

DISCUTINDO PROJETOS EMANCIPATÓRIOS NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL

Maria Isabel da Cunha
Maurício Cesar Vitória Fagundes

Resumo

A possibilidade de transformação das relações políticas e pedagógicas da universidade, envolvendo o seu papel social no contexto onde se insere, tem sido objeto de estudos e impulsionado ações e experiências. Esse movimento se expressa no delineamento de Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das IES e pode assumir a condição emancipatória como referente. As condições que se estabelecem a partir de cenários nacionais e internacionais, implicam as possibilidades, mais ou menos intensas, de participação e democratização. Utilizando-se principalmente as contribuições de Buarque, Marx, Freire e Sousa Santos, analisam-se experiências de implantação de PPPs de duas Universidades Públicas brasileiras, gestadas em contextos históricos e temporais distintos. Tendo pressupostos conceituais similares na orientação política de seus Projetos, o cotejamento das experiências indica as tensões entre as forças da regulação e as da emancipação que as caracterizam.

Palavras-chave: projetos político-pedagógicos, educação superior, gestão emancipatória

DISCUSSING EMANCIPATORY PROJECTS IN THE CONTEXT OF THE PUBLIC UNIVERSITY IN BRAZIL

Abstract

The possibility of transforming the university's pedagogical and political relations, including its social role in the context in which it is inserted, has been the object of studies and triggered actions and experiences. This movement is expressed in the outline of the *Political and Pedagogical Projects* (PPP's) in Higher Education Institutions and may take on the emancipatory condition as a reference. The conditions of the national and the international scenery lead to rather strong possibility of participation and democratization. Based on Buarque, Marx, Freire, and Sousa Santos, we have analyzed the implementation of PPP's in two Brazilian universities in different historical contexts. Having shown similar conceptual principles regarding their political acts, scarce experiences indicate there is the tension among the regulation forces and the emancipatory forces which characterize the universities.

Key words: Political-pedagogical Projects, Higher Education, Emancipatory Management.

A construção histórica da universidade dos séculos XI e XII aconteceu a partir da crise social, teórica e política de um mundo que ensaiava uma transição do feudalismo para o pré-capitalismo, desencadeando, portanto, um projeto de emancipação em seu tempo. Nesse contexto, a universidade inseria-se na realidade social como provocadora de outros projetos e servia-se de sua realidade para desenhar uma perspectiva superadora. Buarque (1994), ao refletir sobre a universidade, afirmou que esse movimento revolucionário, que a fez surgir e firmar-se como centro de estudos livres, de caráter associativo e movido pelo desejo de assegurar liberdade às atividades que praticavam, foi lentamente sendo domesticado. Sua trajetória na sociedade foi perdendo a dimensão de inserção na realidade social e concreta para poder transformá-la. Uma sucessão de movimentos que se constituíram como marcos de suas respectivas épocas históricas, com início no século XV, e que nos acompanham até a contemporaneidade, ocorreram independentemente da universidade, denunciando sua incapacidade de acompanhar e/ou lançar-se a novos projetos. Entre eles, é possível citar, a título de exemplo, as grandes navegações, especialmente marcadas pela viagem de Colombo, o Renascimento, a Revolução Francesa, as invenções e as descobertas nas diversas áreas do conhecimento, incluindo nomes como Ford, Edson, Bell, Watt, Marx, Freud e Einstein, entre outros.

Buarque (idem) analisa criticamente essa condição e enfatiza que, para a universidade, no decorrer do século XX, o futuro da civilização parecia tácito e aceito. Portanto, seu papel seria de

justificá-lo, legitimá-lo, para ajudar a construí-lo sem contestá-lo.[...] Nos países desenvolvidos, a universidade transformou-se no mais importante centro de produção científica e tecnológica nas áreas exatas. [...] Nos países socialistas, a universidade teve igual ou ainda maior êxito, mas também se comportou sem contestar o modelo e a filosofia a que servia. No terceiro mundo, a universidade foi um instrumento da balança de pagamentos: procurava reduzir a necessidade de importação de ciência, tecnologia, saber, mas sem contestar o que era importado, sem procurar adaptar e romper com o estrangeiro, copiando-o apenas. [...] Não formulou seus problemas e perguntas; mostrou apenas que era capaz de aprender as respostas dadas lá fora aos problemas de fora. [...] A América Latina é um exemplo. Durante as ditaduras militares, nos grandes países do continente, as universidades, com total apoio dos governos autoritários, eram os instrumentos de formação da mão-de-

obra para projetos megalomaniacos, excludentes, depredadores, endividadores, que cumpriam um caminho aparentemente sem crise (pp. 25, 26).

Reconhecendo que essas críticas sejam procedentes, identificam-se, entretanto, avanços no contexto do século XX, em ritmos diferenciados, de acordo com os acontecimentos históricos e culturais. No Brasil, sendo a universidade uma instituição tardia, as trajetórias que marcaram sua existência têm sido objeto de recuperação e reflexão. Certamente as tendências identificadas na universidade brasileira revelam as influências internacionais e a cultura instalada no país. Com raros períodos de democracia instituída, a sociedade brasileira teve dificuldades de pensar um projeto universitário mais identificado com as condições do país e os ideais de desenvolvimento solidário. As reformas educacionais retrataram os interesses político-econômicos que as produziram, vinculando a universidade às demandas da classe dirigente e à manutenção do *status quo*.

Buarque ressalta que, na década de oitenta do século vinte, no período que sucede o governo militar, instala-se uma grande mobilização na sociedade civil, no sentido de pensar as suas instituições, com vistas ao processo constituinte. A retomada dos direitos civis propiciou a articulação de agrupamentos corporativos, sindicais e políticos que, em torno de suas idéias, estimulavam a discussão de projetos para a nação brasileira, colocando-os em questão. A educação inseria-se fortemente no bojo desses debates incluindo, de forma significativa, a reflexão sobre o papel reservado para a universidade como tema central das discussões. A democratização das estruturas de poder na administração das IES favoreceu a explicitação de projetos, por vezes em confronto, que favoreceram o exercício de um protagonismo ainda inédito para a maioria das suas comunidades.

Sem haver um delineamento único, em que pese a legislação coubesse para todas, as universidades experimentaram tempos importantes, marcados pelo descortinar da condição política da educação. Experiências de avaliação institucional¹ baseada em valores emancipatórios foram estimuladas pelo Ministério da Educação, bem

¹ Destaca-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), gestado no contexto da Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Educação (ANDIFES), que recebeu apoio do MEC e foi implantado em um número significativos de IES do país.

como os esforços de produzir Projetos Político-Pedagógicos que fizessem avançar a possibilidade da mudança.

Havia a compreensão de que esse seria um longo processo, pois exigiria alterações paradigmáticas e epistemológicas com forte impacto sobre as culturas. Mesmo assim, fazia-se um esforço significativo para manter a reflexão e compromisso com a educação.

As mudanças no contexto internacional, porém, trouxeram novos cenários. Os projetos nacionais e as utopias construídas viram-se atingidas por novos acontecimentos que redesenharam as trajetórias institucionais. A perspectiva da globalização e o avanço das políticas de cunho neoliberal impactaram fortemente os processos de produção e, conseqüentemente, as agências de formação, onde se destaca a universidade. O discurso da competência trouxe consigo a ênfase na competitividade, reforçada pela configuração do Estado mínimo cuja principal função residia na regulação social pelas regras do mercado. Projetos iniciantes em tempos anteriores viram-se desestimulados e a visão de futuro estabeleceu-se numa perspectiva pragmática, afetando a universidade.

Entretanto, a condição dialética que caracteriza os movimentos civilizatórios reafirma as resistências e anuncia a possibilidade de novas construções. O novo século trouxe consigo a esperança de que é necessário e possível garantir espaços para a reinvenção da realidade. Nesse contexto, a universidade pode representar uma condição de Projeto que avança na direção de novos paradigmas. A concepção de democratização acadêmica ampliou-se e incluiu a condição de democratização do acesso, exigindo que a universidade revisse seus tradicionais critérios de organização, que tomam a meritocracia como valor maior. A sociedade vem reconhecendo a existência de outros espaços de produção do conhecimento e colocando em questão as tradicionais funções da universidade. Muitas vezes são unânimes em afirmar que ela precisa se reinventar e essa condição impulsiona experiências que assumem o compromisso com a perspectiva emancipatória.

Tomando como referência os contextos mencionados, sentimentos estimulados a fazer um cotejamento entre duas experiências de construção de Projetos Político Pedagógicos de universidades brasileiras que têm em comum pressupostos político-acadêmicos similares.

A primeira refere-se à construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Universidade Federal de Pelotas - UFPEl, delineado e implantado no período de 1989-1992. A segunda toma o

Projeto do Campus do Litoral da Universidade Federal do Paraná – UFPR/Litoral - desencadeada a partir do ano de 2001.

Para refletir criticamente sobre as experiências de construção de Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dessas duas Universidades Federais brasileiras, tomamos em conta, na análise comparativa, alguns estruturantes tais como:

- o momento e os movimentos históricos da produção das experiências;
- o construto teórico/político que lhes deu/dá sustentação;
- a motivação institucional que as estimulou/a e o envolvimento dos atores no delineamento do PPP;
- a presença de estruturantes regulatórios e o potencial de energias emancipatórias em tensão, bem como os avanços e impasses das práticas implementadas.

Como método de análise, usamos os princípios da dialética, elegendo as categorias totalidade e contradição. A perspectiva dialética ajuda a compreensão do movimento das relações desenvolvidas a partir de um PPP, ao observar que, após conhecer a lei dos fenômenos, torna-se importante conhecer a “lei de sua transformação, do seu desenvolvimento, isto é, da transição de uma forma para outra. Uma vez descoberta essa lei, ele passa a investigar detalhadamente seus efeitos na vida social [...]” (Marx, In Marx e Engels, p. 427). O autor reforça que somente os fenômenos exteriores, e não as idéias, podem servir de ponto de partida e que a “crítica deve se limitar a confrontar um fato não com a idéia, mas com um outro fato” (id., *ibid.*, p. 427).

A dinamicidade do PPP é proporcionada pela história individual e coletiva que produz e que também é produzida, na qual a verdade se torna relacional ao momento histórico vivido; pela consciência histórica acrescida das experiências e das novas verdades, que passam a ser formuladas. Para complementar essa compreensão, Marx (2001) explicita que “a essência do homem não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado. Na sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais” (p. 101).

Ao problematizarmos o PPP, a partir de uma perspectiva dialética de conhecimento, entendemos que ele se constitui em elemento que totaliza, em espaço micro, as relações sociais, econômicas, políticas e ideológicas desenvolvidas na sociedade. Assim, o Projeto, explicitado ou não nas suas intencionalidades e fazeres, reflete-se na formação/ação,

nas relações entre os sujeitos do processo acadêmico e deles com o meio onde estão inseridos. Reflete-se, também, nas ações desencadeadas por esses sujeitos, seja como confirmação dessas intencionalidades, negação ou como uma absorção acrítica desse momento, sempre contribuindo, porém, com elementos para uma concepção de mundo.

O momento e os movimentos históricos da produção dos PPPs

Como já sinalizamos, os PPPs aqui referenciados foram desencadeados em décadas diferentes e também em Estados e contextos políticos distintos. O que ambos os Projetos têm em comum é o desejo de construir caminhos para superar as crises da educação, em particular da universidade. De acordo com Sousa Santos (2000, p. 190), em muitos países ocidentais, as crises na universidade iniciam no momento em que ela é desafiada pela sociedade e pelo Estado; porém, acentuam-se nos anos 80 do final do século XX. Manifestam-se como a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional. Esta explicitação, proposta nos anos 80, além de revelar o tensionamento entre a sociedade e o Estado, envolve o tensionamento do mercado e suas agências internacionais regulatórias. As circunstâncias em que estão inseridas as Instituições são próprias e particulares de seus tempos, de seus lugares, de suas sedes, da relação com o contexto histórico do Brasil e do mundo; porém, as contradições que as movimentam na direção da superação, têm ligação, também, com o enfrentamento de suas realidades particulares tensionadas pela realidade global.

Desse modo, reconhecemos o PPP como parte de um todo maior – processo educativo regional/nacional e uma sociedade estruturada – não de forma isolada, mas imerso nele, constituindo-se numa relação parte-realidade maior, em uma unidade dialética da estrutura e da superestrutura.

O processo da construção/ação do Projeto Político Pedagógico da UFPel

A construção do PPP da UFPel foi desencadeada em um momento de efervescência política do país. Proposto apenas quatro anos após o término do regime militar, instalou-se num contexto de forte clamor por democracia. O governo conduzido por José Sarney decorria de eleição indireta e de uma situação inusitada de substituição do titular que deveria capitanear a transição democrática. Discutia-se a nova Constituição, com um foco muito centrado nos direitos políticos e

sociais. Até então, os reitores das universidades públicas eram nomeados e os projetos das universidades, de forma geral, respondiam ao previsto na legislação proposta pelo governo militar, baseado na perspectiva desenvolvimentista. Preponderava, entretanto, na comunidade acadêmica, uma expectativa de reconstrução nacional, com base em valores e perspectivas emancipatórias e críticas.

Esse cenário abrigava as discussões de uma universidade que buscava reencontrar seu papel social e, em consonância com ele, redefinir a organização administrativa, seus cursos, currículos, suas ações, suas pesquisas. Desejava perceber-se como uma totalidade concreta, constituindo-se permanentemente no diálogo com suas comunidades e com a realidade maior, entendida como a sociedade na qual estava inserida. Com esse ponto de partida, a proposta tinha como meta resgatar e/ou construir a autonomia, garantida pela Constituição de 1988 e tão propagada nesse momento de transição política. Essas idéias constituíam, basicamente, a proposta do Grupo CONSTRUÇÃO, que disputou a eleição para a reitoria, assumindo a direção da Universidade e desenvolvendo seu trabalho no período de 1989-92.

A primeira ação implantada foi a de diagnosticar a realidade da Universidade. Embora o quadro fosse aparentemente visível, a proposta exigia um conhecimento mais profundo, a partir da escuta de Coordenadores de Colegiado de Cursos, Chefes de Departamentos, Professores e Alunos. Com esse ponto de partida definido, coube dar seqüência às discussões com o objetivo defendido por Kosik (1986), que afirma que “para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem que fazer um ‘détour’: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte” (p. 30). As respostas apontaram situações que o senso comum já delineava. Porém, os dados sistematizados da pesquisa tornaram possível a organização de um planejamento pautado na realidade concreta da Instituição.

A crise dos Cursos de Graduação foi bem caracterizada, localizando-se, principalmente, na necessidade de superar a lógica academicista, muitas vezes dependente do mercado de trabalho. Percebia-se, ainda, a desvinculação do ensino de graduação das atividades de extensão e de pesquisa, já que esta última havia crescido de fato e de direito com a pós-graduação, fruto do modelo intencional proposto para a educação brasileira com a Lei 5540/68.

A fragmentação na composição curricular denunciava a ausência de um projeto de curso discutido coletivamente. Essa mesma

realidade era possível ser observada na organização e na relação dos cursos enquanto partes de uma totalidade maior, caracterizada pela Universidade. Ficava visível a necessidade de programar ações para o desenvolvimento de um trabalho coletivo que possibilitasse a recuperação da identidade dos Cursos e que dessem sustentação ao trabalho docente e discente. Essas ações foram desencadeadas através de um trabalho com os Coordenadores de Colegiados de Curso, baseado nos seguintes pressupostos:

- a) o Curso é a unidade de formação no nível de graduação;
- b) o Curso é que dá identidade ao objetivo e encaminhamento do conhecimento que deve ser produzido com e pelo aluno;
- c) os Colegiados precisam ser recuperados e valorizados na sua função principal de articulação das diversas áreas do saber;
- d) os Coordenadores são as lideranças formais dos colegiados e, sem a sua participação, pouco se pode fazer;
- e) as eleições para Coordenador de Curso serão respeitadas, sendo os escolhidos, representantes legítimos de suas comunidades;
- f) a ação será desencadeada a partir da estrutura universitária atual, tendo em vista as condições reais de tempo e necessidade de alicerçar a mudança em discussões amplas e coletivas.

As atividades foram-se constituindo, mesmo com os impasses mais básicos como a de interação entre os Coordenadores (pois alguns sequer se conheciam), ajustes de horários comuns, até a definição de papéis das esferas administrativas e acadêmicas da Universidade.

Paralelamente a essas iniciativas no âmbito da graduação, a comunidade universitária foi instada e discutir os múltiplos aspectos que constituem a sua essência e papel. O resultado dessas discussões foi apresentado em um grande encontro da comunidade acadêmica, com representações da sociedade local, denominado “Seminário Repensando a Universidade”. Nele foram discutidas as questões referentes às ações de ensino, pesquisa, extensão, planejamento e administração. No caso da graduação, algumas questões-chave orientaram o debate e as

proposições: Qual é o ensino que se quer? Qual é o projeto de curso que deve orientar a graduação? De que ele se compõe? Quais seus compromissos? Quais seus pressupostos?

Para conhecer a realidade da pós-graduação, foi desencadeado um movimento semelhante ao realizado com a graduação. A estrutura organizacional e operacional da pós-graduação tinha como premissa uma pseudoautonomia, em função da relação com os órgãos estatais de fomento e financiamento. Percebia-se, entretanto, uma tênue vinculação com a graduação e um silenciamento em relação ao projeto político-pedagógico da Universidade, em diálogo com a extensão e com a graduação.

Essa condição, analisada a partir dos princípios democráticos e emancipatórios pretendidos, apontava que a Universidade, tanto na graduação como na pós-graduação, apresentava: indefinição quanto à identidade e aos objetivos dos seus cursos; falta de projeto institucional de criação dos cursos; diluição e pouco aproveitamento dos recursos, muitas vezes escassos; duplicação de estruturas e disciplinas; pouca vinculação interna na instituição; normas inadequadas e ineficazes e, também, heterogeneidade na evolução e grau de maturidade dos cursos.

A realização do Seminário Repensando a Universidade legitimou os pressupostos do Projeto Político Pedagógico da UFPel, assim descritos:

a) o compromisso com a dimensão pública da educação, entendendo esse atributo como a prevalência dos interesses da maioria da população como critério da produção e distribuição do conhecimento;

b) a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, proposta a partir de uma base epistemológica rupturante com as formas tradicionais de ensinar e aprender, assumindo a dúvida, a criticidade e a realidade social como condição do ensinar e do aprender;

c) a formação de um aluno crítico e criativo, que fosse capaz de interpretar e mudar a realidade em que vive, tendo em vista o bem estar social.

Definidos e legitimados esses pressupostos, as ações de planejamento das Pró-Reitorias com a comunidade universitária passaram a ser pautadas por eles, desafiando as condições históricas e as

culturas estabelecidas. Muitas ações foram implementadas, com nítidos indicadores de inovações, especialmente na forma participativa de gestão e na procura de novos patamares epistemológicos com impacto nos currículos e nas práticas de sala de aula². As experiências foram acompanhadas de pesquisa e os registros favoreceram a sua socialização, bem como a possibilidade de reflexão sobre as trajetórias percorridas.

O processo não foi realizado sem impasses. De muitas ordens foram os desafios que se acumulavam, exigindo uma aprendizagem intensa, onde se inseria o exercício da paciência histórica, de que nos fala Freire (1979), e a coragem de manter o sonho. Avanços foram conquistados e o exercício exigente do diálogo explicitou as próprias contradições dos protagonistas dos processos em curso. As utopias alimentavam os ideais, mas, como seres históricos, carregavam subjetividades marcadas por uma cultura que, em muitos casos, queriam superar. Foi um caminho construído nas árduas pedras do caminho e o distanciamento temporal propiciou, aos poucos, o estímulo a uma reflexão sistematizada sobre ele.

Movimentos e processos protagonizados na UFPR – Setor Litoral

A implantação do Projeto Político-Pedagógico da UFPR – Setor Litoral teve sua gênese na plataforma para eleição da reitoria no ano de 2001, para gestão de 2002-2006 e, nesse aspecto, aproximou-se da experiência da UFPeL.

A proposta do Projeto Político Institucional da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral apresenta como objetivo “consolidar-se como um agente de desenvolvimento comunitário [...] na perspectiva de propiciar à região litorânea com extensão do Vale do Ribeira, qualidade de vida compatíveis com a dignidade humana e a justiça social”³.

O PPP da UFPR Litoral articula-se curricularmente usando a Metodologia de Projetos, nos quais os estudantes, por meio dos

² Referimo-nos, especialmente, aos Projetos de Ação/Investigação denominados “Reconfiguração dos currículos dos Cursos de Graduação da UFPeL”, “Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na Universidade” (UFRGS/UFPeL/UNB/UBA, Ar.) e “Produção do conhecimento: a sala de aula e o currículo como eixo”.

³ As informações sobre o PPP da Universidade Federal do Paraná – Campus Litoral – foram transcritas a partir de material de divulgação e de sua homepage, www.litoral.ufpr.br

Processos de Aprendizagem, são estimulados a conhecer criticamente a realidade, compreender os diversos aspectos que a estruturam e a estabelecer ações integradas entre a Instituição e a comunidade. Além disso, o PPP objetiva que o aluno possa exercitar sua autonomia no decorrer do processo de formação. Ao mesmo tempo, ao ser co-responsável por sua aprendizagem, o estudante aprende a balizar seu cotidiano em valores locais sem perder a perspectiva da mundialização e do respeito aos limites humanos, gerando auto-organização e auto-produtividade.

Por ser um projeto que parte da realidade concreta do lugar, tem como premissa a organização curricular a partir do levantamento dos dados dessa realidade e o desenvolvimento de projetos que partem dos alunos e envolvem os professores e a comunidade. Obedecendo a esse princípio, a Universidade organiza seu currículo em três grandes fases: 1- *conhecer e compreender*; 2- *compreender e propor* e 3- *propor e agir*. Essas fases temporais são desenvolvidas dentro de três grandes módulos que organizam e sistematizam todos os cursos, explicitadas a seguir: Fundamentos teórico-práticos, Projeto de Aprendizagem e Interações Culturais e Humanísticas.

Embora esse processo esteja em fase de construção/com-solidação, muitas contradições já ficaram explícitas. Nos primeiros semestres, os alunos que até então eram formados sob a lógica da racionalidade técnica e disciplinar, questionavam os professores sobre vários aspectos, como o porquê de não haver disciplinas compartimentalizadas, indagando sobre a importância dos projetos de aprendizagem e da Interação Cultural e Humanística, uma vez que esses tomam 40% do tempo curricular. Questionam se isso tudo não seria “uma perda de tempo”. Entretanto, tantos outros alunos explicitavam o encantamento com o processo ao se perceberem como sujeitos, com possibilidades de intervenção no lugar em que vivem e admiram-se ao perceber o sentido e as relações que essa formação pode lhes possibilitar. De outra banda, alguns professores, movidos pela insegurança do novo, discutiam a validade e a vitalidade de um processo com tais características. Será que essa proposta atende às exigências do mercado? Explicitavam suas preocupações a partir de suas carreiras movidas por outra lógica formativa. Entretanto, uma proporção significativa de professores tem demonstrado apropriar-se do processo político-pedagógico. Realizam, entre si e com seus alunos e comunidade externa à Universidade, discussões e projetos que desafiam a lógica tradicional e se apropriam da direção intencionada pelo PPP, ou seja, da construção de caminhos emancipatórios.

Pode o diálogo entre essas duas experiências favorecer a produção de saberes e práticas sobre a construção de Projetos Político-Pedagógicos de cunho emancipatório?

O intuito de cotejar as experiências acima descritas situa-se em favorecer uma reflexão acadêmica consistente que auxilie a sistematização de saberes sobre as práticas construtoras de PPPs e contribuir para o campo da pedagogia universitária. Cremos, como Freire (1997), que pensar sobre a prática é o caminho para aprender a pensar certo. Aliamo-nos, também, a Sousa Santos (2000), que nos alerta sobre o prejuízo que acarreta o desperdício da experiência. Conscientes de que ela não se transmite, assumimos o seu valor de produtora de reflexões críticas que ajudam os caminhantes a percorrer novos caminhos.

Os critérios orientadores deste estudo produziram as categorias que balizaram a análise comparativa e serviram de eixo para a produção das reflexões que se seguem.

O momento e os movimentos históricos da produção das experiências.

Tanto o processo da UFPel quanto da UFPR/Litoral foram concebidos no contextos de propostas que concorriam a eleições para a reitoria de suas universidades, tendo, portanto, a democratização da gestão acadêmica como pressuposto e condição. Partiram de uma intencionalidade explícita, disponibilizada nos seus pressupostos, para uma disputa democrática. Ao saírem vencedores em seus pleitos, os seus protagonistas consideraram suas propostas legitimadas e com condições de implantação. Mesmo considerando as diferentes temporalidades que serviram de cenário às duas propostas, ambas assumem a condição rupturante, respondendo às frustrações da comunidade com relação ao modelo dominante. No caso da UFPel, essa comunidade identificava-se fortemente com os segmentos acadêmicos – docentes, servidores e estudantes; no caso da UFPR/Litoral, o discurso entusiasmou com maior ênfase a comunidade externa, incluindo o poder público nas suas preocupações com o desenvolvimento da região. Entretanto, foi ficando claro que as mudanças exigiriam um grau de adesão dos dois segmentos mencionados, pois o delineamento do PPP envolve a relação interna da Universidade com o seu contexto externo.

O PPP da UFPel, concebido no momento de transição política já referida anteriormente, indicava desejos e intencionalidades da

construção coletiva na busca da autonomia e do resgate da identidade universitária, pautada por um processo embasado em três princípios fundamentais: a) o compromisso da universidade pública com os interesses coletivos; b) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; c) a formação de um aluno crítico, criativo, capaz de transformar a realidade.

O desafio, a partir desses três princípios, estava em reconstruir as bases epistemológicas e políticas da graduação, da pós-graduação, da pesquisa e da extensão, numa dimensão coletiva e integradora. Como metodologia para operacionalização dos princípios, a construção do projeto caminhou seguindo alguns passos que constituíam etapas de um todo, situando a leitura da realidade como referência para avaliação e reorganização dos Cursos. Posteriormente, foi realizado o levantamento das reais condições de trabalho que suportavam a formação dos alunos e, por fim, a proposta da revisão dos currículos e das práticas pedagógicas, incluindo o exame vestibular⁴. Como consequência desses esforços, seria necessário construir elementos que possibilitassem rever as estruturas administrativas e organizacionais da Universidade, como forma de aproximar a instituição, em sua totalidade, do perfil desejado.

No PPP da UFPR – Setor Litoral, os princípios são os mesmos, apesar de terem uma redação diferente. Mas o diferencial situa-se no momento histórico de suas construções e nas condições objetivas para tal. Referimo-nos à possibilidade de a UFPR – Litoral partir da construção do conhecimento como uma totalidade e nela fundar sua organização política, pedagógica e administrativa. Já na UFpel, o grande esforço era o de superar a dimensão tradicional instituída no fazer pedagógico, onde se percebia o privilegiamento da elaboração teórico-abstrata, substanciada na ruptura da teoria com a prática e do trabalho intelectual com o trabalho manual.

O construto teórico/político que deu/dá sustentação às experiências em estudo.

Como fundamento teórico-político em ambos os PPPs, foi possível observar a preocupação de construir a legitimidade da Universidade e torná-la carregada de sentido, ao se aproximar e estabelecer o diálogo com a realidade social, econômica e política de seu

⁴ Sobre a proposta do exame vestibular ver CUNHA, Maria Isabel, FERNANDES, Cleoni Maria, MARSICO, Heloisa. *Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade: o caso da vestibular da UFpel*. Pelotas, Ed. UFpel, 1999.

tempo e de seu lugar, na perspectiva de atendimento às demandas sociais da população.

As questões sociais, para o Projeto da UFPel, foram o ponto de partida da reflexão acadêmica, refazendo o percurso tradicional que coloca a teoria antes da prática e dando destaque à dúvida como eixo da aprendizagem. Além de interagir com o meio, ser um processo educativo, cultural e científico, as atividades de extensão deveriam constituir-se num elemento de retroalimentação do ensino e da pesquisa, caracterizando a indissociabilidade entre essas instâncias e viabilizando uma relação transformadora entre a universidade e a sociedade.

Na dimensão crítica proposta como fundamento teórico-político do PPP da UFPel, a realidade concreta estabeleceu-se como o ponto de partida para a superação da dimensão tradicional. Os conceitos deveriam emergir da leitura da realidade, articulando ensino e pesquisa, e pressupondo a produção de conhecimentos e a formação de recursos humanos no confronto entre o mundo real e o conhecimento sistematizado. O conhecimento deixaria de ter caráter exclusivamente unidisciplinar e deveria expressar um conteúdo interdisciplinar/transdisciplinar, como exigência decorrencial da própria prática. Nessa direção, fundamentaria os conceitos de ensino-pesquisa, teoria-prática, consciência-autoconsciência, iluminando a práxis acadêmica.

Na UFPR – Litoral, o grande esforço tem sido lidar com a permanente insegurança do novo e a construção de certezas datadas, fundantes de novas incertezas. Exige a capacidade de pautar as ações mediadas pelos fundamentos do PPP em uma constante auto-vigília para que a construção histórica tradicional de seus atores faça o tensionamento, mas não a superação, que neste caso se constitui na fragmentação do conhecimento. Pressupõem alimentar o diálogo intra e extra-academia como elemento de escuta atenta aos seus movimentos, os quais serão fundantes da construção de conhecimentos que dialogarão com o sistematizado, como um movimento dialético num devir histórico.

A motivação institucional que as estimulou/a e o envolvimento dos atores no delineamento do PPP

As razões que desencadeiam os processos de construção dos Projetos Político-Pedagógicos que aqui estamos analisando, já foram abordadas na descrição e justificativa das categorias anteriores. De

maneira geral, as propostas tiveram acolhimento das comunidades universitárias por representarem uma reação às práticas e princípios acadêmicos considerados obsoletos. Acenavam com algo novo em momentos propícios à mudança. Os discursos que incorporam elementos críticos, em geral, agradam porque indicam movimento e mudanças. Além disso, é necessário registrar os estímulos externos, vindos das políticas públicas e/ou dos contextos sociais mais amplos.

No caso da UFPel, o movimento pré-constituente e o esforço para garantir na Constituição as perspectivas desejáveis para a educação superior ajudaram a construir, via ANDES e via Associações Científicas como SBPC e Anped, por exemplo, um discurso que exigia mudanças significativas na educação superior. Na medida em que a Constituição incorporou a maioria das demandas defendidas pela base universitária, assumiu-se o desafio de colocar em prática as narrativas discursivas que as sustentaram. Houve um processo em cascata, que envolveu muitas universidades na intenção de rupturas, mesmo levando em conta as tradições que as caracterizavam.

No caso da UFPr/Litoral, houve uma significativa potencialização das políticas educacionais de um governo que se colocava como comprometido com a democratização do acesso à educação superior pública e que, ao mesmo tempo, apostava em políticas solidárias de desenvolvimento. Favoreceu a conjuntura das relações entre os poderes federal, estadual e municipal e o amadurecimento da reflexão sobre as possibilidades de construir uma experiência alternativa ao modelo hegemônico instituído na academia.

Essas condições favoreceram a legitimação das propostas enquanto um fenômeno discursivo e implicou um compromisso de um grupo de pessoas que se dedicaram a sua execução. Entretanto, em ambos os casos, quando as ações começaram a exigir deslocamentos de lugares tradicionalmente estabelecidos, muitas resistências afloraram.

Possivelmente, o estranhamento manifestado por alguns alunos e professores no enfrentamento ou na construção de uma proposta que ousa romper com o tradicional, possa ser entendido com a ajuda de Sousa Santos (1996). O autor faz referência ao sistema educativo construído pela modernidade, como “moldado por um único tipo de conhecimento, o conhecimento científico, e por um tipo único da sua aplicação, a aplicação técnica” (p. 18). Essa tendência homogeneizante da educação tem entre tantas possibilidades, a do silenciamento, da naturalização das relações de dominação e, também, a de escamotear possíveis conflitos. Afirma o autor que “o conhecimento-como-

regulação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância designado por caos e um ponto de conhecimento, designado por “ordem” (p. 24).

A presença de estruturantes regulatórios e o potencial de energias emancipatórias em tensão. Avanços e impasses das práticas implementadas.

A prática social, desde a modernidade, tem sido constituída sob a égide do sistema econômico capitalista na sociedade ocidental. Porém, o capital e os capitalistas construíram, a partir de Marx, outras racionalidades técnicas para a manutenção e reprodução de seus interesses. Vivemos, como descreve Sousa Santos (2006), na era da informação, que é a matéria-prima da revolução tecnológica. O local não apenas se desloca para o global, mas também assume essa característica. As mudanças atuais assentam-se nas chamadas tecnologias convergentes, baseadas na mecânica, na eletromecânica e na eletrônica combinada com a microeletrônica, gerando a “terceira informática” (p. 183).

A existência e a manifestação desse movimento global, definido pelas ideologias neoliberais nos “lugares”,⁵ são marcadas pela desregulação global que, porém, para sua existência e eficiência, deve ser amparada pela regulação local. Cunha (2006) alerta para o perigo que esse tipo de regulação pode representar na educação, pois

os imperativos das políticas econômicas foram se sobrepondo as que orientavam anteriormente as políticas educativas, envolvendo a reorganização e centralização de currículos, a avaliação dos sistemas educativos, a redução dos custos e, particularmente, a proposição de subjetividade construída sobre uma nova retórica, que assume o mercado como referência da gestão educacional (p. 14).

Vale perceber que esse processo – embora contenha em si um espaço de contradição e, por seu intermédio, possa construir alguns resultados e possibilidades no enfrentamento e transformação qualitativa na e da educação – corre um grande risco “ao tornar-se o padrão único

⁵ Termo utilizado por Santos (2006) para definir o local, marcado pelas regiões, países, estados, cidades, zonas rurais e bairros.

que provém de um ethos externo, anulando as configurações de autoria das universidades de um projeto político-pedagógico próprio” (id. p. 16).

Na mesma direção, Sousa Santos (1996) afirma que um projeto emancipatório deve ter como centralidade o combate à “trivialização do sofrimento por via da produção de imagens desestabilizadoras a partir do passado, concebido não como fatalidade, mas como produto da iniciativa humana” (p. 17). No entender do autor, um projeto emancipatório deve ser presidido por uma pedagogia da conflitualidade dos conhecimentos, ancorada em três grandes conflitos epistemológicos: “o conflito entre a aplicação técnica e a aplicação edificante do conhecimento; conflito entre conhecimento como regulação e conhecimento como emancipação; conflito entre imperialismo cultural e multiculturalismo” (p. 33). A explicitação desses conflitos terá como objetivo a vulnerabilização e a desestabilização dos modelos epistemológicos dominantes e a recuperação da capacidade de espanto, de indignação, de rebeldia e de inconformismo, como a possibilidade de “aprender um novo tipo de relacionamento entre os saberes e, portanto entre pessoas e entre grupos sociais [...] que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural” (p. 33).

O processo instituído pelo neoliberalismo, segundo Sousa Santos (2006), proporciona que os lugares se unam verticalmente, principalmente, por meio de créditos internacionais disponibilizados aos países mais pobres para “permitir que as redes modernas se estabeleçam ao serviço do grande capital” (p. 259). Porém, o autor ressalta que seu contraditório também é possível, pois “os lugares também se podem unir horizontalmente, reconstruindo aquela base de vida comum, susceptível de criar normas locais, normas regionais... que acabam por afetar as normas nacionais e globais” (id.). Sob tal enfoque, o “lugar” é a sede da resistência, e a estratégia é construir e apropriar-se de um “conhecimento sistemático da realidade, mediante um tratamento analítico do território, interrogando-o a propósito de sua própria constituição no momento histórico atual” (id., p. 259), possibilitando, na tensão com o global, construir seus próprios marcos regulatórios.

Portanto, podemos afirmar que todo processo tradicional ou emancipatório trabalha a partir de marcos regulatórios. Nos dois casos aqui estudados, as propostas são emancipatórias e percebidas como partes que compõem suas respectivas totalidades, porém inseridas em uma totalidade maior, ou seja, o sistema educacional brasileiro. Assim entendidas, as Instituições trabalham a partir da regulação construída e imposta pelo Ministério da Educação e Cultura e pela auto-regulação,

evidenciada pelos seus Regimentos, Estatutos, normas e culturas. É bem verdade que poderíamos elencar outras instâncias, que, mesmo sem o caráter legal, observado como legislação, também têm efeito regulatório sobre a educação ou sobre as instituições educacionais, tal como o mercado e as corporações.

O que torna singular na análise destas duas Instituições é a tentativa de construção de suas próprias regulações a partir de seus PPPs. A experiência da UFPel não conseguiu avançar, no tempo dos quatro anos em que se instalou, fazendo a desejada reorganização estatutária. Parte dos argumentos que justificam essa morosidade se assenta, contraditoriamente, no discurso da participação, que demanda tempo e disposição da maioria. É bem verdade que alguns dispositivos foram regulamentados pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (COCEPE) da Universidade, mas a mudança numa condição de totalidade não foi realizada. Essa prerrogativa facilitou retrocessos do PPP em tempos posteriores.

Na experiência da UFPR/Litoral, o processo assumiu uma condição mais flexível, partindo para a realização do desenho curricular e organizacional do Setor para, somente após a sua implantação, assumir a tarefa de regulação. Essa trajetória pode trazer vantagens na medida em que constrói as normas a partir das práticas e não ao contrário. Mas traz, também, inseguranças e até fragilidades, quando enfrenta contestações no âmbito legal.

Essas ponderações servem para explicitar a constante tensão que se instala entre regulação e emancipação e o cuidado que merecem essas duas forças para não cair no predomínio de uma delas em detrimento da outra. É preciso reconhecer que as metas, as intencionalidades, as relações intra e extra-comunidade acadêmica, as opções epistemológicas, metodológicas, o compromisso social, a autonomia, o papel da pesquisa, da extensão e do ensino, a função do PPP e a criação cultural, tornam-se os marcos regulatórios da educação e das relações que se desejam construir. Que sejam, porém, no sentido emancipatório, permitindo movimentos que incluam a diferença e a possibilidade do novo.

Muitas lições se poderiam tirar da análise das duas experiências cotejadas. Ambas se alimentaram/alimentam de utopias que guiaram seus caminhares. Estudá-las nas suas contradições representam por si só um avanço, pois reafirmam, nas suas trajetórias, que a condição humana se alicerça na esperança.

REFERÊNCIAS

- BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 239p.
- BRASIL. *Organização e funcionamento do ensino superior – Lei 5.540/1968*.
- CUNHA, Maria Isabel. (org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2006. 143p.
- CUNHA, Maria Isabel, FERNANDES, Cleoni Maria, MARSICO, Heloisa. *Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade: o caso da vestibular da UFPel*. Pelotas, Ed. UFPel, 1999.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara/SP, JM Editores, 1998. 118p.
- FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. *A implementação do Projeto Político-Pedagógico na escola fundamental*. In VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. (org.) *Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2007. p. 65-88.
- FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. *Viajando com um PPP de intencionalidade emancipatória: ad-mirando a formação universitária e a ação de seus sujeitos*. 2007. 118 f. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 79p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165p.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 149p.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986. 250p.
- MARX, Karl e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 119p.
- _____. *História*. org. Florestan Fernandes, São Paulo: Editora Ática, 1989. 496p.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. 384p.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Para uma pedagogia do conflito*. In: SILVA, Luiz Heron. *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.
- _____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 348p.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL. *Relatório para comissão de acompanhamento da implantação da Universidade do Litoral*. Matinhos, 2007. 177p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. *Do sonho à realidade: projeto pedagógico da UFPEL – na construção de uma nova universidade*. Pelotas: Editora Universitária, 1991. 39p.

Maurício César Vitória Fagundes é graduado em História pela Universidade Católica de Pelotas, especialista em Filosofia e História do Pensamento Brasileiro pela Universidade Estadual de Londrina, mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2003). Cursa doutorado em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, bolsista do CNPq, orientando da Prof. Dra. Maria Isabel da Cunha.
E-mail: mc.fagundes@terra.com.br

Maria Isabel da Cunha é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. É professora titular aposentada da Universidade Federal de Pelotas onde foi Pró-Reitora de Graduação e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do RS e doutorou-se em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Tem estudos de pós-doutoramento na Universidade Complutense de Madri. E-mail: cunhami@bol.com.br

Submetido em: julho de 2008 | Aceito em: agosto de 2008