

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO**

**MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES**

**UNIVERSIDADE E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: diálogos possíveis  
fomentando formações emancipatórias**

**São Leopoldo  
2009**

**MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES**

**UNIVERSIDADE E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: diálogos possíveis  
fomentando formações emancipatórias**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, como exigência parcial para obtenção do título de doutor em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Isabel da Cunha.

**São Leopoldo  
2009**

Ficha catalográfica

F151u Fagundes, Maurício César Vitória  
**Universidade e projeto político-pedagógico:  
diálogos possíveis fomentando formações  
emancipatórias / por Maurício César Vitória Fagundes. –  
2009.**  
235 f.

Tese (doutorado) -- Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel da Cunha,  
Ciências Humanas”.

1. Universidade - Projeto político pedagógico. 2. Projeto  
político pedagógico – Universidade. 3. Ensino universitário –

Catálogo na Publicação:  
Bibliotecária Carla Inês Costa dos Santos - CRB 10/973

**MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES**

**UNIVERSIDADE E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: diálogos possíveis  
fomentando formações emancipatórias**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, unisinos, como exigência parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

**Aprovada em 26 de fevereiro de 2009.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel da Cunha – Presidente – Orientadora - UNISINOS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cecília Luiza Broilo - UNISINOS

---

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi - UFPel

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mari Margarete dos Santos Forster - UNISINOS

---

Prof. Dr. Valdo José Cavallet – UFPR – SETOR LITORAL

## **AGRADECIMENTOS E DEDICATÓRIA**

Este trabalho refletiu, com intensidade, a importância da construção coletiva, portanto, a ênfase deste momento aponta nesta mesma direção. Registro meu agradecimento especial para:

- Édina, Marina e Carolina, esposa e filhas, pelo carinho, reflexões e lições de vida que constantemente me ensinam;
- meu pai e minha mãe sempre presente, meus irmãos e irmãs, por me ensinarem a olhar, conhecer e intervir na vida fundando quem sou;
- a Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha, pela orientação e ensinamentos sempre permeados por muito afeto e exemplo de vida, que personificando o “pensar certo” freireano, me ajudou na (re)construção de saberes e olhares acerca da educação e da pesquisa;
- as professoras Mari Margarete Forster, Cleoni Fernandes, Cecília Broilo e aos professores Gomercindo Ghiggi e Valdo Cavallet, pelas valiosas problematizações realizadas na ocasião da qualificação e por suas disponibilidades em continuar dialogando ao longo do curso;
- aos acadêmicos, servidores e direção da UFPR Setor Litoral, pela acolhida, por suas disponibilidades e ensinamentos, possibilitando aprender e apreender o processo acadêmico vivido por eles;
- as professoras, professores e meus colegas de turma do PPG de Educação da Unisinos pelas valiosas discussões que contribuíram para a ampliação de meu olhar como educador;
- a Loi e Saio, secretárias do PPG, pela presteza, competência e sensibilidade no trato das questões acadêmicas;
- a Carol, pela disponibilidade e pronta assessoria;
- ao CNPq pela concessão da Bolsa que custeou parte dos meus estudos;
- por fim, mas não por último, meu agradecimento a Deus como força maior e pulsão de vida.

## RESUMO

O estudo reflete sobre a possibilidade de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma universidade pública, de intencionalidade emancipatória, impactar a formação e ação profissional de seus acadêmicos. A opção metodológica que orientou a pesquisa foi pautada nos princípios da investigação qualitativa por meio de um estudo de caso de natureza etnográfica. Os principais instrumentos utilizados para a apreensão e entendimento da realidade pesquisada foram a observação participante, a análise de documentos e os diálogos no campo. Os acadêmicos se constituíram nos sujeitos centrais desta pesquisa incluindo, também, os professores e técnicos para entender o contexto geral do processo formativo. A orientação epistemológica que balizou o diálogo com os sujeitos baseou-se nos princípios da dialética, lançando mão de categorias como totalidade, contradição e mediação. O texto se constitui a partir da trajetória de vida do pesquisador, destacando a imersão no mundo do trabalho e a compreensão de como o trabalho no campo da educação poderia direcionar ações na perspectiva de superar o instituído. Retomando a historicidade da universidade o objetivo foi de, ao explicitar seus movimentos, dialogar com as possibilidades e limites, também históricas, da construção de outros marcos. A discussão no campo da empiria e do diálogo com os dados sistematizados facilitou a análise dos movimentos dos acadêmicos por meio de suas falas e referenciadas pelas categorias do PPP - conhecer e compreender, compreender e propor e propor e agir. Da análise do PPP foi possível perceber que sua organização conceitual e operacional vêm criando espaços possíveis que explicitam as contradições da educação e das relações de seus sujeitos entre si e entre o meio social. Há evidências significativas do impacto na formação fortalecendo e/ou incorporando novos valores e concepções, ainda que esses efeitos não sejam unânimes. Algumas vezes mantêm-se os valores e concepções mais tradicionais. As ações desencadeadas pelo PPP, percebidas por meio dos fazeres e/ou depoimentos dos acadêmicos, refletem movimentos de compreensão da realidade concreta do lugar onde se encontram, ponto de partida e de retorno da prática. Esta é entendida como produtora da teoria e do conhecimento como totalidade, que tem possibilitado aos alunos perceberem que a universidade ou a educação pode ter outra organização e papel social para além da que historicamente tem se apresentado, novamente, tanto para aceitá-la como para negá-la. Nas sínteses expressas pelos acadêmicos foi possível perceber constructos na direção da elaboração de suas autonomias, de seus papéis sociais enquanto acadêmicos e/ou enquanto profissionais, da capacidade de ler a realidade e de interrogá-la e de interrogar-se, realizando sínteses, teorizando sobre ela e possibilitando uma práxis transformadora dessas realidades e de suas formações.

**Palavras-chave:** Projeto Político-Pedagógico, Educação superior, Ensino de graduação, Universidade, Currículo emancipatório, Autonomia, Dialética, Diálogo.

## ABSTRACT

The study reflects the possibility of a Political-Pedagogical Project (PPP) of a public university, is intent emancipatory, impacting the training and professional action of its academics. The option that has guided the research methodology was based on the principles of qualitative research through a case study of ethnographic nature. The main instruments used for grasping and understanding of reality were searched the observation, the analysis of documents and dialogues in the field. The scholars were formed in the central subject of this research, including, also, teachers and technicians to understand the general context of the training process. The epistemological orientation balizou that the dialogue with the subject based on the principles of dialectics, making use of categories as a whole, contradiction and mediation. The text is founded upon the life trajectory of the researcher, highlighting the immersion into the world of work and understanding of how the work in the field of education could direct actions in order to overcome the set. Recall the history of the university was the goal, to explain their movements, dialogue with the possibilities and limits, also historical, construction of other landmarks. The discussion in the field of empirical and dialogue with the data facilitated the systematic analysis of the movement of scholars through their words and listed the categories of PPP - know and understand, understand, and propose and propose and act. The analysis of the PPP was possible to see that the conceptual and operational organization are creating spaces possible to explain the contradictions of education and the relations of their subjects among themselves and between the social environment. There is evidence of significant impact on strengthening training and / or incorporating new values and concepts, even if these effects are not unanimous. Sometimes it remains the most traditional values and concepts. The actions triggered by the PPP, seen through the make and / or evidence of scholars, reflect movements of understanding of the reality of where they are, point of departure and return to practice. This is seen as producing the theory and knowledge as a whole, which has enabled students to realize that the university can have the education or other organization and beyond the social role that historically has shown, again, both to accept it and to deny it. In summaries expressed by academics could understand constructs towards the development of their autonomy, their social roles as academic and / or as professionals, the ability to read the reality and to interrogate them and to ask themselves, making summaries, theorizing on it and allowing a transformative praxis of these realities and their training.

Keywords: Political and Educational Project, Higher Education, Undergraduate education, University, Curriculum emancipatory, Autonomy, Dialectics, Dialogue.

## SUMÁRIO

<b>DIÁLOGOS INICIAIS .....</b>	<b>9</b>
<b>1 CONTEXTUALIZANDO O PESQUISADOR E A PESQUISA.....</b>	<b>19</b>
<b>2 ENSAIANDO ALGUNS CAMINHOS .....</b>	<b>38</b>
2.1 OS CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS .....	38
2.1.1 <i>A dialética como fundante do PPP para ad-mirar a formação-ação acadêmica</i> .....	41
2.1.2 <i>O PPP como totalidade concreta</i> .....	44
2.1.3 <i>O PPP como espaço de explicitação das contradições</i> .....	46
2.1.4 <i>O PPP como mediação do processo de formação</i> .....	52
2.2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	55
2.2.1 <i>A opção qualitativa</i> .....	56
2.2.2 <i>O enfoque etnográfico</i> .....	59
2.2.3 <i>Um estudo de caso: a Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral</i> .....	63
2.2.4 <i>Caminhos para conhecer o caso</i> .....	65
<b>3 A HISTORICIDADE DA UNIVERSIDADE: ELEMENTOS QUE CONTRIBUEM PARA CONTEXTUALIZAR A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E SEUS PPPS .....</b>	<b>82</b>
3.1 <b>UMA PARADA BREVE, PORÉM OBRIGATÓRIA: A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E O CONTEXTO INSPIRADOR</b> .....	82
3.2 <b>MAPEANDO AS PRODUÇÕES ACERCA DO PPP COMO PROPOSTA ORGÂNICA DE FORMAÇÃO ACADÊMICA NO BRASIL</b> .....	109
<b>4 A PESQUISA REFERENCIADA EM UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) DE INTENCIONALIDADE EMANCIPATÓRIA.....</b>	<b>116</b>
4.1 <b>VIAJANDO COM O PPP</b> .....	116
4.2 <b>CONSTRUINDO ALGUMAS REFLEXÕES PARA DELINEAR O ENTENDIMENTO ACERCA DO PPP E DA CARACTERÍSTICA EMANCIPATÓRIA</b> .....	118
4.3 <b>CONHECENDO O VEÍCULO E PERCORRENDO OS CAMINHOS DE SUA CONSTRUÇÃO: O PPP DA UFPR - SETOR LITORAL</b> .....	128
<b>4.3.1 O PPP A PARTIR DOS REGISTROS DE INTENCIONALIDADE</b> .....	129
4.3.2 <i>Os movimentos iniciais do projeto no diálogo com seus sujeitos</i> .....	132
<b>5 A BUSCA DE RESPOSTAS MEDIANTE UM OLHAR SOBRE OS MOVIMENTOS DO PPP, TENDO COMO PREMISSAS SUAS CATEGORIAS FUNDANTES E A LENTE DA DIALÉTICA .....</b>	<b>140</b>
5.1 <b>CONHECER E COMPREENDER: DIÁLOGOS E SÍNTESES</b> .....	143
5.1.1 <i>Suas histórias e os primeiros impactos sob o olhar dos acadêmicos</i> .....	144
5.1.2 <i>Conhecer criticamente a realidade e compreender os diversos aspectos que a estruturam</i> .....	152
5.2 <b>COMPREENDER E PROPOR: DIÁLOGOS E SÍNTESES</b> .....	163
5.2.1 <i>Ações integradas entre a Instituição e a Comunidade na direção da auto-organização e auto- produtividade</i> .....	163
5.2.2 <i>Desenvolvimento integral do ser humano</i> .....	176
5.3 <b>PROPOR E AGIR: DIÁLOGOS E SÍNTESES</b> .....	181
5.3.1 <i>Desenvolver a capacidade de ser co-responsável por sua aprendizagem</i> .....	183
5.3.2 <i>Perceber a educação como totalidade e a construção da autonomia profissional</i> .....	193
5.3.3 <i>Construção da emancipação</i> .....	206
<b>6 REFLETINDO SOBRE O PROCESSO: SÍNTESES PROVISÓRIAS.....</b>	<b>213</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>224</b>



## DIÁLOGOS INICIAIS<sup>1</sup>

Nas situações-limites, mais além das quais se acha o “inédito viável”, às vezes perceptível, às vezes, não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperançosa.  
Paulo Freire ( 1992)

O estudo do movimento discente, em seu processo de formação, inserido e mediado por um Projeto Político-Pedagógico – PPP-, tensionado pela ação docente e por suas realidades concretas, dentro de uma realidade maior, tendo como referência o materialismo apoiado na dialética, favorece a compreensão dos acontecimentos e processos que constituem a formação discente e suas diversas relações e produções. É possível tomá-los, em conjunto com seus sujeitos como ponto de partida e de retorno da ação pedagógica, bem como perceber a conformação histórico-ontológica<sup>2</sup> que vivem, enquanto sujeitos cognoscentes que realizam abstrações, ainda que necessariamente estejam vinculados a uma

---

<sup>1</sup> Meu texto tem início com um esclarecimento: ele é apresentado no gênero masculino, exclusivamente para facilitar a narrativa, embora eu entenda que a história tem uma longa dívida com o universo feminino, por estabelecer uma linguagem de seu silenciamento.

<sup>2</sup> A compreensão de ontologia que permeia este estudo, baseada no materialismo histórico e desenvolvida por Lukács (2007), entende o homem “como simultaneamente produtor e produto da sociedade, que realiza em seu ser-homem algo mais elevado que ser simplesmente exemplar de um gênero abstrato [...] não é uma mera generalização à qual os vários exemplares se ligam de modo ‘mudo” (p. 239), mas ao contrário, por suas práxis sociais constroem sínteses compreendidas como relações dialéticas que superam tanto a teoria quanto a prática. Nesse sentido, o sujeito histórico-ontológico constrói ações que são ontológicas porque dizem respeito, de modo direto, ao ser humano que é concreto, histórico e capaz de desenvolver a práxis. Lembrando que nessa relação o abstrato e o concreto a teoria e a prática são pólos opostos de uma relação dialética e que, desenvolvem-se em momentos e instâncias distintas, porém em conexão entre singular e universal, entre a parte e a totalidade.

realidade concreta e histórica e para ela retornem como forma de intervenção objetiva.

A partir de um mergulho no Projeto Político-Pedagógico como elemento de mediação dialética entre a construção ontológica e a epistemológica, busco compreender o impacto dessa formação acadêmica e/ou ação profissional desencadeadas por esse PPP.

Nesse caminho, o Projeto torna-se um importante instrumento de avaliação e reflexão do papel social das universidades, favorecendo a compreensão da relação teoria-prática, não como uma dualidade, mas como uma relação dialética, incluindo as possíveis inovações pedagógicas e as ações dos acadêmicos em formação ou mesmo do egresso, na perspectiva de novas construções que interferirão no meio onde irá atuar. Estudar a formação nesse contexto e a partir desse texto que se funda em um PPP de característica emancipatória pode viabilizar o entendimento do processo de formação, vislumbrando limites e possibilidades para a construção de práticas inovadoras/rupturantes que ampliem a perspectiva da formação universitária.

Assumo os limites deste estudo, por sua caracterização, historicidade, temporalidade e contexto próprio, porém o percebo como potencial significado para a educação superior pela possibilidade que provoca de viver, conhecer e/ou estudar outras experiências de formação que tenham ou que estejam instaurando processos com uma clara intencionalidade emancipatória. Acredito ter valido a pena a realização deste trabalho se esse movimento provocar outros profissionais e/ou instituições a promover um espaço de reflexão de seus fazeres acerca do papel que historicamente tem sido desempenhado e, talvez mais importante ainda, a reflexão sobre o papel social que tem deixado de desempenhar, provocando vazios a serem ocupados por outras instituições e/ou projetos.

Ouso ir mais longe, concordando com o pensar gramsciano acerca da possibilidade da criação do intelectual orgânico e na sua responsabilidade no aprofundamento da filosofia da práxis, que torna imprescindível o contato com outras pessoas e com suas realidades concretas, na busca da fonte dos problemas que

devem ser estudados e resolvidos. O desenvolvimento da filosofia da práxis para Gramsci (1989) significa o “aprofundamento do conceito de unidade entre teoria e a prática [...] (p. 21) como forma de superar o que o autor chama de “resíduos do mecanicismo” que coloca a teoria como “complemento” e “acessório” da prática. Nessa perspectiva que assumo para discutir a importância do estudo desta temática, embasados em um processo coletivo – PPP-, retomo Gramsci (id.) quando o autor enfatiza que se “toda a ação é resultado de diversas vontades, com diverso grau de intensidade, de consciência, de homogeneidade, com o conjunto íntegro da vontade coletiva” (p. 51), a teoria correspondente e implícita “será uma combinação de crenças e pontos de vista igualmente desordenados e heterogêneos. Todavia, existe adesão completa da teoria à prática, nestes limites e nestes termos” (id.). Portanto, essa dialética teoria-prática, existe e é presente nos processos educativos. Temos de criar espaços para reflexão individual e coletiva para nos apropriarmos e/ou até mesmo descobrirmos a favor de quem/que e/ou contra quem/que estamos trabalhando/formando.

Refletir sobre a possibilidade de outro tipo de formação é desejável e necessário, e se institui como possibilidade concreta e possível quando identificamos teoria e prática, numa unidade dialética, no sentido de “construir sobre uma determinada prática uma teoria, a qual coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente, eficiente [...] (GRAMSCI, 1989, p. 51). O autor enfatiza que o problema da identidade de teoria e prática estabelece a possibilidade da “transição”, isto é, de aceleração da transformação. Nessa perspectiva de identidade, os movimentos podem ser desencadeados tanto pelas forças práticas ou pela multiplicação dos programas teóricos demandados pela “justificação realista”, ou seja, da realidade concreta, de acordo com sua possibilidade de assimilação pelos movimentos práticos.

Em assim sendo, o Projeto Político-Pedagógico por ser um elemento que aglutina, em espaço micro, as relações (“práticas”) desenvolvidas na sociedade, torna-se um instrumento rico do pensar (“teoria”) e do agir (“processo histórico em ato”) docente/discente/comunidade, tanto para sua reprodução como para sua superação.

Percebendo que o PPP da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral - UFPR Litoral persegue na intencionalidade e na proposta de ação a identidade da teoria e prática em um movimento dialético o qual, segundo Gramsci (1989), tem o potencial de “transição” e/ou aceleração da transformação, entendo que **estudar o impacto na formação acadêmica por meio de seu PPP** abre espaço para a leitura histórica da formação e suas múltiplas relações, e, parafraseando Freire (1982), torna possível, além da denúncia de seus limites, o anúncio de realidades que poderão ser criadas em função da ação de seus sujeitos.

A opção metodológica que elegi para a aproximação e apreensão dos movimentos do PPP e das relações de seus sujeitos foi baseada nos princípios da investigação qualitativa, etnográfica e estudo de caso. Para tal, cerquei-me de autores que indicavam caminhos para dialogar com a empiria, de modo que, esses tivessem a compreensão aproximada ou ao menos não antagônica do meu entendimento sobre a realidade como uma totalidade concreta. Necessitei de autores que me oferecessem caminhos para conhecer a realidade dinâmica e historicamente construída de um PPP emancipatório e não um caminho que enclausurasse a realidade para analisá-la. Minha decisão metodológica foi assentada na perspectiva defendida por Becker (1999) que entende a necessidade do não aprisionamento ao método ou instrumentos de coleta de dados como possibilidade única de estruturar a pesquisa. Com esse entendimento para subsidiar a opção qualitativa, dialoguei com Triviños (1987) e Bogdan e Biklen (1994); no embasamento do enfoque etnográfico busquei referências com Winkin (1999), Mattos (2001), Geertz (1978), Lévi-Strauss (1974), Erikson (1992), Triviños (1987), Cardoso (1988), André (1995) e Becker (1999); e, para construir as referências para estudar o Caso da UFPR – Litoral, baseei-me em Lüdke e André (1986), Sarmento (2003), Bogdan e Biklen (1994), Triviños (1987).

Os instrumentos que selecionei para obtenção das informações foram observação participante, análise de documentos e entrevistas semi-estruturadas. Para estas construções, utilizei como aporte os autores: Lüdke e André (1986), Becker (1999), Winkin (1999), Bogdan e Biklen (1994) e Triviños (1987). Destaco que realizei, em concordância com os autores, entrevistas sem regras fixas a serem

aplicadas em todas as situações, por isso entendi e denominei essas entrevistas como diálogos individuais ou coletivos com uma intencionalidade declarada. Observei não uma receita prévia, mas cuidados éticos fundados no respeito aos sujeitos, que ao falarem explicitavam sua historicidade e sua cultura.

Para analisar o processo e entender os resultados apreendidos na empiria, captando a totalidade possível e seus muitos movimentos, optei como caminho epistemológico a perspectiva materialista dialética. Da dialética utilizei principalmente, as categorias totalidade, mediação e contradição como possibilidade de dialogar com as categorias empíricas<sup>3</sup> fundantes do PPP. Embora evidente, mas necessário, aponto Marx (1977, 2004) e Marx e Engels (2001, 1989) como fontes inesgotáveis de embasamento para leitura crítica e construção de novas sínteses frente ao processo capitalista. Ao estudar o PPP de uma universidade, situada no contexto das demais instituições que por suas trajetórias tendem a reproduzir os modelos dominantes, analisei um processo na perspectiva das contradições, num contexto de totalidade, como possibilidade de vislumbrar caminhos para a construção de processos emancipatórios que estimulem novas experiências.

Embasar este estudo em Marx e Engels significa atribuir validade ao materialismo dialético como leitura de mundo e fundamento das relações sociais e políticas, frente a incapacidade que o liberalismo ou neoliberalismo tem demonstrado no enfrentamento e resoluções dos problemas oriundos do próprio sistema. São problemas que se referem à condenação de grande parte da população à exploração e a opressão, marginalizando do próprio sistema homens, mulheres e crianças, e contraditoriamente, arrasando com o meio ambiente, uma das grandes fontes materiais de sua manutenção. Trata-se de um sistema que estende sua ideologia por todos os segmentos da sociedade, encontrando, em algumas áreas, um terreno mais fértil e em outras alguma resistência; insiste em naturalizar suas construções históricas e sociais como a extração da mais-valia, por certo com formas renovadas, mas conservando sua essência.

---

<sup>3</sup> As categorias que estruturam o PPP da UFPR Setor Litoral e, portanto, a organização da formação acadêmica independentemente de curso são: “conhecer e compreender, compreender e propor e, propor e agir”.

Nesse entendimento, o materialismo dialético de Marx e Engels é um suporte teórico atualíssimo por possibilitar, por meio de seus principais conceitos, como a dialética e suas categorias, a leitura da realidade concreta, como forma de explicitação de suas contradições para interpretar e transformar a realidade. Assim sendo, não se estabelece como aplicação mecânica de uma teoria, mas como fundamento ressignificado à luz da experiência prática de cada lugar e de seus sujeitos no contexto social em que vivemos.

Em concordância com Boron (2007) e por entender a dialética como construtora permanente de novas sínteses, tomo o marxismo como referência teórico-prática, compreendendo que ele não se esgota exclusivamente na obra de Marx, pois “devemos somar-lhe os aportes daqueles que seguiram seus passos como Engels, [...] Gyorg Lúkacs, Antonio Gramsci, entre outros tantos – e o foram desenvolvendo em um processo inacabado que chega até nossos dias (p. 35). Com a mesma igualdade de importância, acrescento Álvaro Vieira Pinto, Caio Prado Junior, Adolfo Sanchez Vásquez, José Luis de Almeida e Karel Kosik, como aportes teóricos que também utilizo nessa perspectiva teórica.

Enguita (1993) enfatiza que em nenhum momento Marx teve a preocupação ou tentativa de desenhar um modelo de educação ou a educação como um plano alternativo de sociedade, mas ressalta que a grande contribuição de Marx é a possibilidade da crítica materialista para construção de um processo em oposição, tomando como referência o “homem que vive dentro de uma dada sociedade e num dado momento histórico, que está determinado pela configuração social e pelo desenvolvimento histórico concretos” (p. 79). Explicita a importância da totalidade histórica e social, onde a crítica deve abarcar todas as vias pelas quais se produz e reproduz a consciência social e individual e a importância da própria educação; sugere a crítica marxista não como imposição de novos valores no lugar dos vigentes, mas a problematização dos valores educativos e as condições materiais subjacentes na perspectiva de sua superação. Estimula a explicitação do lugar da educação e do papel que tem desempenhado por meio da análise econômica e, por fim, a avaliação crítica da educação existente, localizando as tendências já existentes como possibilidade de buscar solução às antíteses reais nas tendências reais no presente.

Portanto, em concordância com Boron e Enguita, percebo o materialismo dialético como fundante da análise educativa por sua imersão radical no processo educativo percebendo-o como totalidade enquanto parte de uma realidade maior.

Outra referência importante para esse estudo são as idéias de Paulo Freire. Diferentemente de Marx, Freire tem seus escritos pautados em um projeto político-pedagógico, que no diálogo com seus sujeitos se lança na direção da emancipação humana. Não se trata de um modelo único de educação, mas a problematização da educação dentro de uma sociedade estruturada na relação de opressores e oprimidos. Sua importância reside na aproximação que realiza dos sujeitos históricos e concretos com a realidade que os cerca, criticando-a e instaurando a possibilidade de suas emancipações.

Freire, ao se preocupar com a emancipação dos sujeitos sociais inseridos em uma prática, propõe a teorização de suas realidades, seja pela leitura da palavra que implica uma totalidade de mundo ou seja pela formação em qualquer nível. Defende a teorização da prática enquanto práxis e fundante da ação política não como um ato mecânico, mas como uma construção de sujeitos que se descobrem inconclusos e permanecem nessa construção em um devir histórico.

A obra de Freire na leitura e crítica da educação explicita a necessidade da pesquisa como fundante de novos saberes e de novos fazeres e como possibilidade da reconstrução da curiosidade epistemológica, que instrumentaliza na busca do inédito viável. E, por fim, pela proposta dialógica que compromete os sujeitos da educação como sujeitos histórico-sociais que tem um papel político e uma responsabilidade pedagógica frente ao seu meio social, para além da escola ou universidade.

Para a leitura histórica dos processos fundantes da universidade, recorri a Anísio Teixeira que, tanto para a atualidade como fundamentalmente para seu tempo, contestou o modelo vigente de universidade e fez proposições para uma universidade que buscava romper com a dependência de modelos alheios a nossa realidade. Reputo a obra de Anísio Teixeira acerca da universidade como muito

importante para entendermos a universidade atual. Para recuperação da historicidade da universidade, além do olhar de Anísio Teixeira, baseei-me também na obra de Oliven (2002), Vieira Pinto (1994), Chauí (2001), Fávero (1999), Wachowicz (2006), Charle e Verger (1996), Cunha e Góes (1985), Mattos (1975), Sousa Santos (2000), Buarque (1994), Cunha e Fagundes (2008), Santos (2006) e Canário (2005).

Como possibilidade de discutir o processo do PPP com a aproximação de quem tem vivido e refletido sobre experiências dessa natureza, com a intencionalidade de construir caminhos para problematizar o processo de formação em uma perspectiva dialética e dialógica, busquei dialogar com Cunha (1998, 2005 e 2006), Veiga (1991, 1995 e 2004), Sousa Santos (1989, 1996, 2000, 2002 e 2005), Santos (2006), Gentili (1995), Ghiggi (2002), Lukács (2007, 2004), Fernandes (1975) e Freire (1979, 2001a, 1997, 1982, 1987, 1992 e 2001).

A organização deste estudo, e a seqüência de seus capítulos, não segue uma ordem de importância, mas busca instaurar-se a partir do diálogo constante da parte com o todo e vice-versa, tendo como preocupação fazer referência a realidade concreta como ponto de partida e de retorno.

Com essa intencionalidade abordo no primeiro capítulo a minha trajetória de vida. A motivação dessa reconstrução foi recuperar os movimentos que me fizeram sujeito e fundaram quem sou e as relações com o que pesquiso. Minha inserção na educação como professor e gestor do ensino fundamental e médio constituíram a marca maior de minha trajetória profissional. O exercício dessa práxis me inspirou a ampliar o desejo de conhecer mais, de compreender o processo educativo em uma totalidade sempre mais aberta. Esse movimento me estimulou a pensar processos similares no espaço da Universidade.

Sob o título “Ensaio alguns caminhos”, organizo o segundo capítulo. Na primeira parte, explico a fundamentação epistemológica a partir da dialética, focada pela totalidade concreta, pela contradição e mediação, em diálogo com o tema e a questão desta pesquisa. Na outra parte do capítulo, abordo a fundamentação metodológica. As escolhas metodológicas foram realizadas com a preocupação de



possibilitar um mergulho na empiria e estabelecer com ela um diálogo profundo, coerente e ético, em que os dados recolhidos fossem ricos em detalhes referentes às pessoas, aos diálogos e lugares. Ou seja, que a metodologia me permitisse, enquanto pesquisador, compreender o PPP e o movimento de seus protagonistas como construção permanente, inseridos em um contexto social, político e econômico maior e em constante movimento. Percorri, para tanto, o caminho da abordagem qualitativa, de caráter etnográfico, por meio de um estudo de caso.

No capítulo três resgato, de forma sintética, a historicidade da universidade brasileira como possibilidade de contextualizar a universidade atual e construir elementos para entender seus movimentos de formação e a possibilidade de intervenção social. Nesse capítulo, também recupero alguns trabalhos que dialogam com minha problemática de pesquisa.

Nomeio o quarto capítulo de “A pesquisa referenciada em um Projeto Político-Pedagógico (PPP) de intencionalidade emancipatória”. Nele abordo a aproximação da realidade concreta por meio do PPP, o que intitulo *veículo* para conhecer a formação universitária. A esse movimento possibilitado pelo PPP – de adentrar esse espaço acadêmico e percorrer seus múltiplos caminhos, ruas, avenidas e vielas – atribuo o sentido de uma grande viagem, que coloca o pesquisador na situação privilegiada de mirar para além das aparências e conhecer as relações que fundam a formação e ação acadêmica. Discuto o entendimento acerca de PPP e da característica emancipatória como possibilidade de construir elementos para problematizar o PPP pesquisado e seus movimentos na perspectiva da formação acadêmica.

No quinto capítulo apresento a empiria em diálogo com a dialética e as categorias totalidade, mediação e contradição. Balizado pelas categorias centrais do PPP, conhecer e compreender, compreender e propor e agir, apresento e analiso a empiria apreendida nos diálogos, escutas, registros, observações e documentos, com a curiosidade epistemológica da descoberta do impacto de um PPP de intencionalidade emancipatória na formação acadêmica.

Finalizando, realizo uma reflexão sobre o processo estudado e suas principais sínteses provisórias. Retomo com o objetivo de registrar a totalidade possível e anunciar o que descobri não como resultado fechado, mas como apreensão da tendência histórica da formação nesse contexto situado e datado, porém com possibilidade de inspirar outros movimentos de formação ou mesmo a problematização desse.

## 1 CONTEXTUALIZANDO O PESQUISADOR E A PESQUISA

*...quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.*

Paulo Freire

Penso que nossa construção histórica como sujeitos da educação, quando alicerçada na concepção dialética, nos permite compreender os seres humanos e suas relações com os demais, com as instituições e a sociedade, em sua totalidade, a partir de suas realidades concretas e a partir do seu modo de produção.

A (re)construção dos movimentos do e no trabalho docente, certamente, constitui inúmeras fronteiras e, ao mesmo tempo, é constituída por diferentes atravessamentos. Movimentos geradores de experiências, fundados e fundantes no diálogo ou na sua ausência, passam a constituir a consciência sobre *quem somos*. Assim, entendo, como Prado Junior (1960), que

o indivíduo pensante age na base de sua experiência anterior traduzida para ele em concepções, teorias, normas que constituem sua consciência dos fatos precedentes em que ele participou. E é uma tal ação que vai configurar o novo fato. Dos fatos brota a consciência dos indivíduos agentes através da experiência que aqueles fatos lhes proporcionam. E da consciência resultam a ação e os novos fatos econômicos (...) e assim **um perpétuo devenir** (p. 26).

A dinamicidade do PPP é proporcionada pela história individual e coletiva que produz e que também é produzida, na qual a verdade torna-se relacional ao momento histórico vivido pela nossa consciência histórica, acrescida das experiências que vivemos e das novas verdades que formulamos. Para complementar essa compreensão, busco Marx (2001) quando 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). A partir dessa leitura sobre a construção histórica, apresento fatos de minha trajetória acadêmica e profissional,

buscando explicitar o vínculo que construo com o que o tema que me propus a estudar.

Embora minhas recordações e desejos de escrita estejam relacionados ao meu passado mais recente, da formação acadêmica, entendo que essas vivências são fruto de uma construção anterior. Assim, retorno às minhas origens.

Meus pais estudaram até a terceira série do ensino primário, oriundos da zona rural e, após casarem, foram tentar a sorte na cidade de Jaguarão - RS. Sou o quarto filho de um total de seis. Meus pais, sem condições de instrução e de maiores relacionamentos, submeteram-se, desde o início de sua vida conjugal, aos rigores impostos pela sociedade aos iletrados e àqueles que não têm significativa projeção em seu meio social. Nessas condições, meu pai trabalhou cerca de vinte e cinco anos em uma cooperativa de beneficiamento de arroz. Em mais da metade desse tempo atuou como estivador e, nos finais de semana, como vigia, para obter um rendimento extra. Minha mãe, além de nos cuidar e nos educar, fazia bolinhos, rapadurinhas e sonhos para vender em bares e no local onde meu pai trabalhava, nos intervalos para o lanche. O vendedor era eu. Nessa época, tinha sete anos, estava na segunda série da escola primária e muito feliz, pois havia recebido um caminhãozinho de minha professora por ter sido o aluno com as melhores notas durante o ano.

Nessa realidade, cresci e adolescí. Minhas referências, desde cedo, foram o trabalho e a sobrevivência. A mesma realidade eu observava em meus irmãos mais velhos. Minha relação com a escola era algo que existia como contingência do socialmente imposto. Além disso, lembro as recomendações de minha querida mãe: *estuda, pois essa é única forma de seres alguém na vida*. É interessante que, ao relembrar esse fato, constato que minhas lembranças pedagógicas são significativamente maiores com minha mãe e meu pai do que com minhas professoras. Não fica difícil concluir que a lembrança dos ensinamentos de minha mãe e de meu pai, em minha construção pedagógica, marcou fortemente minha trajetória, pois, eles tinham a realidade como ponto de partida e de retorno das suas

práticas vivenciais. Quanto à escola... Acho que ainda luta para se libertar do historicismo<sup>4</sup>.

Outra lembrança forte da minha infância é a formatura do meu irmão mais velho no curso técnico de contabilidade. Eu devia ter uns dez anos e não entendia muito bem o que significava aquela tal faculdade que ele queria cursar, que só existia em outro lugar, e não ali onde morávamos. O que se aprendia de tão especial, que era apontado como a possibilidade de “ser alguém na vida”? Essa coisa, que eu não havia ainda descoberto, talvez fosse mesmo revelada em outro lugar. Ele foi para a tal faculdade em Pelotas, imerso na mesma sorte e realidade de todos os desprovidos de condição sócio-econômica favorável. Estudou em uma universidade privada, pois era – e ainda é – a instituição que atende, com cursos noturnos, a maioria dos alunos trabalhadores. Essa também foi a trajetória dos meus outros irmãos.

Para custear seu curso, meu irmão trabalhou, pois naquele tempo ainda havia empregos disponíveis. Já se passaram no mínimo 30 anos, mas constata-se que a realidade pouco mudou. A educação pública reserva ao aluno trabalhador cursos considerados de menor prestígio social como as licenciaturas, enquanto aos demais estudantes – que não necessitam trabalhar para sobreviver – disponibilizando os demais cursos no período diurno. Faz-nos lembrar da escola dualista de Establet e Baudelot (1979, apud Gadotti, 2005, p. 197) que enfatizam que “a escola não é única, mas dividida em duas redes de ensino: a rede primária profissionalizante e a secundária/superior”, ou seja, a escola capitalista, ao imprimir sua lógica, contribui para dividir o ensino em duas partes: aos ricos, o ensino propedêutico e universitário; aos pobres, o ensino técnico. Evidentemente, essa construção ideológica capitalista e globalizada realiza diferentes diálogos com os distintos lugares e sujeitos. Como argumenta Santos (2006), a ordem universal e a ordem local “[...] se constituem, paralelamente, uma razão global e uma razão local que em cada lugar se superpõem e, num processo dialético, tanto se associam, quanto se

---

<sup>4</sup> O termo historicismo, que utilizo em meu texto, inspira-se na compreensão utilizada por Marx (2001) ao fazer a crítica à filosofia alemã do século XVIII, em que a realidade era projetada e pensada a partir de abstrações desvinculadas da história real. Nesse entendimento, a consciência determina a vida. Assim, a vida e a história são compreendidas como uma coleção de fatos sem vida, “ou a ação imaginária de sujeitos imaginários, tal como é para os idealistas” (p.20).

contrariam” (p. 332). Sob esse enfoque, o lugar, assim como se defronta com o global, também o confronta, a partir de sua própria ordem. Afirma, ainda, o autor que “a ordem global busca impor, a todos os lugares, uma única racionalidade. E os lugares respondem ao Mundo segundo os diversos modos de sua própria racionalidade” (p. 338). O movimento capitalista globalizante encontra seu principal aporte no meio técnico-científico-informacional, que contribui para a produção dos espaços dessa racionalidade. Esse mesmo processo vertical, que insiste na segmentação, favorece uma educação que atende a eficiência determinada e desejada pelo mercado, passando a impulsionar transformações, como a ampliação do acesso aos níveis até distantes da maior parte dos trabalhadores.

Ainda em Jaguarão, trabalhei durante todo o tempo em que estudei nos mais diversos lugares e ramos que a economia de uma cidade do interior pode oferecer. Nesse período de adolescente, cursando o técnico em contabilidade, vivi a experiência de uma eleição e gestão do grêmio estudantil. Foi muito intenso e envolvente, tanto que acabei reprovando nesse ano. Repeti o segundo ano. Mais interessante ainda é lembrar que essa experiência ocorreu no ano de 1978. Ou seja, em plena ditadura militar, momento em que parte da sociedade se mobilizava para por fim ao regime, incluindo o AI 5, em todas as suas barbáries. Eu, bem como os demais alunos daquela escola e do grêmio, não fazia qualquer discussão acerca da vida política do país ou mesmo da cidade. Nossa pauta era muito pragmática. Queríamos e construíamos coisas na e pela escola, como, por exemplo, a construção de uma quadra de futsal. Não problematizávamos nossa formação, as relações estabelecidas e, muito menos, a situação política brasileira.

Tive a infância e a adolescência trabalhosas, porém muito felizes. Tinha o reconhecimento por meio do esporte, pois o futebol era meu passaporte social. Fazia exercícios de autonomia, possivelmente, por conta do trabalho e do esporte. Por vezes, essa autonomia era muito contestada por meus pais. Percebo hoje que ela era lastreada no senso comum, baseada em um movimento ideológico muito bem articulado, sustentado pela lógica da reprodução. No dizer de Bourdieu (1992), criava-se um “habitus” que a própria elite reproduzia sem mais saber, pois iludia-se - e ilude-se ainda – pensando que o produz. Refiro-me a concepção de autonomia que permeava meus fazeres daquela época. Pautava-se em uma construção

individual, baseada nos princípios liberais, apartada da totalidade e não construída na relação com outros sujeitos como resultado de diálogos e reflexões.

Não se percebia a educação como um elemento que pudesse, por meio de seu fazer coletivo, realizar a promoção dos sujeitos enquanto sujeitos históricos. No trabalho via a exploração e a relação de dependência gerada pela falta de opção, fazendo o silenciamento das pessoas, tanto dos meus colegas como também o meu. Incomodava-me muito essa situação e ainda me incomoda. Elas foram despertando em mim a vontade de mudança, de denúncia das injustiças e da descoberta de como enfrentá-las e transformá-las. Percebo, hoje, que construía uma ética que contrariava a ética dominante. Como afirma Freire (1996),

da ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano... falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal (p.17).

Nessa fase, entendendo o significado da Faculdade como mera possibilidade de ascensão social, também fui para Pelotas. Meu irmão não morava mais lá; residia em Porto Alegre. Minha possibilidade de sobrevivência estava vinculada ao Exército. Foi quando ingressei, na condição de aluno, no Núcleo de Preparação de Oficiais da Reserva. Obtive uma boa classificação no curso e fui convidado a permanecer como Oficial. Esse fato concretizou minha chance de acesso ao ensino superior.

Trabalhava durante o dia e estudava à noite. Inicialmente, eu queria cursar engenharia civil, mas, após dois semestres de frustrações, entendi que não era um curso para o aluno trabalhador. Assim, fiz a opção por História, naquela época, parte de uma Licenciatura em Estudos Sociais. Comecei, então, a ser professor.

O curso não me despertou maiores paixões durante sua realização, por ser bastante tradicional. Incomodava-me o fato de ter muito conteúdo, sem conexões, a não ser com ele mesmo. A metodologia era preponderantemente de memorização. Ao mesmo tempo, por ser militar, eu era muito questionado por um professor e alguns colegas de outros cursos que faziam a mesma disciplina, pois ainda vivíamos

no regime militar, governo de João Figueiredo. Cobravam-me por atitudes do governo. Minha “ficha”, então, começou a cair.

Nessa época, conheci a Édina, hoje minha esposa. Ela fazia o curso de Serviço Social, que tinha uma linha bastante progressista. Com ela, tive acesso a outras discussões que me levaram a leituras diferentes. Também convivia com um colega de quartel e grande amigo – o Maneca, hoje professor da FURG –, que começava a se identificar com as idéias do Partido dos Trabalhadores - PT. Tornou-se um militante, fato que rendeu muitas trocas e diálogos entre nós, pois conversávamos muito. Acredito que esse contexto de inserção no mundo das dúvidas tenha possibilitado o meu reencontro com as inquietudes relacionadas às injustiças que vivera a partir das minhas experiências com o mundo do trabalho.

Esses sentimentos todos vieram à tona, no momento em que vivi, no estágio, minha primeira experiência docente. Estagiei em uma escola municipal de bairro. Ali – entendo hoje –, comecei a ressignificar o curso superior, o papel do professor e o papel da educação de forma geral.

A profissão professor não foi uma opção consciente, mas sim uma condição histórica de minha vida. O exercício da profissão constituiu-se para mim uma condição de sobrevivência. Porém, minhas experiências me possibilitaram perceber que a docência poderia ser um caminho possível de construção da liberdade e de oportunidade, como, no dizer de Gramsci (1989), de superação do senso comum. Lançava-me na busca da construção da utopia de outra sociedade. Queria entender e refletir, junto aos meus pares e alunos, nossos limites e possibilidades, a partir de problematizações inspirados na afirmação de Freire (1996), de “que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável” (p. 21).

A partir da minha vivência na realidade concreta do mundo do trabalho, percebo a construção de um arcabouço de conhecimentos que faz a mediação entre a realidade em que vivo e trabalho e a realidade que busco, entre o ensino e a aprendizagem, entre a existência e o devenir histórico.



Relembro minhas primeiras aulas como professor. Eu era um sujeito preocupado com a mudança. Não sabia bem qual seria o caminho (não sei se já descobri), mas entendia que tinha a responsabilidade de apontar alternativas e fazer a crítica da realidade. Com tal ansiedade, percebo hoje que me colocava na condição de profeta, parafraseando Freire e Shor (1986), pois queria transferir aos meus alunos minha criticidade por meio do meu discurso, de minhas referências e experiências. Frustrava-me e não entendia como os alunos não achavam importante ou, no mínimo, interessante aquele tipo de leitura. Queria que eles tivessem o que não vivi em minha experiência como aluno, mas nem sempre encontrava eco entre os estudantes.

Passava, nesse processo, a construir meus saberes experienciais e viver “o choque da ‘dura realidade’ das turmas e das salas de aula” (TARDIF, 2002, p. 51). Causou-me um espanto muito grande a descoberta de meus limites como docente. Constatar que não era uma mera desconstrução de um discurso e construção de outro, que fazia minha prática revolucionária, me fez ficar atordoado por um bom tempo. Creio que assim vivi o período que Tardif denomina de “início de carreira” (de 1 a 5 anos), momento em que os professores constroem as bases de sua experiência profissional. E, nessa caminhada, o autor afirma que os saberes experienciais são “formados de todos os demais; re-traduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (p. 54).

Na construção dessas experiências, fiz muitas aprendizagens, porém destaco como fundamental o entendimento de que o ponto de partida e de retorno no processo ensino-aprendizagem é o aluno e sua realidade concreta. Também aprendi que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25), proporcionando condições e estimulando o aluno à assunção do protagonismo. Aprendi, ainda, a importância do fazer coletivo, da problematização, da busca de alternativas, de construções para superação das situações-limite e a busca do “inédito-viável<sup>5</sup>” de Freire (1992), no contexto da permanente (re)construção do projeto político-pedagógico.

---

<sup>5</sup> Conforme Freire, “Essa categoria encerra nela toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que os que fazem a sua história assim o queiram”. Nesse querer está implícito a

Essa trajetória de intencionalidades e de questionamentos acerca do papel da escola junto ao seu meio e, também do educador, foi amadurecendo à medida que passei a trabalhar como professor de história, em diversas escolas, cada uma com sua realidade específica. Chamava-me a atenção um fato bastante comum em todas as escolas públicas ou particulares, relacionado ao silenciamento do corpo docente, direção e técnicos, enquanto educadores, referente à construção de um projeto político-pedagógico que explicitasse e discutisse suas intencionalidades coletivas, frente e junto ao seu tempo e lugar. Comumente, a preocupação com o projeto educacional girava em torno da visão particular de cada docente. De forma coletiva, algumas escolas centravam suas preocupações nos conteúdos, outras na estatística de aprovação e/ou reprovação, ou ainda, no aspecto quantitativo, sem aprofundar a leitura diagnóstica do processo do ensinar e aprender.

Para estabelecer um paralelo com minhas preocupações docentes, meu referencial estava vinculado à minha experiência como instrutor militar, atividade que desenvolvi antes da docência. No Exército, o preparo de cada aula, denominada instrução, desenvolvia-se a partir de um objetivo, o qual deveria ser bem claro e exposto no primeiro momento de aula. Tal objetivo era ponto de referência para avaliação no final da instrução. A aula era preparada tendo como fonte um planejamento maior (missão – objetivo – de uma companhia dentro de um batalhão), o que proporcionava visualizar onde se pretendia chegar ao final daquela fase. Interessante é observar a similitude desse movimento pedagógico intra-quartéis com a pedagogia das competências. Pérez Gómez (2001), ao fazer o mapeamento das culturas escolares do momento neoliberal, destaca a obsessão pela organização eficaz direcionada à otimização e eficiência do ensino. Estando esses conceitos de eficiência e eficácia atrelados à concepção neoliberal, o autor faz a crítica afirmando que “esse conceito somente pode ser aplicado aos processos de produção, nos quais podem se especificar de antemão, com toda precisão, os resultados

---

necessidade de perceber as situações-limites como barreiras a serem vencidas e que, desafiados por elas, “se sentem mobilizados a agir e a descobrirem o inédito-viável. [...] Esse inédito viável é, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins” (Araújo Freire, In Freire, 1992, pp. 205-206).

pretendidos, assim como os passos que, [...] se encadeiam de modo mecânico” (p. 154).

Obviamente, nos quartéis, a preocupação não era com o mercado. Porém, a metodologia para consecução dos resultados se assemelhava a essa lógica, ao utilizar mecanismos objetivos de eficiência, desprezando ou mesmo negando a complexidade e as incertezas presentes nas relações pedagógicas.

A proposta, no quartel, era pragmática e positivista. A preocupação era com o fazer ou o aprender a fazer, de forma a reproduzir sistemática e mecanicamente aqueles conhecimentos. Cabia ao instrutor “formatar” o conhecimento e ações do aprendiz, pois sua ação já estava pré-determinada. O sistema de ensino (planejamento de instrução do Ministério do Exército) já havia pensado e organizado todas as ações e comportamentos desejáveis para serem atingidos com aquelas instruções. Cabia, portanto, aos comandantes e instrutores executarem o já pensado na busca dos resultados, também previstos.

Dessa maneira o questionamento ou problematização dava lugar à obediência hierárquica e ao exercício de seu poder correspondente. Tanto que, quando um subordinado questionava o porquê de determinada ordem, era costumeiro o uso da expressão: “Militar (soldado), sua missão é cumprir a determinação e não, pensar!”. Ou seja, estava explícita a idéia da reprodução de atitudes e de fazeres, tendo como pressuposto uma hierarquia inquestionável e também muito explícita.

Compreendia que a preocupação da escola com seu papel social não deveria centralizar-se no fazer pelo fazer, no reproduzir, mas no pensar, no refletir, no conhecer, no fazer, no refazer, no construir, no reconstruir, enfim, na ação pensada a partir da realidade concreta dos alunos e seu meio, refletida individual e coletivamente, na perspectiva de construção de cidadania, com enfoque emancipatório. Tendo por base esses pressupostos, estranhava o estado de flutuação, de falta de gravidade, de falta de um propósito maior em relação ao fazer coletivo nas escolas, a partir de minha experiência. Devo deixar claro que muitos professores, individualmente, esboçavam em seus discursos - e acredito que em

seus fazeres - a preocupação e comprometimento com uma educação emancipatória. Entretanto, não era um movimento orgânico e, por essa condição, era frágil na perspectiva da transformação.

Nessas escolas, mesmo não havendo um explícito compromisso com a reprodução de valores, não se percebia, no coletivo, uma intencionalidade que exteriorizasse, pelo fazer pedagógico, uma educação de caráter emancipatório. Não penso que deveria ser essa uma opção compulsória, mas a escola deveria cultivar a reflexão acerca do seu fazer, permeada pelo contexto que a envolvia e a constituía.

Minha trajetória como educador iniciou no estágio curricular, em Pelotas – RS, mas foi na cidade de Londrina - PR que comecei a defrontar-me com a realidade que menciono acima. Lá, quando trabalhava na Escola de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), encontrei eco para minhas inquietações e desejo de discutir coletivamente o fazer pedagógico. O Projeto Político-Pedagógico dessa Escola começava a ser discutido por uma equipe, formada pela direção, técnicos e corpo docente, assessorada por um grupo multidisciplinar da UEL. Logo após as primeiras discussões, a equipe recebeu um apoio muito especial da professora Ilma Passos de Alencastro Veiga, que, por meio de suas reflexões e experiência, apontou diversos caminhos e possibilidades de embasamento das dúvidas e desejos. Ratificando essa trajetória, Veiga (1995) lançava uma de suas obras intitulada “Projeto político-pedagógico da escola; uma construção possível”, que se tornou referência para estudos dessa natureza.

Com a continuidade dessas discussões, tornou-se possível projetar e construir uma administração coletiva, que explicitasse as intencionalidades de nosso fazer. Enquanto sujeitos educadores inseridos em um contexto social, vislumbrávamos e produzíamos muitas possibilidades e muitas dúvidas, cientes de que nesta atitude, como nas palavras de Gadotti (1994), “todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas com o futuro” (p. 579).

Essa experiência foi realizada ao longo do ano de 1992. Mesmo sendo um período aparentemente curto, foi uma vivência de grande intensidade. Simultaneamente, realizei um curso de Pós-Graduação – Especialização em

Filosofia, História do Pensamento Brasileiro, na citada UEL e, no ano de 1992, realizei uma disciplina como aluno especial, na Universidade Estadual Paulista - UNESP, Assis - SP, no Mestrado em História. O contato com outras leituras permitiu o alargamento de meu horizonte e o desejo de conhecer cada vez mais o meu campo de trabalho.

Meus saberes docentes, construídos na formação experiencial dos primeiros anos, possibilitaram-me perceber que a ação do professor ganha sustentação e força quando o diálogo dá suporte e, especialmente quando é basilado por um projeto político-pedagógico de caráter emancipatório. Aprendi com a prof<sup>a</sup> Veiga e meus colegas do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina que a construção dialógica de um projeto político-pedagógico, com data para iniciar, mas sem data para terminar, torna possível superar o senso comum. Esse projeto necessita autocriticar-se permanentemente, elaborando o bom senso como caminho fundante de uma nova teoria, de um novo senso comum. Como afirma Gramsci (1989), coincidir "identificando-se como os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente e eficiente em todos os seus elementos, isto é, elevando-a à máxima potência..." (p. 51). Essa seria uma possibilidade de tornarmos-nos (comunidade escolar) intelectuais orgânicos, protagonistas de uma nova cultura e de uma nova sociedade. Essa experiência tornou-se referência no meu fazer e pensar profissional.

Envolvido por esse clima, surgiu a possibilidade de candidatar-me à direção do Colégio Anglicano Santa Margarida, Pelotas - RS, no segundo semestre do mesmo ano de 1992. Fui eleito pela mantenedora e assumi em janeiro de 1993, para um mandato de quatro anos. Fui reeleito para mais dois mandatos. No final do mês de abril, do ano de 2002, em acordo com a mantenedora, solicitei meu desligamento com o objetivo de concluir o mestrado. Corroborou, também, para tomar a decisão de deixar a direção da Escola, a compreensão de que o PPP havia construído uma autonomia e constituía-se como elemento fundante da práxis da comunidade Escolar.

Essa experiência, cabe lembrar, ocorreu a partir do ano de 1993. Ao começar esse ano letivo, realizamos o primeiro encontro com o grupo de professores e técnicos da Escola. No momento, intencionalmente, denominado de “I Semana Pedagógica”, desencadeamos<sup>6</sup> a discussão que entendíamos como fundante das relações coletivas que nos propúnhamos a construir, juntamente com o grupo de professores. Partimos de dois questionamentos: o primeiro queria desvendar a realidade concreta e histórica em que se desenvolvia o processo educacional – essa dimensão incluía as relações e mediações que se explicitavam de forma coletiva ou não, e procuravam tornar claro o projeto de sociedade que o grupo tinha como horizonte; o segundo questionamento enfocava o processo em curso do PPP, querendo indagar sobre a coerência da prática com a intencionalidade explicitada pelo grupo. Apoiávamo-nos, na afirmação de Marx (2001), compreendendo que “a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento” (p. 100) e, dessa forma, o pensamento, a intencionalidade ou constitui verdade objetiva e dá coerência ao fazer, ou simplesmente esse fazer que se estabelece “isolado da práxis será pura escolástica”. Se não houvesse coerência, qual seria o projeto de sociedade que estaria acompanhando essa intencionalidade, e de que forma reconstruiríamos e operacionalizaríamos tal Projeto?

Ao primeiro questionamento ficou explicitado que a proposta de educação existente era mais individual do que coletiva, e a práxis não correspondia ao desejo ou à intencionalidade do tipo de sociedade desejada. Foi possível identificar que:

- havia, no coletivo, individualidades diversas e dispersas;
- faltava uma sintonia entre o pensar e o fazer pedagógico, em aspectos como o encadeamento de conteúdos sem um pressuposto ponto de chegada quanto à sua significação, utilidade visível para o aluno e como elemento estimulador e referencial para a construção de novos conhecimentos;
- exercia-se uma avaliação que privilegiava a memorização, com conteúdos fragmentados, não-cumulativa, raramente diagnóstica;
- a relação professor-aluno e aluno-escola demandava um convívio confuso que, supunha, de forma historicista, a existência de uma responsabilidade inata por parte do aluno e, portanto, um insuficiente exercício da autoridade escolar.

---

<sup>6</sup> Utilizo, nesta contextualização, a primeira pessoa do plural porque, junto comigo, assumia a vice-direção pedagógica a prof<sup>a</sup> Édina Vergara Fagundes.

Acerca do segundo questionamento – se o processo em curso do PPP era coerente com a intencionalidade explicitada pelo grupo – os participantes da I Semana Pedagógica concluíram que não. Essa clareza favoreceu a opção coletiva de trabalhar pela construção de um Projeto aliado a possibilidades alternativas para a sociedade, que se queria mais justa, com equidade, que privilegiasse o sujeito como cidadão; no sentido mais amplo do termo, como agente articulador e transformador do meio no qual está inserido.

Ao mesmo tempo em que afluía um grande leque de oportunidades que se espalhava aos horizontes do grupo, surgia um sério limite: a insegurança em relação ao novo. Nela, apresentava-se a tensão dialética entre o instituído e o que o grupo queria instituir. Era necessária uma transição segura tanto para os educadores, que inicialmente gestavam o processo, quanto para as famílias que compunham a comunidade escolar. Estabelecia-se, portanto, um desafio: trabalhar a possibilidade de tensão entre a Escola e as famílias. A trajetória histórica da educação escolar da Instituição em foco e de sua relação com as famílias, ancorava-se em uma proposta de ensino limitada e delimitada por um material apostilado, por série, de forte tendência liberal tradicional. Esse material proporcionava um acompanhamento fácil pelos pais, uma vez que ele se constituía, basicamente, de textos seguidos de perguntas a serem respondidas de forma direta, pelo aluno. A proposta pedagógica a ser instituída propunha outro tipo de respostas, que permitisse a reflexão e a criação, que fosse uma referência, e não mais um trilho condutor da educação.

Os limites que a realidade histórica apresentava, naquele momento, eram: de um lado, as famílias, com as quais era necessário estabelecer um primeiro contato, dar início à apresentação da proposta, colocá-la em discussão e conseguir sua legitimidade; do outro lado, o grupo de docentes e técnicos, que, apesar de discutir, eleger e construir o PPP, percebia que a transição poderia ser traumática, pois exigiria tranquilidade suficiente para dialogar e sustentar o Projeto frente aos alunos e pais, enfrentando a pressão e a tentação de voltar ao fazer anterior.

A síntese desse processo ficou marcada pelo movimento dialógico e dialético. Esse movimento se instalava cada vez mais fortemente, afirmando a nova dinâmica da Escola, seu planejamento, construção, sucessos, fracassos, regras, responsabilidades, enfim, seu “*ethos*” como uma obra coletiva, quer fosse para sua sustentação ou para seu enfraquecimento.

A conquista desse “*ethos*”, identificada e instalada no interior da Instituição, apesar de lenta, gradual e historicamente processual, não evitou ou superou todas as crises, até mesmo porque são elas próprias do processo. Porém, sua explicitação fundava o caminho para sua superação.

Havia resistências ativas e passivas, seja por profissionais que se sentiam invadidos por um processo mais democrático, seja pela perda de território ou poder no âmbito das decisões, antes personalizadas. Ainda que as construções coletivas fossem, por si só, atravessadas pelas diferenças, elas também possibilitaram o que nos constituiu como sujeitos de vontade.

O movimento do Projeto não cessou, nem ficou limitado às discussões iniciais e suas temporárias definições. Antes disso, foi se amparando em concepções e princípios cada vez mais sólidos. O principal deles, como já destacado, revelou-se pelo cuidado com a ação coletiva, seguindo o curso da construção e reconstrução, tendo como base as definições primeiras, já mencionadas, acerca do desejo e da intencionalidade em torno do tipo de sociedade e cidadão a serem construídos mediante o trabalho pedagógico.

O diálogo entre o pedagógico e o administrativo-financeiro foi permeado por contradições que dificultavam o processo que se desejava realizar. Embora os alunos fossem oriundos, em sua maioria, da classe média, repercutia na Escola o empobrecimento gerado pela crise dos anos 90. A inadimplência era uma realidade que limitava as condições objetivas de execução do PPP e por vezes dificultava as relações com o grupo dirigente da mantenedora.

Por fim, cabe destacar que as construções expressas neste relato e todas as demais que constituem de forma geral o PPP, foram permeadas por movimentos



que produziram avanços e retrocessos. Percebo o retrocesso como constituinte do processo histórico, porque o avanço qualitativo significa o constante exercício da insegurança e nossa reflexão epistemológica é mais apurada e sofisticada que nossa prática científica. Talvez isso aconteça pelo fato do processo possibilitar a visibilidade do novo, não como definitivo, mas apenas transitório, dialeticamente, provisório.

Essa experiência que vivi foi fonte para a minha investigação no Mestrado em Educação<sup>7</sup>, que realizei na Universidade Federal de Pelotas - UFPEL – Faculdade de Educação. Centrei o estudo na avaliação do Projeto Político-Pedagógico da Escola particular e confessional que dirigi, tendo por objetivo perceber as possibilidades e limites da concretização de sua intencionalidade emancipatória, que, pela ação coletiva, propunha-se a gerar significações subjetivas e objetivas na comunidade discente, através da produção de conhecimentos, fortalecimento de valores e atitudes cidadãs.

Como resultado dessa pesquisa, foi possível perceber que um Projeto Político-Pedagógico de intencionalidade emancipatória substancia e dá corpo ao trabalho coletivo, na perspectiva da visibilidade das ações, na e com a realidade concreta, como possibilidade de teorizar e construir ações emancipatórias, superando conceitos naturalizados pela educação e pensamento moderno, que persistem em continuarem presentes nos currículos. A pesquisa deixou evidente que, coletivamente, a educação é uma das possibilidades de instrumentalizar os sujeitos sociais na construção de outro projeto societário, tendo a clareza, não ingênua, de que esse é um processo que se dá em uma sociedade estruturada e, portanto, se constitui no tensionamento entre estrutura e superestrutura, com avanços e recuos. Assim se constituindo, possibilita a explicitação das contradições permitindo que o real seja revelado à consciência e criando possibilidades para a construção de uma nova prática. Nesse caminho, foi possível entender que a relação da educação com a totalidade concreta será tanto mais descortinadora das relações sociais, econômicas, políticas e ideológicas da sociedade vigente, quanto mais

---

<sup>7</sup> Dissertação de mestrado intitulada Reprodução e Emancipação – categorias de análise histórico-ontológica de um projeto político-pedagógico: dialogando com a realidade concreta de seus sujeitos, sob a orientação do Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi.

contínua for sua dialetização; deixou, também, a clareza de que os tempos dessas construções são históricos. Portanto, embora seja um processo coletivo, alcança a cada um de seus protagonistas de forma diferente, em um perpétuo devenir histórico.

No final do primeiro semestre de 2002, realizei minha transferência para a cidade de Foz do Iguaçu - PR, em virtude de um convite para compor o quadro docente de um curso que esperava a visita do Ministério da Educação e Cultura - MEC, para autorização de funcionamento. Era um Curso Normal Superior – Séries Iniciais e Educação Infantil. O Curso foi autorizado com menção “A” em todos os requisitos, ainda no segundo semestre daquele ano. Durante esse processo, fui convidado para lecionar e coordenar o referido Curso, funções que desempenhei até o final do primeiro semestre de 2005.

Nesse período, tive a oportunidade de, através das disciplinas Bases Filosóficas da Educação, Bases Sociológicas da Educação e Estágio Supervisionado, desenvolver projetos de micropesquisas em escolas da rede municipal e particular, como forma de apreender e aprender a realidade concreta da educação de Foz do Iguaçu, nessa tríplice fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina), como elemento para reflexão dos conteúdos curriculares. Esses trabalhos geraram bons frutos, boas discussões e bons artigos. Por exemplo, tivemos duas acadêmicas de 3º período, apresentando o resultado do trabalho em um pôster, no último Fórum Mundial de Educação em Porto Alegre (2004).

As discussões em torno do fazer, pensar e repensar as práticas pedagógicas, tendo como premissa o projeto político-pedagógico do Curso, possibilitou, também, o desenvolvimento de alguns projetos junto com a comunidade. Esse extrapolar das paredes da Faculdade, estabelecendo um vínculo mais próximo com a realidade, enriqueceram as discussões e, principalmente, o questionamento acerca do papel social da educação.

No final do primeiro semestre de 2005, já no curso de Doutorado em Educação da UNISINOS, concorri e fui selecionado para uma bolsa CNPq. Por exigência dessa condição, efetuei meu desligamento das funções institucionais que

desempenhava até então, na Faculdade em Foz do Iguaçu – PR, passando a me dedicar exclusivamente ao doutorado.

Durante o período do doutorado participei e participo ainda do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Ensino e Avaliação, coordenada pela Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha, no desenvolvimento de duas pesquisas. Essa convivência com professores de larga experiência em pesquisa, ensino e atividades de extensão e, também, com colegas graduandos, mestrandos e doutorandos, tem se constituído de uma riqueza muito grande, pois além de aguçar o espírito de pesquisador, permite aprender no movimento dialético entre o que se quer descobrir e a forma de entendimento e/ou nível de consciência de seus sujeitos no trato com a pesquisa. Indubitavelmente, essa experiência tem contribuído muito para qualificar minha aprendizagem de pesquisador.

Vivi outras experiências durante o curso que, também, as reputo da maior importância. Refiro-me às bancas de qualificação e defesa de dissertações e teses e a possibilidade de participar como representante acadêmico das reuniões de Colegiado e das reuniões das linhas de pesquisa.

Acerca do acompanhamento de bancas de qualificação e de defesa de dissertações e teses, entendo esses momentos na mesma dimensão dos grandes eventos, com a vantagem de que com um público menor e com um tema muito bem focado e discutido, sob diferentes olhares e por experientes pesquisadores. Em tal situação, há um expositor – um mestrando ou doutorando -, três ou cinco doutores debatedores – os membros da banca –, uma temática problematizada na forma de projeto e/ou pesquisa e a sua discussão, tendo por centralidade a metodologia e epistemologia desses temas. Percebo como um momento de intensa riqueza, que ousou dizer, mereceria ser reconhecido como parte integrante do currículo por constituir-se em um espaço de muita reflexão e, portanto, de aprendizagem. Penso que esse gesto poderia ser entendido, também, como inovação, pois romperia com o tradicional e legitimado nucleamento do espaço da aprendizagem, a sala de aula.

No que diz respeito à participação nas reuniões de Colegiado como representante acadêmico, reputo também de grande relevância para minha

formação. Primeiro, porque havia um profundo respeito por parte dos professores do PPG aos representantes, tanto de mestrado quanto de doutorado, o que revelava mais do que uma preocupação pessoal e/ou meramente cordial/burocrática, revelava-se como um *ethos* do Programa, colocando ao acadêmico a possibilidade de participar de forma paritária com os demais membros, fossem assuntos pertinentes à sua turma ou não. Segundo, a participação nessas discussões possibilitava, também, abarcar a dimensão de totalidade do Programa. Das suas relações entre os professores, destes com as instâncias superiores da Universidade, como também do PPG com outras instituições. Convivi com o Programa em situações de bastante tensão, como o afastamento de alguns professores pela aposentadoria compulsória instituída pela Universidade; a reorganização do quadro docente, sem ter a clareza das possibilidades e ou restrições que viriam da administração; da necessidade de obedecer alguns critérios estabelecidos pelos marcos regulatórios externos e por vezes internos; do exercício de termos e atividades, até há pouco tempo distantes das discussões, como a EAD, escritório de negócios, planejamento estratégico, plano de negócios no tensionamento com princípios como autonomia, autoria, “posicionamento crítico frente à realidade e à teoria com fundamentação na práxis e num código ético”, incluindo o trabalho coletivo, a solidariedade e o respeito à diferença. O Programa revelou a preocupação em rever a organização das linhas de pesquisas; reorganização ou não do currículo, entre outros. Esse espectro de totalidade concreta, onde as contradições se evidenciavam, me permitiu viver as tensões e participar de encaminhamentos, quase que na condição de quem pesquisa, pois minha situação de transitoriedade definida em um espaço de tempo favoreceu viver o processo e manter o olhar de estranhamento, aprendendo e apreendendo a educação e seus movimentos no nível de um PPG.

As reuniões da Linha de Pesquisa II, que abarca quatro grandes projetos de pesquisa com derivações nos trabalhos dos mestrandos e doutorandos, somando um grande número de pesquisas em andamento, possibilitaram uma troca muito interessante, pois, embora todos fossem oriundos da mesma matriz, produziam trabalhos com temáticas muito específicas. Compreendo que a experiência de um não serve para o outro como matriz de seu fazer, mas possibilita o estabelecimento de diálogos, de revisões e de novas construções, sejam nos processos

metodológicos ou nos processos epistemológicos; permite compreender a extensão do que se pesquisa e, como grupo, repensar sua relação com os demais grupos e com o PPG.

O alargamento do pensar e agir a partir do que fiz e faço e para qual sociedade vislumbro, carrega consigo, entre outras, a preocupação filosófica e sociológica do papel social do educador e cidadão. Carrega, também, uma leitura de mundo e de contexto social em que as escolas estão inseridas, juntamente com a construção histórica de cada um, que se apresenta, sob a forma de uma totalidade diversa, como elemento de referência para dialogar com o currículo. A partir dessas reflexões e construções epistemológicas, penso que se constrói de forma concreta um suporte para a práxis e desempenho do papel social do educador, compreendendo, assim como Marx (2001), que “a questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim uma questão prática” (p. 100).

Conforme se clarifica o papel social do educador a sua responsabilidade aumenta, pois, como diz Freire (1996), “pensar certo é fazer certo. (...) Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo”. É a capacidade como seres “históricos intervindo no mundo conhecer o mundo” (p. 38). Essa senda e essa crença inspiraram este estudo e pesquisa.

## 2 ENSAIANDO ALGUNS CAMINHOS

A partir do quadro de totalidade que envolve a Universidade pesquisada, seus atores - acadêmicos, famílias, docentes, equipes diretivas, funcionários e meio social -, sua intencionalidade emancipatória esboçada em seu Projeto Político-Pedagógico e sua operacionalização no cotidiano intra e extra sala de aula, surge a expectativa do impacto do trabalho pedagógico que desenvolve. Para conhecer a realidade histórica desse território<sup>8</sup>, o pensar e a ação de seus sujeitos, realizei escolhas epistemológicas e metodológicas que fossem coerentes com minha leitura de mundo.

A opção epistemológica que entendi ser pertinente para apoiar minhas análises fundamenta-se no materialismo dialético, tendo como referencial pensadores como Marx, Gramsci, Freire, Prado Junior, Vieira Pinto, Almeida, Boron, Sader, entre outros. Considerando essa opção, elegi as categorias totalidade, contradição e mediação como possibilidade de entender os movimentos do processo pesquisado.

O caminho da abordagem qualitativa e de caráter etnográfico, através de um estudo de caso, foram os princípios metodológicos que me orientaram na observação, coleta de dados e nos diálogos com os sujeitos desta pesquisa. Para fundamentar essa abordagem busquei subsídios em autores como Bogdan e Biklen, Triviños, Winkin, Cardoso, Lüdke e André, Mattos, Geertz, entre outros.

### 2.1 OS CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS

---

<sup>8</sup> Assumo em concordância com Cunha (2008), que “território tem uma ocupação e essa revela intencionalidades: a favor de que e contra que se posiciona. Nessa perspectiva não há territórios neutros. A ocupação de um território se dá no confronto entre forças. Ao ocuparmos com algo, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços e os transformarão em territórios. A escolha de uma dimensão anula a condição da outra se estabelecer. Mesmo assumindo a possibilidade da contradição e da dialética, as forças em tensão revelam predomínios e que sinalizam disputas de poder” (p. 9). Texto apresentado no mês de setembro/2008 na UNISINOS, no Painel Pesquisando a Universidade, sob o título de **Os Conceitos de Espaço, Lugar e Território nos Processos Analíticos da Formação dos Docentes Universitários**.

Problematizar a formação acadêmica, considerando suas relações fundantes e suas ações dentro de uma perspectiva histórica de conhecimento, significa colocar e entender os acadêmicos como sujeitos concretos, considerando suas condições objetivas e do meio em que estão inseridos e percebê-los como seres que estabelecem relações, a partir de uma ordem historicamente produzida. Entendo, como Prado Junior (1960), que

a situação de cada momento deve assim ser considerada à luz dos fatos de que é resultante. Esse passado nos dará não somente a sua caracterização, [...] mas dará ainda a maneira pela qual tais indivíduos e grupos reagem sob o estímulo da posição em que se encontram, contribuindo com isso para a configuração dos fatos ocorrentes (p. 27).

O autor reforça e resume essa idéia ao ressaltar que a perspectiva histórica “nos fornece, ou pelo menos é suscetível de nos fornecer, em conjunto, tanto a natureza e caráter da situação [...] como ainda a maneira em que os indivíduos se situam em frente a ela e determinam com isso a sua ação” (id., p. 27).

A investigação que realizei teve por objetivo construir alguns caminhos para conhecer a formação acadêmica e suas possíveis ações e repercussões de perspectiva emancipatória, decorrentes do diálogo com o projeto que as sustentam. Iniciei a trajetória pela apreensão sensível da realidade concreta, ou seja, o Centro Formador e seu Projeto - PPP, a ação discente/docente e suas relações, para captar o fenômeno, explicitado por Kosik (1986) como “um *détour* (onde) o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação parte” (p. 30).

Utilizei o PPP como veículo de adentramento a essa realidade por possibilitar um olhar crítico por dentro do processo; por entendê-lo como totalidade concreta que concentra as múltiplas relações de seus sujeitos e com o meio, considerando suas construções históricas e suas condições objetivas, bem como suas contradições.

As observações e os questionamentos realizados pela banca, na qualificação do projeto, me ajudaram, entre outras coisas, a repensar a organização das questões de pesquisa. Compreendi que se repetiam e que o foco principal era possível concentrar em apenas uma questão – o impacto do PPP na formação/ação

dos acadêmicos. Com a observação participante do processo e no diálogo com os docentes e técnicos, aprendi que suas construções históricas e a forma como se relacionavam com o PPP e com os acadêmicos era muito explícita. As revelações dos fazeres e dos pensares e a assunção de posicionamentos a partir do PPP, também se davam na mesma proporção por parte dos acadêmicos. Portanto, o que queria descobrir estava explícito nas ações de seus sujeitos e, também, porque o processo possibilitava que os acadêmicos fizessem suas próprias leituras e interpretações acerca das intencionalidades do PPP e do que acontecia em seus cursos e formações. Na maior parte das vezes, assumiam posicionamentos sem a dependência de uma possível interpretação ou reinterpretação por parte dos docentes.

A partir dessa compreensão explicitada, reapresento o tema, o problema, a questão de pesquisa, as categorias epistemológicas e as categorias oriundas da empiria que alimentaram o diálogo com os sujeitos do processo.

### **TEMA**

Universidade e PPP: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias.

### **PROBLEMA**

A formação desencadeada por um PPP de intencionalidade emancipatória impacta a formação e/ou ação profissional dos acadêmicos?

### **QUESTÃO**

Que novas sínteses passam a presidir a ação acadêmica e/ou profissional dos alunos e/ou egressos, a partir dos diálogos e construções desenvolvidos no período de formação, pautadas num PPP de intencionalidade emancipatória?

### **CATEGORIAS EPISTEMOLÓGICAS**

- 1- Totalidade concreta
- 2- Contradição
- 3- Mediação

### **CATEGORIAS EMPÍRICAS**



Escolhidas por serem as categorias estruturantes do PPP.

**1- Conhecer e compreender**

1.1 – Histórias e primeiros impactos

1.2 – Conhecer criticamente a realidade e compreender os diversos aspectos que a estruturam.

**2- Compreender e propor**

2.1 - Estabelecer ações integradas entre a Instituição e a Comunidade (balizada pela capacidade propositiva e pautada pelos valores locais sem perder a perspectiva da mundialização) – auto-organização e auto-produtividade.

2.2 – Desenvolvimento integral do ser humano.

**3- Propor e agir**

3.1- Desenvolver a capacidade de ser co-responsável por sua aprendizagem.

3.2- Perceber a educação como totalidade e a construção da autonomia profissional.

3.3- Construção da emancipação.

Nos itens que seguem, explico a fundamentação epistemológica a partir da dialética, focada pela totalidade concreta, pela contradição e mediação, em diálogo com o tema desta pesquisa.

### **2.1.1 A dialética como fundante do PPP para admirar a formação-ação acadêmica**

A educação de forma geral e o PPP, em particular, a partir de uma compreensão dialética, possibilitam compreender os processos, ações, diálogos, relações, contradições e a totalidade para além dos fenômenos, bem como conhecer “a lei de sua transformação e do seu desenvolvimento” (MARX, 1989, p. 427), como forma de instrumentalizar seus atores no desenvolvimento de suas práticas sociais.

A perspectiva dialética ajuda na 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 [...]” (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., p. 427).

Prado Junior (1969) enfatiza essa afirmativa, observando a importância do materialismo amparado na dialética, como se verifica em Marx, por permitir

[...] penetrar o mais profundo das feições e fatos do Universo porque põe inteiramente em contato o pensamento e sua mobilidade natural e orgânica, com aqueles fatos, e sem ser através da barreira imobilizadora e portanto deformadora das rígidas categorias lógicas da Metafísica (p. 589).

Essa dinamicidade é proporcionada pela história, 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).

Nesse movimento, explicitado pela dialética, quero conhecer e reconhecer a intensidade e dinâmica possível do que problematizo. Para balizar essa intencionalidade recoloco, literalmente, a questão desta pesquisa: que novas sínteses passam a presidir a ação acadêmica e/ou profissional dos alunos e/ou egressos, a partir dos diálogos e construções desenvolvidos no período dessa formação, pautados num PPP de intencionalidade emancipatória? Considero, em tal indagação, o tensionamento entre suas construções históricas, com as de seus professores, com a realidade concreta do meio onde está inserida a Universidade, com as demandas oriundas de sua profissão e do mercado globalizado; todos esses tensionamentos entre si e mediados por um PPP de intencionalidade emancipatória.

Ao problematizar o PPP, a partir de uma perspectiva dialética de conhecimento, entendo-o como 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 na

formação/ação, nas relações entre os sujeitos do processo acadêmico e nas relações com o meio onde estão inseridos, como também nas ações desencadeadas por esses sujeitos, seja como confirmação dessas intencionalidades, negação ou uma absorção acrítica. Porém, sempre contribuindo com elementos para o delineamento de uma concepção de mundo.

O PPP nesta pesquisa abarca uma concepção dialética de mediação na relação com seus sujeitos, mas também o atribuo, freireanamente, a possibilidade de adentrar criticamente o tema estudado em uma atitude de “ad-miração”.

Freire (1982) utilizou o termo “ad-mirar” no momento em que focou o papel do trabalhador social no processo de mudança. Ao ad-mirar, o sujeito realiza o adentramento, desde um ponto de vista crítico, que o levará “à apreensão mais profunda de seu significado, supera a percepção ingênua, que sendo simplista, nos deixa sempre na periferia de tudo o que tratamos” (p. 37). Esse movimento de mirar desencadeia um outro, o de ad-mirar. Ao ad-mirar a formação acadêmica e as ações desencadeadas a partir do PPP de intencionalidade emancipatória, a busca se projetou para além de sua intencionalidade explícita; buscou, criticamente, as suas partes constitutivas e suas relações, diálogos e ações, para poder assim retornar ao PPP como totalidade, alcançando uma melhor compreensão, tanto vertical<sup>9</sup> quanto horizontal<sup>10</sup>.

O movimento que Freire propõe ao ad-mirar nada mais é do que o movimento dialético. A esse respeito, Prado Junior (1969) escreve que

a primeira condição para abordarmos dialeticamente qualquer assunto é colocar-nos no interior dos fatos e processos com que o conhecimento desse assunto se elabora [...] tal como ele de fato se realiza, a começar pelo seu momento inicial e essencial que é o da experiência sensível, o contato do indivíduo pensante com a realidade objetiva e exterior; contato esse que constitui o ponto de partida e de retorno, pela ação, de tal processo (p. 648).

---

<sup>9</sup> Quanto ao termo vertical, refiro-me à possibilidade de compreender os diversos diálogos e influências estabelecidas entre o global e o local; entre a estrutura e a superestrutura refletidas no PPP e vice-versa.

<sup>10</sup> Ao utilizar o termo horizontal, reporto-me as diversas relações estabelecidas entre os sujeitos da comunidade escolar acadêmica, como também destes com o meio onde estão inseridos. Apenas conceituo e explico os termos vertical e horizontal separadamente, por uma questão didático-metodológica, pois os entendo inseparáveis e em diálogo constante.

Ao estudar dialeticamente a formação por meio do PPP, constrói-se a possibilidade de fugir de uma concepção idealizada. Esse constructo se dá no momento em que o sujeito pesquisador adentra ao processo educativo concreto e parte “das premissas reais e não as abandona por um instante sequer. Essas premissas são os homens [...] envolvidos em seu processo de desenvolvimento real em determinadas condições, desenvolvimento esse empiricamente visível” (MARX, 2001, p. 20).

Vale destacar, como sugere Kosik (1986), que esse caminho investigativo através do PPP possibilita a apreensão sensível da realidade concreta pela captação do fenômeno, para então conhecê-la em sua intimidade. O autor afirma que há necessidade de decompor essa realidade, indo ao detalhe, “analisando suas diferentes formas de desenvolvimento e descobrir a conexão íntima entre elas” (p. 12), considerando sempre a totalidade das relações históricas constitutivas desse processo, bem como entendendo seus limites.

### **2.1.2 O PPP como totalidade concreta**

A totalidade é entendida por Kosik (1986) “como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (p.35). O autor esclarece, ainda, que acumular todos os fatos não significa conhecer a realidade, e todos os fatos no seu conjunto não constituem a totalidade, mas uma representação dessa totalidade.

É importante perceber o PPP a partir da dialética da totalidade concreta, não como um método que possa ou tenha a pretensão de exaurir todos os aspectos constitutivos da realidade estudada, mas justamente por afirmar sua essência em constante devir. Porém, nas relações tanto entre e intra/partes e dessas com o todo, torna-se viável sua iluminação para a apreensão dos movimentos situados historicamente. Constitui-se numa totalidade aberta que se desenvolve a partir de suas contradições, que lhe dão movimento, tendo a clareza de que o “processo objetivo é infinitamente rico de aspectos e relações apreensíveis, e por isso jamais será esgotado por uma idéia que dele seja formada” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 200). Dessa maneira, continua o autor, não há possibilidade da representação encerrar –

“no duplo sentido de ‘conter’ e ‘terminar’ – todo o conteúdo inteligível de qualquer aspecto ou fato da realidade”.

É fundamental reconhecer o PPP como parte de um todo maior – processo educativo regional/nacional e de 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. Reporto-me à primeira categoria empírica desta pesquisa, na qual quero descobrir os primeiros impactos e como conhecem criticamente a realidade, considerando que eles trazem consigo marcas de suas trajetórias históricas e culturais e, ao chegar à Universidade, são apresentados a um PPP que deverá pautar os diálogos de sua formação, diálogos esses que ainda serão tensionados pela realidade de um mercado globalizado e neoliberal.

O PPP, nessa perspectiva, é entendido como totalidade concreta e, portanto, não como algo que tem existência em si, mas somente a partir da produção social de seus sujeitos, ou seja, do diálogo entre professores, alunos, funcionários, pais, direção e comunidade. No dizer de Marx (2001), são eles os sujeitos histórico-sociais que constroem e manifestam sua essência.

Nessa direção, enfatizei que um PPP que tem como fundamento a percepção histórica e dialética impõe a necessidade de “entender que será projeto enquanto constante (re)construção e será elemento inacabado e permanentemente permeado por realidades distintas que influenciam e sofrem influência de seus agentes e do meio onde estão inseridos” (FAGUNDES, apud VEIGA, 2004, p. 134).

Na visão da dialética, a explicitação da totalidade concreta como fundante e, portanto, elemento e/ou condição que permeia o PPP é entendida, de acordo com Kosik (1986), como a

concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável e nem dado uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las), de semelhante concepção da realidade decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação heurística e princípio

metodológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções tematizadas da realidade (p. 36).

Assim compreendido, nessa visão de totalidade, o PPP evidencia sua perspectiva ontológica, assume seus sujeitos concretos que, por suas práxis objetivas, produzem a realidade enquanto sujeitos histórico-sociais de seu tempo, ontologia que carrega consigo a tensão dialética entre a permanência e a mudança, como percebido por Gadotti (1994), ao definir que “projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente” (p. 579). Entendendo, de acordo com o autor, que, nesse quadro de provisoriedade, dialeticidade, historicidade e contextualização, o PPP pode ser de grande valia na problematização que fundamenta a formação e a ação do discente/docente.

### **2.1.3 O PPP como espaço de explicitação das contradições**

Ao referir-se sobre as possíveis contribuições que a concepção materialista e dialética pode proporcionar, Fernandes (a)(1989) destaca que

ela confere ao historiador a capacidade de observar o presente que se está forjando, mas ainda não subiu à luz do dia, e observar o futuro no presente de uma perspectiva confiável. A análise das contradições permitem-lhe virar a história pelo avesso, ver o que os fatos históricos contêm, mas que a consciência das classes não enxerga (ou ainda não percebe, no caso das classes revolucionárias) e a história “convencional” escamoteia” ou jamais poderia descortinar (p. 63) [grifo meu].

Com essa intencionalidade de “virar a história pelo avesso”, utilizo a categoria contradição, na busca freireana de ad-mirar, mirar por dentro do palco da formação acadêmica a ação e reflexão de seus sujeitos, expostas nas mais diversas relações estabelecidas ao longo desse processo.

A partir da retomada histórica é possível entender, na mesma direção de Freire (1986), que a educação não é “a alavanca para a transformação revolucionária precisamente porque deveria sê-lo” (p. 50). Essa condição não impede que o educador desvele a situação de dominação e passe a trabalhar na perspectiva da emancipação no meio em que vive. Em isso acontecendo, destaca Freire (id.), “aqueles que desmistificam a tarefa da reprodução estão nadando contra

a corrente! Nadar contra a corrente significa correr riscos e assumir riscos. Significa também, esperar constantemente por uma punição” (id.). Porém, sua ação de desmistificar a realidade de opressor e oprimido é possibilitar a construção da identidade do oprimido, desenvolvendo assim condições para construção de outros intelectuais orgânicos, processo que Gramsci (1989) entende estar “ligado a uma dialética intelectuais-massa; o extrato dos intelectuais se desenvolve quantitativa e qualitativamente”. O autor enfatiza também que esse “processo de criação é longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e de recuos, de cisões e de agrupamentos [...]” (p. 21).

Ao compreender o PPP como uma totalidade concreta, admite-se que sua constituição se dá no conjunto das relações sociais do mundo presente. Essas relações, percebidas a partir do modo de produção capitalista, buscam estabelecer formas para reprodução e ampliação do capital. As classes dominantes, por meio do Estado, têm utilizado histórica e sistematicamente a educação formal para alcançar seus objetivos.

No sentido da reprodução, a educação tem se desenvolvido a partir de um ideário liberal, cuja concepção política para a formação é prescritiva e revestida de um forte caráter regulatório, fundado com a modernidade.

Entendo que, como filhos da modernidade, corremos um sério risco de eleger a intencionalidade emancipatória para construção do PPP e cair na tentação de impô-lo verticalmente. Agindo assim, faríamos o mesmo que condenamos no paradigma dominante, apenas carregado de boas intenções e talvez com um acabamento muito bem envernizado. Estaríamos realizando, possivelmente, uma bela construção epistemológica idealizada, porém sem qualquer sustentação ontológica. Percebo que aí reside a maior contradição de algumas tentativas emancipatórias.

Sousa Santos (1996) faz referência ao sistema educativo construído pela modernidade, destacando que “foram moldados 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, as do silenciamento, da naturalização das relações de dominação e de escamoteamento de possíveis conflitos. A respeito, afirma o autor: “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) [grifo meu].

Contraditoriamente, o mesmo sistema que busca a homogeneização tem a necessidade de aprofundar e/ou ampliar o campo dos saberes e conhecimentos para dar conta de suas necessidades de produção. Apesar da intencionalidade técnica, esses saberes são fundados em fazeres construídos socialmente, que carregam consigo, além da necessidade da classe dominante, também a leitura e necessidade da classe dominada. Nessa direção, Cury (1979) afirma que “a ação pedagógica, enquanto apropriação pelas classes dominadas de um saber que tem a ver com os seus interesses (acrescento, ou em oposição explícita aos seus interesses), concorre para o encaminhamento da modificação das condições sociais” (p. 71).

Nesse movimento, o conflito começa a ficar latente. Em oposição, a classe dominante dispara com todos seus aparatos ideológicos, principalmente a mídia, com o objetivo de camuflar as verdadeiras causas dos conflitos sociais que possam ser explicitadas pela classe dominada e gerar uma tomada de consciência objetiva da realidade. Embora esse aparato ideológico tenha um forte poder, apenas escamoteia as causas fundantes dessa realidade, mantendo a contradição latente. Por exemplo, hoje vemos instalada a indústria do medo, do terror, localizando seus principais responsáveis na periferia. As cidades apontam para as favelas, os países ditos de 1º mundo apontam para os países ditos subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, fenômeno esse muito facilitado pela globalização hegemônica da comunicação.

Esse contexto da realidade social, percebido em um PPP de intencionalidade emancipatória, sustentado como defende Sousa Santos (1996) em um modelo de “aplicação edificante da ciência” (p. 20), consistirá em construir o conhecimento a partir de “um ponto de ignorância chamado colonialismo e um ponto de conhecimento chamado solidariedade” (p. 24) [grifo meu]. Para o autor, o *know-how*



ético deve ser prioritário na consecução da técnica, porém esse Projeto não tem em si a garantia de adesão de seus sujeitos na direção intencionada. No momento em que os conflitos forem potencializados como forma de ampliação de esclarecimento e de tomada de novas posições, pode haver o desencadeamento da capacidade de “espanto, de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo” (id. p. 33). Pode, também, contraditoriamente, gerar o desejo de voltar aos princípios dominantes onde havia uma pseudo-certeza e uma pseudo-harmonia. A esses movimentos o autor se refere como a transição paradigmática, que decorre de uma navegação de cabotagem, que vai de margem a margem.

Para situar esses princípios da transição paradigmática e as possíveis contradições, retomo a segunda categoria empírica desta pesquisa: compreender e propor, partindo do pressuposto de que não há uma linearidade entre o PPP documentado/discutido e sua aplicação e, considerando o tensionamento de sua construção histórica, a realidade concreta do meio onde está inserida a Universidade e as constantes demandas oriundas do mercado globalizado e neoliberal.

As possibilidades de explicitação das contradições são muitas. A primeira refere-se à realidade local que, da mesma forma como a realidade brasileira, teve e tem sua construção aportada no pensamento moderno. Neste caso, a própria concepção do pensamento dominante que tem legitimado historicamente os fazeres da universidade, como única produtora de conhecimentos, talvez venha a facilitar a implantação e desenvolvimento desse Projeto.

Conforme Sousa Santos (1996), o paradigma dominante tem como uma de suas características a “aplicação unívoca e o seu pensamento é unidimensional. Os saberes locais ou são recusados ou são funcionalizados e, em qualquer caso, tendo sempre em vista a diminuição das resistências ao desenrolar da aplicação” (p. 19). Ou seja, a Universidade, nesse contexto, tem toda legitimidade do sistema, pois ela é a autoridade inquestionável na produção dos saberes. Cabe aos sujeitos da localidade não questioná-la, por entenderem que seus conhecimentos pouco ou nada valem nessa comparação.

Evidentemente, essa construção, ao refletir na educação, aponta a Universidade como ponto de partida de todo conhecimento. O contraditório dessa situação é o trabalho de reconstrução que esse PPP terá que fazer com a comunidade externa, na perspectiva de construir com eles uma consciência objetiva da realidade, possibilitando-lhes uma percepção histórica das contradições desse processo, na mediação do local com o global, construindo outra forma de perceber e fazer a Universidade.

Outra contradição que se torna explícita reside no diálogo e fazeres dos professores com o PPP, pois cada um deles traz representações baseadas nas suas construções históricas e com suas necessidades objetivas. Ao desencadearem o diálogo com o PPP e as cobranças decorrentes de suas intencionalidades para construírem seus fazeres pedagógicos, defrontam-se com situações, certamente, inéditas para a grande maioria.

De outra banda, o aluno adentra a Universidade trazendo também sua construção histórica e um forte apelo familiar e social para atender aos chamamentos do mercado.

A formação acadêmica desenvolvida nesse contexto me conduz à terceira categoria empírica que encaminha a análise sobre o propor e o agir dos acadêmicos. O desenvolvimento dessa análise, juntamente com as duas anteriores, encaminhará a exploração do problema e da questão central desta pesquisa, na qual indago quais novas sínteses passam a presidir a ação acadêmica e/ou profissional dos acadêmicos e/ou egressos? Considerando essas ações como denúncias e anúncios, registro como respostas provisórias por serem consoantes com seus momentos históricos, porém apontando suas possibilidades e limites dentro desse processo de formação.

Meu desejo de descoberta esteve muito ligado – além do já exposto – às novas tramas construídas pelos acadêmicos com seu meio social, político e econômico, e nas contradições desencadeadas no processo de formação. Considerei, também, que a proposta curricular, de intencionalidade emancipatória, foi fundada na realidade social do acadêmico, na qual foi elaborado um projeto de

estudos, que objetivava atuar nessa realidade que, sabidamente, é atingida pelos pressupostos da organização capitalista neoliberal. Com essas constatações, ao longo da pesquisa surgiram questões provocativas tais como: o que permanecerá dessa formação acadêmica como fundante na sua ação e reflexão junto ao meio social? Como lidará a contradição, a partir da consideração que a sociedade deve continuar (ao menos a curto prazo) sobre as mesmas bases estruturais e, possivelmente, o mercado continue ditando as necessidades gerais da sociedade? Qual será a reação do meio onde o acadêmico irá atuar? Evidentemente que as perguntas que se projetam para o futuro são especulativas e podem provocar outros pesquisadores que dêem seqüência a este estudo. Centro meus esforços nas questões fundamentais e discuto-as ao longo dos capítulos que seguem.

De forma mais ampliada, considerando que a sociedade local é o foco da ação dessa Instituição, devo considerar a possibilidade de que ela também seja alcançada pelos propósitos do PPP e desencadeie um processo de transição, que poderá explicitar contradições e possivelmente estabelecerá outras formas de relação e cobrança junto à Universidade. O parâmetro será o da igualdade ou de sua busca, e não mais a representação de autoridade sagrada e vertical como historicamente é percebida à universidade. Diante dessas possibilidades, minha curiosidade projeta questões como: quais cobranças serão essas? Como será instaurada essa nova relação? Como será percebida e recebida pela Universidade enquanto Instituição? Como será percebida e recebida pelos professores/técnicos e acadêmicos, sujeitos até então mais ativos do processo, uma vez que terão, efetivamente, de dividir o protagonismo com a comunidade local? Será que significa perder o status, atribuído pelo pensamento moderno, de produtora exclusiva do conhecimento? Embora estes questionamentos não sejam o foco principal desta pesquisa, entendi pertinente, ao menos, mencioná-los no diálogo, pois como parte dessa totalidade concreta, possivelmente seja um fator que a curto ou médio prazo interferirá na formação e ação acadêmica. O tempo em que fiquei, etnograficamente, em diálogo com a Instituição me permitiu fazer algumas projeções especulativas, sem a pretensão de respostas, mas com a clareza que tais questões merecem uma outra pesquisa.

Os questionamentos até então levantados se constituíram no grande desafio que me moveu e certamente movimentará os sujeitos protagonistas do PPP em foco. Com tais motivações, retomo Prado Junior (1969), que entende que, no estudo do Homem, o objeto de conhecimento é o próprio Homem, não como fato físico, mas como pensamento, que

se relaciona com a ação humana e na ação se resolve. [...] Homem que se quer conhecer é o Homem concreto que age e se agita; e é através de sua Ação que se pode considerar seu Pensamento.[...] o certo é que é a ação humana que constitui, imediata ou mediata o objeto de conhecimento do Homem; e é através da observação dela que se vai alcançar o objeto central e máximo daquele Conhecimento que é a ação ligada ao pensamento e o pensamento ligado à ação. É somente na unidade desses termos, ação e pensamento, que reside o Homem concreto que nos interessa e interessa o verdadeiro conhecimento do Homem (pp. 495-496) [grifo meu].

A compreensão de unidade de ação e pensamento da dimensão acadêmica na formação – tendo a ação proposta pelo PPP como mediadora, estimula algumas considerações acerca da categoria mediação.

#### **2.1.4 O PPP como mediação do processo de formação**

A formação não acontece ao acaso; desenvolve-se a partir de relações sociais concretas que possuem intencionalidade, que podem ser efetivadas ou não, por meio da ação dos homens sobre uma dada realidade, para, em determinados momentos, mantê-la ou modificá-la. Porém, sua efetivação dar-se-á pelo sujeito que recebe a formação (constituindo-a, sendo constituído e/ou ambos); nela, estará implícita uma intencionalidade/ação (PPP) que, em diálogo (ou não) com a realidade desse sujeito, sustentará (como possibilidade de negação ou afirmação) e mediará ou não a sua ação.

O PPP terá o atributo de mediador somente em uma perspectiva dialética, de negatividade e, nesse caso, sua ação será geradora de outras reflexões e ações em um devir histórico. Afasto-me da posição de atribuir ao PPP uma função linear e à mediação o significado apenas de ligação, como termo médio da relação pedagógica que buscará a aproximação, o equilíbrio e a homogeneidade.

O PPP como movimento, e o movimento numa compreensão de devir histórico

além de ser contínuo não apresenta limites, começo ou fim, o que de modo algum o faz desorganizado: ele se organiza a partir da negatividade. O devir é o movimento de negação do existente, mas é também a negação deste em relação àquele. Esta negação recíproca não permite que a mediação, quando entendida em uma relação dialética, acolha idéias que tenham por base a igualdade, a homogeneidade, a aproximação ou o equilíbrio; ao contrário, ela tem por referência a diferença, a heterogeneidade, a repulsão e o desequilíbrio (ALMEIDA, 2001, p. 50).

Atribuo ao PPP a possibilidade de mediação por entendê-lo como processo que se movimenta pela contradição e a superação, uma vez que a realidade imediata é negada por ação da mediação e possibilita que esta seja superada na construção mediata. Como alerta Almeida (id.), “sem que a primeira seja anulada pela segunda; ao contrário, o imediato está presente no mediato. A negatividade da mediação é a responsável pela reflexão recíproca de um termo no outro” (p. 55).

Partindo do entendimento do PPP como possibilidade de mediação, podemos admitir que a ação dos acadêmicos, docentes e comunidade traz, quando juntos ou separados, movimentos de inclusão de um conjunto relacional de conceitos e práticas oriundos de suas realidades históricas ou de suas pesquisas, o que constitui em uma afirmação, tal qual acontece com o PPP. A passagem para outra representação é a negação, que somente é possível porque o PPP como mediador viabiliza por meio de sua força negativa as relações entre elas. Assim, o conhecimento e/ou as representações trazidas pelos acadêmicos/professores/comunidade para dialogar com o PPP, na mediação como relação dialética, proporcionará a construção de outra afirmação e/ou representação, que “apesar de superado o imediato não desaparece nem se dilui no mediato, pois, em virtude da relação reflexiva, está presente nele e, desta maneira, pode também transformá-lo contribuindo para a sua superação” (Id., p. 56).

Evidentemente, essas não são relações lineares e com previsibilidade de segurança em um tempo idealizado, justamente por ser uma ação e construção histórica. Nessa direção, Prado Junior (1969) alerta que “a passagem de uma representação para outra não é sempre acertada e fecunda, porque, se pode

eventualmente resultar num relacionamento interessante no caso, é possível que isso não se dê” (p. 645). O autor lembra ainda que a elaboração do conhecimento “marcha de próximo em próximo (proximidade que é dada pelas circunstâncias da experiência geral dos seres pensantes que são os homens)” (id.).

As relações estabelecidas pelos acadêmicos/professores/comunidade mediados pelo PPP têm efeito esquemático de descrição e exercício de entendimento, pois reconheço que não há uma única relação, mas a ocorrência de múltiplas relações dentre as partes, destas com o todo e vice-versa, na constituição do processo educacional de formação acadêmica.

O PPP como mediação e possibilidade de totalidade aberta do processo educativo abriga as contradições e possibilidades de superação. Os movimentos de superação dessas contradições estarão dependentes da força mediadora exercida pelo PPP, pois “a contradição se exprime na relação negativa e reflexiva que se firma entre as coisas e a sua superação está vinculada à busca da totalidade” (ALMEIDA, 2001, p. 57). O autor lembra, ainda, que a mediação, que, neste estudo, localizo, no âmbito do PPP, local onde se dá a superação, “não é unilateral nem excludente; ela busca a totalidade e, deste modo, combate a unilateralidade da parte sem excluí-la do todo e, ao mesmo tempo, sem diluí-la nele” (p. 58).

Sader (2007) chama atenção para a importância da apreensão da totalidade a partir da realidade concreta, assim como fez Gramsci (1989) na condição de dirigente revolucionário, para não correr o risco de deixar de captar as contradições vivas da realidade. O autor enfatiza que as análises que não desembocam nessa direção correm o risco de

se manterem em visões descritivas, com os riscos do funcionalismo. Costumam destacar aspectos da realidade e absolutizá-los, ou pelo menos tirá-los de contexto e, principalmente, não dando conta da totalidade do fenômeno, com a contradição como seu motor (p. 2).

Com a reflexão de Sader (id.) que, no momento específico de sua escritura, possivelmente não pensava em um PPP acadêmico específico, mas talvez em um PPP de Nação ou de mundo, como estratégia de transformação da realidade sócio-

econômica, retorno para a dimensão local. O diálogo entre o global e o local, independentemente das instâncias geográficas em que se estabelecem, reforça a necessidade e a potencialidade da função mediadora do PPP para compreensão, análise e possibilidades de transformação.

Ao trilhar o caminho da “ad-miração”, da dialética, da contradição, da totalidade e da mediação, quero apreender elementos para compreender o processo na totalidade possível, para entender as possibilidades da formação-ação acadêmica por meio de um PPP de intencionalidade emancipatória. Referenciado por essas reflexões, passo a anunciar a metodologia como possibilidade de dialogar com a empiria, sustentada pela fala de seus sujeitos e pela observação de campo, balizado pelas categorias do PPP.

## **2.2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS**

*A investigação é um processo educativo, não apenas pelo que se descobre acerca dos outros, mas pelo que se descobre acerca de nós próprios.  
Peter Woods, 1992.*

Do quadro de totalidade que envolve uma Universidade, seus atores - acadêmicos, famílias, docentes, equipes diretivas, funcionários e meio social – e sua intencionalidade, esboçada em seu PPP, e a operacionalização do mesmo no cotidiano intra e extra sala de aula, surge a expectativa do **alcance** desse trabalho pedagógico de formação e ação, motivando esta pesquisa.

Para compreender as relações sociais, constituintes e constituídas no e do PPP, percebendo-as transitórias e geradoras de novas realidades e novas relações, de que a realidade em estudo é sempre parte de uma realidade maior, numa sociedade historicamente em movimento pelas relações materiais de suas forças produtivas, tracei um caminho metodológico que pretendeu ser coerente com esta opção.

A metodologia em diálogo com o caminho epistemológico possibilitou mergulhar na empiria e estabelecer com ela uma interação profunda, coerente e ética. Os dados recolhidos foram ricos em detalhes referentes às pessoas, aos diálogos e aos lugares. Dessa forma, a metodologia permitiu compreender o PPP e o movimento de seus protagonistas como construção permanente, inseridos em um contexto social, político e econômico maior e em constante movimento.

Entendo que esse conhecimento, uma vez produzido, não tem fim em si mesmo, mas torna-se uma referência que cria, dialeticamente, possibilidades, de vir-a-ser, gerador de novos conhecimentos, de ampliação e transformação do próprio conhecimento e das relações concretas, constitutivas da realidade educacional, social e econômica em que se desenvolveu a pesquisa.

Percorri, para tanto, o caminho da abordagem qualitativa e de caráter etnográfico, através de um estudo de caso.

### **2.2.1 A opção qualitativa**

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.11), a investigação qualitativa é definida como “[...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Os autores destacam cinco características básicas que configuram a pesquisa qualitativa em educação:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...]
2. A investigação qualitativa é descritiva [...]
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...]
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...]
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (pp. 47-51).

Triviños (1987) retoma as cinco características citadas pelos autores acima e tece algumas considerações que julgo pertinentes à minha opção epistemológica.

Considerando que, na investigação qualitativa, o ambiente natural figura como fonte direta dos dados e o investigador, como instrumento principal, o autor alerta que essas características têm como fundamentação a fenomenologia, distanciando-se em alguns aspectos, da concepção materialista dialética. Nestas características



específicas, o “primeiro (o fenomenológico) considera o ambiente especialmente constituído por elementos culturais, o que é uma redução, ainda que se denomine cultura a todos os ingredientes do meio criados pelo homem, em determinada realidade social” (p. 128); a segunda, entende o meio como uma realidade mais ampla e complexa, na dialética da infra-estrutura com a estrutura: “O ambiente natural de Bogdan existe, mas é observado numa perspectiva que o vincula a realidades maiores” (id.). O autor concorda com Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que o pesquisador constitui o instrumento principal da investigação, quando essa condição o ajuda a perceber a complexidade do real social. As duas fundamentações da pesquisa partem do fenômeno social concreto. Mas o autor destaca que “para uma, a fenomenológica, o importante e verdadeiro é o conteúdo da percepção; para a outra (materialista dialética), sua aparência e essência, que em seus significados se avaliam na prática social” (p. 128).

No que diz respeito à segunda característica, “a investigação qualitativa é descritiva”, Triviños (id.) lembra que a pesquisa qualitativa apoiada na fenomenologia é essencialmente descritiva: “A interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção do fenômeno num contexto” (p. 128). A pesquisa apoiada na dialética, lembra o autor, “parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças” (p. 129) e realiza um esforço por “intuir” os movimentos que dela possam advir.

Em relação à terceira característica citada por Bogdan e Biklen (1994, p. 49) – “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” –, Triviños (id., p. 129) considera que ambas estudam o processo dos fenômenos, porém a investigação dialética vai além da visão atual que marca o início da análise e “penetra em sua estrutura íntima, latente, inclusive não visível ou observável à simples reflexão, para descobrir suas relações e avançar no conhecimento de seus aspectos evolutivos” (p. 129), buscando identificar as forças decisivas responsáveis por seu desenrolar.

Na quarta característica explorada por Bogdan e Biklen (id.), “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p.

50), Triviños destaca que as duas abordagens qualitativas têm no fenômeno social o ponto de partida, de onde parte a análise. O autor localiza a principal diferença situando o nível de abstração ou o conceito na perspectiva qualitativa fenomenológica, que se torna possível na apreensão dos significados e suas interpretações a partir da percepção do fenômeno, visto num contexto; reforça, como o fez nas outras características, que, na análise fundamentada no materialismo dialético, o fenômeno tem sua própria realidade fora da consciência, “porém, ao mesmo tempo, ao descobrir sua aparência e essência, está-se avaliando um suporte teórico que atua dedutivamente, que só alcança a validade à luz da prática social” (TRIVIÑOS, id., ibid.). O autor enfatiza ainda que o fenômeno social é “explicado num processo dialético indutivo-dedutivo. E compreendido em sua totalidade, inclusive, intuitivamente [...] A expressão de baixo para cima caracteriza-se simultaneamente” (id.).

A partir da quinta característica da pesquisa qualitativa com enfoque fenomenológico citada por Bogdan e Biklen (id.), que destaca que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p. 50), Triviños (id.) entende que o fundante, nessa percepção, é que a consideração dos “significados que os sujeitos davam aos fenômenos dependiam essencialmente dos pressupostos culturais próprios do meio que alimentavam sua existência” (id.). O autor explica, ainda, que foi a partir dessa concepção que derivou o aprofundamento da pesquisa semi-estruturada e da observação livre ou observação qualitativa, que buscava apreender “o que pensavam os sujeitos sobre suas experiências, sua vida, seus projetos [...], objetivando detectar os significados que as pessoas davam aos fenômenos” (id.). Quanto à abordagem dessa questão sob o enfoque histórico-estrutural dialético, compreende-se que este

foi além de uma visão relativamente simples, superficial, estética. Buscou as raízes deles, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais (p. 130).

Trago esse diálogo estabelecido por Triviños (id.) acerca da concepção fenomenológica e a materialista dialética – a partir das características da pesquisa qualitativa apontadas por Bogdan e Biklen (id.) – por entender, em concordância

com o autor, que “o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual se apóie o pesquisador” (p. 125). Nessa direção, entendo que, mais do que manifestar a fundamentação teórica – neste caso, o método dialético –, é fundamental ter a clareza de que essas opções são constituidoras da questão de pesquisa e do problema central.

### **2.2.2 O enfoque etnográfico**

A etnografia desenvolve-se a partir do final do século XIX e início do século XX, como uma tentativa de observação mais ampla dos modos de vida das pessoas. Foi primeiramente encontrada em registros de viagem, descrevendo sociedades exóticas. Segundo Winkin (1999), o pesquisador, nessa primeira fase, permanecia em casa, em um escritório na universidade, em um instituto, em um museu (p.129). Enviava questionários para que outros – que poderiam ser viajantes, missionários, comerciantes – aplicassem e por aí realizavam seus estudos.

Muitos avanços ocorreram desde então até o final da década de 1950, quando Goodenough (apud WINKIN, id., p. 131) assumiu uma definição de cultura que permitiu caracterizar membros de grupos como sujeitos dessa proposta de pesquisa. A definição de cultura proposta resumiu-se em: “tudo o que é preciso saber para ser membro” de um determinado coletivo.

A etnografia, então, passou a ser considerada uma especialidade da antropologia, que tem por objeto o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião e manifestações materiais de suas atividades. É a forma de descrição da cultura material de um determinado grupo.

Como nos aponta Winkin (1999), etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo. A utilização de técnicas e procedimentos etnográficos não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim a intuição que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Essas técnicas, muitas vezes, têm que ser formuladas ou recriadas para atenderem à realidade do trabalho de campo. Nessa perspectiva, o processo de pesquisa será determinado, explícita ou implicitamente, pelas questões propostas pelo pesquisador.

A etnografia é também conhecida como: pesquisa social, observação participante, pesquisa interpretativa, pesquisa analítica, pesquisa hermenêutica (MATTOS, 2001). Compreende o estudo que é realizado pela observação direta, durante um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas ou um grupo de pessoas associadas de alguma maneira – uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos.

Tanto na forma mais tradicional (GEERTZ, 1978, LÉVI-STRAUSS, 1974) quanto na forma mais moderna (ERIKSON, 1992), a etnografia envolve longos períodos de observação. Cada período se faz necessário para que o pesquisador possa entender e validar o significado das ações dos participantes, de forma que este seja o mais representativo possível do significado que as próprias pessoas pesquisadas dão à mesma ação, evento ou situação interpretada.

Triviños (1987) entende, também, que definir etnografia não é uma tarefa fácil. Inicia a partir da idéia de que etnografia é um estudo da cultura. Essa definição mais ampla passa a traçar alguns aspectos que melhor a caracterizem:

A primeira é que existe um mundo cultural que precisa ser conhecido, que se tem interesse em conhecer. [...] (como na antropologia) estamos na presença de duas realidades culturais: a que se deseja conhecer e a que é própria do investigador. [...] A etnografia baseia suas conclusões nas *descrições* do real cultural que lhe interessa para tirar delas os *significados* que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade. Isto obriga os sujeitos e o investigador a uma *participação* ativa onde se compartilham modos culturais. Isto é, em outros termos, o pesquisador não fica fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procura captar seus significados e compreender. (p. 121)

Essas considerações sintetizam a importância do pesquisador participar de forma efetiva da realidade que estuda, envolvendo-se na vida dessa comunidade nos seus aspectos essenciais e acidentais. Ou seja, não há espaço para invisibilidade e/ou neutralidade; em contrapartida, há a necessidade de ser aceito pela comunidade pesquisada. Aí, reside a importância de saber negociar a senha de acesso para adentrar no ambiente e poder ser mais um, sem perder a capacidade de estranhamento.

Cardoso (1988) nos alerta para os riscos de cair na armadilha do método, quando o investigador intensifica a participação sem aprofundar a discussão das relações entre o discurso dos entrevistados e os sistemas estruturados, seja como sistemas simbólicos, seja como a estrutura de classes.

A autora lembra, ainda, que o pesquisador corre o risco de intensificar a participação a partir de seus propósitos políticos, uma vez identificados com os dos entrevistados. Nesse caso, elimina a possibilidade de estranhamento, pois “isto reduz a pesquisa à denúncia e transforma o pesquisador em porta-voz do grupo” (p. 100).

Acerca das análises qualitativas, a autora ratifica que elas não estão isoladas das condições em que entrevistador e entrevistado se encontram, e a subjetividade não pode ser abolida, pois os discursos não são analisados como exteriores aos atores que os produziram: “o pesquisador é o mediador entre a análise e a produção da informação, não apenas como transmissor, porque não são fases sucessivas, mas como elo necessário” (p. 101) [grifo meu]. Ao se reportar à presença da subjetividade do observador, a autora esclarece que não se trata de um subjetivismo descontrolado invadindo a reflexão racional, “mas sim da natureza intersubjetiva da relação entre o pesquisador e seu informante. Uma entrevista, enquanto está sendo realizada, é uma forma de comunicação entre duas pessoas que estão procurando entendimento” (p.102). Portanto, o discurso acontece a partir de informações, sentimentos, aprendizagens, alegrias, dissabores, expostos à situações e ocorrências ditas normais em uma comunicação.

Na perspectiva de entender um pouco mais o sentido e as possibilidades da relação intersubjetiva entre o pesquisador e pesquisado, assumo outra afirmativa de Cardoso (1988), quando propõe que essa relação se constitui em “uma comunicação simbólica que supõe e repõe processos básicos e responsáveis pela criação de significados” (p. 103). Nesse sentido, é estabelecida a valorização tanto da observação quanto da participação. Ao colocar a participação como necessária para um contato “onde afeto e razão se completam, a primeira (a observação) fornece a medida das coisas. Observar é contar, descrever e situar os fatos únicos e os

cotidianos, construindo cadeias de significação” (id.). A autora alerta que, para não se perder em uma psicanálise amadora, faz-se necessário “ancorar as relações pessoais em seus contextos e estudar as condições sociais de produção dos discursos. Do entrevistador e do entrevistado” (p. id.).

Faço o movimento no sentido da parte à totalidade, retomando, com Winkin (1999), a compreensão de etnografia que a define como a arte de saber ver, de ser e escrever. É “uma disciplina que exige saber estar com, com outros e consigo mesmo, quando você se encontra perante outras pessoas [...] que se saiba retraduzir para um público terceiro e portanto que se saiba escrever” (p. 132).

Para alcançar a organização de uma síntese provisória, sirvo-me do trabalho de André (1995), que destaca, em sete itens, as principais características da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico. Transcrevo-as na íntegra, a seguir:

- a) Em primeiro lugar, ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documento.
- b) Subjacente ao uso de técnicas existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, princípio esse que determina fortemente a segunda característica da pesquisa do tipo etnográfico, ou seja, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados.
- c) A outra característica importante da pesquisa etnográfica é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais.
- d) Uma quarta característica da etnografia é a preocupação com o significado, com a maneira própria com que às pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca.
- e) A quinta característica da pesquisa etnográfica é que ela envolve um trabalho de campo. O pesquisador aproxima-se das pessoas, situações locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado.
- f) Outras características importantes na pesquisa etnográfica são a descrição e a indução. O pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais (p. 28).

Ao construir esse arcabouço teórico como caminho fundante para o diálogo com a empiria, quero explicitar, em concordância com Becker (1999), a decisão de não aprisionamento ao método como possibilidade única de estruturar a pesquisa. Evidentemente, não estou me referindo aos princípios gerais epistemológicos e metodológicos até aqui explicitados, mas considero a dinâmica e dinamicidade específica dos problemas da pesquisa no campo pesquisado, com os atores, com

seus contextos. No diálogo com a realidade maior que os cerca, surgiu a necessidade de criação de percursos próprios às realidades estudadas. O autor faz referência à importância de que os sociólogos sintam-se livres para inventarem métodos que possibilitem resolver os problemas investigativos e exemplifica fazendo analogia com a construção de uma casa: “Embora existam princípios gerais de construção, não há dois lugares iguais, não há dois arquitetos que trabalhem da mesma maneira e não há dois proprietários com as mesmas necessidades” (p. 12). Desse modo, argumenta o autor, assume-se a necessidade de criação de uma solução específica para tal problema. Porém, essas decisões “não podem ignorar os princípios gerais importantes, mas os princípios gerais em si não podem resolver os problemas desta construção” (id.).

Na perspectiva epistemológica e metodológica até então construída, elejo o estudo de caso como possibilidade de conhecer, compreender e analisar de forma intensa o problema desta pesquisa: **a formação desencadeada por um PPP de intencionalidade emancipatória impacta a formação e/ou profissional dos acadêmicos?**

### **2.2.3 Um estudo de caso: a Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral**

Menciono o estudo da formação/ação a partir de um PPP como veículo de possibilidades, circunstanciado em uma Universidade e delimitado por um contexto geográfico, social, político e econômico. Como observam Lüdke e André (1986), “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (p.17).

O caso referenciado neste estudo situa-se na Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, situada no município de Matinhos, cuja proposta pedagógica funda-se na perspectiva emancipatória.

Merriam (apud SARMENTO, 2003) define o estudo de caso como “o exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social” (p. 137). Em

consonância com a definição desse autor, encontrei em Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994) e Triviños (1987) certa similaridade, quando enfatizam que a natureza singular do objeto de incidência da investigação é o que define esse tipo de estudo.

Lüdke e André (id.) destacam ainda o que consideram como características fundamentais do estudo de caso:

- 1- Os estudos de caso visam à descoberta [...]
- 2- Os estudos de caso enfatizam a 'interpretação do contexto' [...]
- 3- Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda [...]
- 4- Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação [...]
- 5- Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas [...]
- 6- Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social [...]
- 7- Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa ( p. 18).

As características apontadas convergem para um formato metodológico que possibilita uma perspectiva de totalidade e, quando aplicadas em estudos de cunho etnográfico, possibilitam o conhecimento da realidade. Esta é multidimensional e historicamente situada, com base em manifestações, interações, processos, dimensões culturais, políticas, econômicas, afetivas, existenciais em suas múltiplas relações, justificando sua aplicação nas pesquisas educacionais.

Bogdan e Biklen (1994) representam o plano geral do estudo de caso como um funil, em que o

início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objeto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos (p. 89).

O pesquisador passa a buscar indícios do modo como proceder e descobrir a possibilidade de que o estudo seja realizado. Organiza ou reorganiza a distribuição de seu tempo, as pessoas que lhe parecem mais significativas a serem observadas e/ou entrevistadas e quais aspectos a aprofundar. Os autores supracitados



observam que, durante essa fase, os pesquisadores “podem pôr de parte algumas idéias e planos iniciais e desenvolver outros novos. À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias selecionadas” (p. 89).

Prosseguem, os autores, na caracterização do estudo de caso, apontam como seqüência do trabalho as definições, a delimitação da área pesquisada, o recolhimento dos dados direcionados para o terreno, sujeitos, materiais e assuntos, passando, finalmente, de uma fase de exploração alargada para outra, mais restrita de análise de dados. Complemento essa compreensão, desde a perspectiva dialética, caracterizando como mais uma fase do movimento da pesquisa, a qual emergirá mais qualificada para a borda mais larga do funil, como fundante de eternos e históricos movimentos semelhantes a esses.

Lüdke e André (1986) ratificam a utilização do estudo de caso qualitativo por entenderem que concentram uma grande potencialidade para conhecer e compreender melhor os problemas da escola, pois, “ao retratar o cotidiano escolar em toda sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições” (p. 24).

Diante do já exposto e à luz da problematização do meu objeto de pesquisa – considerando que o estudo é limitado a um determinado contexto de uma Universidade específica e a um projeto político-pedagógico também específico, com a preocupação de descobrir e retratar essa realidade –, entendo que este estudo caracteriza uma singularidade que justifica a abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso etnográfico.

#### **2.2.4 Caminhos para conhecer o caso**

O registro das intencionalidades metodológicas desse estudo em diálogo com a epistemologia que permeou esta pesquisa e a narrativa do caminho percorrido para essa construção, constitui-se o foco aqui descrito.

Os contatos iniciais foram realizados no primeiro semestre do ano de 2006, quando conheci o PPP da Universidade, em uma reunião do grupo de pesquisa coordenado pela Prof<sup>a</sup> Maria Isabel da Cunha, em que foram relatadas as principais características e intencionalidades desse Projeto. A narrativa ainda não havia acabado, mas o meu desejo e a curiosidade de conhecer e estudar esse processo já havia sido desencadeado.

No primeiro semestre de 2006, acompanhei a Prof<sup>a</sup> Maria Isabel da Cunha em uma jornada de formação continuada dos docentes das IES. Convivemos com a comunidade acadêmica durante três dias. Esse período me possibilitou fazer uma reflexão sobre a pesquisa que realizara no mestrado, cujo foco tinha sido o alcance de um PPP também de características emancipatórias como instrumento de formação. Além de falar sobre a pesquisa e seus resultados, comentei também sobre a experiência de viver esse processo, durante aproximadamente dez anos, no papel de sujeito, na função de diretor da instituição pesquisada e, ao final, também na função de pesquisador.

Nesse encontro ainda, a Prof<sup>a</sup> Maria Isabel e eu comentamos com o grupo sobre a pesquisa que estava por iniciar, intitulada “Trajetórias e lugares da formação da docência no ensino superior” e de meu interesse acerca da formação/ação a partir de um PPP de caráter emancipatório. Fazíamos uma declaração de interesses em conhecer, por meio do trabalho que eles desenvolviam, essas problemáticas. A receptividade do coletivo foi boa, despertando muitas indagações. A resposta foi positiva, tanto para a realização da citada pesquisa, quanto para a pesquisa que se constituiu como minha tese de doutorado, aqui relatada.

Nessa ocasião foi possível conhecer um pouco da realidade da Instituição, de seus sujeitos e do contexto, como também me dar a conhecer por essa comunidade. A aproximação e o diálogo com a comunidade acadêmica desencadearam o início de uma relação favorecedora de elos de confiança. A Direção da Universidade mostrou interesse na pesquisa, possibilitando e facilitando meu acesso como pesquisador. Sendo assim, um dos principais elementos – que a literatura costuma chamar atenção como primeiro obstáculo para desencadear a pesquisa qualitativa

de caráter etnográfico, ou seja, receber a senha para dialogar e conviver com o grupo – foi facilitado por esses encontros iniciais.

Com a experiência dessa pesquisa e de outras das quais tenho participado nessa mesma perspectiva metodológica, retomo, em concordância com Sarmiento (2003), que a etnografia impõe “uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente sociocultural das dinâmicas da ação que ocorrem nos contextos escolares” (p. 152). O autor afirma ainda que a principal característica da etnografia não é ser um método, mas uma perspectiva, um enfoque ou orientação que “impõe a adoção de um desenho investigativo e sugere emprego de métodos convergentes com tal orientação” (Id).

Compreendendo a presente pesquisa nessa dimensão; procurei, desde o primeiro encontro, direcionar minha observação, escuta e diálogos bem como o exame de documentos e de produções dos docentes e/ou acadêmicos como possibilidade de construir um arcabouço inicial para ajudar a definir minhas questões de pesquisa. O objetivo, nesse mesmo caminho, e a partir desses achados iniciais, foi consolidar a problematização e o aprofundamento das informações. Centrei esforço na exploração das fontes e organização das metodologias, de modo que fossem suficientes para uma leitura do contexto pesquisado em diálogo com perspectiva epistemológica eleita.

Os instrumentos que inicialmente propus para obtenção das informações residiram basicamente na observação participante, análise de documentos, entrevistas semi-estruturadas e grupo focal com os estudantes. A eleição desse caminho deveria possibilitar a triangulação das informações em duas perspectivas. A primeira, como forma de refinamento das informações, como escreve Sarmiento (2003), quando afirma que “a triangulação da informação permite detectar, sempre que ocorre divergência entre os dados, um ponto de contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir” (p. 157). Sintetizando, o autor observa que a triangulação dos métodos de coleta de dados obedece o requisito da “abrangência dos processos de pesquisa e da confirmação de informação” (id.). Triviños (1987) aborda a segunda perspectiva da triangulação, revelando sua

preocupação não na validação das informações, mas sim em uma melhor descrição, explicação e compreensão das informações coletadas. Sustenta o autor que “é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social” (p. 138).

O autor sugere realizar a triangulação a partir dos

processos e produtos centrados no sujeito (elaborados pelo pesquisador, averiguando as percepções do sujeito, comportamentos e ações e os processos e produtos construído pelo sujeito) ; em seguida, aos elementos produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade (representado por documentos internos, relacionados com a vida da organização para consumo de seus membros e de documentos externos que tem por objetivo, principalmente, atingir os membros da comunidade em geral) e, por último, aos processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macroorganismo social no qual está inserido o sujeito (esta refere-se ao modo de produção, à propriedade dos meios de produção, às forças e relações de produção e às classes sociais) (pp.138-139, grifo meu).

Ressalto que essas duas perspectivas de triangulação não são apresentadas pelos autores de forma conjunta; realoco-as em meu texto por entendê-las complementares, e faço-o de maneira separada somente para uma melhor explicitação didática, pois tenho clareza de que são etapas que se retroalimentam constantemente.

#### **2.2.4.1 A observação e o registro**

Na observação participante, o pesquisador interage com o grupo, pois tem, desde o início da pesquisa, a sua identidade e objetivos de estudos claros e revelados. Lüdke e André (1986) alertam que, nessa situação, assim como “o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo” (p.29), contraditoriamente correrá o risco de “aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa” (id.).

Becker (1999), de forma simples e direta, define a ação do observador participante como o pesquisador que “coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização do grupo ou organização que estuda” (p. 47). O autor prossegue em sua definição escrevendo que o “pesquisador observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas” (id.). Inicia conversação com alguns e vai ampliando a todos os participantes com o objetivo de descobrir as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou.

O autor ressalta, ainda, que outro momento, tão importante quanto o da observação resultante da convivência com o grupo pesquisado, reside no registro, que deve ser “tão completamente quanto possível por meio de relatos detalhados de ações, mapas de localização de pessoas enquanto atuam e, é claro, transcrições literais das conversações” (p. 120).

Os registros devem ganhar um lugar especial, para Winkin (1999), no diário de campo, ou “notas de campo” para Bogdan e Biklen (1994). Embora nomeando-as diferentemente, o entendimento acerca da sua importância e finalidade é muito semelhante. Os autores concordam que a tarefa mais importante a ser feita após o retorno de uma observação, entrevista ou qualquer outra estratégia que tenha possibilitado o contato com a investigação é o registro, com o compromisso de escrever o que se passou e o que é possível refletir sobre os acontecimentos.

Bogdan e Biklen (id.) compreendem como notas de campo, nos estudos de observação participante, todo material coletado, “[...] incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, imagens e outros materiais” (p. 150). Os autores sustentam essa compreensão exemplificando que o gravador não captura o significado e contexto da entrevista, “não capta cheiros, as impressões e os comentários extras, ditos antes e depois da entrevista” (id.). Entendem também que a elaboração das notas de campo podem conferir um benefício adicional à qualificação da escrita como também à sua aceleração.

Acerca dos conteúdos das notas de campo no aspecto descritivo, os autores entendem que devem englobar os seguintes tópicos: retratos dos sujeitos,

reconstruções dos diálogos, descrição do espaço físico, relato de acontecimentos particulares, descrição de atividades e comportamento do observador (pp. 163-164). No que diz respeito à parte reflexiva das notas de campo, as mesmas devem conter: reflexões sobre a análise, reflexões sobre o método, reflexões sobre conflitos e dilemas éticos, reflexões sobre o ponto de vista do observador e pontos de clarificação (pp. 165-167).

Winkin (1999), ao referir-se ao diário e suas funções, inicia seu texto com a seguinte questão: “como administrar simultaneamente observações, leituras, reflexões e frustrações?” (p. 138). A partir dessa expressão, conclui-se que todo o pesquisador deve se comprometer a ter um diário, instrumento fundamental ao antropólogo.

Sugere que o diário deva ser escrito em duas colunas: uma, para todos os registros de campo; e outra, para releituras, comentários e reflexões. Um diário necessita ser “mantido com muita regularidade, todas as noites, com uma disciplina que acaba tornando-se tão natural quanto a de um viciado em jogging que não consegue dispensá-lo” (id.).

O autor faz destaque à importância da observação a olho nu, pelas anotações feitas mais ou menos às pressas e por longas reescrituras do diário para, só mais tarde, fazer uso de outras metodologias para coleta de dados. A utilização do gravador, da filmadora ou da máquina de fotografia pode, no momento inicial, agir como um aspirador, coletando dados em excesso, sem clareza do que está sendo coletado e ainda correndo o risco de distanciar-se ao invés de aproximar-se do pesquisado.

O desejo por conhecer as minúcias do contexto e do grupo pesquisado propicia uma aproximação cada vez mais intensa e o estreitamento das relações. Becker (1999), a esse respeito, chama a atenção que, assim como essa situação é desejada para se obter um melhor resultado de pesquisa, contraditoriamente, pode desencadear o problema do bias, ou seja, distorções das observações causadas pelos sentimentos de compromisso, lealdade e obrigação, por parte do pesquisador

em relação aos pesquisados, despertando o desejo de protegê-los diante de eventos que os tornariam passíveis de críticas ou os exporiam a situações desagradáveis.

O autor dá algumas sugestões para que o pesquisador possa evitar o bias: “reproduzindo cuidadosamente um relato completo de todos os eventos observados; buscando cobrir todas as variedades de eventos através de algum tipo de mecanismo de amostragem primitiva” (p. 121). Neste último caso, realizam-se observações em momentos diferentes do dia, do ano, membros diferentes da comunidade, etc; e formulam-se *hipóteses tentativas* durante o desenvolvimento do trabalho e no momento seguinte procurando deliberadamente casos negativos. Bogdan e Biklen (1994) sugerem que, para o pesquisador, não se transformar em um “indígena” (expressão utilizada em antropologia para referir-se aos investigadores que se envolvem com os sujeitos pesquisados e perdem suas intenções iniciais), devem levar uma “tabuleta imaginária que se coloca em cada sujeito e em cada parede, muro ou árvore. A tabuleta diz: a minha meta prioritária é recolher dados. Em que medida o que eu faço se relaciona com este objetivo?” (p. 128).

Considero importante trazer o que escrevem os autores citados a respeito da outras possibilidades dessa dimensão afetiva, pois eles observam que, no momento em que se faz parte de um grupo, a proposta etnográfica “significa também partilhar as reações de seus membros” (p. 133). Não significa sentir o que o grupo de sujeitos está sentindo, mas “poderá experimentar alguns desses sentimentos e desenvolver empatia” (id.).

Com os cuidados mencionados pelos autores, iniciei o processo de observação no segundo semestre do ano de 2006 e concluí no final do primeiro semestre de 2008. Conforme já relatei, meu convívio com a comunidade acadêmica foi facilitado pelo contato estabelecido durante o encontro de formação continuada, conduzido pela Professora Maria Isabel da Cunha. Naquela ocasião, primeiro semestre de 2006, a grande maioria dos professores acabavam de chegar à Universidade, em decorrência da agenda de seus concursos de ingresso.

A Universidade se instalou na cidade de Matinhos – PR por entender que seria o lugar estratégico para sediar e desenvolver seu PPI e seu PPP na perspectiva de consolidar-se como agente de desenvolvimento comunitário de uma região empobrecida, abarcando os sete municípios do litoral paranaense e a região do Vale do Ribeira. No meu primeiro contato como pesquisador quis conhecer a realidade de Matinhos e, do que apreendi, relato o que me parece mais significativo para uma contextualização geral.

A cidade de Matinhos, até a chegada dos colonizadores europeus, portugueses e italianos, foi habitada pelos índios Carijós, seus moradores nativos. De pouca expressão econômica e política, foi elevada a categoria de Município somente em 12 de junho de 1967, desmembrando-se de Paranaguá. É uma Cidade litorânea situada entre a Mata Atlântica a oeste e o Oceano Atlântico a leste. Estende-se por uma faixa de aproximadamente 9 km em direção ao norte e como curiosidade, em seu limite mais ao sul, a largura entre a Mata e o mar dista apenas de 50m. Escutei de um dos professores a expressão de que *Matinhos é o lugar onde a mata para falar com o mar precisa apenas sussurrar, dado a sua proximidade.*

Durante a maior parte do ano, Matinhos possui uma população de aproximadamente 24.000 habitantes. Esse número cresce para cerca de 500.000 pessoas na época de veraneio que, segundo os moradores, situa-se entre a semana de natal e vai até o final de fevereiro. Embora esse movimento sazonal traga um bom fôlego para economia empobrecida dessa região, traz também consigo as mazelas geradas pela falta de estrutura básica para essa quantidade de pessoas.

Ficando distante da capital Curitiba somente 104 Km e com uma auto-estrada em boas condições, possibilita às pessoas com alto poder aquisitivo terem seus domicílios em Curitiba ou outros municípios e possuírem uma casa ou apartamento na praia. Esse fenômeno “casa de praia” faz com que a cidade de Matinhos tenha dois tipos de populações: os nativos e os moradores de feriados ou do período de férias.

A imagem que passa para pessoas mais desavisadas é de uma cidade fantasma, principalmente quando se anda à noite, pois, prédios de cinco a doze andares, têm uma única luz acesa, a da portaria. Ali se encontra um dos moradores



da cidade, o nativo, na condição de zelador. Durante o dia é possível perceber esses trabalhadores se movimentando diante dos prédios, realizando seu trabalho de limpeza e cuidados de manutenção. Essa é uma das fontes de trabalho. Uma outra é a construção civil que, segundo seus relatos, já foi mais intensa. Há um grupo significativo de famílias que vivem da pesca, porém a base econômica do município localiza-se no setor terciário, na prestação de serviços e no comércio. A arrecadação referente ao setor produtivo, segundo o Plano Diretor do Município de 2006, é de apenas 41%, sendo o restante complementado pelas transferências da União, do Estado e outros.

Concomitante ao processo de conhecimento da cidade de Matinhos, desencadeava também minhas relações com a Universidade. O primeiro contato na condição de pesquisador aconteceu no final do ano de 2006. Viajei para Matinhos-PR, sede da UFPR Setor Litoral na metade de novembro desse ano e permaneci até a primeira semana de dezembro. A escolha intencional desse período foi em virtude de ter conhecimento prévio do calendário acadêmico, que projetava a fase das atividades de encerramento do semestre letivo. Culminou com apresentação dos projetos dos alunos, avaliação dos módulos, avaliação do processo pelas Câmaras e alguns esboços do planejamento do ano seguinte. A Universidade vivia um momento de muita intensidade, a maioria dos professores estavam fechando um primeiro ano completo de residência na cidade de Matinhos, na Universidade e vivendo as possibilidades e limites do PPP institucional. Eles viviam, também, a construção de seus cursos. Era um momento de muitas interrogações e poucas respostas de longa permanência para o tamanho das incertezas. Esse movimento que observei foi dando corpo ao relato e contexto das análises desenvolvidas ao longo do texto.

Do final do ano de 2006 até o início de 2008, contabilizei cerca de 92 dias de observação participante na UFPR – Setor Litoral, somando aproximadamente 900 horas entre observações e diálogos, considerando que na maioria das vezes acompanhava atividades nos três turnos. Nos intervalos entre uma viagem e outra à Universidade, mantinha contato via *e-mail* com alguns alunos, professores e técnicos, com diálogos decorrentes de assuntos do cotidiano e do processo pedagógico, por vezes ligados às entrevistas e por vezes não. Mas era

fundamentalmente importante porque mesmo à distância tinha a possibilidade de acompanhar o processo.

Nesse período acompanhei desde a construção do PPP e dos PPC, a chegada de novos professores, a saída de alguns, e até mudanças na estrutura física da Universidade, como derrubada de alguns prédios para a construção de novos. Conheci a Biblioteca que começara improvisada em uma sala e após sua transferência para um novo e amplo espaço, contando no início de 2008 com, aproximadamente, 15.000 exemplares. Convivi com os professores organizando seus laboratórios e suas equipes de alunos. Acompanhei, também, situações de muitos projetos, desejos e situações bastante tensas. Encontros e desencontros, pertinentes a convivência de um grupo grande que faz seu caminho no percurso.

Esse tempo de observação permitiu conhecer as pessoas e o processo. Permitiu também que as pessoas conhecessem a mim e a proposta desta pesquisa. Disponibilizei, para leitura, seis exemplares do projeto de tese que foram distribuídos entre os professores em uma reunião do Conselho. Na Biblioteca da Universidade ficaram outras cópias à disposição dos docentes e discentes.

A observação foi muito importante para, além do já explicitado, refinar minha problemática e melhor definir minhas questões de pesquisa. Contribuiu, também, para identificar as pessoas que melhor poderiam favorecer o diálogo com minha problemática de pesquisa. Por meio da observação, redefini também meus instrumentos de coleta de dados. A quantidade de informações, a intensidade e o diálogo com vários grupos que eram significativos para a pesquisa e acabaram por tornar dispensável o grupo focal, que havia pensado durante a elaboração do projeto investigativo. Reorganizei as entrevistas, que inicialmente pensava em realizá-las exclusivamente individuais; porém, além desses realizei outras em duplas e por vezes em grupos, em decorrência do ambiente, da forma como já se organizavam para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, das relações que estabeleciam entre si e do modo como se envolviam no processo.

#### **2.2.4.2 A entrevista semi-estruturada**

Preliminarmente, havia pensado em entrevistar três docentes e seis acadêmicos. O critério inicial para eleger os docentes seria o de abranger as graduações em que atuam; incluiria um da Fisioterapia, um do Serviço Social e um professor que atue nos dois cursos de Gestão – Ambiental e Empreendedorismo. O segundo critério que definiria qual professor, dentro de cada curso, seria sua identificação e apropriação do PPP, a partir de seu envolvimento com os projetos, com os alunos, com a Universidade e com a comunidade. Por este critério, envolveria dois docentes. O terceiro professor seria escolhido por sua não identificação e/ou resistência ao PPP, tendo como critério o posicionamento contrário aos outros dois.

Na realização da escolha dos docentes, mantive o critério descrito acima e apenas ampliei o número de participantes e dialoguei, também, com três técnicos. As alterações foram ocorrendo durante o tempo que realizava a observação participante. Ao acompanhar o cotidiano da Universidade e dialogar com seus sujeitos, foi ficando muito visível que os técnicos tinham uma participação muito intensa no processo de construção do PPP, desde o desenvolvimento de suas ações específicas com forte direcionamento coletivo, por vezes indo além, e realizando participações em atividades pedagógicas junto com os docentes.

A decisão de ampliar o número de docentes e mudar a dinâmica da entrevista, exceto em duas situações por serem bem específicas, deu-se na trajetória da pesquisa. Incluí outros professores entendendo a possibilidade de explorar a fundo seus contextos, produções e leituras acerca do processo, por meio de um diálogo em pequeno grupo. Com essa decisão realizei duas entrevistas individuais e uma entrevista com quatro professores, o que denomino de diálogo coletivo com intencionalidade explícita, e que Triviños (1987, p. 146), define como entrevista semi-estruturada coletiva. Entre docentes e técnicos foram nove entrevistados. O mesmo procedimento de diálogo coletivo com intencionalidade explícita realizei com os três técnicos. O objetivo de estabelecer o diálogo com os professores e técnicos foi o de formar um arcabouço de informações, o mais amplo possível, acerca do PPP e dos diálogos que estabeleciam com os acadêmicos a partir de suas interpretações. São informações que não as apresento literalmente, mas as utilizo como suporte para ampliar o espectro de análise, cruzar com minha

observação de campo e com o relato dos acadêmicos na busca de entender o impacto do PPP concreto e cotidiano na formação e ação discente.

Acerca dos estudantes entrevistados, minha intenção era ouvir seis. Quatro que contemplassem as graduações, cursando os períodos mais avançados e, se possível, em fase de estágio acadêmico. Os outros dois alunos, seriam egressos dos cursos técnicos, preferencialmente entre os que já estivessem atuando profissionalmente. Dos seis acadêmicos, por intermédio de informações com a comunidade docente e discente, selecionaria dois que, nos primeiros semestres, não demonstrassem, explicitamente, mas que ao longo ou ao final do curso, alcançassem o domínio e exercício dos princípios do PPP – ou seja, a auto-organização e a auto-produtividade – estabelecidos principalmente pelos fundamentos: compreender, propor e agir. Outros dois acadêmicos, que já explicitassem essas “competências” desde o início do curso, e dois que tivessem demonstrado dificuldades ou resistências aos princípios do PPP, ao longo de seus cursos.

Dos critérios que apontei no projeto desta pesquisa, não alterei nada. A alteração foi no número de entrevistados e na dinâmica estabelecida para o diálogo. Da idéia inicial de seis estudantes, passei a entrevistar dezessete acadêmicos. Foram três ex-alunos, ao invés de dois; quatro que manifestavam resistência ao PPP, ao invés de dois; três acadêmicos ao invés de dois, que não demonstravam, explicitamente, mas que ao longo ou ao final do curso, alcançaram o domínio e exercício dos princípios do PPP; quatro alunos ao invés de dois, que explicitavam correspondência com o Projeto desde o início do Curso e, escolhi outros três, por um critério que só ficou latente durante o período de observação participante; alunos que já tivessem experiências acadêmicas em outras instituições e outros PPP.

No diálogo realizado com os acadêmicos, utilizei a mesma metodologia de entrevista desencadeada com os professores e técnicos. O tempo de observação me possibilitou entender um pouco seus processos, seus tempos e seus interesses. Atento a isso, utilizo os princípios da entrevista semi-estruturada, adaptando-os ao que estou convencionando chamar de diálogo, coletivo ou individual, com intencionalidade explícita, adequadas às condições concretas do cotidiano dos

alunos. Uma dessas condições era não alterar a forma como se organizam para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas. Deixei-os a vontade para escolher como gostariam de falar, se individualmente, em duplas ou em grupos. A partir de suas opções, organizei os encontros dialogando com sete, individualmente, com seis em duplas e com os quatro últimos em um único grupo.

Para o desenvolvimento da coleta de dados, considerei fundamental estabelecer a aproximação com alguns autores que discutem a entrevista semi-estruturada, com o objetivo de melhor sustentar o diálogo com os sujeitos da pesquisa. Triviños (1987) aponta a entrevista semi-estruturada como um dos meios principais para o investigador realizar a coleta de dados, definido-a como

aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (p. 146).

Nessa perspectiva, tendo o foco definido, o informante fica livre para desenvolver suas percepções e experiências, passando a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. O autor esclarece que as perguntas que dão corpo à entrevista semi-estruturada não são aleatórias nem são totalmente construídas a priori. Elas são resultado “não só da teoria que alimenta ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, [...] seus contatos, inclusive realizados na escolha dos entrevistados” (id.). A partir de elementos de sua experiência, o autor alerta para a importância de entrevistar diferentes grupos de pessoas além de realizar entrevistas individuais, pode-se fazê-las, também, coletivamente ao longo da pesquisa, sempre com a ênfase de retroalimentação do processo previsto.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que, pela interação que proporciona a entrevista, muitas vezes, se assemelha a uma conversa entre amigos, entendendo também ser importante a entrevista em um grupo, pelo possível encorajamento de falarem sobre determinado assunto. Evidentemente, dependendo do tema e dos componentes do grupo a ser entrevistado, é possível que o efeito seja o contrário, causando o desencorajamento e/ou constrangimento.

Os autores lembram que não existem regras fixas, que possam ser aplicadas a todas as situações de entrevista, porém mencionam alguns elementos para os quais se deve ter uma atenção especial. É importante deixar os sujeitos à vontade para falarem livremente sobre seus pontos de vista; saber ouvir com atenção e cuidado; saber encaminhar perguntas com a preocupação de esclarecer e não desafiar; e, ser flexível para poder encaminhar situações imediatas, sem ficar preso a procedimentos ou esteriótipos predeterminados (pp. 136-137).

De comum acordo com os autores citados, Lüdke e André (1986) enfatizam que “não há receitas infalíveis a serem seguidas, mas sim cuidados a serem observados e que, aliados à inventiva honesta e atenta do condutor, levarão a uma boa entrevista” (p. 36). Como principais cuidados, destacam a importância do respeito ao entrevistado e à sua cultura, a utilização de um vocabulário adequado, uma boa capacidade de comunicação verbal, aliada a uma boa dose de paciência para ouvir atentamente.

Em concordância com esses autores, entendo que a entrevista semi-estruturada é um instrumento muito importante na coleta dos dados por todas as características já apresentadas, mas também por ser um instrumento altamente flexível, vivo, que permite correções e/ou ajustes, esclarecimentos e descobertas para além das questões previamente levantadas. Contudo, pelo tempo de observação participante e pelo convívio intenso do cotidiano e da realidade com esses sujeitos, sabia da riqueza de suas leituras acerca do processo, o que me fez entender que o estabelecimento de questões prévias poderiam ser cerceadoras do universo de informações que eu poderia explorar. Nesse caso, não trabalhei com um roteiro de questões *a priori*, mas com a explicitação da intencionalidade do diálogo e conduzindo-o balizado por essa intencionalidade. Explicitava o problema que me levava ao campo e as categorias que subsidiavam meu olhar. A partir dessa colocação solicitava aos entrevistados para falarem sobre suas histórias, inserções nesse processo e que diálogos passaram a estabelecer dentro e fora da Universidade. A esse processo de fala e escuta chamei de diálogo com intencionalidade explícita, que me parece uma decorrência da entrevista semi-estruturada.

Para dar sustentação a essa possibilidade, recorro a Lüdke e André (1986) que, discorrendo sobre entrevista, enfatizam que “quase todos os autores, ao tratar da entrevista, acabam por reconhecer que ela ultrapassa os limites da técnica, dependendo em grande parte [...] do entrevistador” (p. 36).

#### **2.2.4.3 Documentos como subsídios**

Desde os primeiros contatos que realizei com a UFPR Setor Litoral, me foram disponibilizados alguns documentos, como o PPP Institucional, a descrição da organização das Câmaras e alguns trabalhos desenvolvidos pelos professores, alguns em conjunto com os acadêmicos. Ao longo do processo de observação e diálogos, fui tendo acesso a vários relatórios da Instituição e a documentos publicados na página da Universidade na internet. Esses materiais tiveram uma importância muito grande para compreensão do processo em estudo e busquei neles e nos autores que subsidiaram a pesquisa, elementos para fundamentar e compreender os achados.

Sarmiento (2003) entende que os documentos produzidos nas escolas costumam ser de três tipos, que, merecem atenções diferenciadas. São eles: textos projectivos da ação, textos produtos da ação e documentos performativos.

Os textos projectivos de ação “constituem orientações prévias à ação, é legítimo esperar-se deles um conjunto articulado de intenções formalmente assumidas, aos diferentes níveis a que se situam” (id. *ibid.* p. 164). Esse tipo de documento é a expressão oficial da intencionalidade que supostamente deverá dirigir ou fundamentar as ações. Nessa conceituação, foi possível situar o PPP, o Regimento e o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – como documentos oficiais da esfera gestora institucional. Também foram considerados os documentos de planejamento de atividades semestrais e/ou anuais, como desmembramentos,

nas demais esferas coletivas e individuais. Esses documentos foram muito importantes para a leitura macro desse movimento.

O segundo tipo de documento denominado de “textos produtos da ação”, refere-se a instrumentos avaliativos da ação organizacional por serem elaborados sobre uma ação consumada. Por serem avaliativos, consagram uma interpretação, logo, “não é deduzível da sua leitura uma imagem transparente da realidade, sendo inversamente, a transparente imagem das interpretações consagradas” (id.). Porém, alerta o autor, mediante a triangulação com outros dados, esse pode ser um material muito interessante. São exemplos desses documentos as atas, os relatórios, os memorandos e outros documentos escritos durante e/ou final das atividades. Selecionei quatro desses documentos, por entendê-los importantes para a leitura de contexto. Foram eles o Relatório para comissão de avaliação e acompanhamento de implantação da Universidade do Litoral; o Relatório sócio-educacional dos acadêmicos; um documento avaliativo e reivindicatório de uma turma de graduação e um Relatório da Oficina das Interações Culturais Humanísticas realizado na comunidade da Ponta Oeste, Ilha do Mel.

No que tange ao terceiro tipo de documento, o autor os denomina textos “performativos que são particularmente interessantes, porque neles se consagra em simultâneo a ação e a interpretação da ação: eles são a imagem do que de si próprio se quis” (pp. 164-165). Acrescenta, ainda, que este tipo de documento é útil para aceder às concepções e representações sociais dos estudantes. Situam-se aqui os jornais escolares, as redações, os diários de classe, etc. Neste tipo de documento, selecionei alguns relatórios de avaliação das atividades das Interações Culturais e Humanísticas - ICH e situações de atividades relatadas no site da Universidade – [www.litoral.ufpr.br](http://www.litoral.ufpr.br).

A caracterização desses três grupos de documentos foram muito importantes para a compreensão da problemática desta pesquisa, tanto ao serem analisados individualmente como na triangulação realizada.

A construção de uma pesquisa etnográfica, como bem lembra Sarmiento (id.), é “uma interpretação de interpretações. Entre o primeiro e o segundo nível das



interpretações, há apenas diferença de focalização e de metodologia” (p. 171); portanto, uma situação que reclama um extremo cuidado ético. Nessa perspectiva e considerando ter a pesquisa etnográfica uma dimensão colaborativa, considerei imprescindível submeter aos sujeitos da pesquisa as gravações de suas entrevistas, bem como a versão final provisória do relatório da pesquisa, objetivando, com tal atitude, ir além de preencher uma mera formalidade, mas criar a possibilidade para que esses sujeitos fizessem as correções e sugestões para redação final.

### **3 A HISTORICIDADE DA UNIVERSIDADE: ELEMENTOS QUE CONTRIBUEM PARA CONTEXTUALIZAR A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E SEUS PPPs**

Minha inserção na educação como professor e gestor do ensino fundamental e médio constitui a marca maior de minha trajetória profissional. O exercício dessa práxis me inspirou a ampliar o desejo de conhecer mais e de compreender melhor o processo educativo, em uma totalidade sempre mais aberta. No ensino fundamental e médio, trabalhávamos com os professores “formados” por um determinado PPP acadêmico e desejávamos construir com a comunidade escolar outro PPP. Esse movimento me estimulou a pensar sobre os processos que se instituem no espaço da Universidade, bem como seus contextos históricos e políticos influenciadores dessas realidades.

#### **3.1 UMA PARADA BREVE, PORÉM OBRIGATÓRIA: A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E O CONTEXTO INSPIRADOR**

Retomando alguns escritos sobre a universidade, Oliven (2002) lembra que o Brasil, em relação ao ensino superior na América Latina, pode ser considerado um caso atípico, pois enquanto “desde o século XVI os espanhóis fundaram universidades em suas possessões na América, as quais eram instituições religiosas [...], o Brasil Colônia, por sua vez, não criou instituições de ensino superior [...]” (p. 31), fazendo-o apenas três séculos mais tarde, no início do século XIX.

Os estudos para os filhos dos portugueses nascidos nas colônias eram oferecidos na metrópole pela Ordem Jesuítica, cuja principal finalidade era a educação das elites para unificação cultural do Império português, baseado no espírito da contra-reforma e na consolidação da superioridade da Metrópole em relação à Colônia. Com esse pressuposto, a formação obedecia a um PPP de origem estatal com a clara intencionalidade e consciência política de imposição de um modelo de subserviência da Colônia em relação à Metrópole, objetivando uma homogeneização cultural. Anísio Teixeira, além de ser um dos protagonistas do ensino superior brasileiro, também registrou em várias obras esse movimento histórico. A respeito dessa relação Colônia-Metrópole, Teixeira (1989) destaca que

o poder monárquico português para impedir qualquer desenvolvimento autônomo da terra brasileira, fecha suas fronteiras, [...] nega a permissão

em suas novas terras para a fábrica, a tipografia, a imprensa e a universidade, pondo assim a Colônia em tão estreita dependência da Metrópole, que ela afinal, de certo modo, se integra – com a sua nobreza, o seu clero e o grupo de burocratas e letrados todo ele formado na Metrópole – ao pequeno e poderoso Portugal. (p. 56)

Com essas restrições, desenvolveu-se, durante os três primeiros séculos de vida colonial, uma sociedade “de cultura oral, anterior à palavra impressa, fundada na escravidão, no patriarcalismo rural e na burocracia colonial, [...] com uma superestrutura religiosa de culto dos santos” (id. *ibid.*, p. 57), dirigida e dominada por padres, pregadores e educadores letrados, que, como escreve Teixeira (id.), “lembrariam um corpo de intelectuais” (id).

Vieira Pinto (1994), ao abordar os primórdios da universidade brasileira, recorda que o colonizador luso não se defrontou com populações com uma cultura letrada e desenvolvida, que necessitasse se opor, para extinguir os valores locais. Ao contrário, a condição dos aborígenes era o inverso. Essa conjuntura proporcionou aos colonizadores portugueses a convicção de que era suficiente obrigar “os raros representantes da juventude oriunda das famílias ricas da terra a irem estudar nos centros universitários da metrópole” (p. 17), pois dessa forma reforçariam o espírito de lusitanidade e os prepararia para, “de volta, se comportarem como bons súditos da coroa de Portugal” (id.).

Chauí (2001) recorda que conservamos em nossa subjetividade fortes marcas dessa cultura senhorial, onde há o predomínio do espaço privado sobre o público, pois “o centro na hierarquia familiar é fortemente hierarquizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior que manda, e um inferior que obedece” (p. 13).

Com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, no início do século XIX, e com o processo de independência que veio logo a seguir, começaram as pressões para a fundação de uma universidade no país. Ao invés de universidades, entretanto, foram criadas algumas faculdades profissionais, como a de “Medicina, Direito e Politécnica - que eram independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes e que possuíam uma orientação profissional bastante elitista.

Seguiam o modelo das Grandes Escolas francesas” (Oliveira, 2002, p. 32), onde o foco principal era o ensino.

O ensino superior foi fortemente dominado pelo autodidatismo e, conforme Teixeira (1989), muitas vezes empobrecido pelo uso de apostilas, contendo resumos ou textos das aulas. Os cursos não eram de tempo integral e as matérias se ensinavam isoladamente. Os professores organizavam suas disciplinas individualmente, e cabia ao aluno estudar por si, não se estabelecendo relações acadêmicas entre os estudantes.

A preocupação das faculdades centrava-se em uma “introdução às profissões, visando oferecer alguma base para o preparo profissional, que iria ser adquirido na prática, fora da escola, na profissão” (id. *ibid.*, p. 90). A exceção era a faculdade de medicina que escapava do ensino oral e gradualmente se tornou um curso de formação com prática hospitalar, passando, mais tarde, a ser de tempo integral. Porém, como enfatiza Vieira Pinto (1994), a grande preocupação era “preparar os especialistas exigidos pela sociedade semicolonial no grau em que se encontrava: advogados para defender os direitos dos senhores de terras, uns contra os outros, e médicos que tratassem da saúde dos membros da classe rica” (p. 18).

Com a república, esse quadro não sofreu profundas alterações. Inspirada pela visão positivista, a nova ordem política não incluía a universidade entre suas prioridades.

Somente em 1920, houve um inicial intento de reunir as faculdades e formar a primeira instituição universitária. Por meio do Decreto nº 14.343 o Governo Federal criou a Universidade do Rio de Janeiro. Teixeira (1989) afirma que o Brasil carecia de um projeto nacional de educação, pois “a cultura era bem de consumo, a importar. Nada havia que lembrasse realmente a formação do professor, a formação do intelectual, a formação do estudioso ou scholar” (p. 87).

Fávero (1999) enfatiza que com a Reforma do Ensino Superior promovida pelo Ministro Francisco Campos, em 1931, a Universidade do Rio de Janeiro foi

instada a efetuar sua primeira reorganização. Esse movimento de reorganização não cessou e em 1937

ela é reorganizada pela segunda vez, havendo, por parte do Governo Central, a preocupação de imprimir-lhe caráter nacional, dando-lhe a denominação de Universidade do Brasil (UB). Entre as propostas apresentadas em plano federal, desde 1935, em relação a essa Universidade uma delas é bastante expressiva: "deve a universidade federal constituir o mais sólido reduto, onde se resguardem as tradições, se firmem os princípios, se assinalem as diretrizes, que assegurem à nação brasileira a continuidade do progresso, o equilíbrio e a liberdade" (p. 4).

É importante ressaltar que esse período corresponde ao início do momento político brasileiro denominado de Estado Novo (1937-1945), referente a um projeto político fortemente centralizador e autoritário que se fez refletir também na educação universitária. A autora, ao tratar da autonomia das universidades, lembra que esse processo centralizador se estendia a todos os serviços, *decorrendo daí a concepção de que o processo educativo poderia ser objeto de estrito controle legal. Com essa orientação, o Governo chama para si, como [...] no caso da UB, o pleno direito de designar em comissão os dirigentes universitários* (p. 4). Dentro dessa orientação, o reitor e os diretores de unidades eram escolhidos pelo Presidente, dentre os respectivos catedráticos.

No que diz respeito a iniciativas fora do âmbito nacional, Teixeira (1989) registra que somente na década de 30, nos anos de 1934 e 1935 foram propostos *dois projetos mais ambiciosos de universidade, a de São Paulo (estadual) e a do ex-Distrito Federal. A partir de 1940, romperam-se os diques de resistência e o ensino superior entrou em expansão indiscriminada* (p. 92).

Os contornos do ensino superior brasileiro foram construídos baseados na cultura da Metrópole colonizadora, mediados por seu projeto para a Colônia. Carregado dessa cultura e de uma política que mirava o imediato atendimento das necessidades dos grupos dominantes, o ensino superior conseguia no máximo copiar, ou como define Vieira Pinto (1994), se comportar como se fosse um descendente direto, ou irmão de uma fraternidade de cultura européia, "praticando a primeira e mais elementar das alienações, a de natureza verbal, pois denominam com a mesma palavra realidades completamente diversas" (p. 18).

Oliven (2002) enfatiza que alguns registros mostram como primeira universidade brasileira a do Rio de Janeiro, no ano de 1920, afirmando que “comentava-se, à época, que uma das razões da criação dessa Universidade, devia-se à visita que o Rei da Bélgica empreenderia ao país” (p. 33). Nessa ocasião, por interesses políticos, o objetivo foi o de realizar a outorga do título de Doutor Honoris Causa, havendo a necessidade de uma universidade.

Porém, há estudos como de Wachowicz (2006) que registram a fundação da Universidade de Manaus em 1909 e a fundação da Universidade do Paraná em novembro de 1912, constituindo-se assim, cronologicamente, nas primeiras universidades brasileiras, ambas de iniciativa privada e que foram federalizadas nos anos de 1962 e 1950, respectivamente.

A Escola Universitária Livre de Manáos, que mais tarde passou a ser denominada de Universidade de Manáos, foi fundada a partir das Faculdades de Ciências e Letras, Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, Faculdade de Medicina e Faculdade de Engenharia. Posteriormente, em 1962, passando a ser chamada de Universidade do Amazonas e, por fim, em 2002, Universidade Federal do Amazonas. O histórico atual<sup>11</sup> dessa Universidade registra que seu primeiro diretor, o que equivaleria à função de reitor, foi eleito pelo voto direto dos docentes que compunham o quadro das faculdades fundadoras.

Nessa fase inicial do período republicano brasileiro, a ênfase positivista era muito grande, o que não facilitava a implantação do ensino universitário. A crença, dessa perspectiva filosófica e política, era de que se deveria priorizar os cursos profissionalizantes. Anísio Teixeira (1989), reiteradas vezes, em sua obra, ressalta a lacuna causada pela ausência de um ensino universitário, para além do profissionalizante, que impedia a construção uma cultura nacional. Nosso ensino superior, afirma o autor, “era um ensino de informação sobre a cultura estrangeira, por professores por vezes brilhantes, mas em geral repetidores superficiais, que dispunham de um conhecimento que não haviam construído e de cuja elaboração

---

<sup>11</sup> Fonte: <http://www.ufam.edu.br/instituicao/instituicao.htm>

não tinham a vivência” (p. 96). Dessa forma, era um projeto de uma pedagogia e de uma política alienígena, que não partia das condições nacionais.

Nas palavras do autor, criava-se uma “grave lacuna”, pois não se aprofundava o caráter profissional das escolas e desenvolvia-se uma cultura alienada, ao desenvolver uma formação fragmentada por “assimilação dos produtos da cultura européia, fosse francesa ou alemã, ou inglesa, por intermédio das escolas isoladas superiores” (p. 96).

Contrastando com a situação brasileira, Teixeira (1989) lembra a formação dos Estados Unidos, que também sendo originário de uma colônia, após a independência, seguiu outra direção, construindo um projeto voltado à sua realidade: “Deste modo, o país fez-se independente e lançou as bases de um sistema de cultura nacional e inspirado por um pragmatismo que o predisponha à revolução científica em marcha” (p. 97). O autor destaca ainda que, no mesmo período, início do século XIX, a Universidade de Berlim tornava-se pioneira como uma “universidade de pesquisa no campo das humanidades e das nascentes ciências físicas e naturais. Não houve ruptura radical com a cultura anterior, mas uma atitude nova de pesquisa das próprias raízes dessa cultura [...]” (id.). Buscava a reelaboração do conhecimento acumulado para “dar-lhe sentido nacional e não apenas transmitir o conhecimento universal existente” (id.).

Por certo, devemos lembrar que a construção universitária na Alemanha pressupunha uma tradição. No ano de 1789, já havia 35 universidades e cerca de 7.900 estudantes no país (Charle e Verger, 1996, p. 70). A realidade alemã do início do século XIX foi marcada pelo crescimento do ensino universitário, acompanhado da melhora dos rendimentos dos professores e de suas condições de tempo para dedicarem-se a pesquisas. Nesse sentido, “os grandes cursos nos quais se cultivava a aspiração à unidade nacional e se desenvolvem os grandes sistemas filosóficos (como os de Hegel, Schelling ou Fichte)” (id., p. 71) têm um papel preponderante até início da segunda metade do século XIX.

O movimento que se desenvolve a partir do contexto alemão, na fase que segue, é direcionado pela corrente neo-humanista de W. von Humboldt, Fichte e

Schleiermacher, caracterizado pela “liberdade de aprender, liberdade de ensinar, recolhimento e liberdade do pesquisador e do estudante, enciclopedismo – experimentadas inicialmente em Berlim” (id. *ibid.*). Essa foi a inspiração do denominado modelo universitário alemão. A universidade que Humboldt imaginou para a Alemanha, no momento em que o país saía derrotado de uma guerra com a França, se constituía uma reação, como forma de “criar uma cultura germânica, como um meio de se formular a cultura nacional. Quer dizer, a universidade é ciência e nacionalismo, é pesquisa e nacionalismo” (Teixeira, 1989, p. 101).

De outra banda, a inspiração para o ensino superior brasileiro vinha de um não cultivo da universidade como possibilidade de projeto nacional. Refiro-me à França do final do século XVIII e início do século XIX que, com o movimento revolucionário da Convenção de setembro de 1793, aboliu as universidades. Charle e Verger (1996) destacam que a reconstrução do ensino superior teve, então, três preocupações predominantes:

oferecer ao Estado e à sociedade pós-revolucionária os quadros necessários para a estabilização de um país conturbado; controlar estritamente sua formação em conformidade com a nova ordem social; e impedir o renascimento de novas corporações profissionais (p. 76).

Ao contrário das universidades alemãs – que buscavam nas faculdades, como a de letras e de ciências, pesquisar e possibilitar a construção de inovações –, na França essas faculdades caíram no ostracismo. Também foi atingida a pesquisa desenvolvida em alguns cursos da Sourbonne, do Colégio de França e das sociedades eruditas. A esse respeito, Charle e Verger (1996) escrevem que, nesse período, “Paris e o deserto francês, essa expressão célebre do século XX, resumiria com bastante justiça o estado do ensino superior até por volta de 1860” (p. 77).

No Brasil, embora tendo nossa intelectualidade sido formada em Coimbra e sendo tão culta quanto a portuguesa, a percepção e a ação desencadeadas por esses intelectuais limitava-se à transmissão de uma cultura que não era nossa. A ousadia desses intelectuais limitou-se a empreender mudanças de governo ou sistemas políticos. Nessa leitura, Freire (1987) grita ao meu ouvido e me faz lembrar da ação do opressor sobre o oprimido, quando questiona: “como poderão os



oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação?” (p. 32). Na seqüência de seu escrito, Freire (id.), acrescenta que, enquanto o oprimido viver a dualidade “na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor” (id.) é impossível elaborarem a pedagogia de sua libertação.

Acerca dessa questão, Teixeira (1989) também se manifesta e cita José Bonifácio, um brasileiro que, por sua ilustração, se tornou professor da Universidade de Coimbra, reformou a Universidade e, mais tarde, participou ativamente da independência. O autor questiona “como explicar-se faltar-lhe a consciência da reconstrução institucional que se imporia para a formação da nação brasileira? Todo o problema parecia ser o da mudança de governo” (p. 99). Nesse entendimento, bastaria o Brasil se desligar da Metrópole e ter um governo autônomo para definir novos rumos para as questões da educação e da cultura.

A intelectualidade brasileira não apostava na possibilidade de criação de uma inteligência nacional. O autor explica, por essa razão, a esterilidade ou a posição de meros espectadores desse grupo social. Fazia-se uso pessoal da cultura européia e, portanto, para a população em geral ela passava a ser meramente informativa e/ou um artigo de consumo. Essa condição é fácil de compreender se resgatarmos a origem de nossa burguesia que, na sua grande maioria, era formada pelos próprios senhores rurais, buscando ampliar suas atividades econômicas. Diferiu-se do modelo clássico das economias capitalistas, “pois esse modelo pressupunha a ocorrência de uma oposição, às vezes radical, entre os setores rural-agrário e o urbano-industrial, tendo como conseqüência a superação do primeiro pelo segundo” (NADAI E NEVES, 1986, p. 202).

Se em outros países e culturas houve alguma ruptura, a Independência no Brasil significou a continuidade da submissão econômica e cultural, que pouco se modificou com a República.

Mesmo assim, é possível localizar algumas iniciativas contra hegemônicas. No Paraná, segundo Wachowicz (2006), se deu um movimento diferenciado dos demais estados brasileiros, possivelmente por conta da organização econômica que

o caracterizava. Os demais Estados, durante o período Colonial e Império, tinham suas economias baseadas na mineração e posteriormente na agricultura, ou no caso do norte, na extração da borracha ou, ainda Minas e Rio Grande do Sul baseados na pecuária. Mas o Estado do Paraná desenvolveu o que já era nativo, ou seja, a cultura da erva-mate.

O cultivo do mate era considerado como uma cultura periférica, de menor importância econômica e percebida até mesmo como uma cultura exótica. “A cultura ervateira, por cerca de um século, levou suas elites a ficarem como que *de costas* para centros como Rio de Janeiro e São Paulo e *de frente* para o Prata” (WACHOWICZ, 2006, p. 29). Os centros consumidores da erva-mate eram Buenos Aires, Montevideu e mais tarde Valparaíso no Chile. Esta condição proporcionava que a diminuta elite paranaense se distanciasse dos centros de decisões políticas e econômicas do país.

A então desvalorizada economia paranaense que lhe provocou a perda da autonomia política, do território, ao ser anexado à província de São Paulo, foi também determinante para sua emancipação no ano de 1853. Esse movimento praticamente não teve a participação dos paranaenses, pois foi promovida pelo interesse dos outros Estados que queriam diminuir a importância que São Paulo vinha construindo no cenário nacional.

No final do século XIX e início do século XX foi desencadeada uma disputa de território entre Santa Catarina e Paraná que ficou conhecida como a Questão do Contestado. No acordo, definido para finalizar essa contenda, o Paraná perdeu cerca de 28.000 Km<sup>2</sup>, fato que serviu para despertar e mobilizar as elites paranaenses. Produziram-se, então, muitas vozes que pregavam a importância de formar uma massa crítica que possibilitasse a construção dos destinos desse Estado.

O movimento provocado pela Questão do Contestado fez reunir elites de diferentes grupos culturais para a fundação da Universidade: o grupo católico, o grupo positivista e o grupo ligado às elites tradicionais paranaense. Para atender a grande demanda reprimida de jovens que não tinham condições de se deslocarem

para os grandes centros, e, a necessidade da formação profissional de diversas áreas, o grupo que organizava a futura universidade encontrou inspiração na Universidade de La Plata na Argentina e na Universidade Nacional do Uruguai. Na fundação da Universidade do Paraná, em 1912, foram criados os cursos de Direito, Engenharia, Medicina e Cirurgia, Ciências Jurídicas e Sociais, Agrimensura, Odontologia e Comércio. A Universidade do Paraná nasceu por iniciativa não Estatal, porém articulada com o projeto de desenvolvimento do Estado.

Retornando ao cenário nacional, as universidades e faculdades até as duas primeiras décadas do século XX, de forma geral, mantinham sua inspiração na tradição europeia e certa ausência de protagonismo. Porém, registra a história brasileira que, entre 1920 e 1930, foi desencadeado o movimento cultural e artístico, que culminou com a Semana de Arte Moderna. Esse movimento, promovido por intelectuais e artistas brasileiros, na sua maioria jovens, buscava renegar os modelos arcaicos e se libertar da subserviência ao padrão artístico europeu, para que fosse possível criar uma arte verdadeiramente brasileira. O Modernismo, conforme Alencar, Carpi e Ribeiro (1985),

foi sobretudo um deflagrador de movimentos, mais do que um movimento em si mesmo. Dele saíram várias correntes. Alguns de seus participantes derivaram para a ação política de esquerda, como foi o caso de Oswald de Andrade; outros como Plínio Salgado, foram para a direita integralista (p. 232).

Em termos institucionais, ainda durante a República Velha, embora com a reforma do ensino superior a partir da Lei Carlos Maximiliano<sup>12</sup>, a pretensão de universidade não passou da reunião de algumas faculdades, tendo como base a politécnica, a medicina e o direito. Mantinha-se “a tradição das escolas superiores profissionais, não representando a idéia de universidade senão a sua reunião em administração conjunta” (TEIXEIRA, 1989, p. 104).

---

<sup>12</sup> “Reforma que autorizou a organização de uma Universidade Federal, constituída de Faculdade de Medicina, de Escola Politécnica, das duas Faculdades Livres de Direito do Rio de Janeiro, Universidade essa que só foi criada em 1920 no Governo de Epitácio Pessoa. Notas: 1. As escola particulares, que funcionam sob o regime de concessão do poder público, devem ser previamente autorizadas a funcionar e, a seguir, reconhecidas e inspecionadas pelos setores competentes do Ministério da educação ou das Secretarias estaduais de educação, a fim de que possam expedir certificados e diplomas válidos perante os órgãos oficiais [...]”. <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=122175&te2=38803&te3=93992&te4=149734&te5=36591&te6=148302>

Os novos ares começaram a ser sentidos a partir da revolução de 1930, quando, no ano seguinte, foi promulgado o Estatuto da Universidade Brasileira, abrindo a possibilidade para que outras faculdades, como a de letras, de ciências e de educação, pudessem substituir um dos três cursos tradicionais, na constituição da universidade. Esse movimento ampliou-se em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo que incluía, além dos cursos citados, também a faculdade de filosofia. Quase ao mesmo tempo constituiu-se a Universidade do Distrito Federal que incluía, também, o Instituto de Artes. Essa Universidade, que teve como inspiração fundante o olhar liberal de Anísio Teixeira, foi extinta antes de completar quatro anos. Seus cursos foram realocados para a Universidade do Rio de Janeiro, que passou a ser chamada de Universidade do Brasil.

O movimento foi fruto do tensionamento dos modelos de educação e universidade, discutidos naquele contexto por lideranças políticas, educacionais e religiosas. Na época, o Brasil vivia o período político que ficou conhecido como Estado Novo, marcado pelo autoritarismo centralizador de Getúlio Vargas, que buscava, no campo da educação, impor um projeto de universidade “como modelo único de ensino superior em todo o território nacional” (OLIVEN, 2002, p. 35). Esta foi a razão pela qual a Universidade do Distrito Federal foi extinta.

No campo religioso, a Igreja Católica enfatizava a incapacidade dos leigos de realizarem uma educação de boa qualidade. Afirmava que “os problemas do Brasil eram resultantes da crise moral desencadeada com a separação da Igreja do Estado, iniciada com a Proclamação da República” (id. *ibid.*). Essas críticas certamente contribuíram para que Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde do governo Vargas, passasse a implantar autoritariamente seu projeto de universidade.

Evidentemente, as críticas proferidas pela Igreja Católica ao modelo universitário liberal defendido por Anísio Teixeira tinham por objetivo muito mais do que somente prestar solidariedade e apoio ao projeto do governo. A Igreja tinha por intenção a criação de uma universidade que, conforme enfatiza Oliven (2002), fosse “subordinada à hierarquia eclesiástica e independente do Estado, [...] com o objetivo

de ressocializar as elites brasileiras com base nos princípios ético-religiosos da moral católica” (p. 35) [grifo meu].

Apesar da ampliação do número de universidades no Brasil, persistiu o espírito da tradição que vinha desde a época do Império. Teixeira (1989) ressalta que “persistiu a tradição da escola superior independente e auto-suficiente e da universidade do tipo *confederação de escolas profissionais*” (p. 107). Porém, o autor faz o registro de que havia, por parte de algumas lideranças intelectuais daquela época, a intencionalidade de fundar a universidade brasileira no modelo humboldtiano de universidade alemã, baseada na pesquisa e no ensino. Entretanto o modelo profissionalizante das escolas profissionais foi o que prevaleceu.

Embora o debate sistemático sobre a universidade tenha sido desencadeado desde a década de 20, do século XX, a expansão do ensino superior ocorreu sem um plano ou projeto deliberado em nível nacional, que orientasse esse crescimento. O que existia, no período em questão, era uma legislação criada com a Revolução de 1930 e revista com a implantação do Estado Novo.

Wachowicz (2006) relata que logo após a revolução de 1930, surgiu em Curitiba um movimento educacional que pretendia instalar uma Universidade Popular. Esse movimento possuía inspiração esquerdista e era reflexo do movimento nascido na Argentina, que estava sendo difundido na América espanhola. Postulava princípios como: universidade gratuita; escola una, onde a passagem de níveis seria um simples complemento; o fim do monopólio da cátedra por um lente; abolição do ensino dogmático e livresco; frequência livre para os alunos; participação do corpo discente na direção da universidade; atividades de extensão com cursos à parte, com palestras dos estudantes, professores, profissionais da diversas áreas com o objetivo de colocar a Universidade Popular ao par da evolução da ciência e filosofia. “Estava organizada nos preceitos pedagógicos da Escola Nova e tinha por finalidade desenvolver as aptidões físicas, morais e intelectuais na classe operária e da massa anônima do povo” (p. 143).

A educação, como preocupação nacional, passou a constituir a pauta dos poderes executivo e legislativo, somente em 1946, quando foi criado um projeto de

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, entretanto, só entraria em discussão na Câmara Federal em 1961. Afirma Teixeira (1989) que, enquanto a nova Lei não era concebida, o sistema continuava a criar novas escolas com o propósito principal de “*credenciar* os educados, melhor diria, os diplomados, para os postos e posições que se reputavam privilegiados para a constituição da elite do país” (p. 111).

Essa perspectiva individualista e elitista da formação era, de certa forma, o reflexo do caráter de propriedade do conhecimento, esboçado na concepção da escola superior brasileira. Sua organização em “*cátedras* de certas *matérias* que constituía o currículo do curso único oferecido pela escola [...] está presente nitidamente nos cursos médicos, jurídicos, ou de engenharia, das escolas tradicionais” (id., p. 112). O catedrático exercia certo direito de propriedade sobre esse espaço e sobre o saber de sua matéria, uma vez que, em cada cátedra, só podia haver um catedrático. Além disso, o número de alunos era definido por esse catedrático. Dessa forma, pode-se entender uma das razões do aumento da quantidade de escolas, independente da ampliação do número de estudantes nas instituições de educação superior.

Acredito ser importante retomar o fato que apenas citei, no contexto da criação e reformulação de universidades. Refiro-me à fundação da Universidade de São Paulo – USP, em 1934. Desde sua gênese, ficara explícito seu projeto político baseado no ensino e na pesquisa. Esse movimento, liderado por Fernando de Azevedo, recebeu o apoio do governo estadual, em um momento histórico em que São Paulo perdia o controle político sobre o Brasil. Como já se constituía essa época, o Estado mais rico do país, São Paulo, “criou sua própria universidade pública estatal, livre do controle direto do governo federal” (OLIVEN, 2002, p. 36).

A organização da USP foi realizada em torno da Faculdade de Filosofia, reunindo as faculdades tradicionais e independentes, promovendo a integração dos diversos cursos e das atividades de ensino e pesquisa.

Apesar do alto padrão acadêmico-científico e da importante qualificação do corpo docente vindo da Europa, “foi pequena a demanda aos cursos oferecidos por

essa instituição. A elite paulista continuava a dar preferência aos cursos profissionais de Medicina, Engenharia e Direito” (OLIVEN, 2002, p. 36).

A realidade nacional era bem diferente daquela que constituiu a USP. Além disso, a autora enfatiza que, a partir da década de 40, devido à expansão da rede de ensino secundário e uma maior aceitação da mulher no mercado de trabalho, particularmente no magistério, as Faculdades para essa formação se disseminaram pelo país. Como os recursos materiais eram escassos, esses cursos limitavam-se principalmente às atividades de ensino, e a pesquisa figurava apenas como possibilidade secundária.

No período de 1945 a 1964, houve um processo de integração do ensino superior que fez surgirem novas universidades, a partir de um vínculo administrativo entre as faculdades pré-existentes, acompanhado da federalização de grande parte delas.

Em 20 de dezembro do ano de 1961, finalmente o Congresso Nacional promulga a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei 4.024. Essa Lei reforçou o modelo tradicional, mantendo a cátedra vitalícia, e a universidade formada pela justaposição de escolas profissionais.

Contraditoriamente ao movimento de inércia imposto pela Lei, a comunidade acadêmica de algumas universidades passou a se mobilizar em torno dos Centros Populares de Cultura<sup>13</sup>, do Movimento de Cultura Popular<sup>14</sup> e Campanhas de Alfabetização de Adultos, como forma de se opor ao projeto dominante. Ilustra bem esse momento a ação do diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade de Recife, Paulo Freire, que, nessa década, criava centenas de círculos de cultura, apoiado por sua Universidade e pelo Governo Brasileiro.

---

<sup>13</sup> Órgão cultural da UNE, criado nos anos 60, que tinha como proposta promover a conscientização em massa para fazer frente ao poder econômico produtor da alienação em massa.

<sup>14</sup> Estruturou-se como uma sociedade civil, no âmbito da administração do Prefeito Miguel Arraes, em Recife – Pernambuco – 1960. Tinha como um de seus objetivos proporcionar a elevação do nível cultural do povo, preparando-o para a vida e para o trabalho.

Cabe lembrar, acerca da realidade global, que essa década iniciava com grandes transformações, incluindo a Revolução Cubana (1959), o desencadeamento do movimento feminista, o movimento hippie e sua oposição à Guerra Fria e à Guerra do Vietnã, e o movimento de descolonização da África, entre outros. A cultura dominante e seus valores eram colocados em questão.

O Brasil dessa época era governado por Juscelino Kubitschek de Oliveira, cuja plataforma desenvolvimentista deu origem à Universidade de Brasília - UNB. Inspirada no modelo norte-americano – organizado por departamentos em substituição às cátedras –, a UNB tinha como objetivo o desenvolvimento de uma cultura e tecnologia nacional.

Sob a liderança de Darcy Ribeiro e tendo Anísio Teixeira como um dos membros do Conselho Diretor, a Universidade de Brasília estruturou seu Plano Orientador<sup>15</sup> baseado na leitura da realidade de seu tempo. Dessa leitura, os líderes percebiam que não mais seria possível a universidade formar poucos doutores para o exercício da medicina que atendia uma pequena elite, e, formar poucos engenheiros para a construção de casas senhoriais ou obras públicas. Entendiam que era tarefa da universidade ampliar a formação, pois além dessas necessidades, o Brasil entrava em uma era tecnológica e precisava de cérebros pensantes capazes de responder a essa demanda. Ficava evidente a necessidade dos brasileiros serem mais do que consumidores da tecnologia importada presente nos automóveis, geladeiras e televisores, mas seria necessário dominá-la como imperativo da autonomia nacional. Nessa direção, o Plano Orientador da Universidade de Brasília indicava como condição para superação da dependência, a necessidade da renovação das fábricas instaladas no Brasil, por meio do desenvolvimento de uma técnica nacional, “segundo procedimentos surgidos do estudo de nossas matérias-primas e das nossas condições peculiares de produção e de consumo”<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Fonte: <http://nova.unb.br/Plano%20Orientador%20UnB%20-%201962.pdf> Consultado em 05/05/08.

<sup>16</sup> Fonte: <http://nova.unb.br/Plano%20Orientador%20UnB%20-%201962.pdf> Consultado em 05/05/08.



A Universidade de Brasília propunha, por meio de seu Plano Orientador, a formação de cidadãos que se empenhassem nas soluções para o desenvolvimento; na promoção do progresso social pela aplicação de recursos da técnica e da ciência e, na formação de pesquisadores, cientistas e artistas para ampliação do conhecimento e sua aplicação a serviço do homem. Essas propostas representavam um grande avanço para a realidade da época, mas foram bruscamente interrompidas em 1964, com o golpe militar, quando a Universidade teve seus propósitos sufocados pela intervenção governamental no ano de 1965.

Cunha e Góes (1985) destacam a ousadia da Universidade de Brasília como grande avanço organizacional e pedagógico no campo universitário dessa época,

pele arrojo de suas concepções e pela demonstração de empenho em reunir, no seu corpo docente, o que havia de melhor nos diversos campos do conhecimento, como Maurício Rocha e Silva, na Biologia; Victor Nunes Leal, no Direito; Anísio Teixeira, na Pedagogia; Oscar Niemeyer, na Arquitetura; Cláudio Santoro na Música; e outros (p. 82).

Porém, os autores enfatizam que nem tudo eram flores. Havia questões criticáveis como a previsão do ensino superior ser pago e que teriam gratuidade apenas os carentes. Incluía a separação entre a Faculdade de Educação e a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras e propunha uma “intrincada rede de órgãos colegiados e de coordenações, propiciando a diluição das responsabilidades e o surgimento, em contrapartida, de dirigentes autoritários” (Id. Ibid. p. 81).

Na década de 60, Vieira Pinto (1994) escreveu a obra intitulada “A Questão da Universidade”, onde problematizou a relação entre universidade e sociedade e a necessária responsabilidade e compromisso social que o ensino superior deveria assumir com os interesses da população trabalhadora. Saviani (In VIEIRA PINTO, 1994), ao apresentar essa obra, enfatizou a importância de situá-la e datá-la, pois fora concebida e escriturada “no bojo do processo que então se caracterizava como pré-revolucionário. [...] A sociedade tendia a se polarizar entre os que se colocavam a favor do objetivo revolucionário [...] e aqueles que se colocavam contra” (p. 5); esses últimos procuravam “preservar a ordem vigente e se utilizando de todos os recursos disponíveis para frustrar os intentos transformadores” (id. ibid. p. 5)

Vieira Pinto (1994) percebia a universidade brasileira como “uma peça de domínio pelo qual a classe dominante exercia o controle social, particularmente no terreno ideológico, sobre a totalidade do país” (p. 19). Diante dessa percepção, o autor defendia a urgência de uma reforma de caráter político e não meramente pedagógico, embora entendesse que este último também fosse necessário, porém após ser definido o projeto político e sua participação com a comunidade na transformação social do país.

Para o autor, centrar o atraso e a deficiência da universidade na estrutura e no funcionamento didático conduz a um grave equívoco e resultados desastrosos. Nesse sentido a discussão permaneceria intra-universidade, sendo avaliada apenas a melhor forma de organizar o ensino para os alunos que entraram na universidade. “Ora, aqui está o vício radical desta atitude: não indagar *por que esses alunos entraram* para a universidade, e por que milhões de outros *não entraram*” (id. ibid. p. 20). O autor propõe colocar a universidade em discussão no âmbito da sociedade brasileira, para definir seu papel social e a partir dele, discutir os aspectos internos como organização didática, jurídica, ética, econômica, etc.

Entretanto a história destaca que as forças que buscavam a “preservação da ordem” saíram vencedoras e, nesse período, de acordo com Oliven (2002),

as universidades passaram a ser objeto de uma ingerência direta do governo federal: foi afastado um grande número de professores, principalmente na Universidade de Brasília; também foram criadas as Assessorias de Informação nas instituições federais de ensino superior, com a intenção de coibir as atividades de caráter “subversivo”, tanto de professores quanto de alunos (p. 39).

Dando continuidade a esse processo, em 1968 a Lei 5540, conhecida como Lei da Reforma Universitária foi promulgada em plena ditadura militar, estabelecendo uma nova organização acadêmica. Paradoxalmente, terminou com a estrutura vertical das cátedras, instituindo a departamentalização, porém, sem dar a essa mudança razões democratizadoras. Essa estrutura tinha em vista a proposta de desenvolvimento nacionalista, que previa uma base de pesquisa em ciência e tecnologia que oferecesse a necessária condição para tal. Implantava-se uma perspectiva pedagógica e administrativa baseadas nos pressupostos da

racionalidade técnica. A preocupação maior continuava a ser com a formação técnica dos alunos que possibilitasse o desenvolvimento e o progresso econômico nacional.

A reforma gerou um movimento de profissionalização dos docentes, já prevendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Criou condições propícias para atividades relacionadas à pós-graduação e ao desenvolvimento científico, consideradas chave para a sustentabilidade do Estado Nacional. Havia, porém, um forte controle ideológico assentado no argumento de garantir a segurança nacional. Críticas foram abafadas e seus protagonistas presos e/ou exilados. Ficava esboçado um claro Projeto Político de educação que deveria responder às demandas do país, delineado pela concepção do governo militar.

Alicerçado no binômio segurança e desenvolvimento, entendiam a necessidade de um Estado forte que assumisse as funções pedagógicas, moralizadoras e desenvolvimentistas. Acreditavam ser responsáveis pela salvação nacional, bem como guardiões da integridade das instituições. Colocavam-se como detentores da verdade, aliado à pureza de intenções, condições que lhes permitiriam a interpretação da vontade do povo, e por conseqüência conduzi-lo ao desenvolvimento.

Inspirados na orientação norte-americana, desenvolvida no período pós II Guerra Mundial, os militares desencadearam um processo anticomunista combatendo todos os setores da sociedade que manifestassem qualquer simpatia a esse sistema ou contrariedade à proposta vigente. Com essa orientação, a reforma universitária preconizou, conforme o Relatório Meira Mattos (apud CHAUI, 2001), uma educação com objetivos práticos e pragmáticos, que fossem “instrumento de aceleração do desenvolvimento, instrumento do progresso social e da expansão de oportunidades, vinculando a educação aos imperativos do progresso técnico, econômico e social do país” (p. 47).

A reforma da educação era só uma parte do projeto dos governos militares. Desenvolveram suas ações baseados na Doutrina de Segurança Nacional, que se

pautava em quatro idéias principais: a necessidade de elaborar um conceito de segurança para substituir o de Defesa; a crença de que o desenvolvimento do Brasil vinha sendo retardado por incapacidade governamental (civil); a necessidade de elaborar um método de formulação da política nacional; e a consciência de que o Brasil possuía os requisitos para chegar a grande potência (MATTOS, 1975).

Através da geopolítica, a Doutrina de Segurança Nacional, entendia que

a **nação** tem que buscar o bem-estar do seu povo, bem como preservar a sua independência política e sua integridade patrimonial. [...] Necessita, pois, **o estadista**, saber interpretar os sinais da era em que vivemos, ter a capacidade de conhecer como a história do mundo se desenrola e para onde ela tenderá no futuro e, ao mesmo tempo, **identificar** o verdadeiro interesse nacional, para que seja possível o estabelecimento da Política e da Estratégia adequadas (Escola Superior de Guerra, 1983, pp.87-88, grifo nosso).

A Nação, nessa perspectiva, passava a confundir-se com o Estado e a sua vontade personificava-se na figura do 'estadista'. Nesse entendimento, o Manual Básico da Escola Superior de Guerra, explicitava que

os Objetivos Nacionais resumem-se nos interesses Nacionais, que são a expressão dos desejos coletivos, despertados pelas necessidades materiais e espirituais, primárias ou derivadas, de toda a Nação. (...) Pode acontecer, às vezes, **que a Nação ainda não tenha percebido a importância de certos interesses e a possibilidade de serem eles considerados como suas próprias aspirações** (Escola Superior de Guerra, 1983a, p. 41).

Com essa "sensibilidade" extremamente apurada, os militares adiantavam ao povo percepções ainda não alcançadas e/ou barravam outras que viessem de encontro a esses objetivos. Estavam em acordo com o princípio de que cabe a alguns poucos pensar e decidir e à grande maioria executar.

Retomar os princípios fundantes dos governos do período militar, explicitados, principalmente, pela Escola Superior de Guerra e implantados na reforma universitária de 68, parece importante porque os entendo como pressupostos fundamentais para problematização da educação atual. Nessa mesma direção, Chauí (2001) corrobora que as idéias que "vinculam a educação à segurança nacional, ao desenvolvimento econômico nacional e à integração nacional" (p. 51), que foram implantadas na Reforma de 68, permanecem vivas na educação brasileira. A autora prossegue, enfatizando que a dimensão econômica

e de integração “determinarão a forma, o conteúdo, a duração, a qualidade de todo o processo educacional, do primeiro grau à universidade” (ibid. p. 51).

O projeto societário dos governos militares foi explicitado claramente, no ano de 1971, com a promulgação da Lei 5.692, que tratava da educação para os demais níveis de ensino. Os acordos internacionais, em especial com os EUA, sustentavam políticas específicas. O mais conhecido foi o Acordo MEC/USAID, que explicitava a política educacional a ser implantada, na perspectiva do financiamento externo. Como ilustração, cito alguns acordos, descritos por Cunha e Góes (1985), que subsidiaram o PPP dos governos militares:

- 26/06/64 – Acordo MEC/USAID para aperfeiçoamento do Ensino Primário;
- 31/03/65 – Acordo MEC-Contap (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso) – USAID para melhoria do ensino médio;
- 30/06/66 – Acordo MEC-USAID, de assessoria para modernização da administração universitária;
- 06/01/67 – Acordo MEC-SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros) – USAID, de cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais (por esse acordo, seriam colocados, no prazo de três anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas);
- Acordo MEC/USAID de reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades, então substituído por assessoria do planejamento do ensino superior, vigente até 30/06/69 [...] (pp. 33,34).

Uma das grandes contradições do projeto de então residia na percepção limitada acerca do nacionalismo, pois a compreensão de desenvolvimento da economia deveria ser fundada na empresa nacional. Porém, para o desenvolvimento da área educacional, os profissionais brasileiros seriam suspeitos ou possíveis subversivos, ao contrário dos profissionais da agência norte-americana para o desenvolvimento internacional, USAID – que, através da Aliança para o Progresso, direcionava suas ações para América Latina. Por certo essa contradição pode ser entendida a partir da concepção de desenvolvimento desejado, que residia no modelo econômico proposto pelos EUA. Incluía a redução de um ano de estudos na formação do chamado primeiro grau, diminuição da carga horária e/ou extinção de disciplinas, definição da disciplina de língua inglesa como obrigatória, entre outras medidas curriculares.

A prioridade administrativa fez com que na universidade fossem introduzidas modificações tal como a criação dos departamentos, reunindo disciplinas afins, diminuindo custos ao oferecer a mesma disciplina para alunos de diferentes cursos que, em função de seus currículos, necessitassem cumpri-las. Cunha e Góes (1985) lembram que também foi importado das universidades norte-americanas o regime de créditos. “Onde o regime de créditos (ou débitos) foi efetivamente implantado, as turmas se desorganizavam, inviabilizando a antiga solidariedade entre os estudantes, força viva do movimento estudantil” (p. 84). A respeito da fragmentação da graduação, dispersando estudantes e professores, Chauí (2001) afirma que essa medida “visa impedir a existência acadêmica sob a forma da comunidade e da comunicação – não há ‘turmas’ e sim conglomerados humanos que se desfazem ao final de cada semestre (p. 49).

No decurso dos anos seguintes, entretanto, o regime militar e os fundamentos que o sustentava davam mostras de suas fragilidades, bem como suas contradições, de modo proporcional à diminuição da tensão entre os países líderes do bloco capitalista e do bloco socialista, conhecida como Guerra Fria.

O cenário internacional esboçava um novo desenho. Ainda na década de 80, a Guerra Fria que separava os dois blocos, e marcava as diferenças políticas e econômicas, foi desaparecendo com a implementação das medidas de ordem econômica e de ordem política, que ficaram historicamente conhecidas como *perestroika* e *glasnost*, colocadas em execução na URSS, no governo de Mikhail Gorbachev (1985 – 1991). Esse ciclo da tensão ocidente-oriental teve seu desfecho, simbolicamente, pela derrubada do muro de Berlim, no ano de 1989.

A superação do tensionamento entre ocidente-capitalista e leste europeu-comunista possibilitou a construção de um novo pólo de tensionamento, entre o global e o local. Dialeticamente, podemos compreender esse movimento como um salto qualitativo, que não é algo pontual ou com uma temporalidade datada, mas um movimento que passa a produzir outras mudanças quantitativas. Portanto, uma nova síntese, ou o novo que nasce e carrega consigo as estruturas do velho que o fundou. Não existindo mais os “muros” que dificultavam ou inviabilizavam os

processos da expansão econômica, política, social e cultural, do sistema capitalista, essas características foram se produzindo globalmente. Esse movimento de expansão do sistema capitalista que busca a globalização da era contemporânea<sup>17</sup> passou a gerar um novo tensionamento entre o plano global e o plano local.

Na América Latina, a política instituída pelos EUA por meio da Aliança para o Progresso, como forma de controle político e econômico, perde sua razão de existir, pois a ameaça comunista representada pela URSS desaparece e a sua representação no continente americano simbolizado pelo regime de Fidel Castro, em Cuba, se enfraquece bastante. Portanto, não mais existia a necessidade de governos fortes e ditatoriais a exemplo dos governos brasileiros.

Os reflexos históricos desses movimentos globais são percebidos com o esgotamento dos modelos locais. No Brasil, no final da década de 70 e decorrer da década de 80, ganhou força o processo de redemocratização.

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 a dar respostas às questões de seu tempo. Acentuam-se nos anos 80, do final do século XX e manifestam-se como a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional. Esta explicitação, proposta no final dos anos 80, além de revelarem 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.

---

<sup>17</sup> Destaco como “globalização da era contemporânea” por entender que o processo de globalização acontece desde os primórdios da história humana, quando uma civilização, por meio da conquista, impunha sobre outra sua cultura, buscando a homogeneização como forma de manter suas conquistas.

No Brasil, essa nova síntese histórica força um processo regulatório com distintas normas legais para a política e para a educação, materializadas, respectivamente, em uma nova Constituição Federal promulgada em 1988 e uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - 9394/96. A LDB introduziu possibilidades de uma ampliação da oferta do ensino superior sem o necessário acompanhamento da pesquisa e extensão, que ficariam afeitas às universidades; instituiu a avaliação dos cursos de graduação e das instituições e estabeleceu um número mínimo de mestres e doutores no corpo docente das IES, na expectativa de garantir uma melhor qualidade do corpo docente.

Essa Lei criada dentro de um contexto global refletiu um grande interesse pela melhor qualificação da mão-de-obra e sua expansão quantitativa. Esse fato pode ser observado pela flexibilização que favoreceu a criação de estabelecimentos privados de ensino superior; pelas políticas públicas de ampliação de vagas e a intensificação dos cursos de curta duração para formação tecnológica. Esses impactos sobre o ensino superior, em termos globais e com forte repercussão local, foram decorrentes do neoliberalismo<sup>18</sup>.

Com esse pressuposto, percebe-se que o grande desafio colocado para a universidade do século XXI é trabalhar na perspectiva da superação do que fora seu papel social, no cenário do século XX. Ou seja, recolocar-se como protagonista, juntamente com outras instituições, na construção/problematização permanente de um projeto societário justo, com a sociedade e não para a sociedade. Com esse entendimento e em concordância com Buarque (1994), a universidade deste século tem que ir além da universidade do século XX, que transpareceu perceber o futuro da civilização como 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

---

<sup>18</sup> Doutrina desenvolvida a partir da década de 1970, que defende a absoluta liberdade de mercado e a restrição da intervenção estatal sobre a economia, admitida apenas em setores imprescindíveis, ainda assim, no menor grau possível.



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 megalomânicos, excludentes, depredadores, endividadores, que cumpriam um caminho aparentemente sem crise (pp. 25, 26).

Reconhecendo essas críticas como 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 (1994) ressalta que na década de oitenta do século XX, 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 se inseria 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, a partir de confronto interno, que favoreceram o exercício de um protagonismo ainda inédito para a maioria das suas comunidades.

Sem haver um delineamento único, em que pese à legislação coubesse para todas, as universidades experimentaram tempos importantes, marcados pelo descortinar da condição política da educação. Experiências de avaliação

institucional<sup>19</sup> baseada em valores emancipatórios foram estimuladas pelo Ministério da Educação, bem como os esforços de produzir Projetos Político-Pedagógicos que fizessem avançar a possibilidade da mudança.

Nesse cenário, as instituições foram mobilizadas pelo momento histórico do fim do período de exceção e início da redemocratização, marcadas, também, pelo processo constituinte e por projetos para a nação brasileira. Surgiram nesse período propostas político-pedagógicas como da Universidade Federal de Pelotas - UFPel - na gestão de 1989-92. Projeto decorrente de um processo para eleição da reitoria, construído pelo Grupo CONSTRUÇÃO<sup>20</sup> e vencedor do pleito, que tinha como intencionalidade rediscutir a Universidade e reencontrar seu papel social em consonância com valores e perspectivas emancipatórias. O período era marcado por um cenário nacional de plena efervescência política, representado por situações como “Diretas já”, que embora não tenha saído vencedor reascendeu o desejo pelo exercício da democracia, e a outra situação determinante para basear legalmente novos processos foi a Constituinte e a respectiva Constituição de 1988.

No cenário local, a UFPel desencadeava a reconstrução de seu PPP tendo como desejo primeiro resgatar e/ou construir a autonomia universitária, garantida pela nova Constituição. Porém, ambicionava mais do que uma simples outorga, novamente vertical, queria rever-se e isso implicava discutir a lógica que permeava sua organização acadêmica e administrativa, bem como as relações entre seus sujeitos e, entre estes e a comunidade onde estavam inseridos. Como enfatizam Cunha e Fagundes (2008),

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 caminhar construído nas árduas pedras do caminho e o distanciamento temporal propicia, aos poucos, o estímulo a uma reflexão sistematizada sobre ele (p. 34).

---

<sup>19</sup> 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 significativo de IES do país.

<sup>20</sup> Esse grupo teve como uma das principais mentoras e articuladoras do Projeto a Prof.<sup>a</sup> Maria Isabel da Cunha, que atuou também na implementação do PPP.

O PPP da UFPel tinha sua intencionalidade de ação no compromisso coletivo, na transformação da realidade e na indissociabilidade do ensino pesquisa e extensão, propondo-se à construção de um processo emancipatório de seus sujeitos e de seu meio. O trabalho, baseado nesses princípios, foi desenvolvido na direção da reconstrução das bases epistemológicas e políticas da graduação, da pós-graduação, da pesquisa e da extensão, numa perspectiva integradora. Como metodologia para operacionalização desses princípios, foram seguidos alguns passos que *constituíam etapas de um todo, situando a leitura da realidade como referência para avaliação e reorganização dos Cursos [...] 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 vestibular* (Id. *ibid.* p. 37).

Essa experiência teve a duração de sua gestão e mesmo não conseguindo a desejada reorganização estatutária, contraditoriamente pelo longo espaço de discussão que é indispensável em um processo democrático, deixou referentes para a comunidade repensar suas ações e para outras instituições tirarem lições desse processo, não só no que diz respeito às suas limitações, mas, principalmente, nas suas possibilidades.

No cenário nacional, acerca da expectativa e possibilidade do desencadeamento de PPPs e de processos regulatórios, demarcados pelos novos tempos democráticos, havia a compreensão de que seria uma longa jornada, pois exigiria alterações paradigmáticas e epistemológicas com forte impacto sobre as culturas. Mesmo assim, fez-se um esforço significativo para manter a reflexão e compromisso com a educação.

As mudanças no contexto internacional, porém, trouxeram outros cenários. Os projetos nacionais e as utopias construídas se viram 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, das quais 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 se viram 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.

Portanto, em concordância com Santos (2006), entendo que no tensionamento entre o global, explicitado pela dinâmica do sistema capitalista, e o local, representado pelos lugares com suas instituições, pode haver uma convivência sem necessariamente uma subordinação vertical, desde que se perceba criticamente como se tem constituído essa relação. Na ótica do autor, “a ordem global busca impor, a todos os lugares, uma única racionalidade. E os lugares respondem ao Mundo segundo os diversos modos de sua própria racionalidade” (id. ibid. p. 338). A ordem global é desterritorializada e serve-se da razão técnica e operacional, enquanto que a ordem local serve-se de um lugar e funda a escala do cotidiano, onde a co-presença, intimidade, emoção, cooperação de seus sujeitos, socialização e convívio próximo são seus parâmetros. O autor escreve ainda que

a ordem global é “desterritorializada”, no sentido de que separa o centro da ação e a sede da ação. [...] A ordem local, que “reterritorializa”, é a do espaço banal, espaço irreduzível porque reúne numa mesma lógica interna todos os seus elementos: homens, empresas, instituições, formas sociais e jurídicas e formas geográficas (p. 339).

Nessa relação dialética todo-parte ou global-local, as universidades na construção de seus projetos político-pedagógicos ao “reterritorializarem” a ordem global, têm em seu espaço local a possibilidade da criação da norma que regulará sua ação. Sem a regulação local o global é apenas possibilidade, portanto, dialeticamente, poderá ser apenas um instrumento de regulação para exercitar o demandado ou poderá ser um espaço de resistência, construindo novos sentidos fundados em contra-racionalidades ao movimento global. Nessa direção, Santos

(2006) enfatiza que “cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente” (p. 339).

No momento em que o local, representado pelo Estado e pela sociedade, é tensionado pelos governos globais, representados pelas instituições como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, há um tensionamento da universidade, explicitado pela existência de outros espaços de produção do conhecimento, colocando em questão as tradicionais funções da universidade. Como resultante desses tensionamentos, além da sempre constatada função de formar para o mercado, explicitam-se suas fragilidades. Surgem vozes que exigem da universidade sua reinvenção, pois, como ilustra Canário (2005), “as mutações do mundo do trabalho tendem a acentuar a discrepância entre o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefacção de empregos correspondentes” (p. 84). Esse excedente de diplomados faz da escola um “parque de estacionamento de potenciais desempregados, funcionando o prolongamento dos estudos (no contexto da escola ou da formação profissional)” (id. *ibid.* p. 85). Essa condição impulsiona a necessidade de construir ou de registrar por meio da pesquisa, outras experiências que assumam o compromisso com uma educação de perspectiva emancipatória.

Tendo com referência os contextos da universidade brasileira, até aqui problematizados, discuto no capítulo 4, no item 4.3, o caso da Universidade Federal do Paraná Setor Litoral, que tendo como pressuposto um Projeto Político-Pedagógico de caráter emancipatório, se propõe fundar um processo regulatório local no tensionamento com o global.

### **3.2 MAPEANDO AS PRODUÇÕES ACERCA DO PPP COMO PROPOSTA ORGÂNICA DE FORMAÇÃO ACADÊMICA NO BRASIL**

O levantamento de artigos e/ou pesquisas nessa área de interesse foi importante para favorecer o conhecimento, de forma geral, do estágio de discussão acerca da temática da pesquisa.

Devido à grande amplitude de informações disponíveis na internet – e como a intenção é apenas traçar um panorama –, optei pela pesquisa em três sítios

eletrônicos de bancos de dados: CAPES, SCIELO Brasil e ANPED – Revista Brasileira de Educação.

Na consulta à página da CAPES, realizada segundo os critérios que apresento no quadro 1, encontrei as seguintes informações:

Quadro 1 – Critérios definidos para consulta \*

CRITÉRIOS			
ANO-BASE	ASSUNTO	NÍVEL	ACHADOS
2004	Ed. Superior	Doutorado	51 teses
2004	Ed. Sup. e PPP	Doutorado	4 teses
2005	Ed. Superior	Doutorado	100 teses
2005	Ed. Sup. e PPP	Doutorado	6 teses *
2006	Ed. Superior	Doutorado	75 teses
2006	Ed. Sup. e PPP	Doutorado	1 tese

\* Pesquisa realizada em 11 de junho 2007, no site <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>

\*\* Das seis teses, apenas duas diziam respeito ao tema estudado; as outras quatro faziam referência a políticas públicas.

Ao estudar o resumo das teses concluídas em 2004, três chamam a atenção pela identidade com o tema da pesquisa.

A primeira, intitulada “Atores e práticas na formação do enfermeiro: avaliação em perspectiva participativa”, de Ana Zoe Schilling da Cunha, UFSC – Enfermagem – explora a avaliação emancipatória vinculada ao PPP “contemplando os momentos de pesquisa participativa, em que todos os sujeitos educadores, os formandos, empregadores e a comunidade externa à Universidade têm sua participação como ponto fundamental”. Os resultados de seu estudo apontaram “para a criação de um espaço de negociação entre os sujeitos envolvidos com o processo formativo, com o objetivo de aprimorar e consolidar uma filosofia de trabalho no curso”. Observa ainda que existe uma contribuição dos egressos para a melhoria dos serviços de saúde, da ética, da humanização e da direção a ações preventivas e comunitárias.

A segunda tese, de Antonio Carlos de Almeida, foi denominada “A relação entre investigação científica e intervenção social na experiência da UNITRABALHO – 1994-2000”. O estudo enfoca a ação da Rede Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho – UNITRABALHO – como possibilidade de aproximar e fazer avançar a relação universidade-sociedade a partir do trabalho de extensão (dessa natureza), aprofundando a função social da universidade enquanto instituição social, sem restringi-la ao desenvolvimento tecnológico e abarcando a formação reflexiva e crítica que subsidie o desenvolvimento local e valorize a vida em todas suas manifestações.

A tese “Processos identitários da Universidade Pública e o contexto atual: um estudo de caso na região litoral sul da Bahia”, de autoria de Norma Lúcia Vídeio Vieira dos Santos, discute a identidade da universidade no processo de globalização do mundo contemporâneo. Problematiza o modo como a universidade responde a essas demandas globais e como ocorre o processo identitário local de seus sujeitos. Dentre as conclusões, a autora destaca

que enquanto instituição social situada num tempo-espaço delimitado/ilimitado, a instituição cria mecanismos de identidade, tecendo os estreitos liames com as questões regionais. A instituição cria mecanismos de ajustes/adaptação, resistência e prospecção – evidenciando que o sentido estrito de identidade de projeto absorve as outras duas categorias – identidade legitimadora e identidade de resistência (p. 8).

Do ano de 2005, destaco duas teses, sendo uma escrita por Elizabeth Esperidião Cardozo com o título “Repensando a formação do enfermeiro: o processo de conscientização e práticas docentes à luz do referencial ético-humanista” – USP – Ribeirão Preto – Enfermagem Psiquiátrica. Esse estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa-ação com docentes do curso de enfermagem da UFG, objetivando refletir acerca das dificuldades na formação profissional e, nesse exercício, construir um PPP transformador. O resultado principal apontado foi o impacto dessas reflexões no processo de ensino, evidenciando a preocupação com uma formação ético-humanista e o desencadeamento de uma reforma curricular para além do aspecto estrutural, como carga horária e disposição das disciplinas.

O estudo de 2006, de autoria de Aida Maris Peres, “Competências gerenciais do enfermeiro: relação entre as expectativas da instituição formadora e do mercado

de trabalho” – USP – Enfermagem – foi realizado em Curitiba – PR. Na pesquisa, a autora focalizou as questões relacionadas com a formação de competências gerenciais do enfermeiro propostas em um PPP e o perfil do egresso focado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, face as expectativas do mercado. O resultado não chega a ser surpreendente, na medida em que Peres (2006) não problematiza os desejos do mercado:

os resultados apontam a necessidade do ensino estreitar as relações com o mercado de trabalho no sentido de ampliar a valorização das competências gerenciais do enfermeiro para além da dimensão técnica, contemplando estas dimensões: comunicativa, ética, política e de desenvolvimento da cidadania. (p. 6)

No Scielo Brasil, os artigos sobre a educação superior estão no endereço [http://www.scielo.br/scielo.php/script\\_sci\\_home/Ing\\_pt/nrm\\_iso](http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_home/Ing_pt/nrm_iso)<sup>21</sup>.

Não localizei qualquer artigo que abordasse diretamente o PPP no ensino superior. Dos quarenta e seis artigos encontrados, onze tinham relação com a formação de professores. Ao pesquisar somente com o critério *PPP* localizei nove artigos. Desses, selecionei três, a respeito dos quais faço, a seguir, alguns destaques.

O artigo de Márcia Ângela da S. Aguiar e Márcia Maria de Oliveira Melo – sob o título de “Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES”, Educ. Soc., out. 2005, vol. 26, n. 92, pp. 959-982 – discute a centralidade da pedagogia na formulação e implementação de uma política de formação de profissionais da educação, nas Instituições Federais de Educação, a partir de um PPP que considere o contexto sócio-político e educacional e tenha como horizonte os princípios da gestão democrática, do trabalho coletivo, da avaliação contínua e da docência. Esse artigo chama atenção por sua preocupação na implementação de um PPP para as Instituições, ou seja, para além dos Cursos. Por outro lado, o texto explicita o desejo de alargamento da construção do Projeto, mas limita sua base de sustentação ontológica ao outorgar essa responsabilidade à pedagogia.

---

<sup>21</sup> Busca realizada no dia 24/04/2007.



O artigo “Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira” (Cad. Cedes, v.23, n. 61, Campinas, dez. 2003), de autoria de Maria Abadia da Silva, faz a denúncia da ação do Banco Mundial sobre a educação pública do país, com a conivência das autoridades brasileiras. “A autora revela as relações de poder entre as equipes e afirma que ocorre uma apropriação das estruturas institucionais educacionais por meio do desenvolvimento de projetos, programas e planos que alcançam o interior da escola pública, entre eles o projeto político-pedagógico”.

O terceiro e último artigo do Scielo Brasil tem a autoria de Ilma Passos de Alencastro Veiga, “Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?” (Cad. Cedes, v.23, n.61, Campinas, dez.2003), que discute o PPP sob duas perspectivas: “como ação regulatória ou técnica e como uma ação emancipatória ou edificante”. A inovação regulatória significa assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que geram um produto: um documento pronto e acabado. Nesse caso, o processo de produção coletiva é desconsiderado. A inovação de cunho regulatório nega a diversidade de interesse dos atores presentes. Sob a perspectiva emancipatória, a inovação e o projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo e o produto porque o resultado final é não só um processo consolidado de inovação metodológica, na esteira de um projeto construído, executado e avaliado coletivamente, mas um produto que provocará também rupturas epistemológicas.

Para acessar a Revista Brasileira de Educação consulte a página da ANPED, no endereço <http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>, onde constam 218 artigos. Ao solicitar a busca por projeto político-pedagógico, localizei 2 artigos; por projeto pedagógico, encontrei 5 artigos; e por formação acadêmica, 28 artigos.

De todos esses textos, que revelam a significativa produção deste tema de estudo, destaco o artigo de Maurício Rocha, intitulado “Paradoxo da formação: servidão voluntária e liberação”, que consta no número 27 da referida revista, de dezembro de 2004. Embora a crítica acerca da formação desenvolvida não fuja das

análises já apresentadas, ela se torna mais contundente quando o autor faz afirmações, como

a sempre duvidosa existência do Brasil como nação ao se associar ao garroteamento dos sistemas de ensino pelas políticas de ajuste fiscal [...] nossa condição de 'vanguarda atrasada' – aquela que chega aos mesmos limites superiores do capitalismo desenvolvido sem ter atingido seus patamares mínimos [...] O conceito de cidadania costuma ser propagado no ambiente escolar como uma das finalidades das ações educativas. É o que testemunham a legislação e a retórica oficial dos administradores do sistema público de ensino. A esse discurso se associa o veredicto de que a função docente é formar cidadãos, supostamente em oposição à instrução utilitária oferecida pelas práticas de escolarização voltadas para o mercado de trabalho. Tudo isso concorreu, e ainda concorre, para a idealização de propostas pedagógicas caracterizadas pela sua dimensão "crítica", em contraponto aos projetos educacionais oficiais. O que era pertinente durante a ditadura militar e a longa transição lampedusiana que vivemos de 1984 em diante. Resta saber se ainda é, passados tantos lustros e após o transe da multidão que desaguou na vitória eleitoral de forças declaradamente comprometidas com proposições progressistas e desenvolvimentistas (não por acaso conduzida por um ex-operário industrial). (p. 169)

O grifo apresenta um trecho em que discordo do autor. Entendo que deveríamos repensar a cidadania a partir do contexto em que vivemos hoje, independente de quem ocupa a presidência, pois a condição social é apenas uma pequena referência frente à dimensão do papel social e político que é atribuída ao chefe de Estado, que nada tem a ver com sua origem de classe, mas com quem sustenta seu poder.

O autor prossegue afirmando que, "diante desse quadro, insistir na atribuição de 'independência crítica' à educação, e na 'concepção mágica de cidadania que nasceria do processo educativo', no qual o educador seria um 'demiurgo' criador de cidadania, pouco acrescenta" (p. 169).

Certamente esses temas ainda não deixaram de fazer sentido, possivelmente porque os valores ilustrados teimam em se manter incrustados na base de nosso pensar. O exame local de nossa modernidade, constituída por tais valores, demonstra que ela não é um conjunto de regras abstratas, mas está plenamente "formada" e realizada no triunfo da separação social entre os beneficiados e os marginalizados pelo progresso da "ordem".

Essas partes que pincei do artigo do Maurício Rocha ajudam a refletir sobre o projeto político-pedagógico e a necessidade de não perder sua compreensão de totalidade e expressão da constante dialetização todo-parte e vice-versa, bem como da importância da fundação ontológica do processo educativo.

Os diálogos com as teses e textos produzidos no contexto brasileiro sobre o PPP e seu contexto empírico e/ou teórico, foi importante para compreender as motivações e intenções que vêm sustentando tais estudos. Auxiliaram a melhor situar o texto desta tese e suas condições de produção.

## **4 A PESQUISA REFERENCIADA EM UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) DE INTENCIONALIDADE EMANCIPATÓRIA**

Neste capítulo, parafraseando Freire (1982), “ad-mirei” o PPP com a intencionalidade de apresentá-lo. Realizei algumas reflexões na perspectiva de caracterizar o entendimento acerca de um PPP de intencionalidade emancipatória, como possibilidade de avançar no diálogo com o PPP da UFPR Setor Litoral, objeto desta pesquisa, articulando registros institucionais e percepções resultantes das observações de campo e dos diálogos estabelecidos com seus sujeitos.

### **4.1 VIAJANDO COM O PPP**

Ao estudar a formação e a ação acadêmica por meio de um PPP, faço uso dos termos veículo e viagem. Atribuo ao PPP a condição de veículo por entender que me conduz ao espaço acadêmico pesquisado, permitindo que eu dirija meu olhar e escuta às várias relações que o constitui. Ao movimento de adentramento a esse espaço acadêmico e ao percorrer seus múltiplos caminhos, ruas, avenidas e vielas, atribuo o sentido de uma grande viagem, que coloca o pesquisador na situação privilegiada de mirar para além das aparências e conhecer as relações que fundam a formação, com o intuito de perceber o impacto desta formação sobre a ação acadêmica e suas novas sínteses.

Um dos muitos meios para entender o movimento da formação acadêmica e os reflexos na ação dos sujeitos desse processo é a pesquisa aportada na realidade concreta, percebendo teoria e prática como unidades de uma totalidade dialética. Nessa via investigativa, entendo que o PPP pode ser um instrumento de muitas possibilidades, principalmente quando construído com a intencionalidade emancipatória. Olhar a partir dessa lente permite ao pesquisador ter a apreensão das múltiplas relações estabelecidas na formação universitária. Também favorece o entendimento das possibilidades e limites, das contradições e mediações de uma totalidade aberta, porém historicamente situada.

Com base no entendimento de que o PPP é um veículo de mediação entre os processos pedagógicos e sociais desencadeados na formação universitária, viajei e construí diálogos com meus interlocutores na busca de entender seus movimentos.

Realizei o exercício da indagação intencional, o que constitui, conforme Vieira Pinto (1979), uma experiência científica que, por sua vez, se torna “uma situação prática, simultaneamente objetiva e subjetiva, na motivação e no término. [...] A prática experimental é finalista por essência. A experimentação não se produz espontaneamente [...]” (p. 221), mas corresponde à maneira como o sujeito se articula para responder aos desafios da realidade e às interrogações que dela surgem. No caso específico desta pesquisa, a interrogação central que permeou o percurso de sua construção foi o desejo de descobrir se a formação desencadeada por um PPP de intencionalidade emancipatória impacta a formação e/ou ação profissional dos acadêmicos.

Nessa viagem, em que o PPP foi o veículo, como pesquisador tive a condição de ocupar a posição de quem é do processo sem sê-lo, o que torna possível, no dizer de Freire (1982), “um adentramento crítico que nos leva à apreensão mais profunda” (p. 37) das relações desenvolvidas nesse espaço de formação, permitindo, portanto, ver além das aparências e dos resultados para criticamente entender o processo. Nesse sentido, o autor reforça que, “para o ponto de vista crítico que aqui defendemos, a operação de mirar implica noutra – a de ad-mirar. Ad-miramos e ao adentrar-nos no ad-mirado o miramos por dentro e desde dentro, o que nos faz ver” (id., *ibid.*).

Nessa condição, o PPP nos permitiu “ad-mirar”, mirar de dentro o processo de formação, bem como todas as relações que o constituem. Busquei com tal ação uma cisão da totalidade em suas distintas partes constitutivas, o que permitiu, posteriormente, “retornar a ela (totalidade) alcançando desta forma uma compreensão mais vertical de sua significação” (id., p. 38), com a clareza de que essa totalidade será sempre limitada, incompleta e referenciada a um momento histórico definido. Com a preocupação de esclarecer esse movimento de cisão e posterior retorno à totalidade ad-mirada, retomo o autor para explicar que “são operações que só se dividem pela necessidade que tem o espírito de abstrair para alcançar o concreto. No fundo, são operações que se implicam mutuamente” (id., *ibid.*).

## **4.2 CONSTRUINDO ALGUMAS REFLEXÕES PARA DELINEAR O ENTENDIMENTO ACERCA DO PPP E DA CARACTERÍSTICA EMANCIPATÓRIA**

A formação educativa escolarizada funda-se em um PPP, que pode ser construído ou outorgado, que pode ter a intencionalidade e a consciência de qual sociedade construir ou apenas ser um elemento prescritivo das ações pedagógicas.

Em uma perspectiva emancipatória, entendo o PPP a partir de sua provisoriedade, dialeticidade, historicidade e contextualização, portanto, na dimensão de uma totalidade aberta. Nesse caminho, o PPP pode ser um instrumento de grande valia na problematização que fundamenta a formação e a ação do discente/docente.

É importante ressaltar que o processo de construção e execução de um PPP de caráter emancipatório, enquanto totalidade e síntese de um momento da educação, é forjado na contradição entre estrutura e superestrutura. Ou seja, em um sistema capitalista, a educação tem como premissa básica a melhor qualificação da força de trabalho, contribuindo para o aumento do capital e sua reprodução. Porém, contraditoriamente aos interesses do sistema, pode também opor-se e contribuir para sua transformação. Essa transição pode ocorrer, como defende Freire (1982), na transição histórica de consciências – “semi-intransitiva, transitivo-ingênuo à consciência de classe”, pode ainda, como escreve Gramsci (1989) a partir da “*filosofia da práxis*” realizar a superação do “senso comum ao bom senso”, a formação do “intelectual orgânico” e finalmente a formação de “um novo bloco histórico”. Essa nova construção ontológica e epistemológica passa a definir, de acordo com Marx (2001), “a possibilidade de a vida determinar a consciência e não mais a consciência determinando a vida” (p. 20). Nesse caso, partirá de premissas reais e concretas, em que os homens se encontram envolvidos em seu processo de desenvolvimento.

O PPP de caráter emancipatório, ao ser entendido como instrumento de reflexão e ação, é, portanto, político. Porém, também é político o PPP na perspectiva dominante, como instrumento de ação, direcionando seu pensar e fazer para a

manutenção social. Nessa perspectiva, os dirigentes pensam e planejam para quem executa. Esse processo reforça o dualismo entre teoria e prática, sujeito e objeto, mascarando as relações de poder que envolvem e hierarquizam as relações sociais. Tais ações, ainda que com grande abrangência, não têm poder ilimitado e determinante, pois, a partir de suas próprias contradições, possibilitam o exercício reflexivo, num processo dialético de contradição.

Entendo, em concordância com Cury (1979), que na sociedade capitalista, a educação é apresentada “como um saber sempre referido a um fazer, [que] se alimenta dessa tensão entre a melhoria da força de trabalho e o modo de realizar essa melhoria, inerente ao capitalismo” (p. 75). Entretanto, seu contrário também é verdadeiro no momento em que há a apropriação coletiva do saber, ressignificando-o. Rompe-se, assim, com a proposta individualista e pragmática da classe dominante.

A partir da opção política emancipatória, fundante de um PPP, o “inédito viável” histórico, como referido por Freire (1982; 1992), ou a formação de um novo bloco histórico, segundo Gramsci (1989), será o *suleador* de suas ações, na dimensão pedagógico-acadêmica e no seu meio social a partir das relações que estabelece. As ações desencadeadas pelo PPP com tal opção política certamente não terão um caminho livre, pois implicarão a reflexão e possivelmente mudanças na estrutura sócio-econômica, o que pode gerar resistências, avanços e recuos.

O PPP como elemento de mediação da construção de novos saberes e fazeres, portanto, de uma práxis transformadora, necessita ter um diálogo constante entre a parte e o todo como forma de sustentação dessa intencionalidade. Ademais, entendo que a totalidade está presente na parte como também no todo e que ambas são constituídas de um todo estruturado em constante movimento.

Marx e Engels (1989), na busca de caminhos para superação das “doutrinas da economia burguesa quanto à identidade dos interesses do capital e trabalho, quanto à harmonia universal e ao bem-estar do povo” (p. 407), apreendem, a partir dos fatos históricos da luta de classes, pontuados pelo movimento operário, que marcavam a Europa na primeira metade do século XIX, que toda história, com

exceção da história primitiva, é a história das lutas de classe. Portanto, essa luta entre as classes sociais é fruto das relações de produção e de troca, ou seja, das relações econômicas de cada época. Desse entendimento, torna-se possível ler a história e perceber a estrutura econômica da sociedade como constituinte do fundamento real, “a partir do qual deve, em última instância, ser esclarecida a superestrutura das instituições jurídicas e políticas, bem como os modos de concepção religiosa, filosófica, etc, de cada uma de suas épocas históricas” (id., p. 407).

A partir dessa compreensão de totalidade da organização social, os autores enfatizam que a concepção materialista da história possibilita “explicar a consciência dos homens através deles, ao invés de, como até então, o seu ser através de sua consciência” (id., ibid., p. 407). Instala-se, com base nessa concepção, um caminho para a construção da emancipação do homem, formando a “consciência genérica” (MARX, 2004, p. 22), apercebendo-se como membro da espécie humana, apreendendo uma essência humana, o que lhe permite viver e agir deliberadamente como ser social.

O Estado moderno como parte atuante da superestrutura se constitui na legalidade de suas representações por meio de suas Leis Constitucionais, inspiradas na Declaração dos direitos do homem e do cidadão de 1781 e de outras declarações e constituições desse período, estendendo-se assim até nossos dias.

Os direitos, que aparecem como naturais e imprescritíveis, referem-se à igualdade, à liberdade, à segurança e à propriedade. Marx (2004) questiona o que seria a liberdade e encontra a resposta em um dos artigos constitucionais: “a liberdade é o poder que o homem tem de fazer tudo o que não prejudique os direitos dos outros” (p. 31). Assim, o autor conclui que a liberdade, nessa perspectiva, traz como princípio fundante a separação do homem, e não a relação entre homem e homem, portanto, “é o direito de tal separação, o direito do indivíduo circunscrito, fechado em si mesmo. A aplicação prática do direito humano de liberdade é o direito da propriedade privada” (p. 32).

Os outros dois direitos presentes nessas definições legais, a exemplo da Constituição Brasileira de 1988, referem-se ao direito à igualdade e à segurança.



Tanto a Constituição de 1795, citada por Marx (id.) – “a igualdade consiste no fato de que a lei é igual para todos, quer ela proteja ou castigue” –, quanto a Constituição brasileira que, em seu art. 5º, registra que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se [...] a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade privada [...]” (id., 1989, p. 5). Efetivamente, em uma sociedade capitalista onde tudo se torna mercadoria (hoje comumente chamado de “negócio”), a liberdade, a igualdade e o direito à segurança são, cada vez mais, uma retórica legal e, por conseqüência, cada vez menos um fato. Tal situação faz com que o homem fique limitado a si próprio e aos seus interesses privados, reforçando sua individualidade e fazendo “ver nos outros homens não somente a realização, mas a restrição da sua própria liberdade” (id., 2004, p. 32).

A preocupação que tem dirigido minhas ações, toma o PPP como instrumento de fazer coletivo e decisão política e instala-se na possibilidade do exercício do rompimento com o individualismo. Uma construção dialógica e dialética poderá ser potencialmente desvendadora, na medida em que mantenha um diálogo permanente com os outros saberes, suleados por uma concepção político-pedagógica de caráter emancipatório. É preciso ter claro que o PPP e a educação são apenas parte de um todo, porém, imprescindíveis para o entendimento da totalidade, sua superação e a construção de uma nova totalidade.

Um dos pontos fortes do PPP de perspectiva emancipatória, que garantirá o seu caráter orgânico e ontológico, será seu desenvolvimento como e no processo coletivo, pois “trabalha com, jamais sobre os indivíduos, a quem considera sujeitos e não objetos, incidências de sua ação” (FREIRE, 1982, p. 40). O coletivo é formado por todos seus atores, acadêmicos, docentes, funcionários, técnicos, direção e comunidade. O autor afirma ainda que “ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subseqüente ação no processo daquela luta” (id, p. 109).

Nessa mesma direção, Prado Junior (1960) nos lembra que esse movimento de reflexão crítica sobre a experiência anterior é fundante da teoria, uma vez que esta “não é senão a teorização da experiência – assim também a prática, a ação, o

fato histórico (objeto da teoria posterior) não se explica e compreende sem a consideração da teoria que o condicionou e conduziu” (p.28).

Considerando o movimento de reflexão proposto pelo autor citado, retorno ao princípio emancipatório do PPP como instrumento de possibilidade de transformação. Para fundar esse princípio, o ponto de partida, indubitavelmente, é a realidade concreta e a opção política. A primeira como possibilidade de leitura e compreensão da realidade passada e presente, e a opção política se constituirá enquanto fundamentação dessa leitura e, ao mesmo tempo, vetor de ação presente e futura.

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 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 se assentam nas chamadas tecnologias convergentes, baseadas na mecânica, na eletromecânica e na eletrônica combinada com a microeletrônica, gerando a “terceira informática” (p. 183). Tais mudanças e convergências tecnológicas só se tornam possíveis e eficazes com a desregulação, “mediante a qual foi possível a vitória da ‘coalizão telemática’ ante a coalização industrial. Dessa forma, cria-se a chamada ‘era das telecomunicações’ baseada na combinação entre a tecnologia digital, a política neoliberal e os mercados globais” (MORGAN, 1992, apud SANTOS, id. ibd.).

A existência e a manifestação desse movimento global, definido pelas ideologias neoliberais, nos “lugares”<sup>22</sup> são marcadas pela desregulação global, porém, para sua existência e eficiência, tal movimento deve ser amparado pela regulação local. Cunha (2006) alerta para o perigo que esse tipo de regulação pode representar na educação, pois

---

<sup>22</sup> Termo utilizado por Santos (2006) para definir o local, marcado pelas regiões, países, estados, cidades, zonas rurais e bairros.

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).

A autora alerta ainda 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 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 da “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-corno-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 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 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).

No Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases, LDBEN 9394/96, conforme seus artigos 12, 13 e 14, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) passou a ser definido como um documento de presença obrigatória nas escolas e instituições de ensino superior. O referido documento aborda, prioritariamente, o papel da escola; em segundo lugar, o dever do professor (percebo-o mais como direito) e, por fim, refere-se aos sistemas de ensino, compreendidos como uma possibilidade de construção de autonomia. Se extrapolarmos o limite legalista, é possível perceber um enorme espaço para a problematização da formação em todos os seus aspectos constitutivos, incluindo a sua reconstrução.

Veiga (2004) alerta para o fato de que “a falta de clareza acerca do projeto político-pedagógico reduz qualquer curso a uma grade curricular fragmentada...” (p.16). A autora conclui sua idéia ratificando que o aspecto responsável pela clareza do projeto político-pedagógico é a sua “intencionalidade [...] totalidade articulada decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do homem” (id., p.16).

Minha compreensão sobre o PPP apóia-se, mais uma vez, na autora citada (id.), pois o entendo como

[...] mais do que uma formalidade instituída: é uma reflexão sobre a educação superior (e em todos os níveis), sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade (p. 25),

bem como nos demais espaços onde ela ocorrer.

Obviamente, a realidade global, local, ou ambas, no diálogo com a educação, parte de premissas políticas para definir qual sujeito formar, e estas, como sabemos,

são construções históricas. Portanto, realizo uma breve digressão como possibilidade de trazer mais elementos para a discussão. Essas premissas políticas, às quais faço referência, assim como as que temos hoje, foram construídas a partir de marcos legais no final do século XVIII, com as chamadas revoluções burguesas. Com o decorrer do processo histórico capitalista, tem-se insistido e, de certo modo, conquistado a naturalização dos direitos do homem considerados direitos do cidadão. Como possibilidade de problematizar essa naturalização, busco o passado, em concordância com Sousa Santos (1996), para explorar a sua capacidade de revelação e como fonte que reanime e recupere nossa capacidade de espanto e indignação.

O Estado, constituído a partir da modernidade, buscou definir e registrar os direitos que assume como fundamentais para seu funcionamento. O Estado feudal tinha como protagonistas a nobreza e a Igreja, já o Estado moderno constitui-se pela burguesia, mas permitindo a religião como coadjuvante. Nessa transição para a construção de outro Estado, o homem não se liberta. Marx (2004) afirma que “o homem não se emancipou da religião, mas sim recebeu a liberdade religiosa. Não ficou livre da propriedade; recebeu a liberdade da propriedade. Não foi libertado do egoísmo do comércio; recebeu a liberdade para se empenhar no comércio”. (p. 36).

Considero importante resgatar historicamente alguns fundamentos para alimentar o diálogo do global com o local, tencionando propor mais elementos para sua retomada. Tenho até aqui afirmado a possibilidade de “ad-mirar” o processo acadêmico a partir de um PPP de intencionalidade emancipatória e, nessa direção, busco novamente Marx (id.) ao afirmar que

qualquer emancipação constitui uma *restituição* do mundo humano e das relações humanas ao *próprio homem* [...] só será plena a emancipação humana quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser *genérico*; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política (p. 37).

As afirmações de Marx (id.) nos remetem diretamente para o espaço de discussão possibilitado pelo PPP. Nele, a totalidade se faz presente desde a

compreensão do homem como ser social e das representações criadas a partir do processo global e das possibilidades de sua superação, a partir do diálogo constante do global com o local. Para tanto, é necessário que seus atores assumam a condição de sujeitos, apropriando-se das discussões a partir de suas realidades concretas, no contexto da comunidade escolar. É importante que percebam com clareza que as relações econômicas, políticas e de poder, ao constituírem a sociedade, favorecem a manutenção das desigualdades sociais.

Tendo como referência e ponto de partida a idéia de inconclusão e inacabamento de Freire, e consciente desse inacabamento, o homem se projeta na busca de sua superação. Então ousa, deseja, planeja, replaneja, pensa e repensa a sua prática e suas relações. Com a clareza dos fatores condicionantes apontados por Santos, Sousa Santos, Cunha e Marx, busco também Freire (1996), que, didaticamente, explica que tencionar a construção social emancipatória “significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável” (p. 21).

Em estudo anterior (FAGUNDES, 2003), afirmei que a construção do Projeto na perspectiva democrática, problematizadora e emancipatória poderá possibilitar “[...] exercitar criticamente o papel social da educação, percebendo-se como uma das instituições capazes de auxiliar na (re)construção do ser humano e da sociedade numa perspectiva cidadã” (p. 32). Assim, será mais um instrumento viabilizador da superação do senso comum que, para Gramsci (1989), “[...] é a ‘filosofia dos não filósofos’, isto é, a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio” (p. 143).

Evidentemente, essa condição não significa que a superação do senso comum e a construção do bom senso, no dizer de Gramsci (1982), ou a transição da curiosidade ingênua em epistemológica no pensar de Freire (1996) possa ser tomada mediante uma atitude idealista e mágica. Se assim for concebida, a possibilidade de frustrações e acomodações pode levar professores/alunos e a comunidade escolar a uma construção falsa, a partir dessa idéia de mudança. Uma

compreensão equivocada reforçaria a ideologia que nos condiciona por meio do falseamento da realidade, dos fatos e relações que a constituem.

Freire (1986) explicita que “seria ingênuo demais pedir à classe dirigente no poder que pusesse em prática um tipo de educação que pode atuar contra ela” (p. 49). Porém, afirma, também, que cabe ao professor a tarefa de denunciar e atuar forçando os limites desse tipo de educação, papel esse que, na leitura de Gramsci (id.), seria do intelectual orgânico. Nesse contexto, entendo como intelectual orgânico o professor juntamente com seus pares e alunos que, permanecendo e sendo um igual no seu meio social, poderá disseminar a luta por uma educação de relações libertadoras, mediante a denúncia e a organização de focos de resistência para discussão e reflexão coletiva.

Com base nessas considerações, parece-me imprescindível a ação docente, junto com a comunidade escolar<sup>23</sup>, no fomento da reflexão coletiva, discutindo e problematizando a construção histórica, levando a discussão para o entorno social que envolve a escola, ampliando e desvelando outras possibilidades e fóruns como possíveis de novas construções. Novamente Freire (1987) nos ajuda, afirmando que “o grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação” (p. 32). Poderão fazê-lo na medida em que fazem essa descoberta crítica para então fundar uma pedagogia sua, do oprimido. O risco, alerta Freire, ocorre quando o oprimido se reconhece contrário ao opressor, o que não significa lutar pela superação da contradição. Nessa condição, os oprimidos, ao invés de “buscar[em] a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores” (id., *ibid.*, p. 32), o que decorre da situação concreta desfavorável em que sempre viveram, e a tendência de superação dessa contradição leva-os, muitas vezes, a tornarem-se opressores. Tal condição Freire denomina “aderência ao opressor”.

---

<sup>23</sup> Entendo, em concordância com Bogdan e Biklen (1994) como constituintes da comunidade escolar o grupo: o ambiente escolar (físico, econômico, social, cultural e semântico) e o ambiente humano compreendido através das relações estabelecidas entre professores, alunos, funcionários, pais, administração, técnicos, outras pessoas que por alguma razão freqüentam ou prestam algum serviço à escola, o ambiente de seu entorno, espaço físico onde a escola está inserida, bem como todas as relações que derivam desse contexto e de seus atores.

Para dialogar com Freire, busco Gramsci (1989), quando comenta a superação do senso comum por meio de sua crítica, ou seja, “através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real” (p. 21), tendo como síntese o bom senso. A primeira fase será a da construção de sua consciência política “de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática se unificam”. Portanto, na mesma direção de Freire, Gramsci (id.) salienta os momentos dessa construção indicando que “a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico...” (ibid.).

Por conseguinte, amparado nas reflexões realizadas neste item, é possível apontar algumas características delineadoras de um PPP emancipatório: sua construção é permanente, coletiva, orgânica e ontológica; seu território é local com a responsabilidade de mediação com o global; o diálogo e a dialética figuram como fundadores das relações sociais instituídas e instituintes; há o reconhecimento de que é parte de um processo maior e também totalidade aberta, forjado na contradição da estrutura e superestrutura; funda-se na busca do “inédito viável”, logo, persegue uma prática social revolucionária, tanto nas relações internas como nas relações com o seu meio.

#### ***4.3 CONHECENDO O VEÍCULO E PERCORRENDO OS CAMINHOS DE SUA CONSTRUÇÃO: O PPP DA UFPR - SETOR LITORAL***

Para adentrar no PPP, coerente com a perspectiva dialética que tenho defendido, entendo ser necessário uma abordagem de no mínimo dois olhares. O primeiro deles da Universidade, onde explicita as intencionalidades que fundamentam seu PPP, e a conexão com a realidade concreta da região que escolheu para se instalar, bem como a percepção de conhecimento emancipatório que julga ser o mais apropriado para dar conta de suas intencionalidades. O segundo olhar tem a intencionalidade de registrar a percepção dos sujeitos desse processo no diálogo que estabelecem com o PPP.



#### 4.3.1 O PPP a partir dos registros de intencionalidade<sup>24</sup>

A proposta do Projeto Político Institucional da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral tem 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**.*

A Universidade tem projetos de ação que incluem a participação da construção de um ciclo de desenvolvimento sustentável, no horizonte dos próximos trinta anos. Dentre essas ações, propõem contribuir para a articulação e interação entre os diversos níveis educacionais da comunidade; desenvolver a capacidade de diagnóstico e superação dos limites e entraves do desenvolvimento no âmbito de famílias e comunidade; *aperfeiçoar a capacidade de auto-gerenciamento das comunidades e criar um movimento de aprimoramento contínuo de estudantes, de professores e da comunidade, através de ações solidárias onde todos estudam, aprendem e geram alternativas de desenvolvimento.*

A proposta pedagógica desenvolvida no Setor Litoral tenciona estar centrada na aprendizagem, a partir da estratégia de ensino por projetos. *O desenho curricular que se fundamenta na educação por projetos permite que o estudante construa o conhecimento, integrando as diversas áreas. Além dos fundamentos teórico-práticos, específicos de cada curso, o aluno organiza o seu cotidiano tendo também espaços semanais para as Interações Culturais e Humanísticas (ICH) e para dedicar-se ao projeto de aprendizagem. O estudante é incentivado a perceber criticamente a realidade, compreender os diversos aspectos que a estruturam e a estabelecer ações onde a busca de conhecimento se encontra com situações da realidade local, configurando relações entre pessoas, saberes e instituições, entre elas a UFPR e a comunidade da região litorânea. Tais ações podem contemplar uma diversidade de possibilidades, desde que alie o aprofundamento metodológico e científico. Contemplam também uma transição para o exercício profissional. Na proposição do*

---

<sup>24</sup> 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](http://www.litoral.ufpr.br). As transcrições literais estão em itálico.

*projeto, o aluno antecipa e vivencia de forma autônoma o exercício profissional. O aluno como sujeito co-responsável de seu processo de aprendizagem, aprende a significar um cotidiano balizado por valores locais. E, sem perder a perspectiva da mundialização, respeita limites humanos, engaja-se em um processo de auto-organização e auto-produtividade.*

*O trabalho pedagógico mais intenso para fazer frente aos desafios de desenvolvimento sustentável está focado na formação continuada dos professores em todos os níveis educacionais (do ensino fundamental à pós-graduação) e nas ICH – Interações Culturais e Humanísticas. Essas ações pedagógicas, integradas na formação da UFPR Litoral têm o compromisso com uma educação mais comprometida com a justiça e a equidade social.*

#### *Elementos estruturantes do PPP*

- *Fases com focos orientadores:*
  1. *Percepção crítica da realidade*
  2. *Aprofundamento Metodológico e Científico*
  3. *Transição para o exercício Profissional*
  
- *Atividades diversificadas:*
  1. *Elaboração e desenvolvimento de projetos;*
  2. *Estágios de vivência e de aprimoramento;*
  3. *Trabalhos interdisciplinares e interprofissionais;*
  4. *Intercâmbios;*
  5. *Trabalhos de extensão, pesquisa e monitoria;*
  6. *Grupos temáticos de estudo;*
  7. *Módulos de Fundamentos Teórico-práticos;*
  8. *Oficinas de teatro, dança, música, cinema, esportes, lazer e artesanato;*
  9. *Interações Culturais e Humanísticas;*
  10. *Estágios e Trabalhos pré-profissionais orientados.*

#### **ESPAÇOS CURRICULARES DE APRENDIZAGEM**

##### **a) Projetos**

*Na concepção do Projeto Político-Pedagógico os estudantes, docentes e a instituição desenvolvem projetos que têm suas especificidades e focos diferenciados.*

- *Os Estudantes – desenvolvem projetos de acordo com os seus interesses, orientados por professores que os estimulam e desafiam objetivando o desenvolvimento de processos de aprendizagem, denominado Projetos de Aprendizagem.*
- *Os Professores – têm projetos de ações docentes na região, denominados Projetos de Ação Docente.*
- *A Instituição – estimula e promove ações integradas com as políticas públicas fundamentadas em desafios e objetivos comuns, abarcadas em Projetos Institucionais.*

#### *b) Fundamentos Teóricos - Práticos*

- *Diretrizes curriculares*
- *Saberes necessários aos projetos*

*No Projeto político Pedagógico – PPP da UFPR Litoral, fundamentado no trabalho por projetos, os fundamentos teórico-práticos são meios e não fins no processo de formação. Com rigor científico e contextualização com os demais desafios reais que o estudante vai enfrentando, os fundamentos são organizados em consonância com as diferentes etapas da proposta pedagógica, buscando atender tanto às diretrizes curriculares de cada curso, como propiciar os saberes necessários à execução dos projetos de aprendizagem.*

*O como fazer e o que fazer tem intencionalidade e compromisso dos atos educativos construídos coletivamente e assumidos em planejamento, criados interdisciplinarmente na diversidade técnico-metodológica das diversas instâncias do campus.*

#### *c) Interações Culturais e Humanísticas – ICH*

*O espaço curricular de Interações Culturais e Humanísticas (ICH) consiste num dos pilares do Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral, representando, no*

*mínimo, 20 % da carga horária curricular em todos os cursos. Através de encontros que ocorrem semanalmente, integrando estudantes dos diferentes cursos, o ICH constitui-se num espaço de aprendizagem interdisciplinar. Possibilita a articulação de diversos saberes (científicos, culturais, populares e pessoais) e busca um olhar mais amplo para a problemática cultural e humanística contemporânea.*

Esse PPP tem como princípios gerais: o comprometimento da Universidade com os interesses coletivos; a educação como totalidade; e a formação discente pautada na crítica, na investigação, na pró-atividade e na ética, capaz de transformar a realidade.

De maneira sintética poderíamos dizer que o PPP registra a intencionalidade de uma educação e desenvolvimento sustentável integrados na ação de formação discente com a comunidade e suas realidades; planejamento, execução e avaliação integrados; ações imediatas, progressivas e permanentes; integração dos níveis educacionais de educação infantil à pós-graduação; desenvolvimento integral do ser humano; desenvolvimento da capacidade crítica e da pró-atividade do educando em todas as atividades formativas; espaço para criação de utopias e respeito aos limites humanos; exercício da docência fundamentada na mediação; formação continuada do corpo docente; flexibilização da estrutura curricular com harmonia nas atividades formativas; avaliação permanente, participativa e reflexiva de todo o processo curricular e evolução do projeto através de ações reflexivas da comunidade e demais atores.

#### **4.3.2 Os movimentos iniciais do projeto no diálogo com seus sujeitos**

Partindo da compreensão de projeto como proposta de uma idéia ainda não realizada, mas pensada a partir das representações do lugar, Vieira Pinto (1960) enfatiza que “o conhecimento objetivo do dado social, a exploração minuciosa, exata e lúcida [...] são a condição para que se possa elaborar o melhor projeto possível do futuro, [...] permitindo-nos conceber o futuro como função imediata e contínua do presente” (p. 20). Implica perceber que o projeto é um processo presente em

conexão e condicionado ao momento anterior e com possibilidade de orientar o futuro.

Nessa compreensão expressa pelo autor contextualizo o surgimento da UFPR Setor Litoral, a chegada dos acadêmicos, professores e técnicos, para situar a partir de suas historicidades, como se inserem no PPP e que diálogos estabelecem com a proposta que lhes é apresentada. Para tal, sirvo-me dos vários diálogos, escutas, das observações que registrei em meu diário, contextualizados pelo processo histórico da Universidade e em diálogo com o sistematizado, como possibilidade da fundação de sínteses provisórias.

A inserção dos acadêmicos, dos professores e dos técnicos se dá de forma variada, desde aqueles que tinham algum conhecimento acerca do projeto até aqueles que não tinham nenhuma informação; de técnicos que chegam no início do processo e de professores e outros técnicos que vão chegando no percurso. A história dos primeiros alunos que ingressam no primeiro processo seletivo – 2005/2 - foi marcada, além de suas historicidades e expectativas, também pelo processo de implantação da Universidade.

A concepção do projeto da UFPR Litoral nasceu em 2001, como parte da plataforma da chapa que concorreu às eleições para reitoria, exercício 2002-2006. No ano de 2002 aconteceu o processo eleitoral para a Presidência da República e para os Governos Estaduais. A eleição na esfera federal do Presidente Luis Inácio Lula da Silva e na Estadual do Governador Roberto Requião, por um lado facilitou a implantação da UFPR Litoral, porque ambos ambicionavam marcar suas gestões pela ampliação do acesso à educação superior, principalmente em áreas mais distantes dos grandes centros e/ou desfavorecidas economicamente. Por outro lado, dificultou, por ter desacelerado o processo pelos trâmites burocráticos e legais, pois dependiam de decisões de três instâncias públicas, que por sua natureza os projetos e intencionalidades de ações percorrem vários caminhos decorrentes das legislações, até sua operacionalização.

A parceria de sustentação para a implantação da UFPR Litoral foi ampliada pela participação, além dos governos Federal e Estadual, também do governo

municipal, em março de 2005. No mês de maio de 2005, essa parceria oficializou o primeiro vestibular para ingresso no segundo semestre desse ano, juntamente com a reforma da sede e construção de novos blocos da Universidade. Nesse mesmo período houve a aprovação de 60 vagas para realização de concurso para professores. Entretanto, as mesmas foram liberadas somente entre outubro e dezembro desse ano.

Portanto, a UFPR do Litoral iniciou suas atividades acadêmicas em agosto de 2005, mas sem um quadro docente próprio. Foram convidados professores de outros Setores da UFPR para darem início às atividades letivas. Se por um lado, a ausência do quadro próprio causou um grande transtorno, por outro, possibilitou à gestão, cercar-se desses professores que além de experientes, também conheciam a intencionalidade dessa proposta. A gestão da Universidade reconhece que esse período, marcado pela presença desses professores, em diálogo com os acadêmicos e comunidade, ajudou a fundar as primeiras ações e desencadear as primeiras sínteses do processo educativo, mediadas pelo PPP.

Com base em seus princípios emancipatórios, o PPP foi construindo normas reguladoras para os fazeres e relações específicas do processo. Aparentemente, apresentam uma grande contradição, principalmente quando essa é uma crítica forte ao paradigma dominante. Porém, a grande diferença que se instalou, foi o ponto de partida e de retorno para a formação, que parte da realidade concreta em diálogo com seus sujeitos protagonistas e a ela retorna, tendo como vetor o princípio emancipatório, possibilitando uma regulação orgânica do processo.

O que parecia ser orgânico aos protagonistas iniciais desse processo, reflete, às vezes, como contradição aos professores que ingressaram no primeiro concurso de 2005/2, portanto um semestre após o ingresso dos estudantes; deparam-se com um Projeto em processo de construção, em que as linhas principais já estavam esboçadas, enquanto processo e síntese daquele primeiro semestre. Portanto, mesmo não acabadas, essas linhas definiam alguns marcos regulatórios para o desenvolvimento do processo pedagógico em curso.

O diálogo dos professores concursados com o PPP explicita e, enquanto processo dialético, explicitará muitas contradições. Cada docente chegava com suas construções históricas e com suas necessidades objetivas. De um lado, pode-se supor que todos traziam consigo o desejo de uma construção alternativa de sociedade – coincidente ou não com a explicitada e apresentada pelo PPP dessa instituição. De outro, o desejo, também legítimo, de sentirem-se seguros profissionalmente em uma Instituição Federal de educação. Porém, ao desencadearem o diálogo com o PPP e as cobranças decorrentes de suas intencionalidades para construir seus fazeres pedagógicos, defrontam-se com situações certamente inéditas para a grande maioria. Refiro-me, por exemplo, à organização curricular dos cursos, que parte da realidade concreta do meio e dos projetos dos alunos. Não há um currículo a ser seguido, mas sim a construir, o que gera alguma insegurança, pois muda radicalmente o paradigma que vem sustentando a educação superior. A situação põe em xeque as práticas usuais entre os docentes. As sensibilidades ficam expostas e a contradição latente. O paradigma deixa de ser o da segurança para ser o da insegurança.

Nessa proposta, a organização vertical autoritária da gestão é substituída por uma organização que se quer horizontal e democrática. No caso específico da Instituição, foco desta pesquisa, os cursos são organizados em Câmaras<sup>25</sup> que têm autonomia para a gestão de seus processos, porém com a necessidade do referendo do Conselho. A Universidade tem como fórum de instância maior o Conselho<sup>26</sup>, realizado semanalmente, onde são discutidas e deliberadas questões que as Câmaras encaminham, e/ou outros temas apresentados por qualquer um de seus membros.

Para organizarem-se por Câmaras, a condição básica é de que todas as áreas de conhecimento tenham representação participativa nas discussões, planejamento e avaliação em cada Curso. Para tanto, foi determinado pela gestão que cada professor integraria uma Câmara de Graduação e uma Câmara Profissionalizante, sendo uma de sua área de formação e outra como representante

---

<sup>25</sup> As Câmaras abrigam reuniões pedagógicas/administrativas semanais, desenvolvidas por todos os cursos em horários diferenciados. Seus objetivos são discutir e planejar as atividades de cada curso, bem como seus Projetos Pedagógicos de Cursos.

<sup>26</sup> O Conselho – instância máxima de deliberação do UFPR - LITORAL – tem assento todos docentes, técnicos, representante dos discentes e Direção.

interdisciplinar. Estas duas constituem-se em Câmaras de participação obrigatória, podendo o docente participar também de outras Câmaras voluntariamente. A proposta inicial era de não haver coordenação, mas com o decorrer das reuniões os grupos decidiram eleger coordenadores. O exercício dessa função, no início, se dava por rodízio mensal em algumas Câmaras, em outras, bimestral, e hoje predomina a coordenação semestral. A escolha do coordenador de Câmara se dá entre os professores que dela participam, independentemente de sua formação ser coincidente ou não com o Curso. Por exemplo, no primeiro semestre de 2008, a Câmara do curso de Fisioterapia era coordenada por uma professora do curso de Ciências da Comunicação.

Nas Câmaras, além da participação dos professores, os acadêmicos foram ganhando espaço e atualmente tem a presença de um representante de cada Curso. Fato este que de início não era praxe.

Esses acadêmicos que hoje têm uma discussão entre seus pares e com os docentes, chegaram à Universidade trazendo também sua construção histórica e um forte apelo familiar e social para atender aos chamamentos do mercado. Obviamente, também carregam consigo constructos sociais e políticos que possibilitam o diálogo com os fundamentos do PPP, reinterpretados à luz da compreensão dos professores, com maior ou menor pressão do meio social e geográfico onde estão inseridos. Nesses diálogos, o PPP será reconstruído e, conforme ensina Vieira Pinto (1960), será legítimo no momento em que exprimir a “consciência coletiva e revelar os seus anseios” (p. 35), emergindo das massas e jamais sendo imposto. Evidentemente, essa construção coletiva supõe a presença de quadros da Universidade como fomentadores da discussão na perspectiva emancipatória que se propõe o PPP, juntamente com professores, alunos, funcionários e comunidade local.

Os alunos, de forma geral, que chegavam e chegam à Universidade trazem em suas bagagens culturais a expectativa de uma Universidade dentro dos padrões ditos “normais”: próximo do modelo das Universidades já constituídas há mais tempo, com um regime disciplinar hierarquizado, com a teoria antecipando e sendo referência para a prática, com um sistema avaliativo baseado em notas como



possibilidade de mensuração do conhecimento, tendo os conteúdos com forte acento na técnica e ministrados em sala de aula como centralidade da formação e com a pesquisa e contato com a realidade concreta do entorno social somente na fase final do curso. Havia alunos que tiveram a experiência de cursar graduação em outra IES, em que alguns concluíram, outros não, e foram buscar propositalmente essa Universidade em função das características do PPP. Alguns não conheciam o PPP, mas intuíaam que não queriam mais a formação dentro dos padrões ditos “normais” ou “tradicionais” que haviam vivenciado.

O movimento da UFPR Litoral ao longo dos anos de 2006, 2007 e início de 2008, período desta pesquisa, foi marcado pelo transitar entre as fases propostas no seu PPP, com o desencadeamento do processo de conhecer e compreender, compreender e propor e, propor e agir. Por certo, não no sentido linear, mas bastante dinâmico e dialeticamente conflituoso. Os cursos estavam em construção, da discussão à implementação de seus Projetos Pedagógicos (PPC), tendo como referência o PPP da Universidade e a realidade local. A estranheza, referida à expectativa dos alunos, se fazia presente também entre muitos professores que esperavam chegar à Universidade e encontrar o PPP e os PPCs prontos. A realidade do processo acadêmico se estabelecia pautada na falta das certezas pré-estabelecidas e, para a grande maioria de seus sujeitos, sem o conhecimento da realidade social onde a Universidade se propunha “consolidar-se como um agente de desenvolvimento comunitário”.

Nesse grande diálogo, a partir de realidades distintas e posicionamentos políticos assumidos, as contradições emergem e, apesar de gerar um grande desgaste, possibilitam problematizar a realidade passada e atual na perspectiva de projetar a operacionalização e as reflexões fundantes do projeto presente e futuro. A esse movimento nomeio, em concordância com Gramsci (1989), como a possibilidade de superação do senso comum em bom senso, ao “criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente” (p. 12), imprimindo, conscientemente, uma nova relação com a sua realidade. Evidentemente, essa nova construção não exclui a contradição e nem é garantia, por si mesma, da organicidade do PPP.

Para construção dessa organicidade, não pode prescindir da categoria da unidade, que, conforme Vieira Pinto (1960), “é uma das condições inerentes à lógica de processo, projeta-se no domínio da ação, como diretriz empírica” (p. 38), determinando que o processo seja um todo orgânico e o seu movimento, um só. Portanto, por mais especializados que sejam os problemas, não podem ter soluções à parte, fazendo com que os encaminhamentos emanem do Projeto geral. Se considerarmos que nossa formação é fundada na individualidade para desencadear ações também individuais<sup>27</sup>, creio que esse possa ser outro foco de muitas contradições, principalmente porque a individualidade defendida pela compreensão emancipatória se dá como resultado do processo e não como princípio. Cabe alertar que a unidade e organicidade que faço referência não buscam e nem pretendem a harmonia, axioma do pensamento burguês, mas sim assentam-se nas contradições sociais que lhe garantem o movimento e a construção, em um devir histórico, de novas sínteses.

A Universidade iniciou suas atividades em 2005/2, com dois cursos de graduação – Fisioterapia e Gestão Ambiental – e quatro cursos técnicos – Agroecologia, Enfermagem, Hotelaria e Gestão Imobiliária. No ano de 2006 foram criados os cursos de Serviço Social, Gestão e Empreendedorismo, Turismo e Hotelaria que transformou-se em Turismo e Hospitalidade em 2007 e o curso de Ensino Médio integrado, denominado de Técnico em Orientação Comunitária. Em 2008/2, a Universidade, além desses cursos, criou as Licenciaturas em Artes e em Ciências; as graduações de Agroecologia, Gestão e Empreendedorismo e Gestão Pública; suprimiu o curso Técnico em Agroecologia. Em nível de pós-graduação lato sensu, criou uma Especialização em Serviço Social.

Portanto, o movimento do PPP, sustentado pelo princípio epistemológico da concepção emancipatória de educação, tem possibilitado que o processo pedagógico seja permeado pela contradição. Como é possível perceber os diálogos vem se dando no tensionamento entre seus sujeitos e o PPP, entre o PPP e o meio, entre o instituído e o desejo a ser instituído e entre modelos de gestão, o que me parece um dos caminhos para a construção de suas autonomias. A organização da

---

<sup>27</sup> A referência de formação que faço está ligada à concepção moderna, inspirada nos princípios liberais, que tem direcionado os fazeres e relações de nossas universidades.

Instituição fica condizente com o movimento provocado pela explicitação das contradições, porém, ao mesmo tempo, põe em evidência e publiciza as ações e pensamentos dos acadêmicos, professores e técnicos, bem como os processos institucionais.

Nesse movimento fica possível perceber, principalmente por parte dos acadêmicos, o posicionamento político de seus professores, desnaturalizando sua figura como sujeito que tem todo o saber e realiza seu exercício pedagógico de maneira isolada e neutra, desvinculado de outras áreas, contextos, PPP e de outros professores.

As posições assumidas pelos sujeitos ficam evidenciadas como construções sociais e históricas, tanto por parte dos acadêmicos, quanto dos docentes e técnicos administrativos, no diálogo e novas construções com o PPP da Universidade. O movimento, ao explicitar tais posições, ao mesmo tempo em que se fragiliza, se comparado ao caráter imutável e inquestionável do paradigma dominante, abre espaço para as parcerias, para o trabalho coletivo, até mesmo como possibilidade de fortalecimento de posições e enfrentamento do novo, representado pelo sentimento de insegurança. Se o PPP e os PPCs não estavam dados, significa que para a Universidade funcionar eles precisam ser construídos e reconstruídos permanentemente, o que abre espaço para a possibilidade de autoria e para o exercício do protagonismo. Enfim, esse movimento e suas descobertas, parecem abrir caminhos para novas relações e novas construções entre seus atores, e entre estes e o meio onde estão inseridos. A insegurança tem se configurado não como uma ação de paralisia, mas como busca novos movimentos e novas configurações do processo de formação.

## 5 A BUSCA DE RESPOSTAS MEDIANTE UM OLHAR SOBRE OS MOVIMENTOS DO PPP, TENDO COMO PREMISSAS SUAS CATEGORIAS FUNDANTES E A LENTE DA DIALÉTICA

Retomo, literalmente, o problema que fundamentou o mergulho no campo empírico: *a formação desencadeada por um PPP de intencionalidade emancipatória impacta a formação e/ou ação profissional dos acadêmicos?*

Instigado por esse problema, balizei meu olhar pautado em uma grande questão:

*Que novas sínteses passam a presidir a ação acadêmica e/ou profissional dos alunos e/ou egressos, a partir dos diálogos e construções desenvolvidos no período de formação, pautadas num PPP de intencionalidade emancipatória?*

Para leitura dessa realidade e possibilidade de encontrar respostas para o problema e questão de pesquisa, elegi as categorias empíricas, publicizadas no PPP da UFPR Setor Litoral, *conhecer e compreender, compreender e propor, e, propor e agir*, como referências maiores para olhar, escutar, dialogar, perceber os movimentos, reações, sentimentos, desejos, possibilidades, limites e aprendizagens, explicitadas pelos acadêmicos. Para analisar as categorias empíricas, utilizei as categorias dialéticas da totalidade, contradição e mediação. Desenvolvi o estudo e análise baseado nessas categorias, por configurarem e darem o contorno da intencionalidade emancipatória do Projeto. Olhei para os sujeitos pesquisados na perspectiva de uma ontologia marxiana, *em que o todo existente deve ser sempre objetivo, ou seja, deve ser sempre parte (movente e movida) de um complexo concreto* (LUKÁCS, 2007, p. 226), e que conduz a duas conseqüências fundamentais: *o ser em seu conjunto é visto como um processo histórico e as categorias não são tidas como algo que é ou que se torna, mas sim como formas moventes e movidas da própria matéria: formas do ser, determinações da existência* (id. ibid. p. 226). Nesse entendimento, “seres genéricos”, que carregam a possibilidade de construir a consciência de seres sociais e se habilitarem a construtores de uma sociedade diferente da atual, portanto, reconhecendo suas forças sociais como forças políticas. A consciência é entendida como reflexo da

realidade, ou ainda, subjetivação desse concreto, o que lhe possibilita intervir nessa realidade para modificá-la. A perspectiva de “seres genéricos” ou como define Lukács, “seres sociais”, enquanto humanos, precedidos pelo desenvolvimento da vida e imersos em um sistema capitalista em que há uma radicalização do individualismo burguês, o contraditório também está presente, ou seja, a possibilidade dos acadêmicos perceberem a sociedade e a Instituição formadora na sua concepção mais tradicional, como um ente abstrato, fonte de todo o conhecimento que paira sobre eles e determina suas ações e pensares. Essa leitura de realidade não se esgota entre uma ou outra percepção, de forma dual e excludente, mas compreendida como dois grandes marcos que tensionam seus fazeres e os coloca na condição de produzidos produtores.

Com essa intencionalidade e, parafraseando Kosik (1986), realizei um *détour*, mergulhando na realidade e concreticidade do PPP e de suas relações, e das muitas formas de suas explicitações, com o objetivo de compreender e explicar essa realidade. Como nos lembra Vieira Pinto (1979), a realidade é e será sempre mais rica do que nossa capacidade de apreendê-la e explicitá-la em sua totalidade. Portanto, a apreensão da realidade concreta será sempre limitada pela capacidade do pesquisador e pela amplitude possibilitada pelo movimento dialético. Nesse entendimento, será uma totalidade aberta e com sínteses permanentemente provisórias, datadas e contextualizadas historicamente.

A proposição explícita e literal do Projeto Político-Pedagógico do Setor Litoral da UFPR é de *superar os pressupostos da modernidade e lançar-se na construção de um projeto inovador e emancipatório*. Para tal, toma como princípio a reflexão acerca da realidade concreta do lugar, como fonte primeira, para, em diálogo com o conhecimento sistematizado, tecer a organização curricular e o desenvolvimento de projetos que devem partir dos alunos e envolver os professores e a comunidade.

O Projeto se estrutura pedagogicamente e funda seu currículo concebendo o conhecimento como uma totalidade articulada, decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade e sua realidade concreta, envolvendo a educação e o homem. Obedecendo a esse princípio, o Projeto propõe articular 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 dialeticamente se constituem e organizam todos os cursos. O primeiro módulo é constituído por Projetos de Aprendizagem, o segundo formado pelas Interações Culturais e Humanísticas e o terceiro módulo organizado pelos Fundamentos Teórico-práticos.

Nessa direção, desde a primeira fase, *conhecer e compreender*, o acadêmico, ao organizar seu Projeto de Aprendizagem, é levado a realizar a leitura crítica do meio social em que vive, o que constitui o ponto de partida e de retorno para construção e reconstrução do conhecimento. Juntamente, são desenvolvidos os conteúdos por meio dos fundamentos teórico-práticos (FTP) e pelas Interações Culturais e Humanísticas (ICH).

A proposta de currículo organizado nesses três grandes módulos possibilita romper com o que Canário (2005, p. 76, 77) define como *organização imutável* da escola moderna, baseada em uma estrutura nuclear – a classe –, em que um grupo de alunos recebe o mesmo ensino, uma base curricular hierarquizada, a preocupação com a homogeneidade, ocupação dos mesmos espaços, dos mesmos tempos e com os mesmos saberes. Romper com esses pressupostos significa para o autor caminhar na direção da desnaturalização dessa *forma escolar* e dessa organização como sendo a única a desenvolver a ação educativa, reconhecendo que há outros processos.

A Universidade, ao definir seu papel social como agente fomentador de leitura crítica da realidade e, fundado nela, construir conhecimentos que viabilizem a intervenção nessa realidade e possibilitem a construção de novas teorias, assume a técnica como suporte e não mais como definidora da formação. Assim sendo, o conhecimento fica com a possibilidade de recuperar sua condição de totalidade não idealizada. O caminho da superação do conhecimento idealizado passa a ser construído pela percepção de que o mesmo se dá no tensionamento dialético entre a realidade concreta instituída e a realidade concreta desejada; entre o modelo epistemológico dominante e o modelo epistemológico emancipatório; entre o todo e a parte e explicitando a arena conflituosa que se estabelece entre a regulação e a emancipação, a aplicação técnica e a aplicação edificante do conhecimento e o

conflito entre imperialismo cultural e multiculturalismo, como ensina Sousa Santos (1996).

A concepção do processo educativo, fundado na realidade social, intenciona a organização de um currículo flexível, de forma articulada e com múltiplas relações, visibilizando diferentes posições de sujeito, para além da lógica hegemônica. Possibilita romper com a concepção disciplinar e fragmentada para trabalhar com espaços de formação que têm como principal articulador os projetos de aprendizagens, originados na realidade concreta do meio em que estão inseridos. Esses projetos possibilitam o diálogo com os fundamentos teóricos-práticos, que empiricamente já os constituem.

O diálogo se expande ao abarcar as interações culturais e humanísticas que se apresentam como espaços para a troca com pessoas da comunidade externa, de outros cursos, de outras realidades e também como possibilidade de síntese e reflexão de sua formação e de seu papel social. Intenciona o PPP que, neste espaço, também se façam presentes e dialoguem entre si os projetos de aprendizagens e os fundamentos teórico-práticos. Portanto, o currículo procura contemplar em seus espaços a educação como totalidade, objetivando superar a proposta fragmentária, da pesquisa, do ensino e da extensão.

Colocados esses pressupostos e princípios organizadores do PPP da UFPR Litoral, retomo as fases explicitadas e as respectivas leituras que seus sujeitos fazem, colocadas por suas trajetórias e cruzadas por minhas observações de campo.

## **5.1 CONHECER E COMPREENDER: DIÁLOGOS E SÍNTESES**

Dentro dessa primeira fase destaquei para análise os contextos e contornos das historicidades da Instituição, dos acadêmicos, dos técnicos e dos professores e da categoria, pretendida pelo PPP, definida como *conhecer criticamente a realidade e compreender os diversos aspectos que a estruturam*. Nessa análise tomo como

principal referência as falas e as ações dos acadêmicos, com o objetivo de compreender os impactos em suas formações e/ou ação profissional.

### **5.1.1 Suas histórias e os primeiros impactos sob o olhar dos acadêmicos**

As referências dos acadêmicos<sup>28</sup> e os primeiros impactos causados pelo PPP assentam-se em suas histórias de vida, diferenças etárias, expectativas para com a Universidade, o lugar geográfico de onde vinham, entre outros que imprimem percepções e posturas diferentes diante do mesmo processo. As referências que faço e evidenciam algumas contradições têm como premissa a fala de alunos que ingressaram no vestibular de 2005/2 e 2006/2, para os cursos técnicos e de graduação. Os acadêmicos do primeiro ingresso que cursaram um dos cursos técnicos, no momento das entrevistas já haviam se formado. Um deles contextualiza, dizendo que chegou em Matinhos em 1995, para participar da campanha eleitoral de um amigo, na função de contabilista, sua formação inicial superior, porém acabou ficando na Cidade. Relata que em 2003 e 2004 começou a ser cogitada a vinda da Universidade para cá. Em 2005 quando a Universidade iniciou os primeiros cursos, ele estava com 52 anos e fazia cerca de 30 anos que havia se formado. Narra que fez vestibular e passou para um curso Técnico

[...] a maioria dos alunos era da terceira idade já, [...] entramos basicamente duzentos alunos em quatro ou cinco cursos e nos foi explicado a situação da falta dos professores concursados para o Litoral e como seria suprido essa falta e aqueles que achassem que valia a pena a luta permanecessem e mais da metade permaneceu, entenderam a propostas, e os professores vinham de Curitiba. Então eles vinham e davam aula e a briga da direção era para sair o concurso para os novos professores.

A faixa etária desse grupo de acadêmicos, aliado ao fato de serem nativos da região ou moradores há um tempo expressivo, concomitante ao desejo de modificar a realidade com novas oportunidades, oferecida quase que restritamente pelo turismo de verão, possibilitou-lhes compreender a situação difícil da implantação da Universidade como algo passageiro, mas que precisavam dar suporte para que se consolidasse. Percebe-se esse movimento no relato que segue,

---

<sup>28</sup> Embora o universo dos entrevistados tenha sido composto por homens e mulheres, serão sempre nomeados no gênero masculino, além da razão já referida no início deste texto, também e principalmente para preservar suas identidades. Com a mesma preocupação seus Cursos não serão identificados.



tem que ter outra mentalidade ou então a coisa fica complicada, mas nós tínhamos um grupo grande [...] e compramos a idéia e a briga, teve, o concurso vestibular, nós conseguimos passar, teve muita bronca gente revoltada, nós sabíamos que estávamos aqui segurando isso para molecada da região, porque eles não tem como vir aqui [...].

Na leitura desse acadêmico fica evidente o desejo e clareza que atribui a permanência da Universidade para a região, como também o papel social daqueles que já tiveram a oportunidade de outras vivências e/ou experiências, como porta-vozes ou precursores dessa possibilidade para os mais jovens.

Alguns acadêmicos, vindo de outros lugares, produzem discursos que se contrapõem aos anteriores. O estranhamento de encontrarem a Universidade iniciando seus cursos nas condições já mencionadas revela a preocupação mais individualizada com a formação, porém não menos legítima, estando ancoradas em suas construções históricas escolares e sociais. Oriundos de currículos e/ou PPP sustentados pela preparação disciplinar no ensino médio, e com o claro propósito de prestação de vestibular para universidade pública, um dos depoimentos revela que *eu não achei nem um pouco fácil de me adaptar nesse novo método; a gente tinha aula com outras turmas [...] tinha pouca aula específica, aí vinham professores de Curitiba [...] e acrescenta que ao passarem esse semestre ministrando disciplinas de caráter mais geral, lhe pareceu que foi quase que um semestre perdido mesmo*. Na percepção deste acadêmico no que diz respeito ao processo, lembra que

no primeiro de 2006 os professores chegaram, tinham que fazer tudo, se adaptar ao novo método. Ficaram bastante lacunas pra gente... [...] Daí no primeiro semestre a gente tinha aula de manhã, daí agora a gente tem aula de manhã, de tarde e às vezes prova à noite. Estavam implantando o projeto quando a gente chegou aqui, então tivemos muitas falhas, eu acredito que agora está melhorando [...].

O depoimento de outro aluno do mesmo curso, porém com ingresso no ano seguinte, localizou seus primeiros impactos também na relação direta com seu ensino médio. Situou sua percepção na abordagem que os professores realizavam e iniciou afirmando que já sabia que era uma faculdade diferente, só *não sabia como. Então, eu vim. Eu estudei em Curitiba a minha vida inteira em colégios super tradicionais, aquela coisa bem de cursinho, matéria bem fácil, bem acessível, sempre os professores que davam resumo*. Ao iniciar seu curso de graduação encontrou uma dificuldade bem grande na realização de seu projeto, *porque eles colocavam a parte da humanização, mas a gente chegou com muitas dificuldades*

*aqui. A gente chegou e ainda não estava bem estruturado, porque na faculdade ainda tem algumas dificuldades.* Sua percepção de dificuldades abarca, também, a forma com que, inicialmente, os docentes se relacionavam com o projeto, entendendo que se os professores tinham dúvidas sobre o projeto, eles, enquanto alunos, ficavam sem referência, pois tudo era muito novo.

A multiplicidade de olhares que os acadêmicos trouxeram, enriqueceu o processo de entendimento dessa fase inicial da Universidade. Outro acadêmico, que antes de ingressar na UFPR Litoral havia cursado alguns anos de uma graduação na UFPR de Curitiba, precisando interrompê-la, afirmou que apesar de ter estudado sempre *no sistema tradicional* e ter conhecido o PPP somente nas primeiras semanas de aula, o impacto que teve foi *como se esse projeto já fizesse parte da vida da gente, porque é uma idéia que se discutia entre os alunos.* Ao fazer o cotejamento com sua experiência que denominou de *sistema tradicional da academia* exemplificou, registrando que *lá você faz aquela experiência em laboratório, você faz aquele estágio ali trancado, mas quando sai da universidade, é como se a universidade fechasse e você só volta a ver ela no dia seguinte. [...] tudo muito no trilho e você não consegue se imaginar aplicando aquilo.* Ao reportar-se para sua experiência atual, enfatiza que quando entrou *foi um choque, porque você pensa: Nossa! Parece parindo, trabalhando algo que você imaginava ou estava dentro da gente. Como eu vou trabalhar com o que estou aprendendo aqui? Como é que vou vivenciar? É um universo.*

Outro acadêmico, nascido na região litorânea, oriundo do ensino médio e impulsionado por seus professores da rede pública para prestar o vestibular, afirmou que não tinha outro parâmetro de universidade para comparar com o que era proposto, mas foi se familiarizando com o processo por meio dos diversos diálogos que se estabeleciam, como é possível acompanhar em sua exposição:

no início, as pessoas tentavam nos explicar mais ou menos como seria esse modelo e havia uns questionamentos de colegas de turma. Alguns chegavam pra mim e diziam: - Olha, eu já tirei na Internet, o curso [...] na USP tem essa carga, com as disciplinas e tal. Puxa! Nós vamos ter que aprender tudo isso. E eu ficava ali, nesse meio, tentando entender todo o processo com as opiniões das pessoas e o que era passado oficialmente pra gente.

O acadêmico prossegue seu relato e destaca que ao findar o primeiro semestre, sua impressão era de que todo esse movimento estava ligado à ausência

dos professores concursados, e que todos os impasses seriam resolvidos assim que eles chegassem. *Aí os professores chegaram e muitos estudantes ansiavam para que estivesse tudo organizado: o que vai acontecer amanhã, as disciplinas o que a gente vai aprender dessa disciplina, dessa e daquela.* Ao dialogar com os novos professores e seqüenciado por algumas ações desencadeadas pelos primeiros docentes, observou que o curso *era tratado de uma forma diferente, interdisciplinar, fui descobrindo que isso estava dando resultado, [...] fui percebendo que aprovava mais o modelo que é praticado aqui, em relação com a minha experiência anterior de aprendizado.*

Em outro depoimento, deixava visível que o desejo de realizar um curso na Universidade Federal era a fonte maior que o movimentava o aluno naquele momento, pois, embora tivesse lido algumas informações acerca do Projeto na internet, não achou que seria problema correr o risco implícito no diferente. O acadêmico registra que não teve *medo de arriscar. Agora se fosse outra faculdade não tão conhecida ia ficar meio assim, balançar, mas como era a Universidade Federal, botei fé.* Acerca da proposta do Projeto entende que é mais difícil, pois segundo sua avaliação tem que estudar mais,

tem que ler muito, então trabalho, resenha e sua opinião sobre a leitura. Então é bem mais complicado do que você decorar pra uma prova, ir lá e fazer. Eu não tinha muita noção do que seria isso do projeto, os alunos fazendo um projeto, não tinha nem noção. Até porque minha irmã vem de uma faculdade particular e isso não tem lá, só no último ano que ela viu e eu achei bem interessante [...] uma abrangência de conteúdos. Eu acho que é bem interessante.

A falta de certezas e o seu reflexo no coletivo configuraram os primeiros impactos vividos por alguns acadêmicos, ao entrarem na Universidade.

Quando a gente fez vestibular a gente não sabia nada desse projeto, que era diferenciado e tal, e no começo até, todo mundo se assustou: Nossa! O que é que é isso? Como assim não tem matéria? Não tem prova, não tem nada? Como é que a gente vai ser avaliado? Na verdade, quando a gente entrou aqui não tinha nem professor, porque os professores vieram depois. Aí todo mundo já ficou meio assustado por causa disso.

Alongam sua análise demonstrando o que perceberam dos professores que ingressaram no início de 2006,

nos primeiros dias de aula de 2006, foi uma briga, todo mundo ficou reivindicando, dizendo que não queria. [...] Como primeira turma, foi bem confuso pra gente... Até o final do curso. [...] A universidade como um todo está começando a se entender agora, eu acho, porque no começo os professores entraram aqui, mas nem eles conheciam esse tipo de projeto. Eles também não

sabiam muito bem o que fazer e a gente muito menos. E foi indo e tal. De repente era de uma maneira, daqui a pouco já mudava, já não era mais daquele jeito: não, porque não deu certo vai ser de outro... Eles estavam montando, eles estavam elaborando o projeto com a gente, testando.

Destacam que a construção inicial desse processo para eles, alunos, foi muito complicado, *porque a diferença de quando você entra numa universidade é que o projeto já está pronto. É só você seguir o roteiro. Você chega, eles falam: É assim e assim. E aquilo vai ser aquilo no decorrer do seu curso inteiro.* A construção os envolvendo e sendo explicitado, pelos professores, as dúvidas e incertezas, teve um forte impacto sobre eles, como fica visível no complemento de seu depoimento, pois *o que gerava insegurança era que de repente era de um jeito e daqui a pouco era de outro. Então, isso foi bem confuso pra gente.*

Ainda acerca da percepção inicial do projeto, alguns acadêmicos perceberam que a posição estabelecida por alguns professores lhes gerava uma insegurança maior ainda. Descreve este aluno, que *alguns professores não aceitavam o projeto como ele era em si. [...] Alguns professores eram contra e outros a favor e, por fim, ficava uma dúvida refletida no aluno.* Ao prosseguir sua reflexão, afirma que para ele a experiência possibilitada pelo projeto estava sendo muito boa, mas diante das posições assumidas pelos professores sendo *uns a favor outros contra, a gente ficava naquela coisa: como é que eu vou me formar? Uns indicavam as coisas ruins, outros as boas e a gente ficava em cima do muro.*

Contraditoriamente a percepção do acadêmico anterior, o registro que segue, de um aluno que já havia passado por outra universidade, demonstra compreender que o movimento de construção do PPP da Universidade Ihe parecia muito interessante, pois possibilitava a participação dos alunos na sua construção,

a gente participa e influi na discussão dos professores também. Não só a gente coloca isso dentro da sala de aula, mas também quando conversa pelos corredores. É claro que tem aqueles que tanto faz, como tanto fez, são só espectadores mesmo, mas eu me vejo como participante.

Seu entendimento acerca do processo ganha contornos mais amplos ao observar que *o PPP está em construção, em constante evolução. [...] Embora tenha mil falhas ainda, que a gente sabe que vai ter que modificar e que vai ser mudado ao longo dos anos [...].* Demonstra entender também que esse movimento deverá atingir as próximas turmas e que *vão vivenciar talvez um PPP diferente do nosso, melhor*

*ou não, não sei. Mas eu ainda vejo ele como um sistema muito melhor do que o ranço tradicional do sistema que a gente está acostumado a viver. Conclui sua reflexão, justificando o porquê ele entende que este processo é melhor que o tradicional, por mais problemas que tenha ainda, por mais falhas que possam existir, é um sistema em constante crescimento.*

Na mesma direção do acadêmico acima, outro registra que  *você se percebe em um mundo muito diferente, entra em sala e te apresentam um modelo de ensino por módulos, que não vai ser por notas e que você faz parte da construção desse projeto pedagógico. Situa o Projeto como um processo novo e difícil de compreender, cotejando-o com sua experiência anterior que descreve como anos de ensino tradicional na escola, disciplinas, professores, especificidades. Descreve que o processo novo lhe causou um choque inicial, exemplificando que, ao entrar em sala de aula, você tem três, quatro professores diferentes na mesma sala e no mesmo momento, cada um com suas especialidades, fazendo uma junção, tentando entrelaçar os conhecimentos dentro de um mesmo curso. Então, no primeiro momento é uma loucura. Continua sua exposição e passa a elencar as interrogações que lhe ocorrem,*

*eu dizia: - Meu Deus, quando que vai ter prova? Que matéria que é essa? Você começa a se questionar, porque você começa a fazer comparações. E o principal fator que mais me assustou: no tradicional, você começa a partir da técnica pra, quem sabe, no último ano, você ir à prática. Você inicia todo um processo de aprendizagem pra no último ano você fazer um TCC. E aqui você se depara já com a palavra projeto que te leva direto e primeiro para a prática.*

A leitura que esse acadêmico faz do impacto inicial causado pelo projeto, ganha uma dimensão de totalidade, ao abarcar o processo de conhecimento para além do regime disciplinar e perceber a ligação desse movimento com a idéia de que a prática não precisa vir depois da teoria como no ensino tradicional.

Outro aluno, que já havia realizado um curso superior e atuado nessa profissão, relata que entendeu a necessidade de ampliar sua área de atuação e de conhecimentos, e por isso iniciou outra graduação. Na cidade onde estava tomou conhecimento da proposta pedagógica da UFPR Litoral, e de imediato se identificou. Sua primeira impressão ou dificuldade não ficou por conta da novidade do PPP, mas por sentir no grupo certa resistência com  *pessoas chegadas de fora e percebi que*

*pessoalmente, por uma diferença de idade, existia um isolamento, eu fiquei indo e voltando, fiz um esforço enorme individual pra me aproximar, hoje tenho pessoas de confiança [...]*. Registra que sentiu uma dificuldade institucional para realizar sua inclusão. Destaca, ainda, que hoje percebe o grupo mais amadurecido e com mais vontade para conviver com as diferenças.

Como primeiros impactos dos acadêmicos trago, também, por meio do Relatório Sócio-Educacional organizado e aplicado pelo setor Pedagógico da Universidade, nas inscrições dos vestibulares de 2005, 2006 e 2007, dados que dão pistas de seus perfis, faixa etárias, razões para escolha de seus cursos e alguns movimentos dos alunos. Com essa intencionalidade destaco o seguinte:

- Com relação à faixa etária, constata-se que no ingresso até 2006, aproximadamente um terço dos aprovados tinham idade superior a 23 anos e se considerar a faixa etária de 21 anos esse percentual chega a 40%.
- Nos três anos, 2005, 2006 e 2007, houve um decréscimo na faixa etária e aumentou os aprovados com idade abaixo de 18 anos, atingindo percentuais próximos de 30%.
- Vem crescendo o número de alunos aprovados residentes em municípios do litoral, de 2005, 2006 e 2007, subiu respectivamente, 45,55%, 67,79% e 73,18%.
- Nos anos de 2005 e 2006, acima de 40% dos candidatos prestava o segundo vestibular.
- Em 2005, a opção majoritária para a escolha do curso era *mercado de trabalho e condições salariais*; nos anos de 2006 e 2007, essa opção passou para a segunda posição e aparece em primeiro a *possibilidade de cursar o curso que eu gosto*. O maior deslocamento foi registrado para a opção *possibilidade de contribuir para a sociedade*, o que, em 2005, aparecia em sexta posição, e em 2007 ocupou a terceira.
- Na média dos três vestibulares pode-se constatar uma grande concentração de estudantes com renda familiar entre um e cinco salários mínimos, em torno de 72%; com renda familiar até um salário mínimo em torno de 15,5% e algo em torno de 12,5% com renda familiar acima de cinco salários mínimos.

Como é possível visualizar nos depoimentos e também nos dados do Relatório, os movimentos são intensos e as reações, em muitos casos, estão ligadas às experiências anteriores dos protagonistas. As percepções dos acadêmicos, além de seus constructos históricos, foram em alguns momentos acentuadas pelo movimento do extremamente novo, como foi possível perceber na fala de um deles, quando relata que o normal é encontrar na universidade *tudo pronto e só seguir*. O choque passa também pela leitura de alguns docentes, que tinham uma percepção aproximada a dos acadêmicos e que explicitavam a necessidade de a gestão criar marcos regulatórios para o desenvolvimento de seus processos. Evidentemente que aí está explícito o desejo de marcos seguros e menos movediços. Por certo, essas motivações não revelam e nem explicam todas as posições dos acadêmicos.

Contraditoriamente, alguns estudantes ficaram na expectativa para conhecer o processo e, por terem vivido outros processos acadêmicos, percebiam a importância e a riqueza de serem sujeitos de novas experiências de formações, possibilidade que não lhes foi oferecida em suas trajetórias anteriores. Somado àqueles para os quais o impacto foi positivo, podemos localizar entre eles o entendimento da necessidade e o desejo da presença e da permanência da Universidade para região. Esse foi um fator superior ao susto causado por um processo novo de formação e as possíveis possibilidades e/ou dificuldades enfrentadas. Entendiam que seu papel social nesse processo era o de garantir às gerações mais novas a oportunidade do ensino superior público na região. Houve o desencadeamento de uma práxis por parte desses acadêmicos, nesse momento mediada pela presença da Universidade e não ainda pelo PPP.

Esses impactos iniciais de estranhamento ao processo, seja para negá-lo em parte ou em sua totalidade, ou mesmo como possibilidade de descobrimento de construções de outro tipo, gerou e tem gerado grandes debates. Os impactos percebidos pelas turmas de primeiro ingresso deixaram de causar em muitos daqueles acadêmicos a impressão de *desordem*, caos, embora em um pequeno grupo ainda persista. Porém, para os novos acadêmicos que adentraram a universidade o impacto não é mais tão forte ou assustador, provavelmente por estar se construindo uma nova cultura, com uma outra representação do que pode ser a universidade, para além do que tradicionalmente se apresenta; há a possibilidade de

vislumbrar outros caminhos possíveis para a formação acadêmica. Entendo que isso fica visível nas respostas que os estudantes deram para a Universidade ao serem perguntados sobre os motivos da escolha de seus cursos. Percebeu-se que o mercado, opção escolhida em 2005, deixou de ocupar a centralidade cedendo lugar para a opção de poderem cursar o curso que gostam. Na mesma direção, a opção de poder contribuir para a sociedade, que em 2005 ocupou a sexta posição, passou em 2007 a ocupar a terceira, perdendo para o peso do mercado. Sem entrar no mérito e nos limites que um instrumento de múltipla escolha possa ter, evidencia-se, a partir dos primeiros impactos, o movimento do PPP no tensionamento, aqui explícito, entre forças e influências distintas.

### **5.1.2 Conhecer criticamente a realidade e compreender os diversos aspectos que a estruturam**

Esta segunda subcategoria dá corpo e complementa a abordagem da categoria primeira do PPP: conhecer e compreender. A proposta implícita nessa fase, de adentramento à Universidade e ao Projeto, objetiva que os acadêmicos, professores e técnicos, conheçam criticamente a realidade concreta do lugar e da região.

A Universidade tem definido como objetivo e papel social *consolidar-se como um agente de desenvolvimento comunitário* por meio de ações participativas com as pessoas e instituições do lugar. Para dar sustentação ao seu objetivo e papel social, elegeu como um dos caminhos o conhecimento crítico da realidade, para ser o ponto de partida e desencadeador do processo educativo.

O processo de conhecer criticamente a realidade tem, também, por preocupação ser a fonte para a construção dos projetos de aprendizagens (PA) dos alunos, que são desenvolvidos durante seus cursos. Os PA são elaborados por meio de um tema de livre escolha do acadêmico, resultante do olhar crítico, ou pretensamente crítico sobre a realidade local e/ou regional. Esse primeiro movimento desencadeia a necessidade de dialogar com o sistematizado, na busca



de conhecer e/ou entender o que não conhece. Essas ações parecem ir ao encontro do que Freire (1996) defende acerca da relação do ensino e pesquisa, quando enfatiza que *pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade* (p. 32). Entende o autor que o processo de conhecer por meio da pesquisa é uma possibilidade para construção do pensar certo<sup>29</sup> que, *em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”* (id. *ibid.*).

O produto desse diálogo é uma das fontes que alimentam ou retroalimentam os Fundamentos Teóricos Metodológicos<sup>30</sup> - FTP. Os demais temas abordados nesse módulo são oriundos das diretrizes curriculares nacionais e da leitura dos docentes acerca da realidade regional em consonância com o perfil de sujeito social, traçado no PPP da Universidade e no perfil profissional registrado no PPC dos respectivos cursos.

Com o propósito de perceber a materialidade dessa proposição do PPP, observei o cotidiano da Universidade, dialoguei formal e informalmente com os acadêmicos, professores e técnicos. Ilustro essa discussão destacando excertos desses registros.

Para alguns acadêmicos o processo e o procedimento de sair da Universidade nas primeiras semanas para conhecer a realidade local, que inicialmente parecia ser um passeio, foi ganhando importância ao ajudar a desnaturalizar situações sociais e econômicas diferentes da sua. A esse respeito refletem afirmando que eles têm *um mundo muito separado do que está lá fora. A gente não tem noção da gravidade do problema das comunidades pobres, mas acha que é normal o que acontece*. Argumentam que acreditam que todos conhecem a realidade através do jornal ou televisão, mas ao conversar com essas pessoas no

---

<sup>29</sup> Para Freire (1996) pensar certo [...] não é um pensar formalmente anterior ao e desgarrado do fazer certo. [...] não é uma experiência em que dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho (p. 41).

<sup>30</sup> Retomo, a título de lembrança para o leitor, que os módulos que constituem o currículo de todos os cursos são: projeto de aprendizagem (PA), interações culturais e humanísticas (ICH) e os fundamentos teóricos práticos (FTP - conteúdos específicos e gerais) e, estes, permeados pelas fases de conhecer e compreender, compreender e propor e propor e agir.

lugar onde moram *vêm que aquilo é um absurdo, que é real, que acontece mesmo. Você fica chocado.*

O conhecer, pela expressão dos acadêmicos, permite recuperar a capacidade de espanto, de estranhamento, da indignação e, como defendia Freire, da capacidade de denúncia. O contraditório se faz presente no impulso, naturalizado pelo pensar positivista, de uma atitude antidialógica de atribuir a si ou a Universidade a responsabilidade de dar respostas e/ou resoluções às mazelas sociais. O grande perigo do desencadeamento de um processo antidialógico, bastante presente na tradição da universidade brasileira, é revestir o acadêmico e os demais atores de um poder que os capacita e legitima como produtores de respostas para o seu meio, e não com o seu meio. São por vezes bem intencionados, mas como afirma Freire (1987), revelam essa *convicção quase inabalável de que lhes cabe “transferir”, “levar”, ou “entregar” ao povo os seus conhecimentos, as suas técnicas* (p. 153). Esse movimento de conhecer a realidade concreta e percebê-la criticamente, tenciona e pode tornar possível ao acadêmico o restabelecimento do movimento dialético defendido por Marx (2001), em que a *“observação empírica deve mostrar os fatos, e sem nenhuma especulação nem mistificação, a ligação entre a estrutura social e política e a produção”* (p. 18), fundantes da existência real dos sujeitos e das condições e limites materiais determinados e independentes de suas vontades, nas quais trabalham e vivem.

Nessa mesma lógica de estranhamento, um aluno que se percebe de classe média, morador de outra cidade, afirma que *não tinha noção das dificuldades que os moradores passam no Litoral. Eu vinha aqui durante a temporada. Na temporada é tudo bom. Você está de férias, não se preocupa, mas a população aqui é muito carente. A população não tem emprego, passa dificuldades.* Amplia sua análise ao ligá-la com a importância para sua ação profissional, ao acrescentar que *faz você crescer na sua formação, porque você vai ser um profissional, você não vai tratar só daquela pessoa que tem uma boa condição, que tem uma casa, você vai ter que trabalhar com outras pessoas também.*

Conhecer a realidade, na percepção de outro estudante, é concretizar a possibilidade de mudar a lógica do conhecimento instituído pelo ensino tradicional, porque

no tradicional, pelo menos que eu estudei, você propõe sem saber o que aquela comunidade ou sociedade gostaria que você estivesse propondo. Normalmente nossa sociedade está acostumada a achar o que seria melhor para o outro, mas não está habituada a compreender que nem sempre o que acreditamos ser melhor para o outro é o que ele quer. Essa é uma das desmistificações que a universidade tenta colocar para os alunos desde o início.

A lógica de saber o que é melhor para o outro, apontada pelo estudante, se faz ainda muito presente no imaginário universitário. Desmistificar esse pressuposto é uma das tarefas da Universidade. No entendimento de desmistificar ou desnaturalizar o que o ensino tradicional, de forma geral, tem pautado, retomo Freire (1981) acerca da teoria da antialogicidade, em que explicita que *nessa lógica as massas são objetos sobre que incide a ação da conquista, na teoria da ação dialógica são sujeitos também a quem cabe conquistar o mundo* (p. 167). O autor prossegue e explicita que, *se, no primeiro caso, cada vez mais se alienam, no segundo, transformam o mundo para a liberdade dos homens* (id.).

Outro destaque apontado no decorrer das diversas conversas foi a percepção da necessidade de dialogar com outras áreas de conhecimento. Para atuarem como profissionais de uma área específica, conhecendo a realidade da região, identificam várias relações com outras áreas e a necessidade do trabalho em conjunto. O depoimento que segue, ilustra essa compreensão: *comecei meu projeto, em uma comunidade que tenta discutir o trabalho da pesca; chegando lá eu vi as outras coisas que já estão relacionadas ao Serviço Social. Penso agora, em fazer um engajamento de outros profissionais que tenham interesse no tema*. Com um olhar muito semelhante a esse, outro discente relata que o conhecimento da realidade lhe possibilitou desenvolver um projeto de saúde coletiva, e passou a perceber que necessitava da colaboração de colegas de outros cursos. Cita como exemplo a participação dos alunos da Agroecologia, para estimular as pessoas a conhecerem medicamentos naturais, ensinar a plantar e cuidar. Conclui o acadêmico: *você passa a não ver o objeto pela área de estudos, a gente passa a ver no contexto geral*.

As percepções desses acadêmicos sobre a compreensão da necessidade de conhecimentos de outras áreas revelam que vai se desencadeando a construção de um processo em que os sujeitos se assumem como seres sociais. As relações interdisciplinares são pensadas com base na tensão dialética entre a parte, na qual a temática ou área de formação é tomada abstratamente, e o todo em que ela é compreendida na perspectiva da unidade do conhecimento.

O caminhar para o alargamento das percepções dos acadêmicos acerca da construção do conhecimento, que tiveram como princípio motivador e/ou desencadeador as visitas iniciais na realidade local e por suas provocações, sobre as quais lhes exigem a sistematização para construir seus projetos de aprendizagem, são ampliados fortemente por meio dos ICHs. Sobre essa percepção farei alguns relatos, fruto de minhas observações junto ao trabalho de alunos e docentes<sup>31</sup>.

Fui convidado por dois professores para acompanhar o relato de um ICH, que tratou sobre a situação dos direitos humanos na comunidade da Ponta Oeste da Ilha do Mel, oficina que fora oferecida para todos os alunos, independentemente de curso ou ingresso. Participaram dessa oficina 38 acadêmicos, com ingressos em todas as fases de 2005/2 a 2007/2. Havia desde alunos veteranos do primeiro ingresso a alunos calouros. Seus cursos de origem eram Gestão Ambiental, Fisioterapia, Gestão e Empreendedorismo, Serviço Social, Agroecologia e Técnico Orientador Comunitário, sendo, respectivamente, os três primeiros cursos de graduação e os dois últimos cursos técnicos, nível médio. Destaco esta atividade não só pela expressão de seu conteúdo, mas também por abrigar alunos de seis cursos de um total de nove naquele semestre, e pelo motivo dos alunos serem oriundos de todos os ingressos. Embora essas ocorrências não tenham sido critério dos professores para organização dessa oficina do ICH, foi, para minha pesquisa, uma feliz coincidência.

---

<sup>31</sup> Minha inserção no trabalho dos professores foi acontecendo de forma espontânea. Muitos se interessavam em apontar processos que desenvolviam com seus alunos, outros nem tanto e alguns se sentiam incomodados com minha presença.

Trago o registro da síntese desse ICH, além das razões que já destaquei, também por entendê-lo como extremamente significativo na proposta do PPP e, portanto, explicita e caracteriza a categoria *conhecer criticamente a realidade e compreender os diversos aspectos que a estruturam*.

No relatório, os professores deixaram claro que seu objetivo com essa oficina foi o de propiciar uma “aprendizagem interdisciplinar (em que se busca) possibilitar a articulação dos diversos saberes (científicos, culturais, populares e pessoais)” e, assim, “despertar os estudantes para a compreensão da complexidade das questões político-culturais e ambientais”. Evidenciavam também preocupação nas discussões com os alunos acerca do cuidado ético no estabelecimento das relações com os moradores do lugar visitado, denominado de Ponta Oeste – Ilha do Mel. Sabiam os professores da importância do necessário cuidado ético, pois as famílias que ali moravam entendiam haver “uma muralha que os tornava invisíveis”, como relata uma das moradoras. Portanto, deixavam claro que suas ações deveriam pautar-se por “um ponto de vista que buscasse superar qualquer discurso de natureza “salvacionista” ou que instituisse práticas inerentes a uma espécie de novo “colonialismo cultural”.

Percebi que o posicionamento desses professores, ao alertarem para as necessárias preocupações e os devidos cuidados éticos, revela posições já defendidas por Freire (1982), incluindo a compreensão de que seus papéis sociais e os de seus alunos são de problematização e não de *sloganização*, portanto indo além de uma percepção fatalista da história que *tenta domesticar as massas populares a um futuro que “conhece” a priori ou quando se considera possuidora da verdade revolucionária a que as massas populares não podem ter acesso, devendo por isso mesmo, ser “salvas” por ela* (p. 78).

O cuidado explicitado pelos professores se constitui de grande relevância, por conta da historicidade da universidade percebida, ao longo do tempo, como a única produtora de saberes e conhecimentos legítimos, tanto para uma lógica capitalista, como para uma lógica socialista. A crise dos anos 80 que abalou aquele antigo status das instituições de ensino superior tem possibilitado outros pensares.

Poucas informações acerca do lugar e das condições das famílias, intencionalmente, foram passadas previamente aos acadêmicos. O objetivo era que esses estudantes, a partir de seus olhares, pudessem “reconhecer a situação das principais dimensões dos direitos humanos (seja econômica, social, cultural ou ambiental) presentes na realidade das famílias da Ponta Oeste, da Ilha do Mel”.

Novamente é possível fazer uma aproximação com Freire (1989) acerca da intencionalidade dessa proposta educativa, com os cuidados que uma liderança “revolucionária” não pode abrir mão, quando se propõe a buscar uma utopia que implique a dialetização da “denúncia e do anúncio”. O autor alerta que nessa direção a liderança revolucionária não pode:

- a) denunciar a realidade sem conhecê-la;
- b) anunciar a nova realidade sem ter um pré-projeto que, emergindo da denúncia, somente se viabiliza na práxis;
- c) conhecer a realidade distante dos fatos concretos, fontes de seu conhecimento;
- d) não confiar nas massas populares, renunciando à sua comunhão com elas (p. 78).

O grande conflito enfrentado pelas famílias da Ponta Oeste – Ilha do Mel referia-se a preservação ambiental garantida na forma da lei versus a preservação cultural e econômica das famílias que ali moravam, antes de ser um parque de preservação. Há, ainda, as que resistem sair desse lugar. Diante dessa realidade, os acadêmicos fizeram suas leituras da realidade e, juntamente com as famílias, organizaram algumas proposições de encaminhamento legal para alteração do quadro. Destaco algumas percepções evidenciadas pelos estudantes que permitem visibilizar como leram a realidade e compreenderam sua estrutura.

Em seus relatos, ficou claro o entendimento de que qualquer e toda discussão e/ou encaminhamento sobre a situação que passavam a conhecer, deveria ter o envolvimento dos moradores da Ponta Oeste da Ilha do Mel ou de uma representação, fossem essas discussões realizadas na Ilha do Mel, na Universidade e/ou em outros fóruns.

Na grande maioria dos diálogos e relatórios, os acadêmicos demonstraram entender que a realidade local tinha implicações com uma realidade maior e, portanto, havia a necessidade de conhecerem os marcos que davam contorno a tal realidade. Para aprofundar o conhecimento sobre essa problemática, os acadêmicos

dividiram o trabalho em pequenos grupos para que, em diálogo com os moradores e/ou em pesquisa bibliográfica e/ou documental, recolhessem subsídios que lhes auxiliassem a construir um arcabouço teórico. Para tal, os grupos se dedicaram a estudar as temáticas: educação, legislação e documentação, memória e identidade, saúde, moradia, segurança alimentar e nutricional. Além dos relatórios das temáticas maiores, cada acadêmico construiu seu próprio relatório.

Para dar corpo ao item Memória e Identidade, organizaram um resgate histórico sobre a comunidade da Ponta Oeste da Ilha do Mel, retomando desde a época do Brasil Colônia que data de 1750. Porém, destacaram que essa comunidade foi constituída em torno do ano de 1850.

A Ponta Oeste localiza-se na Ilha do Mel, e é habitada por cerca de 20 famílias, totalizando em média 100 pessoas. Algumas dessas pessoas são de outros locais como Superagui, Cananéia, Guaraqueçaba, Pontal do Sul, entre outros. São pessoas que vinham para a Ponta Oeste para pescar e que acabaram se instalando ali devido ao casamento com pessoas nativas, ou então, porque gostaram daquele local. De acordo com informações dos próprios moradores a comunidade existe desde 1850. Inicialmente praticavam apenas a pesca artesanal e a agricultura de subsistência, principalmente o cultivo de mandioca. Havia até mesmo uma pequena produção artesanal de farinha de mandioca, como relatam alguns moradores.

No contato com os moradores foi lhes evidenciado que o principal limitador do desenvolvimento de uma melhor qualidade de vida e mesmo de suas permanências na Ilha residia no fato de o lugar ter sido declarado Unidade de Preservação no ano de 1982. Buscaram a fundamentação legal sobre essa área de preservação e lá encontraram o decreto 5.454 que criou a Estação Ecológica da Ilha do Mel, com área de 2.240,69ha. A Ponta Oeste ficou definida como área de ocupação, com 31,7763ha (zona de ocupação 1); e a Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000, que instituiu o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC). Registraram também que *em 1998, foi fundada a Associação de Moradores da Ponta Oeste – Ilha do Mel. Porém, não há representação desta no Conselho Gestor da Ilha do Mel, por este não reconhecer a Associação instituída.* Ao estudarem a Lei e a ação dos órgãos responsáveis pela fiscalização, muitas contradições ficaram evidentes. A constatação dessas situações faz com que explicitem suas indignações

o que parece estar acontecendo é um certo abuso de poder por parte de um funcionário do Órgão Gestor, o Instituto Ambiental do Paraná (IAP) que, de certa forma, estaria perseguindo os moradores da Ponta Oeste da Ilha do Mel, pois todos os requerimentos mandados pelos moradores ao órgão chegam às mãos desse funcionário e são indeferidos, ou seja, nenhuma obra pode ser realizada no local.

Abordando ainda suas leituras acerca do caso, mas tecendo relações com os aspectos que estruturam essa realidade, eles ironicamente questionam:

os órgãos ambientais licenciam obras como o porto de Pontal do Paraná, com toda a estrutura necessária para amparar esse empreendimento, dragagem da baía e tantos outros casos poderiam ser citados. Mesmo dentro da Ilha do Mel e outras ilhas, quando há vantagens para os órgãos ambientais, há licenças que são questionáveis. Surge a pergunta: Por que a implicância com a comunidade Ponta Oeste?

A conseqüência dessa imobilidade dos moradores manifesta-se, também, em suas condições de vida, que os acadêmicos registraram como em *condições bem precárias (em casas de chão de areia, sem banheiro, sem energia elétrica e saneamento, entre outros)*. Em casos mais graves alguns moradores vivem em *barracos de lona*. Diante dessas constatações, os acadêmicos arriscam uma conclusão, afirmando que *é evidente que essa questão é política e não de uso e ocupação irregular do território*.

Observam ainda que *a grande maioria dos moradores é de idade avançada, pois os jovens não têm condições de estudo na própria comunidade. Para cuidar da saúde precisam ir até Paranaguá ou ilhas da região*. Essas situações dificultam seus processos de resistência.

O relato que segue revela a percepção dos acadêmicos acerca da grande contradição sobre a questão da preservação ambiental e a necessidade local de fortalecer-se e construir seus marcos regulatórios no tensionamento com o global (SANTOS, 2006).

A maioria dos moradores possui toda sua identidade na Ponta Oeste e demonstram profundo saudosismo em seus relatos, além de externarem o desejo de morar efetivamente na ilha se tiverem seus direitos assegurados. Com isso, as condições mínimas por eles reivindicadas devem ser estudadas e instituídas da melhor maneira, assegurando os direitos básicos humanos e protegendo o bioma. Afinal de contas, se não fosse pelos cuidados desta comunidade a natureza não estaria preservada a ponto de gerar tantos interesses.

Um aluno registra seu espanto e questionamento sobre sua responsabilidade e da Universidade frente essas famílias.

Ouvindo as histórias contadas pela própria comunidade, vejo a nossa participação na "rotina" dessas pessoas, de uma forma muito complexa. Ao mesmo tempo em que, ficamos encantados com tudo e todos, eles depositaram uma grande esperança na UFPR. E enquanto nós temos um tempo



predeterminado para terminar esta atividade, o que fazer, caso as condições não ocorram de acordo com o planejado?

Essa expressão de espanto e susto por conhecerem e envolverem-se com a situação dessas famílias, projeta-lhes para outros espaços e outros tempos como decorrência do que conheceram e daquilo que ainda precisam conhecer. Embora tenha ficado explícito nas orientações de seus professores e também por meio de suas falas, que não tinham missão salvacionista por não serem os portadores de toda a verdade ou de todo o conhecimento e poder, fica claro o efeito da realidade concreta sobre suas percepções, comprometimentos e desejos.

Os acadêmicos, juntamente com os moradores e professores, construíram possibilidades de compreender a realidade local e fizeram suas leituras críticas, ao mesmo tempo avançando e fazendo proposições.

Com relação à situação dos direitos humanos das famílias da Ponta Oeste: a) que a Associação Comunitária apresente propostas ao Plano de Uso da Ilha do Mel, as quais possibilitem sua permanência com dignidade naquele local e em harmonia com a natureza; b) que se busque restaurar a antiga Capela de São Pedro, com a prévia construção de moradias aos seus atuais moradores, e que esse espaço seja transformado em um local que preserve a memória daquela comunidade, com a exposição de fotografias, utensílios de trabalho, registros de pescadores, etc.; c) que as famílias da Ponta Oeste participem do Conselho de Saúde de Paranaguá para que, assim, se torne mais eficaz uma necessária ação do Programa de Saúde da Família (PSF) na comunidade; d) que seja liberado o plantio no entorno das moradias às famílias, e que tal plantio seja feito com base nos princípios e práticas da Agroecologia; e) tendo em vista a escassez de alimentos, que seja pensado com base nas propostas da segurança alimentar e nutricional a metodologia do aproveitamento integral de alimentos; f) que seja delimitada claramente a Zona de Ocupação da Ponta Oeste por meio de um Zoneamento Ecológico-econômico; g) que seja implantado um Programa de “guardas parques”, por exemplo, utilizando famílias da comunidade.

Os relatos e os contextos decorrentes das leituras realizadas pelos acadêmicos sobre a realidade concreta do meio onde se encontra a Universidade, parecem que fazem mais do que cumprir a proposição da primeira fase do PPP. Nesses registros ficam evidentes referências de que, apesar de se originarem na realidade local, não se limitam a ela. Há uma ação dialética na leitura da parte com o todo, seja inicialmente limitada na realidade de cada acadêmico, ou no aprofundar do estudo dessa realidade com a realidade sócio-econômica do local. Nesse processo, os acadêmicos revelam um susto frente à realidade até então naturalizada e/ou aparentemente distante deles, sendo, para muitos, até mesmo irreal. Conhecer concretamente a realidade lhes possibilitou a ampliação desse olhar pela abstração

que fizeram do real e, por conseguinte, tornando-o também concreto. Essa ampliação a eles exige ir além, na busca de outras relações que estruturam a realidade e que expliquem ou lhes ajudem a desnaturalizá-la.

A leitura local, ao tomar a dimensão de totalidade dialética, lhes exigiu buscar outros conhecimentos que extrapolassem seus cursos e lhes permitissem perceber o conhecimento e as profissões como parte de um todo maior. Essa leitura foi possível constatar nas atividades desenvolvidas no ICH e nos relatos realizados por alunos de cursos diferentes e de diferentes estágios de conhecimentos. A necessidade dos diálogos da parte com o todo e das partes entre si, ficou como condição básica para o desenvolvimento da atividade proposta. Ficam explicitadas, também, as necessárias mediações. A primeira, do PPP enquanto referência epistemológica, seguida da mediação de suas consciências enquanto subjetivações da realidade concreta ou teorizações da prática.

Acerca da compreensão crítica da realidade e da importância da dimensão da totalidade, busco Freire (1987) para discutir a investigação dos temas geradores e sua metodologia. Defende o autor que *faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la* (p. 96). Ele argumenta que para conhecê-la seria necessário uma visão totalizada *do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada* (id.). Portanto, com uma capacidade de maior entendimento dessa realidade, e juntamente com os sujeitos desse meio social, podem, os estudantes, buscar alternativas para intervenção e para a superação, por meio de posicionamentos críticos na relação dialética parte-todo.

No entendimento da apreensão crítica da realidade na dimensão de totalidade, por meio de seu conhecimento *in loco*, quer seja motivado por atividades do ICH ou do PA, foi possível perceber que o conhecimento apreendido e apreendido nessa dimensão dificilmente retornará a uma relação meramente esquemática ou disciplinar. Portanto, coloca-se com uma riqueza muito grande para ser explorada nos FTP e na relação com a formação profissional específica.

## **5.2 COMPREENDER E PROPOR: DIÁLOGOS E SÍNTESES**

Nesta segunda fase temporal do PPP, destaquei para análise trechos dos depoimentos registrados pelas entrevistas e/ou observações acerca do fazer dos acadêmicos que explicitam as ações decorrentes de suas compreensões sobre a realidade e dos aspectos que as estruturam. Os destaques que fiz foram balizados pelas categorias fundantes desta fase, ou seja, a capacidade de estabelecer proposições por meio de ações integradas entre a Instituição e a comunidade; a auto-organização e auto-produtividade e o desenvolvimento integral do acadêmico.

### **5.2.1 Ações integradas entre a Instituição e a Comunidade na direção da auto-organização e auto-produtividade**

O PPP pressupõe que o acadêmico proponha ações a partir do conhecimento da realidade concreta. Portanto, as proposições pretendem o desencadeamento de movimentos balizados pelos valores locais no tensionamento com os valores globais. Esses movimentos, tendo origem na realidade concreta do lugar e em diálogo com suas referências históricas e com o já sistematizado, se propõem a novas sínteses, na perspectiva do desenvolvimento da capacidade crítica e pró-ativa do acadêmico. Também buscam o exercício de ações integradas com a comunidade local, intencionando a auto-produtividade e auto-organização. O conjunto dessas ações se coloca como possibilidade de desenvolvimento integral do acadêmico.

Trabalhar na busca da contextualização e registro das três fases do Projeto de modo linear e em uma cronologia do que vem antes para o que vem depois, constituiu-se num exercício didático-pedagógico, às vezes de difícil apreensão, pois as fases se dão pela ação de seus sujeitos em um processo dialético, mediado por uma concepção de conhecimento emancipatório. Portanto, sempre percebendo o movimento como uma unidade que produzia avanços qualitativos na proporção de seu acúmulo quantitativo.

As ações desencadeadas e mediadas pelo PPP, apoiadas no princípio da totalidade, têm imersas em si as três fases, que embora distintas, constituem-se em uma unidade dialética e movimentadas pelas relações de seus sujeitos entre si e com o meio. O exercício de apreensão dessas fases, a partir das falas e ações dos acadêmicos, professores e técnicos, constitui a expressão formal de um processo histórico, que por si só é limitada. Conforme Vieira Pinto (1979), a historicidade é intrínseca à idéia e “o motivo profundo dessa historicidade, que só a dialética explica, é a inesgotabilidade do conteúdo racional da realidade, que jamais chega a ser captado em forma definitiva pela inteligência” (p. 200).

Com a clareza dessas limitações, passo a dialogar com a categoria compreender e propor, do PPP da UFPR – Litoral – balizado pelas ações entre a Instituição e a comunidade. Princípio com a síntese que encerrei o item anterior, quando os acadêmicos em uma atividade de ICH conheceram a realidade das famílias moradoras da Ilha do Mel. Embora o objetivo dos professores proponentes dessa atividade fosse propiciar uma *aprendizagem interdisciplinar (em que se busca possibilitar a articulação dos diversos saberes (científicos, culturais, populares e pessoais e, assim, despertar os estudantes para a compreensão da complexidade das questões-político-culturais e ambientais*, a atividade foi além da compreensão e se estendeu na proposição e ação.

Os acadêmicos, ao conhecerem a localidade geográfica, denominada Ponta Oeste da Ilha do Mel, identificando as famílias moradoras e suas problemáticas, foram provocados a um exercício de estudo do fenômeno local tensionado pelo processo total da realidade que emerge do fato estudado. Nessa dialética, as fases do PPP, embora distintas, se confundem e o propósito de uma ação ou exposição linear fica muito limitado. O conhecer, compreender, propor e agir são desencadeados pela idéia construída anteriormente ao conhecerem *in loco a situação em estudo* e reconstruída em novas sínteses, na medida em que se aprofunda o processo de conhecimento dessa realidade em diálogo com a realidade maior.

Nessa compreensão de processo, os alunos, em sintonia com o objetivo proposto pelos professores coordenadores dessa atividade, conheceram a realidade

e, juntamente com as famílias de moradores, propuseram encaminhamentos de ações com uma perspectiva de emancipação. Assim, sugeriram que a Associação Comunitária encaminhasse sua proposta de utilização da Ponta Oeste da Ilha do Mel, de forma a contemplar as exigências legais, mas que fundamentalmente viabilizasse condições objetivas e dignas para suas permanências.

Escutar os moradores e o conhecimento *in loco*, permitiu-lhes entender a importância desse lugar e das instituições que ali existiam como fundadoras de sentidos da vida dessas pessoas. Tal fato os fez perceber a necessidade do desenvolvimento de ações de preservação e fortalecimento de suas raízes culturais, na perspectiva de revigorar suas identidades como possibilidade de resistência ao movimento global.

Na perspectiva do fortalecimento das ações das famílias moradoras da Ilha, os acadêmicos captaram a dimensão do problema e encaminharam sugestões. Embora não afirmem literalmente, foi possível apreender a compreensão que os acadêmicos têm acerca desses moradores como sujeitos sociais, ao proporem e alertarem para a necessidade de ampliação de suas ações políticas, por meio da Associação Comunitária; estimularam os moradores a ocupar espaços que fomentam políticas públicas de saúde, participando do Conselho de Saúde de Paranaguá para que, assim, se torne mais eficaz a ação do Programa de Saúde da Família (PSF) na comunidade; caminharam com tais ações ou, talvez seja mais apropriado dizer com tal método, na busca da compreensão dessa realidade concreta por meio das relações parte e todo, direcionadas à construção coletiva da emancipação, no sentido referenciado por Marx (2004), de perceber a importância de unir e “nunca mais separar de si esta força social da força política” (p. 37).

Entendem os acadêmicos que os conhecimentos de suas áreas específicas podem ser de valia para atender as exigências legais. Para tal, disponibilizaram-se em várias áreas e/ou tarefas, das quais destaco a orientação de um plantio com base nos princípios e práticas da Agroecologia, como possibilidade da continuação das culturas para subsistência, sem dar margem a questionamentos ou argumentos aos órgãos fiscalizadores.

E como último encaminhamento dessa proposição, saliento o reconhecimento de que os moradores são os verdadeiros sujeitos desse processo, e não invasores ou estranhos, como a interpretação dos órgãos, ditos protetores do meio ambiente. Portanto, entendem e propõem que sejam eles os reais preservadores, a partir de um programa de “guardas parques”, ou seja, transformando suas forças sociais em forças políticas, condições fundantes para suas auto-organização e auto-produtividade.

O diálogo desses acadêmicos com os moradores, na busca de encaminhamentos possíveis, me remete a Lukács (2007) que ao referir-se à práxis social, considerando o trabalho como seu modelo, afirma que ela contém em si o caráter contraditório, pois é uma decisão entre alternativas. Nessa direção, cita Marx, que delinea essa condição, *“dizendo que os homens são impelidos pelas circunstâncias a agir de determinado modo ‘sob pena de se arruinarem’. Eles devem, em última análise, realizar por si as próprias ações, ainda que freqüentemente atuem contra sua própria convicção”* (p. 231). Trago esse diálogo que Lukács estabelece com Marx por compreender que é possível estendê-lo aos acadêmicos e as famílias da Ponta Oeste da Ilha do Mel, na perspectiva em que os estudantes, ao desencadearem suas práxis sociais, construíram novas sínteses que lhes possibilitaram, por meio do trabalho, serem seres de respostas; transformando-as em perguntas pela ação subsequente desse processo de trabalho, em virtude da incompletude de tais respostas e do tensionamento entre a estrutura e superestrutura em que estão imersos.

Acompanhei o prosseguimento dessas atividades na UFPR – Litoral, até o momento da realização de uma reunião entre os acadêmicos, professores e representação da Associação Comunitária, onde foi discutido que o encaminhamento dessas proposições se desse em uma audiência com o Ministério Público e todas as instâncias envolvidas.

Após a análise dessa experiência coletiva, passo aos projetos de aprendizagem – PA – que são desenvolvidos individualmente ou em duplas, a partir da realidade concreta da comunidade e em diálogo com sua área de formação e/ou com sua área de interesse, podendo a temática estar ou não vinculada ao seu

currículo. Os PA não precisam, necessariamente, ter como ponto de partida uma temática específica de sua área de formação e/ou currículo, porque pretendem ser um instrumento que aguça a curiosidade do acadêmico a partir de seu contato com a totalidade da realidade do lugar. As relações com sua área de formação podem acontecer por meio das descobertas do próprio acadêmico ou no diálogo com seu orientador e/ou colegas.

Ao falarem sobre seus projetos de aprendizagem (PA), demonstram a preocupação de contribuir com a transformação das condições de vida e/ou da natureza da região onde está inserida a Universidade. Portanto, os PA desenvolvidos pelos alunos têm uma forte vinculação com a intencionalidade do PPP.

Resgato alguns excertos que vão dando corpo a essa idéia. Os movimentos de construção dos PA são flexíveis e possibilitam mudanças de acordo com a fase de entendimento e/ou amadurecimento de idéias e conhecimentos dos acadêmicos.

Ao dialogar com um acadêmico acerca de seu PA, ele me explicava que, ao iniciar o curso, não tinha bem claro como seria seu projeto. Começou desenvolvendo *um projeto de preservação da restinga do litoral, mas não deu muito certo e ficou com meu parceiro*. O conhecimento e a ligação afetiva com o lugar e/ou região, se faz presente em vários depoimentos. A consequência dessas ligações se revela no comprometimento com as pessoas e com o lugar. Nesse contexto surgiu o PA deste acadêmico. *Entrei com essa idéia de transformar óleo em sabão, sei que não é uma idéia nova, mas minha justificativa é que no meu município de Morretes tem gerado muito resíduo de óleo*. Ao se referir a Morretes (cidade próxima a Matinhos), perguntei-lhe se era natural de lá e ele me explicou que não; sua cidade natal era Curitiba, mas sua família mora em Morretes, portanto era sua referência maior.

A cidade de Morretes tem uma grande produção de banana, mandioca, milho e cana de açúcar. Tem destaque pela produção da cachaça e pelos produtos derivados da banana e da mandioca. A banana e a mandioca proporcionam à região o desenvolvimento de uma produção artesanal e de média escala, de produtos denominados de aipim chips e chips de banana. Sua elaboração é por meio da

fritura a base de óleo. Desse contexto, o acadêmico enfatiza que seu projeto é a *reciclagem do óleo usado de cozinha, mais direcionado a restaurantes, e pequenos produtores, que é o pessoal de Morretes.*

Sua preocupação era a seguinte: *que não se desloque essa matéria- prima dali. Podem achar que é lixo, mas é uma matéria prima. Quem faz a coleta é uma empresa de Itaperuçu da região metropolitana de Curitiba.* Seu sentimento de responsabilidade era duplo, com o meio ambiente e com o desenvolvimento social. Para os pequenos produtores juntar os resíduos de óleo para processar ou vender, seria além de trabalhoso, muito pouco rentável, pela pouca quantidade. O risco de descartar esses resíduos na natureza era grande e o prejuízo também. Assinalou o acadêmico que esse produto, indo para o lixo ou para o esgoto, *muitas vezes está ligado à galeria pluvial, que muitas vezes vai pro rio, e pode comprometer a vida microbiana dos rios e também a economia com a manutenção do sistema hidráulico desse estabelecimento.* Concluiu que é mais do que uma simples questão de reciclagem, é uma questão sócio-ambiental. Prosseguiu dizendo que *a idéia é processar esse óleo lá mesmo para gerar renda lá e ficar esse recurso em Morretes. É mais uma questão social do que financeira. Eu fiz contato com o Prefeito que mostrou interesse e daí eu comecei a desenvolver melhor o projeto.*

Nessa perspectiva de totalidade narrada pelo acadêmico, a educação e a formação desse sujeito social assumem a dimensão dita freireanamente de educação como prática de liberdade, *que busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade* (FREIRE, 1987, p. 70). Nessa direção, prossegue o autor, *quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados [...].* Freire (id., ibid.) vai adiante em sua análise e ressalta a importância de captar os desafios como problemas, não isolados, mas em *conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada* (id.). A ação desenvolvida pelo acadêmico em seu PA remete a conexões com o PPP, ao projetar sua preocupação de estudo para a auto-produtividade e auto-organização desse lugar e dessas pessoas, como uma ação pensada por meio da apreensão crítica da realidade. Sobre essas preocupações e a visão holística trabalhada pelo PPP como



inspiradoras de seu PA, o acadêmico comentou que *poderia estar olhando só a questão de reciclagem, ou só meio ambiente, ou só o lucro que ia gerar o sabão, ou poderia olhar só o social, então a gente consegue olhar o todo [...]*. Argumentou que a preocupação final é como pode contribuir para melhorar a qualidade de vida dessas pessoas.

Outra dupla de alunos relatou sua experiência, situando que seu projeto fora desenvolvido com a população da periferia da cidade, que vive com extrema dificuldade financeira. O objetivo de seu projeto era orientar as mães sobre alimentação infantil. O foco residia na área da prevenção. *A gente trabalhou com a área da prevenção mesmo, não com a área de doença. Ali a gente estava prevenindo a anemia, carência de vitaminas e o nosso objetivo era trabalhar com as mães, diretamente com as mães.* Ao lançarem-se ao campo, encontraram diversas dificuldades para reunir as mães. Relataram que, inicialmente, foram *buscar nos postos de saúde, na pesagem mensal que eles fazem das crianças, a gente viu que não ia dar muito certo, porque era muito corrido.* Buscaram alternativas, foram procurar a Pastoral da criança, mas ali também não foi possível. *Aí a gente chegou a conclusão que o caminho possível era reunir as líderes da pastoral e demos a nossa palestra, orientações para as líderes [...] para elas atuarem como multiplicadoras do nosso projeto.* Na seqüência de nossa conversa, perguntei-lhes se haviam recebido algum retorno das líderes da pastoral, e elas comentaram que sim, e afirmaram o desejo de que retornassem lá para uma nova palestra. Desta vez querem reunir as mães.

Em outro depoimento, os acadêmicos relataram que conseguiram, por meio de seu PA, alcançar o poder público, realizando uma proposição ao plano diretor. Registram que

o nosso projeto é de captação da água da chuva, nas edificações e ele inicialmente começou com a proposta de captação aqui no campus. Captação da água chuva pra utilização dessa água em rega de jardins, em funções não potáveis de utilização da água. E, posteriormente, a gente ficou sabendo que estava aberta a possibilidade do envio de propostas para elaboração do plano diretor aqui de Matinhos. Encaminhamos à equipe que estava elaborando o plano diretor e a nossa proposta foi contemplada. Nós conseguimos colocar no plano diretor um artigo que trata da captação da água da chuva nas edificações aqui na cidade de Matinhos.

Comentaram que esse exercício proporcionou uma aprendizagem sobre como estabelecer a articulação com os níveis políticos, pois precisaram transitar na Câmara de Vereadores, discutirem com a Comissão encarregada, aprender a elaborar ofícios e a redigir textos dentro dos moldes e linguagem que seriam aceitos nessas propostas. *Então, ele abre assim um grande leque de possibilidades de aprendizagem e a minha experiência mais intensa foi essa com a comunidade local, de que a gente teve que participar de várias instâncias públicas, nas várias visitas que realizamos pelo litoral.*

Na conversa com outros dois alunos, ao falarem de suas propostas constantes no PA, diziam ter um compromisso muito grande com a escola pública. Primeiro por terem sido oriundos dela e, segundo, por entenderem que o que aprendem e da forma que aprendem na Universidade pode ser muito útil para melhor qualificar o ensino. A esse respeito o aluno enfatiza que

pesa muito na hora de organizar o trabalho os conteúdos que são tratados aqui. Porque aquilo que eu vi até o final do Ensino Médio, comparado com o que eu vejo hoje, é uma mudança muito grande. Acho que o que é feito aqui é muito mais eficaz. Eu chego lá e me deparo com o tradicional, tudo que eu conhecia até o final do Ensino Médio. Eu penso: Puxa! Eu podia colocar aqui umas gotinhas de UFPR Litoral. De repente eles terem esse espaço pra terem contato com algo que é diferente. Inclusive, eu procuro avaliá-los por portfólio também.

O outro acadêmico, em sua argumentação, deixou claro que o contrário também é verdadeiro, pois, trabalhar com as crianças no projeto que desenvolvia com as escolas públicas de cidades próximas a Matinhos, lhe ajudou a avançar e se distanciar daquela postura mais tradicional que iluminava sua representação de ser professor.

Agora eu já trabalho de uma maneira diferente, deixo de lado o quadro negro, nós trabalhamos lá fora no pátio da escola, passamos atividades sentados em roda, você não fica uma pessoa central, faz parte da roda. Você tenta trabalhar com ela na forma em que eu estou trabalhando aqui dentro, estou vivenciando aqui dentro e você nota que a intimidade, a facilidade que elas têm em contato com você agindo dessa maneira é muito maior do que antes, porque você bitolado no sistema tradicional chegava lá e passava um monte de coisas no quadro negro pra criança. Eu já trabalhei com crianças muitos anos e sempre trabalhei dessa maneira tradicional.

Entendem que a ação que desenvolvem com as escolas tem sido de mão dupla, tanto contribuído com suas aprendizagens, como também seus conhecimentos, contribuindo com os alunos dessas escolas. A reflexão que o aluno realizou remete ao pensar de Freire (1996) ao afirmar que não teme “dizer que

inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado [...]” (p. 26).

Acreditam que, além de levar conhecimentos novos ou velhos conhecimentos com uma nova abordagem, também têm a responsabilidade de aproximar as escolas da Universidade, mostrando a importância da educação e a possibilidade deles fazerem parte desse universo. Reforçaram muito a idéia de que a Universidade veio para eles, alunos das escolas públicas, pois há um sentimento muito forte naquela região de que as coisas boas não são para eles, mas preparadas para os turistas e se encerram com o final do veraneio. Ou seja, predomina a idéia de que as coisas melhores são para pessoas de outra camada sócio-econômica. Nesse sentido, relatam que, no contato com alunos do ensino médio,

sempre que tem um gancho em qualquer atividade eu coloco a importância da educação. E eu faço propaganda mesmo, não tenho vergonha de dizer. Eu falo: - A universidade está aqui para as pessoas daqui do litoral, principalmente, e vocês que estão aqui, vizinhas da universidade, devem fazer planos pra poder estar lá um dia, participar de tudo aquilo [...] Tem os estudantes da oitava série, no período em que eles podem passar pra fazer o Ensino Médio aqui, embora tenha Ensino Médio lá, eu fiz uma propaganda: agora vocês têm mais uma opção. Aqui você tem as escolas estaduais e tem a UFPR litoral também e vocês podem contar com isso. É dessa forma que eu coloco lá, citando a educação como grande caminho pra vida digna e a UFPR como um instrumento que pode possibilitar isso.

A compreensão colocada pelo discente remete a uma leitura econômico-social sua e de seu meio e vislumbra, por meio do acesso à universidade, transformar suas realidades, explicitando que a universidade é também para eles e além de uma possibilidade, um direito.

Acerca da concretização dos esforços acima apontados, acompanhei a visita de alunos de uma escola pública da região à Universidade e a interação destes com os acadêmicos. Nessa oportunidade, alguns professores e acadêmicos receberam os alunos e lhes explicavam o funcionamento de seus trabalhos e a relação destes com o meio ambiente. Nesse laboratório, havia maquetes, fiéis a paisagem da região, onde pesquisavam as possibilidades de preservação e/ou alterações para recuperação do meio ambiente. Também traçavam um diagnóstico da região e convocavam os estudantes para assumirem com eles a responsabilidade pelo desenvolvimento regional; colocavam os estudantes na condição de sujeitos e não de meros aprendizes.

Um dos resultantes das visitas dos alunos das escolas públicas à Universidade e dos acadêmicos a algumas escolas da região, foi o desencadeamento do interesse das famílias em conhecer a Universidade. O acadêmico, com entusiasmo e orgulho de seu trabalho e da Universidade, relatou que quando trabalharam com os alunos de uma escola [...] em Antonina (município da região, próximo à Universidade), crianças de uma faixa etária *até nove anos de idade, mais ou menos, os pais se interessaram tanto pelo trabalho que nós fizemos com elas, que eles vieram no final de semana seguinte pra conhecer a Universidade.* Ressaltam que, nesse contato com os alunos, professores e pais haviam explicitado o desejo de que a comunidade fosse conhecer a Universidade, para que não só a Universidade fosse até eles. *Então vieram os pais, não só as crianças que nós tínhamos trabalhado, até por sinal, vieram mais pais do que crianças. Arranjaram um ônibus na prefeitura, que os trouxe até aqui.* O acadêmico exclama: *Isso pra mim, eu achei fantástico! Até meus próprios pais, não me lembro deles entrando na Universidade pra conhecer.* Esse sentimento de pertencimento das famílias gerado, inicialmente, pela atividade desenvolvida pelos acadêmicos, acabou encaminhando outras situações de possibilidade vislumbradas pelos pais e mães desses alunos, como é enfatizado no registro que segue: *eles vieram e conheceram tudo, laboratórios, toda a instalação e ficaram maravilhados com tudo isso [...] teve muita gente que ficou muito interessada até em fazer um vestibular, em vir participar.*

O entusiasmo do acadêmico projetava-se para além da satisfação pela visita desses pais e mães com seus filhos. Localizava-se, também, na possibilidade da desmistificação do que é uma universidade, do que é desenvolvido em seu interior, o que tem para além dos prédios e de sua representação. Nesse sentido, afirmou que *o distanciamento entre universidade e comunidade/sociedade é horrível. Ah! A universidade é intocável, algo muito distante. Ela tem aquela estrutura toda, o prédio da reitoria, enfim. Meu Deus! Aí eu não entro.* Portanto, um trabalho para a desconstrução desse imaginário passa pela aproximação da universidade à comunidade e por ações simples, como apontou o acadêmico, de *crianças ou jovens entrando pra usar a biblioteca e isso pra mim já é uma grande mudança e isso me deixa orgulhoso.*

Reflete bem no imaginário das pessoas, referidas no depoimento acima, de perceberem a universidade, mesmo sendo pública, como algo que não lhes pertence ou que está ali, mas não é para eles e que precisam de alguma forma pagar a possibilidade de lá estarem, mesmo que para uma visita. Isso fica claro quando o acadêmico relatou que os pais levaram para eles *uma cesta cheia de abóbora, milho, banana, tudo o que eles produziram na região*. Há um grande simbolismo nessa atitude, que entre outras coisas, parece sinalizar como um ato de gratidão pela possibilidade de adentrarem no universo da academia. Esta atitude pode revelar um processo de alienação, conseqüência do imaginário que a estrutura social e suas condições históricas lhes permitiram construir. Por conseqüência um grande e contraditório desafio às universidades.

De forma muito semelhante à experiência dos acadêmicos que acabo de relatar, estes outros revelam como conseqüência de seus contatos com a comunidade o sentimento e a responsabilidade de pertencimento, ligado ao desejo de estabelecer parcerias, como fica expresso no registro que segue. *Muitos da comunidade lá fora olham pra nossa instituição, querem estar aqui dentro, mas elas se sentem fora [...] porém a faculdade é pra nós e pra comunidade, nós fazemos parte da comunidade e nós precisamos fazer com que a comunidade se sintam parte de nós*. Fica explícito o entendimento desse acadêmico de que a Universidade se instalou para estabelecer uma parceria e que tem um papel social a desempenhar. Porém, só terá sentido se a comunidade local se reconhecer como sujeito de direito e que ambas devem ser protagonistas na construção de novas relações.

Contraditoriamente ao depoimento dos acadêmicos anteriores, outros se colocam ainda na posição mais tradicional da Universidade. Crêem que é dela que provém o conhecimento, as soluções e encaminhamentos para os não letrados ou não acadêmicos.

A percepção de um acadêmico ao dialogar com a comunidade e escutar suas expectativas foi de afirmar que o que lhe deixa mais animado *nesse contexto é ver a esperança e a necessidade deles (comunidade) poderem ser atendidas pela UFPR Litoral. Espero realmente poder integrar, aprender e construir (com ênfase nessa última) para que haja uma melhoria para a comunidade*. Com esse mesmo

entendimento, outro acadêmico enfatiza que a forma como foram recepcionados pela comunidade reflete a grande esperança neles depositada, *o que aumenta nosso desejo e dever de servi-los. Vejo como fundamental a possibilidade de poder efetivar ações no local, quebrando a fama da Universidade de não prosseguir os estudos e ficar apenas em diagnósticos.* Outros acadêmicos ficaram muito sensibilizados com as condições precárias de moradia, higiene e alimentação e acabaram se mobilizando para fazer a compra de uma cesta básica; justificam, *era uma mãe pobre com cinco ou seis filhos, morava sozinha, não tinha luz, não tinha água encanada, morava numa casinha de madeira [...].*

O exercício que desenvolvi ao reportar excertos dos depoimentos dos acadêmicos e a construção de alguns diálogos com o conhecimento sistematizado, objetivou a apreensão de situações que materializassem, além de suas ações, também seus entendimentos, acerca da segunda categoria “compreender e propor”, mirando mais especificamente o desencadeamento de proposições ligadas à comunidade e balizadas por seu valores locais, na perspectiva da auto-organização e auto-gerenciamento.

O desencadeamento de todo o processo teve como ponto de partida e de retorno a realidade concreta do lugar. Os acadêmicos, ao saírem de seus mundos e defrontarem-se com uma determinada realidade que, de forma geral, lhes era estranha, naturalizada nas suas condições e representações, demonstraram reações de susto, admiração, desejo de mudança, de desnaturalização, de ampliação e relação do que conheciam com o que começam a conhecer. Adentraram um pouco no funcionamento das instituições e das políticas públicas, (re)descobriram a importância do coletivo como possibilidade de avanço e fundamentalmente o desejo, na grande maioria dos casos, de formular proposições junto à comunidade, na perspectiva de sua auto-organização e auto-gerenciamento. Em poucos casos, fica explícito o desejo de uma resolução imediata com o encaminhamento sobre a comunidade, seja de parte do próprio acadêmico, ou projetando tal situação por meio da Universidade.

Por ser muito significativo o trabalho realizado na Ponta Oeste da Ilha do Mel, porque possibilitou uma série de avaliações, parti dele e estendo o diálogo com as

demais situações descritas pelos outros acadêmicos. A leitura de mundo que procedeu aquela realidade lhes colocou em evidência os tensionamentos presentes na sociedade estruturada. Possibilitou-lhes reconhecer *in loco* situações concretas e descobriram que nem sempre o legal é justo ou ético, e que o processo histórico se dá no conflito de interesses. Porém, as contradições que se evidenciaram entre os sujeitos e a sociedade permitiram, nas suas superações, a construção de novos conhecimentos e do reconhecimento desses sujeitos e de si próprios como seres sociais fundantes ou potencialmente fundantes de uma práxis social, entendida aqui como realização do trabalho. Trabalho como mediador do homem com a natureza, em uma ação dirigida por finalidades determinadas previamente. Nesse entendimento, retomo Lukács (2007) para definir o trabalho como *um ato consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de finalidades e meios determinados* (p. 233). O autor prossegue afirmando que o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do trabalho *é uma das características ontológicas, disso resulta que, ao se constituir, o trabalho gera produtos sociais de ordem mais elevada* (id. *ibid.*).

Nessa perspectiva de trabalho, entendo a potencialidade das ações dos acadêmicos, como também entendo suas limitações pelo tensionamento estabelecido pelo processo global da sociedade, que desencadeia suas ações de forma causal, ou seja, sem uma direção para a realização de finalidades. Os resultados desse processo causal podem ser percebidos historicamente em vários momentos, como por exemplo, nas muitas crises econômicas do capitalismo, como a atual desencadeada pelos EUA; pelo processo de industrialização e o aquecimento global, pelas alterações do clima e pelo fato estudado pelos alunos na Ponta Oeste da Ilha do Mel.

Nos casos desenvolvidos e estudados na Ponta Oeste da Ilha do Mel; no projeto da fábrica de sabão; no projeto da orientação sobre a alimentação infantil e como no caso do trabalho com as escolas públicas, as proposições apresentadas pelos acadêmicos foram desenvolvidas juntamente com os moradores, e nessa dimensão, identifico o que Freire (1982) define como uma *relação de autêntico diálogo*, quando trata do processo de alfabetização como um ato de conhecimento, *em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador),*

*se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido* (p. 49). Nessa direção, reforça o autor, os alfabetizandos *assumem o papel de sujeitos criadores*. O processo de ler e escrever deixa de ser memorização e repetição para tornar-se reflexão crítica sobre a linguagem e sobre o mundo. Deixa de ser uma fala ou leitura estranha a si ou de outrem para ser produto de sua reflexão. De mesmo modo, na ação desenvolvida pelos acadêmicos, juntamente com os sujeitos de seus diálogos, ao refletirem sobre suas situações concretas, desencadeiam ações subseqüentes de empoderamento mútuo, pois há uma abstração simultânea que retorna para cada sujeito a partir de seu referente de realidade, transformada em ação social. Aos moradores, alunos, pais, mães, crianças, como possibilidade de construírem suas autonomias na auto-organização e auto-produtividade de suas vidas e para os acadêmicos como alargamento e aprofundamento de seus conhecimentos e de suas consciências enquanto sujeitos sociais. Acerca desse processo mútuo de construção, retomo Freire (1982), quando enfatiza que *ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subseqüente ação no processo daquela luta* (p. 109). Nessa perspectiva, percebi as proposições.

Nos últimos depoimentos, destaquei algumas situações que demarcam percepções, ainda em processo de transição, mas por certo, nem as primeiras atitudes reveladas nos depoimentos e/ou descrições, nem as últimas, são demarcadoras exclusivas de uma concepção social, política e educacional. Servem, porém, para situar seus processos históricos e, dialeticamente, explicitar as contradições reveladas por uma formação que dialoga com a realidade concreta de seu meio.

### **5.2.2 Desenvolvimento integral do ser humano**

O PPP considera a formação integral do ser humano como um dos elementos fundantes e constitutivos da formação acadêmica. Apesar de haver referências ao PA, a visibilidade maior do desenvolvimento integral do ser humano é registrada por



muitos acadêmicos, por meio das atividades construídas nas Interações Culturais e Humanísticas - ICH.

No espaço temporal destinado ao ICH<sup>32</sup> e em sua intencionalidade, tem sido presente o desejo de ser mais do que um momento de aprendizagem interdisciplinar entre os saberes específicos de cada curso. Tem ido além, ao pautar a importância e a necessidade de problematizar os sujeitos sociais, sejam os acadêmicos ou da comunidade externa, ou ambos em diálogo com seu meio e com seu tempo. Acerca do ICH, o PPP registra que este “visa sensibilizar e despertar os estudantes para a compreensão da complexidade das questões sócio-político-culturais e ambientais e buscar um olhar mais amplo para a problemática cultural e humanística contemporânea”.

Essa intencionalidade do ICH tem se revelado aos acadêmicos de forma distinta, possivelmente contingenciadas por seus processos históricos. Consubstanciando essa perspectiva, coloco algumas experiências e suas percepções.

Os acadêmicos revelaram que no princípio participavam do ICH com a preocupação de não levar falta e concluíam que não deveria ser interessante, pois normalmente se tratava de assuntos de áreas diversas e não de sua área de formação. Um acadêmico revelou que para sua compreensão mudar, demorou mais ou menos uns seis ou sete ICHs. Sua percepção começou a alterar no momento em que redigia seus registros no portfólio, e aí o que parecia sem sentido e isolado de sua formação, mostrava-se *interligado, tudo era de extrema importância, abre um espaço de construção gigantesco, onde qualquer estudante, professor, técnico ou pessoa da comunidade que tenha domínio de algum tema pode propor a discussão de uma temática*. Exemplificou essa possibilidade e a extensão de seu alcance, ao citar um ICH proposto e realizado por seu curso acerca da temática DST/AIDS. Essa atividade levou sua turma a estudar a temática e buscar auxílio de profissionais da área da saúde dos municípios do litoral, das secretarias de saúde, pessoas da área da educação e um grupo de teatro que trabalhava com essa temática. Entendeu que

---

<sup>32</sup> Atualmente é destinado ao ICH 20% da carga horária curricular, o que corresponde a um dia letivo por semana.

nessas discussões o ser humano é colocado como principal e a natureza é apresentada com parceira necessitada de compreensão e portadora de muito conhecimento. Observou, ainda, que as atividades desenvolvidas pelo ICH ou pelo Projeto de Aprendizagem possibilitam conhecer e experienciar situações organizacionais, outras temáticas e diálogo com a comunidade externa, que dificilmente teria em um currículo tradicional. Compreendeu *que não são necessários projetos faraônicos para mudar o mundo e que pequenas ações e mudanças de comportamento podem ajudar na transformação [...]* e que aprender está muito além de receber conhecimentos, *é necessário ir além, buscar, compartilhar, presenciar, se envolver, acreditar e acima de tudo conhecer para compreender e depois propor.*

O entendimento explicitado por este acadêmico, no que tange a sua formação, refere-se também ao ICH, situando-o como uma atividade que possibilitou *reconhecer que o processo de educação não é parado e que as pessoas mudam muito rápido e que a educação também tem que mudar muito rápido e o ICH permite essas mudanças.*

O espaço do ICH, referenciado como possibilidade de reflexão, é citado por muitos acadêmicos em frases como:

acho que amadureci muitas idéias no ICH [...] sou uma defensora do ICH aqui do campus, apesar de muitos alunos acharem que é uma perda de tempo, acho que é por ainda não terem conhecido e compreendido a proposta; [...] ao desenvolver atividades com a comunidade me permitiu conhecer outras realidades que nem sabia que existiam [...].

Reconhecer o lugar onde mora, desnaturalizando o que se apresentava como realidade dada e iniciando um processo de descobrir-se como sujeito social e de direitos, embora ainda carregado de um sentimento de cidadão de segunda categoria, foi importante.

Moro no tabuleiro (uma dos bairros mais pobres da região – habitada por ondas de ocupação) há vinte e poucos anos e eu não sabia que o tabuleiro tem uma dificuldade imensa que eu posso ajudar e agora com a agenda 21 que discuti no ICH, passei a entender que mesmo eu não sendo nada, porque eu não sou nada, já consigo ajudar as pessoas do bairro do tabuleiro, a melhorar muitas coisas que tá precisando como o saneamento básico, [...] orientando, as coisas já tão mudando, como o pinicão a gente não sabia o que fazer com ele, porque o pinicão vivia ali há trinta, quarenta anos, desde quando eu entrei, fedendo o bairro inteiro e ninguém conseguia fazer nada. Daí a gente chegou, fomos falando, falando, aqui dentro da escola, comentando com outros até que chegou ao ponto que ele está interditado, graças a Deus está interditado.

De outra banda, alguns fizeram referência à possibilidade de trabalharem situações que lhes impedia de avançar em suas relações pessoais e futuramente profissionais.

Na primeira parte eu fiz teatro, adorei, acho que me ajudou bastante, eu sou tímida, nessa parte eu melhorei; fazer novas amizades foi muito bom, agora estou fazendo espanhol, também tá legal, acho que mais me ajudou foi isso, fazer novas amizades;

A primeira parte eu fiz ciências políticas pra ajudar no meu curso, gostei; na segunda parte e fiz técnica vocal e literatura em ação e notei que a minha atuação interfere no grupo pra melhor ou pior.

Ao situarem algumas atividades desenvolvidas pelo ICH colocavam a importância deles e da Universidade se envolverem com o meio social e empresarial para transformar as condições de trabalho, de maneira que os dois últimos reconheçam a importância da formação universitária de seus moradores para a região.

Uma dificuldade dos jovens aqui no litoral, principalmente em Matinhos, é ter que trabalhar e estudar, porque muitas empresas simplesmente ignoram o fato de um adolescente [...] sentir necessidade de mudança de vida e o estudo proporciona uma mudança de vida, com certeza pra melhor eu vejo por mim, por experiência própria [...] então acho que a faculdade junto com a comunidade poderia fazer um trabalho junto com as empresas do litoral, para que tenham a consciência de que os jovens tem direito de estudar, nós não somos máquinas de trabalhar, nos precisamos estudar, como poderemos progredir, junto com a cidade se não temos direito de estudo? [...] só a empresa vai progredir? e a pessoa como ser humano, como direito de ser? Eu acho que o jovem tem direito sim de estudar, é o nosso direito nós temos que lutar por esse direito.

Acompanhando os depoimentos dos alunos da manhã, tarde e noite, ficou visível a leitura que fazem sobre as atividades desenvolvidas no ICH. Trataram, quase que reiteradamente, sobre a ampliação da formação por meio das diferentes e por vezes inusitadas discussões oferecidas ao longo do semestre, além de citarem aprendizagens que lhes encaminharam a um desenvolvimento integral. Destaco, de forma sintética, algumas expressões literais e outras na forma de síntese, dessas atividades e aprendizagens: complemento da formação profissional; oportunidade de “abrir a cabeça e expandir o olhar sobre o mundo”; uma maneira de relacionamento de diferentes visões e diferentes estilos de vida; sensibilização do ser humano junto com a comunidade, uma troca de experiência; uma ampliação de horizontes; uma oportunidade, uma maneira de aprofundar algum assunto “pertinente a si próprio”; uma percepção mais crítica da realidade de seu redor; “acho que representa uma

revolução dentro da universidade”; uma possibilidade de cada um deixar de olhar seu umbigo e olhar pra comunidade; entender que todo mundo “por mais simples que seja tem alguma coisa pra acrescentar pra você”; “aprendi a cozinhar”; “aprendi a trabalhar com madeira”; aprender a admitir o erro; aprender a respeitar mais as questões agrárias e iniciar um processo de como pensar; “estou reaprendendo a trabalhar em grupo”; “aprendi a tomar atitude”; respeitar o outro e as diferenças do outro; “aprendi que agente faz um planejamento, o tempo e o momento faz outros”.

Embora a maioria das percepções indiquem a importância do alargamento da formação na perspectiva de um desenvolvimento mais integral do ser humano, alguns alunos, principalmente do primeiro ingresso de 2005/2 e localizados em dois cursos mais especificamente, manifestaram o desejo de uma formação com um caráter mais pragmático e, apesar de reconhecerem as atividades desenvolvidas pelo ICH como *um grande diferencial da universidade*, entendem que: *pro meu curso de [...] eu acho totalmente inútil. Ele até poderia existir [...] mas não com tanta carga horária, é uma manhã inteira*. Entendem que esse espaço serve para outras aprendizagens culturais, porém acreditam que a carga de conteúdos específicos de suas formações é muito extensa, e concluem que *é legal conhecer, mas com tantas coisas que tem pra fazer, não dá tempo, tá correndo atrás pra recuperar a matéria que a gente perdeu no começo do curso, e daí tu perde uma manhã inteira tendo aula de teatro*.

Cruzar estes depoimentos com as observações e outros depoimentos, permitiu retomar dialeticamente a escola e a universidade como espaço micro das representações sociais em uma totalidade aberta que se movimenta por tensionamentos do global e local, do paradigma dominante e do paradigma que se quer emergir, fundado na dialética e, portanto, como recorda Marx (2001), por essência um paradigma crítico e revolucionário. Entender que a historicidade do processo educativo se dá na linearidade e em um caráter harmonioso, seria negar o movimento e negar a historicidade de seus sujeitos. Ou ainda, como afirma Boron (2007), *conceber a história a partir da lógica da identidade, como faz a ideologia dominante, significa assumir, muitas vezes sem se dar conta disso, que aquela se move à mercê do influxo das mudanças acumulativas [...]* (p. 41), formadas por uma sucessão de pequenos incrementos quantitativos.

O novo nesse movimento de formação é representado justamente pelo acúmulo de situações e discussões acerca da realidade concreta, em diálogo com as áreas de formação. Discussões desencadeadas nos vários espaços ocupados pela Universidade, de forma intencional, ao longo dos seus três anos de história. Esses movimentos, mediados pelo PPP, têm possibilitado a construção de saltos qualitativos que se refletem nas falas, ações e desejos dos acadêmicos, técnicos e docentes, que se posicionam como seres sociais e no enfrentamento e na superação cotidiana de questões postas e naturalizadas pela sociedade capitalista, constroem *uma práxis histórica em si mesma social, e não individual. Somente na medida em que assumo totalmente minha responsabilidade no jogo desta tensão dramática é que me faço uma presença consciente no mundo* (FREIRE, 1982, p. 114).

O desenvolvimento integral dos acadêmicos como seres humanos, refletida por meio de seus registros em que destacaram o posicionamento do ser humano *colocado como principal e a natureza apresentada com parceira necessitada de compreensão e portadora de muito conhecimento*; a imersão em outras realidades sociais, empresariais, de trabalho e de suas condições de realização, de saúde; a possibilidade de romper com limites pessoais como timidez e como a menos valia social, naturalizada pela sociedade de classes, leva à possibilidade da compreensão crítica dos seres humanos e da sociedade e realizar, como enfatiza Freire (1982, p. 65), *a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. O que possibilita, segundo o autor, a objetivação do mundo e de si, sem a qual estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo* (id. *ibid.*).

### **5.3 PROPOR E AGIR: DIÁLOGOS E SÍNTESES**

Nesta terceira e última categoria de análise, reportei meu olhar e escuta aos acadêmicos e ao processo desencadeado pelo PPP, balizado por sua intencionalidade de formar o aluno como sujeito capaz de ser co-responsável por

sua aprendizagem, na direção da construção da autonomia acadêmica e profissional. Nesse movimento, quis descobrir, também, se essa formação possibilitava ao acadêmico condições objetivas que sinalizassem ações e/ou reflexões na perspectiva da superação do conhecimento tradicionalmente fragmentado e desvinculado de uma imersão social como seu princípio fundante. Havendo esse movimento de superação, o propósito foi de evidenciar os fazeres indicativos de transição para uma concepção que privilegiasse a educação como totalidade e a construção da emancipação na perspectiva defendida por Marx (2004) *em que qualquer emancipação constitui uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem* (p. 37). Ou seja, que a educação possa ser percebida e trabalhada como uma ação inerente ao homem individual, que por meio das relações que estabelece em sua vida cotidiana e em seu trabalho (condição que Marx concebe como “ser genérico”), construa a consciência e a possibilidade de produtor do que o produz, que apreende essa essência humana que lhe permite viver e agir deliberadamente como sujeito, como ser social.

Um processo educativo vinculado a essa percepção reconhece a força política intimamente ligada à força social, promotora de relações educacionais diferentes do modelo dominante, exemplificadas na fala do Presidente do Grupo Gerdau<sup>33</sup>, Jorge Gerdau Johannpeter, que defende que o “desafio das universidades é formar pessoal e gerar conhecimento, atendendo e se antecipando às necessidades do mercado” (p. 42).

Com o intuito de organizar o que discuti, abordei esta categoria em três momentos separados, mas não distintos. Início destacando situações do processo de aprendizagem em que os acadêmicos evidenciaram ou não suas apropriações; caminho para a percepção que constroem da educação como totalidade e, por último, como o processo evidencia possibilidades de emancipação.

---

<sup>33</sup> O Grupo Gerdau é o 13 maior produtor de aço do planeta e tem investido em pesquisa e desenvolvimento de produtos em parceria com as universidades. Tem defendido que essa parceria deve gerar novos conhecimentos, entendido como inovações, para que possam ser patenteados gerando renda e riqueza. (Entrevista concedida à Revista MAGIS, UNISINOS, n. 1/ Out/Nov/Dez/2008).

### 5.3.1 Desenvolver a capacidade de ser co-responsável por sua aprendizagem

O PPP da Universidade, ao ser ancorado na aprendizagem e não no ensino, toma como princípio a ação dos alunos por meio dos Projetos de Aprendizagem - PA - na relação direta com a realidade social. O outro módulo que também caminha nessa direção são as Interações Culturais e Humanísticas (ICH), que possibilita ao aluno um espaço semelhante ao do seu PA, ao deixá-lo livre para escolher as oficinas que irá participar para sua formação, lembrando que estes dois módulos somam 40% da carga horária. O outro módulo, os Fundamentos Teórico-Práticos – FTP –, completa a carga horária e é formado com a intencionalidade de que uma parte dê sustentação e seja também sustentada pelos dois primeiros módulos e, a outra, em diálogo com a primeira, atenda as diretrizes profissionais de cada curso.

A estrutura do PPP da Universidade e o reflexo dele na organização dos cursos são percebidos de forma muito clara pelos acadêmicos, seja para louvá-la ou para contestá-la. Foi possível perceber que a grande maioria dos acadêmicos identifica-se com o PPP e visualizam nele a possibilidade de uma aprendizagem diferenciada.

Com a percepção de que o PPP lhe mobiliza e o responsabiliza, o acadêmico observou que *esse sistema de ensino você tem que pensar, você não tem que repetir como no sistema convencional que nos fizemos [...] neste sistema você tem que fazer um projeto, você tem que vir, estudar, pesquisar [...]*, e destacou o que no seu entender é o grande mérito do projeto, *você tem que pensar, e aí é que tá o brilho desse projeto, porque não estávamos mais acostumados a pensar.*

Ao fazer referência ao ICH como parte importante de sua aprendizagem, outro estudante ressaltou que o mesmo proporciona uma grande bagagem por ser um espaço de diálogo de várias culturas, onde se discute questões políticas desde o encaminhamento de pequenas questões até a discussão e encaminhamento de sugestões às políticas públicas dos municípios e região. Destacou a importância de serem todas essas atividades desenvolvidas dentro do curso porque faz com que o aluno se sinta um *sujeito ativo durante o processo. Ele não fica como mero*

*espectador do que está acontecendo, só recebendo informações. A partir do momento em que ele se sente sujeito ele se compromete em estar atuando e construindo o processo.*

Essa percepção de sujeito do processo levou outro universitário a refletir sobre as possibilidades e a responsabilidade de investigar mais a fundo determinado conhecimento, principalmente a partir das discussões geradas pelos PA. Entendeu que o PA gera um comprometimento e que *muitas vezes, são organizados grupos de discussões para aprofundar certas matérias*; ampliou sua análise acerca do processo e situou a avaliação discente como, também, responsável pelo desejo de conhecer mais; descreveu que *sendo avaliado diariamente através de seminários, com os debates, onde o tema é proposto e você faz um relatório, você faz uma declaração, tem a produção do portfólio, tem os seminários que você constrói em conjunto*, há uma relação direta da avaliação com o que é discutido no processo e com as respostas que eles têm que dar seja para seu PA ou nos ICH. Fez a comparação com o sistema que conhece e diz: *não há prova tradicional em que você vem e coloca todo o seu conhecimento e dali uma ou duas semanas você não lembra mais.*

Para outro estudante, o PPP possibilitou o exercício de ser sujeito do processo, pois *você constrói e sabe como funciona [...] desenvolve seu projeto a partir de algo que você se identifica e aquilo se torna melhor, mais produtivo. Você sabe que tem que ver aquilo, mas você faz da forma que gosta e aprende muito mais sobre a sociedade, sobre a burocracia, porque você corre atrás.* Segundo o entendimento desse estudante além de se tornar mais prazeroso a busca por mais conhecimento, possibilitou também uma maior criticidade pela necessidade de argumentar melhor sobre as coisas que propõe e/ou pelos impedimentos colocados pela universidade, ou os órgãos públicos com que está dialogando. *Você sabe que faltam recursos, mas por que aquilo falta? Aí você começa a entender mais a política.*

Há o entendimento, também, que o desejo de conhecer mais se dá pela composição dos cursos que, organizados por profissionais de várias áreas, oportunizam *diálogos e diversas visões entre os profissionais, entre as diferentes*



*linhas de pensamento, proporcionando ao aluno um aprofundamento maior, talvez por ser um aprofundamento subjetivo, em que não seja expositiva, uma aula normal, eu tenha tido essa impressão.*

A inserção na realidade concreta do lugar, conhecendo a escola pública e conversando com professores, alunos, diretores e comunidade, faz revelar no depoimento de um discente a importância de conhecer *in loco* e a partir do olhar dessas pessoas. Tal procedimento lhe desencadeia uma série de ações, como ele descreve: *começa a criar idéias pra propor em seu projeto de aprendizagem. Na construção do projeto você não vai ficar só em sala ou em casa produzindo. Você vai ter que buscar dados e pra você buscar a dados vai um tempo de estudo.* Ou seja, há um encadeamento de ações que lhes proporcionam uma busca contínua.

A importância da liberdade pela possibilidade da escolha da temática do PA ou da oficina do ICH a desenvolver é apontada como fundamental para a aprendizagem. O aluno disse que, *nós somos livres. [...] Então você escolhe aquilo que mais se adapta e tem mais intimidade. [...] Eu acho que essa busca pelo conhecimento, pelo que você gosta, faz com que você tenha retorno na sua formação, porque a gente sempre busca a parte que se identifica.*

A possibilidade de questionamento foi destacada por um acadêmico como grande atributo do ICH, e, enfatizou que o percebe *como uma fábrica de pontos de interrogações. O ICH tem uma formação cultural que você não encontra em local nenhum [...] você entra com um pensamento e sai com outro; dúvidas que você vai ter que correr atrás pra saber, aí você é obrigado a pensar a refletir.* Essa atitude de instigar a curiosidade por meio das discussões das diversas temáticas desenvolvidas no ICH vai ao encontro ao que Freire (1996) defende como caminho fundante da transição da curiosidade ingênua ou espontânea a curiosidade epistemológica. Porém, para chegar a esta última, alerta o autor, há a necessidade do exercício da curiosidade, sendo cada vez mais *metodicamente perseguidora de seu objeto [...] e quanto mais se rigoriza, tanto mais epistemológica ela vai se tornando* (p. 97). Para tal é fundamental que *professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos* (p. 96).

O espaço de questionamento que o PPP possibilita abre espaço, também, para a explicitação das contradições do processo. Os acadêmicos, ao aprofundarem suas reflexões, dão início à superação da curiosidade ingênua ou espontânea como defende Freire, e, ao mergulhar no processo de suas aprendizagens e relações, rigorizando cada vez mais seus pensares e fazeres, caminham para novas sínteses.

O processo de explicitação das contradições, em alguns casos, tem sido percebido pelos professores e acadêmicos de forma tensa<sup>34</sup>, nos vários sentidos que a palavra possibilita, como de *forças que se estiram e se retesam*, como *difícil e preocupante*, como uma *sobrecarga*, como *estado que ameaça romper-se* e, talvez o que melhor configure essa situação seja a definição de tensão dada para um circuito elétrico, *diferença de potencial entre dois de seus pontos*. Há um processo histórico que constituiu os sujeitos desse processo e, possivelmente, ainda atue como forte referente no momento em que suas posturas, conhecimentos e encaminhamentos são questionados. Professores e alunos, de forma geral, foram formados sob a forte tradição de nossa educação, na qual a universidade foi e, em muitos lugares, ainda é considerada a principal produtora de conhecimentos, tendo na figura do professor o fiel transmissor e, cabendo ao acadêmico, o papel de depositário e/ou de reproduzidor de um conhecimento técnico e pragmático. Nesse contexto, ambos defrontam-se com um PPP que faz a mediação em uma perspectiva dialética, de negação para construção de novas sínteses. Nessa situação, o seguro por ser tradicionalmente tácito, portanto, fundante de suas condições e papéis sociais é indiretamente colocado em discussão e passa constituir um novo paradigma, o da insegurança. O processo exige novos olhares, discussões e posturas ou a explicitação da resistência a elas. Como processo dialético, percebo que ocorrem simultaneamente e dão unidade ao movimento diferenciado, em que acadêmicos e professores vão se constituindo co-responsáveis pela aprendizagem.

Durante a pesquisa, vivi um período imerso no cotidiano dessa Universidade, e dos vários registros de observações e escutas elegi uma situação que ilustra as considerações acerca do novo movimento, ou de novas sínteses que apontam outra

---

<sup>34</sup> Definições extraídas do dicionário eletrônico Houaiss, versão 1.0, ano 2001.

forma dos acadêmicos explicitarem a responsabilidade por suas aprendizagens e/ou inserirem-se como sujeitos sociais, também fundantes de seu processo educacional.

A referência que faço é de uma situação encaminhada por uma turma da graduação, de segundo ingresso/2006, para ser discutida na Câmara do referido curso. Considero importante lembrar que, naquele momento, todos os cursos estavam em plena fase de discussão de seus Projetos Pedagógicos de Cursos – PPC. Nessas discussões, a centralidade das preocupações dos professores residia na organização do currículo, baseado nos Fundamentos Teóricos Práticos – FTP. As discussões acerca dos outros dois módulos, Interações Culturais e Humanísticas - ICH e dos Projetos de Aprendizagem PA, ficavam em segundo plano, embora alguns professores entendessem que seriam parte tão importante quanto o módulo FTP. Na organização final, as Câmaras assumiram que esses dois módulos deveriam ser discutidos e organizados de forma independentes, criando duas Câmaras específicas. Nesse momento, a possibilidade da formação como totalidade do pensar, ao executar a formação dos cursos, ficou fragmentada, ao menos em sua estrutura. O planejamento dos cursos realizado pelos docentes, fragmentando e elegendo os FTP como centralidade da formação, não foi percebida da mesma forma pelos acadêmicos, pois percebi que a grande maioria realizava uma grande conexão entre os três módulos, entendendo-os como complementares. Contraditoriamente, alguns docentes apresentavam alguma dificuldade em fazê-los dialogar com os FTP.

Situado o contexto, passo às considerações encaminhadas pelos acadêmicos. Conversei com o representante e mais um grupo de uma turma, que discutiram sobre o processo que originou um documento<sup>35</sup>. Em suas falas, deixavam claro que o conteúdo que deu corpo à exposição enviada à Câmara era uma preocupação da turma, o que era possível constatar pelo expressivo número de assinaturas. Sendo eles, alunos do segundo ingresso – 2006 –, e o documento produzido em 2007, o tempo dessa convivência lhes possibilitava ter uma razoável

---

<sup>35</sup> Nessa conversa, apresentei-lhes o projeto, que já estava à disposição na Biblioteca da Universidade, e solicitei-lhes a possibilidade de ter uma cópia desse documento, bem como sua utilização nesta tese. Enviei uma solicitação por escrito, que passado alguns dias, discutiram com a turma e com alguns professores e me concederam a cópia e a autorização para o uso. O documento era uma avaliação do processo de seu curso e também uma pauta de reivindicações.

leitura do processo do PPP da Universidade, e de como se desenvolvia e que rumos parecia ter seu Curso e processo de formação. Esboçavam nesse documento três grandes eixos que entendiam como centrais em suas formações: dois ligados à formação técnica e um ligado à sociedade. Descreviam ações que o profissional formado nesse curso teria que ser capaz de desempenhar e que desejavam serem contempladas em seu processo formativo. Demonstravam apoio ao PPP da Universidade, mas entendiam que seu curso necessitava rever o encaminhamento dos FTP, pois percebiam *uma necessidade de objetividade e aprofundamento dos conteúdos*. Sobre esta observação, pedi que me explicassem e/ou me situassem como chegavam àquela conclusão. Embora um trecho do documento proporcionasse boas pistas, pois lá escreviam aos professores: *não é necessário provar para esta sala que o [...] deve ser um profissional de visão ampla e que saiba lidar com profissionais de diferentes áreas do conhecimento, nem que o homem deve ser considerado parte do meio ambiente e que o ambiente está ligado a qualquer faceta da vida [...]*, por considerarem que tais conceitos *estão por demais claros para estes estudantes*. Nossa conversa prossegue e eles começam a dar alguns exemplos e citam, sem identificar os professores, que percebem que as temáticas se repetem e as conexões entre elas se dão superficialmente baseadas no discurso generalista. A frequência dessas situações lhes causou a impressão de que os professores não conversavam entre si acerca dos conteúdos que estavam desenvolvendo, ou seus planejamentos não davam conta, pois eles se repetiam e não havia uma continuidade na perspectiva do aprofundamento. Com o passar do tempo estavam ficando muito apreensivos. Entendiam que precisavam tomar uma atitude e participar dos rumos de seu curso.

Observavam que *com base nos conceitos e visões passadas e repassadas a cada aula que nos é dada [...]* a intencionalidade do curso e dos professores era de formar um profissional generalista. Porém, entendiam que mesmo para a formação desse tipo de profissional, havia a necessidade de uma boa base de conhecimentos, com conceitos muito claros, os quais são apontados em uma das partes do documento. Registravam que tais conhecimentos eram fundamentais para o desempenho da profissão e para *poder travar diálogos técnicos bem embasados com os especialistas, sem, contudo tornar-se necessariamente um destes*.

Os acadêmicos solicitaram à Câmara de seu Curso, além da inclusão de temáticas e seu respectivo aprofundamento para uma boa formação profissional, mais três pontos: 1- a participação de um acadêmico em todas as reuniões dessa Câmara, representando o Curso do ano de 2006; 2- que a base curricular fosse apresentada a eles antes da oficialização junto aos órgãos competentes; 3- disponibilidade para aulas extras de acordo com a necessidade dos estudantes, baseado nos pontos constantes no documento e/ou de futuras avaliações no decorrer do curso.

A atitude desses acadêmicos, ao problematizarem suas formações e corajosamente firmarem posição e documentá-la, levou essa Câmara a discutir o processo de formação pautado na realidade concreta de seus acadêmicos. A percepção dos professores, que daria outro estudo, inicialmente ficou em um misto de concordância de alguns, perplexidade de outros, indignação, interrogação, e por parte de outros, o desejo de dialogar. Essa situação mexeu com o que a construção histórica da universidade consagrou e perpetuou: o domínio das certezas, a pedagogia das respostas, a propriedade do conhecimento, entre outras.

Os alunos finalizaram o documento, afirmando que suas intenções e propostas não tinham caráter pessoal, mas desejavam que suas avaliações e solicitações servissem de subsídio para o planejamento do curso, enfatizando esperarem uma resposta *à altura*, e que a negativa *seria uma atitude muito aquém das nossas expectativas e do respeito que temos pelos membros desta Câmara*. Quanto ao documento, deixavam claro, também, que se reservavam ao *direito de, oportunamente, torná-lo público dada à alta relevância e o interesse geral do assunto tratado*.

No primeiro semestre do ano de 2008, retornei à Universidade para dar os últimos retornos das entrevistas e conversas que havia realizado. Conversei, também, com esse grupo de acadêmicos e, com a curiosidade de quem estava acompanhando o processo, quis saber o desenrolar dessa situação. Relataram-me que eles têm participado das reuniões semanais da Câmara e que a pauta de reivindicações estava sendo atendida.

Situações como essa, evidentemente, não abarcam somente a categoria de análise da proposição e ação e o subitem - situações reveladoras da co-responsabilidade do acadêmico por suas aprendizagens -, mas também as categorias conhecer e compreender e, compreender e propor, o que manifesta a dialeticidade do processo.

A concepção emancipatória de educação, marca da intencionalidade deste PPP, estrutura o trabalho pedagógico da formação e de suas relações de modo aberto, ou seja, o movimento é sua principal característica. Sendo assim, há a exposição dos seus atores, dos seus fazeres e a contradição tornam-se latentes. As relações rumam para a constituição de outro paradigma que não mais o dominante. Possivelmente, o outro paradigma fundado e fundante de novas sínteses tornará cada vez mais raro o espaço privado da produção do conhecimento. Nesse constructo, a direção vertical e autoritária da produção mais tradicional, visivelmente, passa a ser tensionada pela produção de distintas direções e por diferentes atores, desde os tradicionais do sistema – direção e professores –, incorporando novos – principalmente acadêmicos e técnicos – e os novíssimos – a comunidade externa, das pessoas comuns às organizações comunitárias e de trabalhadores. Nesse exercício, os acadêmicos alargam seus olhares, aprendem que também são sujeitos desse processo. Ao dialogarem com o meio social, têm a possibilidade de realizarem a experiência da troca e do reconhecimento de que há diferentes saberes e diferentes autorias, portanto a co-responsabilidade pela aprendizagem torna-se cada vez mais presente e necessária para a formação do sujeito social desse novo paradigma que emerge.

A Universidade, na medida em que se aproxima cada vez mais da realidade concreta e a assume como fonte primeira do desencadeamento das ações e construção das relações pedagógicas, políticas e sociais, emerge contextualizada com o meio, e nesse grande diálogo estabelece as bases para criar conhecimentos e aprendizagens em outra perspectiva. Ou seja, seu papel social e político funda-se inspirado nessa concretude. Com isso, como escreve Marx (2001), cria condições para que não mais seja *a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência* (p. 20). A crítica de Marx era direcionada aos idealistas alemães que criavam abstrações desvinculadas da história real dos homens e, por

meio delas, a construção da consciência que determinaria as ações. No caso das universidades, a história nos relata que seus PPPs têm sido forjados por meio de idéias construídas fora das universidades, e, no contexto atual, o mercado tem sido o grande inspirador dessa consciência. Por certo essa nova construção não trabalhará isenta de influências do mercado, até mesmo porque vivemos em um sistema capitalista, mas poderá criar condições objetivas para a construção de conhecimentos e aprendizagens, tensionando com o modelo vigente.

A intenção do PPP de criar condições para que seus acadêmicos sejam co-responsáveis por suas aprendizagens possui uma característica teleológica, isto é, a projeção de forma ideal e prévia a finalidade de uma ação, ou, no entendimento de Lukács (2007), a objetivação de uma prévia-ideação, numa relação dialética com os nexos causais da sociedade capitalista, que possuem suas próprias leis, mas carecem de uma direção objetiva para a realização de finalidades.

Situo a característica teleológica do PPP em um de seus princípios, que estabelece *a formação discente pautada na crítica, na investigação, na pró-atividade e na ética como condições de transformar a realidade*. Coerente com esse princípio e também com o princípio da *educação como totalidade*, projeta seus cursos e seus movimentos educacionais ancorado na aprendizagem e não no ensino; toma como princípio a ação dos alunos por meio dos Projetos de Aprendizagem - PA - na relação direta com a realidade social e nas ações desenvolvidas por meio dos ICH; e, como ponto de encontro, diálogo e aprofundamento da formação os FTP. Por certo, cabe reforçar que essa característica teleológica é construída no tensionamento com os marcos regulatórios da sociedade capitalista, seus nexos causais, e, as diferentes representações sociais dos seus professores, o que não permite ser um movimento idealizado e/ou fechado.

Com essas considerações, retomo algumas situações explicitadas pelos acadêmicos que refletem a intencionalidade do PPP de fundar seu processo na aprendizagem e não no ensino. Portanto, situações que sinalizam a capacidade dos acadêmicos de ser co-responsáveis por suas aprendizagens.

A organização modular ICH, PA e FTP, cria um espaço de liberdade aos acadêmicos e ao mesmo tempo de comprometimento com suas formações. Ao desenvolverem o PA e o ICH, têm a oportunidade e a necessidade de entrarem em contato com a realidade concreta, pois ela se torna a matriz fundante da construção de seu PA e de muitas atividades do ICH. Aprofundar essas questões, voltar à realidade, discutir com o orientador e/ou discutir nos FTP, torna, como revelam – *um ensino que compromete, obriga a pensar, estudar, escrever um projeto, o aluno torna-se um sujeito ativo, constrói o processo e sabe como funciona, muda a percepção que tinham de avaliação e dizem, a avaliação por meio do portfólio gera comprometimento e aprendizagem, porque precisam escrever, registrar e sistematizar o realizado.*

A realidade concreta como ponto de partida de seus conhecimentos e a aprendizagem como metodologia, inverte a lógica da educação tradicional, desfaz ou caminha na perspectiva da desconstrução hierárquica da teoria para depois, quando der, a prática; colocando-as, dialeticamente, em uma igualdade de importância. Enfraquece a lógica do disciplinamento, o que não quer dizer que não possa acontecer mesmo em uma organização curricular modular. Afirmo, enfraquece porque ela ainda se faz presente, porém, não legitimada, mas tensionada com a nova proposta.

O sentimento de compromisso com suas aprendizagens avança do individual para as ações coletivas, como no caso da turma de graduação que questionou seu processo de formação e começou a participar ativamente da construção de seu PPC.

Por fim, a referência que por várias vezes fazem à liberdade, em situações como de discussão com seus pares e/ou professores, liberdade na escolha de suas temáticas para a construção de seu PA e a liberdade na escolha das oficinas do ICH lhes cria, além do sentimento de compromisso, também o sentimento de pertencimento e de prazer em saber mais. Ao me deparar com essa constatação dos acadêmicos revelando o prazer no saber, recordo Lorieri e Rios (2004) que enfatizam: *que saber e sabor têm a mesma origem etimológica, no verbo sapere, 'sentir o gosto, experimentar (p. 66).* Afirmam, também, que trabalhar com gosto,



com prazer dá alegria, mas um trabalho alegre não significa algo fácil ou descomprometido. Parece-me que as percepções dos acadêmicos, ao encontrarem o sabor no saber, situam-se muito nessa compreensão, o que lhes estimula a buscar mais.

### **5.3.2 Perceber a educação como totalidade e a construção da autonomia profissional**

O processo educacional dos tempos atuais, no qual se insere a universidade, tem vivido crises que Sousa Santos (2000) tem denominado como crise de hegemonia, legitimidade e institucional, oportunizando a explicitação de suas contradições. O movimento que daí decorre tem proporcionado, ou até mesmo forçado, a universidade a romper com o invólucro de uma educação de caráter profilático frente ao contexto social. Nessa situação de crise, a universidade é impulsionada a rever-se. Um dos caminhos praticados tem sido o de reconhecer-se como sendo um dos diferentes processos de formação, parte de um todo maior – processo educativo regional/nacional/internacional e de uma sociedade estruturada – de forma não isolada, mas imerso e tensionado por ele, constituindo-se numa relação parte-todo dessa realidade e em uma unidade dialética, portanto, em constante movimento.

Nesse entendimento de totalidade, passo a destacar falas e situações dos acadêmicos, mediados pelo PPP e em diálogo com seus professores, considerando sempre que trazem consigo marcas de suas trajetórias históricas e culturais, e tensionados pela realidade de um mercado globalizado e neoliberal.

Dialogando com dois acadêmicos, perguntei-lhes como eles percebiam a formação e ação baseada no currículo organizado em três módulos, em que isso poderia ser diferente na aprendizagem e ação profissional deles. O primeiro me disse que o FTP é a *parte teórica que traz os conhecimentos que são necessários para o exercício da profissão, para uma formação técnica*; percebe o ICH como o conteúdo humano e *somam-se os dois e a gente tem o projeto, que é onde a gente se insere na comunidade, na escola pública ou em qualquer outro lugar e, ao*

*mesmo tempo em que leva conhecimento, a gente ganha conhecimento. Concluindo, disse que há uma troca e o aluno sai ganhando porque tem a possibilidade de aprender para além da academia. A gente pode refletir sobre o que a gente viu na realidade e o que é falado aqui. Fazer essas pontes e assumir o que eu acho que deve ser a minha realidade, por onde devo trilhar. E quanto à formação profissional, afirmou que se torna rica, principalmente, pela possibilidade da interdisciplinaridade de fazer a conexões das mais diversas disciplinas, como é feito aqui, e poder dialogar com as mais diferentes áreas, mas sempre levando em conta aquilo que é um dos nossos objetivos, que é o ambiente e, também, o social.*

O outro acadêmico que participava dessa conversa, que já havia vivido a experiência de estudar em outra universidade, concordou com a posição de seu colega acerca dos módulos. Porém, baseado nessa vivência, falou sobre sua percepção sobre a formação para o exercício da profissão e registrou que *aqui sinto que vivo mais na prática [...] eu estou vivenciando a universidade. E a universidade está conseguindo fazer esse gancho, que é o embasamento teórico necessário e importantíssimo e a parte prática também.* Destacou, também, como grande diferencial o exercício da prática ocupar outra dimensão espacial e cronológica, ao se dar dentro dos cursos e *não só na monografia e no estágio, como no sistema tradicional que é no último ano, no último semestre, em que você trabalha em cima daquela monografia, apresenta e vai embora.* Acerca dessa organização curricular sua percepção é de estar *fazendo uma monografia desde o primeiro dia de universidade. Eu venho sendo construído pra isso. Eu me sinto muito mais profissionalizado do que no sistema tradicional. Eu sei como passar isso pra realidade, para o dia a dia.* De forma geral, os depoimentos dos acadêmicos fizeram uma clara articulação dos três módulos curriculares, independentemente destes serem geridos em contextos separados e de que nem todos os professores terem a possibilidade de acompanharem e/ou conviverem com as temáticas desenvolvidas nos ICH e nos PA. Nesses casos, o PPP da Universidade tem um alcance maior que o PPC.

Com outro ponto de partida para a leitura do processo, um aluno expôs seu entendimento sobre a proposta de totalidade implícita no PPP, tomando como referência para sua análise as atividades o ICH e relatou que, ao mesmo tempo em

que algumas pessoas nem compreendiam ou mal conseguiam conhecer o ICH, *outras pessoas já estavam na segunda fase, de compreensão e proposição, outros, já estavam quase na terceira fase, que é agir junto com o propor, vejam que são fases que se inter-relacionam.* O aluno deu prosseguimento a sua análise e lembrou que esse não é um processo que alcança de forma homogênea todas as pessoas, pois *em cada fase e momento que estamos individualmente, podemos estar em uma dessas fases e o colega na outra, isso é pra exemplificar como a compreensão de cada um de nós é muito diferente de acordo onde estamos.* Nessa análise, alertou que há a necessidade de problematizar mais as atividades, como forma de melhor compreensão do processo, *porque não é um processo que agente vai só pra uma direção, a gente vai e volta, a gente tá sempre conhecendo re-conhecendo, propondo, agindo, conhecendo de novo, compreendendo de novo e agindo mais uma vez de maneira diferente.* O aluno nos mostrou por meio de sua experiência, refletida a totalidade dialética.

Ainda analisando a percepção de totalidade dos acadêmicos e focando no que eles apontam como dificuldades ou limites, destaco literalmente alguns trechos de outros depoimentos.

Quando você coloca uma nova metodologia, há dificuldade de se trabalhar em conjunto quando somos todos diferentes. Eu acho que essa é a principal dificuldade, porque no caso do meu curso de alguns outros cursos, a forma da metodologia se estabelece por um tema central, no caso é uma mistura de módulo com tema central, e aí vão se enraizando as outras áreas interdisciplinares no sentido de se entrelaçar. Eu acho que a primeira dificuldade que surge é na forma de construir isso, que você vai ter ali vários professores com conhecimentos específicos, vindos de cidades e instituições diferentes, tendo que deixar um pouco o “eu”, pra trabalhar o “nós”. E eu acho que essa é a principal dificuldade e eu não digo nem de professor, mas do ser humano.

O outro acadêmico que participava dessa conversa observa que

tudo vai se encaixando aos poucos, ganhando forma, mas a caminhada não é fácil pra ninguém, nem para os professores, nem para os alunos, nem pros técnicos que também tem de se adaptar a uma administração que necessita de detalhes diferenciados e muito menos pra quem propõe esta metodologia, pois as cobranças são muitas, quando não se pode afirmar com certeza se vai dar certo, pois ainda não podemos provar as previsões futuras, o que temos de certeza, é que estamos divididos entre os que acreditam e os que não acreditam e também entre os cómodos, aqueles que só querem tudo pronto, pra não ter que questionar nada.

Fiz esses destaques por entender importantes, e também a aprendizagem que realizavam acerca de seu processo de formação, para além da leitura específica

de seus cursos e/ou módulos. Captaram o processo em uma totalidade mais ampla, diferente dos demais, adentraram aos aspectos subjetivos, porém não menos concretos, constituintes dos sujeitos que dialogam e carregam consigo uma construção histórica que tanto pode ser facilitadora como limitante na construção de novas sínteses coletivas.

Essa leitura de totalidade, possivelmente, tenha lhes ajudado na compreensão da parte e vice-versa. Prosseguiram seus relatos direcionando suas percepções nos seus cursos, totalidade enquanto parte, enfatizando que, a sensação dos módulos serem desconexos foi deixando de existir, que *hoje a gente vê que se encaixa, não há mais módulos voadores, como costumávamos chamar aqueles que não tinham nada a ver com os outros*. Situaram que isso foi um processo construído e que mesmo temáticas de áreas específicas do curso vão dialogando com outras áreas, *as coisas vão se encaixando: a sociologia com a economia, com a filosofia, e isso a gente conseguiu no segundo ano do curso, aliás, antes do fim do primeiro semestre a gente já notou essa mudança*.

Também como experiência construída em um curso, outro aluno enfatizou que *com a interdisciplinaridade aprendi que somos capazes de construir uma educação de qualidade através da união dos conhecimentos para gerar outro maior e melhor*, evidencia que uma das condições para tal é o exercício humano de abrir mão dos *egocentrismos e de nossos medos de perder espaços e de realizar trocas [...]; cada ser humano tem algo a ensinar e aprender, independente de sua profissão, religião, raça, origem e que devemos buscar acima do progresso a vivência*. A análise desse aluno me remete novamente a Freire (1987), quando escreve sobre a concepção problematizadora e libertadora da educação e destaca *que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes e nem a estes imposto* (p. 64). Prossegue o autor afirmando que a *superposição* se situa na prática da dominação e o seu contrário, a comunicação dialógica, na prática da libertação.

Em relação às leituras do processo, mais focadas na construção de subsídios para atuação profissional, um dos acadêmicos destacou que o normal da formação

de profissionais de sua área é o foco no individualismo, na perspectiva de ganhar um cliente, mesmo que para isso seja necessário torcer para que seu colega não acerte. O que faz uma grande mudança, no seu entendimento, é a mudança do foco e do ponto de partida. Exemplifica: *aqui muda que você está em contato com a realidade local; [...] conhece a realidade do paciente, então uma pessoa que não conhece seus direitos [...] quando recebe uma receita, não diz que não tem condições de comprar o medicamento e não compra [...]*. Complementou, afirmando que esse contato compromete o profissional e faz com que sua preocupação seja maior do que ter mais um cliente, mas poder *conhecer a realidade e poder atender a pessoa dentro da sua realidade de vida e econômica*.

Acerca da fundamentação da profissão e a importância do contato com a realidade, esse mesmo acadêmico, discorreu que também é importante conhecer o trabalhador e seu contexto por possibilitar a associação com os FTP, *o que você traz daquela comunidade é necessário pra se discutir em sala de aula, então a pesca, boa parcela da população local sobrevive disso, na ergonomia você tem uma atividade que trata de trabalho dentro da instituição*. Comentou ainda, que sendo essa área carente de publicações sobre esses conhecimentos de ergonomia, o acadêmico ou profissional, além de trabalhar com a comunidade, *também está construindo conhecimento para a área, não só levando o conhecimento da sala de aula, mas também trazendo o que tem na realidade para dentro da escola pra sistematizar e quem sabe escrever, é muito dinâmico*.

Outro aluno ao falar da autonomia profissional registrou que a formação tem que ser baseada no coletivo, pois *não dá pra ser um profissional de saúde que trabalha sozinho, porque depende do conhecimento das várias áreas, você tem que ser interdisciplinar*. Explicou que para trabalhar com o sistema público de saúde *você tem que elaborar projetos, você tem que ser um profissional que consiga ser um gestor. Você tem que administrar, dialogar, não basta só esperar tudo pronto, porque só a chefia não vai resolver*.

Acerca da construção da autonomia profissional, os acadêmicos apontaram para um posicionamento bastante homogêneo na direção de uma construção coletiva, colocando-se na relação com os outros, sendo os outros um futuro “cliente”

ou um colega. Essas relações indicam serem permeadas pelo respeito à condição humana e respeito à natureza. A esse respeito, Lorieri e Rios (2004) problematizam a autonomia e a heteronomia, afirmando que a *autonomia é a situação que agimos levando em consideração regras das quais fomos os criadores ou que, mesmo as encontradas prontas na sociedade, avaliamos como significativas e incorporamos ou internalizamos em nossas ações* (p. 65). Em oposição ao conceito de autonomia, colocam o de heteronomia, o qual os acadêmicos, em sua grande maioria, deixam claro sua posição contrária a ele. Sobre a heteronomia, os autores enfatizam que se trata de uma situação *na qual a ação obedece a regras impostas externamente e aceitas passivamente e se realiza levando-se em conta a punição ou a recompensa que se terá* (id. ibid.). O processo de heteronomia faz-se presente em nossas construções históricas e muito latente na personificação do mercado, portanto sua superação é um desafio. Nesse sentido, a autonomia é uma construção permanente que se dá no tensionamento com a heteronomia.

Os depoimentos que selecionei a seguir para problematizar a educação como totalidade e seu suporte para a construção da autonomia profissional, tiveram como critério destacar as contradições do processo, vivenciadas pelos acadêmicos, as contribuições para suas formações e/ou para o repensar e/ou reescrever o PPP.

Há depoimentos de alunos que entendem por totalidade da educação a especificidade técnica de suas formações, situando-as nos FTP. Essas percepções são mais visíveis nos acadêmicos do primeiro ingresso (2005/2), principalmente em dois dos cursos oferecidos naquele momento. Em suas leituras do processo, enfatizaram que poderiam *trabalhar os projetos daqui e a interação com a comunidade, mas com o ensino de lá* (referir-se-iam ao ensino no modelo que conheciam, das aulas da UFPR – Curitiba), [...] *e não ter toda semana o ICH, porque às vezes é muita enrolação, agora melhorou muito, mas [...] não acrescentou nada em relação ao curso, ou fazer alguma coisa útil, não é isso que a gente nunca vai usar*. No diálogo que estabelecia com esse grupo de acadêmicos, um deles que entrou na Universidade pelo sistema de aproveitamento de vagas – PROVAR –, e que, portanto, vinha de outra instituição, enfatizava que concordava *com eles em relação ao ICH, mas percebo como positivo os projetos, eu achei muito*

*interessante... acho que eu posso contribuir com isso já que eu não acompanhei a fase inicial então falo de uma instituição pra outra.*

O depoimento desses alunos, apesar de ser uma leitura mais localizada e esboçar um referente de formação presente em suas representações de um curso superior, deixou implícito, também, que no mínimo havia um problema comunicacional em seu curso, pois não se tratava de travar uma oposição entre os módulos do ICH e PA com os conhecimentos dos FTP, mas, orientados por quem tivesse mais experiência, reconhecê-los como complementares e não excludentes. Por certo, muitos outros questionamentos poderiam ser realizados, problematizando a percepção desses acadêmicos, como por exemplo, se o encaminhamento inicial, tanto dos ICH como dos PA foram descolados da realidade dos cursos e dos acadêmicos desses cursos. E se foi, por que foi? Ou ainda, como foi o momento inicial e de afloramento de muitas contradições, poderia ser decorrência da insegurança de alguns docentes no trato com o PPP? Ou de posicionamentos político-pedagógicos diferentes? Enfim, estas são algumas entre tantos outros questionamentos e situações possíveis. Fatos que, possivelmente, tenham contribuído para a percepção da totalidade no fragmento e não na relação entre as partes. Seus relatos lembram a presença da educação bancária, tão problematizada por Freire (1987), como fundante de suas representações de educação.

Dou seqüência a essa discussão, colocando o registro de dois ex-alunos de um dos cursos técnicos, que ingressaram também em 2005/2. Esses alunos entendiam a validade da organização dos módulos e destacaram que aprenderam bastante com o PA. Porém, viveram um processo de transformação de suas formações e na organização dos módulos. Narram que, inicialmente, dos *dois dias que era destinado pra projeto, geralmente a gente só tinha um [...] Era muito vago de orientação. [...] Daí o pessoal negociava com os orientadores: dá uma vez na semana. Geralmente ficava um dia vago na semana.* Nessa fase inicial, eram destinados dois dias ao PA, um dia ao ICH e dois dias aos FTP. Em virtude da maioria dessa turma ser de alunos trabalhadores, relataram os depoentes que o resultado prático do acerto de ficar um dia vago foi que acabavam ficando em casa para descansar. *Aí a gente viu uma certa falha nessa parte. Por quê? Porque a gente sentia a falta dos nossos fundamentos e, discutimos com a turma toda e*

*decidimos que não dava pra ficar assim, [...] até porque a gente estava agoniada. A duração do curso desses alunos era, e ainda é, de dois anos e situam que essa discussão se deu no final do primeiro ano. Faltava um ano pra terminar, eu lembro ainda. Então começou aquele alvoroço na turma, falamos: - Não, vamos fazer alguma coisa! Aí a gente foi falou com os professores, não lembro se a discussão foi pra câmara [...].* Como resultado dessas discussões, a distribuição da carga horária foi alterada, passou para três dias de FTP, um de PA e continuou um de ICH.

Sobre o ICH, essa turma acompanhou algumas alterações em sua estrutura. Observam que, inicialmente, eram oferecidos temas únicos para todas as turmas, que por vezes não atendiam aos interesses de todos. Após a reivindicação dos acadêmicos, o ICH passou a ser organizado por oficinas e com a possibilidade da escolha da temática que fosse mais afim com seus interesses e/ou suas formações. Ainda essa dupla de acadêmicos enfatizava que outra fonte de preocupação, além das já citadas, foi com o estágio curricular, pois por questões administrativas, conseguiram ingressar e cursá-lo somente nos últimos dois meses de curso. No que diz respeito ao ICH ser oferecido com uma única temática para todos os acadêmicos, era intenção e compreensão inicial da Universidade que o ICH seria a possibilidade de reunir a comunidade acadêmica e, independentemente dos cursos, estabelecer o diálogo a partir de uma temática comum, com, possivelmente, um olhar incomum, dado a diferença das áreas de conhecimento.

Esses acadêmicos, ao realizarem uma avaliação sobre seu processo de formação, pontuaram que se percebiam mais maduros, mais críticos e diferenciados dos outros profissionais que têm um foco muito grande na técnica. Exemplificam: *algumas profissionais só vêem a pessoa como um braço quebrado. Eu acho que a minha diferenciação dessas profissionais seria essa parte humanizada, de ver a pessoa como um todo.* Porém, quanto à parte de formação técnica, ressaltaram como fraca e de pouco conteúdo.

No primeiro semestre do ano de 2008, voltei a conversar com os dois acadêmicos, e um deles me disse que havia passado em um concurso público de sua área de formação. Relatou que sua *atuação profissional no início foi péssima. Eu não tinha o mínimo de conhecimento técnico para atuar, se fosse um emprego*



*contratado e não concursado, acho que teriam me mandado embora na primeira semana porque eu não sabia fazer nada [...].* Registrou que aprendeu com suas colegas de trabalho.

Suas avaliações me parecem muito pertinentes e coerentes com o PPP e com o processo vivido. Percebem o processo em uma totalidade aberta que abarca a constituição interna de seu curso e do PPP, em um espaço permeado por contradições, e que muitas são reforçadas ao dialogar com o mercado. Esse novo espaço para eles, o mercado, que estava a lhes exigir um desempenho profissional concorrencial e comparativo, denunciava a fragilidade dos aspectos técnicos de sua formação, sobre os quais já haviam problematizado no decorrer de seu curso.

Embora com avaliações um pouco distintas, os acadêmicos que ingressaram em 2005/2, têm uma análise em comum independentemente de seus referentes. Aqueles que já estavam trabalhando, observavam que mesmo com certo esvaziamento dos conteúdos técnicos, a vivência dos outros aspectos formativos do curso lhes serviu como suporte, ajudando-os a se movimentarem profissionalmente como *seres no mundo e com o mundo*. Compreendendo em concordância com Freire (1987), os acadêmicos, ao serem desafiados, compreenderam o desafio na própria ação *como um problema em suas conexões com outros [...]* onde a *compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada* (FREIRE, 1987, p. 70).

O movimento de construção do PPP ao longo de seu primeiro e segundo ano foi muito intenso, movido por um processo de insegurança, reflexo de um Projeto que era construído e avaliado cotidianamente pelo olhar dos acadêmicos, professores, técnicos e direção, como também, acompanhado de perto pelos órgãos gestores da UFPR e comissões de implantação e avaliação.

A partir dos olhares dos acadêmicos, situo o contexto e as relações que permearam os dois primeiros anos da Universidade, tempo em que se desenvolviam seus cursos.

Um dos entrevistados faz uma descrição que dá elementos para acompanhar o seu processo e o da Universidade: *pensa em um curso que está sendo implantado, uma universidade que está sendo construída. A gente chegou aqui não tinha sala de aula, não tinha professor, não tinha nada. Chovia dentro da sala. Então, a gente sofreu muito.* No segundo semestre chegaram os professores concursados, *propuseram o novo projeto político-pedagógico e estavam construindo [...]. Eles também não sabiam muito bem o que fazer e a gente muito menos. E foi indo e tal. De repente era de uma maneira, daqui a pouco já mudava, já não era mais daquele jeito: não, porque não deu certo vai ser de outro [...].* O PPP da Universidade estava na fase inicial de firmamento coletivo de seus princípios, os cursos construindo seus PPCs e, também em processo, estavam as construções dos prédios que tinham suas velocidades reguladas pela dupla burocracia, do Governo Federal e Estadual.

Os alunos captavam essa dinâmica de forma muito lúcida, e ao explicarem, tinham questões muito presentes e concretas, como: *quando fica pronto esse prédio? [...] e o laboratório? Não tinha estágio, aí meu Deus! Mas vai acabar o ano e a gente não vai ter estágio? A gente não vai se formar!* As angústias que viviam não eram paralisantes, mas motivo de mobilização do curso. Enfatizavam que no momento em que explicitavam suas reivindicações, coincidiu com uma divisão de posicionamentos dos professores acerca do PPP. Ressaltaram que *alguns professores daqui da universidade que saíram, que estavam processando a universidade, eram contra o projeto e outros que eram a favor, estavam aqui, mas estavam com a cabeça cheia, pressão total, falando e querendo acabar com a universidade e tal.* Destacavam que naquele momento a grande preocupação deles, acadêmicos, era com a conclusão de seu curso, mas percebiam que alguns *professores acabaram confundindo, meio que achando que a gente estava lá na câmara influenciado por um dos grupos de professores. [...] Não foi muito agradável, mas foi a partir dessa reunião que a gente teve o nosso estágio.*

Contextualizado por esses registros, retomo a essência deste subitem que analisa a possibilidade dos acadêmicos perceberem a educação como totalidade e a construção da autonomia profissional. Parece-me que as fragilidades do processo de seus cursos, daquele momento histórico, situados com muita propriedade, lhes

possibilitaram a vivência de um processo educacional para além da formação de seu curso específico, pois realizaram uma leitura de totalidade e descobriram e/ou reafirmaram suas forças sociais de sujeitos que coletivamente constroem a autonomia.

Com os mesmos acadêmicos, em uma conversa um semestre após a entrevista, já em uma situação de atuação profissional, um deles reforçou essas impressões, principalmente quando lhe indaguei sobre sua percepção da realidade que está vivendo. Ponderou que ao desempenhar sua atividade profissional, percebeu situações bem diferentes da sua realidade, *mas nada que eu já não esperasse. Poucos recursos, [...] trabalhando com improvisação, a lei de "quem pode mais é quem está do lado do prefeito" ou "conhece alguém que conhece alguém", entende?* Porém, essas condições lhe instigaram a pensar em outras possibilidades, como por exemplo, retornar à Universidade, para fazer uma graduação em outra área diferente de seu curso técnico. Analisar esse constructo histórico descrito pelo acadêmico levaria a um sem número de inferências. Arrisco-me a pensar, em concordância com Marx (2004), que a leitura do acadêmico acerca do trabalho apreende e compreende o entendimento de trabalho da sociedade capitalista. Nele, o trabalho, na maioria das vezes, é apenas um meio de possibilitar a existência física para quem vende sua força de trabalho. Essa compreensão, ao mesmo tempo em que parece lhe chocar, lhe impulsiona a novas buscas, entendendo que o trabalho pode extrapolar essa relação, contemplando outras dimensões do ser social. Movimento que lhe impulsiona a buscar novamente a Universidade.

Retomando as principais percepções registradas pelos acadêmicos e o caminho escolhido pela Universidade fundado na realidade concreta e permeado pelo universo de crise que tem marcado as instituições universitárias, organizo uma síntese com o objetivo de dialogar com a intencionalidade deste subitem que foi o de perceber a leitura dos acadêmicos acerca da educação como totalidade e de como constroem a autonomia profissional.

Início com a reflexão daqueles acadêmicos que percebem o PPP e seu processo, numa perspectiva de totalidade e como elemento que lhes proporcionou uma formação holística que melhor qualificou suas aprendizagens.

A percepção dos acadêmicos acerca da organização de sua formação em seus cursos foi marcada, quase que de forma geral, pela leitura comparada com suas experiências anteriores. Narram que perceberam um significativo avanço em relação ao modelo tradicional. Indicam a importância do trabalho com a realidade concreta, bem como as reflexões que dela emergem; as relações decorrentes com os módulos e a possibilidade de vivenciarem a prática profissional juntamente com os fundamentos teóricos. Comparam com o currículo anterior, o qual se estudava primeiro a teoria para no final do curso fazerem o estágio de prática profissional, para só então começarem a escritura do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sistematizando o que viram e refletiram. Mesmo quando analisam módulo a módulo, dão a entender que estes são partes de um todo, que é um processo que se comunica e se complementa proporcionando uma formação da melhor qualidade profissional pelo constante diálogo com a sociedade.

Para alguns alunos ocorreu o impacto inicial com o diferente, que atingiu na percepção deles, tanto os acadêmicos quanto os docentes. Entretanto, registram que, aos poucos, esse fenômeno foi diminuindo, tornando um processo fragmentado em uma dimensão de totalidade. O processo de superação foi construído, aproximando-se da problematização de uma educação como prática libertadora.

Também ficou explícito na compreensão de totalidade dos estudantes o destaque aos valores éticos como sustentáculos do fazer profissional, e a importância do trabalho coletivo como construção com os outros, quer sejam seus pares, quer seja a comunidade. Nessa direção, parece terem construído a condição necessária à autonomia profissional, como processo de superação da heteronomia, muito presente na dimensão do mercado e/ou de sua representação.

Para um grupo de acadêmicos, a totalidade da formação estava no módulo FTP, demonstrando o valor dado à relação teoria-técnica-prática. Consideravam que os outros dois módulos foram interessantes, mas “roubavam” tempo daquele que

entendiam a centralidade de suas formações profissionais. Como apontei no decorrer do texto, essa problemática foi localizada, com mais ênfase em duas turmas de primeiro ingresso 2005/2. Ficou claro que essas duas turmas foram as que mais se afetaram ou sofreram o reflexo da fase inicial de desencadeamento do PPP. Por certo carregavam consigo suas construções históricas de currículo e Universidade, mas também é preciso pontuar que as trajetórias coincidiram com o momento marcado por uma intensa insegurança, o diálogo entre seus sujeitos fazendo valer posições que buscavam legitimar os fazeres pedagógicos, quer fossem pela negação, contestação e/ou pela aceitação dos princípios e da metodologia da construção do PPP. Essa fase foi marcada também pelo ingresso tardio dos professores e das construções da base física da Universidade.

Os acadêmicos ainda, ao lerem o processo vivido através da explicitação das contradições, permitiram a análise da construção da autonomia profissional e da educação como totalidade, sob um olhar diferenciado.

As turmas do primeiro ingresso relataram, ainda, que a formação organizada em módulos lhes possibilitou uma boa aprendizagem, destacando principalmente as experiências decorrentes do PA. Perceberem algumas distorções na formação e, quando esse fato acontecia, dialogavam com seus professores e interferiam, alterando a organização do processo. Por seus depoimentos, foi possível perceber a importância que davam ao diálogo que estabeleciam com a realidade concreta e esta com sua área de formação. Acerca da formação profissional, observaram que mesmo com certo esvaziamento dos conteúdos técnicos, a vivência dos outros aspectos formativos do curso lhes serviu como suporte, ajudando-os a se movimentarem profissionalmente e freireanamente como *seres no mundo e com o mundo*.

A leitura sobre o processo vivenciado, incluindo a construção física do Campus, demonstrou mais do que contradições, mas também um grande paradoxo. Na fase inicial de implantação da Universidade e do PPP, as condições objetivas dificultaram a concretização das intencionalidades. Por outro lado, as fragilidades do processo possibilitaram aos acadêmicos viver a construção e contradições na condição de sujeitos, o que lhes exigiu a tomada de posição e a interferência no

processo. O impacto que poderia ser de paralisia foi de ação, ao ser tomado como desafio. Permitiu-lhes aprender que a autonomia é sempre relativa e, como enfatizam Lorieri e Rios (2004), se constitui *em relação com os outros e, portanto, é inadequado confundí-la com independência ou com ausência de responsabilidade. Autonomia implica liberdade, que não é algo que isola os indivíduos, mas, ao contrário, aponta para o que se chama interdependência* (p. 66). Portanto, o que foi percebido por grande parte dos alunos, parece ter proporcionado o exercício de apreensão da totalidade do processo de suas formações. Essas situações se refletiram na ação profissional, como uma espécie de vivência antecipada das relações de trabalho, como afirma um dos depoentes.

Conhecer a realidade e trazê-la para dialogar com a formação se constituiu como um grande suporte para a formação profissional, possibilitando o exercício da construção de autonomia na relação com outros colegas e na relação com as pessoas que receberão seus cuidados profissionais. O colocar-se como sujeito na condição de ser social nos remete a Marx (2004), quando enfatiza que “o caráter social é o caráter universal de todo o movimento; assim como a sociedade produz o homem enquanto homem, assim ela é por ele produzida” (p. 139). Nesse entendimento, reforça o autor, é fundamental não mais perceber a sociedade como uma abstração acima e contra o indivíduo, pois esta é e só existe por ser uma construção dos seres sociais. Nessa mesma compreensão situo a universidade e seus sujeitos.

Portanto, no momento em que os acadêmicos percebem a importância e a necessidade do processo coletivo, suas atividades, mesmo que por vezes sejam desenvolvidas individualmente, estarão sempre em direta associação com os outros, mesmo porque a “própria existência é atividade social” (MARX, 2004, p. 140).

### **5.3.3 Construção da emancipação**

Retomo o conceito de emancipação de Marx (2004) que venho utilizando como uma das referências para o diálogo com o PPP e com seus sujeitos. Nele, o autor é categórico ao afirmar que a emancipação humana só será plena “quando o

homem individual tiver em si o cidadão abstrato” (p. 37), quando em suas atividades e relações tiverem se tornado um “ser genérico e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política” (id.). Ao referir-se ao cidadão abstrato, que por meio de suas atividades e relações pode vir a tornar-se um ser genérico, o autor defende o entendimento desse sujeito como ser social em uma totalidade que abarca “a existência subjetiva da sociedade como pensada e sentida [...] como sendo a intuição e o espírito real da existência social, como uma totalidade da manifestação humana da vida” (id. *ibid.* p. 141). O autor prossegue seu raciocínio distinguindo este ser genérico, homem total, do homem ou cidadão concebido pela propriedade privada. Esta última concepção, “constitui apenas a expressão sensível do fato de o homem ser para si algo de objetivo e se tornar para si um objeto estranho e não-humano, do fato da manifestação da vida ser sua alienação da vida” (id. *ibid.* 141). Essa condição leva a sua realização transformar-se na sua desrealização e a criação de uma realidade estranha. Nesse entendimento, a propriedade privada favorece a percepção parcial da realidade e a centralidade dessa percepção estará muito ligada ao sentido do *ter*, substituindo, anulando ou minimizando os demais sentidos humanos que lhe caracterizam como homem total e lhe permitem as relações humanas com o mundo, como a *visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, amor – em síntese todos os órgãos da sua individualidade* (id. *ibid.* p. 141).

Com essa concepção de emancipação, dialogo com os acadêmicos com o objetivo de perceber o impacto ou não dessa intencionalidade emancipatória em seus pensares e/ou fazeres.

Na conversa com dois estudantes percebi que um se referia ao ICH e o outro ao PPP. O que falava sobre o ICH, ressaltava a importante bagagem cultural que a atividade curricular proporcionava através das discussões e pela forma de sua construção e avaliação. Registrava que percebia como um *espaço em que é possível o diálogo cultural, político, uma formação em que muitas vezes, no modelo convencional não é possível, ou é possível apenas se o aluno participar de atividades extra-curriculares*. A percepção que o acadêmico evidencia, decorrente desse tipo de processo, é que o *aluno se sente sujeito ativo durante o processo. Ele*

*não fica como mero espectador do que está acontecendo, só recebendo informações. E se sentindo sujeito ele se compromete a atuar e construir o processo.* O outro interlocutor interveio na conversa, e discorreu sobre o assunto, conduzindo sua análise a partir do PPP como referência. Antes, porém, situou-se como ex-aluno de um dos cursos técnicos dessa Universidade e agora como acadêmico de um curso de graduação. Enfatizou que a importância que o Projeto dá à questão humana, independentemente do curso ser de nível técnico ou de graduação, é o grande diferencial. O interessante é que a área de seu curso de graduação, teórica ou tradicionalmente está pautada pela lógica do mercado para formação e atuação individual e que, na maioria das vezes, propõe um tipo específico de desenvolvimento. No caso estudado o fenômeno aparece na forma contrária a essa tendência, pois *trabalha mais a pessoa, o humano. Ao trabalhar o humano e a partir do humano é que você vai ver a gestão, onde o humano é colocado como principal fator de desenvolvimento.* Cita um exemplo que acompanhou em uma oficina do ICH, juntamente com outros cursos, tornando a problemática de uma comunidade que reside dentro de um parque nacional, que é uma área de preservação. O encaminhamento tradicional seria o de realocação dessas famílias em outra área, o que em sua compreensão seria a atitude mais convencional, porém equivocada, *aqui no curso [...], por exemplo, se pensa muito nisso. Que aquela pessoa e sua família pode ter nascido ali, então tem toda uma cultura ligada à região onde ela está. [...] Portanto, o foco central da discussão tem que ser homem.* O outro acadêmico intervém, e enfatiza que nesse PPP *o ser humano é colocado pra você como principal, a natureza lhe é apresentada como parceira necessitada de compreensão e portadora de muito conhecimento.*

O homem que se discute nessa questão é de dois tipos distintos: um deles, o homem que assenta seu olhar sobre o mundo baseado na propriedade privada e seu principal sentido de percepção do mundo e da natureza é o ter; o outro é o homem social que, por encontrar-se em um sistema capitalista, conhece essa postura, porém não comunga dessa percepção, mesmo ela se fazendo presente nas relações de produção. Nesse sentido é um exercício de superação do tensionamento entre o ter e o ser.



As colocações dos acadêmicos, situando as questões políticas, históricas e sociais como componentes importantes na formação, na leitura da realidade e de uma possível intervenção, remetem a Freire (2001a), quando reflete sobre sua experiência na Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo [1989-1991], na obra intitulada Educação na Cidade. Entre muitos assuntos que o autor aborda, privilegio inicialmente, a problematização do currículo oculto, entendendo sua aproximação com os registros por mim coletados. Na percepção de Freire (id.) é fundamental desnudar o currículo oculto e conhecer sua intimidade, que normalmente é recheada de “um sem-número de preconceitos que terminam por, de um lado, opacizar a realidade sobre que trabalhamos ou de que falamos, de outro, por nos fazer um tanto míopes, o que dificulta a nossa visão da realidade” (p. 122), tornando-se por vezes mais forte do que o currículo explícito na sua execução. No caso em foco, penso que pelo fato de a realidade concreta de seu meio social ter sido eleita como fonte primeira de reflexão para a busca e construção de novos conhecimentos e/ou repensar de velhos ensinamentos, permite o “desnudar” desse currículo oculto, tornando-se currículo oficial. Essa transição é possibilitada tanto pela explicitação da intencionalidade política do PPP, quanto pelo encaminhamento de grande parte das atividades acadêmicas.

O autor entende também que “os aspectos mais profundos do currículo oculto se acham, permitam-me a reiteração, nas experiências sociais, históricas, culturais, de classe, da sociedade de que os professores fazem parte” (Id. Ibid. p. 123). Nesse caminho, o currículo contém a força ideológica e sua corporeidade vai muito além das idéias, mas também como prática concreta. Em assim sendo, ele se faz presente tanto para uma possível emancipação, como também para a reprodução. Porém, à medida que é revelado, proporcionalmente aumenta as possibilidades de ser problematizado e transformado. No caso específico do PPP em estudo, a proposição de ter a realidade concreta como fonte e parâmetro para a construção do currículo, no mínimo dificulta uma ação velada.

Caminhando na mesma direção do depoimento dos dois últimos acadêmicos, apresento outra situação que se aproximaria da concepção de Freire (2001a), como parte de um processo de democratização no movimento de superação de preconceitos contra as classes populares. Refiro-me a experiência de um discente

que considerou muito importante a proposição de conhecer e compreender a realidade, pois tem conhecido muitos aspectos da vida do entorno da Universidade. Um de seus ensaios nessa direção foi a visita ao Movimento Sem Terra – MST. Revelou que

eu nunca tinha ido. Pra mim, a minha visão do MST era que as pessoas estão em busca de terra, às vezes anarquistas, que querem invadir... Eu acho que é um pouco o que a mídia passa para a gente. Nesse grupo de sem terra que a gente foi, o que aconteceu? O fazendeiro, criador de búfalo, ele simplesmente soltou os búfalos na terra das pessoas. O búfalo não é uma criação regional. Ele é muito pesado, ele vai compactando a terra. Então o pessoal do MST não tem mais como plantar. Eles não têm mais como fazer nada. Os búfalos foram invadindo a área deles e eles ficaram sem território. E agora eles estão lutando pra conseguir a terra de novo. Então, você passa a olhar uma outra coisa. Você começa a ver os dois lados pra você estabelecer uma opinião e isso é muito positivo.

Esse relato na perspectiva da idéia de currículo oculto freireano, representaria o desvelamento como possibilidade de superar preconceitos contra a linguagem, contra as classes populares, contra a outra cultura, contra a uma organização social, contra a organização dessas famílias e contra as crianças chamadas “pobres”, na direção da democratização (Id. *ibid.* p. 127).

A situação relatada pelo acadêmico, se lida na percepção de Marx (2004), teria a realidade para além do “sentido encarcerado sob a grosseira necessidade prática” (p. 144) que institui um significado limitado, dado pela propriedade privada por meio do *sentido do ter*. Ultrapassar o *sentido do ter* é para o autor realizar a apropriação do objeto e da realidade humana, utilizando todos os sentidos. Nessa perspectiva, a supressão do sentido ter, significaria em última análise a supressão da propriedade privada que constitui a emancipação de todos os sentidos e qualidades humanas (p. 142).

Conhecer e apropriar-se da realidade para nela poder intervir representa mais do que um significado ou condição objetiva assumindo a visão subjetiva, pois, conforme Marx (id.), “a mais bela música nada significa para o ouvido completamente não-musical, não constitui nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a ratificação de uma das minhas capacidades” (p. 143). Portanto, o ser humano necessita desenvolver suas capacidades, cultivá-las e criar a “riqueza da sensibilidade subjetiva *humana* (o ouvido musical, o olho para a beleza das formas, em resumo, os sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como

capacidades *humanas*)” (id. *ibid.* p. 143), para juntamente com “os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), ou melhor, a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos verem a existência mediante a existência de seu objeto” (id. *ibid.* p. 144). Aproximando essas reflexões às leituras de realidade realizadas pelos acadêmicos, percebo a ampliação de suas percepções de totalidade, possibilitando reconhecer uma situação como dos acampados para muito além da leitura comercial dada pelo latifundiário e/ou pela mídia. Conseguiram perceber o sentido ou os sentidos desse movimento social, o valor de seus sujeitos para além dos valores morais defendidos pelos donos das propriedades.

Das muitas experiências relatadas pelos acadêmicos, frutos de suas observações e/ou intervenções, mediadas pelo PPP que tem seu ponto de partida e de chegada na realidade concreta e no diálogo como premissa de suas construções, destaco, de forma sintética, expressões que aparecem e se repetem em seus depoimentos: reação de susto, impacto, admiração, desnaturalização de fatos e/ou realidades, desejo de conhecer mais, descoberta do prazer em aprender, desejo de mudança, importância do coletivo e das construções coletivas, possibilidade de realizar proposições, desenvolvimento de ações, leitura de mundo, reconhecimento de si próprios e dos outros como sujeitos de direitos, de sujeitos ativos com capacidade de mudança de seus processos de formação e da realidade social, centralidade das e nas pessoas - do humano nas discussões e estudos, independentemente da área dos cursos -, teoria e prática como unidade dialética, espaço para o diálogo, espaço para o questionamento, espaço para a crítica, espaço para a mudança, aguçamento da curiosidade, o trabalho como possibilidade de realização humana, respeito, ética, envolvimento com o meio social, compromisso social, compromisso político, exercício da leitura comparada, possibilitando superações de posicionamentos, respeito ao diferente e o exercício de entendê-lo na sua realidade histórica e cultural.

Certamente deixo para trás muitas outras expressões, quem sabe até mais significativas do que estas. Porém, citei-as, entendo-as como suficientes para caracterizar a possibilidade da construção de uma educação emancipatória, com a potencialidade do exercício de construção de relações que privilegiem o ser em detrimento do ter e que reforcem e afluam cada vez mais a força social como força

política, na perspectiva de contribuir coletivamente com a transformação da realidade concreta.

## **6 REFLETINDO SOBRE O PROCESSO: sínteses provisórias**

A viagem que intencionalmente realizei até aqui e que, certamente, transpareceu neste texto, foi a da ad-miração esperançosa e da crença no inédito viável freireano; teve como caminho metodológico e epistemológico o materialismo dialético. Como viajantes, estive eu como pesquisador, os sujeitos do processo pesquisado, incluindo os acadêmicos, docentes, técnicos e comunidade; os professores do PPGEdu/UNISINOS, minha orientadora, Prof. Maria Isabel da Cunha e, a partir da qualificação, os professores componentes desta banca, Prof. Mari Margarete dos Santos Forster, Prof. Gomercindo Ghiggi, Prof. Valdo Cavallet, Prof. Cleoni Fernandes e Prof. Cecília Luiza Broilo e os autores com quem dialoguei com a pretensão de entender os movimentos da pesquisa.

O veículo dessa viagem foi o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Universidade Federal de Curitiba – Setor Litoral, de intencionalidade emancipatória, centrado na proposta de formação que ressignifica a aprendizagem e a pesquisa do local, com a ambição de consolidar-se como um agente de desenvolvimento comunitário.

Nessa senda, meu texto foi adquirindo materialidade, a partir dos diálogos, escutas, leituras, reflexões e sínteses. Evidentemente, esse movimento teve uma ligação profunda com a realidade maior, sociedade estruturada em que vivemos, com minha trajetória pessoal e profissional e com minhas crenças epistemológicas e políticas.

Minha trajetória na educação como professor e gestor do ensino fundamental, médio e superior foi inspirada e exercitada por uma práxis social, que compreende a realidade histórica e concreta como possibilidade de entender o presente e, criticando-o, construir novas sínteses e possibilidades de outros movimentos. O exercício dessa práxis me inspirou a ampliar o desejo de conhecer mais e de compreender melhor o processo educativo, em uma totalidade sempre mais aberta. A exposição deste processo e de suas sínteses é precária tanto por serem

provisórias e históricas, como também, por minhas limitações de sujeito historicamente inconcluso.

Nesse contexto e com essa perspectiva desenvolvi esta pesquisa. Porém, entendo, também, que o papel do educador que pesquisa - na relação com a pesquisa que se torna instrumento de reflexão - é de instrumentalizar ou subsidiar os sujeitos que dela participam na construção de processos de liberdade e autonomia. A liberdade, como enfatiza Chauí (2005)<sup>36</sup>, *não é uma escolha entre vários possíveis, mas a fortaleza do ânimo para não ser determinado por forças externas e a potência interior para determinar-se a si mesmo. A liberdade, recusa da heteronomia, é autonomia* (p. 8). A autonomia, como defende Ghiggi (2002), é produtora de movimento e tensionadora de subjetividades, que desafiará a *superação do discurso queixoso à produção de práticas que dêem conta do imperativo da inserção na geração de vida para todos* (p. 119).

A escolha das opções metodológicas teve como centralidade a intenção de ser coerente com a crença epistemológica, como também de dar conta da apreensão da empiria. Preocupou-me, ainda, fugir de uma justaposição de opções metodológicas, mas assumir uma comunicação profunda entre as duas, como possibilidade da fundação de condições objetivas, para a construção de totalidades abertas, decorrentes da empiria e dos diversos diálogos desenvolvidos no estudo.

Percorri, para tanto, o caminho da abordagem qualitativa e de caráter etnográfico, por meio de um estudo de caso.

A abordagem qualitativa me proporcionou entender o caso estudado no seu aspecto de totalidade, mergulhando no seu cotidiano e entendo-o em seu contexto, indo para além da aparência e penetrando na essência do processo. Portanto, possibilitando um movimento constante da parte com o todo e vice-versa.

---

<sup>36</sup> A filósofa Marilena Chauí, 63, endereçou a alunos da USP, onde leciona, uma carta na qual dá satisfações a respeito de seu comportamento diante do escândalo do "mensalão". Segundo Chauí, o "silêncio" que a ela se atribui é uma "construção" dos meios de comunicação, os quais ela critica, enumerando as razões que a fizeram encerrar sua "manifestação pública por meio da imprensa". A carta data de 31 de agosto de 2005, veiculada na internet.

O estudo de caso e o caráter etnográfico, em que está presente a abordagem qualitativa, possibilitaram por meio da observação participante, o convívio do cotidiano da Universidade e seu PPP, sem ser um de seus sujeitos. Essa condição exigia, constantemente, o exercício de estranhamento, realizando reflexões sobre o processo e registrando-as no diário de campo, por vezes escrevendo e por vezes gravando. O etnógrafo está dentro do caso, portanto é possível retratar a realidade do contexto e de seus sujeitos de forma densa, perceber diferentes e/ou conflitantes pontos de vista, como alguns que presenciei, enfim, uma riquíssima fonte de informações desde fatos concretos e até mesmo de representações que deles faziam.

O mergulho etnográfico provocou a apreensão de dados, informações, posicionamentos, desejos, interesses, desinteresses, conflitos, realizações, proposições, sínteses, contradições, diálogos, rupturas, enfim, movimentos próprios de um processo dinâmico, proporcionando uma riqueza de materiais que, por meio da opção epistemológica que incluía a dialética, os pudesse analisar.

A dialética, por meio das categorias, totalidade, mediação e contradição, permitiram penetrar a fundo e compreender os processos, conhecendo-os em sua totalidade e entendendo seus movimentos de transformação e/ou manutenção, refletidas nas práticas sociais de seus sujeitos.

Por meio da análise dialética me foi possível ad-mirar, ou seja, mirar por dentro do processo e retornar a sua totalidade, explicitando suas contradições. Quis entender o PPP dessa universidade como totalidade, mas dentro de uma totalidade maior que lhe produz, e que também é produzida. Portanto, dentro de uma sociedade estruturada que contraditoriamente tem outra expectativa para com a Universidade. Ao compreender o PPP nessa totalidade concreta, constituindo-se e sendo constituído no tensionamento entre essas duas realidades, tentei fugir da idealização do processo estudado e, ao mesmo tempo, assumir a explicitação de suas contradições.

Situar o PPP como mediação do processo de formação me possibilitou percebê-lo em movimento com seus sujeitos como possibilidade de construção de

outras materialidades, fossem subjetivas ou objetivas, porém ambas concretas. Procurei extrapolar o senso comum do entendimento de PPP como um documento em si, ou como um guia de procedimentos, situando as relações em uma dinamicidade dialética, forçando a não linearidade. Tentei entender os sujeitos a partir de suas realidades históricas que, ao chegarem à Universidade, pautaram suas ações por esses constructos anteriores, constituindo-os em uma afirmação; de outro lado lhes era colocado um PPP com determinada historicidade, também constituída como uma afirmação. Porém, mesmo sendo uma afirmação, exercia em seus sujeitos uma força de negação, o que lhes permitia a passagem para outra representação, e assim em construir um devir histórico, enquanto o PPP assumir essa condição. Com essa lente li o processo, analisei e o registrei.

Situando a Universidade como uma construção histórica, retomei alguns estudos que me ajudaram a entender sua historicidade atual. Durante os trezentos anos iniciais da colonização portuguesa não havia um único curso superior no Brasil. A educação era dada pelo colonizador e no território da metrópole. As marcas dessa imposição cultural se fazem presentes ainda hoje em vários setores, como na hierarquia familiar, no predomínio do espaço privado sobre o público e, entre outros, na representação subjetiva e objetiva de lugares marcados de quem decide, porque é superior e de quem obedece porque é inferior.

O processo da universidade brasileira veio a reboque de um movimento exterior a ela mesma desde o início da República. Esse movimento ainda permanece forte e sob a influência do positivismo, com grande ênfase no ensino técnico, inspirado nas relações de poder das cátedras e com centralidade no ensino. A Universidade do Paraná, que teve origem em 1912, em virtude de seu contexto geográfico e econômico, nasceu sob a inspiração das universidades da Região do Prata, as quais possuíam universidades desde o início de seus processos colonizatórios. O olhar dos fundadores da Universidade do Paraná foi focado nas necessidades do Estado e referenciado na experiência sulina. Mesmo assim, continha traços históricos de sociedade capitalista que a projetava.

A educação brasileira viveu um processo de efervescência na década de 60 do século XX, quando figuras como Miguel Arraes, Darcy Ribeiro e Paulo Freire e o



movimento estudantil deram início aos Centros Populares de Cultura, Movimentos de Cultura Popular, e Campanhas de Alfabetização. No cenário nacional, no governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira foi criada a UNB, sob a liderança também de Darcy Ribeiro juntamente com Anísio Teixeira, que se propunham a formação que tivesse como referência a realidade histórica e necessidades de seu tempo.

Essa trajetória violentamente interrompida pelo golpe de Estado de 1964, instituiu os governos militares. A universidade brasileira sofreu uma reforma em 1968, marcada pela departamentalização, pela institucionalização da pesquisa e da extensão, tendo como objetivo o desenvolvimento tecnológico do país. Sob o binômio segurança e desenvolvimento, banuiu e/ou silenciou todos os que evidenciavam um pensamento divergente.

Na década de 80 o mundo viveu outros processos políticos. Em virtude da *glasnost* e da *perestroika*, a Guerra Fria perdeu a razão de sua existência e por consequência deixou de ser a matriz das relações, o que enfraqueceu e extinguiu a seqüência de governos militares no Brasil e nos demais países da América Latina.

Nessa transição foi desencadeado um processo de redemocratização que alcançou as universidades. As instituições foram mobilizadas pelo processo constituinte de 1988 e por projetos para a nação brasileira. Surgiram nesse período propostas político-pedagógicas como da Universidade Federal de Pelotas<sup>37</sup>, que pautava sua intencionalidade de ação no compromisso coletivo, na transformação da realidade e na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, propondo-se à construção de um processo emancipatório de seus sujeitos e de seu meio.

No cenário internacional houve o avanço do processo neoliberal e da globalização. O mercado, ao avançar e instalar-se nos mais diversos lugares, exigiu que a educação desse respostas às suas necessidades tecnológicas. A universidade entrou em crise, pois não atendia o mercado e nem tinha respostas para as demandas sociais. A universidade, nos anos finais do século XX, viveu esse

---

<sup>37</sup> Processo instituído na gestão do ano de 1989 -1992 e publicizado na obra intitulada "Do sonho à realidade – Projeto Pedagógico da UFPel – na construção de uma nova Universidade". Pelotas, Editora da Universitária, 1991.

tensionamento. Porém, o processo de crise abriu possibilidades para projetos diferentes e até mesmo para que, em nível federal, o Governo pudesse propor avanços, ao menos, em um primeiro momento, numérico, aumentando as vagas para acesso às universidades. Nesse contexto foi criada a UFPR – Setor Litoral, entre outras universidades.

A UFPR – Setor Litoral teve seu PPP construído como plataforma eleitoral na campanha para reitoria no ano de 2001, para a gestão de 2002-2006. O grupo que representava essa proposta foi eleito e o projeto foi implantado no ano de 2005/2. O PPP tinha 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 justiça social”. Baseia sua proposta em Processos de Aprendizagens que tem como ponto de partida e retorno a realidade social e seu processo pedagógico fundado na aprendizagem. Propõe que o aluno por meio dos PA desenvolva sua autonomia e proporcione com suas ações a auto-organização e auto-produtividade da população local.

Estudei esse processo querendo descobrir o impacto de um PPP de característica emancipatória na formação acadêmica, pois entendo que uma proposta que persegue a identidade da teoria e prática em um movimento dialético carrega, conforme Gramsci (1989), um forte potencial de transição e/ou aceleração da transformação. Essa condição abre espaços para a leitura histórica da formação e suas múltiplas relações, tornando possível, freireanamente falando, a denúncia dos limites do processo e dos limites sociais e o anúncio de realidades que poderão advir dessas ações.

Como possibilidade de concluir os registros do estudo que realizei, cercados pelo contexto e momento histórico por mim vivido, retomo o problema central desta pesquisa que sustentou minha curiosidade: ***a formação desencadeada por um PPP de intencionalidade emancipatória impacta a formação e/ou a ação profissional dos acadêmicos?*** De imediato respondo que sim.

A corporeidade e a significação da resposta – sim – ao problema de pesquisa, encontrei elementos por meio da questão que elegi como central da pesquisa, a qual balizou minha busca. Quis saber que novas sínteses passam a presidir a ação acadêmica e/ou profissional dos alunos e/ou egressos, a partir dos diálogos e construções desenvolvidos no período de formação, quando essa se dá pautada num PPP de intencionalidade emancipatória.

Com o objetivo de realizar uma síntese, na perspectiva de uma totalidade aberta, registro o que me pareceu os principais impactos nas ações (entendida dialeticamente como ação/reflexão) dos acadêmicos, desencadeadas pelo PPP. Evidentemente, essa é apenas uma das representações possíveis de serem registradas e, também, com a clareza de que é limitada pela impossibilidade de apreensão da realidade em sua totalidade, que é e será sempre mais rica e ampla do que a melhor das capacidades de sintetizá-la e registrá-la.

A intencionalidade emancipatória do PPP, representada como um processo em construção permanente, tanto dos cursos como da ação de seus sujeitos em diálogo com a realidade local, *criou um espaço possível* onde foi se explicitando tanto a aceitação como a negação do PPP.

A Universidade, por meio de seu PPP e a ação de seus sujeitos, propõe e processualmente realiza a inversão ou a subversão da lógica da universidade tradicional fundada nos pressupostos da modernidade, baseada na premissa da hierarquia de seus sujeitos e dos conhecimentos, da separação e primazia da teoria que antecede a prática; estabelecendo como pressuposto principal de sua relação com o meio a aplicação dessa teoria, independentemente de onde está inserida. As intenções e ações desencadeadas pelo PPP, percebidas por meio dos fazeres e/ou dos depoimentos dos acadêmicos, refletiram os movimentos vividos. Compreendem ser a realidade concreta do lugar onde vivem, o ponto de partida e de retorno da prática desenvolvida. Entendem a prática como produtora da teoria e os conhecimentos na perspectiva da totalidade, que têm possibilitado aos alunos perceberem que a universidade e a educação que nela se desenvolve podem ser diferentes. Pode ter outra organização, para além das formas tradicionais de ensinar

e aprender que historicamente vivenciaram e que essa experiência pode ser aceita ou negada.

Em assim sendo, o primeiro impacto que percebi no movimento dos acadêmicos, professores e técnicos, foi o de susto, o impacto, a interrogação, o desejo de entendimento e o impulso de comparar este processo com o processo de formação que conheciam. A partir dessa condição, o desencadeamento do movimento se instalou, tanto para aceitação, quanto para questionamento do PPP.

O impacto naqueles que, inicialmente, discordavam de alguns aspectos do PPP e/ou de todo o processo, foi causado pela insegurança. A grande referência se localizava no modelo universitário que conheciam, baseado no ensino disciplinar e conteudista, dentro de uma proposta fechada de currículo e, para alguns, com a necessária identidade às exigências do mercado. Manifestavam o desejo explícito da existência de marcos regulatórios construídos pelas autoridades acadêmicas, legitimados por um saber previamente adquirido. Queriam que lhes dissessem o que e como aprender, através de uma pedagogia explícita. Entretanto, o impacto inicial foi se dissipando, na medida em que o processo avançava, ficando ainda alguns resquícios dessa percepção entre alguns estudantes.

De outra banda, o PPP foi se apresentando como uma construção permanente, tanto no que diz respeito à Universidade como instituição, quanto aos Cursos, e mobilizando os acadêmicos na perspectiva de perceberem-se também como sujeitos construtores desse processo. Os alunos de mais alta faixa etária e moradores da região sentiram-se responsáveis pela manutenção da proposta para os de menor faixa etária, que até então não sonhavam com a possibilidade de freqüentar uma Universidade. Para os alunos mais novos, tanto os vindos de outras cidades como os moradores locais, foi estimulante a possibilidade de viver processos de aprendizagem a partir de algo real e concreto. Ao dialogar com a realidade local, tinham a possibilidade de trazer discussões próprias e por vezes dos próprios sujeitos da comunidade para dentro da Universidade, realizando reflexões e encaminhando ações. Percebi que a insegurança frente ao novo também estava presente no cotidiano destes sujeitos, porém seus desejos e fazeres lhes conduziam

ao movimento, ao desejo de construir outras coisas, que fossem diferentes das que haviam vivido em seus processos educacionais anteriores.

A percepção do PPP como processo de construção permanente tem proporcionado aos acadêmicos exercitarem suas condições de sujeitos de sua formação, propondo ações para melhor qualificar seus cursos e suas futuras profissões. Essa compreensão se expande no momento em que dialogam com a realidade concreta do lugar e constroem seus projetos, a partir dos quais são impulsionados a proporem e agirem. Tais ações lhes levam a desnaturalizar realidades dadas pela compreensão dominante como naturais, portanto, aumentando seus espectros de análise, conhecimento da realidade e de sua complexidade. O retorno à sala de aula traz uma visão ampliada da realidade e a necessidade de uma formação cada vez mais ampla, em uma totalidade não fragmentada, porém não menos aprofundada no que diz respeito aos conhecimentos técnicos de cada área. Com a preocupação da formação e ação, fica visível o entendimento de que precisam estabelecer diálogos com as distintas áreas de conhecimento, pois a realidade social que conhecem assim se apresenta.

O PPP, ao colocar-se aberto, porém com uma intencionalidade emancipatória clara, permite, na explicitação de suas contradições, o movimento, levando o acadêmico a se posicionar dentro de seu processo de formação. Nesses movimentos, há a assunção de suas condições de sujeitos sociais, que embora se situando em diferentes fases, revelam o exercício dialético das forças sociais transformadas em forças políticas, construtoras de sua emancipação. Não há um movimento único, de única direção e intensidade, existem movimentos e construções nessa direção.

No movimento das contradições desse processo, há a explicitação de um grupo de alunos que ainda não assumiu e/ou não aceitou o PPP da forma como é organizado e operacionalizado. Contestam o currículo, principalmente no que tange a carga horária destinada aos Fundamentos Teórico e Práticos – FTP –, julgando-a insuficiente para aprofundar o conhecimento técnico de suas profissões. Entendem os outros dois módulos, ICH e PA, interessantes, mas desnecessários para suas profissões.

Os acadêmicos revelaram posicionamentos éticos como o cuidado ao dialogarem com a comunidade, evidenciando percepções que pautam suas leituras de realidade muito mais próximas do *ser* do que do *ter*, como na expressão de Marx (2004), principalmente por meio das atividades do ICH e PA. Nesse sentido exercitaram os sentidos de suas individualidades como *visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, amor* – (id. *ibid.* p. 141), como possibilidade de apropriação da realidade humana dos outros e de si mesmos. Esse exercício que encaminhou à possibilidade da construção da consciência genérica onde o *homem ratifica a sua vida social real e reproduz no pensamento apenas a sua existência real* (id. *ibid.*). Nesse entendimento, todos os sentidos físicos e intelectuais fundam o caminho para a superação da alienação imposta pela percepção de mundo reduzida ao *ter*.

Na mesma direção apontada por Marx (2004), ousou fazer a aproximação com o processo de formação por meio do pensar gramsciano. Gramsci (1989) defende a possibilidade da criação do intelectual orgânico e de sua responsabilidade no aprofundamento da filosofia da práxis, que torna imprescindível o contato com outras pessoas e com suas realidades concretas, na busca da fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos. O desenvolvimento da filosofia da práxis para Gramsci (1989) significa o “aprofundamento do conceito de unidade entre teoria e a prática [...]” (p. 21) como forma de superar o que o autor chama de “resíduos do mecanicismo”, que coloca a teoria como “complemento” e “acessório” da prática.

Essa foi a perspectiva que me inspirou para discutir o impacto da formação mediado por um processo coletivo – PPP –, por meio de um processo dialógico e dialético. Retomo Gramsci (id.) para situar as novas sínteses realizadas pelos acadêmicos na mesma direção do autor, quando discute a dialética entre a teoria e prática, argumentando que se “toda a ação é o resultado de diversas vontades, com diverso grau de intensidade, de consciência, de homogeneidade, com o conjunto íntegro da vontade coletiva” (p. 51), a teoria correspondente e implícita “será uma combinação de crenças e pontos de vista igualmente desordenados e heterogêneos. Todavia, existe adesão completa da teoria à prática, nestes limites e nestes termos” (id.). Portanto, essa dialética teoria-prática existe e é presente no processo

educativo, bem como no pensar e fazer dos acadêmicos, na relação direta com seus processos históricos de reflexão individual e coletiva, reveladas no exercício da práxis social.

Entendo, em concordância com o depoimento da maioria dos estudantes, que este PPP tem criado condições objetivas para um outro tipo de educação. Nas sínteses expressas pelos acadêmicos foi possível perceber as bases que podem sustentar a construção de suas autonomias; de seus papéis sociais enquanto acadêmicos e enquanto profissionais ou futuros profissionais; da capacidade de ler a realidade e de interrogar-se e interrogá-la, realizando sínteses, teorizando sobre ela e realizando uma práxis transformadora dessas realidades e de suas formações. E, por fim, ficou claro em suas manifestações que entendem que o processo de formação, na perspectiva emancipatória, se dá em diálogo constante com a realidade concreta, no tensionamento com o instituído, e que, coletivamente há possibilidades de sua transformação.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Francisco, CARPI, Lucia e RIBEIRO, Marcus Vinicius. **História da sociedade brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- ALMEIDA, José Luis Vieira de. **Tá na rua: representações da prática dos educadores de rua**. São Paulo: Xamã, 2001.
- ANDRÉ, Marli Eliza. **A etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- ARROYO, Miguel. **A universidade e a formação do homem**. In: SANTOS, Gislene A (org.) **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda., 1994.
- BORON, Atílio A. **Aula inaugural: pelo necessário e demorado retorno ao marxismo**. In BORON, Atílio A., AMADEO, Javier e GONZÁLEZ, Sabrina (orgs). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2007.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação – Lei 9.393/96**.
- BRUYNE, Paul de, HERMAN, Jacques e SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1982.
- BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- CANÁRIO, Rui. **O que é Escola? Um olhar sociológico**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005.
- CARDOSO, Ruth C. L. **Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método**. In CARDOSO, Ruth C. L. (org.) **A aventura antropológica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.



CHARLE, Cristophe e VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CUNHA, Maria Isabel. **Inovações pedagógicas: tempos de silêncio e possibilidades de produção**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v7, n13, p. 149-58, ago. 2003.

\_\_\_\_\_. **O professor universitário na transição de paradigmas**. São Paulo: JM Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. (org.) **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. (org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da e FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. **Discutindo projetos emancipatórios no contexto da universidade pública no Brasil**. Cadernos de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, ano 17, n. 30, p. 25-44, jan./jul. 2008.

CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

ENGUITA, Mariano, F. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ERICKSON, Frederick. **Ethnographic microanalysis of interaction**. Academic Press: Harcourt Brace Jovanovich, Pubs, 1992.

ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA. **Fundamentos teóricos**. Rio de Janeiro, 1983.

\_\_\_\_\_. **Manual básico**. Rio de Janeiro, 1983a.

FAGUNDES, Maurício César Vitória. **Reprodução e emancipação – categorias de análise histórico-ontológica de um projeto político-pedagógico: dialogando com a realidade concreta de seus sujeitos**. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2003.

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: Papirus, 2007. p. 65-88.

FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** São Paulo: Papirus, 1995.

FERNANDES, Sergio Omar. **Legislação superior e disposições orgânicas da universidade.** 2. ed. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1973.

FERNANDES (a), Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

\_\_\_\_\_. **A história em processo.** IN: FERNANDES, Florestan (org). **Marx e Engels.** São Paulo: Ática, 1989.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!** Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2004.

FONSECA, Claudia. **Quando um caso não é um caso.** Revista Brasileira de educação, nº10, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 6. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia. Cotidiano do professor.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação. Um estudo introdutório.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação e compromisso.** Campinas: Papirus, 1985.

- \_\_\_\_\_. **Pressupostos do Projeto pedagógico.** In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28,8 a 2, 9,1994.
- GANDIN, Danilo e GANDIN, Luis Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais.** In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GENTILI, Pablo (org).** Pedagogia da Exclusão; o neoliberalismo e a crise da escola pública. **Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.**
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GHIGGI, Gomercindo. **A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação.** Pelotas, Seiva, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A cultura da investigação científica: dos modelos dogmáticos a importância política a epistemológica da proposta dialógica de Paulo Freire.** In: ANDREOLA, Balduino Antonio et. al. **Educação, cultura e resistência: uma abordagem terceiro-mundista.** Santa Maria, Ed. Pallotti/ITEPA/EST, 2002.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** vol. 1. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere.** vol. 5. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Cartas do Cárcere.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1966.
- \_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história.** 8 ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1982.
- KIELING, José Fernando. **Contribuição de Caio Prado Júnior para a fundamentação teórico-metodológica de estudos históricos no Rio Grande do Sul.** Cadernos de Educação. **FaE/UFPel, Pelotas (6):131 – 164, jan/jun.1996.**
- \_\_\_\_\_. **A favor do conhecimento histórico.** Revista História da Educação – ASPHE – UFPel- vol. 4, nº 7, p. 107-116, Abr/2000.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto,** 3 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos.** Lisboa, Portugal: Edições 70,1974.
- LORIERI, Marcos Antônio e RIOS, Terezinha Azeredo. **Filosofia na escola o prazer da reflexão.** São Paulo: Moderna, 2004.

LUKÁCS, Gyorgy. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ontologia del ser social: el trabajo**. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame**. IN: Revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, (20) nº 101 Jul, ago, 1991.

\_\_\_\_\_. **Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo**. IN: Revista ANDE. São Paulo, (10): 47-54. 1984.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da educação**. São Paulo, Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo**. In: Revista Ande. São Paulo. (10): 47-54

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAFRA, Leila de Alvarenga. **A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado presente de um campo de pesquisa em re-construção**. In ZAGO, Nadir et all (org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARX, Karl e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **História**, org. Florestan Fernandes, São Paulo: Editora Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do partido comunista**. 7. ed. São Paulo: Global, 1988.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MATTOS, Carmen Lúcia. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

MATTOS, Carlos de Meira, Gen. **Brasil geopolítica e destino**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

MATUÍ, Jiron. **Cidadão e professor em Florestan Fernandes**. São Paulo: Cortez, 2001.

MAZZOTTI-ALVES, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Thomson, 2002.

McNAMARA, Robert S. **A essência da segurança; reflexões de um secretário da defesa dos Estados Unidos**. São Paulo: IBRASA, 1968.

MEC, SEED. **Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico**. Brasília, 1998.

MOCHCOVITH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo, Editora Ática, 1988.

NEVES, Elza e NADAI, Joana. **História do Brasil: da colônia à República**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 1986.

OLIVEIRA, Maria Luiza Menna de. **Avaliação da aprendizagem: uma discussão em construção**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2001.

OLIVEN, Arabela Campos. **Histórico da educação superior no Brasil**. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

POLO, Pedro. Entrevista com Pablo Gentili. **Um bate papo sobre Educação e Neoliberalismo onde nunca se fala de Portugal**. Mimeo, Cidade do México, 2001.

PRADO JUNIOR, Caio. **Dialética do conhecimento**. 5 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1969.

\_\_\_\_\_. **Esboço dos fundamentos da teoria econômica**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1960.

\_\_\_\_\_. **A revolução brasileira**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1966.

RIOS, Terezinha de Azeredo. **Ética e competência**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SADER, Emir. **Contra o pessimismo**. <http://agenciacartamaior.uol.com.br/templates/index>. Agência Carta Maior, 2007. Acessado em 26 de abril de 2007.

SANTOS, Gislene A. (org.) **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, Golbery do Couto e. **Geopolítica do Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

SCHUCH, Vitor Francisco (org.). **Legislação mínima da educação no Brasil: ensino de 1º, 2º e 3º graus**. 8. ed. Porto Alegre: 1988.

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.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 13 ed. Porto: Afrontamento, 2002.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 6. ed. Porto: Afrontamento, 1989.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **O estudo de caso etnográfico em educação**. In ZAGO, Nadir et all (org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Maria Susana Arrosa (org.) **Educação superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

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

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo. C.S. Vasconcelos, 1992.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Escola fundamental: currículo e ensino**. Campinas, SP, Papirus, 1991.

\_\_\_\_\_. (org.) **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. Campinas, SP, Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e desenvolvimento nacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros –ISEB, 1960.

\_\_\_\_\_. **A questão da Universidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **Universidade do mate: história da UFPR.** 2. ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação – da teoria ao trabalho de campo.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.

## ANEXOS



## ANEXO 1

---

**Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS****Programa de Pós-graduação em Educação****Curso de Doutorado em Educação****Orientadora: Prof. Dra. Maria Isabel da Cunha****Orientando: Maurício César Vitória Fagundes****Pesquisa: UNIVERSIDADE E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias.**

---

**Termo de Compromisso entre o pesquisador e os acadêmicos/docentes participantes desta pesquisa.**

Eu, Maurício Cesar Vitória Fagundes, aluno da Pós-graduação em Educação – Doutorado - da UNISINOS, assumo o compromisso ético de utilizar as informações prestadas nos diálogos que estabelecermos de forma anônima, com o objetivo de fundamentação empírica da pesquisa que realizo. Todas as conversações que gravar e/ou anotar, antes de utilizá-las, lhes devolverei para suas apreciações, correções, supressões, ou até mesmo a possibilidade de entenderem que nada do que foi dito pode ou deve ser utilizado. Esse retorno, realizarei pelo correio eletrônico, onde tanto vocês quanto eu ficaremos com o devido registro.

O diálogo que quero estabelecer com vocês é sequência do Projeto de Pesquisa que está disponível na Biblioteca desta Universidade. Nessa pesquisa quero descobrir que novas sínteses passam a presidir a ação acadêmica e/ou profissional dos alunos e/ou egressos, a partir dos diálogos e construções desenvolvidos no período de formação, pautadas num PPP de intencionalidade emancipatória.

Sua participação é muito importante. Assim que concluir este estudo, estarei efetuando novo contato para lhes informar os resultados.

Mais uma vez agradeço sua prestimosa colaboração.

Maurício César Vitória Fagundes

---

Nome por extenso da pessoa que autoriza

---

Assinatura

## ANEXO 2

---

**Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS****Programa de Pós-graduação em Educação****Curso de Doutorado em Educação****Orientadora: Prof. Dra. Maria Isabel da Cunha****Orientando: Maurício César Vitória Fagundes****Pesquisa: UNIVERSIDADE E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias.**

---

**Termo de Compromisso entre o pesquisador e os membros desta Câmara**

Matinhos, PR, 19 de setembro de 2007.

Prof. Dr.

M.D. Coordenador da Câmara de ..... da UFPR - LITORAL

Sirvo-me da presente para formalizar a solicitação de autorização para assistir as reuniões dessa Câmara, embora já realizada e concedida verbalmente.

Realizar a observação participante nessa Câmara, bem como nas demais, é muito importante para entender e apreender o processo numa perspectiva de totalidade, tendo como premissa que as Câmaras, embora sejam uma parte, também constituem uma totalidade em um movimento dialético com o PPP dessa Universidade e com o meio onde estão inseridas.

Conhecer como as Câmaras dialogam com o PPP da Universidade e fundam seus próprios PPPs, irá iluminar o diálogo que pretendo estabelecer com os acadêmicos e egressos, sujeitos desta pesquisa. Nesse ponto funda-se a problemática de meu estudo, a qual faço a transcrição literal a partir do projeto: “pode a formação acadêmica e as ações/diálogos na perspectiva da “denúncia e do anúncio”, desencadeados a partir de um PPP de intencionalidade emancipatória, impactarem a formação e ação profissional dos estudantes?” (p. 68)

Acerca da preocupação com o cuidado ético de quem pesquisa e é pesquisado, transcrevo outro trecho do projeto: “a construção de uma pesquisa

etnográfica, como bem lembra Sarmiento (2003) é *uma interpretação de interpretações. Entre o primeiro e o segundo nível das interpretações, há apenas diferença de focalização e de metodologia* (p. 171), portanto uma situação que reclama um extremo cuidado ético. Nessa perspectiva e também considerando ter a pesquisa etnográfica uma dimensão colaborativa, considero imprescindível submeter aos sujeitos da pesquisa as degrações de suas entrevistas, bem como a versão final provisória do relatório da pesquisa. Objetivando com tal atitude não preencher uma mera formalidade, mas criar a possibilidade para que esses sujeitos possam fazer as correções e sugestões para redação final” (p. 119). Para tal, quero convidá-los desde já, para no segundo semestre de 2008, discutirem comigo a redação provisória do trabalho. Lembro, também, que o projeto que faço referência neste documento está a disposição de todos na Biblioteca desta Universidade.

Feitas essas considerações, quero registrar que tenho aprendido muito no diálogo, na escuta e no convívio com todos vocês. Agradeço desde já suas preciosas contribuições e cumprimento-os pelo belíssimo trabalho que desenvolvem nas Câmaras e na Universidade, indicando que construções emancipatórias, apesar de muito mais trabalhosas e conflituosas, são possíveis de serem implementadas.

Essa convivência nesse contexto me permite reforçar, em concordância com Freire, que aprendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo.

Sendo o que se apresentava para o momento, mais uma vez agradeço suas prestimosas parcerias.

Atenciosamente.

Maurício César Vitória Fagundes

Autorizo

---

Prof. Dr.

Coordenador da Câmara de