social e na linguagem. A relevância dessa pesquisa encontra-se na possibilidade desta análise contribuir para construir um diálogo, contextualizado na pós modernidade, entre o ambiente educacional de uma instituição de ensino superior e a reflexão sobre uma universidade para o século XXI.

Como participantes da pesquisa foram considerados: os alunos do curso de Agronomia envolvidos diretamente com o núcleo de agroecologia que discutem uma proposta de agricultura de base ecológica; discentes e docentes da licenciatura em Ciências Agrárias; discentes (graduandos e pós-graduandos) articulados em grupos de trabalho ou coletivos para discutir temas relacionados à educação, diversidade de gênero, sexualidade, gestão estudantil, democracia e pluralismos no campus. Todos estes participantes pertencem à instituição em foco. Este trabalho fará uso das técnicas associadas à etnografia como a observação participante e as entrevistas semiestruturadas. Também serão utilizados grupos focais.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. A sua participação é livre e voluntária, não acarretando nenhuma implicação legal, não envolvendo riscos previsíveis e não resultando em pagamentos. Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo. Não haverá a divulgação de informações que permita a identificação dos participantes da pesquisa.

Os resultados desta pesquisa, sejam quais forem, serão de acesso público, podendo ser divulgados em congressos, simpósios e, ou, publicações, sem a identificação dos participantes, que serão denominados por nomes ou letras aleatórias. Seu nome ou o material que indique a sua participação permanecerá confidencial, não será liberado sem a sua permissão.

Em caso de dúvidas você poderá entrar em contato com a pesquisadora, Luciana Leme, no telefone (19) 3432-5541 ou (19) 3429-4225. Endereço: Pavilhão de Ciências Humanas, Departamento de Economia, Administração e Sociologia. Av. Pádua Dias, 11, Agronomia, Piracicaba – SP.

DECLARAÇÃO DO (A) PARTICIPANTE:

Eu, _____, RG nº _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa. Concordo em participar e autorizo a gravação e a utilização de minhas falas, quando necessário, para a pesquisa acima citada, desde que não seja feita a identificação nominal dos participantes.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do Participante	Data
Luciana Leme	Assinatura da Pesquisadora	Data

ANEXO B

CATEGORIZAÇÃO FINAL

QUESTÃO 1 - Quais são os temas comuns e as falas recorrentes que se repetem entre os participantes da pesquisa sobre o ambiente educacional dessa instituição (considerando-se os fatores positivos e negativos)?

A seguir estão os atos de fala categorizados por meio dos **FATORES POSITIVOS** apresentados pelos participantes:

- **FATOR 1 - O ambiente educacional da instituição em foco: conservação, transformação ou adaptação?**

1.1) Os outros cursos na instituição, além do curso de engenharia agrônômica;
Em relação aos novos cursos, surgidos na instituição a partir do ano de 2000, seguem as seguintes percepções:

E9: “O que eu acho que nós temos de bom na instituição e tem melhorado, vem melhorando significativamente nos últimos anos, **é a ampliação do campo de atuação da instituição.** Que foi um campus que nasceu para formar profissionais na área de ciências agrárias e assim foi feito e assim ela foi trilhando o seu caminho por décadas. Depois, **com a criação de novos cursos o campus foi mudando em muitos aspectos**, não só pela questão administrativa, mas pela formação do novos cursos, aprendendo a lidar com novas demandas de atuação. Então, **eu percebo que todos os professores, formandos e a instituição como um todo começou a se preocupar com outras questões porque isso aqui deixou de ser uma escola agrícola ou que só formava engenheiros agrônomos.** (...) Porque nós temos a Biologia em 2002, Ciências dos Alimentos e Economia mais ou menos nesse período.”

1.2) A licenciatura em Ciências Agrárias: As contribuições e os desafios da licenciatura em Ciências Agrárias no ambiente educacional da instituição.

E9: “A licenciatura em Ciências Agrárias veio em 1995. E foi interessante porque veio como uma demanda externa. Porque os alunos precisavam da licenciatura para dar aula nas escolas técnicas. **Então, foi uma demanda que veio de fora e a Instituição decidiu acatar isso porque tinha todo o pessoal pra fazer isso.** Nós abraçamos essa causa e começamos. (...) **a formação era importante para aprender a trabalhar em grupo, a trabalhar com pessoas.** E foi havendo um interesse crescente. E a área foi se consolidando dentro da Instituição. (...) **Porque os próprios ex-alunos passaram a comentar que a formação em licenciatura estava fazendo a**

diferença na hora da contratação, comparando com outros agrônomos que não tinham essa especialização. A valorização veio do mercado que começou a mostrar que essa formação era um diferencial.”

E9: “(...) no estágio da licenciatura há um trabalho de tutoria nosso, dos professores. E nisso tudo eles aprendem muitas coisas. Não é só a questão pedagógica, mas há a questão da formação, deles entenderem um outro lado da escola, observarem a rotina do professor e perceberem a escola por trás dos bastidores.(...) Entendem o que é disciplina, o que é indisciplina, violência escolar, ética, relacionamento humano, hierarquia, legislação, falta de recursos, prioridades. (...) É uma área muito difícil, muito árdua, mas que é muito significativa pra formação deles. E é interessante que eles vão durante essa formação interagindo a licenciatura e o bacharelado. E agente percebe que durante o curso eles vão misturando as duas coisas e integram. O ideal é que as duas coisas caminhassem muito juntas, integradas.”

E13: “A gente da licenciatura tem que trabalhar pra apresentar aos alunos elementos que sejam selecionados e que o espaço de sala possa ser sempre mais otimizado. O que eu recebo das avaliações dos alunos é que **eles tem consciência que o espaço tem que ser um espaço de reflexão.** (...) Seria importante **promover espaços na sala de aula** para apresentar **diferentes perspectivas de assuntos** diversos de maneira honesta e clara, onde os alunos, juntos, **consigam tirar conclusões ao lado de pessoas com diferentes opiniões.** Nós podemos pensar um tema, **por exemplo, o uso do agrotóxico.** É um elemento que é apresentado em vários espaços aqui na instituição, **mas que não possui a mesma perspectiva de análise.”**

E9: “Dentro da instituição, o tempo todo, a luta pela área não foi simples. Conseguir espaço para a licenciatura e para as ciências humanas dentro da Instituição. Eu posso dizer que foi uma trajetória de lutas. (...) E eram assim, lutas políticas, conseguir apoios, brigas políticas. Para lutar por vagas, você tinha que **mostrar qual era a importância de ter um professor pra licenciatura (...)** dentro do departamento e dentro da instituição.”

E9: “Nossos alunos na licenciatura passam a ser capazes de pensar e dizer: ‘puxa vida, quanto custa um aluno instituição/ano! (...) Eu acredito que há conscientização na medida em que há um exercício de criar consciência crítica. (...) Porque não adianta eu só saber fazer muito bem o técnico se não há contribuição minha, como cidadão, com os aspectos sociais e políticos para o país. (...) e que os alunos possam trabalhar na sua área técnica com consciência, agindo diretamente na sociedade no qual estão inseridos. Eu acho que existe um espaço para se trabalhar isso na sala de aula. (...) **E o professor tem que saber que não vai ser fácil. Se for achar que vai ser fácil, é preferível que faça outra coisa.”**

1.3) O coletivo LGBT e o coletivo feminista no ambiente educacional da instituição.

Há mudanças percebidas no ambiente educacional em relação à formação de novos grupos e coletivos a partir de 2015 e novos temas para os grupos de estágio. Os discursos parecem revelar a importância de um esforço e de um trabalho

essencialmente coletivo. A organização dos alunos em grupos gera a percepção de “uma voz ativa dentro da universidade” (GF1/P1).

GF1/P1: “Hoje, em 2015, outros grupos passaram a existir: o LGBT, o GT de Direitos Humanos, o coletivo feminista. Então, ao longo desses seis anos que eu estou aqui, **eu estou vendo muita coisa mudar aqui dentro. (...) Então, era um ambiente extremamente preconceituoso, extremamente quadrado. E onde as pessoas não tinham voz.** E aí, a minha análise muito positiva de deixar esta instituição, no final do ano (2015), é que eu vi muitos movimentos surgirem. **Eu vi muita gente se organizar ao longo desses seis anos e conseguir, meu, criar muitas coisas bacanas.**”

GF2/P3: “Tem muito grupo mesmo aqui na instituição. E eu acho que agora está começando a mudar um pouco. Quando a gente entrou, os professores nem citavam agricultura orgânica ou agroecologia. Hoje eles falam na aula sobre agricultura orgânica, controle biológico. **Eu fiz uma aula em que um professor levou o professor C. pra falar sobre café orgânico na aula.**”

E2: “O coletivo LGBT quer trazer à universidade uma liberdade maior, de diversidade sexual, de expressão sexual, e vieram muitas pessoas de fora também. Tem no grupo muita gente de fora, que já nem tá mais no Brasil, que é egresso, falando assim: ‘Nossa! Até que enfim isso aconteceu na instituição! **Até que enfim vai parar essa repressão! Até que enfim alguém pra representar, até que enfim alguém pra falar sobre isso, pra tirar esse tabu, pra abrir os olhos!**’.”

GF1/P1: “Quando eu entrei eu vejo que a gente não tinha controle nenhum assim. Hoje (2015) eu vejo que já existe... Eu não chamaria de controle, **mas a gente não tinha voz aqui dentro.** Então assim, qualquer pessoa que vá contra a ideologia padrão como o agronegócio ou o “agrobussines”, o trote, **então hoje eu vejo que as pessoas conseguiram se organizar (...) e ter uma voz ativa dentro da universidade.**”

1.4). A retomada da semana de recepção aos alunos ingressantes, a partir de 2014;

Há mudanças percebidas em relação à retomada da semana de recepção aos ingressantes a partir de 2014, contrapondo-se a uma anterior sensação de abandono.

GF1/P1: “Então 2014 foi a retomada da semana de recepção. Então assim, teve uma participação mais ativa da instituição,(...) **um esforço, um esforço muito forte do CALQ, da galera dos coletivos,** da ideia de trazer pros alunos darem aquela amenizada, do tipo, acabei de sair da casa, estou tomando trote na república, tenho que fazer aula de Cálculo, você vai enlouquecendo, assim.”

GF1/P1: “Quando eu entrei (2010), era um abandono, assim. Hoje (2015) tem a semana de recepção aos integrantes, tem bastante atividade. Mas quando eu entrei, por exemplo, não

existia mais a semana de recepção. Então, você entrava segunda-feira, primeiro dia, oito horas da manhã tinha aula de Cálculo, por exemplo. Era tipo, porrete: “Você passou no vestibular? Que bom. Todo mundo também! Então vai lá fazer integral”!

1.5) Os atributos dos estágios na instituição: quantidade, qualidade e infraestrutura;

E11: “Eu considero que é uma grande oportunidade você fazer estágio. (...) Seja no setor público ou privado, ou na área acadêmica. **E a importância da gente poder fazer vários estágios aqui, isso eu considero como fator positivo, porque te dá, agrega alguma experiência.** (...) Nessa questão do estágio, fui eu mesmo que procurei a professora e perguntei se eu podia conhecer o laboratório e ela me convidou.”

GF3/P2: “Quando eu entrei nesta instituição **eu me deslumbrei quando eu vi a quantidade de estágios e possibilidades que você tem em muitos laboratórios.** Posso fazer uma comparação porque tenho primas, amigas em outras universidades particulares. **E a diferença é gritante pelo número de possibilidades de estágio em diferentes laboratórios que existem aqui.**”

GF2/P4: “Como P2 falou, **você tem muita oportunidade de estágio,** qualquer coisa que você quiser fazer. **E tem muito acesso porque a informação chega fácil, porque nas disciplinas sempre tem grupo de estágio se apresentando.**”

GF2/P5: “Sim. É uma coisa muito positiva daqui. Antes de vir pra esta instituição, eu fiz um ano na faculdade da “W”, na cidade de “Y”. **O que eu vejo é que aqui tem muito mais estrutura física pra ter estágio nas várias áreas.** Lá tinha isso, mas não tinha tanta infraestrutura pra desenvolver esses estágios. (...) A gente tinha os estágios, mas era longe. **Não é como aqui que tem a zootecnia aqui dentro, por exemplo.** Você tinha que ir numa fazenda, longe. Pra gente dificultava. Precisava ir de carro. **Eu fazia estagio no setor de gado de leite. Não tinha infraestrutura.** Era uma sala pequena, como essa, três vaquinhas dentro. E, pronto, eu estava fazendo estágio em leite.”

GF1/P2: “Eu acho que, de forma geral, a formação de um estudante de grupo de estágio aqui dentro da instituição começa a ser mais ativo depois do terceiro ano, por conta dessa grade horária ridícula que a gente tem com aulas desnecessárias. Mas, **a partir do momento que você começa a se apoderar do grupo de estágio ao qual você pertence, você tem um engrandecimento muito interessante como pessoa, como profissional e pode atuar mais no campus da forma que você acha mais conveniente, assim.** Eu acho que é isso...”

GF1/P4: “E o problema é que, acho, pelo menos na minha visão e o que aconteceu comigo, no primeiro semestre pra você se inserir num grupo, por exemplo, como o núcleo de agroecologia é muito difícil. **Até porque é uma questão de maturidade, não sei. Maturidade dentro do campus, de você ter que ver tudo o que acontece.** Então, às vezes rola empolgação: “nossa, muito legal essa iniciativa..”. Mas aí na outra semana, rola festa e rola gente que você não conhece, rola: “como eu vou entrar num negócio agora?”. **Então, eu acho que no começo é meio**

difícil essa inserção. Mas depois, é fundamental até pra você se sentir produtivo dentro da faculdade.”

1.6) Os processos de ensino-aprendizagem que podem contribuir com o desenvolvimento dos discentes e docentes e com a construção de um ambiente de convivência pautado pelo respeito mútuo, incluindo a presença e a participação dos funcionários da instituição na vida acadêmica.

E12: “Eu acho que essa questão do trote, das opressões, da qualidade do ensino, do conteúdo deveria ser trabalhado em sala, é questão do ensino. A gente seleciona professores pra fazer pesquisa. E o ensino? Hoje eu vejo que me agrada muito os professores que se propõem a discutir a questão do ensino, da didática.”

E13: “Eu gostaria de comentar sobre uma avaliação que eu recebi, uma avaliação dos alunos sobre a atuação deles e sobre a minha disciplina. (...) Um fator que eles avaliaram de positivo e que deve acontecer foi sobre o espaço de sala de aula. Ele não pode ser apenas espaço só de conceituação, mas espaço que favoreça discussões, debates e reflexões.”

GF2/P2: “Pra mim, uma aula boa é uma aula que você sai da aula e você construiu um conhecimento na aula. Você não apenas ouviu e absorveu. Eu acho que uma aula boa é você sair com questionamentos e não só ficar ouvindo. O fato do professor ser ‘bonzinho’ e não humilhar você quando fizer uma pergunta não tem sentido pra mim”.

E11: “As aulas boas, em minha opinião, são aquelas em que o professor sabe prender a sua atenção e apresentar a aula de uma forma coerente. Porque tem algumas vezes que o professor acaba passando muita coisa, de uma forma que você acaba não assimilando muito. Então você acaba se perdendo na aula. Você não consegue entender. E são duas horas de aula. Então é muita coisa pra você associar. Mas agora, quando o professor começa a seguir uma linha de raciocínio e interagir com a turma: ‘Vocês estão entendendo? Como é que tá?’. Aí sim, eu considero uma aula muito boa!”

GF3/P2: “Os alunos são condicionados a dar certo. Se não dá certo, é um erro. Na verdade não. Todo erro ou acerto faz parte do processo de aprendizagem.”

GF3/P5: “É, e aprender a enxergar o não planejado.”

GF3/P2: “Enxergar o não planejado e chegar ao ponto de entender ou ver como encaixa, teoria e prática.”

E13: “Uma outra questão que eu vejo como fator positivo é a interação com os alunos. (...) criar momentos para ouvir os alunos, sobretudo em coisas que não são consenso entre os próprios alunos. Então, o nível de interação no espaço da docência é muito precioso. (...)Eu

sinalizo como positivo essa questão e ela entraria na possibilidade de ampliar. É de alto controle porque depende de mim, sou eu que organizo um espaço pra estudar as questões divergentes. **Eu acho que a educação deveria ser mobilizada pelo diálogo.”**

GF3/P5: “Na verdade, agora no doutorado, eu me lembro que a única disciplina que eu fiz na graduação e que fazia isso era a do professor Lauro (nome fictício), da disciplina X. Uma optativa que muita gente fazia. **E a proposta era essa. Tinham os textos, eram lidos e discutidos.** (...) Eu acho interessante essa questão da pedagogia, dos métodos pedagógicos dos professores antes dos slides...(.) **a lousa pode ser mais dinâmica. Bom, tem lousas e lousas.** Mas, na graduação ainda tinham alguns professores, eu me lembro na disciplina de produção de milho, tinham alguns cálculos que o professor fazia na lousa. Claro, porque se são cálculos, cálculos de produção, **a lousa é mais pedagógica porque possibilita estabelecer etapas. E ficava visível, mais fácil de entender.”**

GF2/P4: “Eu acho que a questão é deixar claro as formas de se fazer as coisas e não esconder as consequências de atitudes que a gente toma, por exemplo, no meio agrícola. Ou seja, não empurrar a sujeira pra debaixo do tapete. **Eu acho que a questão da troca de informação é fundamental, de como as maneiras alternativas, principalmente para a agricultura, podem funcionar.** Levar o aluno a pensar e levar ao desenvolvimento de melhores relações sociais e humanas de alguma forma. A universidade precisa fazer com que as pessoas pensem e reflitam nas consequências de tudo o que pode ser produzido pela pesquisa e pela ciência”.

E13: “Eu acho que a questão do desenvolvimento do respeito mútuo nos níveis micro e macro ainda são fortes. Eu posso desrespeitar uma pessoa ou ser hostil a um grupo de pessoas. Eu acho que essa não é uma questão simples. É uma questão vinculada a um campo de múltiplas variáveis. (...) **A escola deve receber pessoas diferentes e que essas pessoas na universidade adquiram outras formas de consciência.** Um ambiente onde as pessoas recebam um compêndio de elementos técnicos vai sair uma pessoa muito boa pro mercado, vai se dar muito bem. **Mas, se ela não desenvolveu a questão do respeito mútuo, a educação pra mim, fracassou. Pra mim é uma questão prioritária”.**

E13: (...) **Eu acho que todas as pessoas podem ser atores nesse processo. A pessoa que trabalha na secretaria ou na direção. Precisamos de atores que trabalhem em todos os processos. E eu acredito que a base é a questão do respeito ao outro, em todas as relações, em todos os espaços da universidade, passando das micro relações para as relações macro.** Eu acho que precisamos pensar o ambiente educacional numa questão de humanização, não na questão de que somos homo sapiens, da mesma espécie, mas no sentido da gente pensar num pilar de respeito ao outro. **E isso não deve ser uma questão de respeito raso, no sentido de eu não vou te furar, não vou te bater, não vou falar mal de você. Mas no sentido de que seja um ambiente generoso. Não só pessoas justas, mas pessoas generosas.**

E13: “O importante seria pensar em como construir relações mais saudáveis no campus da instituição. E aí eu acho que todos os atores tem ações que podem ajudar ou prejudicar. Por

exemplo, eu tenho cinquenta alunos em sala. Com esses eu posso, sim, ajudar em como eles vão olhar e construir relações na instituição. **Por exemplo, o atendimento aos alunos na secretaria, a maneira como os funcionários atendem, poderia, ou não, ser um exemplo de como as pessoas poderiam se relacionar. Eu acho que não tem ator que não tenha papel a ser desempenhado nesse processo.**”

E7: “No meu departamento (...) **os funcionários são comprometidos** com a pós-graduação. (...) **São pessoas, assim, que cumprem a obrigação deles, não dá pra ninguém botar defeito.**(...) **E os técnicos são um ponto positivo, sim. São profissionais que honram o nome da Universidade.** (...) Atendem o telefone e dão solução. Não inventam desculpa esfarrapada, não. (...) **Eles são funcionários ‘século XXI’.** (...) **Eles aceitam sugestão, respondem.** Porque, por exemplo, eu já dei sugestão pra o serviço dos técnicos da instituição e eles responderam. Então, assim, **os técnicos são um ponto positivo.**”

- **FATOR 2 - O núcleo de agroecologia: as contribuições dos grupos do núcleo de agroecologia para o ambiente educacional da instituição.**

GF1/P1: “Então eu enxergo um pouco o núcleo de agroecologia, ele se coloca quase **como um refúgio, assim, pra você que não concorda com tudo aquilo que tá sendo enfiado goela abaixo.** Então, fora do ambiente da sala de aula, você tem essa alternativa de trabalho. (...) Então... **a gente passa a ter uma responsabilidade pra com a gente mesmo e pra com o coletivo, muito grande.** (...) Mas a partir do momento que a gente conseguiu articular todo mundo junto, a gente passou a ter uma voz ativa, (...) **Eu acho que o Núcleo, veio nesse papel de alternativa pra você ver o que tá fora da ‘caixinha’.**”

GF3/P5: “Quanto a essa questão da escrita é muito importante. A gente tenta trabalhar bastante isso com os estagiários no núcleo. Porque o estágio é como uma matéria. Depois de um ano de estágio você tem que entregar um relatório final. (...). Não sei se pra todo mundo, mas pra mim isso foi muito importante. **Porque isso serve pra vida profissional.** (...) Em relação às dificuldades, uma coisa que eu reparei muito nos estagiários, é a questão de que **se ele teve uma dificuldade no seu estágio, na sua vida acadêmica, nas suas atividades, ele se envergonha e tenta esconder.** E não. **Acho que as estratégias de trabalhar junto ajudam a mostrar que não é preciso se envergonhar por não saber. Eu acho que os alunos são muito silenciados.**”

GF1/P2: “Junto com o grupo de Agroecologia, **além do trabalho no assentamento, a gente tem muitas aulas abertas, a gente trabalha muito a temática da cultura alimentar.** A gente fez um curso agora de plantas alimentícias não-convencionais. A gente tem feito muito. **Eu me sinto muito empoderada pra passar o conhecimento que eu tenho** e para trabalhar com outras pessoas que pensam igual a mim.”

GF1/P3: “Eu acho que tem uma perspectiva do núcleo de agroecologia crescer cada vez mais, pela própria forma de trabalho que propõe, sempre com muita autonomia e responsabilidade para os alunos. **Eu sinto que cresci, amadureci junto com o grupo. É preciso que a turma do primeiro ano conheça o núcleo de agroecologia.** (...) O Núcleo veio pra trazer uma ideia

diferente que não tinha espaço aqui na instituição. **E aí juntou vários grupos que tinham essa ideia pra ter um espaço. É mais... o lucro é a tentativa de construção de um espaço dentro da universidade com mais liberdade e autonomia pra gente estudar.”**

GF1/P2: “É. Eu acho que **o diferencial do Núcleo é que nós somos muito autônomos**, assim, de certo modo, **nós não temos uma hierarquia igual os outros grupos, que tem chefe**, alguém exigindo e cobrando o tempo todo... de ter um professor ali cobrando toda hora como se fosse uma empresa. (...) **Então o núcleo se mostra como uma alternativa contra-hegemônica a todo esse agrobusiness da instituição.** (...) Isso é uma oportunidade única aqui dentro da instituição.”

GF3/P1: “E eu acho que é justamente por isso que quando a gente chega num espaço com uma metodologia diferente a gente fica tão perdido. (...) É porque o aluno não sabe delinear, expor o seu pensamento de maneira lógica, com começo meio e fim. (...). E aí eu acho que quando a gente faz parte de um grupo do núcleo a gente se sente com autonomia e amplia o sentido de responsabilidade (...) **A gente está nesses grupos porque a gente pode errar, tentar e se apoderar de algum conteúdo**, talvez até mais do que alunos ou professores que se julgam mais entendidos no assunto, que já sabem e não tem mais nada a aprender.”

- **FATOR 3 - A representação discente e os centros acadêmicos: a importância dos centros acadêmicos na vida estudantil e a formação do DCAgro (Diretório Central dos estudantes de Agronomia).**

GF1/P1: “Teoricamente a gente tem o direito de ter um representante discente dentro das coordenações de cursos, dentro da congregação. (...) A gente pode expor nossa opinião, ela era ouvida e tudo mais, mas nem sempre contemplada, mas **a gente também podia votar, podia opinar livremente, então era um ambiente até legal.** Agora, **o problema é que entre os alunos mesmo, falta muita organização mesmo.** Tem muito cargo de RD, que é representante discente, vazio. Porque **o pessoal tá tão envolvido com tanta carga horária de aula, com tanto estágio, com tanta coisa, relatório, nota, intercâmbio, que ninguém valoriza isso. Então tem muita vaga de RD”.**

GF1/P2: “No primeiro ano de Agronomia a gente tem matérias introdutórias, aí eu acho que seria o espaço de ser falado sobre a questão da representação discente. Mas pelo menos **no meu ano (2014) não foi nada explicado e nem comentado.”**

E1: “**O nicho de poder político aqui na instituição cabe mais ao CALQ.** Tanto para trazer propostas de permanência estudantil, como propostas pra eventos culturais, eventos de fato de integração, envolvendo uma realização, e não outras coisas que chamam de integração por aí. **Então eu vi no CALQ essa oportunidade, que eu já tinha visto. Porque um ano antes da gestão “Além dos Muros” teve a gestão “Amplifique” (julho/2013 a julho/2014) e eles desejavam realmente abrir diálogo.** Achei uma coisa ainda muito recente, muito inicial, mas que já era um avanço. (...) **E aí foi mais ou menos nesse momento que a gente começou já a querer construir uma próxima chapa, a “Além dos Muros” (julho de 2014 a julho de 2015) , porque a gestão “Amplifique” iria acabar.”**

E6: “Acho que muito do nome que a gente tem foi de fazer as pessoas saírem de cima do muro, e se posicionarem. Mas isso vem da conjuntura nacional também. Da Jornada de junho também. (...) As pessoas começaram a enxergar que o centro Acadêmico também tem posições políticas, pensar em como uma chapa se organiza, pensar na disputa de uma eleição com interesses ideológicos, políticos também. Assim, quando o CALQ se coloca, por exemplo, “nós apoiamos a greve dos professores”, (...) Às vezes os alunos não entendem porque o CALQ pode e tem que se posicionar. (...) Então eu acho que isso foi muito importante.”

E3: “Em 2013 com a chapa ‘Amplifique’, a gente conseguiu várias coisas. Fizemos semana de 105 anos do CALQ, trouxemos uma semana inteira de atividade. Tivemos uma conquista, a gente conseguia deixar a sede mais aberta. As pessoas conheceram a sede do CALQ, que muita gente não conhecia. A gente conseguiu articular os centros acadêmicos. Então tinham uns centros acadêmicos de curso que não estavam organizados, isso a gente já conseguiu melhorar. Representação discente também, alguns avanços também, tipo pôr crédito à noite no bandeirão, coisas que, né, atendem às demandas dos estudantes.”

E6: “Um ponto assim que marcou é que foram pintadas as paredes do Centro de Vivências, por dentro. E tinham pinturas ali com símbolos de todos os cursos da instituição. Foram pintadas por alunos das primeiras turmas. E a diretoria resolveu pintar, por dentro, sem perguntar pra ninguém, pra nenhum Centro Acadêmico. E a Amplifique fez o Primeiro “EAUE”. O primeiro encontro. E chamou artistas de rua e tudo mais. E decretou: “Olha esse espaço é nosso (...) é dos estudantes..!”. Tem que ter a nossa cara. A cara da juventude. Ou seja, ‘É aqui que a gente se organiza, se reúne!’”.

E3: “Eu acompanhava todos os relatórios da CPI do trote nas universidades públicas do Estado de São Paulo, agora no final de 2014 e começo de 2015. Procurava fazer os repasses pro CALQ. (...) Então pra mim foi bem legal que rolou essa CPI. Eu gostei muito que finalmente a gente tenha um retorno na Universidade das coisas que acontecem, que é um absurdo!”(...) “E a ideia do CALQ é a gente não deixar as discussões morrerem. (...) Por exemplo, (...) nos eventos esportivos. Seria importante não deixar que as baterias, as torcidas continuem cantando todas aquelas músicas que desqualificam os ingressantes e as mulheres. (...) Então essas pequenas ações, eu acho que a gente tem que continuar. Não batendo de frente, e sim tentando dialogar, mas mostrando que a gente não vai ficar quieto, que a gente não vai deixar quieto.”

E8: “Eu comecei a frequentar o DCAgro no segundo semestre do ano passado, 2014, no começo do segundo semestre. Basicamente, quando eu entrei na instituição, não tinha DCAgro. Eles não estavam fazendo reunião nem nada. (...) O DCAgro representa os estudantes de Agronomia.(...) O DCAgro é o diretório central dos estudantes da agronomia. (...) A gente é uma autarquia do Calq, como o Conselho de Repúblicas, como a Comissão de Integração. E os outros centros acadêmicos são autarquia do Calq. (...) A formalização ajuda a afirmar que a gente é uma autarquia do Calq, e temos que formar chapa e fazer eleição.”

E6: “Eu acho **que toda essa minha trajetória no Centro Acadêmico ajudou a quebrar uma série de inocências, assim, do ambiente. O Centro Acadêmico me ajudou muito a perceber o jogo político. (...) A presença dos ex-alunos** eu fui perceber um pouco depois. **Agora que eu vejo a influência que eles tem. Eu vejo que a influência da instituição ultrapassa os limites desse campus. (...) Então essa cultura extrapola esse campus. Isso é até assustador.**”

- **FATOR 4** - Os benefícios estruturais proporcionados no ambiente educacional da instituição: o bandeirão na instituição; a carta fiança para os alunos de pós da instituição; a biblioteca da instituição; a infraestrutura das salas de aula.

Em relação aos benefícios estruturais proporcionados no ambiente educacional da instituição os participantes comentam o quanto eles influenciam a qualidade de ensino. “Só podemos falar em *qualidade* em relação a algo: coisa, processos, fenômenos, pessoas, que são reais” (LIBÂNEO, 2013: 42). Ou seja, os participantes percebem os atributos, as condições materiais concretas que corroboram com a qualidade do ensino e do ambiente educacional e comentam:

E7: “Uma outra coisa que **eu fiquei assim, pasmo de ver**, e é um ponto positivo isso, foi o bandeirão⁴⁰. **O bandeirão da instituição é muito bom. No país, comparado a todos os outros bandeirões de universidades que eu já vi, aqui é muito bom.** Em termos de alimentação e tempo de fila também. Porque, nesse tempo todo que eu estou aqui, um ano e meio, eu só peguei fila uma vez só. (...) É um espaço físico apertado, mas ele dá uma vazão **e a equipe de serviço é formada por um pessoal muito educado.** E são pessoas rápidas no serviço. Eles não perdem tempo. Então, não dá pra falar mal não. **O bandeirão é um ponto que precisa ser protegido (...).**”

E7: “Porque, **também um ponto positivo é que a instituição fornece a carta fiança.** Eles pagam a tua fiança em qualquer imobiliária da cidade. Fazer um contrato seguro e não morar em um local perigoso são pontos positivos nessa universidade.”

E7: “**Fatores positivos pra instituição é ter uma biblioteca pra gente, assim...** Pra mim, a biblioteca central... olha, desde 2010 que eu uso o serviço do Comut (serviço de empréstimo entre as bibliotecas da universidade) daqui. Nesses anos todos, só teve uma publicação que eles não encontraram. As demais, ou tinha aqui ou eles deram um jeito e arrumaram com outras bibliotecas, não sei. **Então, pra eles não tem problema impossível. Olhando assim, esses serviços pertencem a uma Universidade do Século XXI.**”

E11: “**A Biblioteca Central é muito boa. Tem muitos livros, muito lugar pra você estudar. Na minha opinião, nunca faltou nada lá.** Em relação aos livros, eu sempre achei tudo. E, às vezes,

40 A experiência deste participante refere-se aos anos de 2014 e 2015. O serviço de alimentação do bandeirão desta instituição pública de educação superior, no interior de São Paulo, foi terceirizado em meados de agosto do ano de 2016.

quando a gente não encontra a gente pede ajuda e **logo tem retorno. A salinha de estudos em grupo é legal, útil e é confortável.**"

E13: Eu acho que o fator positivo em relação à docência especificamente, eu diria que é estrutural. (...) Em sala de aula, ele é bem positivo, os espaços que eu encontrei até hoje, que eu dou aula no prédio da humanas e na engenharia. Há bom controle de temperatura, bom áudio. São recursos muito interessantes, bons, mas que não dependem de mim. O uso depende de mim, mas ele cabe à gestão da instituição. Em relação a esses fatores tem sido feita uma boa gestão.

FATORES NEGATIVOS (RESTRITIVOS):

- **FATOR 1:** Experiências e percepções no ambiente educacional da instituição: quais os jogos relacionais que se estabelecem?

Em relação às questões de relacionamento surgem formas restritivas que parecem emergir do próprio ambiente educacional. Os discursos revelam as experiências e percepções sobre as relações humanas no ambiente em questão, incluindo as dificuldades enfrentadas pelos discentes no ingresso e adaptação ao ambiente da instituição.

E4: "Logo que cheguei, em 2008, eu me assustei bastante com a dinâmica da universidade no sentido dos trotes. (...) sempre tinha essa coisa de ir pra casa de uma pessoa que eu não conhecia, comer lá e eu fiquei um pouco reticente em relação a isso e eu achei estranho a abordagem desde o dia da matrícula. Muita pressão pra ir pra algum lugar que eu nem conheço, que eu não sabia se eu queria ir. Eu achei isso estranho, (...) não gostei. Eu nunca obedeci para ir comer debaixo da mesa. Mas, eu não gostei de ser mandada para ir pra baixo da mesa. Essas práticas são muito difundidas aqui."

E2: "Eu cheguei, eu não conhecia ninguém. Ninguém tinha informação de moradia. As únicas pessoas que tinham uma informação e que falavam "venha, eu te pego na rodoviária, pode vir, pode ficar em casa" eram as pessoas de repúblicas. Que a gente sabe que vem no primeiro dia de matrícula estão aqui pra tentar pegar o máximo de pessoas possível, falando uma história que não é verdade e quando você chega lá é outra realidade. (...) A universidade em 2010 não deu informação alguma pros alunos sobre isso. (...) E até mesmo os alunos naquela época me passaram uma informação completamente errada da casa do estudante."

GF1/P1: "Quando eu entrei (2010), era um abandono, assim. Hoje (2015) tem a semana de recepção aos integrantes, tem bastante atividade. Mas quando eu entrei, por exemplo, não existia semana de recepção. Então, você entrava segunda-feira, primeiro dia, oito horas da manhã

tinha aula de Cálculo, por exemplo. **Era tipo, porrete. Passou no vestibular? Que bom. Todo mundo também! Então vai lá fazer integral !”**

GF1/P1: “Em 2014 foi a primeira semana de recepção que teve, que voltou. **A semana de recepção existiu durante muitos anos. Mas, foi vetada pela diretoria porque era usada como princípio de trote.** E aí, desde então, durante muito tempo foi só aula e dane-se. (...) **Quando eu entrei tinha um domingo de recepção para os pais.** Era uma cilada. Nossa. **Era assim, tipo, nada e a diretoria ficava falando dos símbolos instituição (...).** A própria diretoria perpetua essa visão de idolatria. De idolatria burra, na minha opinião. (...) **Era um domingo cilada que você tinha que ir lá ficar ouvindo um monte de baboseira e, enfim...**”

E8: “**Uma coisa que me incomodou aqui é que todo mundo aqui precisa ter um nome. Um apelido.** Falam que é o seu nome de verdade. E para descobrir isso, logo que você chega, eles te colocam numa cadeira. Eles te cercam e ficam fazendo perguntas. **Só que sabe, é uma coisa muito invasiva”.**

E3: “**Quando eu estava no coletivo de mulheres,** a gente tinha vários casos de **meninas que vinham conversar com a gente,** de coisas que elas passaram aqui ou em outros lugares. Coisa que a instituição nem imagina, né. **Tipo, abuso em festas, em repúblicas, que é mais comum do que a gente imagina.(...)** **E a questão dos abusos, da violência vai além do trote.** Tem pessoas que ficam focando muito na questão do trote, mas vai além. **Em repúblicas que normalmente não são trotistas já teve caso de abusos de meninas.”**

E13: “**Uma coisa que ainda me dá a impressão que sobrevive aqui na instituição é que nós ainda temos grupos que não se conversam.** Isso pra mim é uma coisa muito aquém do que eu acho que seria um ambiente educacional nos moldes do que eu penso. **Existem pessoas que dão a impressão que não são de grupo nenhum: “estou aqui como estudante e ponto. Só me considero estudante”.** **E existem pessoas** que tem um predicativo: “sou estudante e faço parte de um grupo específico”. **Fazem parte de quase um subgrupo dentro de um grande grupo.** Em relação a esse último, **eu tenho a impressão que há uma carência de diálogo. (...)** **A hostilidade nunca é boa. Não importa de onde ela venha, ela nunca é boa.** Eu penso que pra responder essa questão **tenho que infelizmente voltar ao incidente do cartaz**⁴¹. O cartaz em si diz uma questão sobre hostilidade. É um sintoma de hostilidade. **O cartaz não pode ser considerado causa. Ele é um sintoma. O que ele reverbera são ondas,** situações que são sintomáticas. **O cartaz nos indicou sintomas, mas ele não é a raiz do problema, ele é uma manifestação do problema.”**

41 O cartaz que E13 comenta foi protagonizado dentro da instituição em maio de 2015, por alunos de uma determinada república que se referiam a alunas da instituição com termos de baixo calão, satirizando as características pessoais por meio de apelidos, aludindo a um possível número de parceiros com quem teriam mantido relações sexuais.

- **FATOR 2:** As dinâmicas cotidianas de poder e autoritarismo: a cultura institucional e a formação docente.

2.1) O viés formativo dos professores da instituição interligado à cultura institucional;

Os discursos recaem sobre um processo de “endogenia”⁴² (GF3/P5) existente na instituição.

GF3/P5: **“Aqui seria preciso limitar a ‘endogenia’. Tem muito professor na instituição que alimenta o trote. Se isso tá tão enraizado aqui é porque tem muita gente que cresceu nesta instituição achando que isso é normal. Alguém de fora pode se assustar com a realidade daqui.”**

E3: **“Acho que como a gente tem muito professor agrônomo, ainda é uma visão diferente do que eu esperava da Gestão Ambiental. Porque os professores são muito técnicos. (...) Por exemplo, a parte de Exatas, não tinha um exemplo prático na nossa área. Nenhum. Tanto Estatística, quanto Cálculo não há exemplos, tipo, precisamos discutir problemas que tem a ver com o nosso curso e não com produção de eucalipto ou de batata. Até os exercícios da lista não tinham a ver com o nosso curso. (...) Eles falam que o gestor ambiental é mediador de conflitos. Mas a gente não tem nada disso. Não tem um diálogo. Não há exercício pra praticarmos, tipo, ‘mediar um conflito’, pra tentar resolver um estudo de caso. Acho que falta um pouco de prática também.”**

GF2/P2: **“Eu estudei na instituição “X” antes de vir pra cá. E isso é um diferencial que falta aqui, que é a pluralidade nos cursos. Porque se você precisa de um especialista em informática ou matemática... aqui você só vai encontrar agrônomo.”**

GF2/P3: **“As pessoas da minha casa fazem Gestão Ambiental. De todos os professores que tiveram até agora, só um professor é gestor ambiental. Os outros são todos agrônomos e todos voltam a sua disciplina pra área agrícola, querendo ou não.”**

GF2/P3: **“Nesta instituição você tem professores de cálculo, química... que são agrônomos.”**

GF2/P4: **“Em relação aos professores especialistas, eu vejo que é um fator negativo porque é muito focado na agronomia. Eu tenho amigos de outros cursos na instituição, na economia, por exemplo, e que tem aula com agrônomos.”**

E3: **“A minha visão é que a Gestão Ambiental é um curso bom (...). Uma coisa que me irritava profundamente era quando a gente tinha aula com professor da Agronomia e eles falavam “ah, isso aqui vocês não precisam saber, porque eu dou pra Agronomia e vocês são da Gestão”. Isso a gente ouviu várias vezes e é muito chato. Então, os professores pegam aula da Agronomia e passam pra gente cortando slide, sabe. É horrível. Não preparam a aula. Eu**

⁴² Endógeno. Adj. Originado no interior do organismo, ou por fatores internos. [Antôn.: exógeno.] (FERREIRA, 1988: 246)

sempre gostei da parte de Educação, então isso pra mim era muito frustrante...ter uma aula que o professor não demorou 5 minutos pra preparar.”

E5: “Eu acho que poderia ser positivo para esta instituição seria a vinda de outros cursos na área de humanas, porque a gente ia deixar de ser uma ‘escola de beira estrada’, como costuma dizer o prof. A., pois foi o que esta instituição sempre foi e não deixa de ser. É muito fechada em si mesma. Porque produz todo um corpo teórico e profissional voltado pra só uma área. Então não há um debate com outras áreas.”

E10: “Então, a gente carece da orientação de um professor, porque não temos aula sobre comercialização pra agricultura familiar. Existem as aulas da economia, por exemplo, mas que vão falar de agronegócio. O próprio prof. X. falou: ‘vocês tem que achar um professor que oriente vocês’. Mas eu não vejo aqui na instituição pessoas que trabalhem com essas questões. (...) E a proposta da agroecologia é a biodiversidade. E quando o produtor tem que comercializar uma grande quantidade de produtos, muito sazonais, isso remete a pensar em planejamento produtivo financeiro. Implica pensar nas questões sociais, em como fazer a venda direta, os circuitos curtos, gerenciar a produção familiar. Você tem que gerenciar o seu trabalho de uma forma muito sutil pra conseguir combinar a produção com a comercialização e tudo mais. Então, esse seria um campo que seria importante fortalecer.”

GF3/P5: “Um problema de formação em agroecologia é o da falta de informação para os alunos. (...) Falta pra gente hoje as ferramentas metodológicas para lidar com a questão da comercialização na agricultura familiar frente aos diferentes agentes externos que são os mercados menores. Então é uma coisa que falta na nossa formação no curso de agronomia. Várias vezes a gente buscou a orientação de algum docente nessa área, mas no departamento de economia eles trabalham com commodities. Outros que trabalham com agricultura familiar só trabalham com grãos. São produtos em que eles podem aplicar a abordagem deles. Mas a gente, que trabalha com hortaliças, é muito difícil dispor de ferramentas metodológicas para encontrar o preço, verificar a viabilidade econômica. É uma coisa que prejudica a nossa formação e desenvolvimento.”

GF3/P1: “Na biblioteca encontramos até agora apenas um trabalho relacionado a levantamento alimentar sobre o município de Piracicaba. E foi por acaso. É um estudo do professor C. de 1992. Foi uma das poucas informações que P5 encontrou. Fala desde a formação do município até como se estabeleceram as redes de fornecimento de produtos na região. E aí é um material muito bom com questões metodológicas. Os dados estão desatualizados, claro, mas é muito útil pra tirarmos dúvidas sobre estas questões.”

GF3/P2: “A gente se assustou por que não se tinha conhecimento nenhum desse trabalho. Não houve divulgação desse estudo. Nem que esse professor chegou a trabalhar nessa área. A gente do núcleo não sabia que existia um trabalho desse tipo no departamento de economia. Ou de que se tinha feito um trabalho em Piracicaba nessa área. Ainda mais o grupo que está envolvido nessa área. Não se tinha conhecimento nenhum disso. (...) Mas é um trabalho isolado. Sem continuidade.”

2.2) Os fatores restritivos da formação docente influenciando o ambiente educacional da instituição:

E3: “Acho que falta os professores reverem o projeto político pedagógico (...) conversarem, pensarem no futuro, ter perspectiva do curso, falta se atualizarem.”

E7: “Mas aqui também tem gente consagrada, assim, professores de alto nível no CNPQ e tudo, mas a arrogância aqui é muito grande. (...) tem professores aqui, por exemplo, que são abertos ao diálogo. E abertos, ao diálogo, a novas ideias, e tem professores que não. Dez por cento dos professores são abertos ao diálogo e noventa por cento são fechados. Do meu programa da pós, as melhores disciplinas que eu fiz foram fora do meu programa (...) E as disciplinas que eu fiz fora, que estou fazendo fora do meu departamento, são as melhores. Em termos de conteúdo, cumprimento da ementa, aula, tudo. (...) Eles precisam diminuir a arrogância, abrir a mente para o diálogo, aumentar a relação entre departamentos. (...) Os docentes precisam conhecer estrutura de currículo e precisam conhecer métodos e técnicas de avaliação. (...) tem professor que não cumpre a ementa e inventa moda.”

E11: “Há alguns professores, por exemplo, (...) Ele fazia cartãozinho de presença. Ao chegar na sala você tinha que assinar o cartão e devolver. E eu achava isso muito estranho. Porque a gente está na faculdade. Eu acho que a gente tem que aprender a administrar o próprio tempo. (...) Eu não entendo essa questão do cartão. (...) a gente chegava na sala e já tinha um slide com o horário oficial de Brasília e você tinha dez minutos pra chegar, no máximo. Aí, depois desses dez minutos o professor trancava a sala. Aí ele distribuía, ou melhor, a gente pegava o cartão quando entrava na sala. Os monitores da disciplina davam pra gente. Aí você tinha que marcar, se era aula teórica ou prática. Aí você assinava o seu nome e colocava a data. Depois você devolvia no final da aula. Eles davam um carimbo. Se você devolvesse o cartão significaria que você realmente estava presente na aula, até o fim. E se você não viesse você não poderia assinar esse cartão. Parece que eles davam alguma nota se você tivesse todas as assinaturas no cartão também. Uma nota de presença, de assiduidade, uma avaliação de assiduidade. (...) E também, esse professor, ele passava a matéria, tudo bem. Mas, chegava na prova não tinha nada daquilo. Era uma coisa totalmente absurda. E as notas, ninguém entendia como ele dava. Porque as notas giravam em volta de seis ou sete, sempre. Você estudou bastante, fez a prova inteira, e você sempre tirava seis. E ele não deixava rever a prova, também. Ele falava que não tinha revisão, você não podia ver como ele corrigia nada. E você tinha que se contentar como isso.”

E11: “Alguns professores não dão aula, passam slides.... Trezentos slides numa apresentação. E ninguém consegue prestar atenção - por mais que tente. E aí chega a prova e eles pedem alguma coisa completamente diferente. Ou, a prova, às vezes, tá mal escrita, mal formulada. Você não consegue interpretar a questão.”

GF2/P5: “A gente tá falando de uma questão de didática ou falta de ... Você chega e tem aula de quatro horas. E o professor fica só lendo slide. Ele até pode ser especialista na área, mas

você fica só vendo. Perde o interesse. Chega uma hora que você fala: ‘viu, isso eu vejo na minha casa depois!’”

GF2/P2: “Perda de tempo esta história de slides...porque depois você vai ter que ler e estudar esses slides em casa e decorar pra prova.”

GF2/P1: “Bom, eu acho que eu já costumei com o sistema. Muito tempo estudando. É que eu gosto do curso de agronomia. **Eu não tenho uma opinião tão radical.**”

GF2/P4: “Eu acho que é o despreparo do professor que torna a aula ruim. Porque ontem, na palestra da professora M. A. **estava lotada a sala e mesmo assim teve uma roda de conversa, de discussão muito boa.** E por outro lado, as aulas que a gente tem aqui com 25 alunos **na sala acabam sendo super expositivas. E o professor só quer passar o conteúdo. Não quer ensinar.**”

GF2/P2: “Praticamente a gente tem uns **85% dos professores que só dão aula do tipo expositivo, ou seja, eles falam o tempo inteiro e a gente só escuta.**”

GF2/P4: “Será 85%? Eu diria mais. Das obrigatórias da agronomia a maioria das aulas é só expositiva.”

GF2/P1: “Na verdade a gente até já se conformou com essas aulas expositivas e fica dormindo na aula...”

GF2/P5: “E sempre tem muita gente na sala.”

GF2/P6: “O professor não consegue dar atenção pra todo mundo porque a sala é muito lotada, por volta de 120 pessoas.”

GF3/P2: “Eu acho que essas disciplinas da economia sendo dadas através de slides... já que eles lidam com estatísticas, números, seja lá o que for, gráficos, prejudica a nossa compreensão. Vamos nos propor a entender isso em slides? **Vamos usar a lousa, ler textos e discutir, ler livros, usar a descrição da disciplina onde tem toda a descrição da bibliografia. Mas, slides não... (...) Não, não existe estímulo pra leitura.** E isso é uma coisa que a gente vai reaprender no mestrado. Eu trago essa falta.”

GF3/P1: “É pura decoreba.”

GF2/P5: “Aula manta é aquela que **você faz o mínimo e tira nota.**”

GF2/P6: “Aula manta é só **você comparecer, decorar os slides e tirar nota.**”

GF2/P3: “Porque tem **professores que perguntam na prova o que eles falam na aula.** Aí você só tem que se dedicar pra **prestar atenção na aula, copiar e repetir na prova.**”

GF2/P6: “Se você já não tem interesse naquela disciplina, mas não tem que se esforçar muito, então não tem que fazer muita coisa...”

GF2/P5: “Agora se eu não tenho interesse e é fácil a prova... **É só passar.**”

GF2/P2: “Eu não concordo. Não deveria ser assim. **Você não pode fazer uma disciplina que não tem interesse nenhum.** Pra quê? **É perda de tempo.**”

GF2/P1: “Uma coisa que eu vejo é que tem muitos professores aqui que já estão aposentados. Estão velhos e eles já não tem mais paciência com a gente. Eles não se preocupam com a didática. Eu já tive aula com o professor que era bem velho e eu ia fazer pergunta pra ele e ele não tinha a mínima paciência em explicar e nem boa vontade também. (...) Todo mundo falou “faça com o João (nome fictício) que ele é manta, é fácil da passar”. **Mas eu não consegui aprender nada com ele. Nada mesmo.** Ele não sabia explicar, não mantinha a disciplina em sala de aula. Não tinha interesse. Eu ia perguntar **ele não tinha paciência.** (...) Não adianta você querer fazer a disciplina com um professor que é fácil que você vai só passar. Não vai aprender nada.”

GF2/P2: “Acho que devemos discutir por que os alunos procuram as disciplinas ‘manta’ e não as disciplinas que eles realmente vão aprender. (...) A gente fica falando do professor João (nome fictício), mas e a gente...?”

GF2/P6: “Mas a faculdade prega isso, né..? A gente só vê os nossos resultados em números.”

GF2/P1: “E não no que a gente aprendeu.”

GF2/P4: “E você vai lá com o José (nome fictício) e decora as respostas pra prova e é a mesma prova do semestre anterior...!”

GF2/P1: “Muitas provas que eu fazia e tirava nota eu não sabia nada.”

GF2/P2: “Essa disciplina “AB” é assim. Você faz com o Paulo (nome fictício), **aprende muito e sai com nota 7.** Mas, se você fizer com o José (nome fictício) **não aprende nada e ainda sai com nota 9,5...!**”

Os discursos também relatam e questionam a situação da extensão na instituição em relação a alguns grupos de estágio que se posicionam como consultorias ou ‘empresas-júnior’, cobrando pelos serviços prestados à sociedade.

GF3/P2: “Extensão é um papel da universidade. Tá junto com os outros dois pilares, do ensino e da pesquisa. Um dos grupos que eu trabalhei na graduação chamava ‘X’, e de extensão não tinha nada. Era uma micro empresa. **Então tem muitas micro empresas, muitas empresas júnior aqui na instituição e que se intitulam grupos de extensão, mas não são. Elas cobram**

pelas atividades, fazem trabalhos pra outras empresas. Então ocorre bastante isso. Quando, na verdade extensão seria levar a universidade pra comunidade, sem cobrar pelo serviço prestado.” (...) **Talvez esses estágios que se parecem com as microempresas, com empresas júnior, eles atuem no formato de empresas mesmo, com contratos, cobranças e exigências de seleção com critérios das empresas mesmo.** Eu já fiz seleção e participei de seleção. **Você vai avaliar com os critérios que as empresas usam. Tentar medir proatividade, por exemplo.** Esse tipo de coisa.”

Há ainda uma linguagem em uso nas práticas sociais de alguns docentes que parece revelar manifestações que desconsideram as consequências formativas da própria fala perante os alunos. Segue o seguinte excerto:

GF3/P5: “Uma coisa que me chocava – de novo **em relação aos professores** – **é que eles eram capazes de falar umas coisas extremamente preconceituosas em sala de aula e se safar.** Eu sempre anotava as citações. As coisas que eles tinham dito. **Do tipo “paisagismo eu achava que era coisa de bicha, mas depois eu fui ver que dava dinheiro”.** Literalmente. Eu anotei isso. E na avaliação no final da disciplina eu escrevia “professor falou isso em sala de aula”. Do tipo, também: Ah “sorgo é de solo ácido porque vem da África. É porque na África tem problema de solos ácidos”. **O professor falava “Ah, porque na África o povo é mais problema do que os solos”.** **Esse tipo de coisas que exhibe um quadro de preconceito claro e que deveria ter um judiciário pra condenar esse tipo de fala. Essas falas passam despercebidas.** E até colocando na avaliação não acontece nada. Não sei se tem que fazer sindicância, não sei como se faz isso. **Mas percebo que tem uma impunidade grande para o professor aqui nesta instituição”.**

- **FATOR 3:** Os problemas enfrentados por docentes e discentes na licenciatura em ciências agrárias.

E13: “**Pensando na questão da sala de aula,** eu acho que o aspecto mais negativo que **nós temos é a grande carga de responsabilidade e a carga horária que o aluno tem para cumprir fora da licenciatura.** (...) Existe um acúmulo de atividades sobre os alunos que influencia na hora de formular a minha aula. **Tem alunos que tem aula comigo depois de ter tido aula em dois períodos. É de baixo controle meu e o que eu posso fazer é tentar fazer algum tipo de adequação em relação a essa realidade que eles possuem.** (...) Como negativo **há uma demanda muito grande sobre o aluno** e que acaba repercutindo sobre ele, sobre as atividades que a gente propõe pra ele. Por exemplo, a leitura, fazer uma leitura de qualidade.”

➤ **FATOR 4:** Os fatores restritivos da grade curricular do curso de engenharia agrônoma.

E9: “Porque a grade da Engenharia Agrônoma é gigantesca. Eu acredito que está entre os currículos mais extensos de toda esta universidade. Quando você está na reunião de licenciatura com os seus colegas e eles mostram a estrutura curricular dos seus cursos é sempre uma folha. Quando eu levava a estrutura da Agronomia e da Florestal, era uma apostilinha. Então, é muita coisa. **Eles tem uma oferta muito grande, de diárias de formação e de optativas.**”

E11: “A gente da agronomia tem crédito demais e você não tem tempo de fazer nada.(...). A gente precisaria ter chance de pegar mais matérias optativas e a gente mesmo definir a área que a gente quer logo. (...) A gente tem várias disciplinas que sombreiam uma a outra. A gente aprende uma coisa na matéria, depois a gente vai ver a mesma coisa na outra e depois a gente vai ver de novo numa outra.”

E5: “O estudante de Agronomia aqui, se forma sem ter lido um livro. Eu não li nenhum livro que fosse pelas disciplinas. Os livros que eu li durante a disciplina foi por iniciativa própria. Mas a maioria dos estudantes forma sem ler livro, sem ler um xerox. **Só lê slide de aula. Isso é muito grave em termos de pensar que está sendo formando um corpo intelectual.** Tá nada. **Você tá formando um técnico de nível superior.** E totalmente alienado em relação às questões sociais e políticas do Brasil.”

GF2/P5: “Um ponto negativo que eu vejo do curso de agronomia é que são 200 alunos e cada turma tem um professor diferente. Isso fica muito desbalanceado. Eu fiz a disciplina Y com o professor Z. Acho que todo mundo sabe do que eu estou falando. Então fica muito desbalanceado no que você aprende. **E isso não é escolha nossa.** Você vê isso quando você está montando a sua grade. **A gente tem que montar a nossa grade com o horário que bate, que dá pra você. Mas, quando a gente vai na retificação é a sessão de graduação quem decide o horário pra gente. E aí você tem que fazer a disciplina com o professor que eles determinaram.** Por exemplo, eu fiz a disciplina W, no semestre passado, e tinha coisa lá que eu já sabia e o pessoal não sabia. **Eu não queria ter feito com esse professor, porque hoje eu sei que o meu desempenho na disciplina depende da habilidade do professor que dá a disciplina.**”

GF2/P4: “E, em relação à grade do nosso currículo eu acho muito centrada no agronegócio.”

GF1/P3: “(...), pois tem bastante aula na Agronomia, a carga horária é intensa.”

E9: “Eu acho que o curso de Engenharia Agrônoma, poderia ser enxugado, poderia ser modificado. Não acho isso só como percepção pessoal, há outros cursos de Engenharia Agrônoma que mostram que isso é possível (...) que funcionam de uma forma mais enxuta. Porém, eu acho que essa é a tarefa mais difícil de ser feita. **Eu vou de fato, aplaudir o diretor, a pessoa que conseguir realizar isso!** Porque isso está intimamente ligado com a estrutura dos departamentos e de todas as áreas, onde cada disciplina é a vida de um professor. (...) **Porém, o da agronomia, eu volto a dizer: é o mais complicado exatamente por isso que eu disse pra**

você, pelas próprias políticas da universidade. Pelas demandas do mundo do trabalho que vem e que vão. Pelo peso dos cem anos que às vezes ajudam, mas podem não ajudar muito. Até pra você dimensionar o que é importante hoje. Ter esse olhar é complicado. **Eu diria que a engenharia agrônoma, apesar de ser o curso de maior número de professores, de disciplinas e tudo mais é o de mais difícil gestão na minha opinião. Difícil gestão acadêmica, de disciplinas e tudo mais.”**

➤ **FATOR 5:** Os problemas com a manutenção do espaço físico na instituição.

E7: A universidade tá em crise financeira. (...) Esse é um problema desta instituição que eu pude reparar: a equipe de limpeza é terceirizada e eles não trabalham direito. Eles não tem fiscalização. (...) Você percebe que em frente ao prédio central é bem cuidado. Mas, as outras partes do campus não são bem cuidadas. **Você não tem calçada pras pessoas andarem.** Você tem que andar no meio da rua. **Tem lugar no campus que os motoristas abusam na velocidade e não tem guarda ou fiscalização ou câmera pra isso.** Só foi feita a devida iluminação do campus depois de, acho, muita luta da direção ou de algum órgão aí efetivo da instituição. **É um campus bonito. E atrai muitas pessoas,** você vê que muita gente vem fazer esporte aqui. Só que é um campus que merece mais cuidado. (...) **Toda universidade tem controle de cães e gatos. (...) E aqui você percebe que não tem isso. Se você vê as fotos da instituição, é muito bonito, mas quando você vem aqui ver é outra coisa.**

➤ **FATOR 6:** O assédio dos alunos de repúblicas sobre os alunos ingressantes na instituição.

E1: “Logo que eu entrei, antes de entrar, na verdade, até mesmo, antes de chegar de fato na instituição, as pessoas vieram atrás de mim nas redes sociais. Na época era o msn, o orkut. Vinham me chamar para as repúblicas, me orientavam pra vir para as repúblicas. **Já chegando antes da própria Universidade.** (...) Aí no dia que eu cheguei para a matrícula, **logo que eu desci do carro eu já fui cercado por alunos de vários lados, usando uma camiseta amarela.”**

E8: “Então, quando você passa no vestibular, o pessoal das repúblicas pega o teu nome na lista e eles te procuram pelo Facebook. Então eles me acharam. Aí eu acabei indo para lá. Eu não fiquei muito tempo lá. Eu acabei indo para outra república. (...) Foram duas ou três semanas. Três semanas. **E o problema deles é que eram muito invasivos quanto à privacidade.”**

E3: Porque eu não ia nas repúblicas que dão trote. (...) Porque rola uma pressão, porque daí eles começam a te ignorar, começam a te tratar mal. Então eu não ia nesses lugares pra ser tratada mal. **Só que o que acontece que eu acho é que as pessoas entram na instituição e elas tem sorte de onde elas caem, mas, também depende da cabeça da pessoa, dos valores dela.**

➤ **FATOR 7: O trote no ambiente educacional da instituição.**

E12: “O trote tem uma porta de entrada muito forte que é abrir a porta pra bebidas e festas. Eu convivia muito com essa galera. Se deixasse eu ficava o resto da vida nessa coisa (risos). Você não paga pra beber, não paga pra ir às festas. Não paga pra nada. E enquanto você está ali curtindo, não vê o que está acontecendo. Fica achando mesmo que tudo é uma brincadeira. (...) **E aí vieram as minhas primeiras notas e já no primeiro semestre percebi que não estava num bom caminho. A situação estava desandando, e aí misturou as duas coisas.** (...) E foi aí que eu fui freando a história. E foi quando eu percebi que muitos não ligavam pra eu estar ali no trote, pro fato de eu me ajoelhar, ou não, e usar o chapéu, ou não. Tinham alguns que ficavam meio incomodados e alguns que ficavam alucinados, putos da vida. **E teve um debate, numa assembleia que marcou bem esse período. Foi quando terminou a minha relação com o trote.** Foi um período da faculdade que estava tendo uma discussão muito grande em relação ao trote, como o uso do chapéu.”

E1: “Para mim é até uma deficiência de caráter, de intelecto, não reconhecer que o trote não é uma ação livre nunca. Você tá obrigando alguém a fazer alguma coisa. Eu fiz até um paralelo, mas umas pessoas não me entenderam direito. Tenho dito que na nossa constituição brasileira é proibido fazer um contrato de escravidão. A liberdade é compulsória. Você não pode dizer: ‘eu escolhi ser obrigado a receber o trote!’ **Você não escolhe ser obrigado à nada.**”

E3: “Então a gente ainda não sabe se a CPI trouxe avanços de fato ou se as pessoas estão com medo e elas tão maneirando um pouquinho agora por conta disso e depois vai voltar ao normal. Não sei, talvez as pessoas estão tomando consciência de que, né, esses abusos não são legais, isso não é legal, não integra, que não é uma coisa divertida.(...) **Não sei, é difícil de saber.**”

E4: “Mas aqui há uma formação alienante do mesmo jeito. Então não adianta denunciar o trote se a formação continuar sendo alienada dentro do campus. Mas isso não sei até que ponto a instituição consegue rever no sistema educacional como o nosso que tá posto. Então eu acho que existe um movimento que pode contribuir pra isso hoje em dia. **Mas, eu acho que hoje (2015) o cenário é melhor de quando eu entrei na Graduação.**”

E4: “Toda vez que o aluno do primeiro ano vai almoçar em alguma república, você almoça debaixo da mesa. E depois você tem que cumprir determinadas práticas pra poder sair debaixo da mesa e pedir permissão pra isso. (...) Você tem que atribuir termos pejorativos a você mesmo e atribuir elogios à outra pessoa, ao veterano. (...) Tem épocas do ano em que as práticas trovistas dentro do campus são mais comuns e aí é meio que naturalizado. Incomoda quem não gosta, mas é comum.”

E5: “Eu vejo que tem um pessoal que não vive o trote no dia-a-dia, mas admira o trote nesse sentido. Acho que pelo fato de não terem condições de arcar com um ônus financeiro de uma vida dentro de uma república, **porque não se pode negar que eles são as pessoas de classe mais alta dentro da universidade.** Eles tem tradição de pai que estudou aqui, de tio, é uma família de tradição, e logo, uma família de posse. Então é oneroso fazer parte desse grupo seletivo aqui

dentro da instituição. (...) **Mas, qualquer um que pense um pouquinho e quer ter um pouco de respeito pela sua vida privada, sobre a sua individualidade, sabe que as práticas trotistas procuram distorcer, corromper esse princípio. Forçam pra criar um espírito de grupo. Você não é um indivíduo mais. Você é aquele grupo, você é aquela facção, aquilo tá acima de você.**"

E8: "Eu usei o chapéu porque eu estava fazendo estágio e normalmente você só consegue pegar o almoço se você usa chapéu. E apresentar, eu me apresentei só no começo. (...) É você se ajoelhar. Aí você dá a mão para o doutor, você tem que dar a mão para ele, que ele fica em pé. Aí você se humilha, fala o seu apelido. Fala onde você está ficando e aí você tem que perguntar para o doutor o nome, que no caso é o apelido dele, república e ano. E aí você tem que decorar. Porque ele vai perguntar. Se você não souber nenhum desses, você tem que se apresentar de novo e ficar ajoelhado. Mas assim, eu me apresentava rápido. Se ele não falasse o nome, também tchau. E depois da segunda semana já desencanei de me apresentar. Já não me preocupava mais com isso e eu parei de me apresentar. Mas o apelido, eu aceitei, também porque as pessoas passam a te chamar assim. Então, não tem como fugir disso."

E2: "(...) uma menina de camisa amarela, da república 'X' veio falar comigo: 'Vem morar lá em casa. Vem ficar lá em casa no meu estágio que aqui é certeza. É o melhor lugar que você pode ficar. A universidade não tem nenhuma estrutura, a casa do estudante é uma porcaria. Então, vamos ficar lá em casa'. E eu não conhecia nada da instituição. Fui, e no primeiro dia eu já achei aquilo tudo muito estranho.(...) Só que a falta de respeito começou a aparecer, a partir do momento que você tem que se ajoelhar.(...) E eu via alguém me xingando e mandando eu tomar no cú e dizendo que eu sou uma filha-da-puta de nada. Eu acho que isso é uma falta de respeito, no mínimo. Você tem outras maneiras de quebrar o gelo. Então, no primeiro dia de aula, eu já estava achando aquilo muito estranho. Eu não queria ir pra festa, eu me recusava a ir às festas porque a primeira festa que eu fui eu não me diverti. Eu via um monte de gente se ajoelhando, se deitando, bebendo, e eu não bebo. Então pra mim, simplesmente, socialmente, pra mim aquilo ali era um exagero."

E6: "Todas as repúblicas de uma maneira geral dão razão. Inclusive a minha, uma vez por semana. A 'razão' é chamar os ingressantes pra almoçar em casa. Aí alguns chamam realmente o pessoal pra almoçar, como se fosse um convidado realmente. E alguns usam pra aplicar o trote."

E11: "Por exemplo, como fator negativo vejo o começo do ano que tem toda aquela coisa do trote e tudo, que gera uma balbúrdia aqui em volta, no ambiente, então fica complicado. (...) gera uma tensão entre alunos e professores. O que fazem com o pessoal do primeiro ano, tudo isso. Os professores acabam reclamando e também acho que alguns até concordam com isso, infelizmente. Eu acho isso muito negativo. E todo ano é isso. E eu não gosto."

E4: "Mas, assim, já vi pessoas chegando em aula visivelmente depredadas por uma prática trotista. Isso eu já vi, mas eu nunca vi uma prática ocorrendo em sala de aula. Na instituição, nos lugares, assim, eu já vi. As pessoas sendo ofendidas, gente gritando, tipo, colocando no grupo lá que não é do rito, lá em frente ao bandeirão. Acontece mesmo um ritual trotista, todo mundo tá em grupo fazendo aquela, quase, é...tipo, o que é necessário para o totalitarismo. Tem um espírito de grupo, de gritar, de alienar fortemente a pessoa, envolver

ela naquilo, né. Só que eu já vi... A humilhação aparece mais forte quando é individual, assim. Alguém de um ano mais velho grita e não-sei-o-que, põe o cara no chão e tá tipo, só os dois assim, no meio da rua. É´ mais forte.”

E12: “Eu acho que essa coisa do **trote só atrapalha a universidade**. Não tem nenhum benefício pra um projeto de universidade. **Ele tem um benefício que as empresas gostam bastante, que é o profissional, o estudante, o bixo que não fala nada, não discorda dos seus superiores. Eu acho que nesse sentido, isso funciona muito.** (...) Não é o trote que vai garantir sucesso que é o que eles defendem porque eles defendem que o trote vai aumentar a criticidade do indivíduo. Tem isso no manual do conselho de repúblicas. (...) No meu projeto de vida isso não cabe. Não adianta fazer um olhar purista disso. Enquanto houver isso na sociedade, não vai deixar de existir isso aqui. **Mas a universidade não deveria reforçar isso. E ela vem reforçando. Até a postura de professores.**”

QUESTÃO 2 - Quais são os discursos recorrentes sobre dicotomias, hierarquias, dominação e poder presentes no ambiente educacional em questão?

Segue a respectiva categorização contendo os atos de fala dos grupos focais e dos participantes das entrevistas individuais:

1) Dicotomias existentes entre a educação e a política no ambiente educacional da instituição:

GF1/P3: “De política, nada. **A gente de política não recebe nada de professor nenhum, nem de ninguém. Se você quiser tem que ir atrás.**”

GF1/P2: “É. Você pode ser cotado por tais e tais grupos. **Essa questão dos RDs, eu fui entender o que era RD no terceiro ano.** No ano passado (2014), assim. **A parte política parece muito distante na nossa realidade de aluno.**”

GF1/P1: “Mesmo eu também. **Eu fui ter um contato maior depois que eu entrei pro Centro Acadêmico. Porque depois desse contato a gente passa a entender e a se engajar mais.** Mas eu acho que ao mesmo tempo **é uma coisa que tá no nosso controle. É uma coisa que a gente poderia melhorar, aproveitar melhor isso.** Mas, é... **falta tempo pros alunos. Principalmente na Agronomia, isso é muito visível.** Os alunos dos outros cursos – até os centros acadêmicos dos cursos – são muito mais bem articulados. A Agronomia é o que tem mais alunos e é o mais debandado, assim.”

GF2/P6: “Eu acho que **a gente precisa ter mais questionamentos dentro da universidade que envolvam não só as questões da agricultura mas, da política também de um modo geral.** Eu

acho que isso é **necessário tanto para a universidade como pra sociedade**, pensando no momento em que o país está atravessando atualmente.”

E4: “Só que tem uma outra massa de estudantes que não consegue refletir muito e simplesmente frequenta o campus, cursa as suas disciplinas e tem a perspectiva de sair daqui pro mercado de trabalho, o mais rápido possível e no melhor posto de trabalho. A instituição, de uma maneira geral, talvez até por essa estrutura trotista é muito elitista, é um campus profundamente despolitizado. E aí favorece que no meio fique uma grande massa de pessoas que permanece indiferente à situação como um todo. Não só em relação ao trote, mas em relação a maior parte das pautas políticas também. E aí tem um outro grupo minoritário que se coloca contra esse tipo de prática e tenta pensar algumas questões políticas, mas ainda de uma maneira incipiente.”

E1: “Demorei muito pra eu entender que eu podia levantar propostas no CALQ, perguntar para as pessoas o que elas queriam ou não. Precisávamos fazer fóruns para trocar experiências, pra gente amadurecer, saber se portar. A gente não aprende isso dentro da universidade e dentro da universidade ninguém se preocupa em te ensinar. Tem que engolir matéria, um monte de coisas. E se você não experimenta outras situações você não vai saber lidar com as dificuldades que vão surgindo.”

E3: “Então, eu percebo que não há incentivo dos professores, de politizar os estudantes. Tipo não tem nas aulas, assim, não existe um espaço de reflexão. São poucas as aulas que os professores abrem um diálogo para falar dessas questões com os estudantes. (...) Nunca vi professor falando que tinha que se organizar em centro acadêmico, que era importante, representação discente. Eu vejo que eles cobram muito da participação dos estudantes, mas não existe um incentivo. Na verdade, quem participa do movimento estudantil é um “louco”, na verdade, né. Porque os professores não liberam da aula. A gente tem muito trabalho, de graça, a gente não ganha pra participar. Os professores não ajudam. São raros os professores que ajudam.”

E4: “A minha reflexão política amadureceu mais pro final do meu curso de graduação. até porque, a possibilidade de formação política aqui dentro é muito restrita. (...) Recentemente o movimento contrário à cultura mais trotista da instituição foi ganhando alguma força política por ter assumido o Calq, criando mais espaço de diálogo.”

E5: “A formação política aqui no campus é muito limitada. Tem muitos poucos professores que propõem pautas mais politizadas. (...) Eu acho que a universidade é um lugar muito bom pra você pensar nesse tipo de análise, do que é hegemônico na sociedade. Pra poder fazer essa análise, eu colocaria, eu colocaria dois opostos: de um lado seria o conservador e do outro lado colocaria um campo mais progressista. Um mais construtivista e do outro um repressor, trotista. E pra permear tudo isso, tem que analisar a instituição em si, né. Aquela a quem serve a posse da instituição. Se você pensar a instituição em termos acadêmicos, ela é criada para um latifundiário, ela é criada pra atender latifundiários em termos de pesquisa, de mão-de-obra, de avanços tecnológicos. Isso faz parte da concepção e da criação, da gênese dessa escola.”

2) A dicotomia existente entre o papel do professor e do pesquisador.

GF2/P5: “Uma coisa que eu acho negativa, que não é só nesta instituição, **mas nas faculdades públicas, os professores não são professores.** A maioria deles tem **outros interesses que não é dar uma aula, e não se interessam pela didática da aula. Ele quer fazer pesquisa.** (...) Só que você não pode culpar inteiramente o professor. Porque por outro lado são ótimos pesquisadores, são renomados internacionalmente.”

GF2/P2: “Então. Isso é complicado porque eu tenho amigos na federal de Uberlândia que dizem “Nossa, aqui a gente estuda o livro do seu professor, do cara que dá aula pra você”. Pois é, **mas o professor que dá aula do livro do meu professor é muito melhor do que aquele cara que escreveu o livro e dá aula pra mim...!**”

GF1/P3: “**Tem muito professor que é só pesquisador, que não é professor.** Aí você vai na aula e você não aprende nada na aula. E se ele passa alguma coisa na aula você acha no livro, na internet. Você perde tempo. Tem muito professor muito bom também. Não sei como seria como pesquisador também. **Mas eu digo que a maioria dos professores aqui são só pesquisadores.**”

GF1/P1: “**Eu acho que o problema é que dentro da universidade essas funções são indissociáveis, entre pesquisador e professor.** Pelo próprio contrato dos professores. (...) digamos assim, os professores tem uma função de incentivar a gente a **determinados posicionamentos, isso é muito difícil assim.** (...) **Meu, eu tive aula que o cara não se deu ao trabalho de mudar o ano do slide. Assim, com a data de três anos atrás.** Os dados, então, nem se fala. Então, **tem professor que dá raiva.** Eu daria uma aula muito melhor que aquela se tivesse estudado meio hora antes!”

3) As dicotomias existentes entre a vida nas repúblicas e a vida acadêmica: experiências e percepções.

E8: “**Parece que esse ambiente da instituição é tirado da universidade e colocado fora, que é nas repúblicas. Tem aluno que só vêm aqui para cumprir crédito, ir para aula e cumprir as formalidades da república.** Que é para pegar bicho no bandeirão para ração. Eles nem almoçam por lá. Não almoçam no bandeirão porque geralmente eles tem empregada na casa. Eles não conversam na instituição. Mesmo que eles conversem, sobre o ambiente lá fora, das repúblicas. **Parece que o ambiente lá fora é mais forte que as relações aqui dentro da escola.**”

E6: “**Acho que este campus precisa tirar o foco das repúblicas.** A importância que as repúblicas tem. É ótimo conviver com pessoas diferentes. Faz parte da formação também. **Mas tirar o foco disso é importante.** Não tem porquê. **O que elas contribuem de verdade, de fato para a universidade...? (...)** É preciso incentivar grupos de extensão, práticas, trazer a comunidade pra dentro da universidade. **Saber o que a comunidade espera da universidade e o que a comunidade espera dos universitários.**”

E6: Foram várias as decepções aqui na instituição. Primeiro essa cultura infantilizada. Essas aberrações que a gente via, dos trotistas, né. 'Nossa que coisa estranha'. E você acha que isso é o todo. **Eles são poucos, mas eles dão a impressão de que são o todo.** (...) Mas, o intercâmbio (2011) (...) **foi muito importante pra ver uma outra visão de universidade e mais a aplicação na realidade, mais comunicação com o mundo de fora da universidade.**"

E5: Tem algumas cenas que eu presenciei em sala de aula, eu estava no meu primeiro ano. Era a disciplina de 'X'. Eu não lembro o nome do professor, mas tinha um dos professores dessa disciplina que ele era mais combativo nessa questão do trote e pegava a fantasia e o chapéu. (...) Como ele coibia muito, tinham dois meninos que estavam na república 'W' e aí eles chegaram pra mim e perguntaram 'pô, eu estou com muito cheiro de alho?'. E estava um cheiro absurdo. "Ah, porque a gente teve que comer muito alho agora..". (...) **Mas, tem muitos professores que vem das repúblicas e dão respaldo aqui dentro.** Tem funcionários que vem dessas repúblicas. **Então tem um respaldo dentro do corpo docente e de funcionários que compõem o quadro a mais longo prazo dentro da Universidade.** Então, eles aparecem mais, representam mais.

4) O poder das empresas privadas no âmbito da universidade pública.

E4: "Destaco o exemplo do financiamento privado de pesquisa dentro da universidade. A conexão de professores da universidade pública com empresas particulares submete o caráter de formação da Universidade, de produção de conhecimento. Condiciona. (...) A formação que eles vão dar pros alunos está condicionada com as alianças que eles fazem. Esse é um fator que exemplifica a influência da sociedade na Universidade. (...) **Essa é uma influência. E que se manifesta claramente aqui.** Então mesmo que a gente se organize. **Enquanto isso for permitido vai condicionar muito como as coisas funcionam aqui dentro.**"

E12: "A universidade não faz o debate sobre a reforma agrária. Nas aulas de economia e administração nesta instituição a gente vê os debates para as grandes corporações. **Ninguém faz planejamento pra agricultura familiar. O conteúdo não expressa as demandas sociais. Ela expressa uma demanda social que é das empresas. E essa ela segue bastante à risca.**"

GF3/P5: "E o professor então que se permite não só citar, como fazer propaganda de marcas de trator e sementes na aula. Falando coisas que para um servidor público deveria ser proibido, como propaganda de determinadas marcas de tratores. O professor dizia: 'legal a cadeia da soja, olha pessoal, você consegue a semente com a empresa B., ela já te dá a semente, vamos lá pessoal, o que mais? Quais as outras empresas?' **Tem prova que a gente tem que saber qual o nome comercial da marca de trator e qual a marca, o nome da empresa que fornece a semente tal. O que é isso?** Professor dando aula de maquinário e recebendo pra dar duas horas de aula. O que ele dá? **Um vídeo com o trator da marca M.F., mostrando o funcionamento da máquina. E a marca do trator o tempo inteiro. Um vídeo promocional.** Isso aí eu não entendo como isso é possível dentro de uma universidade?"

GF1/P2: “(...) teoricamente, os professores desta universidade deveriam se dedicar à pesquisa. (...) e, por exemplo, **tem grupo de estágio que recebe até bolsa pra estudantes de graduação pra empresas como B., por exemplo, fazerem as pesquisas dentro do campus e eles pagam uma iniciação científica, por exemplo, pra você ver se o veneno que eles estão usando ali no campo é eficiente ou não.**”

GF1/P4: “Dentro do campus estas empresas (...) aproveitam de um patrimônio público, pegam alunos daqui, que estão aqui pra se formar. Acho que pra tentar jogar isso numa amplitude mais pública, mais social e se aproveitam desta estrutura para os interesses privados deles (...).”

GF1/P1: “É. E o que eu acho mais bizarro é: você pega **um professor que faz pesquisa dentro da universidade**, dentro do campus, utilizando de toda a estrutura física da universidade e aí você pega a pesquisa e tá escrito lá: “**o produto A**”, **que não pode ser identificado por causa de patente, foi mais efetivo que produto B, que também não pode ser identificado por causa de patente..**”. **O que é que isso tá trazendo para a sociedade? Nada.** Tá cheio disso aqui...a galera faz pesquisa de semente, com um monte de empresa e que tá tudo dentro da universidade... escondido...? **E isso vira como se fosse um artigo que vai ser super importante... pra quem? Pra sociedade...? Pois é, este é que não é o papel da universidade pública!**”

GF3/P4: “Acho que a universidade esta aqui pra atender demandas da sociedade e não demandas de empresas. Porque quando fui na UNESP em Rio Claro, tem uma pichação que me chamou a atenção: ‘para quê e para quem serve a universidade?’. Acho que este deve ser o debate. **Pra que serve a universidade? (...) Será que é pra sociedade mesmo ou é pra uma pequena parcela da sociedade que já tem tudo? Então eu acho que a universidade precisa suprir a necessidade de quem precisa realmente.** Acho que isso deva ser o palco da discussão. Porque eu acho que na universidade existe muito esse negócio de interesses. **Vem uma empresa e banca alguma coisa dentro da universidade e tem muita empresa que influencia a pesquisa da universidade. Eu vejo isso.**”

GF3/P4: “Porque quando você entra aqui dentro da universidade **os professores perguntam “por que vocês estão aqui?”** ou “por que vocês escolheram agronomia?”. Aí os alunos falam “porque eu quero erradicar a fome”. E eles falam “erradicar a fome não é...”. **Porque o que acontece é que você vai terminar o curso e vai trabalhar numa empresa.** E o interesse da empresa não é esse. Quando eu entrei aqui eu também pensava que “ah, vou ajudar a melhorar várias coisas da sociedade”. E não é assim. **Você vai sair daqui e trabalhar numa empresa. O interesse da empresa não é ajudar ninguém. É ajudar o bolso dela mesma!**”

5) As hierarquias de poder e as segregações produzidas e vividas dentro da instituição.

E2: “Essa divisão, essa segregação de alunos, ela começa no início do curso. É o primeiro passo começa aqui, no seu ano.(...) Tem pessoas que eu nunca conversei e que me trataram mal. Aquela hostilidade vinha principalmente dos meus colegas de sala de aula.(...) **São pessoas com ideias iguais, movidas por uma tradição que na verdade ninguém sabe que tradição é essa aqui dentro desta instituição.** Seja lá onde você mora. Você pode ser desta cidade “D” e ser trotista. Conversei já com pessoas que são daqui, que não moram em repúblicas, mas são trotistas. **Então, há tradições e partem de pessoas diferentes, não exatamente de um grupo de repúblicas ou numa república, né. A moral é de cada um. E você aceita se você quiser.** E eu via que aquele ambiente estava ficando cada vez mais hostil. **Uma separação muito grande dentro da sala de aula.”**

E11: “No ambiente desta instituição há uma elitização das pessoas, entre ‘azuis e vermelhos’. Os ‘azuis’ tem uma mentalidade totalmente diferente dos ‘vermelhos’ e aí tem as pessoas que ficam no meio, e que não estão nem aí. (...) Na minha opinião, isso gera uma divisão. E dá pra perceber bem isso nas aulas. Você vê as pessoas que são vermelhas, entre aspas, sentando num lugar da sala. E outras sentando em outros lugares. **Aí, por exemplo, se você faz amizade com uma e você tem amizade com o outro grupo, você não consegue conviver. Por que, eles não se falam.** E eu acho isso bem complicado.”

E8: “É há segregação aqui nesta instituição. O pessoal da azulada e o pessoal da vermelhada. **O pessoal que cola no Calq é da vermelhada. É o pessoal não dá trote, que está envolvido com os centros acadêmicos com os movimentos políticos dos estudantes.** É mais esse pessoal que ajuda a construir o DCAgro. (...) **O pessoal da azulada, que é o pessoal das repúblicas mais tradicionalistas,** também tenta ocupar todos os espaços dos centros acadêmicos. Eles tentam ficar mais focados no Calq porque é o Calq que tem mais nome. (...) o pessoal mais tradicionalista, **mais ligado ao Conselho de Repúblicas.”**

E12: “O perfil do estudante da biologia é muito diferente. É outra cara. **Mesmo os da biologia que são do trote são muito diferentes do que é da agronomia. A agronomia carrega essa coisa do que é a realidade agrária brasileira.** Esse jeito mais grosseiro. Ou é ou não é.”

6) A hierarquia na relação entre professores, funcionários e alunos.

GF3/P3: “Basicamente a aula é o professor passar slide e falar o que tem lá e acabou a aula. **É um contato muito raso com o aluno.** Recentemente um professor comentou comigo e falou que tinha uma professora que ele conhecia que trabalhava com alimentação no município e que ele podia me apresentar a ela. Eu fiquei espantada, porque eles nunca fazem isso. Mas foi só isso também porque ele saiu e foi embora. **Eu sou uma aluna qualquer. Não tem contato nenhum.”**

GF3/ P4: “Eu acho que na universidade tem uma ideia que aquilo que é mais tecnológico, é mais legal, que está na moda. É uma coisa que vem de fora. **Falam pra gente que “ah, o slide vai mais rápido, a gente precisa poupar tempo”. Não acredito nisso. É o professor que diz e quer isso. Ele quer fazer e diz: “toma o conhecimento, se vira”.** E fazer isso com a gente, pode até ser uma demanda tecnológica da universidade...”.

GF3/P3: “É, mas é mais cômodo para o professor. Só monta o slide. Coloca o texto, um ‘historicozinho’. Pra ele é muito mais fácil e não tem essa interação com o aluno. Ele se livra disso. Ele acha que se ele colocar os pontos principais o aluno conseguirá entender. E acaba ficando no superficial. (...) e não tendo interação do aluno com o professor, fica uma coisa muito vaga.”

GF2/P2: “Pra mim, o que falta, o que esta universidade não está nem perto disso, é o diálogo entre professores, funcionários e alunos. Não existe diálogo nem mesmo entre os departamentos. Fica só numa de cumprir tabela, diário e outros processos burocráticos. **Muitas vezes a gente vai fazendo as disciplinas e o professor vai cumprindo as regras que o departamento impõe sobre ele.** E no final ninguém entende bem o porquê de tanta atividade, prova, trabalho, estágio e no final você está formado e nem sabe o que vai fazer lá fora no mercado de trabalho.”

GF3/P5: “Teve uma historia aqui na instituição que me marcou muito. O núcleo não tinha um espaço de trabalho. Mas, agora ele tem uma casinha que é na estrada do rio, no bananal.(...) Só que antes de conseguirmos essa casinha surgiu uma outra. Ela ficava perto da entrada do campus, super bem localizada. Um dos professores do núcleo apresentou a questão de que **“ah, a gente estava quase conseguindo essa casinha só que decidiram dar para as funcionárias da limpeza descansarem”.** Aí eu me lembro da frase que ele usou. **Ele falou “Aí, a gente pode discutir o que é mais pertinente: uma casinha para as funcionárias descansarem ou uma casinha para o núcleo de agroecologia?”.** Na verdade seria realmente importante termos um espaço de trabalho. Outros grupos de estágio já possuíam um espaço, e nós do núcleo ainda não. **Mas, ao mesmo tempo o que me espantou é pensar que este questionamento partiu de um professor. Ele parou para perguntar se era mais importante a gente ter uma casinha ou as funcionárias terem esse espaço.** E fiquei pensando “a gente vai fazer o que na casinha? Se encontrar e tomar café junto?”. Não seria, então, mais importante uma casinha para os trabalhadores não terem que comer lanche deitados na rua?. **Esse exemplo seria significativo para gente ilustrar o contrário de uma universidade do século XXI...porque acho que ainda não estamos preparados para pensar nos funcionários como atores do espaço da universidade.”**

GF3/P5: “A gente fala muito dos professores, alunos. Mas uma coisa que eu estava pensando é a questão dos funcionários, por exemplo. A gente vê greve de funcionário. Ninguém apoia. Eu participei de um evento com P1 organizado pelos funcionários. (...) A gente foi fazer o curso de Pans (Plantas Alimentícias Não Convencionais). A gente foi coletar as plantas lá na horta. **E depois, conversando com os técnicos de lá, vimos como eles sabiam e como conheciam todas essas plantas.** E por que a gente não foi conversar com eles? **Como que a gente se relaciona com os funcionários da limpeza aqui, as secretárias?** Os alunos

também não são incentivados a ter espaços de convívio com esses outros atores de dentro da universidade. **Então, eles são tão atores tanto quanto os docentes, os graduandos e os pós-graduandos. Então essa relação de hierarquia existe, de diferenciação.** Até nos uniformes que alguns profissionais usam e outros não.”

Os discursos também apontam a dinâmica de valores que migram da sociedade para o ambiente acadêmico. Os participantes consideram que assim como na sociedade em que vivem o trabalho intelectual é valorizado em detrimento do trabalho mecânico, braçal. Nesta diferenciação surgem os sentidos de hierarquia produzidos na sociedade e arrastados para o ambiente da universidade.

GF3/P1: “Pensar nos funcionários da universidade tem a ver com atender as demandas da sociedade. Porque daí a diferença é que a gente se considera uma sociedade intelectual, pelo que produzimos aqui e **os funcionários estão aqui, simplesmente, pra fazerem as coisas funcionarem. Então é uma coisa que está refletida aqui dentro, nas relações humanas, dentro da universidade. Ou seja, a gente não atende as demandas da sociedade e não entende que a sociedade está aqui dentro.** É uma coisa que não pode fugir da nossa percepção. A nossa relação com os funcionários é ridícula.”

GF3/P3: “Eu acho que **até mesmo como a gente se porta no supermercado**, com o caixa. Eu enxergo que mesmo que a pessoa esteja me atendendo, não é um motivo pra hierarquizar isso. E tem muita gente aqui que faz isso. E tentar não refletir no nosso dia-a-dia essas coisas erradas que a gente vê aqui seria um passo para tentar transformar o ambiente em que vivemos. **Eu acho que a gente está muito insensível quanto às relações humanas. A gente precisa se enxergar no outro. Precisa olhar em volta e não ficar se colocando num pedestal.**”

GF3/P1: “Eu vejo que tem muito dessa coisa de hierarquia aqui nesta instituição. Mas eu acho que o pior que a hierarquia é **você subjugar o outro.** Achar que aquela pessoa não é capaz porque dentro da hierarquia da instituição ela está um grau abaixo de você. **Por que às vezes pode existir uma hierarquia, mas que não precisa envolver a subjugação e a diferenciação na relação com o outro.**”

GF2/P1: **Aqui na instituição tem uma relação de poder muito forte.** Que vem desde cima, desde o diretor que passa isso para o restante e chega até os alunos. **A ponto de você sentar todo dia ao lado do seu colega e ele não te olhar na cara porque ele acredita em coisas diferentes de você.** E, assim, realmente não existe diálogo. Não existe troca dentro da instituição. **Parece que a gente vive num sistema militar. Muito fechado.** Isso pra mim é regressão. Esta situação é muito ruim. **Atrapalha a nossa evolução como pessoas no ambiente da universidade e depois poderá interferir na nossa vida profissional, quando estivermos no mercado de trabalho.**”

7) As hierarquias de poder no âmbito burocrático da universidade.

E9: “A burocracia e a estrutura departamental não ajudam muito, por exemplo, na tarefa de discutir e rever a grade curricular do curso de agronomia. Porque a comissão coordenadora de curso consegue enxergar onde dá pra diminuir e onde dá pra aumentar. Porém, ela não decide isso sozinha. **Ela depende do departamento. O departamento pode concordar ou discordar disso. E quem decide isso é ele. Então isso fica uma briga infinita.** Por exemplo, a graduação na Instituição, hoje, trabalha na coexistência desses múltiplos poderes: o poder departamental, comissão de graduação, Coc, e acima de tudo a congregação. (...) Até contratação é complicado. Tem uma área que determinado curso vê como extremamente importante. Ele tem que convencer o departamento para que também ache isso. Então é um entrave grande. E é muito desgastante, para nós docentes, trabalharmos nessa área.”

E6: “O esquema para o Calq é bem burocrático, por exemplo, pra você fazer eventos. Se você quiser alugar pra fazer a Feira de Agroecologia, por exemplo, você tem que preencher um formulário, levar pra prefeitura, passar no Prédio Central. Depois, o diretor assina, o prefeito assina. Tem que ter **um professor responsável, tem que um funcionário responsável** assinando também. **Então os alunos não tem autonomia pra assinar. Nem o presidente do CALQ tem autonomia pra assinar. Tem que ter um professor responsável que assine pra usar.**”

8) As dominações percebidas no âmbito da diversidade e da sexualidade.

E8: “As pessoas precisariam tomar como responsabilidade o assunto da homossexualidade na universidade. Porque, eu não sei qual é o problema dessa geração. Parece que eles acham que ser ativista de Facebook é o suficiente. E, não sei, parece que o pessoal tem receio. Parece que tem até medo de se reunir com as pessoas para conversar.”

E12: “Alguns anos antes dos coletivos se organizarem (o LGBT e o feminista) a gente tirava sarro entre alguns amigos meus que são homossexuais. **Quem não conhece acha que na instituição não tem homossexual. Hoje em dia não dá mais pra galera ter essa postura.** Hoje já quebrou. E hoje a gente sabe. Tem um monte. Muito. Quando eu entrei isso não era fato. Eu sabia por que tinham algumas pessoas que eu convivia mais de perto e eu sabia. **E há muitas outras questões. Fora a questão do trote há muitas outras opressões nesse ambiente. É algo que não tem cabimento na universidade.**”

E8: “O coletivo LGBT procura basicamente fazer uma formação com o pessoal da instituição para diminuir essa cara de discriminação que há. Principalmente a gente está focado que **tem muita gente de anos anteriores que foram expulsos de repúblicas quando descobriram que eram gays.** O V., por exemplo. Depois teve uma menina que foi expulsa de uma república, as meninas não deixaram ela entrar em outra e ela desistiu da instituição.(...) **Então a proposta é formar um espaço de discussão, de temáticas LGBTs para tentar quebrar com essa**

discriminação. É bem de conscientização mesmo. Tentar com que as pessoas se conscientizem com essa temática da informação. **Porque muito disso é falta de informação.**”

9) Dominações por meio de distintas formas de assédio moral: desqualificar o outro e inculcar conceitos de inadaptação social, de não pertencimento ao ambiente educacional da instituição.

O discurso descreve uma sensação de inadequação social do participante GF1/P1, nos primeiros anos do curso de agronomia, que parece ter sido produzida por uma somatória de fatores. Entre eles: uma carga horária intensa de aulas com as respectivas cobranças de horários e notas, a inculcação de sentimentos de inferioridade pelas práticas trotistas, a sensação de exclusão provocada pelas ‘panelinhas’. Tais fatores parecem colaborar na configuração de um processo sutil de assédio moral para o aluno do primeiro ano, resultando nessa sensação de inadequação ou exclusão social.

GF1/P1: “**Nos primeiros anos na instituição** eu sentia que eu não tinha controle de nada. E exatamente aquilo, era um ambiente horrível, assim, pra mim. **Eu não gostava nem do ambiente, nem dos alunos; mais pela questão do trote, das panelinhas e dos grupinhos que iam se formando. (...).** Eu não gostava do ambiente e dos professores, porque principalmente no início do curso, **você tem muita matéria obrigatória**, pelo menos na minha época, **era um ambiente muito pesado, a carga horária era muito intensa e os professores eram assim, tinham uma filosofia de pensamento que eu não concordava e eu me sentia super sufocada por aquilo.** Então, nos primeiros anos até o terceiro ano eu queria ir embora daqui, largar o curso de todo jeito, **porque eu não me adaptava de forma alguma**”.

E13: Ao falar de **matrizes** estou falando desses elementos internos da organização, **da construção de conhecimento e das relações afetivas que fazem com que eu tenha um determinado comportamento com uma pessoa.** Na verdade, **são paradigmas que fazem com que eu olhe a realidade de uma maneira ou de outra.** Dependendo da matriz que eu tenho eu posso desqualificar continuamente o outro. (...) **Se a minha matriz for, ‘deixa eu pensar como é que ele pensa isso’, eu vou ter uma outra atitude.** E isso acontece tanto nas relações mais próximas como nas relações mais distantes, institucionais. Nas relações mais próximas isso fica mais fácil de ser observado. Nas relações institucionalizadas, há os grupos e os representantes e você vê, de fato, como eles estão pensando determinados assuntos. Na minha opinião é um elemento chave que acontece e demonstra ser um movimento ascendente. **Não dá pra dizer que só a questão da conscientização vá resolver.** Há outras coisas. O processo de conscientização é um processo de prevenção. Tem coisas que não tem como retroagir. Se houve

uma morte, por exemplo, **a consciência não vai retroagir. Mas, ela pode ajudar com que determinadas situações não aconteçam de novo.**

GF1/P4: “Eu acho que o que falta bastante é isso, autonomia. A gente tem um conhecimento técnico aqui, um ensino técnico muito bom. A gente tem pesquisa, tem tecnologia. Há a questão dos outros grupos de estágio que tem força política, possuem uma hierarquia grande, estão ligados à tradição da instituição, portanto eles tem voz, patrocínio, eles tem dinheiro...E a dificuldade aqui é essa. A divisão. Precisaria todo mundo ter a mesma possibilidade de refletir, participar e opinar por melhorias e mudanças. **Não só receber e seguir como é que se faz e tem que fazer, seguindo tradições passadas. Seria preciso que todos os grupos de estágio trabalhassem juntos, desenvolvendo novas perspectivas.** Falta autonomia.”

GF2/P2: “E muitas vezes se o aluno traz uma coisa diferente, **o professor foge e diz “não, vamos fazer do jeito que eu planejei”.** Eu não estou julgando, mas ele aprendeu a ser assim também. **Porque foi o jeito que ele aprendeu** quando estava estudando, **e provavelmente, reproduz isso pra gente...**”

10) O poder do produtivismo na universidade.

E13: “Nós, professores, temos um ranking de publicação em revistas, mas isso não pode substituir a formação moral dos alunos. Eu não estou falando sobre uma questão doutrinária.”

E3: “Rola uma competição muito grande entre os professores. Essa questão do mérito acadêmico, da produção, da pesquisa. Só a pesquisa é importante e o ensino é sucateado e a extensão nem se fale então. Às vezes você fala de um professor e aí o outro professor fala ‘é, mas fulano não publica...’. Como se fosse a coisa mais importante publicar, né. **Engraçado, os professores são ótimos pesquisadores e não tentam transformar a universidade que eles estão. Não fazem extensão, não tentam levar esse conhecimento pra fora.** Como representante do CTA (Conselho Técnico Administrativo da instituição), eu vi cada coisa absurda, assim, professor só focando em pesquisa ou em consultoria pra grandes empresas e o papel da universidade pública não é esse.”

E11: “Na minha opinião, no meu primeiro estágio, o professor não dava a devida atenção aos estagiários. Ele até era o professor mais presente, porque o grupo também pertence a outros professores. Mas, ele não dava atenção pra gente. **Ele estava mais interessado em publicar artigos do que ensinar a gente. Então a gente ficava mais nas mãos dos mestrandos dele e dos doutorandos, que muitas vezes não sabiam explicar pontos importantes pra gente.** E aí eu percebi, tentei ficar, mas três meses depois eu resolvi sair.”

E3: “É a pesquisa, são os ‘papers’, são os convênios com as empresas e para o ensino são os mesmos slides de vinte anos, o mesmo material há vinte anos, não muda, os professores não tentam melhorar a sua aula, não tentam trabalhar com extensão. São poucos que

trabalham com extensão e isso não é valorizado. Então enquanto isso não for valorizado, a gente não vai ter grandes avanços, né.”

QUESTÃO 3 – Qual o conceito de universidade que os participantes da pesquisa possuem?

Segue a respectiva categorização contendo os atos de fala dos grupos focais e dos participantes das entrevistas individuais:

1) O sentido de universidade para os participantes a partir das experiências vividas na instituição.

GF1/P1: “O meu sonho é isso. É uma universidade que converse com essa geração e não uma universidade que tenha um padrão de ensino de qualidade técnica, adaptada pra uma metodologia dos anos sessenta, dos anos cinquenta, sei lá eu. (...)É ver uma geração contemplada dentro da Universidade. Porque eu não sinto isso hoje, assim. Eu sentia menos em 2010. Mas ainda não sinto isso aqui hoje. Eu acho que é isso. **A nossa geração ‘y’ tem que ter um espaço, uma voz ativa, nós somos uma geração muito rápida, muito ágil, que não tem paciência.** E eu acho que isso não é uma coisa ruim, necessariamente. (...). **Encontrar uma universidade que funcione, que não ensine só um conteúdo técnico, que ensine a viver. É o que eu espero de uma universidade para o século XXI”.**

GF1/P.3: “Pra esta instituição se inserir numa proposta de universidade para o século XXI **teria que dar autonomia para o aluno. Fazer com ele tivesse uma participação maior.** Não só falar “você vai fazer isso”, do tipo, explica e fala o que ele tem que fazer. Com isso aí você não ensina nada pra ninguém..”

GF2/P1: “Pra mim, uma boa universidade seria aquela em que as pessoas pudessem além de desenvolver conhecimento, **também evoluir em relação às relações humanas. O que torna as pessoas mais evoluídas é o modo como elas se relacionam.** As relações interpessoais que considero importantes para uma universidade deveriam estar **baseadas em respeito e igualdade.** E eu acho que aqui isso está muito distante do ideal.” **E3:** “**Eu vejo avanços no debate político desde que eu entrei aqui nesta instituição. E se continuar assim, eu acho que a gente poderá ter perspectivas de mudanças, mas é, tem que rolar... A gente não pode desistir porque a estrutura, dela, como ela tá hoje é muito engessada e reprime muito o movimento de tentar transformar alguma coisa e tal. A questão burocrática dificulta muito os processos de mudança.** Por exemplo, os professores que se interessam por isso tão super lotados de aula, tem os orientandos, tem a extensão e eles acabam sobrecarregados e outros não se interessam. **Então acho que rola aí tentar, incentivar os professores a participarem desse processo também, né.**”

E4: “Eu acho que tem um movimento, ainda que incipiente e recente de questionamento da estrutura hierárquica dentro da instituição, mas eu acho que precisa de muita ampliação. **Não só de pensar o anti-trote, mas de pensar em pautas sociais para todos os cursos.**”

E2: “O que tá acontecendo é que muita gente tá preocupada com o seu diploma. Muita gente tá preocupada com a sua imagem perante os seus amigos. E vê assim, puxa, essa é a minha Universidade. Então, pera aí! **Glorioso vai ser a partir do momento que você é um ser humano de bem, um profissional de bem, sem ser corrupto, sem ser corruptível. E lutar contra isso. Aí você vai estar à frente. Aí você vai estar dizendo “amo essa Universidade gloriosa”.**

E5: “Eu acho que, mais do que forças internas, a instituição depende de mudanças estruturais na nossa sociedade. Porque a instituição faz parte da gênese dela, está entrelaçada com os setores conservadores. Só quando a gente mudar a nossa sociedade mesmo avançada, elitista, conservadora, retrógrada é que aqui terá um reflexo. E isso, porque eu olho a instituição, a universidade em si, ela é um braço da sociedade como um todo, né. Ela cumpre um papel de educação, de formação pra atender um determinado mercado de trabalho. **Então, enquanto não muda a consciência geral da sociedade e nem a necessidade dos mercados, não vai refletir muito aqui dentro.**”

E15: Acredito que seria preciso aumentar as redes de relações entre os grupos e as pessoas para progredirmos numa visão do que é esta instituição e do que ela pode ser. Então, me incomoda pensar que aqui continuaria a ser o mesmo daqui a dez anos. Em termos de produção de pesquisa, nos índices, ela vai muito bem. Isso continuaria. Mas do restante, tem que realmente repensar. Se é que é possível. Então, vamos repensar. Está na hora.

E8: “**A universidade não deveria apenas ensinar as pessoas e só jogar conteúdo em cima da pessoa. Deveria ensinar a pessoa a conseguir esse conteúdo por conta própria.** Porque essa é a questão da universidade. É você ter informação para continuar sendo um bacharel, um engenheiro, um agrônomo decente. **Porque não adiante ser um engenheiro agrônomo de 2015 (...) quero ser um engenheiro agrônomo de 2035.**”

E9: “Bom, a gente está fazendo algumas coisas, a parceria internacional. O Boaventura fala das redes. Eu acho que a instituição poderia partilhar a nossa formação com redes de formação internacionais. Isso vai muito além de ciências sem fronteiras, de receber alunos, mandar alunos e tudo mais. Tem a ver com a gente discutir a formação dos nossos alunos com colegas de outras universidades. (...) **E trazer o mundo pra dentro. Isso eu acho que é uma coisa que a gente poderia fazer. (...).** Quando você conhece as demais formações, você desloca a sua perspectiva, amplia o seu saber pedagógico. Os seus saberes e os seus fazeres. **Então eu acho que se agente for pensar em modernidade, em pós modernidade dentro de uma instituição dentro de limites institucionais, a gente deveria ver o que os outros fazem e o que está dando certo. Conversar mais, trocar conhecimentos.**

E13: “**A universidade pública deveria favorecer questões que estão além da formação de pessoas honestas. É preciso agir com justiça e generosidade.** Este seria um passo imenso.

Isso significa não fazer o estritamente o que lhe cabe, **mas fazer além daquilo que é o justo e o necessário. Estar atento à necessidade do outro e atender ao outro.**"

Os discursos também traduzem as reflexões e as indagações sobre até que ponto a universidade é um reflexo da sociedade ou está à espera de ser renovada por ela. Avaliam qual é o tipo de sociedade no qual se encontram inseridos e como o ambiente acadêmico poderia "estudar e discutir as questões sociais" (GF2/P5). "Então esse seria um conceito de universidade. Essa valorização da relação humana" (GF3/P1).

GF3/P3: "Eu acho que a universidade deveria trabalhar junto com a sociedade. Mas, **eu vejo a universidade como um reflexo da sociedade. Que é uma sociedade conservadora, preconceituosa. E eu não acho que deva ser assim. Eu acho que a gente tem que renovar isso e levar o 'renovado' para a sociedade.** Coisas que realmente possam renovar a sociedade. A gente comentou da agricultura familiar. É o que está mais perto da gente. O mais palpável e ainda assim a gente tem pouquíssimas matérias na universidade que tratam disso. **A gente precisa trazer essa discussão para a universidade e levar pra sociedade a pesquisa e um ensino renovados.**"

GF3/P5: "Isso eu acho muito legal. **Uma universidade do futuro onde a gente pudesse ver que a sociedade está aqui.** Que a gente não precisa ir pra um quilombo em Bombas ou no pontal do Paranapanema, **mas que a gente conseguisse ver essa relação aqui**".

GF3/P1: "**Então esse seria um conceito de universidade. Essa valorização da relação humana.**"

Os discursos assinalam a relação entre a formação de um pensamento crítico que estimule a formação do sentido de cidadania e a renovação do papel da universidade.

GF3/P2: "Exatamente. **Porque tem professor que entra aqui e dá a desculpa de que 'não, não gosto disso, não gosto de dar aula'.** Então, cara, mas você escolheu ser professor. **Deveria existir reciclagem. Reciclagem pedagógica. Tem que ter.**"

E2: "No futuro, o que eu vejo pra mim, o que eu particularmente vejo nessa universidade é que agora é o momento. **Os jornais estão vendo tudo, a realidade da vida acadêmica.** Estão tentando sensibilizar a sociedade. (...) **Então isso vai depender muito das pessoas se articularem pra fazer alguma coisa mudar aqui dentro dessa universidade.** E fazer pressão sim diante da diretoria da universidade. **E, principalmente ter uma discussão com os alunos que estão entrando agora.**"

2) A instituição como proposta de universidade para o século XXI.

GF1/P2: “Para a instituição se inserir numa proposta de universidade para o século XXI, acho que tinha que **mudar setenta por cento dos professores que dão aula aqui**. Diminuir a carga horária, **deixar que os alunos fossem mais criativamente livres**.”

GF3/P1: “Eu acho que pra instituição se inserir em uma universidade voltada para o século XXI **tem que renovar o corpo docente**. (...). **Porque eu percebo que é muito conservador. É preciso abrir espaço para novos professores. Não que precisem ser jovens**, mas que sejam a vanguarda aí da extensão rural. **Com novas ideias, ideias atualizadas**. E ter mais espaço para os alunos... bom isso já temos com o núcleo. Mas, precisamos de **um espaço de maior autonomia para os alunos de modo geral**. E ter menos horas de aula, para a agronomia”.

GF3/P3: “Eu acho que seria um dilema muito grande ter que renovar o corpo docente, **porque a gente esta sendo formado por esses professores e a gente sem querer, quando se vê numa situação de dar uma aula, acabamos fugindo para os slides também**. A gente está nesse ciclo e é difícil sair disso. **Seria ótimo se a gente conseguisse renovar o corpo docente da instituição. Mas onde conseguir isso?** ”.

E13: “Eu acho que o século XXI ainda tem uma dívida que ainda não foi saudada do século XX. **O século XX começou com a expectativa de que as pessoas se tratariam melhor. Isso não aconteceu**. (...) E eu acho que isso **ainda é um desafio**. É preciso atingir o sujeito, a pessoa em si, para que ele aprenda a **construir perspectivas diferentes sobre as relações humanas**. (...) **O ideal seria que as pessoas aprendessem a resolver as próprias questões de convivência**. São coisas que a gente deveria almejar. **Que a gente não mais necessitasse no âmbito da universidade mecanismos de controle ou de punição**. Mas, infelizmente essa ainda não é a nossa realidade e, por enquanto, não há como descartá-las. É isso.”

E11: “Eu acho que a instituição, assim, no conhecimento técnico ela é muito boa. Mas, eu acho que **precisaria existir uma formação também voltada mais pra lidar com as pessoas**. (...) Então eu acho que **falta esse desenvolvimento de aprender a lidar com as pessoas. Lidar com os diferentes tipos de pessoas também. Diferentes opiniões diferentes tipos de pensamento**. (...) **Falta uma formação mais humana**. Porque a gente, da agronomia, tem poucas disciplinas voltadas pra área de Humanas.(...) E isso é porque você fica trancado nas matérias técnicas. Você não tem tempo pra nada. Você estuda pra aquilo, mas no fim você sai e não sabe lidar com ninguém. **Como você vai trabalhar em um lugar que você precisa lidar com diferentes tipos de opiniões sendo que você não teve essa experiência e não exercitou isso durante a faculdade?** Eu acho que a Universidade do Século XXI deveria **pegar mais firme nessa parte. Além do conhecimento técnico precisa existir a formação humana**.

E7: “Dizer que a instituição está inserida na ideia de uma universidade do século XXI ela não está. **Acredito que esteja parcialmente inserida**. Ela tem condições de entrar. Desde que o corpo docente mude o seu posicionamento frente ao ensino dentro dessa universidade. **Se o corpo docente mudar, aí sim, a gente poderá dizer que a instituição estará inserida no**

século XXI. (...). Tem professor aqui que está retroagindo. Se os professores aqui tomarem posição, seriedade, aí entra no século XXI. Mas só depois que os professores agirem. Porque é assim: quem faz a universidade é o aluno. Mas o aluno tem que ter um espelho. Quem vai ser o espelho do aluno? (...). Será preciso otimizar quem tem perfil. Por lei, o professor não é obrigado a dar aula pra pós-graduação. Tem professor que tem vocação pra dar aula na pós-graduação, mas tem professor que tem vocação pra administração, Por que ele não pode ir pra administração? Precisa de um redirecionamento. Não adianta tapar o sol com a peneira. Tem condições? Tem. Desde que o corpo docente mude. É isso”.