

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**NÍVEL MESTRADO**

**IVO BLATT**

**UNIVERSIDADE, DESENVOLVIMENTO REGIONAL E EXCLUSÃO SOCIAL: O  
PROJETO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA,  
ADMINISTRAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL DA URI – CAMPUS DE FREDERICO  
WESTPHALEN**

**São Leopoldo**

**2006**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO**

**IVO BLATT**

**UNIVERSIDADE, DESENVOLVIMENTO REGIONAL E EXCLUSÃO SOCIAL: O  
PROJETO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA,  
ADMINISTRAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL DA URI – CAMPUS DE FREDERICO  
WESTPHALEN**

**Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação, da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos,  
como requisito parcial para a obtenção do  
Título de Mestre em Educação.**

**Orientador: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck**

**São Leopoldo,**

**2006**

Ficha Catalográfica elaborada na Biblioteca Central URI / FW

378

**B583u Blatt, Ivo**

Universidade, desenvolvimento regional e exclusão social: o projeto pessoal e profissional dos acadêmicos de pedagogia, administração e serviço social da URI – Campus de Frederico Westphalen. / Ivo Blatt; Orientação de Danilo Romeu Streck. -- São Leopoldo, 2006.

177f.; il.

Dissertação ( Mestrado ) Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos .

1. Universidade 2. Desenvolvimento regional  
3. Exclusão - Inclusão social – Participação I. Blatt, Ivo  
II. Streck, Danilo Romeu III. Título

Catalogação na fonte: Maria de Fátima Obelar Hernandez. CRB 10/1527

## AGRADECIMENTOS

A realização e conclusão deste Trabalho de pesquisa é resultado do apoio, incentivo e participação de muitas pessoas, dentre elas, algumas foram especialmente importantes e decisivas e a quem tributo esta conquista e compromisso com a educação e a Universidade.

Agradeço a Deus, pela Vida, pela saúde e pela realização deste Trabalho.

Agradecimento especial a todas as pessoas, sobretudo, acadêmicos formandos de Pedagogia, Serviço Social e Administração que participaram como sujeitos da pesquisa.

À UNISINOS e à URI, pela oportunidade da realização do Mestrado em Educação e, de modo especial, ao Professor e orientador Danilo Romeu Streck, pela convivência, orientação e disponibilidade para a realização da pesquisa.

Aos professores e colegas de turma, por tudo que compartilhamos durante o curso.

Aos professores e funcionários da UNISINOS e da URI, pela amizade e apoio nesta jornada.

À minha esposa Zélia Maria e aos filhos Marcos e Paulo que foram muito especiais nesta caminhada, pelo apoio, compreensão, carinho e pela nossa convivência.

## RESUMO

A presente pesquisa discute e analisa como a formação na URI, via projetos político-pedagógicos, contribui para a formação de profissionais agentes sociais do desenvolvimento regional, na perspectiva de uma sociedade com inclusão social e participação emancipatória. Na articulação entre: desenvolvimento regional, exclusão/inclusão social e participação, reflete-se sobre a relação e o significado de uma Instituição Comunitária na formação de novos sujeitos para sua inserção e participação na promoção e construção de um novo paradigma de desenvolvimento integral, humano e social, assente nos princípios da justiça social. Ante esta constatação, fez-se um estudo e análise, na perspectiva de responder a indagação da pesquisa, se a URI dá conta do desafio da formação de sujeitos, não apenas com habilidades e competências técnicas, mas, sobretudo, com competência social, humana e ética, possibilitando uma inserção crítica, ativa e emancipatória no contexto da sociedade e da comunidade regional. Discute-se a concepção teórica exclusão/inclusão social, em vista de tratar-se de uma mesma realidade: uma não existe e não se explica sem a outra. Foram utilizados como ferramentas analíticas os conceitos: desenvolvimento, exclusão/inclusão social e participação, ancorados em autores, em concepções do pesquisador e no material empírico da pesquisa de campo, com a participação dos atores/alunos formandos de Pedagogia, Serviço Social e Administração. Sob este enfoque foram analisados os dados da pesquisa de campo utilizando um questionário com 09 (nove) questões relativas à problemática e objetivos da pesquisa proposta, respondida por 99 sujeitos. Apresenta-se, também, uma síntese das contribuições, falas e sugestões feitas pelo grupo focal, com 22 participantes, possibilitando contrastar as respostas, bem como apontar alternativas de enfrentamento e superação da problemática evidenciada, ampliando as questões anteriormente respondidas no questionário. Os dados da pesquisa de campo permitem projetar novos cenários de ação da URI, contribuindo para a melhoria das condições de vida da população regional. Com base nesses dados, argumenta-se a favor da necessidade de oportunizar maior diálogo, discussão e reflexão crítica do Projeto Político-Pedagógico da URI e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, enquanto instrumentos de transformação social para o desenvolvimento regional com inclusão social.

Palavras-chave: Universidade, desenvolvimento regional, exclusão/inclusão social e participação.

## **ABSTRACT**

This research project discusses and analyses in which ways the study at URI, based on the political-pedagogical projects of the University and Courses, contributes to the formation of professionals as social agents of regional development, in a perspective of a society with social justice and participation. Through the articulation between: regional development, social inclusion/exclusion and participation, there is reflected the relation and meaning of a Communitarian Institution in terms of formation of new agents for the insertion and participation in the promotion and construction of a new paradigm of integral development, human and social, in the perspective of answering the questions of the research project, if URI overcomes the challenge of graduating agents, not only with abilities and technical competence, but also with social, human and ethical competence, making possible a critical, active, and emancipatory insertion in the context of the regional community and society. The theoretical concept of social inclusion/exclusion is discussed, considering that they refer to the same reality - one term does not exist without the other. As analytical tools were used the concepts of development, social inclusion/exclusion, and participation, based on authors, conceptions of the researcher and the empirical material of the field research, with the participation of college students of Pedagogy, Social Service and Administration. The data of the field research was based on a questionnaire with nine questions referring to the problematic and objectives of the research, answered by 99 students. There is also shown a synthesis of the contributions, speeches and suggestions made by a focus group, with twenty-two participants, making it possible to compare the answers, as well as pointing out alternatives of facing and overcoming the problematic. The field research data made it possible to project new fields of action for URI, contributing to the improvement of the life conditions of the people. Based on this data, it is argued that dialogue, discussion and critical reflection of the Political Pedagogical Project of URI, and the Political Pedagogical Projects of the Courses, are necessary as instruments of social transformation to regional development with social inclusion.

**Key Words:** University, regional development, social inclusion/exclusion and participation.

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANFOPE	> Associação Nacional para Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	> Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	> Banco Mundial
CEPAL	> Comissão Econômica para a América Latina
CNE	> Conselho Nacional de Educação
CONED	> Conferência Nacional de Educação
DIEESE	> Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ENEM	> Exame Nacional do Ensino Médio
FEE	> Fundação de Economia e Estatística
FGV	> Fundação Getúlio Vargas
FMI	> Fundo Monetário Internacional
FORGrad	> Fórum de Pró-Reitores de Graduação
FuRI	> Fundação Regional Integrada
IBGE	> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	> Índice de Desenvolvimento Humano
IDESE	> Índice de Desenvolvimento Socioeconômico
IES	> Instituição de Ensino Superior
INEP	> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	> Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	> Ministério de Educação e do Desporto
OCDE	> Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OIT	> Organização Internacional do Trabalho
ONGs	> Organizações Não-Governamentais
PDI	> Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA	> População Economicamente Ativa
PEE	> Plano Estadual de Educação
PED	> Pesquisa de Emprego e Desemprego

PNAD	> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	> Plano Nacional de Educação
PNUD	> Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	> Projeto Pedagógico do Curso
PPI	> Projeto Pedagógico Institucional
ProUni	> Programa Universidade Para Todos
TRE	> Tribunal Regional Eleitoral
UFES	> Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URI	> Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO I – O OBJETO DE PESQUISA, METODOLOGIA E PRIMEIROS DADOS</b> .....	22
1.1 Os caminhos da pesquisa .....	22
1.2 problemática da pesquisa.....	28
1.3 Objetivo Geral .....	29
1.3.1 Objetivos Específicos.....	29
1.4 Detalhamento das Etapas da Pesquisa .....	30
1.5 Universo e Amostragem da Pesquisa.....	30
1.6 Análise dos resultados dos questionários e entrevistas .....	31
1.7 Procedimentos e instrumentos da coleta de dados .....	32
1.8 Resultados dos questionários e grupos focais.....	33
1.8.1 Sujeitos que responderam às questões do questionário .....	33
1.8.2 Composição e caracterização do Grupo Focal.....	34
1.8.3 Apresentação dos percentuais de Respostas do Questionário .....	36
1.9 percentuais de “respostas e não-respostas” agrupados por curso e itens do questionário.....	38
<b>CAPITULO II – MARCO TEÓRICO DE REFERÊNCIA</b> .....	41
2.1 O contexto regional: breve caracterização.....	41
2.2 Desenvolvimento regional no contexto da globalização .....	47
2.3 Universidade e os dilemas para o desenvolvimento regional.....	50
2.4 O banco mundial e as estratégias neoliberais no ensino superior.....	56
2.5 Exclusão/inclusão social: a questão social na américa latina .....	58
2.6 A questão social latino-americana e regional.....	63
2.7 A exclusão social brasileira: algumas notas explicativas .....	66
2.8 A universidade: novo olhar e novos compromissos sociais.....	68
2.9 A universidade e a construção da cidadania .....	74
2.10 Universidade na perspectiva emancipatória .....	79
<b>CAPÍTULO III – A URI UM PROJETO COMUNITÁRIO</b> .....	86

<b>3.1 Contextualizando o projeto comunitário e institucional da URI .....</b>	<b>86</b>
<b>3.1.1 Construindo um projeto de universidade comunitária.....</b>	<b>95</b>
<b>3.1.2 A URI, história e Integração Regional .....</b>	<b>97</b>
<b>3.2 Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) – Construindo Alternativas.....</b>	<b>102</b>
<b>3.2.1 Sentido etimológico do termo “projeto” .....</b>	<b>106</b>
<b>3.2.2 Características básicas do projeto político-pedagógico .....</b>	<b>107</b>
<b>3.3 Contextualizando os Projetos Pedagógicos dos Cursos da URI: Pedagogia, Serviço Social e Administração.....</b>	<b>108</b>
<b>CAPITULO IV – DESENVOLVIMENTO REGIONAL, EXCLUSÃO/INCLUSÃO SOCIAL E PARTICIPAÇÃO - ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>115</b>
<b>4.1 categorias de análise .....</b>	<b>116</b>
<b>4.2 Desenvolvimento regional com justiça social: dilemas e perspectivas.....</b>	<b>116</b>
<b>4.2.2 Exclusão/inclusão social: novas interfaces e desafios .....</b>	<b>135</b>
<b>4.2.3 Participação, caminho da cidadania e da transformação social .....</b>	<b>149</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>159</b>
<b>REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO .....</b>	<b>173</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>179</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01 - Mapa da Rio Grande do Sul - Conselho de Desenvolvimento Regional - CODEMAU .....</b>	<b>44</b>
<b>Figura 02 - Classificação das Regiões do Rio Grande do Sul - Nível de Desenvolvimento.....</b>	<b>43</b>
<b>Figura 03 - Mapa - localização dos Campi da URI .....</b>	<b>86</b>

## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 01 - Alunos matriculados no Ensino Superior, faixa etária 18 a 24 anos (2000 e 2001).....</b>	<b>69</b>
<b>Gráfico 02 - Titulação dos docentes .....</b>	<b>87</b>
<b>Gráfico 03 - Professores, alunos, funcionários.....</b>	<b>87</b>
<b>Gráfico 04 - Cursos de graduação, opções/habilitações e pós-graduação .....</b>	<b>88</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01 - Cursos e Alunos (Total e Concluintes) por sexo – URI/Campus de Frederico Westphalen.....</b>	<b>34</b>
<b>Tabela 02 - Curso/nº de alunos/gênero.....</b>	<b>35</b>
<b>Tabela 03 - Curso de Pedagogia.....</b>	<b>36</b>
<b>Tabela 04 - Curso de Serviço Social.....</b>	<b>36</b>
<b>Tabela 05 - Curso de Administração.....</b>	<b>37</b>
<b>Tabela 06 - Cursos agrupados/percentual de respostas e “não respostas”.....</b>	<b>37</b>
<b>Tabela 07 - População total, anos de 1996 a 2000.....</b>	<b>41</b>

## INTRODUÇÃO

A temática central deste trabalho é a formação da URI na perspectiva da contribuição para o desenvolvimento regional com justiça social, tendo por foco a região do Médio Alto Uruguai, área de abrangência da URI – Campus de Frederico Westphalen, em vista da superação da exclusão social, logrando uma sociedade com lugar para todos, participativa e cidadã.

Já se constitui em lugar comum falar de exclusão social ou do agravamento da questão social no contexto latino-americano e brasileiro. Também é comum falar da crise da educação e do papel que se espera da universidade neste início de novo milênio, o século XXI. Há necessidade, porém, de uma melhor compreensão dos elementos constitutivos e da missão que se espera a universidade cumpra frente às demandas sociais na perspectiva de torná-la, como defende Chauí (2001), um espaço de “*formação, reflexão, criação e crítica*”, bem como, de produção e difusão de conhecimentos e saberes para uma sociedade qualitativamente diferente, com novas perspectivas de vida digna para a maioria da população de uma das regiões mais empobrecidas do Estado do Rio Grande do Sul.

O interesse da pesquisa visa a contribuir na discussão e formulação de um projeto de desenvolvimento da região, com inclusão social, na crença de que a universidade tem um papel estratégico nesse processo. Acredita-se que isso passa pela formação de novos sujeitos, agentes e protagonistas sociais com uma visão abrangente para atuar na perspectiva da transformação das atuais relações sociais assentes no modelo de desenvolvimento econômico, do progresso linear, “ad infinitum”, para um novo paradigma com proeminência no desenvolvimento humano e social.

Neste sentido, este estudo visa a conhecer e discutir, de uma lado, a questão social da região do Médio Alto Uruguai, área de atuação da URI, em que se evidenciam variadas formas de exclusão e desigualdade social e, de outro, analisar o papel, missão e função que cabe à Universidade/URI, instituição definida como comunitária, nascida da iniciativa e do esforço da comunidade regional.

A escolha desta temática de pesquisa deve-se, basicamente, a dois motivos; a minha formação em filosofia e a trajetória e vivência pessoal e profissional como professor universitário e Diretor Acadêmico, no período de 1992 a 2005, e membro integrante do

Grupo Tarefa (GT) responsável pelos estudos de viabilização da atual Universidade Regional, Integrada e Comunitária (URI), implantada e reconhecida em 1992, prestes a completar seu primeiro lustro como Universidade.

Trata-se, assim de uma das mais novas universidades brasileiras, contando atualmente, com, aproximadamente, 15 mil alunos de graduação e pós-graduação.

Uma segunda razão diz respeito ao interesse e necessidade de refletir a missão, função e compromisso social da universidade brasileira, tendo por foco o projeto de formação da URI - Campus de Frederico Westphalen e o desenvolvimento regional.

É escusado afirmar que vivemos um tempo de grandes mudanças, de tensões, contradições e perplexidades que desafiam a universidade a produzir novas respostas, sem, contudo, abrir mão de sua capacidade de formular novas perguntas. Pois, a Universidade como instituição educativa e, por isso, social, tem um compromisso, enquanto bem público, de “ligar o presente ao médio e longo prazo pelo conhecimento e pela formação que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão e crítica que constitui” (Santos, 2005, p. 114).

Os novos desafios colocam a instituição universitária na berlinda, em questão, numa encruzilhada, tendo que fazer novas opções e escolhas, o que implica não só reformas parcelares, mas mudanças substantivas em que homens e mulheres são chamados a fazer opções e tomar decisões que ultrapassam a esfera da técnica, levando em conta o impacto e as conseqüências éticas do “progresso” da ciência e da tecnologia sobre a vida humana, a biosfera e o ecossistema como um todo.

O compromisso da universidade consiste, assim, em traçar novos cenários de futuro em que a inclusão social e a qualidade de vida sejam a dimensão central. Isso reforça a necessidade de produzir rupturas, dissensos com o atual paradigma que identifica desenvolvimento econômico com crescimento do PIB (Produto Interno Bruto, geração de *superavits*, produtividade, vale dizer, dimensões economicistas), submetendo tudo à lógica do mercado, da concorrência, do lucro que tem, por conseqüência, a exclusão social de crescentes contingentes da população, sobretudo, em países e realidades como a América Latina, o Brasil e a região do Médio Alto Uruguai, locus desta investigação.

As transformações em curso não ocorrem somente no campo da ciência e da tecnologia da informação e comunicação, criando um mundo cada vez mais interdependente e conectado em redes de informações, mas, fazem-se sentir também no amplo espectro de mudanças no campo econômico, no mundo do trabalho, afetando a vida das pessoas em todas as dimensões.

A grande questão que se apresentou foi a de saber como a formação universitária, criticada por não estar respondendo, a contento, aos novos desafios da formação das novas gerações possa instituir-se em espaço de produção, difusão e socialização de novos conhecimentos que transcendam o que Santos (2002) denomina de “conhecimento-regulação”, focado no paradigma científico, tornando-se conhecimento-emancipação (social), sabedoria e qualidade de vida. Aliás, não deixa de ser um fato sintomático que tanto conhecimento acumulado ao longo da história, tão pouco tenha se tornado em qualidade de vida, vindo a contribuir para a solução de problemas que afetam a maioria da população em pleno século XXI.

Caso contrário como se explicaria a realidade social brasileira em que somente 11% dos jovens da faixa etária dos 18 a 24 anos estão matriculados na universidade (Censo do Ensino Superior, Inep/MEC, 2003)? Dados da SE (Secretaria da Educação, RS) dão conta de que no Estado do RS este percentual, em 2005, alcançou 25% de alunos matriculados nessa faixa etária.

Esse crescimento de matrículas deve atribuir-se, sobretudo, à expansão de Instituições de ensino superior ocorrida no Estado e na Região do Médio Alto Uruguai, feita de forma desordenada, sem a devida regulação pelo poder público, carecendo de uma avaliação mais criteriosa quanto às condições de oferta de ensino de qualidade, associado à pesquisa e extensão institucional, evidenciando uma banalização ou mercadorização desse nível de ensino, pondo em risco a sobrevivência da URI como instituição comunitária, com histórica trajetória de inserção social, comprometida, desde sua origem, com o projeto de desenvolvimento regional, construído pela vontade e esforço, sobretudo dos primeiros imigrantes e colonizadores da região.

A universidade, instituição quase milenar, é desafiada e cobrada de um lado, por novas exigências da sociedade e do Estado e, de outro lado, pelo mercado e sua lógica demandando profissionais quase sempre úteis e rentáveis. Deve-se registrar que a implantação da primeira universidade ocorreu, tardiamente no Brasil, na década de trinta, enquanto na região do Médio Alto Uruguai, a primeira iniciativa desse gênero ocorreu somente na década de 70, através da Extensão do Curso de Letras, da Universidade Federal de Santa Maria, tendo adquirido sua autonomia como Instituição Isolada, denominada –IESAU – Instituto de Ensino Superior, mantido pela FESAU (Fundação de Ensino Superior do Alto Uruguai) em 04 de junho de 1974.

Iniciava-se, então, uma nova fase com novas expectativas de desenvolvimento para a população de uma das regiões mais empobrecidas do Estado do Rio Grande do Sul,

caracterizada pelo Ministério do Interior (1996) como “Região Deprimida”, devido, por um lado, aos altos *déficits* e carências socioeconômicos e culturais e, de outro, pelos baixos índices de crescimento e de desenvolvimento, tendo, por conseqüência, o fenômeno da migração da população regional para outros centros. Esse fato provocou um esvaziamento populacional, com perda de potencialidades, sobretudo da população jovem, traduzido em aumento das desigualdades e exclusão social.

Desde seu início, a FESAU e, posteriormente a URI, em 1992, desenvolveu intensa ação no campo social, via, sobretudo, Extensão universitária, promovendo estudos e pesquisas e promovendo “Seminários de Desenvolvimento Regional”, buscando a participação das comunidades no processo de discussão e construção de novas alternativas de desenvolvimento sustentável com autonomia e justiça social, estimulando e potencializando os valores do trabalho comunitário, bem como a participação solidária da população na superação dos problemas.

No entanto, o avanço do fenômeno da globalização econômica provocou profundas mudanças nas relações sociais com a introdução de novos modos de produção, mudando culturas, modos e estilos de vida da população. Essa nova realidade e problemática precisava ser posta em questão na perspectiva de conhecer e entender o processo de mudança em curso, visando a projetar novas alternativas de futuro para sua gente, agora sob o impacto e influência trazidas pelos ventos da globalização econômica, vale dizer, uma realidade mais complexa e em âmbito global.

O escopo deste trabalho buscou contribuir na interpretação e construção de novas alternativas, integrando o local e o global, superando localismos e globalismos, isto é, vieses bairristas e saudosistas e apegos outros, erigindo uma sociedade pluralista, aberta e desenvolvida socioculturalmente.

Daí surgiu o interesse e a relevância desse estudo em que se propôs explicitar o processo de mudança e contribuir na construção de soluções alternativas que Santos (2002) designa de “antihegemônicas”. Isso implicou desmistificar concepções de formação universitária em vista da configuração de um novo modelo de desenvolvimento regional baseado no desenvolvimento humano e social. Ou seja, desenvolvimento autônomo, ou auto-sustentável com participação e inclusão social. Tal utopia é possível e viável?

São questões que se buscou problematizar nesta pesquisa, tendo em conta que a universidade como instituição educativa, portanto, social, constitui espaço e campo de luta numa sociedade atravessada pela lógica do mercado, em que os valores da competição e a busca de resultados, tornaram-se objetivos últimos.

A Universidade confronta-se, pois, com uma situação nova, contexto em que as políticas públicas se tornam cada vez mais restritivas devido, em grande parte, à política neoliberal que inibe e, na prática, inviabiliza um projeto de universidade como instituição social tendo compromisso com a sociedade mais ampla e, ao cabo, com o projeto de nação para o qual lhe cumpre contribuir.

O maior desafio da Universidade talvez resida na tensão e contradição entre os objetivos, finalidade da formação acadêmica, científica e profissional e valores ético-morais e a pressão originada da racionalidade instrumental pela formação de indivíduos úteis e rentáveis para o sistema econômico, em que o mercado se torna o regulador da vida social, com predomínio da dimensão e dos valores produtivistas e eficientistas.

Uma questão basilar, colocada à universidade, consiste em desenvolver o pensamento crítico e a produção de conhecimento para além daquele exigido pelo mercado.

Tais desafios requerem da Universidade capacidade de se auto-interrogar, de mudar, internamente, para mudar a sociedade externa, tendo em conta que o verdadeiro mercado da universidade reside sempre no futuro de homem, de sociedade e de nação que ela quer contribuir a formar ou transformar.

Vislumbrar e implementar tais propósitos implicou a necessidade da discussão e releitura crítica do Projeto Institucional da instituição comunitária URI e de sua missão na crença de que a Universidade constitui-se em lugar privilegiado, quicá “a única instituição nas sociedades contemporâneas que pode pensar até às raízes as razões por que não pode agir em conformidade com o seu pensamento”, Santos (1995, p. 225)

Como a Universidade irá lidar neste novo cenário e contexto de mudanças, desafios e ameaças de destruição do modo de produção, de vida cultural e lazer colocadas pela globalização econômica neoliberal? Responder a essa indagação adquire relevância na proporção em que se tem como suposto que a instituição universidade no século XXI será menos hegemônica, mas nem por isso menos necessária. Talvez a sua característica mais distintiva seja exatamente sua capacidade de pensar o longo prazo, ligando o presente ao médio e longo prazo. A universidade, assim entendida, só se justifica no longo prazo.

Indaga-se pelo retorno social de pensar o longo prazo, as “emergências”, quando estamos engolfados e centrados em responder às “urgências” e premências do cotidiano, dominadas pelo curto prazo, da necessidade de produzir resultados, em que as urgências do orçamento, da competição entre as próprias instituições, o desemprego de graduados, tempo em que o desemprego estrutural, pelas evidências, veio para ficar, tornando-se um componente constitutivo da vida pós-moderna.

É neste estado de coisas que se põe à prova o projeto da Universidade, cujas implicações discuto de forma mais ampla no capítulo III, buscando visualizar perspectivas outras, novas “emergências”, a totalidade, projetar novos cenários de futuro, com perspectivas de vida e de humanidade ante um espectro de incertezas e perplexidades de ameaça global à vida do planeta

Como buscar uma formação universitária comprometida e a serviço do desenvolvimento regional e da inclusão social das amplas categorias sociais, constituiu-se questão recorrente e desafio maior deste estudo.

Isso requer a necessidade de refletir novos referenciais de formação acadêmica capazes de uma nova relação e inserção da universidade na sociedade, contribuindo para o desenvolvimento com caráter de transversalidade, entrelaçando o econômico, o social e o cultural, aliando e subordinando a técnica à ética, à participação e a solidariedade, pondo ênfase no “desenvolvimento humano”.

A indagação que se põe consiste em responder ao desafio de uma sociedade de fraca tradição democrática, de cultura autoritária que impregna concepções e práticas pedagógicas, dificultando ações emancipatórias.

Daí nasceu minha indagação central e básica da pesquisa: qual o papel que cabe ou se espera cumpra a universidade no atual contexto de exclusão? Como poderá ela instituir-se num lugar de emancipação social e de exercício da cidadania, não formando seres, indivíduos acabados para o consumo do mercado, mas agentes e sujeitos comprometidos com a luta por uma sociedade mais igualitária, com desenvolvimento e justiça social? “Por quê, para quê e para quem” a Universidade contribui para formar?

O presente trabalho procura responder às questões e objetivos da pesquisa, através da análise do marco teórico, alicerçado em autores de referência na discussão da temática, com uma revisão da literatura e pesquisa documental, em especial, dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, averiguando objetivos e diretrizes de formação e compromissos com a realidade social que a Universidade, através dos atores/sujeitos participantes da pesquisa, acadêmicos formandos dos três cursos, têm e vêm assumindo na promoção e implementação de um projeto regional de desenvolvimento com justiça e inclusão social.

Articulo esta pesquisa com minha história pessoal e profissional de mais de trinta anos de vivência e experiência iniciada nos idos de 1969 no magistério Estadual de 1º e 2º Graus como professor, Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional, dado que minha formação/graduação em Filosofia e Orientação Educacional e, a partir de 1972, atuando no

magistério superior, com as disciplinas de Realidade Brasileira, Sociologia e Filosofia, legitimam minha pesquisa em educação.

Somem-se a isso, os dados e sugestões dos diferentes atores, registros obtidos através do uso de questionários e da técnica do grupo focal, cujos resultados apresento e analiso no Capítulo IV, que se inter-relacionam entre si e buscam convergir para a formulação de algumas propostas e ações, a título de sugestão, na perspectiva de implementar o projeto social de formação da URI, via Projetos de Cursos, em que a categoria ou dimensão participação constitui elemento chave.

No primeiro capítulo, apresento as “questões de pesquisa e o caminho metodológico” desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com utilização de questionários com questões abertas, focalizando a problemática do desenvolvimento regional, exclusão/inclusão social, cidadania, participação, alcançando um total de 99 participantes e a discussão de grupos focais integrados por 22 acadêmicos formandos de Cursos da URI, em que se buscou um aprofundamento das questões já contempladas, anteriormente, no questionário, com os sujeitos que integraram a amostra da pesquisa.

A pesquisa teve enfoque multidimensional: qualitativa e quantitativa, com ênfase na dimensão qualitativa por esta ser mais adequada à sua problemática e aos seus objetivos, que visou obter e registrar a opinião, visão e percepção dos alunos quanto à formação obtida na URI em vista de sua inserção na vida da sociedade regional, enfocando: desenvolvimento regional, exclusão/inclusão social e participação.

No segundo, abordo, sucintamente, a discussão da problemática social latino-americana, brasileira e regional, caracterizada pela exclusão social; a concepção de desenvolvimento, entrelaçando o social, o econômico, o político e o cultural, com prioridade ao “desenvolvimento humano” em vista da emancipação e inclusão social, para propor estratégias para construir uma sociedade mais igualitária, desenvolvida, justa, solidária e participativa.

No terceiro, analiso o projeto Institucional da URI, os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de potencializar iniciativas, ações e projetos sociais na perspectiva da transformação social em prol de uma sociedade regional com justiça social, da defesa dos direitos e da dignidade humana e social.

O intuito é o de explicitar as concepções e o papel que cabem à Universidade, em especial, à URI, como instituição comunitária, com histórica trajetória de inserção na sociedade regional, através da formação e da promoção de estudos e pesquisas, projetados ao desenvolvimento da região de sua abrangência.

No quarto capítulo, apresento e pontuo as principais categorias de análise do objeto de estudo, mediante a análise dos dados e informações obtidos, explicitando os desafios concretos da formação universitária e da formulação de propostas ou sugestões, buscando implementar um novo processo de desenvolvimento regional.

Para tanto, sigo um conjunto de análises que orientou o recorte empírico, entrelaçando o quadro teórico de referência com as categorias que emergiram da descrição dos dados da pesquisa de campo.

A discussão do referencial teórico, da pesquisa documental e da análise da pesquisa de campo, evidenciou a necessidade de um duplo movimento de articulação interna da comunidade acadêmica, com visão transdisciplinar, desenvolvendo, de forma integrada, ensino, pesquisa e extensão, com desenvolvimento de ações do campo social, realizadas de forma articulada com os distintos segmentos da sociedade regional: instituições públicas e privadas, universidades, escolas, movimentos sociais, entidades de classe, sindicatos, ONGs, isso em torno de objetivos coletivamente decididos e solidariamente assumidos, na busca da coesão e inclusão social e da superação das desigualdades e exclusões.

# **CAPÍTULO I – O OBJETO DE PESQUISA, METODOLOGIA E PRIMEIROS DADOS**

## **1.1 Os caminhos da pesquisa**

Apresento, neste capítulo, o objeto de pesquisa e o processo metodológico entendido como caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da investigação da realidade. Compreende a explicitação do tipo de pesquisa, detalhamento das etapas da pesquisa, explicação de sua estrutura, planejamento das etapas seguidas e os procedimentos de análise dos resultados da pesquisa, para responder ao problema e objetivos propostos. Apresento, também, resultados prévios dos questionários e da discussão dos grupos focais para situar mais, adequadamente, o tema da pesquisa.

É mister ter em conta que as questões da investigação estão sempre relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. Neste sentido, não existe ciência e pesquisa neutras, porque a realidade está impregnada de significações e valorações.

Segundo Marques (1984), para intervir numa realidade determinada, o pesquisador precisa de uma bússola e saber o que procura. Não a busca do saber a resposta aos problemas, mas de saber perguntar e ajudar as pessoas a explicitarem e refletirem sobre sua situação e as possibilidades de construção de saídas para seus problemas.

A pesquisa que realizei está centrada em três eixos ou movimentos básicos que estão, intimamente, associados: formação da URI e o desenvolvimento regional, exclusão/inclusão social e participação.

As dimensões fundamentais abordadas na discussão estão centradas em responder ao problema da pesquisa, que explicito mais adiante, e que se volta para a reflexão do processo e/ou projeto de formação da URI, de alguns cursos previamente selecionados, em vista da contribuição da universidade na formulação e concretização de desenvolvimento da região, com justiça social.

Tenho como propósito realizar um estudo crítico e auto-crítico da realidade da formação e da contribuição da universidade na superação das distintas formas de exclusão social observadas na área de atuação e abrangência da URI – Campus de Frederico

Westphalen, com enfoque na Região do Médio Alto Uruguai, atentando, de forma especial, para a dimensão da participação, esta considerada elemento fundamental para a superação das desigualdades e da exclusão social na região, perspectivando o desenvolvimento regional com justiça e inclusão social.

Como expressa Brandão (2003), é o complexo das perguntas que vão do “o quê” ao “para que fins”, que determina, sempre de maneira relativa, qual o “método” a ser utilizado e em que circunstâncias.

Nas investigações no campo da educação, explica Brandão, podemos partir do princípio de que:

muita coisa importante sobre o que desejamos saber está não apenas na realidade objetiva do real de suas vidas, mas nas representações sociais, nos imaginários, nas práticas culturais com que grupos, sociedades, constroem e transformam o seu: quem somos, como nos imaginamos, quem desejamos ser, como vivemos, como queremos viver, em que mundo estamos, em qual mundo queremos estar, e assim por diante (Brandão, 2003, p.108).

Toda pesquisa nasce de um interesse: econômico, político, social ou pedagógico. Pesquisar, é acima de tudo, assumir um compromisso com a transformação social. Uma pesquisa de realidade constitui-se de aporte teórico, problematização, análise e interpretação da realidade, disposição e compromisso com a transformação dessa realidade.

Neste sentido, a realidade não pode ser entendida como a soma das partes isoladas, ao contrário, implica a visão do contexto, da estrutura e dinâmica sociocultural e histórica de determinada realidade. A realidade, assim entendida, vai além do mundo objetivo, do visível, do concreto; inclui percepções, representações sociais, o imaginário, as intencionalidades do que queremos ser e viver; que mundo queremos ajudar a construir. Nesta perspectiva, toma-se a realidade como um desafio a ser desvendado.

A pesquisa precisa refletir a realidade no seu contexto de forma ampla a partir de uma metodologia que seja “dialética e dialógica”, bem como a necessidade da análise da realidade deve evidenciar os problemas, os atores coletivos em ação, as relações, tensões, os interesses em jogo.

A prática social, porém, muitas vezes é contraditória. Neste sentido, a teorização, que nasce da prática, permite-nos descobrir as contradições e orientar novas práticas. No entanto, a relevância maior do ato de pesquisar reside em assumir compromissos com a transformação social baseada e balizada numa prática dialógica e emancipatória.

Toda pesquisa nasce de um interesse e de um problema. Sem problema, não há pesquisa. Neste estudo, o interesse está focado na formação da URI, perspectivando o desenvolvimento da região, via Projeto Institucional Político-Pedagógico (PPI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e, em especial, da análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPCs) dos Cursos selecionados na amostra: Pedagogia, Serviço Social e Administração, alunos formandos desses cursos.

Segundo Minayo (1994), precisamos estar atentos que as questões da investigação estão sempre relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real.

Na presente pesquisa, devido à natureza do problema e dos objetivos propostos, utilizei uma metodologia multidimensional, ou seja, qualitativa e quantitativa, tendo em conta o objeto da pesquisa, acima enunciado, e a dimensão dialética da realidade social. A ênfase da pesquisa foi a dimensão qualitativa na medida em que ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes; vale dizer, com os espaços mais profundos das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis exatas, matemáticas, ou seja, a dimensões quantitativas.

Contudo, é mister registrar que a dimensão e abordagem qualitativas e quantitativas não se opõem. Ao contrário, complementam-se, pois, a realidade interage, dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia, sem perder a perspectiva da totalidade. Optei, igualmente pela abordagem dialética porque esta toma a realidade pesquisada no seu todo, contempla as relações sociais, as tensões, as contradições de uma sociedade em movimento e interdependente de processos histórico-estruturais mais amplos.

A pesquisa tem uma função educativa, implica em diálogo crítico com a realidade, num duplo movimento de compreensão e transformação. Como função educativa ela remete ao questionamento do conhecimento que a universidade produz e para quem serve esse conhecimento. No escopo desta pesquisa procuro responder à indagação central: como a formação na URI contribui na formulação e implementação de um projeto de desenvolvimento regional, com justiça social, considerada, especialmente, no que se refere à inclusão social dos formandos nas Regiões e comunidades de origem nas quais estão inseridos.

A abordagem metodológica qualitativa foi feita sem prejuízo da dimensão quantitativa, pelo fato de estas duas dimensões ou racionalidades contemplarem melhor a natureza e o alcance esperado pela investigação. Isso, na crença de que as teorizações e

levantamentos de dados empíricos, constatações, observações e descrições, possibilitam fazer análises, projetar e propor alternativas, visando à solução das problemáticas levantadas.

Se na prática, ciência é “a arte de argumentar”, isso não se dá sem desconstrução (não com o sentido de destruição), mas da necessária rebeldia, com caráter provocativo. Tratava-se de pensar a universidade como palco privilegiado da formação da cidadania e da participação, estas vistas como pressupostos para o desenvolvimento e a transformação de uma dada realidade, passando de uma dada “visão da realidade para uma nova situação” como ensina Freire (2005).

A opção pela pesquisa de caráter participativo deve-se ao fato de a mesma constituir um processo em que há um envolvimento e participação efetiva do pesquisador na realidade, construir de forma coletiva conhecimentos capazes de ir além do senso comum, - da concepção e crença do paradigma da ciência moderna (conhecimento-regulação), assentado na crença do progresso linear e infinito, - para instaurar um novo paradigma que Santos (2002) designa “conhecimento social, emancipatório, decente” capaz de tornar-se sabedoria e qualidade de vida.

A pesquisa busca, portanto, conhecer a estrutura, a dinâmica, as relações de forma mais direta, criando oportunidades de mudança de consciência, organização e de mobilização social em prol do atendimento dos interesses do coletivo.

Nesta ótica, o estudo tem presente, de um lado, os novos desafios colocados à instituição universitária, precisando criar respostas às novas demandas que lhe são postas pela sociedade, pelo estado e pelo mercado, sem, contudo, abdicar dos princípios acadêmicos da formação humana e social, na perspectiva da humanização, o que implica o resgate da cidadania negada, ou roubada, a que se referem Freire (2005), Gentili (2001), Arroyo, Buffa e Nosella (2003), Assmann e Sung (2000), dentre outros autores em que me apoiei neste trabalho investigativo.

A pesquisa poderá significar uma leitura para além das aparências mais imediatas, contribuindo para a superação de uma visão ingênua da realidade, considerando os condicionantes do contexto socioestrutural e histórico. Isso implica admitir que a realidade precisa ser vista como totalidade em movimento, que o fenômeno, a realidade social, no qual a educação e, por extensão, a universidade, estão inseridos, somente é compreensível no contexto, nas suas interconexões e relações mais amplas.

Dessa forma, seja qualitativa ou quantitativa, a pesquisa precisa refletir a realidade e o contexto socioeconômico-cultural, a partir de uma “metodologia dialética e dialógica”. Isso

implica a análise da realidade, evidenciando os problemas e suas causas, os atores coletivos em ação, as relações de força entre eles, os interesses em jogo, explica Melo (2005, p.86).

A formação, o conhecimento a ser produzido e socializado precisa contribuir para superar o paradigma dominante assente na transmissão de conteúdos, tornando-se construção coletiva, interação dos sujeitos superando a dicotomia sujeito-objeto. Portanto, conhecimento situado no tempo e no espaço, produto da prática e da reflexão do sujeito no mundo que o cerca e que é, necessariamente, histórico e social.

Num contexto de sociedade de classes, regida por interesses antagônicos, é necessário questionar a função e missão da universidade, dos educadores e educandos em vista da formação da cidadania e da participação ativa e efetiva, co/autores e partícipes da transformação das atuais relações ainda, de forma predominante, dominados pela lógica da exclusão e da negação, sem perspectivas de vida plena de crescentes maiorias da população.

Numa sociedade “desencantada” a universidade poderá exercer um papel fundamental de devolver esperança, resgatar e promover valores e culturas que visem ao bem-estar das maiorias, hoje excluídas, para além das demandas do mercado, do lucro, da competição, que têm, por consequência, exclusão crescente.

O “como se faz” não pode se dissociar da dimensão epistemológica, do “por quê se faz” e mais, não se pode perder de vista a perspectiva político-pedagógica do “para quem” e do “para quê” está sendo feita a investigação, que através de uma abordagem de natureza e caráter político-filosófica possibilite uma maior relação entre a dimensão local (micro) e o contexto social mais amplo (macro).

A análise de cunho mais qualitativo a ser realizada coletivamente busca a especificidade histórica e totalizante que produz a fala, a partir de um debate orientado por problematizações e busca de construção de possíveis alternativas a serem provocadas pelos facilitadores/coordenadores do trabalho.

O diálogo entre as duas racionalidades, o quantitativo e o qualitativo, aponta que os dados quantitativos se constituem em fonte para configurar a realidade e suscitar a análise, enquanto os dados qualitativos podem remeter ao seu significado para o fenômeno em estudo. Como adverte Thiollent (1992), ora o quantitativo sofre de imprecisão de fontes, ora o qualitativo se vê à mercê das distorções de percepção, conceitos e significados. Daí o caráter de complementaridade dessas duas racionalidades, do quantitativo e de qualitativo.

Na análise documental, questionários e grupo focal pode-se imprimir ao texto um caráter de transversalidade no entendimento da problemática. A utilização de questionários se deve ao grande universo de sujeitos envolvidos, alunos finalistas de três cursos da URI, com

um total de 99 questionários respondidos. Na discussão do grupo focal, envolvendo 22 participantes, o debate se deu entre os pares e teve por objetivo socializar experiências, trocar idéias, interagir sobre as idéias, percepções, opiniões e leituras da realidade.

A utilização da técnica do grupo focal nesta pesquisa, justificou-se, na medida em que possibilitou uma “olhar de dentro”, permitindo obter informações e desvendar novas dimensões nem sempre possíveis e visíveis num contexto de entrevista individual ou da utilização de outras técnicas como o questionário. Participaram do grupo focal um total de 22 alunos.

Para Krueger e Casey (2000), a técnica do grupo focal permite “compreender melhor como as pessoas pensam ou se sentem em relação a um tema, produto ou serviço. Os participantes são selecionados por ter algumas características em comum relacionadas com a temática do grupo focal”. (apud SAAVEDRA 2003, p. 60).

Utilizei uma combinação de técnicas e recursos, qual seja, revisão da literatura, pesquisa documental e de campo, questionários e discussão com grupo focal, de forma combinada realizando uma triangulação através dessas distintas interfaces.

A fase de planejamento e de investigação de campo foi especialmente gratificante, na medida em que possibilitou a revisão de conceitos e referenciais como educador, maior compreensão e interação com as condições de vida dos educandos e, sobretudo, com a visão e percepção que os mesmos têm sobre a realidade social em que vivem e, sobretudo, o que os sujeitos propõem a si mesmos como projeto de vida, na perspectiva de sua participação na construção de uma sociedade regional mais solidária e participativa.

Um dos problemas mais comuns colocados após a fase de pesquisa de campo, observa Melo (2005), é “o que fazer” e “como tratar” as observações e informações obtidas nessa fase da pesquisa. A releitura do Projeto Pedagógico Institucional, combinada com a sistematização das informações das respostas dos questionários e da discussão com o grupo focal, foi um momento trabalhoso porém gratificante para o alcance dos propósitos da pesquisa, da qual emergiram três categorias básicas de discussão e análise: desenvolvimento regional, exclusão/inclusão social e participação.

Para Veiga-Neto (2000), é fundamental em toda pesquisa adotar uma postura crítica de “desconfiança radical” tanto para consigo mesmo quanto para com as afirmativas formuladas na/sobre a pesquisa. Foi com esta postura e perspectiva que busquei problematizar a contribuição da URI na formação dos estudantes, considerando sua contribuição cidadã num projeto de desenvolvimento regional.

## 1.2 Problemática da pesquisa

Partindo dos pressupostos e desafios apresentados, coloco como problema central da pesquisa a seguinte questão:

- Como a formação na URI/FW (nos cursos de Administração, Serviço Social e Pedagogia) contribui para a formulação de um projeto profissional e pessoal para o desenvolvimento regional na perspectiva da inclusão social?

As indagações básicas voltaram-se a responder como o projeto de formação contribui para a formação de novos profissionais com qualidade acadêmica, científica, social e política, objetivando o desenvolvimento regional com justiça e inclusão social na perspectiva da superação da exclusão social, alcançando uma sociedade mais humana, com dignidade de vida para todos.

Estas indagações implicaram em novos questionamentos: - Qual projeto de formação para qual sociedade? - Qual projeto de desenvolvimento? - A que os alunos associam desenvolvimento regional, exclusão/inclusão social, participação e cidadania na sociedade atual?

Os questionamentos implicaram discutir variáveis, critérios, concepções, tomar partido, fazer opções; fazer projeções - no sentido etimológico do termo, “lançar para frente”, prever alternativas viáveis e factíveis de pôr em prática, em andamento, envolvendo instituições, sujeitos, novos atores/autores comprometidos com o desenvolvimento regional.

Falar em perspectivas remete sempre a previsões, ao futuro, a questões no âmbito de uma utopia, a ideais “idealizados”. Educação implica construir utopias. Como escreve o poeta Mario Quintana “se as coisas são inatingíveis... ora! Não é motivo para não querê-las...”. Discutir a formação da universidade remete a pensar o futuro a ser construído, com amor e paixão, acreditar que um outro mundo é possível, viável e necessário. Quiçá a questão fundante seja responder à indagação, como formar para a transformação de uma realidade profundamente estigmatizada pela exclusão social das majorias de sua população?

Como forma de dar conta da problemática da pesquisa, era preciso optar e responder, na perspectiva colocada por Brandão (2003), a questão do “por quê, para quê e para quem”, a universidade serve e a quem ela se destina. A educação, pela sua própria natureza, afirma Freire (2005), exige o “atravessamento de fronteiras epistemológicas”, e outras, com todos os riscos que isso possa significar.

A questão central é saber que projeto de sociedade os estudantes têm e se propõem como futuros cidadãos e profissionais egressos de uma universidade comunitária?

Na minha experiência pessoal, com mais de trinta anos de magistério, seja como professor, seja na administração acadêmica da Universidade/URI, por mais de uma década, tenho percebido que os alunos saem da universidade com muitas indagações sobre o futuro profissional, mas a pergunta fundamental, continua sendo: que futuro de sociedade os espera? Qual é o projeto pessoal, profissional e social dos acadêmicos formados na URI?

É a estas questões e indagações que a universidade do século XXI precisa se debruçar para instituir uma nova relação social não mais baseada na dominação e inculcação de valores outros, mas contemplar a discussão da realidade social, sobretudo, a de seu entorno, com o propósito e compromisso de transformações profundas no rumo de uma sociedade mais inclusiva, em que tenha lugar para todos e não somente para alguns como tem sido historicamente. Tal utopia é possível e viável? É que me proponho discutir a analisar, tendo consciência da amplitude e complexidade das questões aí imbricadas, mas ciente de que a história, como diz Freire, não é inexorável, é, antes, tempo de possibilidades de construção. Esse o nosso sonho.

A partir dessa questão central elenquei os seguintes objetivos:

### **1.3 Objetivo Geral**

Conhecer e analisar a formação na URI, via os cursos de Pedagogia, Serviço Social e Administração, em vista de sua contribuição na formulação de um projeto pessoal e profissional para o desenvolvimento regional na perspectiva da inclusão social.

#### **1.3.1 Objetivos Específicos**

- Analisar qual é o projeto institucional da URI como instituição formadora de profissionais e de lideranças na região numa perspectiva do desenvolvimento regional sustentável;

- conhecer e analisar a realidade social regional, explicitando limitações e potencialidades da região de atuação de URI, em vista da formulação de um projeto de desenvolvimento regional de superação da exclusão social e de construção de alternativas em termos de ações e projetos sociais emancipatórios;

- relacionar os projetos político-pedagógicos dos cursos (Administração, Serviço Social e Pedagogia) com a perspectiva de formação humana, profissional e pessoal no contexto social da região de abrangência da URI/FW;

- discutir os atuais desafios do ensino universitário e problematizar sobre os compromissos sociais, políticos e culturais de uma universidade regional e comunitária, o caso da URI;

- propor projetos e ações inovadores, que viabilizem uma maior inserção e compromisso social da URI e dos futuros profissionais com um projeto de desenvolvimento regional .

#### **1.4 Detalhamento das etapas da Pesquisa**

Para a concretização da investigação e a demonstração dos resultados, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e de campo, que possibilitasse conhecer como o projeto político-pedagógico da URI contribui para o desenvolvimento regional sustentável. Tal desafio me remeteu à análise do projeto, filosofia de homem e de sociedade que a Instituição URI propõe como referência normativa e valorativa para os acadêmicos, explicitado no PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) em vista da formulação do projeto de desenvolvimento regional.

Para complementar, contrastar e pôr à comprovação as assertivas levantadas parti para a pesquisa de campo com a utilização de duas técnicas: aplicação de um questionário contendo 9 itens, todas questões abertas, possibilitando, além do conhecimento do objeto de pesquisa, realizar uma discussão e análise dos dados das respostas. Posteriormente, foi feita a discussão com um grupo de alunos das mesmas turmas que haviam respondido o questionário, possibilitando uma interação e construção de propostas no sentido de aperfeiçoar o projeto de formação institucional e qualificar a ação dos sujeitos na perspectiva de sua inserção ativa e crítica nos processos sociais, em especial, do projeto de desenvolvimento regional, visando à inclusão social.

#### **1.5 Universo e amostragem da pesquisa**

Na definição e delimitação de nosso objeto de pesquisa foram envolvidos os acadêmicos formandos dos seguintes cursos da URI, Campus de Frederico Westphalen: *Administração, Serviço Social e Pedagogia*. A justificação dessa escolha realizou anteriormente.

O motivo da escolha dos sujeitos teve por justificativa tratar-se de cursos representativos de diferentes áreas de conhecimento, possibilitando distintos olhares numa perspectiva transdisciplinar.

A escolha de alunos finalistas ou formandos, deve-se ao fato de os mesmos já terem percorrido uma trajetória de formação na universidade, possibilitando conhecer a visão e percepção de formação recebida, bem como da visão de mundo, de homem e de sociedade em que estão inseridos e com a qual têm compromissos na qualidade de profissionais que passaram por uma instituição de ensino superior, uma universidade com as características da URI, regional, integrada e comunitária, que surgiu com vínculos e compromissos com as transformações socioculturais de seu entorno.

A pesquisa foi realizada a partir de três momentos:

a) Um debate com o universo da pesquisa para explicitar os objetivos do trabalho;

b) Aplicação de um questionário referente à contribuição da URI como Instituição Regional e Comunitária no desenvolvimento regional, a partir de questões previamente elaboradas.

c) Formação de um grupo focal, integrado por três acadêmicos de cada curso, para participarem de entrevistas; escolhidos pelos acadêmicos com o objetivo de aprofundar a reflexão e captar outros aspectos e significados, completando e ampliando a visão e percepção dos acadêmicos sobre a problemática em tela. O objetivo deste momento foi o de obter informações mais significativas através da participação mais próxima dos pesquisados.

As vantagens da técnica do grupo focal, segundo Melo (2005), é o formato flexível e o olhar “de dentro” que a técnica proporciona, permitindo ainda que o moderador explore perguntas não previstas e faça checagem de visões e a verificação da fidedignidade dos dados, nem sempre possível num contexto de entrevista individual ou de questionários.

## **1.6 Análise dos resultados dos questionários e entrevistas**

A análise de dados implicou a compreensão da maneira como o fenômeno se insere no contexto do qual faz parte, com teorizações progressivas em um processo interativo com a coleta de dados. Nessa direção, optamos por um diálogo aberto e problematizador onde a relação privilegiada foi a interação intersubjetiva entre pesquisador e os formandos (agentes sociais).

Na análise de dados fez-se a interpretação das informações obtidas através do debate feito com aos acadêmicos das três turmas de formandos dos cursos selecionados na

amostragem sobre a problemática e objetivos da pesquisa, das respostas às questões previamente formuladas pelo questionário e as entrevistas feitas com o grupo focal, procurando cruzar e aprofundar a compreensão dos significados, que Bardin, (1995) in: Szmanski (org) (1999) chama de “desvelamento do oculto, do “não-aparente, o potencial do inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem” (p.63).

### **1.7 Procedimentos e instrumentos da coleta de dados**

Como assinala Bardin (2000), a abordagem qualitativa, sobretudo a análise de conteúdo, “permite conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (...) é uma busca de outras realidades através da mensagem”.<sup>1</sup>

Os questionários (Anexo I) foram aplicados em sala de aula aos alunos presentes. Escolhemos a técnica do questionário por tratar-se de um universo grande de alunos, total de 99. O questionário constava de 09 questões abertas, possibilitando que os participantes se tornassem “pesquisandos/pesquisadores”, contribuindo na construção de novos saberes sobre o objeto pesquisado.

Antes da aplicação definitiva, os questionários foram aplicados a uma turma de Pedagogia, em novembro de 2005, como “pré-teste”, para avaliar se as questões propostas estavam suficientemente claras. Ao todo, 16 alunos participaram desta etapa. Após pequenas alterações na redação de alguns itens, partiu-se para a aplicação definitiva. Os questionários foram aplicados, pessoalmente, no final do semestre de 2005, aos alunos finalistas presentes em sala de aula, após breve explicação dos objetivos da pesquisa.

A discussão com o grupo focal, integrado por alunos formandos de três cursos da URI- Campus de Frederico Westphalen, foi feita em três momentos, respectivamente dias 27 e 28 de março e 11 de abril de 2006, com uma duração média de uma hora e meia cada uma, à noite, no horário das 19 horas às 20h30min. A discussão com o grupo focal seguiu a proposta do questionário, englobando os itens em torno de três questões básicas: contribuição da formação na URI e o desenvolvimento regional; exclusão/inclusão social e a participação dos estudantes no projeto de formação e em programas/projetos e ações, assumindo protagonismo no campo social.

---

<sup>1</sup> BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, (2000).

As palavras-chave ou categorias que orientaram a discussão e a análise dos dados foram: desenvolvimento regional, exclusão/inclusão social e participação. Como questões correlatas, foi questionado o que significa “ser cidadão”, estar excluído/incluído na sociedade atual; problemas ou situações que caracterizam “exclusão social”; a participação e o envolvimento dos acadêmicos em projetos e ações concretas de caráter social e a formulação de possíveis alternativas de solução para as problemáticas identificadas e diagnosticadas.

Para a sistematização e análise dos dados fiz, primeiramente, uma leitura transversal, de modo a captar as idéias-chave, as questões mais recorrentes em cada uma das perguntas. Para tanto, foram registrados os resultados das respostas ao questionário composto por nove itens, em apenso, momento em que foram tabulados o percentual de respostas a cada um dos itens, curso por curso, conforme são apresentadas nas tabelas.

O agrupamento mais expressivo de respostas concentrou-se em três eixos que passei a denominar de categorias, apresentadas, anteriormente, na medida em que essas dimensões contemplavam o conjunto das respostas, contribuições e participações feitas através dos instrumentos de pesquisa utilizados: questionários e grupo focal.

## **1.8 Resultados preliminares dos questionários e grupos focais**

São apresentadas aqui a identificação e composição dos grupos focais, bem como aponta-se alguns dados preliminares que serão discutidos posteriormente (Cap. IV).

### **1.8.1 Sujeitos que responderam às questões do questionário**

Participaram da pesquisa realizada com a utilização de um questionário, alunos finalistas de três Cursos: Pedagogia, Serviço Social e Administração. O número de alunos por Curso teve a seguinte composição: Pedagogia, 210 alunos, 43 concluintes, destes 37 (trinta e sete) responderam às questões do questionário; Curso de Serviço Social, total 203 alunos, com 51 formandos, dos quais 28 responderam ao questionário; Curso de Administração, um total de 469 alunos e 75 concluintes, com 34 participantes. O total de questionários respondidos foi 99.

A composição dos sujeitos da pesquisa que responderam ao questionário teve a seguinte configuração, como mostra o quadro a seguir:

**Tabela 01 - Cursos e Alunos (Total e Concluintes) por sexo – URI/Campus de Frederico Westphalen**

Cursos/Alunos/ Gênero	Pedagogia		Serviço Social		Administração	
	IX	Total	IX	Total	IX	Total
Fem	42	209	48	193	39	198
Masc	01	01	03	10	36	271
Total	43	210	51	203	75	469
Total/respostas.	37		28		34	99
Ñ/Resp	00		00		00	

Total de Questionários: (R) respondidos e (NR) não respondidos por Curso

A tabela mostra a composição do alunado dos Cursos de Pedagogia, Serviço Social e Administração com o total de alunos de cada curso, alunos concluintes e distribuição por gênero. No Curso de Pedagogia, são 43 alunos concluintes, sendo um do sexo masculino; Curso de Serviço Social, 51 alunos concluintes, três do sexo masculino; Administração, 75 alunos formandos<sup>2</sup>: 39 do sexo feminino e 36 masculino. Registra-se maior número de mulheres formandas do gênero feminino em todos os cursos da amostra.

A constituição do grupo de interlocutores foi relativamente homogênea, formandos, faixa etária entre 20 a 26 anos. Com relação ao gênero, observou-se que a maioria, em especial, Pedagogia, 42 são do sexo feminino e 01 do sexo masculino; Serviço Social, 48 feminino, 03 do sexo masculino; Administração 39 do sexo feminino e 36 do sexo masculino.

Uma breve caracterização mostrou que a maioria dos alunos participantes de pesquisa exercem alguma atividade econômica, portanto, tem certa experiência profissional, não necessariamente na área de formação do curso. Porém, poucos estão envolvidos, participando diretamente em projetos e atividades no campo social, em programas e projetos comunitários, afora as atividades de Prática Profissional, propostas no currículo do curso, sob a supervisão e acompanhamento de equipes de professores, Atividades Complementares, Prática Profissional, atividades vinculadas ao Campo de Estágio ou atividades de Extensão universitária

### 1.8.2 Composição e caracterização do Grupo Focal

A pesquisa de campo, com a utilização de um questionário foi enriquecida e aprofundada através da técnica de discussão de grupos focais dos quais participaram 05

<sup>2</sup> Vagas Iniciais: Pedagogia (60), Serviço Social (50), Administração (120); as duas habilitações de Administração somam 120 vagas iniciais. É o curso com maior defasagem entre vagas iniciais e concluintes. Não procedi uma análise da singularidade da relação de concluintes de cada curso, pois tratou-se de muitas variáveis e fatores intervenientes, e por não ser objeto desta investigação. Para maiores informações sobre a composição dos alunos na universidade brasileira recomendo a análise feita por Ristoff (2006).

acadêmicos finalistas do Curso de Pedagogia, 07 do Curso de Serviço Social e 10 de Administração, total de 22 colaboradores.

Composição do grupo focal:

**Tabela 02 - Curso/nº de alunos/gênero**

	Pedagogia	Serviço Social	Administração	Total
Nº de alunos	05	07	10	22
Feminino	04	06	05	15
Masculino	01	01	05	07

A tabela mostra um total de 22 sujeitos participantes dos grupos focais, 5 acadêmicos de Pedagogia, sendo 04 do sexo feminino e 01 do sexo masculino; 07 de Serviço Social, 06 do sexo feminino e 01 do sexo masculino; Administração 10 participantes, 05 masculino e 05 feminino. Administração teve uma representação igualitária, de acordo com a amostra.

A representação do grupo focal ficou assim constituída: 15 feminino e 07 masculino; portanto, mais da metade são do sexo feminino. Como o convite para participação da pesquisa foi livre, a maior representatividade do gênero feminino chamou atenção e, de cara, deixou uma indagação no ar: qual teria sido o motivo, a razão? Mera coincidência ou demonstração de que as mulheres têm maior disponibilidade, disposição, iniciativa e liderança?

Outro destaque refere-se à composição do número total de alunos formandos por curso e por gênero: do total de 210 alunos do Curso de Pedagogia, somente dois são do sexo masculino. Administração, de 368 alunos, 195 são do sexo feminino e 273 masculino. No Curso de Pedagogia somente um aluno concluinte é do sexo masculino. O que não deixa de levantar um ponto de indagação, à quase total ausência de alunos formandos do sexo masculino num curso de formação de educadores. Fato semelhante registra-se no Curso de Serviço Social, com três formandos do gênero masculino.

Para obter uma visão global, do conjunto das respostas dos sujeitos às questões colocadas através do questionário, com um total de 9 itens ensejando uma compreensão e análise crítica da problemática levantada e a conseqüente construção de alternativas, foram tabulados os percentuais de respostas por Curso a cada item do questionário, cujo resultado é apresentado a seguir.

### 1.8.3 Apresentação dos percentuais de Respostas do Questionário

**Tabela 03 - Curso de Pedagogia**

<b>Questões</b>	<b>Responderam</b>	<b>%</b>	<b>Não Responderam</b>	<b>%</b>
<b>1</b>	36	97	1	3
<b>2</b>	26	100	0	0
<b>3</b>	31	94	2	6
<b>4</b>	30	86	5	14
<b>5</b>	7	19	30	81
<b>6</b>	36	97	1	3
<b>7</b>	37	100	0	0
<b>8</b>	36	86	6	14
<b>9</b>	19	61	12	39
<b>Total (%)</b>		<b>82%</b>		<b>18%</b>

A tabela 03 evidencia 100% de respostas aos itens 2 e 7, que tratam, respectivamente, da concepção de “desenvolvimento regional” e “o que é ser cidadão no contexto da sociedade atual”. 82% dos sujeitos responderam a todos os itens. Chamou atenção que somente 19% dos alunos de Pedagogia responderam ao item 5: “o que é ser cidadão no mundo atual”, fato sintomático por tratar-se de futuros professores/educadores.

**Tabela 04 - Curso de Serviço Social**

<b>Questões</b>	<b>Responderam</b>	<b>%</b>	<b>Não Responderam</b>	<b>%</b>
<b>1</b>	26	93	2	7
<b>2</b>	28	97	1	3
<b>3</b>	27	96	1	4
<b>4</b>	27	96	1	4
<b>5</b>	25	87	4	13
<b>6</b>	9	31	20	69
<b>7</b>	29	100	0	0
<b>8</b>	26	96	1	4
<b>9</b>	17	61	11	39
<b>Total (%)</b>		<b>84%</b>		<b>16%</b>

A tabela mostra baixo índice de respostas com relação ao número de respostas do item 6, respondido por 9 dos alunos, (31%) quanto à sua própria “participação e engajamento pessoal como acadêmico de Serviço Social em atividades e ações voltadas à inclusão social”, um dos objetivos básicos e foco do curso.

**Tabela 05 - Curso de Administração**

<b>Questões</b>	<b>Responderam</b>	<b>%</b>	<b>Não Responderam</b>	<b>%</b>
<b>1</b>	34	100	0	0
<b>2</b>	34	100	0	0
<b>3</b>	34	100	0	0
<b>4</b>	31	91	3	9
<b>5</b>	25	74	9	26
<b>6</b>	21	62	13	38
<b>7</b>	32	94	2	6
<b>8</b>	33	79	9	21
<b>9</b>	24	71	10	29
<b>Total (%)</b>		<b>85%</b>		<b>15%</b>

O percentual mais alto dos que “não responderam” (38%), ou não se posicionaram foi em relação à indagação: “participas em projetos e atividades concretas voltadas à inclusão social”? Este fato remete ao questionamento da pertinência do projeto político-pedagógico voltado à formação de profissionais engajados em projetos de alcance social, exercitando na prática os valores da participação e da cidadania.

Como referência cito a opinião de Miguel Arroyo (2003), defendendo uma rediscussão em profundidade e a necessidade de “desmontar” concepções marcantes no pensamento pedagógico, não apenas por uma necessidade de renovação teórica, de clarear idéias, perspectivando pavimentar caminhos, redefinir práticas educativas condizentes com a nova história que está sendo construída.

Isso deverá remeter-nos à reflexão e o questionamento do impacto dos projetos pedagógicos dos Cursos na formação de sujeitos participativos em vista da promoção do desenvolvimento regional com justiça social, sem falsos utopismos, de que a educação sozinha irá fazer as transformações sociais. Conscientes dos condicionantes sócio-históricos e estruturais que impactam a função social da universidade na perspectiva de instituir-se em espaço de discussão e articulação em vista do desenvolvimento social e econômico da região, superando a exclusão social, promovendo melhoria da qualidade de vida da população.

**Tabela 06 - Cursos agrupados/percentual de respostas e “não respostas”.**

<b>CURSOS</b>	<b>Responderam</b>	<b>Não Responderam</b>
<b>Pedagogia</b>	82%	18%
<b>Serviço Social</b>	84%	16%
<b>Administração</b>	85%	15%
<b>TOTAL</b>	82%	18%

### 1.9 Percentuais de “respostas e não-respostas” agrupados por Curso e itens do questionário

As tabelas a seguir apresentadas mostram os percentuais de respostas dos questionários numa visão global, oportunizando uma descrição e análise de cada item no conjunto dos cursos.

Questão 01: Como a formação obtida na URI e no seu Curso contribuiu para o conhecimento de sua região?

<b>Cursos</b>	<b>Responderam</b>	<b>%</b>	<b>Não Responderam</b>	<b>%</b>
<b>Pedagogia</b>	36	97	1	3
<b>Serviço Social</b>	26	93	2	7
<b>Administração</b>	34	100	0	0
<b>Total</b>		97%		3%

97% de respostas, com 3 abstenções.

Questão 02: O que você entende por “desenvolvimento regional”?

<b>Cursos</b>	<b>Responderam</b>	<b>%</b>	<b>Não Responderam</b>	<b>%</b>
<b>Pedagogia</b>	26	100	0	0
<b>Serviço Social</b>	28	99	1	1
<b>Administração</b>	34	100	0	0
<b>Total</b>		100%		0%

Item 2 – registrou 100% de respondentes.

Questão 03: qual é a contribuição da URI, como instituição regional e comunitária, no desenvolvimento da comunidade/localidade:

<b>Cursos</b>	<b>Responderam</b>	<b>%</b>	<b>Não Responderam</b>	<b>%</b>
<b>Pedagogia</b>	31	94	2	6
<b>Serviço Social</b>	27	96	1	4
<b>Administração</b>	34	100	0	0
<b>Total</b>		97%		3%

Com relação ao item 3 (três), houve praticamente unanimidade dos acadêmicos em responder a indagação deste item, com 97% “responderam” e 3% de “não-responderam”.

Questão 04: Destaque três problemas ou situações que caracterizam exclusão social na sua comunidade:

<b>Pedagogia</b>	30	86	5	14
<b>Cursos</b>	<b>Responderam</b>	<b>%</b>	<b>Não Responderam</b>	<b>%</b>
<b>Serviço Social</b>	27	96	1	4
<b>Administração</b>	31	91	3	9
<b>Total</b>		89%		11%

89% dos sujeitos responderam e 11% não responderam à indagação relativa à “identificar situações de exclusão social na sua comunidade”, com pequenas nuances de acordo com a ênfase do Curso.

Questão 05: Como é a participação das pessoas de sua comunidade/localidade, nas questões e decisões em vista da solução de problemas sociais?

<b>Cursos</b>	<b>Responderam</b>	<b>%</b>	<b>Não Responderam</b>	<b>%</b>
<b>Pedagogia</b>	7	19	30	81
<b>Serviço Social</b>	25	87	4	13
<b>Administração</b>	25	74	9	26
<b>Total</b>	78%		22%	

Os acadêmicos não demonstraram maiores dificuldades com relação a este item, com 78% de respondentes e 22% de não-respostas

Questão 06: Participas de algum projeto, atividade ou ação que tenha por objetivo a “inclusão social”? Caso positivo, cite os projetos ou ações das quais participas:

<b>Cursos</b>	<b>Responderam</b>	<b>%</b>	<b>Não Responderam</b>	<b>%</b>
<b>Pedagogia</b>	36	97	1	3
<b>Serviço Social</b>	9	31	20	69
<b>Administração</b>	21	62	13	38
<b>Total</b>	64%		36%	

Constata-se aqui significativas diferenças entre os percentuais de alunos que opinaram e dos que não opinaram em relação à indagação feita. O percentual maior de não-respondentes 69% dos acadêmicos de Serviço Social e 38% de Administração. Pedagogia registrou 97% de respostas e 3% de não-respostas.

Questão 07: Na tua opinião, o que é “ser cidadã/ao” no sociedade atual:

<b>Cursos</b>	<b>Responderam</b>	<b>%</b>	<b>Não Responderam</b>	<b>%</b>
<b>Pedagogia</b>	37	100	0	0
<b>Serviço Social</b>	29	100	0	0
<b>Administração</b>	32	94	2	6
<b>Total</b>	98%		2%	

A tabela mostra 98% de respostas, e 2% de abstenção.

Questão 08: Quais os aspectos que consideras mais relevantes na formação do futuro cidadão e profissional?

<b>Cursos</b>	<b>Responderam</b>	<b>%</b>	<b>Não Responderam</b>	<b>%</b>
<b>Pedagogia</b>	36	86	6	14
<b>Serviço Social</b>	26	96	1	4
<b>Adm</b>	33	79	9	21
<b>Total</b>	87%		13%	

Este item teve 87% de respostas e 13% de não-respostas. Isso pode revelar, *a priori*, significativo grau de consciência dos alunos formandos da URI com relação aos desafios e exigências do exercício da profissão para a qual os sujeitos/acadêmicos estão se preparando para assumir seu papel cidadão e profissional, ante um quadro de desemprego estrutural em que o diploma universitário deixou de ser garantia, um direito de inclusão social, de aspiração à um posto de trabalho com direitos à uma vida digna. Como escapar à armadilha da lógica exclusão/inclusão social na ótica do mercado? A questão precisa portanto ser analisada desde um outro prisma que não a do mercado, ou seja, desde a perspectiva da cidadania. São questões para análise em outra parte deste trabalho.

Questão 09: Te sentes preparado (do ponto de vista acadêmico, social e profissionalmente) para contribuir na construção de uma sociedade mais solitária e justa?

<b>Cursos</b>	<b>Responderam</b>	<b>%</b>	<b>Não Responderam</b>	<b>%</b>
<b>Pedagogia</b>	19	61	12	39
<b>Serviço Social</b>	17	61	11	39
<b>Administração</b>	24	71	10	29
<b>Total</b>	64%		36%	

Em média, somente 64% dos acadêmicos responderam a questão solicitada, com 36% de abstenção, de “não-respostas”. Isso poderá ser um indicador do atual cenário de incertezas e de insegurança de uma sociedade e economia dominada por uma crescente competição e de falta de oportunidade de trabalho inclusive entre os graduados.

## **CAPITULO II – MARCO TEÓRICO DE REFERÊNCIA**

### **2.1 O contexto regional: breve caracterização**

Estudos da Fundação de Economia e Estatística (FEE- RS, 2003), utilizando como parâmetro o Índice de Desenvolvimento Socioeconômico do Estado do Rio Grande do Sul (Idese), e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), órgão da ONU que mede e avalia: renda, escolaridade, saúde, PIB (Produto Interno Bruto), emprego, longevidade, mostra que as regiões do Médio Alto-Alto Uruguai estão entre as mais empobrecidas do Estado.

O índice utilizado avaliou as condições de domicílio e saneamento, educação, saúde e renda dos municípios gaúchos. A vantagem desta metodologia (IDH) consiste em utilizar um conjunto de variáveis econômicas e sociais, obtendo um visão e percepção mais ampla da realidade. A pesquisa realizada pela FEE – RS, 2003, revelou ainda que dos 10 municípios mais pobres do RS, 6 estão localizados na região, o que por si só é altamente emblemático e revelador de uma realidade e contexto de exclusão produzida, historicamente, e que vem se agravando.

Dados do Censo do IBGE- 2000 mostram que a maioria absoluta dos municípios da região do Médio Alto Uruguai perderam significativa parcela de sua população, sobretudo, a juventude que busca em outros centros melhores perspectivas de vida e de futuro. Nos 30 municípios do Coredes (Conselho de Desenvolvimento do Médio Alto Uruguai) houve uma queda ou redução da população de 190.555 habitantes, em 1996, para 183.884, no ano 2000, causado pelo êxodo rural e urbano, devido, sobretudo, pela falta de oportunidades de trabalho, crise na agricultura familiar, base da economia regional, entre outros fatores.

**Tabela 07 - População total, anos de 1996 a 2000.**

<b>Município</b>	<b>População 1996</b>	<b>População 1998</b>	<b>População 2000</b>
Alpestre	11.116	10.534	10.254
Ametista do Sul	6.878	6.961	7.419
Boa Vista das Missões	2.089	2.067	2.187
Caiçara	5.678	5.540	5.580
Cerro Grande	2.894	2.819	2.602
Cristal do Sul	-	2.751	2.874
Dois Irmãos das Missões	2.811	2.787	2.365
Engenho Velho	2.268	2.220	2.125
Erval Seco	9.751	9.637	9.177
Frederico Westphalen	27.300	27.897	26.716
Gramado dos Loureiros	2.552	2.598	2.535
Iraí	9.382	8.973	9.248
Jaboticaba	4.732	4.640	4.567
Lajeado do Bugre	2.352	2.344	2.464
Liberato Salzano	7.371	7.142	6.569
Nonoai	12.666	12.891	12.818
Novo Tiradentes	2.689	2.675	2.385
Palmitinho	7.204	7.616	6.942
Pinhal	2.612	2.606	2.502
Pinheirinho do Vale	4.506	4.499	4.185
Planalto	11.603	11.343	11.413
Rio dos Índios	7.837	5.349	4.697
Rodeio Bonito	5.441	5.524	5.753
Sagrada Família	2.806	2.809	2.648
Seberi	12.486	11.710	11.349
Taquaruçu do Sul	3.073	3.054	2.920
Três Palmeiras	4.841	4.734	4.615
Trindade do Sul	6.251	5.981	5.849
Vicente Dutra	6.305	6.243	6.133
Vista Alegre	3.061	3.055	2.993
<b>TOTAL</b>	<b>190.555</b>	<b>188.999</b>	<b>183.884</b>

Fonte: IBGE, 2000.

Tal realidade é corroborada por Estudos da Secretaria de Coordenação e Desenvolvimento do Estado do RS (SCD - RS – Relatório Síntese (2005)), indicando que a situação social na Região é considerada baixa em todos os aspectos analisados. Na questão da pobreza, a região também se destaca negativamente. Um terço das famílias tem rendimento per capital inferior a ½ salário mínimo. O percentual de pessoas de 18 a 35 anos, com nível universitário, é de somente 6,14%. (SCD- RS, p.28). Índice este bastante inferior à média do Estado, que está em torno de 15%.

A Região do Médio Alto Uruguai, que integra o Conselho Regional de Desenvolvimento – CODEMAU, abrange 30 municípios, tem sua economia baseada na agricultura familiar responsável, segundo Brum (1997), por 58% da economia regional. As propriedades rurais possuem uma média de 16 ha de área, isto caracteriza uma região minifundiária, voltada para a produção de subsistência em que uma parcela tem destino mercantil, com o restante da produção comercializada em outros centros.

A indústria é incipiente e o setor de serviços precário, como a saúde, comunicações, infra-estrutura rodoviária. Expressivo número de municípios, ou seja, 1/3 das comunidades não conta com malha rodoviária asfaltada, estando isoladas entre si e com as demais regiões do Estado. 56,15% da população reside no meio rural e 43,85% na zona urbana, o que caracteriza a região como sendo, predominantemente, rural; “municípios rurais”. Registra-se também, a existência de várias reservas de povos indígenas, das tribos Tupi-Guarani e Kainganges.

Comparativamente ao conjunto do Estado, a região do Médio Alto Uruguai possui 1,3% do PIB (Produto Interno Bruto) e 1,7% da população do Estado, com fortes vazamentos de renda para outras regiões, sobretudo para o eixo metropolitano da grande Porto Alegre, caracterizando esvaziamento populacional (Tabela nº 7) provocado pelos altos índices de pobreza e carências sociais, nutridas por estrutura econômica frágil, de base familiar, com predominância de pequenas propriedades rurais. Área considerada insuficiente nas atuais condições de produção e dinâmica da economia capitalista, com pouca competitividade e incipiente estrutura e iniciativas industriais.

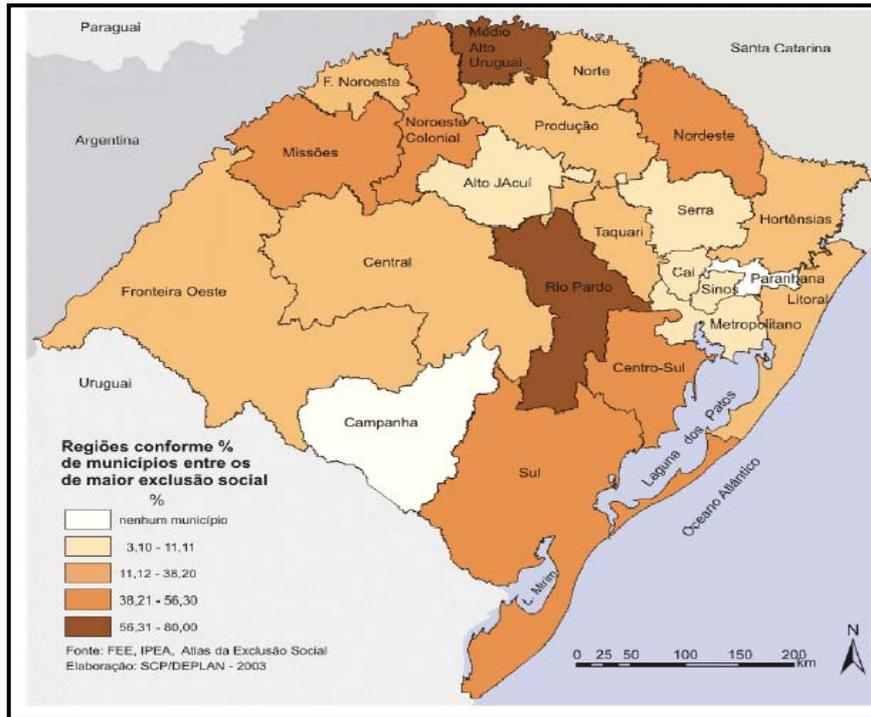
A geração de receita tributária própria representa (3%); um PIB *per capita* próximo da mediana, a menor renda *per capita* do RS, em torno de 2.000 dólares, quando a média do Estado ultrapassa 7.000. Os indicadores econômicos registraram moderado crescimento entre 1991 e 2000, porém, com redução da população.

Índices de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) e IDESE, registram o maior índice de pobreza do Estado (1/3 da população abaixo da linha de pobreza) com a segunda maior incidência de analfabetismo (12,8%), e um déficit habitacional superior a 2 vezes a média do RS

A Região do Médio Alto Uruguai, situa-se no extremo norte do Estado do Rio Grande do Sul, limítrofe com o extremo Oeste de Santa Catarina.

Mapa da Exclusão Social: Regiões conforme percentual de municípios incluídos entre os de maior exclusão social.

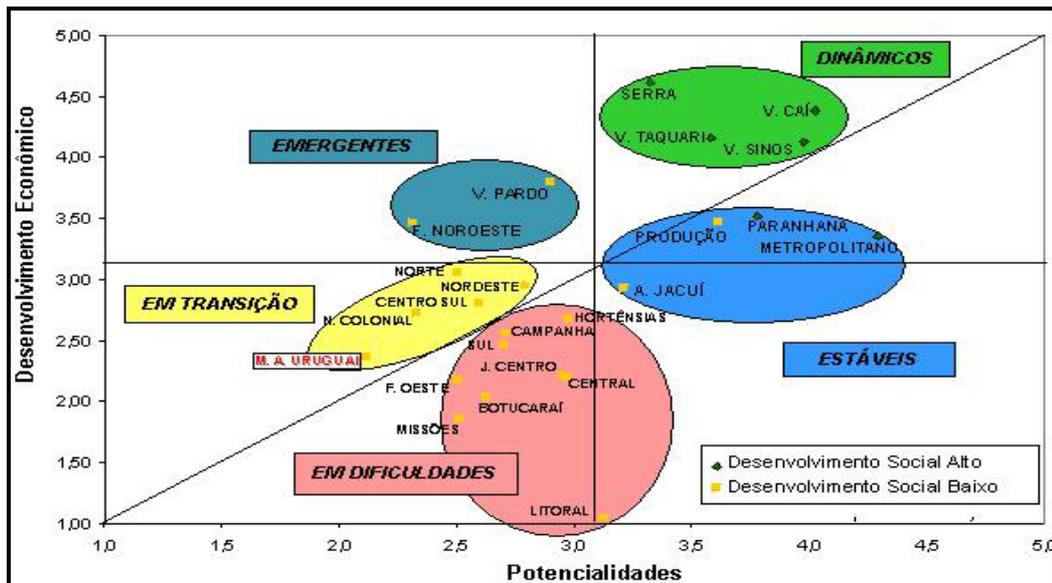
**Figura 01 - Mapa da Rio Grande do Sul - Conselho de Desenvolvimento Regional - CODEMAU**



Fonte: FEE, RS - 2005.

O mapa mostra a exclusão social na região do Médio Alto Uruguai.

**Figura 02 - Classificação das Regiões do Rio Grande do Sul - Nível de Desenvolvimento Social**



Fonte: Análises Consórcio Booz Allen –FIPE-HLC, (p. 32.) Secretaria de Coordenação e Planejamento (SCP), RS, 2002.

Como mostra o gráfico, a região do Alto Uruguai, situa-se na faixa intermediária, de desenvolvimento econômico, comparativamente a outras regiões, segundo classificação feita

pelo Ministério do Interior (1996), identificando a mesma como “Região Deprimida”, devido aos baixos índices de desenvolvimento registrados.

Os dados evidenciam a problemática da exclusão econômica e social da região, registrando a existência de verdadeiros “bolsões” de pobreza inter e intra-regionais, o que constitui um desafio para a sociedade regional e, em especial, para a URI – Campus de Frederico Westphalen, instituição educativa e, portanto, social, de natureza comunitária, regional e integrada, multicampi, inserida no complexo universitário integrado e abrangendo as Regiões do Alto Uruguai, Campus de Erechim, sede da Universidade; Região das Missões, Campus de Santo Ângelo e Região Central/Campanha, Campus de Santiago; e pelas Extensões de Cerro Largo e São Luiz Gonzaga.

Uma breve retrospectiva histórica aponta para a o início da década de cinquenta quando se esboçou a teoria dos pólos de crescimento regional, fundada numa perspectiva regionalista. O crescimento não aparece simultaneamente em toda parte. Ao contrário, manifesta-se em pólos de crescimento, com intensidades variáveis, expandindo-se por diversos canais e com efeitos variáveis sobre toda a economia.

Ignácio Rangel e Francisco Oliveira *in* Crítica a razão dualista (1981), demonstraram, de forma bastante elucidativa, que o caráter dual da economia brasileira estava estreitamente relacionado ao desenvolvimento do capitalismo, notadamente como se manifestava na América Latina.

Na América Latina as bases do pensamento cepalino<sup>3</sup>, termo alusivo à CEPAL, foram formuladas por Raúl Prebisch, cujas idéias influenciaram a concepção de projetos nacionais de desenvolvimento auto-sustentado. No Brasil, o economista Celso Furtado tornou-se o principal ideólogo e porta-voz das idéias formuladas e desenvolvidas na Cepal. Furtado enfatiza a relação estrutural de interdependência entre as economias centrais e periféricas, baseadas em assimetrias específicas. Enquanto a influência marxista dava relevância à dimensão política<sup>4</sup>, *A Teoria da Dependência*, desenvolvida por Fernando Henrique Cardoso e outros, antes de constituir um projeto de desenvolvimento, foi a constatação da inviabilidade do desenvolvimento auto-sustentado na periferia do mundo capitalista.

Francisco de Oliveira,(1981) numa leitura clássica de Marx, preferiu examinar a questão sob “a ótica da divisão regional do trabalho no Brasil, e do processo de acumulação

---

<sup>3</sup> Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL)

<sup>4</sup> In: A grande experiência da Mesorregião Grande Fronteira do MERCOSUL (2003, p. 19), Brasília, Ministério do Interior.

de capital que acabou por descaracterizar as regiões, deixando apenas zonas de localização diferenciadas de atividades econômicas” (idem, p. 21).

Tanto a concepção cepalina como a *Teoria da Dependência* mostraram-se insuficientes para explicar a desigualdade e instruir políticas públicas capazes de superá-las, esvaziando, dessa forma, o debate do tema, especialmente a partir do aumento das desigualdades decorrentes da aplicação do modelo nacional-desenvolvimentista (Oliveira, 1981).

A problemática do desenvolvimento sustentável passa por um processo de conscientização e de organização em que os novos agentes, sujeitos sociais e dos “novíssimos movimentos sociais”, são instados a assumir novas estratégias de ação frente ao processo de globalização econômica mundial, explorando as vocações regionais e as peculiaridades locais, em cujo processo o papel das instituições sociais, como a universidade, tem um papel fundamental.

Com a criação de um novo espaço virtual e territórios desterritorializados, surgiram novas formas de exclusão/inclusão, dando lugar a um novo conceito e percepção de cidadania. Ao mesmo tempo e, em aparente contradição, assiste-se a um desabrochar de novas identidades regionais e locais alicerçadas numa revalorização do direito às raízes, ao cultivo das culturas, da preservação das tradições e valores das comunidades locais e regionais, dos povos autóctones e originários como os povos indígenas e outras raças e etnias.

Arroyo (2001), referindo-se às assimetrias da sociedade brasileira, mostra que a cidadania tem nova cara e conteúdo em decorrência da formação de novos espaços e das novas formas de trabalho, em decorrência do flagelo da fome, do desemprego, da ameaça de desemprego e da luta pela inclusão social ante um cenário de precarização das relações do trabalho e da competitividade de mercados, caracterizando um quadro de exclusão social latente. O autor defende a necessidade de rever e redefinir a concepção de desenvolvimento, revalorizando a economia solidária<sup>5</sup> e cooperativa, voltado à inclusão social, colocando as questões da cidadania em outros termos, vale dizer: dos direitos sociais e humanos.

Neste sentido, a questão do desenvolvimento regional precisa ser contextualizada na dinâmica estrutural das novas formas que adquire o capitalismo na sua fase neoliberal e globalizado.

Estas são questões e dimensões pontuais que necessitavam ser postas re-interpretadas e discutidas na perspectiva da formulação de um projeto de desenvolvimento sustentável.

---

<sup>5</sup> A expressão “economia solidária” refere-se à forma de produção com base no trabalho familiar.

O debate do Desenvolvimento Sustentável hoje sofre duras críticas no contexto da lógica da reestruturação do capitalismo mundial sob a égide neoliberal do Estado mínimo e Mercado máximo. Paradigma no qual o mercado passa a ser o regulador de todas as dimensões da vida humana e da sociedade, com viés economicista embasado na competição e no consumo, tendo como corolário, crescente exclusão social.

## **2.2 Desenvolvimento Regional no contexto da globalização**

Importa aqui contextualizar a questão do desenvolvimento regional, situando-o no processo histórico de desenvolvimento do capitalismo internacional no contexto da globalização neoliberal, hoje hegemônica no mundo.

É importante, para tanto, caracterizar o modo de produção capitalista, sua evolução e sua fase atual, identificando a forma como o nosso país e, em especial, a região do Médio Alto Uruguai se articulou – e se articula – no conjunto das mudanças do capitalismo mundial.

Brum (1997), em sua obra *O desenvolvimento econômico brasileiro*, enfatiza a necessidade de entender o processo de desenvolvimento econômico brasileiro desde uma perspectiva de sua integração subalterna às economias centrais, evidenciadas através “ da sucessiva adaptação às exigências impostas de fora, oriundas dos centros de poder que comandaram – e comandam – as forças que impulsionam as mudanças” (p.25).

Para Brum (1997), o liberalismo e capitalismo são concepções e realidades que se integram e se confundem num mesmo processo de construção histórica. Têm a mesma gênese e expressam realidades que se interpenetram. Tal sistema, na acepção de Moraes, (1995) citado pelo autor, baseia-se “na crença de que o livre funcionamento do mercado resolve, da melhor forma possível, os problemas econômicos da sociedade – o que produzir, quanto produzir e como produzir e distribuir o resultado da produção” (p. 26).

O mundo da economia deveria, nesta ótica, ficar entregue ao livre jogo das leis do mercado. Nessa concepção e dimensão econômica, o liberalismo opõe-se ao estatismo e expressa-se como a prática política e econômica própria do capitalismo.

Na acepção de Brum (1997, p. 20), “para compreender a realidade brasileira, bem como qualquer sociedade concreta, há que percebê-la e analisá-la dentro do contexto global da articulação mundial de forças, em cada momento do processo histórico”.

Portanto, continua Brum, para entender, de maneira global, os problemas que o Brasil enfrenta, “é importante caracterizar o modo de produção capitalista, sua evolução e sua fase atual, e a forma como o nosso país se articula no conjunto do capitalismo” (idem, p. 20). O

que ocorre no Brasil, acontece, de maneira geral, com os demais países chamados “subdesenvolvidos”, “em vias de desenvolvimento” ou do “Terceiro Mundo”, também denominados, países periféricos, fora do eixo central em que são decididos o destino dos demais. Isso, porém, não se viabilizaria sem a adesão, leniência das elites locais.

O imperialismo, expressão política do capitalismo, caracteriza-se de modo geral como a doutrina e o sistema inspirados na idéia da incapacidade de os povos considerados mais atrasados ou subdesenvolvidos se governarem a si próprios. Dessa idéia básica, explica Brum,

resultam comportamentos pelos quais nações mais poderosas limitam a soberania e independência política, econômica e cultural de nações mais fracas. (...) No plano cultural, impõem aos povos colonizados os próprios padrões culturais: ideais, valores, hábitos, costumes, modos de vida; sistemas políticos, educacionais e ideológicos; etc. (Brum , p. 24, 1997).

É mister ter em conta ainda que tanto o liberalismo como o neoliberalismo pregam o afastamento do Estado da economia com a total desregulação do mercado. Defendem o Estado enquanto favoreça a livre produção e circulação de mercadorias, preserve a paz e proteja a propriedade particular dos meios de produção. Difunde-se, dessa forma, a crença de que da livre e desembaraçada ação do capital e dos indivíduos resultaria o bem geral da sociedade.

Ainda, de acordo com Brum, o liberalismo/capitalismo tem uma trajetória pendular e cíclica. A momentânea hegemonia do programa neoliberal apresenta êxito econômico, mas acarreta enormes custos sociais, hoje evidenciados pelo desemprego estrutural e pela exclusão e marginalização social de crescente contingente da população.

O capitalismo, é oportuno lembrar, é o sistema econômico baseado na supremacia do capital sobre o trabalho. Quer dizer, defere a última instância das decisões que controlam o processo produtivo aos proprietários do capital. A implantação do capitalismo, século XIX, deu origem a uma era de profundas contradições e injustiças, marcada pela brutal exploração dos operários e da mão-de-obra infantil, sem oferecer quaisquer direitos.

A prática revela que o mercado tende a ocupar-se essencialmente com os bens que têm valor de troca, pouco ou nada interessando outros valores, como os morais, éticos, culturais, humanísticos, etc. Instala-se, assim, o domínio do econômico em detrimento e com sacrifício de outros aspectos da vida em sociedade.

O objetivo principal do capitalismo é o lucro e a tendência do mercado é o curto prazo, buscando a rentabilidade imediata. Com isso, os agentes econômicos tendem a descurar ações de médio e longo prazos daqueles de interesse geral, coletivo.

Entretanto, o mercado não é um mar de tranquilidade. Ao contrário, agitado pela concorrência, está sujeito a perturbações, crises cíclicas, fases de ajustamentos, impondo enormes sacrifícios à população, implicando na restrição de políticas públicas, com os efeitos perversos da recessão econômica, falências e desemprego estrutural, recaindo os custos maiores sobre as camadas economicamente mais fracas da sociedade.

O ritmo das mudanças na sociedade atual tornou-se extremamente veloz. Novos conhecimentos, novos inventos, vêm alterando os processos produtivos, a vida e as relações entre as pessoas. Vivemos a era do conhecimento, da comunicação e informação global, em tempo real, em que, da economia de mercado passamos, rapidamente, para a “sociedade do mercado”, com grandes riscos para o conjunto da sociedade. Para Ulrich Beck, (1994) trata-se da “sociedade de risco”, designando uma fase de desenvolvimento da sociedade moderna na qual os riscos sociais, políticos, econômicos e individuais cada vez mais tendem a escapar às instituições de monitorização e proteção na sociedade industrial” (*In: Stoer 2004, p. 23*).

Com as novas características e a nova visibilidade que tem ganho recentemente o fenômeno de globalização, marcado pelo modo de ligação entre contextos sociais e regionais na forma de redes, estendidas pela superfície da terra.

Giddens, (1992), *in: Stoer (2004, p. 22)* explica que, “o local ganha uma nova dimensão, isto é, torna-se simultaneamente global, como importantes resultados desta nova dimensão, registra-se o fato do espaço se encontrar separado do lugar (desterritorializado), e, um segundo resultado da nova dimensão do local, porém, intrinsecamente ligado ao primeiro, é o fato do processo de globalização introduzir “novas formas de interdependência mundial, nas quais não existem “outros”. A ideologia do “fim dos outros” tem fortes implicações sobre o local, bem como no campo educacional, impondo novos desafios ao sistema educativo e à universidade, condicionando o Projeto Político-Pedagógico a adequar e submeter-se a tal lógica.

Numa sociedade em que tudo se mercadoriza, inclusive a educação, esta deixa de ser um bem público, - obrigação do Estado e direito inalienável do cidadão - tornando-se um bem particular a ser adquirido por quem tem poder de compra. O mercado transforma o sujeito, o cidadão em consumidor. Ao re-avaliarem o novo cenário mundial e as perspectivas de futuro os detentores do capital redefiniram suas prioridades e preferências.

Na nova etapa da economia mundial em que o capital se orientou no sentido da descentralização, transnacionalização e internacionalização, o conhecimento e a qualificação de mão-de-obra ou “cérebro-obra”, adquire nova configuração em mercados cada vez mais competitivos, seletivos e excludentes. Isto coloca na berlinda e também na tensão o papel das

instituições educativas e formadoras, escolas e universidade sobre “qual formação para qual sociedade”, conforme indaga Cunha (1989).

Nessa etapa da economia mundializada diminui também a importância das matérias-primas e da mão-de-obra direta, sem qualificação tecnológica, e a tendência dominante é a de que o homem vai deixando de ser visto como trabalhador ou produtor, passando a ser e valer enquanto consumidor. Quem consome existe e quem não tem capacidade de compra não existe para o mercado. Instaure-se a sociedade do “ter” mais sobre o “ser” mais.

Neste cenário, é oportuno ter em conta que o encaminhamento de soluções para os problemas econômicos e sociais e a formulação de um projeto de desenvolvimento, e sua implementação, são questões eminentemente políticas e éticas, na medida em que implicam fazer opções por um novo paradigma ou modelo de conhecimento que tenha por, escopo, a realização do bem-comum e o bem-estar da maioria da população. São questões e opções do campo político e ético que transcendem opções da esfera técnica.

### **2.3 Universidade e os dilemas para o desenvolvimento regional.**

Na medida em que se impõe a lógica de mercado, baseado na rentabilidade, competência e rendimento, cada vez mais numerosas dimensões da vida social da “sociedade de mercado”, a economia vai tomando o lugar do político, voltada para a obtenção de resultados a curto prazo, passando a requerer a formação de sujeitos na perspectiva de maximizar resultados econômicos. A importância da educação fica atrelada a essa lógica, isto é, a ser instrumento útil, favorecendo a expansão do capital sobre outras dimensões do humano.

O saber econômico, diz Edgardo Lander (2001) é a verdade a partir da qual “se legitima a imensa burocracia institucionalizada das organizações financeiras e comerciais multilaterais, a partir das quais se ditam as políticas que os governos da maior parte do mundo devem adotar” (p. 60)

A crítica a ser feita ao neoliberalismo deve-se ao fato deste fazer abstração total dos contextos históricos e das condições políticas, sociais e culturais para os países para os quais são definidas. Dessa forma, a economia atual pode ser caracterizada como uma disciplina imperial que, na acepção de Lander, “pretende aplicar a lógica da análise econômica ao amplo espectro das atividades humanas, excluídas do que, tradicionalmente, considerava-se como econômico” (p. 61).

Desde esta perspectiva, a produção agrícola de subsistência só tem sentido se for competitiva. Outras razões ou motivos serão ignorados, como a preservação ambiental, as formas tradicionais de trabalho e cultivo, a paisagem rural, são sacrificadas em nome da modernidade e dos resultados econômicos.

Como argumenta Fernando Coronil, autor citado por Lander (2001, p. 63), “na medida em que se deixa de fora a natureza nas teorias sobre a produção, sobre o desenvolvimento do capitalismo e a sociedade moderna, está-se igualmente deixando de fora da perspectiva o espaço em que operam esses processos e essa história”.

Segundo Stephen Stoer (2004), a “globalização neoliberal” implica um processo de desterritorialização, especialmente no que respeita às relações sociais, haja vista que a chamada “economia do conhecimento” funciona mais na base da informação e da comunicação e menos na base de produtos materiais e do trabalho direto, braçal. Assim, a nova economia requer uso intensivo de conhecimento e liberação de mão-de-obra, gerando uma população de “sobrantes”, Assmann, (2000), Gentili (2001), Baumann (2005) entre outros, ou excluídos de oportunidades de trabalho.

Com a produção desconcentrada e distribuída para a periferia do mundo, em decorrência das novas diretrizes econômicas de cunho neoliberal, concedendo total liberdade ao mercado que passa a regular a vida dos cidadãos para os países ditos “em desenvolvimento”, - muda o conceito e o poder de articulação do Estado-Nação, convertido numa unidade de interação relativamente obsoleta. Por outro lado e, aparentemente, em contradição com esta tendência, assiste-se a um novo movimento de valorização das identidades regionais e locais, alicerçadas numa revalorização das raízes e culturas próprias. Essa poderá ser, efetivamente, uma dimensão a ser discutida e explorada para o desenvolvimento regional.

A re-configuração do sistema econômico mundial em curso remodela a natureza e a significação da soberania nacional, dos produtores e trabalhadores, processo que resulta em novas formas de exclusão/inclusão social, colocando a necessidade de um novo mapeamento da exclusão social, implicando os cidadãos, decisores políticos e atores sociais chave em processos de desvelamento e ação sobre a questão do caminho do desenvolvimento a ser envidado.

Neste sentido, a obra de Rousseau continua atual e constitui referência para um novo contrato ou projeto de desenvolvimento regional, calcado em valores da comunidade, do espírito de solidariedade, valores tão caros aos primeiros ocupantes desta região, os indígenas tupi-guaranis, caingangues e outros povos, depois, os colonizadores e imigrantes

(majoritariamente: italianos, alemães, e poloneses) que sempre tiveram, na educação, na fé e no trabalho comunitário, sua força e coesão social, hoje ameaçados em sua autonomia de trabalho e do modo e estilo de vida próprios.

Bauman, *in* Sobrinho (2000), fala de um ressurgimento das etnias como prova de que a globalização não está produzindo, “nem o triunfalismo global nem a persistência em sua velha forma nacionalista do “local” (p.97), o que leva a comunidade regional a redefinir seu projeto de desenvolvimento sem descaracterizar valores culturais.

Brum (1997) observa que a partir da década de 1990, os novos centros capitalistas hegemônicos iniciaram uma nova fase de expansão transnacional, com amplas e profundas conseqüências sobre a economia e a sociedade, sobretudo dos países da periferia ou em vias de desenvolvimento. Contudo, a inserção na globalização não se dá de forma homogênea e linear. Existem espaços e potencialidades próprias a serem mantidas ou conquistadas, sem falsos saudosismos, preservando a identidade e os diferentes modos de vida.

Para Campos (1996), citado por Brum (1997, p. 95), “a essência do projeto liberal sempre foi, e continua a ser, a maximização da liberdade individual”. Tal ideologia impacta e condiciona o projeto educativo em geral, e a universidade em particular, ao preconizar criar a igualdade de oportunidades – educação, saúde, trabalho, transportes etc – como ponto de partida, fazendo crer que o processo e o ponto de chegada dependem do talento, do esforço e do mérito individual.

Os princípios da liberdade, humanidade e solidariedade, evocados pelo neoliberalismo, são postulados meramente formais e não substantivos, na medida em que não vêm acompanhados do compromisso e da criação de mecanismos efetivos para torná-los reais e acessíveis e em igualdade de condições para todos. O neoliberalismo tende, a produzir sacrifícios sociais e a comprometer valores humanistas.

Desse modo, o sistema ou ideologia neoliberal, seguindo a lógica do mercado favorece ao mais forte. Reforça a tendência concentradora da renda e da riqueza, dualiza as sociedades, aprofunda o fosso social, criando verdadeira apartação social; realidade em que a situação econômica influencia, decisivamente, a vida do grupo familiar, em, praticamente, todas as dimensões.

Para Brum,

a mentalidade economicista dominante tem obscurecido a capacidade dos detentores do poder para captar a realidade social em toda sua extensão e complexidade, relegando-a a um plano secundário. No entanto a construção de uma sociedade democrática supõe a eliminação da miséria e a superação da pobreza. Só construiremos uma nação verdadeiramente soberana e democrática se propiciarmos

a ascensão econômica, política e sócio-cultural das camadas pobres e marginalizadas (Brum, 1997, p. 310).

A ponta da corrente da marginalidade está, geralmente, na pobreza e na miséria, caracterizada pela exclusão social. Delas decorrem as carências alimentares, a fome, as dificuldades na escolarização, os obstáculos à ascensão social, as barreiras e os limites da participação política, a precariedade da saúde, moradia, mortalidade infantil, menor expectativa média de vida, enfim, menos direitos, mais desigualdade, exclusão social e menos qualidade de vida.

Em termos sociais, o Brasil, sob certos aspectos, caminhou na contramão da história e do desenvolvimento humano, inclusive ao longo do ciclo militar.

O quadro de exclusão social continua sua marcha e se agrava na década de oitenta. Nas palavras do autor:

Em vez de avançar no sentido da construção da cidadania e da Nação, ampliou a massa dos marginalizados, despossuídos e excluídos. A crise aguda que se abateu sobre o país, na década de 1980 – tida por década perdida – e se estendeu até os primeiros anos de 1990, não só impediu a reversão dessa deterioração do quadro social, como contribuiu para manter a tendência de seu agravamento (Brum 1997, p. 354)

Em sentido semelhante, constata Piran (2001), através de pesquisa de doutoramento: *Agricultura familiar: lutas e perspectivas no Alto Uruguai*, que as dificuldades pelas quais passa a economia capitalista ficam cada vez mais evidentes quando se verifica que os ciclos de crescimento, que intercalam períodos recessivos, são cada vez mais curtos e freqüentes.

Os períodos críticos, de crise, são cada vez mais profundos e prolongados e o patamar tecnológico de produção muda continuamente, aprofundando a exploração do trabalho. As velhas tecnologias são consideradas obsoletas, jogadas fora juntamente com os “velhos trabalhadores” (p.95). Processo profundamente seletivo e excludente.

Os impactos dos novos padrões de produção exigidos pelo mercado alteram inclusive o próprio ritmo de trabalho dos agricultores. A subordinação dos agricultores que, na fase tradicional, acontecia somente na hora da entrega (venda) do produto, agora acontece desde o início do processo, perdendo sua autonomia do início ao fim, ou seja, à montante no processo de produção e à jusante.

O novo patamar tecnológico definido pelas agroindústrias, - que operam através dos agricultores “integrados” na cadeia produtiva - passa a comandar o ritmo tecnológico produtivo, independentemente da vontade e decisão dos agricultores. Vale enfatizar que tal

processo de subordinação é comandado pelas agroindústrias produtoras de insumos e equipamentos agrícolas, ou que atuam nos sistemas integrados de produção.

As transformações a que estão sujeitos, no caso, os agricultores do Médio Alto Uruguai e de outras regiões, foram disseminadas por todo sistema mundial, sobretudo nos países periféricos e semiperiféricos, juntamente com uma nova economia política, a que Bárbara Stalling, citada por Stoer (2004, p. 68), muito apropriadamente chama “modelo de desenvolvimento orientado para o mercado”

Tudo está a indicar, para Stoer (2004), a necessidade de proporcionar aos indivíduos uma educação não assente em aptidões fortemente estruturadas, mas em competências em que a ênfase não esteja na capacitação em vista de um indivíduo “flexível” para o mercado, mas o desenvolvimento de atitudes de forte teor formativo, que não submetam o trabalho e o trabalhador às leis e à lógica do mercado.

Como fazer uma educação que priorize a formação de atitudes e valores de solidariedade e cidadania na atual “sociedade de mercado”, constitui questão recorrente e à qual não se pode passar ao largo, pois, coloca em questão o próprio modo de ser e fazer universitário. A nova relação, universidade *versus* mercado, passou a desafiar a universidade a partir da década de oitenta, agravando-se na década de noventa, ao ponto de correr o risco de tornar-se uma mera entidade, ou organização administrativa e operativa. Se opera, não reflete, não inova, não gera ciência.

Marques (1996) defende a construção de novos saberes, desencadeando um processo educativo em busca de um desenvolvimento endógeno. Segundo o autor;

Como em todo processo educativo, exige-se na educação para o desenvolvimento o engajamento de profissionais a serviço da vida local e regional, em todos os campos e setores, um engajamento que permita o confronto constante das competências técnicas com as condições das práticas coletivas. (Marques, 1996, p. 69).

Educação para o desenvolvimento significa educação a serviço da vida. No entanto, observa-se um crescente processo de desintegração social com conseqüências previsíveis, como a regressão histórica e cultural, delinqüência, paternalismo e clientelismo político.

Segundo interpretação de Piran (2001), o modelo de economia familiar, características da região do Médio Alto Uruguai, possibilitou a acumulação de capital a um número muito pequeno de pessoas, tanto no setor agrícola como no urbano, pois fundamentou-se em tecnologias poupadoras de mão-de-obra, privilegiando a incorporação e utilização de insumos industriais, produzidos, fundamentalmente, com tecnologia importada.

Tal modelo de desenvolvimento agregou pouca renda à economia regional, gerando poucas oportunidades de emprego e até reduzindo os existentes, contribuindo para o agravamento da exclusão social de um crescente contingente de indivíduos, forçados a migrar para outros lugares, geralmente para a periferia das grandes cidades, formando verdadeiros bolsões de exclusão. O processo migratório está evidenciado no esvaziamento do campo, sendo a perda de população, foi um dos fatores que levou à nucleação das escolas e à desagregação dos núcleos e da vida comunitária.

Estas são algumas notas que considero importantes para a compreensão do processo de mudanças que afetam a economia e a vida da população nesta parte do Estado, área de abrangência da URI, Instituição Regional e Comunitária, região com a qual a universidade tem mais do que uma “*responsabilidade social*” formal e legal. Como a universidade irá lidar com estas novas questões, constitui um novo desafio e requer novo olhar da universidade sobre o entorno social em que ela está inserida e com a qual interage.

A idéia de desenvolvimento, na lente de Morin (2000), sempre comportou uma base técnico-econômica, mensurável por indicadores de crescimento e de renda. Essa concepção de desenvolvimento, supõe, implicitamente, que o desenvolvimento humano, seria uma decorrência do desenvolvimento técnico-científico, o que acabou negado pela crescente desigualdade existente entre países e classes sociais.

Tal concepção de desenvolvimento, no entanto, parte de um pressuposto equivocado, ao supor que o modelo acabado e bem sucedido de desenvolvimento é o dos países ditos desenvolvidos, ocidentais e que este levaria, naturalmente, ao desenvolvimento social e humano. Porém, o que ocorreu foi exatamente o contrário, só tem aumentado o fosso social, criando verdadeiro *apartheid* social, com a inclusão de uma minoria e a exclusão das maiorias.

No entanto, a concepção de desenvolvimento durável, sustentável ou regional, vem apenas atenuar os problemas, levando em consideração o contexto ecológico, questões do meio ambiente, uso de novas tecnologias, modernização e automação, porém com desemprego e exclusão tornando a palavra humano e social vazia de qualquer substância.

O desenvolvimento identificado com crescimento econômico, baseado no aumento da produção, produtividade, ignora o que não é calculável, mensurável. Nega as dimensões qualitativas, a vida, a cultura, os conhecimentos populares e, sobretudo, os valores da solidariedade, democracia e cidadania.

Cabe assim, à educação, à universidade, desmistificar concepções e práticas desenvolvimentistas, promovendo um conhecimento que valorize saberes populares,

experiências de economia solidária, o associativismo. Precisamos, como afirma Morin, de um novo começo e isso implica repensar o paradigma de desenvolvimento e de conhecimento hoje hegemônico, criando e propondo alternativas contra-hegemônicas à globalização econômica que aí está, utilizando tecnologias sustentáveis e modos de produção que respeitem e preservem a biosfera, tornando a vida mais saudável.

Este é o desafio a que se propõe esta pesquisa, ou seja, problematizar a atual concepção, modelo e paradigma de desenvolvimento regional voltada à inclusão social, como tarefa fundante e inescapável de uma universidade que tem por legado natural e por vocação o desafio de contribuir na implementação de um projeto de desenvolvimento regional com justiça social. Tal escopo será alcançável, atingível?

É o que se busca responder nas próximas páginas, propondo uma leitura contextual, datada e situada da problemática social do contexto latino-americano, brasileiro, com foco no regional, em tempos de globalização neoliberal, em que a universidade é chamada a produzir novas respostas, quiçá a antigas questões, porém, nunca antes suficientemente compreendidas e assumidas.

#### **2.4 O Banco Mundial e as estratégias neoliberais no ensino superior**

A política do Banco Mundial e as estratégias neoliberais que orientam e norteiam tal política, ao defender a “prioridade” ao ensino primário o fez em detrimento do ensino superior, negando, dessa forma, um direito humano e social, fundamentais na construção de uma sociedade mais democrática, justa e solidária, princípios preconizados pela Conferência Mundial sobre o Ensino superior realizado pela UNESCO, em Paris, 1988.

Ignora-se, assim a importância estratégica da educação superior para o desenvolvimento da sociedade e a formação da cidadania democrática e, inclusive, a relevância da educação humanística para os países em desenvolvimento.

Apesar de algumas mudanças na linguagem e adesão a algumas teses da UNESCO, o Banco Mundial, defende o estabelecimento de um sistema estratificado em termos de criação, acesso e disseminação do conhecimento. Isto fica claro, quando o BM postula que “países e indivíduos com renda superior deveriam produzir e ter acesso a conhecimento de alta qualidade, enquanto que os de baixa renda deveriam assimilar a produção. Essa é a divisão social e econômica do saber proposta pelo Banco: os de baixa renda têm que se especializar na “capacidade de aceder e assimilar o conhecimento novo” (Trindade, 2002, p. 34). Esse

processo caracteriza o dualismo educacional, que, para Santos (2005), constitui um fator de injustiça social.

Uma das vertentes dessa visão neoliberal, sustentada por alguns especialistas em economia da educação e gestão do ensino superior é, de acordo com (Trindade, 2002, p. 38), a idéia de que a universidade deve “responder a diversas necessidades que lhe são externas, tornando-se cada vez mais uma “organização multifuncional, indispensável e utilitária”.

A indagação a ser feita, segundo Lander (2001), é a necessidade de interrogarmo-nos se o conhecimento produzido pela universidade contribuiu ou não “para a possibilidade de uma sociedade mais democrática, mais eqüitativa; se esse corpo de saberes é pertinente e oferece uma contribuição efetiva para a preservação e florescimento da vida ou se, ao contrário, converteu-se em agente ativo das ameaças de destruição que sobre ela pesam” (p. 47).

Cada um desses temas está, indissolúvelmente, associado às tendências atuais do processo de globalização, caracterizado pela hegemonia da cosmovisão liberal, que naturaliza seu modelo de vida não somente como o único desejável, mas também como o único possível.

Não obstante a tudo, pode-se registrar alguns ganhos que sinalizam perspectivas de saídas para a “armadilha” da globalização neoliberal, de que são exemplos, a consciência mundial de defesa dos povos indígenas, do meio ambiente, os movimentos sociais em prol dos direitos humanos, dos direitos dos camponeses, as organizações ambientais, sindicatos e ONGs, de diferentes tipos, que se defrontam e resistem aos efeitos perversos da extensão universal da lógica do mercado, que tem no movimento do Fórum Social de Porto Alegre, um esperançoso sinal de que um “outro mundo, uma sociedade mais igualitária, não só é possível como viável.

Lander (2001) contesta as atuais estruturas disciplinares das universidades latino-americanas, que, “tendem a acentuar a naturalização e a cientifização da cosmovisão e a organização liberal/ocidental do mundo, operando, assim, como eficazes instrumentos de colonialismo intelectual”(p. 68).

Defende ele que as universidades deveriam potenciar seus espaços de liberdade acadêmica para repensar sua função e missão no contexto de uma sociedade que caminha a passos largos para uma “sociedade de mercado”, como resultado do impacto das políticas dos Organismos multilaterais, (Banco Mundial, FMI, Bird, etc.) e da estratégia neoliberal sobre a universidade, inviabilizando uma ação mais conseqüente no campo social e cultural. A pior

colonização é, na definição de Milton Santos (2001), a colonização das mentes que impedem que o sujeito seja capaz de dar-se conta dos direitos à cidadania.

## **2.5 Exclusão/inclusão social: a questão social na América Latina**

A temática exclusão/inclusão social tem merecido diferentes abordagens. Hanna Arendt é enfática ao dizer que, o que temos diante de nós é “a perspectiva de uma sociedade de trabalhadores sem trabalho, isto é, privados da única atividade que lhes resta. Nós não podemos imaginar nada pior” (Arendt, in Keil, 2001, p. 71). Em realidade, cada período de mutações está marcado pelo nascimento e difusão de um paradigma societal. O paradigma de sociedade atual é caracterizado pela exclusão social.

Mas, o que significa estar incluído ou excluído na atual sociedade? A inclusão em condições desfavoráveis no mercado não é uma forma de exclusão? É o que discuto e analiso neste item, naturalmente, sem a pretensão de aprofundar ou esgotar uma problemática complexa, motivo central nas análises de autores clássicos e contemporâneos, incluindo filósofos, teólogos, sociólogos, cientistas políticos, economistas e educadores.

Segundo interpretação de Wanderley (2004), são conhecidas as dificuldades e as divergentes interpretações que o tema da exclusão tem suscitado na literatura clássica e que perduram na contemporaneidade, sem respostas que satisfaçam de todo. Como resolver a denominada questão social que está na origem da exclusão e das desigualdades sociais? Como vencer a pobreza, a desigualdade e as injustiças sociais, são perguntas que continuam abertas e cobram novos posicionamentos e respostas das instituições educativas, da universidade.

Há uma dada visão do social que é aceita por setores de todas as classes, categorias e estratos sociais, quer da sociedade política, quer da sociedade civil, entre os dominantes e os dominados. Tal visão impede a busca de soluções estruturais para as questões sociais. Essa visão pode ser expressa sob três óticas:

A primeira coloca acento no econômico e se traduz em: investimentos, expansão empresarial, produção, aumento do PIB, mais salários, geração de superávits, em que o social é secundarizado, efeito, mera consequência. Identifica crescimento econômico e material com desenvolvimento, oportunidades de emprego e qualidade de vida, esquecendo que com o uso intensivo do conhecimento, as empresas têm capacidade para produzir mais com menos gente, gerando exclusão.

A segunda ótica compreende o social numa perspectiva setorial, ou seja, reduz-se o social a questões focalizadas, desgarradas do conjunto, das causas estruturais geradoras de

desigualdades e exclusões. Sem preocupação com a formulação de políticas públicas e estruturais que levem em conta as suas causas.

A terceira ótica incide sobre uma perspectiva mais restrita do social. Para seus defensores, a pobreza e as desigualdades sociais são históricas e não responsabilidade dos governantes de plantão por requerer-se um tempo longo para serem resolvidos. Admitem, porém, algumas políticas compensatórias: bolsa família, cestas básicas, etc.

Na maioria dos governos no Brasil, em todas as esferas, predominam as três óticas em sua visão de sociedade, de desenvolvimento e nas ações que implementam, com falta de uma compreensão mais integralizada do social.

Numa outra concepção teórica e prática assinalada pelo autor, compreende “o conjunto das ações e relações, quer de cooperação quer de conflito, quer de integração quer de rupturas, que se estabelecem entre indivíduos, grupos, associações, instituições, nações, em todos os campos societários. Diz respeito aos vínculos que cimentam o tecido social de uma sociedade. (idem, p. 201).

É comum, portanto, a separação entre os indicadores econômicos e sociais, olvidando as conexões determinantes entre a economia e o social. Há uma tendência e mais, um predomínio crescente do econômico sobre o social e o político. Assim, vem-se deslocando o eixo do político para o econômico em que o mercado surge como determinante da vida social.

Robert Castel *et al.* (2004) refere-se a uma “nova questão social”, evidenciada pela sociedade salarial com a desmontagem do setor de proteções e garantias vinculadas ao emprego e à desestabilização e precarização do trabalho, com a re-mercantilização e às soluções da ordem do mercado, como efeito particular da globalização.

É mister, porém, registrar que situação de precarização do trabalho atinge, de forma desigual, as diferentes categorias. Afeta, principalmente, os trabalhadores e, dentre eles, os menos qualificados para enfrentar um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Isto não significa que os bem qualificados estejam protegidos do desemprego, daí o caso dos diplomados, mas desempregados. Isso, contudo, não invalida a qualificação profissional, o valor de um diploma universitário.

Essa situação deve-se à atual defasagem entre oferta de qualificados e demanda do mercado por certo tipo de profissionais, atendendo à lógica do ganho, do lucro. O que não nega a necessidade e a vantagem que uma pessoa mais qualificada tem de partida e, sobretudo, de médio e longo prazo para uma inserção mais plena na sociedade e no mercado. Assmann (2000) alerta para a armadilha da inclusão social via mercado.

A remercantilização completa do trabalho, explica Wanderley (2004), é o triunfo completo do mercado em que surge não apenas uma sociedade do mercado, mas uma sociedade que se torna mercado, inteiramente atravessada pelas leis do mercado. O que Karl Polany, in Wanderley (2002, p. 257), chamou de Mercado “auto-regulado”.

A amplitude e intensidade da pobreza na América Latina são tão contundentes que precisam de uma análise mais ampla e global, ou seja, é necessário considerar o conjunto da dinâmica dos fatores envolvidos. A questão social é um problema estrutural, e como tal, demanda soluções globais.

Por isso, persegue-se aqui um projeto de sociedade que se contraponha, efetivamente, ao que vem sendo executado como práxis política comandada pelos valores, critérios e parâmetros de mercado. Tal sociedade é possível? As utopias não podem ser abandonadas. Talvez valha aqui o dito de Vitor Hugo: “não há nada como um sonho para criar o futuro”. E o slogan do Fórum Social Mundial de Porto Alegre, de que “um outro mundo não é só possível como viável”. (Santos, 2005).

A superação da questão social vem de longa data, calcada na desigualdade e injustiças estruturais, que não foram superadas pelos processos de emancipação havidos no continente latino-americano e brasileiro ao longo do século dezenove e de modernização do século XX, desafio maior, um repto para todos nós, assevera Wanderley (2004, p.128)

A questão social e o processo de exclusão têm, portanto, múltiplas dimensões: econômicas, políticas, culturais, religiosas, com acento na concentração de poder e de riqueza de classes e setores sociais dominantes e na pobreza generalizada da maioria da população (idem, p.58)

Trata-se de realidades e questões amplas e complexas que não podem ser tratadas de forma isolada, mas que necessitam de enfrentamento global e estrutural, vale dizer, implicam numa ação coletiva dos agentes sociais com políticas públicas inclusivas e reformas substantivas dos atuais modelos e processos econômicos e políticos. Isso importa em nova visão, postura, engajamento, objetivando a desocultação da realidade e construção de pistas alternativas ao atual modelo econômico de globalização neoliberal.

Não cabe aqui a pretensão de respostas cabais e definitivas, mas tão somente explicitar antigas questões na perspectiva de visualizar o novo, que sempre surge da soma das vontades e do feitio de várias mãos.

Neste sentido, é sugestiva a admoestação de Raymond Queneau, feito em 1938, de que o objetivo de toda transformação social é a felicidade dos indivíduos e não a realização de leis econômicas inelutáveis.

Cabe então perguntar com Keil (2001) por que somos uma sociedade capaz de excluir e de fato excluímos? É possível outro projeto de sociedade e de universidade numa sociedade de mercado como a nossa? A problemática social diz respeito a todos nós, nos envolve e instiga a pensar alternativas.

As questões tornam-se especialmente intrigantes e paradoxais na medida em que percebemos, de um lado, extraordinários avanços no campo da ciência e da tecnologia, com potencial de garantir vida, senão digna, pelo menos decente ao conjunto da população e, de outro, convivemos com crescentes índices de exclusão social e de desumanização na América Latina, no Brasil e, no foco desta pesquisa, na região do Médio alto Uruguai, área de abrangência da URI. Portanto, um desafio e compromisso para a URI. Como a formação na URI contribui na equação dessa problemática via Projetos Pedagógicos, é o que discuto mais adiante, tema do próximo capítulo.

É mister assinalar que foi criada uma enorme expectativa de que a ciência e a tecnologia, por si só seriam capazes de sanar nossas mazelas, produzir um progresso ilimitado, sem fronteiras, territórios, infinito. Contudo, logo nos damos conta de que persistem velhas e antigas questões nunca satisfatoriamente enfrentadas e resolvidas, como, por exemplo, o descompasso ou a dissociação entre desenvolvimento econômico e social, resultando num verdadeiro “*apartheid social*”, com crescentes índices de desigualdade e exclusão social.

Na lente de Wanderley (2004), autor anteriormente citado, as causas da exclusão social são múltiplas, complexas e históricas. Sob a ótica da globalização neoliberal, os valores humanos, renda, emprego, saúde, educação, estão num nível secundário. A discussão global se dá sobre taxas de juro, desvalorização do dólar, déficit americano, ajuste fiscal, *superávits* comerciais, etc.

A compreensão do fenômeno da exclusão social torna-se mais complexa porque o fato concreto é que o capitalismo, na sua fase neoliberal e globalizado, definiu regras perversas, agindo de forma dissimulada, impondo, porém, maiores sacrifícios e produzindo exclusão social e desigualdades crescentes.

Como forma de ilustração das questões colocadas, destacam-se alguns indicadores que mostram o drama social e cultural de um país profundamente desigual e injusto necessitando de novas formas de enfrentamento. Confronto do qual a universidade não pode eximir-se. Dados divulgados pelo IPEA (2005), (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas Anísio Teixeira), colocam nosso país entre 130 países analisados na segunda pior distribuição de renda do mundo, superado nesse ranking apenas pela república de Serra Leoa.

Ainda, segundo dados do IPEA/2005 nosso país tem 53,9 milhões de pobres, como tal identificados os 31,7% da população que recebiam até meio salário mínimo em 2003. A pesquisa registra também que 1% dos brasileiros mais ricos – 1,7 milhão de pessoas – detém uma renda equivalente à da parcela formada pelos 50% mais pobres (86,5 milhões de pessoas), superando a população de diversos países da América Latina ou da Europa.

O mesmo estudo revela ainda que a pobreza no Brasil tem cor, isto é, (44,1%) da população negra vive em domicílios com renda *per capita* inferior a meio salário mínimo, enquanto entre os brancos esse índice é de 20,5%. Assim, poderíamos continuar citando outras situações de exclusão, com a questão do gênero, de minorias étnicas como os povos indígenas, etc.

Fato este reconhecido pelo próprio Banco Mundial (BM) de que um dos elos entre a pobreza e a exclusão social reside na desigualdade social. A exclusão do ensino secundário e da universidade, por exemplo, limita as oportunidades futuras de inclusão social mais favorável. Dados do Ministério da Educação, INEP/MEC/2004, apontam que 62% dos matriculados nas escolas privadas de ensino médio pertencem aos 20% de famílias mais ricas e só 2% vêm das camadas sociais de mais baixa renda; no ensino público, somente 17% estão entre às de maior renda e apenas 12% no grupo inferior. No ensino universitário público e gratuito, 61% dos alunos pertencem aos 20% de famílias mais ricas e apenas 3% às de mais baixa renda.

A que e a quem se deve tal segmentação em que somente os das camadas mais ricas têm acesso à universidade e às supostas carreiras mais valorizadas no mercado? A responsabilidade por tal situação deve ser tributada ante à estruturação de uma sociedade como a brasileira, tradicional, conservadora e autocrática, concentradora de poder político e de renda.

Na interpretação do Ministério da Educação (MEC 2005), existe forte correlação entre nível de renda, classe social e condições de acesso e sucesso na escola e na universidade. Tais questões, contudo, demandam estudos mais precisos, cujo aprofundamento não é escopo deste estudo. A questão consiste em saber quem exclui: a universidade, a escola, ou a sociedade? E como justificar o fato de que no Brasil temos somente em torno de 10% da juventude na universidade?

Buscar uma oportunidade de trabalho no Exterior é o desejo de um quarto dos brasileiros com idade entre 14 e 35 anos, de acordo com pesquisa e dados do IBGE/2005. O estudo mostra que, no Rio Grande do Sul, são 71% de pessoas na faixa etária de 14 a 35 anos que sonham em viver fora do país. Os principais motivos apontados para deixar o país são:

desemprego, a falta de perspectivas profissionais, de mercado de trabalho e a distribuição desigual de renda.

Na versão de Luiz Wanderley (2004), precisamos situar a discussão da “questão social” latino-americana no âmbito maior da globalização e das políticas neoliberais. A situação atual guarda traços indeléveis de uma longa história que a condiciona: colonização, lutas pela independência, modos de produção, formas de dependência, planos de desenvolvimento, tipos de Estados, políticas sociais, etc.

É mister registrar que a realidade latino-americana, é ao mesmo tempo, una e diversa. Ou seja, ela se compõe, simultaneamente, de um mosaico diferenciado de elementos derivados dos modos como os povos construíram e estão construindo suas trajetórias de vida.

A própria designação *Latina*, que qualifica a América, em contraposição àquela, a estadunidense, já divide as interpretações. Por que *latina* e não espanhola ou portuguesa? O caráter latino traz uma identidade para a região? Há um “gênero humano” peculiar ou distinto nesse continente, indaga o autor?

Apesar do país ter logrado algum progresso no campo econômico, em geral, as desigualdades e injustiças vão se avolumar por consequência das relações assimétricas de dominação e subordinação na produção, no poder político, na estrutura de classes e na estratificação social e, sobretudo, na elaboração do pensamento e da cultura.

## **2.6 A questão social latino-americana e regional**

A questão social fundante e que permanece vigindo sob formas variáveis nesses 500 anos de dominação, até nossos dias, centra-se, na opinião de Castel (2004), nas “extremas desigualdades e injustiças que reinam na estrutura social dos países latino-americanos, resultante dos modos de produção e reprodução social, dos modos de desenvolvimento, aqui impostos” (p. 58).

A realidade social está presente nos conteúdos e formas assimétricas assumidas pelas relações sociais, em suas múltiplas dimensões econômicas, políticas, culturais, religiosas, com acento na concentração de poder e de riqueza de classes e setores sociais dominantes e na pobreza generalizada de outras classes e setores sociais que constituem as maiorias populacionais. Recente pesquisa do INEP (2003) dá conta de que os 20% de brasileiros mais ricos, detêm 30 vezes mais renda do que os 20% mais pobres. O que dá bem a dimensão a que me refiro.

Seguindo o raciocínio de Wanderley (2004), deve-se registrar que a problemática social adquire uma significação mais ampla que a comumente usada pelos estudiosos, na medida em que ela encontra sua origem na colonização dessa parte do Planeta e vai adquirindo um conteúdo especial na dimensionalidade das relações sociais e na forma pela qual os sujeitos, individuais e coletivos, são determinados pelos processos e estruturas sociais e, ao mesmo tempo, instituem esses processos e estruturas.

Desse modo, a denominada *questão social latino-americana* põe-se, no espaço e no tempo, diferentemente de outras realidades por estar fortemente condicionada pelas proposições histórico-estruturais. Em consequência, afirma Wanderley, a questão social na América Latina deverá ser entendida e datada de modo distinto, tendo em vista as suas peculiaridades.

No caso do Brasil constata-se um aumento do *apartheid* social, ostentando avanços em certas áreas e atraso em outros. Um país de contrastes, desigualdades e, na expressão de um ex-presidente, sobretudo, injusto.

As idéias de eliminação de todas as fronteiras, de interdependência e oportunidades em condições de igualdade, uma nova “ordem” mundial, constituem um discurso envolvente e sedutor que os governos adotam como referência central em seus diagnósticos e estratégias de ação política e social. Nas palavras de Betinho:

globalização não é somente o novo dogma dos economistas, mas é principalmente a nova racionalidade das instituições internacionais e multilaterais e dos Estados nacionais; tudo acontece ou deve acontecer de uma determinada forma como consequência inexorável. (Castel, 2004, p.64).

Na concepção do sociólogo francês Robert Castel (2004), a questão social excludente é ampla, histórica, estrutural, irresolúvel na sua totalidade nos marcos da formação econômico-social capitalista. Se nos países centrais ela foi equacionada em patamares mais justos e igualitários, o mesmo não se pode dizer da América Latina, porquanto, todos os indicadores sociais tendem a se agravar.

Para o economista Celso Furtado, citado por Wanderley (2004, p. 69), “a globalização não pode ser vista como um imperativo histórico resultante de exigências inescapáveis do avanço tecnológico. Ela traduz decisões políticas tomadas em função de interesses de grupos e países que ocupam posições dominantes na esfera internacional”.

Pochmann (org.), (2005) em recente estudo intitulado: *Agenda não liberal da inclusão social no Brasil*, mostra com grande riqueza de informações e indicadores, através dos quais é

possível perceber o quanto o Brasil é um espaço geográfico constituído por apenas algumas “ilhas” de prosperidade rodeadas por um verdadeiro “mar revolto” da exclusão.

É preciso registrar também que a exclusão social comumente tem sido concebida, fundamentalmente, como uma conseqüência do fracasso na trajetória individual dos próprios excluídos, culpabilizados como sendo incapazes de elevar sua escolaridade, de obter uma ocupação de destaque no mundo laboral e de maior remuneração, de encontrar uma carreira individual de sucesso, ocultando e apagando, dessa forma, os condicionamentos socioeconômicos e as causas estruturais que os engendraram.

É preciso, no entanto, deixar claro que a exclusão social não advém somente de ingerências externas, de políticas seletivas, mas resulta também da combinação interna como a privatização do Estado por governos e elites locais com a adoção de políticas paternalistas, assistencialistas e clientelistas.

Os dados e as indagações, anteriormente feito nos levam-nos a concordar com Keil (2001), quando afirma que a exclusão tem estado presente entre nós de uma maneira quase banal: “tudo é exclusão, todos são excluídos e todos excluem”, (p.71).

A exclusão passa a ser o paradigma a partir do qual tomamos conhecimento de nós mesmos, da realidade de vivermos num continente submetido à um processo histórico de exploração econômica e social. Em realidade, disse Keil (2001), cada período de mutações está marcado pelo nascimento e difusão de um paradigma societal.

Nosso paradigma, continua a autora, é o da exclusão. Somos uma sociedade capaz de excluir e de fato vivemos num ciclo de exclusão, não só econômico, caracterizado pelo desemprego estrutural, como principalmente dos bens sociais e culturais. A colonização cultural, com efeito, constitui a pior forma de exclusão porque ela nos leva a supervalorizar tudo que vem de fora e a desvalorizar a cultura, as idéias e valores autóctones, de dentro.

Neste cenário, Assmann (2000) percebe um quadro inédito e de dramaticidade extrema (p.156). Segundo ele, precisamos atentar para as novas relações econômicas e sociais, sobretudo para a interdependência, em nível global, que passa a afetar a todos num contexto em que o mercado se apresenta como a única via de inclusão social.

Não se pode tampouco ignorar, que o capitalismo está em outra fase, mas ainda é o mesmo em sua essência, ou seja, produtor de pobreza, desigualdade e exclusão. Por trás do uso corrente das palavras “exclusão” e “excluídos/as” há uma armadilha da qual é muito difícil de escapar. Corremos o risco de identificarmos a exclusão do mercado com a exclusão social como tal. Se fizermos isso, acabamos caindo na lógica (ou armadilha) neoliberal que reduz todas as dimensões da vida social ao mercado e identifica tudo com o mercado.

Neste sentido, questiona-se o significado de estar incluído ou excluído na atual dinâmica de sociedade de mercado que valoriza o indivíduo pela sua capacidade de competir e consumir, reduzindo-o a uma peça da engrenagem tecnoburocrática, como alude Edgar Morin (2000), com o sugestivo e enigmático título: *Cultura de Massas no século XX – O espírito do tempo*. A atual forma de inclusão num mercado “flexível e precarizado”, não será uma nova forma de exclusão? Não se trata aí de uma inclusão/exclusiva?

O paradoxal está no fato de a humanidade contar com um arsenal e mecanismos tecnológicos capazes de produção de bens materiais em quantidades suficientes para garantir uma vida digna ao conjunto da população. As causas da exclusão social, hoje crescente e brutal devem ser buscadas em outro campo; ou seja, são problemas do âmbito da ética e da política, da falta de solidariedade entre os povos e pessoas.

## **2.7 A exclusão social brasileira: algumas notas explicativas**

Pochmann (2005), estudioso e organizador do *Atlas de Exclusão Social e da Inclusão não liberal*, atribui os fracassos da inclusão social brasileira à concepção e ideologia, historicamente fundada na utopia de que a situação social estaria em constante avanço, depositando no futuro o ideário do progresso alimentar, educacional, habitacional, cultural, ocupacional, entre outros, que, supostamente, atingiria o conjunto da população.

Porém, essa produção alienada, que forjou o país do futuro, terminou por negar à maioria dos seus filhos a justiça da universalização das oportunidades e condições de acesso: ao trabalho, renda, educação, universidade, entre outros direitos. Em síntese, diz o autor, produziu-se um país para poucos em que a maior parte das transformações ocorridas aconteceu sem mudanças de natureza estrutural, bloqueando a inclusão social plena (idem, p.23).

Dessa forma, assistiu-se à transição da sociedade rural para a urbana sem ruptura social, o que permitiu substituir as condições de miséria do campo pelas formas variadas de manifestação da exclusão nas cidades, mesmo as interioranas, produzindo seus cinturões de pobreza e de exclusão social.

Não deixa de constituir um paradoxo, o fato de que um país como o Brasil, com vastíssimo território termine por excluir parcelas expressivas da população da possibilidade de produzir, de ter acesso à terra, à habitação, à saúde e à educação. Tal paradoxo se reproduz na região do Médio Alto Uruguai que tem a marca da colonização de imigrantes italianos, alemães, poloneses e outras etnias, que sempre tiveram no trabalho, na crença e no trabalho

solidário uma das molas propulsoras de enfrentamento das dificuldades interpostas ao longo de sua história e que chegam no início deste novo milênio, sem maiores perspectivas de inclusão social de seus filhos.

Isto remete à necessidade de uma nova leitura do presente com visão prospectiva de um futuro de inclusão e de emancipação social. Para tanto, o papel da universidade e a ação dos novos profissionais formados por ela, certamente terão um papel fundamental para instaurar uma sociedade regional mais democrática, participativa e cidadã.

Para Milton Santos (2001), a pior forma de dominação é a colonização das mentes. Visão semelhante é defendida por Quijano (2000), quando afirma que a colonialidade do poder capitalista moderno e ocidental, identifica diferença com desigualdade; ao mesmo tempo em que se arroga o privilégio de determinar quem é igual e quem é diferente.

Para o antropólogo Darcy Ribeiro (1985), as causas de nossa dependência e servidão devem ser buscadas em outra área, isto é, nas relações de dominação historicamente impostas aos homens e mulheres nesta parte do Continente. O efetivo fator causal do atraso, diz Ribeiro, “é o modelo de ordenação da sociedade, estruturada contra os interesses da população, desde sempre sangrada para servir a desígnios alheios e opostos aos seus. Não há, nunca houve, aqui um povo livre, regendo seu destino na busca de sua própria prosperidade. Nós, brasileiros, “somos um povo em ser, impedido de sê-lo, na dura busca de seu destino” ( p. 452).

A alienação mental é a questão central e exprime, de forma mais cabal, a situação de exclusão social dos povos e dos indivíduos nessa parte do planeta, o cenário latino-americano e o contexto regional, o Médio Alto Uruguai, objeto e espaço desta pesquisa.

Para que uma política inclusiva ampla e consistente possa ter sucesso no Brasil de hoje e no futuro imediato, faz-se necessário reconhecer, de acordo com Pochmann (2005), os fracassos da inclusão social brasileira, para, a partir daí, discutir um projeto de inclusão social com direitos ampliados ao conjunto da população. Como alternativa de saída para essa aparente situação “sem saída”, nada será viável sem a construção de políticas públicas de inclusão social. Essa é uma questão impostergável, fundante.

Isto nos dá a convicção de que o problema da sociedade brasileira e regional, não está no crescimento econômico, mas está isto sim, intimamente associado à natureza e características das políticas sociais adotadas no país, ao padrão de acumulação do capitalismo globalizado e neoliberal, concentrador de renda, por natureza excludente, condicionando políticas públicas e pela ausência de iniciativas para uma autêntica inclusão e emancipação social.

Este quadro constitui, sem sombra de dúvidas, o grande desafio que se põe à sociedade em geral, à sociedade regional e à instituição universitária, a URI, no sentido de inverter o sinal em vista de uma outra sociedade, capaz de pôr em execução um projeto de desenvolvimento auto-sustentado em uma das regiões mais empobrecidas e carentes do Estado.

O enfrentamento dos desafios, acima referidos, passa pela superação das mentes colonizadas, verdadeira ideologia imposta pela globalização neoliberal, fazendo crer que tudo que vem de fora é bom, desvalorizando tudo que vem de dentro e que é do domínio da comunidade.

É Pochmann, ainda, quem nos mostra que o modelo e conceito de desenvolvimento, largamente adotado, para explicar a realidade social está em crise e indica que o futuro deixou de ser, automaticamente, prospectivo e axiológico, substituído pelo acelerado e entrópico.

Bernard Charlot (2005), observa que no atual contexto de globalização neoliberal, a prometida inserção social dos dominados, revela-se uma promessa que não pode ser efetivada, na medida em que, as decantadas “maravilhas” do mercado livremente globalizado ampliaram as diferenças, privatizaram os avanços da ciência e da tecnologia, mantendo-os acessíveis somente aos conectados na grande rede virtual.

## **2.8 A Universidade: novo olhar e novos compromissos sociais.**

Na acepção de Chauí (2001), a universidade é uma *instituição social*. Significa dizer que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Ela não constitui uma realidade separada do contexto geral maior, é, isto sim, uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada.

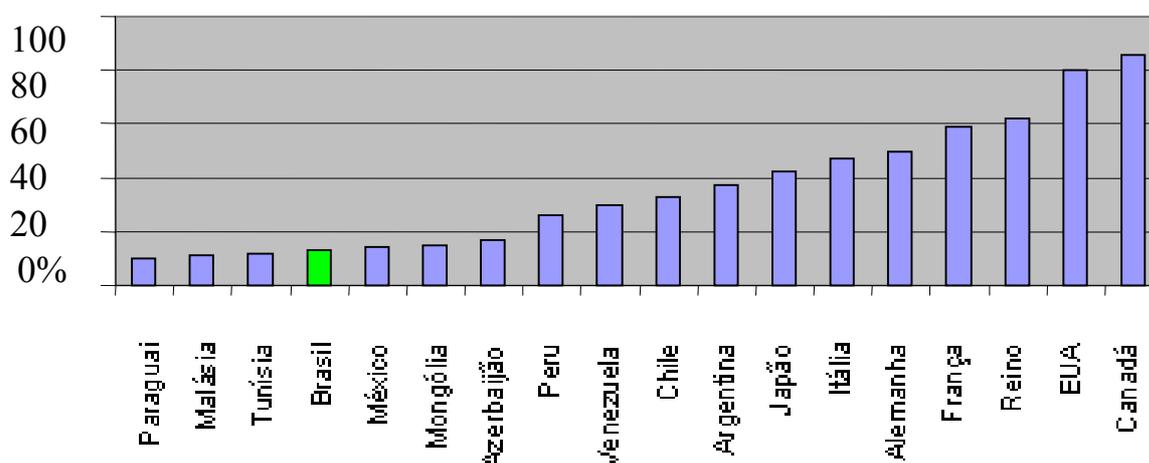
Partindo dessa premissa, é preciso registrar que a educação, em geral, e a universidade, em particular, não podem ser vistas e pensadas fora do contexto em que estão inseridas, ao qual serve e do qual, de certa forma, depende. Neste sentido, assinala Pimenta (2002), a universidade como instituição educativa insere-se no contexto social global que determina e é determinado também pela ação dos sujeitos que aí atuam. Não se pode tampouco olvidar que a universidade é uma realidade ainda bastante nova no nosso contexto, apesar de estar próxima de completar o primeiro milênio, tendo sua origem na Idade Média. No Brasil, porém, a universidade foi implantada tardiamente somente na década de 1930, mais precisamente, em 1934, com a criação da Universidade Estadual de São Paulo (USP), seguida, da criação de primeira Universidade Federal no Estado Rio de Janeiro. Assim, há

menos cem anos ainda não tínhamos nenhuma instituição universitária. Comparativamente com outros países, inclusive os latino-americanos, essa condição apresenta uma desvantagem significativa, entre outros fatores.

O gráfico, a seguir, mostra a defasagem da universidade brasileira em termos de percentual de alunos matriculados em relação aos demais nações e países, inclusive no contexto de América Latina:

**Gráfico 01 - Alunos matriculados no Ensino Superior, faixa etária 18 a 24 anos (2000 e 2001).**

**Número Proporcional de Estudantes  
(com relação à população entre 18 e 24 anos, anos 2000 e 2001)**



Fonte: Inep/2004

O gráfico mostra que o Brasil ocupa um dos últimos lugares no *ranking* mundial, em percentual (11%) de alunos matriculados nesse nível de ensino, atrás do México, Peru e Chile, assim como da Mongólia e Azerbaijão. Essa realidade ajuda a entender e explica, em parte, nossa realidade social, na medida em que a educação superior constitui instrumento estratégico na atual sociedade do conhecimento e da informação. O conhecimento significa uma vantagem relativa considerável, fator poderoso de estímulo ao desenvolvimento.

Além da dimensão quantitativa, há que se considerar a necessidade de avanços no campo qualitativo, integrando e vinculando o ensino, a pesquisa e a extensão universitária com a responsabilidade social voltada à inclusão social, com cidadania, com a promoção da democracia, da participação ativa e crítica dos estudantes no processo formativo e social na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento regional com justiça social. Para tanto, é

imperioso ampliar, democratizar, além do acesso, novas formas de permanência do estudante na universidade, ante o quadro de crise social e econômica.

Dados do INEP/2004 mostram ainda que no Brasil, somente 11 de cada 100 alunos matriculados no ensino fundamental chegam à educação superior. Essa média é superada pelas Regiões Sul, 17,1%, Sudeste, 15,4%, e Centro-oeste, 15. Nas regiões Norte e Nordeste, a percentagem cai para menos da metade da média nacional. Reproduz-se, desse modo, no campo da educação, do ensino superior, a desigualdade da sociedade e intra-regiões.

As distorções no acesso à educação em países dependentes, como o Brasil, são históricas e estão, fundamentalmente, ligadas ao modelo de desenvolvimento econômico, social e político que o País viveu através de sua história. Haja vista que, no período colonial e durante o Império, era proibida a implantação de universidade; realidade que só viria a se concretizar no século XX, na década de 1930.

Maria Isabel Cunha (1994) lembra que a universidade, por si só, não dará conta da equidade social. Ela reproduz as diferenças existentes na sociedade e não pode ser responsabilizada, isoladamente, pela solução do problema. No Brasil, as crianças já nascem desiguais nas condições de sobrevivência e acesso aos bens culturais. Essa realidade se repete no acesso ao ensino superior.

O novo Projeto de Reforma da Educação Superior, precisa, portanto, necessariamente levar em conta essa realidade historicamente produzida. Cunha observa que há sinais novos reveladores de uma sensibilidade com a problemática social, de que são exemplos, a defesa e garantia de considerar a educação superior um bem público, dever do Estado e direito dos cidadãos, de todos os cidadãos. Entre as iniciativas nesse campo, surge o ProUni, batizado por Programa de Universidade para todos, a política de destinação de cotas sociais para afrodescendentes, pobres, indígenas e portadores de necessidades especiais. Se isto não é tudo, pondera Cunha, pelo menos possa ser um bom começo de equalizar oportunidades e condições às camadas, historicamente, excluídas desse nível de ensino. Tudo isto, porém, será insuficiente sem mudanças na forma de estruturação da sociedade brasileira, assimétrica, dualizada e, por isso, excludente.

Buarque (2003) observa que não ocorreram grandes mudanças estruturais na universidade nos últimos oitocentos anos. Desde sua criação na Idade Média, século XI, o papel da universidade pouco mudou. No entanto, a realidade social do mundo atual evidencia a necessidade de uma autêntica “revolução no conceito de universidade”, infere o autor (p.3)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Ministro da Educação do Brasil. Trabalho apresentado na Conferência de Educação Superior, Unesco, Paris, 23-25 de junho de 2003.

Ante à imensa desarticulação ideológica, que inclui uma enorme dissociação política e uma desigualdade social maciça e frente ao conjunto de transformações que vêm ocorrendo, a universidade ainda representa um patrimônio intelectual, independência política e crítica social. Graças a essas características a universidade permanece, na opinião do autor, a instituição melhor bem preparada para reorientar o futuro da humanidade.

Ignácio Ramonet (2000) observa que num momento em que o conjunto dos aspectos intelectuais da civilização ocidental parecem em crise, como não se perguntar em que lutas e em que combates está engajada a Universidade?

Na acepção de Santos (2005), o espaço universitário é um campo social como qualquer outro e, como tal, está sujeito às relações de força, com disputas concorrenciais de interesses e de lucros. Não se trata de um espaço neutro regido por idealismos na medida em que ele reflete as mesmas disputas de qualquer campo social na organização capitalista da sociedade. O mundo, observa este autor, encontra-se em uma fase particularmente incerta porque as grandes bifurcações históricas ainda não estão tomadas. Não sabemos aonde vamos e o futuro é muito incerto.

O tempo presente, marcado por intensas mudanças em todos os âmbitos da vida, impõe a necessidade de construir novas conexões e buscar nova sintonia na relação Universidade-sociedade. Isto significa, para Santos (2004), construir um pensamento alternativo para um outro mundo possível.

O engajamento da universidade a um projeto de desenvolvimento que transcende governos é um imperativo que se impõe face à realidade de mundo cada vez mais excludente no qual o envolvimento de cidadãos comprometidos com o interesse público é cada vez mais vital.

Na lente de Marilena Chauí (2003), não se pode pensar a universidade fora da sociedade e das mudanças que se operam no mundo do trabalho. A reforma da Universidade para o século XXI, e seu papel social passa, necessariamente, pela discussão do Plano de Reforma do Estado, que teve início na década de 90, no governo de Fernando H. Cardoso, balizado pela lógica neoliberal e que ainda não foi dado por concluído, pelas políticas e diretrizes das instituições multilaterais (Banco Mundial, FMI, BID, etc), que, ao priorizar a educação básica, diga-se de passagem, mínima, na prática, inviabilizam a Educação Superior.

É mister, ter em conta, para compreender o papel social e educativo da universidade, o Plano de Reforma do Estado, vinculado à políticas restritivas no campo social, sobretudo no ensino superior, que, ao priorizar a Educação Básica, relegou a um segundo patamar a educação superior. O Plano distingue atividades exclusivas do Estado e serviços não-

exclusivos. Entre os serviços considerados “não-exclusivos” do Estado, está a educação, a saúde, entre outros, com todas as implicações daí decorrentes: privatizações e expansão desordenada do sistema com impactos na qualidade e compromisso social e acadêmico que a sociedade espera da instituição universitária.

A universidade deixa de ser obrigação do Estado e direito de todos, passando a ser considerada um bem comercializável, uma mercadoria a ser adquirida, como qualquer outro produto; um bem privado.

Chauí (2001) explicita a distinção fundamental entre a universidade caracterizada como uma “organização, entidade administrativa” e uma “Instituição social”. A universidade como Instituição social difere, substantivamente, de uma organização administrativa, que, como tal, define-se por uma prática social determinada pela instrumentalidade, balizada pelas idéias de eficácia e de sucesso, de gestão, planejamento, previsão, controle, eficiência e eficácia, re-engenharia, competitividade e êxito individual; não lhe competindo discutir ou questionar sua própria existência, função, missão, objetivos, seu lugar na sociedade.

Enquanto isto, a instituição social aspira à universalidade e tem a sociedade toda (e não somente, uma facção, a elite) como seu princípio e sua referência normativa e valorativa. Como organização ou administração, a universidade insere-se somente num dos pólos da divisão social, e seu alvo deixa de responder às divisões e contradições sociais de uma sociedade profundamente dividida e sedimentada em classes.

Pensar a universidade como espaço de inclusão social, significa, na opinião de Chauí (2003:9), “colocar-se claramente contra a exclusão como forma da relação social definida pelo neoliberalismo e pela globalização e tomar a educação superior como um direito do cidadão”. Isso implica, em última instância, a recusa da privatização do conhecimento, que acaba por impedir que um bem público tenha apropriação privada. Na qualidade de direito, ela deve ser universal, absorvendo, sobretudo, os membros das classes populares.

Santos (2004) propugna no sentido da necessidade da passagem de um conhecimento baseado na regulação para um conhecimento emancipatório. Essa passagem não é apenas uma questão epistemológica, mas um trânsito entre conhecimento e ação. Neste sentido, o autor propõe uma nova epistemologia que, ao contrário da epistemologia moderna (conhecimento por regulação), constitua-se num novo ponto do saber. Trata-se, em suma, produzir e disseminar um outro conhecimento para uma vida decente, voltado à emancipação e à solidariedade.

Na acepção de Demo (2004), a universidade liga-se a um dos patrimônios mais decisivos e profundos da humanidade, que é a habilidade de manejar conhecimento, de um

lado, e de outro, o compromisso de formar novas gerações, não só para o mercado, mas, essencialmente, para saberem pensar. Ao contrário do mercado, a universidade está amarrada, desde seu início, a objetivos éticos, marcada pelo compromisso com a sociedade mais igualitária, orientada pelo bem comum, sendo um centro de consciência crítica e de pensamento criador.

A universidade, sustenta Luckesi (1998), precisa estar voltada para o homem e não a exclusivo serviço da economia polarizada pelo lucro, desvinculada do sentido do homem, escravizada à tecnocracia. Afirma, ainda, que a universidade que se quer crítica e aberta não tem o direito de estratificar, absolutizar qualquer conhecimento como um valor em si. Pelo contrário, precisa reconhecer que toda conquista do pensamento do homem passa a ser relativa, na proporção em que o próprio conhecimento se torna provisório. Há sempre a necessidade de um entendimento novo.

A universidade que não toma a si a tarefa de refletir, criticamente e de maneira continuada, o momento histórico em que vive, que não reflete sobre o projeto de sua comunidade, não está realizando sua essência, sua característica que a especifica como tal, isto é, uma instituição crítica e inovadora.

As políticas de “ajuste estrutural” contribuíram, decisivamente, para inviabilizar a educação e, em particular, a universidade, impedindo que os governos mantivessem as universidades entre as prioridades das políticas públicas, vindo a contribuir para a profunda crise de projeto de sociedade na América Latina e um vazio de futuro.

Santos, (2005) em sua proposta para *A Universidade do Século XXI*, observa que começa a ser socialmente perceptível que a universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, “contribui ativamente para a desqualificação e a destruição de muito conhecimento não-científico o que veio a agravar a marginalização de grupos sociais que só têm ao seu dispor essas formas de conhecimento. A injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva”, assevera (Santos 2004: 76). A proposta de Santos é a de instituir e transformar a instituição universitária num espaço de aprendizagem e vivência dos valores da participação democrática e da emancipação.

Para Buarque (2003), a verdadeira pergunta que precisa ser feita é, se a universidade beneficia os pobres ou os ricos e, não, se os alunos que estão na universidade são ricos ou pobres. A questão de fundo é saber quem serão os beneficiados pelo trabalho dos alunos da universidade do futuro, os ricos ou os pobres, indaga o autor.

A resposta a esta questão, de alguma forma, resume a discussão sobre o futuro da universidade do século XXI; isto é, se esta irá constituir-se em lugar, em *locus* de inclusão ou

de exclusão social e, quais as mudanças que devem ser operadas na universidade para colocá-la a serviço dos, historicamente, excluídos.

Os problemas da universidade não se restringem aos aspectos e dimensões epistemológicos e pedagógicos, pois, estão imbricados no liame social, no contexto socioeconômico e político de um determinado país. É, precisamente isto que precisamos ter em conta, sustenta Cunha (2005), para não cairmos num infrutífero debate pedagógico quando a questão vital está na estrutura de classe dos ingressados na universidade.

A propósito do papel da universidade no campo social, o sociólogo português Stephen Stoer (2004) observa que a escola e, por extensão a universidade, não só reproduzem como produzem, ativamente, a exclusão social. Porém, o que isto significa? Como se dá este processo de produção da exclusão, é o que se persegue explicitar.

Neste âmbito, Mário Osório (1984) defende que é no cenário das tensões e contradições da sociedade contemporânea que a universidade é instada a dar respostas às grandes questões que afligem, sobretudo, a maioria da população latino-americana que hoje vive em situação de pobreza extrema e crítica. Estas questões não podem mais ser tratadas de modo periférico. O mundo acadêmico deve contribuir para buscar soluções.

Como pensa Morin (2002, p. 47), todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. Responder às indagações sobre: “quem somos” é inseparável de “onde estamos”, “de onde viemos” e “para onde vamos?” Em outros termos, a educação do futuro há de contar com a contribuição inestimável das humanidades, não somente da filosofia e a história, mas também da literatura, da poesia e da artes.

Marques (1984: 294) indaga sobre quem, interna e externamente, confere legitimidade ao conhecimento produzido pela universidade. “A que interesses e valores e, a interesses e valores de quem responde a universidade? A que injunções obedece a Instituição Universitária? Quais são seus comprometimentos? Que consciência alimenta (a universidade) de seu lugar e seu papel no mundo mais amplo em que se insere”?

## **2.9 A universidade e a construção da cidadania**

Perguntar se a educação superior pode ou deve constituir-se num espaço de construção da cidadania, é preciso, de acordo com Arroyo (2003), colocar no centro do debate a função da própria universidade e a nossa função como educadores. Implica explicitar o papel dos docentes e responder à indagação a respeito de qual é o nosso ofício? Qual é a nossa função e papel social? Os professores se dão conta de seu papel social?

Mejía (1995) coloca uma questão instigante ao afirmar que não existe universidade para o desenvolvimento humano integral. Dessa forma, o autor chama atenção para a necessidade de repensar não só o conhecimento mas a natureza mesma da universidade e sua função e compromisso com o humano e o social.

Para Arroyo (2003), precisamos alargar a concepção de cidadania, passando da fase de conscientização e da luta política, incluindo nas nossas reflexões as novas dimensões que configuram a cidadania, vale dizer, a necessidade de ter em conta que a cidadania tem um novo conteúdo trazido pela realidade do desemprego, da ameaça de perda do emprego, as precárias condições de trabalho, a violência de uma sociedade que o sociólogo Ulrich Beck, citado por Stoer (2004, p. 23), denomina de “sociedade de risco”, incluindo no conceito de cidadania a defesa dos direitos mais amplos, humanos, sociais e culturais.

A concepção de cidadania precisa estar centrada numa visão mais global e integral do ser humano, da dignidade do ser humano, do direito de viver a infância, a adolescência, a valorização do idoso, as diferenças, o direito a uma educação superior de qualidade, etc. Cabe, portanto, à universidade, enquanto instituição da sociedade, em sentido amplo, promover a formação humana e, inseparavelmente, desenvolver a sociedade.

Isso passa por um olhar crítico sobre o que vivemos, pensamos e fazemos. Somente assim, a universidade se renova. Com efeito, não é possível pensar em construção de cidadania sem que nós professores tenhamos abertura e sensibilidade social, a competência solidária de que nos fala Assmann (2000).

Como ensina Freire (2005), a educação exige o “atravessamento de fronteiras epistemológicas”, e outros limites, com todos os riscos que isso possa significar. Schugurensky (2005) assinala a importância estratégica do capital político, como fonte fundamental para ajudar a ampliar o escopo da teoria e pesquisa da educação para a cidadania e orientar sua prática em uma direção emancipatória, isso, porém sem voluntarismo excessivo, no sentido de que uma educação emancipatória para a cidadania possa, ela sozinha, equalizar oportunidades econômicas e sociais, redistribuir a riqueza econômica ou reverter a polarização social (p.157).

A educação para a cidadania faz parte de um projeto mais amplo de democracia participativa e de justiça social, no qual, a redistribuição do capital político desempenha um papel central no projeto global de transformação.

Para Brandão (2003), o lugar da educação é nuclear e crucial para qualquer projeto de emancipação e humanização. Pois, a razão de ser da educação não é apenas o ato de capacitar, instrumentalmente, produtores humanos, nem sequer constitui mera atividade provisória,

antecipadamente calculável, segundo princípios de utilidade instrumental. Na lente de Santos (1994), todas as práticas sociais envolvem conhecimento e, neste sentido, são também práticas de saber.

Este é o sentido da afirmação de Santos (2005, p. 76), ao proclamar que “toda injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva”, porque acaba destruindo não só a economia doméstica, mas a cultura e os saberes populares, os valores comunitários, a sociabilidade, enfim, modos e estilos de vida dos países e regiões periféricas, comunidades indígenas e camponesas, o meio ambiente, para apenas citar algumas conseqüências ruinosas decorrentes da globalização neoliberal.

Neste sentido, a própria idéia de democracia, seja interna ou externa à universidade, precisa ser re-interpretada, pois, facilmente, confunde-se com o que vem sendo dimanado como “responsabilidade social da universidade”. O que está em causa é a criação de um novo vínculo político orgânico entre a universidade e a sociedade.

Neste âmbito, argumenta Marques (2001), a universidade contemporânea defronta-se com imensas responsabilidades sociais a que não pode atender senão na unidade de sua atuação, indecomponível unidade das dimensões da extensão, da pesquisa e do ensino. Extensão, entendida, “no sentido da inserção da universidade e da permanente atenção ao contexto, na busca, pela reflexão crítica e prática teórica, de maior amplitude de visão apropriadas às situações particulares, concretas” (p. 128-129).

A formação de um sujeito com novas competências não somente técnicas, mas, sobretudo, com sensibilidade solidária, implica a dimensão ética e sensibilidade solidária de tal sorte que a luta por projetos de futuro significa a superação da cultura do imediato, do útil, do rentável, do “deixar o mercado resolver” por conta, abdicando a universidade de sua responsabilidade social e histórica de luta por uma sociedade mais democrática e inclusiva.

É nesta perspectiva que estou a propor a necessidade de discutir o papel, a missão e a função social da universidade, assim como a ação de seus agentes, professores e acadêmicos, em vista da formação humana e social, capaz de balizar um novo projeto de desenvolvimento regional e local sustentável, com justiça e inclusão social. É necessário ter em conta, porém, que a ação institucional não se dá num universo à parte da realidade social na qual se insere. A própria definição do projeto político-pedagógico institucional está diretamente relacionada a esses determinantes.

A construção do *projeto institucional*, como explico no capítulo III, precisa resultar de uma ação do coletivo, recuperando as raízes da instituição social, que é a universidade, e questionando, criticamente, as funções que hoje se espera que ela exerça. É um projeto

*coletivo*, na medida em que sua constituição resulta, parafraseando Brandão (2003), da participação e do trabalho de várias mãos, ou seja, da discussão e tomada de decisões quanto aos rumos que, consciente e criticamente, definem seus agentes como necessários e possíveis à instituição universitária.

Nesse sentido, é sintomática a indagação de Brandão (2003) in: *As perguntas a várias mãos*: que tipo de instituição propomos a nossos jovens para que eles possam cumprir seu destino? Para Charbonneau, esta curiosidade é mais do que um querer-saber. É um querer compreender. O homem, disse, “recusa submeter-se ao decreto dos fatos, por isso, interroga o mundo porque quer transformá-lo. Interroga os outros porque se propõe penetrar no mistério deles, a fim de ajudá-los a viver” (In: BRANDÃO, 2003, p. 9)

Em sendo assim, cremos que a universidade possa e deva instituir-se em espaço de diálogo, de interlocução de saberes contribuindo, decisivamente, para a promoção da cidadania ativa, crítica e auto-crítica, uma referência valorativa e normativa para a sociedade toda, na defesa da dignidade da pessoa humana.

Um dos temas mais freqüentes nos debates sobre a universidade tem sido sua função numa mundo e economia em mudanças, colocando em cheque sua própria existência. Isto é, a universidade é questionada em sua razão mesma de ser como instituição produtora de conhecimento e formadora de novos quadros profissionais para a sociedade.

Na interpretação de Vieira (1989) in: Fávero (org) in: *A Universidade em questão*, é ingênua a crença de que a crise atual da universidade se restringe à universidade, ou se circunscreve aos limites da questão social. O denominador comum da crise, tanto em uns como em outros contextos, parece ser o colapso de uma instituição que já não satisfazem a interesses do passado e, ao mesmo tempo, ainda não assumiram feições que satisfaçam às necessidades do presente e, muito menos, do futuro.

O que ocorre, diz Santos (2005), é que um pouco por todo lado a universidade confronta-se com uma situação complexa, na medida em que lhe são feitas exigências, cada vez maiores, por parte da sociedade, ao mesmo tempo que se tornam, cada vez mais restritivas, as políticas públicas. É, duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, através de diversos mecanismos de regulação em detrimento da dimensão de autonomia e de emancipação social. Assim, “parece não estar preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares” (p.187). Perante a reivindicação social de um modelo de desenvolvimento mais igualitário, a universidade expandiu-se segundo um modelo de desenvolvimento desigual, aduz o autor.

A crise do projeto institucional foi agravada pela ampliação do leque de objetivos e pelas novas funções que lhe são exigidas e às quais a universidade não se sente preparada e em condições objetivas de responder.

Fávero (1989) desafia a universidade e a cada um, agentes formadores e estudantes, a perguntar: *por quê e para quê* estou na universidade? *Por quê e para quem* educa a universidade? Para que sociedade a universidade ajuda a formar ou a conformar? Mais do que defender a democratização da universidade e formas de manter a juventude na universidade, precisamos colocar a questão do para quem forma a universidade, isto é, forma para o mercado ou para a sociedade? Que perspectivas têm os acadêmicos ante um mundo e sociedade sem trabalho?

A universidade, disse Lauro Morhy (2003), ficou tão consciente de sua importância no ensino das suas disciplinas, em seus departamentos, que deixou de lado a preocupação com o seu propósito ontológico. Formar alunos passou a ser a finalidade e não um meio para fazer um mundo melhor, mais justo em que tenha lugar para todos e não somente para alguns.

De outro lado, lembra García Hoz (1992), não podemos esquecer,

que a sociedade em que agora vive o educando é distinta daquela em que viverá em alguns anos. Em outras palavras, deve-se educar para uma sociedade que não existe ainda. Outra das condições típicas da sociedade atual é a confusão nascida da rapidez mesma das mudanças e da superabundância de estímulos contraditórios que desconcertam o homem de hoje (HOZ, *in*: Dias Sobrinho, 2002:22).

A exemplo de Freire (1997), não podemos negar que nossa prática educativo-crítica é uma experiência, especificamente humana, e que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além dos conteúdos bem ou mal ensinados ou aprendidos, “implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*”. (p.98). Tal visão nos leva, de um lado, “à compreensão mecanicista da História que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, ao subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico”(idem p. 99).

Isto, certamente, determina uma nova atitude frente à construção do conhecimento, uma nova forma de articulação da universidade com a sociedade mais ampla, o que, sem dúvida, irá implicar uma ação na essência da universidade. Um dos mais importantes sentimentos de crise reside na perda do sentido do social, no esvaziamento da comunidade.

Nesta direção, é oportuna a análise do jurista e pensador italiano Pietro Barcellona (1992) in Dias Sobrinho, ( 2000), quando diz que as funções de produção e reprodução da vida humana apresentam ser realizadas sem a mediação das relações sociais. Hoje parece

possível reproduzir o indivíduo sem produzir forma alguma de comunidade, de cooperação consciente e ativa.

A universidade tem sido alvo de críticas, quer por, raramente ter cuidado de mobilizar os conhecimentos acumulados a favor de soluções dos problemas sociais, “quer por não ter sabido ou querido pôr a sua autonomia institucional e a sua tradição de espírito crítico e de discussão livre e desinteressada ao serviço dos grupos sociais dominados e seus interesses” (Santos, p. 205, 2004).

Esta questão, para Gentili (2001), além de interferir na lógica da produção do conhecimento e suas formas de aplicação em benefício da sociedade, coloca também para a comunidade universitária e seus dirigentes um tema central de natureza ética, ou seja, uma instituição de caráter pública não se pode deixar dominar pela lógica do mercado ou do poder, fato que está, hoje, no centro do conceito de universidade.

Um dado que não pode ser ignorado, na opinião de Baquero (2005), é a presença da juventude universitária como categoria social e cultural e sua força motriz no desenvolvimento dos novos cenários sociais. Se a instituição universitária está em crise, contudo, ela constitui, ainda, o *locus* privilegiado e talvez, único, de pensar a longo prazo.

Isto significa, para Brandão (2003), formar pessoas capazes de compreensão mais ampla e abrangente do mundo, que saibam posicionar-se e tomar partido ante a crescente desumanização. Mais do que nunca, diz Brandão, seremos o que fizermos conosco e entre nós, por meio da educação que nos forma. Ou conforma. “A educação deve começar a tornar os educandos progressivamente co-autores do processo formativo” ( p.21).

## **2.10 Universidade na perspectiva emancipatória**

Para Brandão (2003), “toda educação que humaniza trabalha sobre suas incertezas a respeito não tanto dos seus princípios, mas do destino a quem educa” (p.21-22).

Segundo Luiz R. Cunha (1989) in: *Qual a Universidade*, coloca que a indagação inescapável a ser feita por professores e alunos é, “por quê” e “para quê” estamos na universidade? O que *pode* e o que *deve* fazer a universidade neste cenário de incertezas de futuro?

É mais que hora de os intelectuais, os especialistas, os universitários, enfim, todos que, de alguma forma se sentem comprometidos com a educação, darmos vozes às nossas idéias e opções, defende Sobrinho (2000). Para tanto, precisamos ter plena convicção de que a obra educativa crítica e com profundo sentido público é tarefa coletiva e solidária. Tudo isto

impacta na estrutura da universidade, em seus currículos e, em última instância, no seu projeto de formação, respondendo à questão: para quem educa a universidade?

São muitos os desafios, encruzilhadas e armadilhas postas ao mundo acadêmico, à instituição universitária, a seus professores e estudantes em tempos de globalização neoliberal. Porém, a maior armadilha e contradição posta à universidade reside, na tensão entre a definição de princípios acadêmicos e a formação para a cidadania e, de outro, a pressão de certos setores da sociedade interessada não com a cidadania, mas com a rentabilidade dos egressos da universidade, impondo a lógica e o léxico empresarial, da competitividade, eficiência e eficácia, dos resultados e da *performance* individual.

Se de um lado a universidade deve cuidar-se do critério efficientista, por outro lado, ela não pode ficar imóvel e se recusar a se transformar. O imobilismo seria seu suicídio, arremata Buarque (2003).

Contra as imposições efficientistas (emanadas do Consenso de Washington, sobretudo do FMI e do Banco Mundial), impõe-se a idéia e a prática de uma educação superior que contribua para o melhoramento de toda a sociedade, submetendo suas atividades às exigências da ética e do rigor científico. Para lograr tal objetivo, Boaventura Sousa Santos (2005) coloca a necessidade de re-inventar a democracia interna e externa, re-significando relações interpessoais, a dialogicidade, base para uma educação emancipadora e de cultivo dos valores humanísticos.

È inegável, que toda reflexão sobre a educação, para ser completa e pertinente, deve incluir um olhar sobre as transformações da sociedade como um todo e sobre o futuro. Mas em que futuro, construir, formar? Não estamos correndo o risco de estarmos educando as novas gerações para um mundo que muito brevemente será outro?

O essencial, para Chauí (2003), é entender a universidade como uma instituição social que exprime, de maneira determinada, a estrutura e o modo de ser da sociedade como um todo. Tanto é assim, continua a filósofa, que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade como um todo.

A desigualdade da sociedade brasileira para ela constitui, uma dificuldade para instituir e conservar a cidadania e isto se deve à estrutura autoritária da sociedade brasileira e à hegemonia liberal, que não vê o outro como sujeito, subjetividade. Contexto em que as relações são de desigualdade e de opressão.

Assim, não é difícil perceber que, sob o signo do neoliberalismo, temos: crise do Estado do Bem-estar, desemprego estrutural; que tal sistema não opera por inclusão de toda a

sociedade, mas por exclusão, seja do mercado de trabalho, seja do consumo, da participação e da democracia.

Ainda, segundo a filósofa Chauí (2001), a política e a ideologia liberais são, por definição, avessas aos princípios democráticos e que a democracia não é apenas um regime político, mas uma forma de existência social. Daí a necessidade de sua reafirmação e re-significação. Atuando sob o signo neoliberal, a universidade é compelida à formação de elites econômicas (não necessariamente intelectuais) e adestramento de mão-de-obra (barata) para o mercado.

A educação moderna, pondera Arroyo, (2003), vai-se configurando nos confrontos sociais e políticos, ora como um instrumento de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para dosar e controlar o grau de liberdade, de civilização e de submissão às novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens. (p.36).

O que importa, observa Arroyo, é que a relação entre educação e construção de uma nova ordem política e social não é invenção de educadores ou políticos, mas trata-se de uma relação que faz parte de um movimento maior de interpretação dos processos de constituição das sociedades modernas.

Conseqüentemente, se a educação passou a ser pensada como mecanismo central na constituição da nova ordem social, ela se tornou também um dos mecanismos de controle dessa nova ordem social, aceitando e incluindo nela apenas os considerados “civilizados”, os de espírito cultivado, ou seja, os instruídos e educados, deixando à margem, excluindo, o restante da população (p52).

As dificuldades para se caminhar numa perspectiva emancipadora no atual contexto de sociedade capitalista é enorme, na medida em que a dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, e em cuja lógica “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes” (FREIRE, 2005, p. 7). A consciência e o mundo não se estruturam, sincronicamente, numa estática consciência do mundo. Essa estrutura funcionaliza-se, diacronicamente, numa história.

Gustavo Gutiérrez (1974), um dos teólogos mais ilustres da libertação afirma:

A libertação do subcontinente supõe que se vá mais longe do que a simples superação de dependência econômica, social e política. Mais profundamente, é necessário ver o futuro da humanidade como um processo de emancipação do homem ao longo de toda a história, processo orientado para uma sociedade de qualitativamente diferente, na qual o homem se veja livre de toda escravidão e seja artífice de seu próprio destino.(apud Streck 2002: 80).

Demo (2004) defende um repensar de forma “disruptiva”: conceitos, práticas pedagógicas e a própria missão, função e finalidade da universidade. Restituída em sua amplitude, a consciência abre-se para a “a prática da liberdade”: em que o processo de “humanização”, desde suas obscuras profundezas, vai adquirindo a translucidez de um projeto de humanização. O homem só se humaniza no “processo dialógico de humanização do mundo” (p.19).

Neste sentido, precisamos de uma visão educacional que não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se. Teoria e denúncia se fecundam mutuamente, e jamais se separam de uma tomada de consciência.

O processo de conscientização do indivíduo está na base de suas escolhas e do projeto de vida que pretende implementar na sociedade. A “conscientização política” precisa, hoje contemplar a interdependência dos povos no cenário de globalização neoliberal e de suas novas formas de exclusão social.

Segundo Melo (2005), as experiências em todo o país têm, não apenas colocado em xeque as práticas hegemônicas de uma educação tradicional e bancária, que reproduz e legitima as intenções, os gestos, hábitos e a ideologia dominante, mas, sobretudo, evidenciado um novo paradigma de transformação da sociedade capitalista pautada pela justiça social.

Neste sentido, Marcos Raúl Mejía (1995) é enfático ao dizer que a pressão produtivista “desvirtua” a universidade, até porque certos objetivos que lhe poderiam estar mais próximos têm sido esvaziados de qualquer preocupação humanista e cultural. Tudo isto em nome da ideologia (de educação) centrada no indivíduo e na autonomia individual

Morin (2000), como Miguel Arroyo (2003), indagam se projetos educativos não estariam apegados a concepções ultrapassadas sobre o social, sobre a história, sobre o Estado, sobre o peso do saber, das idéias e da educação na vida dos indivíduos, dos grupos e das classes.

O ruim aqui, disse Darcy Ribeiro (1985: 452), e efetivo fator do atraso, origina-se do modelo de ordenação da sociedade, estruturada contra os interesses da população, desde sempre sangrada para servir a desígnios alheios e opostos aos seus interesses e necessidades”

Segundo ele, não há, nunca houve, aqui um povo livre, regendo seu destino na busca de sua própria prosperidade. O que houve e o que há é uma massa de trabalhadores explorada, humilhada por uma minoria dominante, sempre pronta a esmagar qualquer ameaça de reforma da ordem social vigente.

Neste contexto, observa Osório (2003), a universidade contemporânea defronta-se com imensas responsabilidades sociais dentre elas a necessidade de educar o cidadão para o enfrentamento das situações inéditas, sequer previstas ou previsíveis. “Não se destine o ensino universitário à formação de uma elite bem pensante, mas à qualificação de agentes lúcidos profissionalmente engajados, oxigenando-se em atmosfera de pensamento original e autônomo, pela prática da vida intelectual e pelo exercício crítico das capacidades inovadoras”. (p.129).

O problema, observa Luckesi (1998), é que a universidade precisa estar voltada para o homem e não ao exclusivo serviço da economia polarizada pelo lucro, desvinculada do sentido de homem.

Sacristán Gómez, *in*: Dias Sobrinho, 2002), convida- nos a “refletir rigorosamente sobre os diversos contextos de forma integrada, fazer a crítica radical e agir sobre as especificidades locais, sem perder a dimensão da globalidade”.

As alterações que a instituição universitária vem experimentando no decorrer das últimas décadas, certamente repõem a necessidade de repensar, a fundo, a missão da instituição universidade e seu projeto societal.

Para Mário Osório (2003), “reflexão teórica no plano epistêmico exige uma certa consistência própria, uma inserção em totalidades relativas cada vez mais vastas e o deslindamento das complexidades internas, antes de se enfrentar com o desafio de sua validação ao nível dos dados da experiência” (p.103).

Não se pode pensar em emancipação sem ter em conta que a ação de docentes e discentes não se dá num universo à parte da realidade social na qual se insere. A própria definição do projeto político-pedagógico institucional está diretamente relacionada aos determinantes sócio-históricos.

Lamentavelmente, disse Chauí (2001: 222), a universidade vem perdendo a característica secular de instituição social, tornando-se numa entidade administrativa e como tal não nos poderá servir de modelo e guia, porque “destrói a curiosidade e a admiração que levem à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas”.

O certo é que a universidade, tendo uma função, irrecusavelmente social, há de compreender que seu compromisso fundamental é com o desenvolvimento de toda a sociedade, com a elevação de todas as pessoas, e não de uma minoria como ocorre atualmente. A universidade não pode eximir-se deste debate, isto implica rever em

profundidade sua ação pedagógica e sua *praxis* acadêmica. Os objetivos educacionais são, inegavelmente, públicos e carregam uma forte significação social e política.

Para Dias Sobrinho (2000), a instituição educativa é, inegavelmente, um lugar de dissensos, mas também uma comunidade de comunicação e de aprendizagens de sentido social. Disso dependem também os compromissos sociais, isto é, o conjunto de valores e suas correspondentes ações que a instituição escolheu cumprir, por determinação daquilo que estabeleceu como sua missão social e pública.

Que problemas específicos de uma dada região ou de uma determinada comunidade, que é a destinatária concreta preferencial de uma certa instituição de educação superior deverão ser priorizado? As pesquisas não deveriam levar em conta, além de sua relevância acadêmica, um forte sentido de pertinência social?

Neste sentido Streck (2003), vê dois desafios para a educação. O primeiro consiste transformar a educação em questão pública, direito do cidadão e obrigação do Estado, rompendo os limites que insistem em mantê-la como uma coisa da esfera privada. E o segundo desafio diz respeito à discussão do sujeito ou da agência histórica.

Esta perspectiva contrapõe-se à sobrevalorização da racionalidade cognitivo-instrumental, da prevalência da ciência e da técnica em detrimento das demais dimensões que acabam por colonizar, dominar e destruir um projeto de sociedade mais de acordo com as expectativas e necessidades dos estudantes e das próprias comunidades, hipertrofia do princípio do mercado sobre o princípio do Estado e do princípio da comunidade.

Para Santos (2003)<sup>7</sup>, o que está em causa é a criação de um novo vínculo político orgânico entre universidade e sociedade, que ponha fim ao isolamento da universidade que nos últimos anos se tornou anátema, considerada manifestação de elitismo. Deveríamos estar a busca de novos “nichos de orientação cívica e solidária na formação dos estudantes e na relação da universidade com a sociedade, funcionando como “incubadoras” de solidariedade e de cidadania ativa” (p.80).

Para Marques (2001), da universidade deve se esperar o alargamento dessa visão e consciência, como caminho para entender outras realidades, como “a teoria da exploração econômica e da dominação cultural, da sociedade de classes, do Estado, da sociedade civil e dos movimentos sociais, da função dos partidos, etc.” (p.102).

A compreensão desse processo dialético de revelar e desvelar a realidade hoje está sombreada pela ideologia meritocrática que atribui a cada um o mérito, culpabilizando os

---

Santos, in: A universidade do século XXI – para uma reforma democrática e emancipatória.

indivíduos, de seu sucesso ou fracasso, escondendo as causas estruturais que engendram a situação desvantajosa e injusta.

Na interpretação de Amílcar Cabral, apud Santos, (2005: 278), o “capitalismo possibilitou o desenvolvimento hipertrofiado do princípio do mercado, colidindo com o princípio da cidadania social

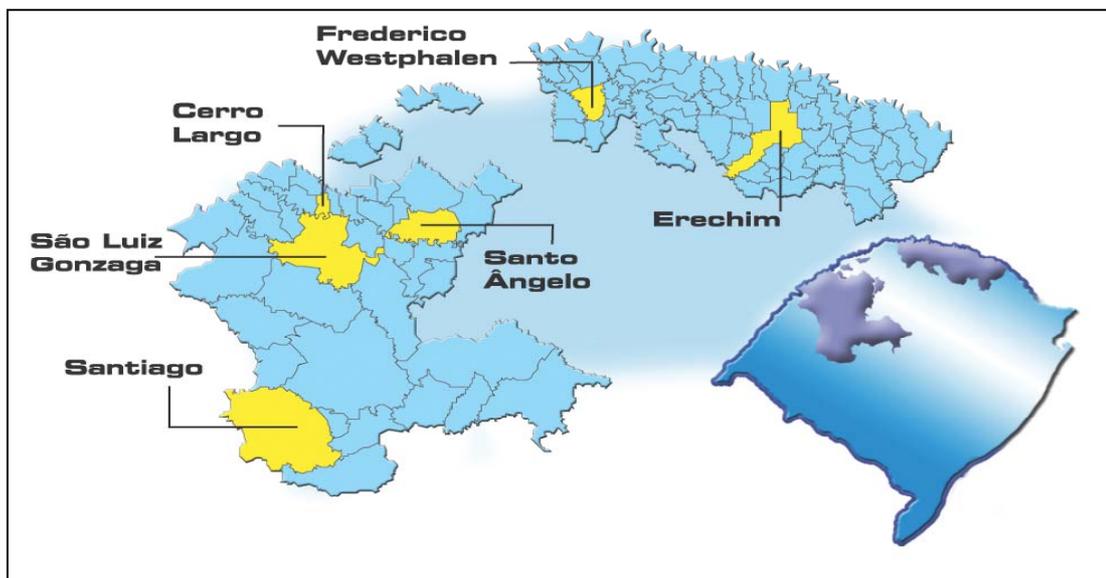
## CAPÍTULO III – A URI UM PROJETO COMUNITÁRIO

### 3.1 Contextualizando o Projeto Comunitário e Institucional da URI

A URI, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, situada nas regiões norte e noroeste do RS, conhecidas respectivamente, como Alto Uruguai e Missões, abarca, em termos histórico-culturais, a mais antiga região formada no Estado do Rio Grande do Sul (RGS), as missões, bem como a de desenvolvimento mais tardio e recente, o Alto Uruguai.

A seguir apresenta-se o mapa da URI, com a localização dos quatro Campi: Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo e Santiago e as Extensões de Cerro Largo e São Luiz Gonzaga. A região de abrangência compreende mais de 120 municípios do Norte do Estado, atendendo uma população de mais de 700.000 habitantes.

**Figura 03 - Mapa - localização dos Campi da URI**



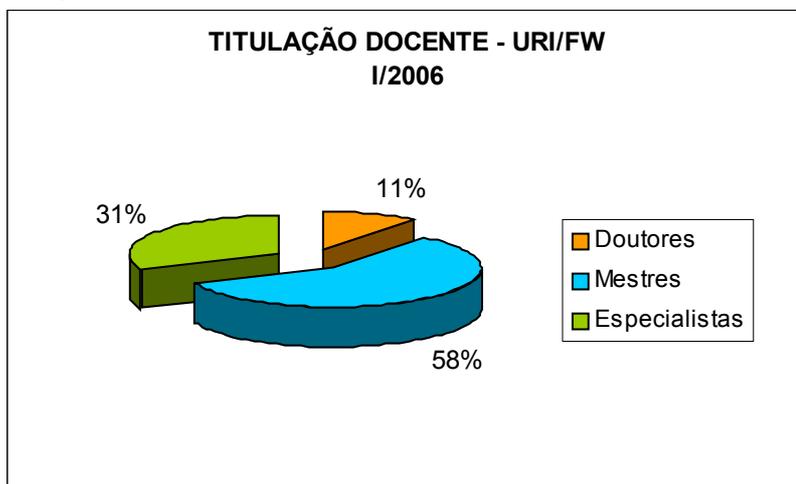
Fonte: Secretaria URI/Reitoria 2006

O perfil da URI no seu conjunto, conta em 2006, com 40 Cursos de graduação e 124 opções profissionais. São 1.122 docentes, dos quais 61% tem formação *stricto sensu* mestrado e/ou doutorado; alunos da Graduação: 14.441; Pós-Graduação *stricto e lato sensu*: 1.668;

Escola de Educação Básica: 1.893 alunos. O quadro de servidores é constituído por 618 Técnico-Administrativos.

A titulação dos docentes do Campus da URI de Frederico Westphalen está representada no gráfico a seguir.

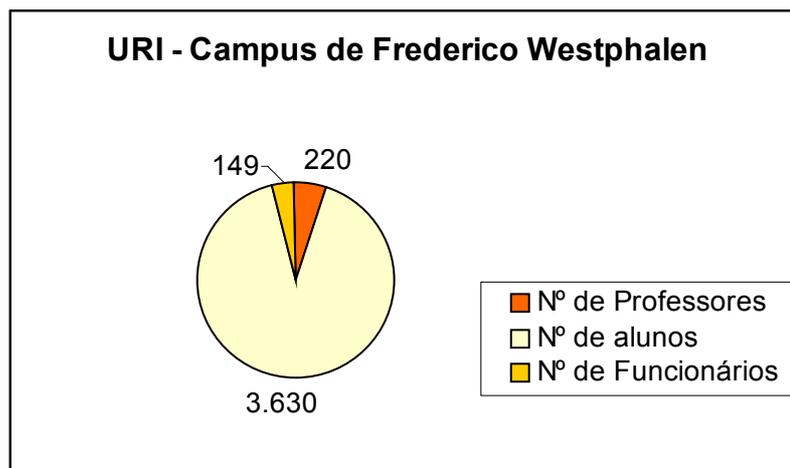
**Gráfico 02 - Titulação dos docentes**



Fonte: Secretaria Acadêmica 2006 –Campus de Frederico Westphalen

Ao todo são 220 Professores, sendo 69% mestres e doutores e 31% especialistas. Alunos: 3.630. Servidores Técnico-Administrativos: 149, conforme gráfico abaixo visualizado.

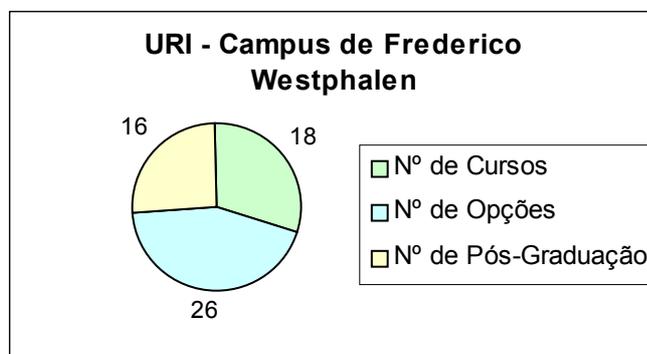
**Gráfico 03 - Professores, alunos, funcionários**



A URI campus de Frederico Westphalen conta com 18 Cursos de Graduação e 26 opções/habilitações; 16 Cursos/programas de Pós-Graduação/*lato sensu*; 2 Mestrados – *stricto sensu*: Mestrado em Educação (Interinstitucional: Unisinos/URI, (2004-2006), Mestrado

Próprio em Letras (2006) e Projeto de Mestrado Próprio em Tecnologia Ambiental previsto para 2007.

#### Gráfico 04 - Cursos de graduação, opções/habilitações e pós-graduação



Fonte: Secretaria Acadêmica do Campus – 2006

A Região das Missões tem as suas raízes históricas no processo de expansão dos impérios espanhol e português na América do Sul, durante os séculos XVII e XVIII. O Médio Alto Uruguai, região abrangida pela URI- Campus de Frederico Westphalen, situada no extremo norte do Estado foi a última região a ser ocupada e colonizada, constituída pela antiga “zona da mata”. Este processo tardio delineou as peculiares características humanas, sociais e culturais dos ocupantes dessa parte do território gaúcho, cujo desenvolvimento foi empreendido mediante a chegada de levas de imigrantes italianos, alemães, açorianos, poloneses, judeus, russos e japoneses que, ao interagirem com as populações locais e com os núcleos de povoamento de feição luso-brasileira, foram esboçando uma identidade cultural marcada pelos valores das etnias a que os imigrantes pertenciam e os quais cultivavam, mas, também, pela saudável inserção e miscigenação, caldeamento característico e distinto de outras regiões.

Assentada nesse meio dotado de uma rica herança cultural, desde suas origens, como registra o PPI (2006), a URI “tem assumido a sua vocação e compromisso de propulsora do desenvolvimento da vida econômica e social regional, no que tange à necessidade de promover o progresso material, humano e cultural da região”. Em outro momento, lê-se no PPI que a URI “constitui *locus* próprio e privilegiado de promoção da cultura e da diversidade cultural do seu elemento humano, no processo de inserção no RS e no Brasil” (p.16). O alcance dos compromissos assumidos pela instituição que caracteriza-se como “regional, integrada e comunitária”, da formação de qualidade, com espírito crítico e humanístico assumindo o desenvolvimento integral do ser humano e da região, constitui o objeto da presente pesquisa. Responder a essa indagação, espera-se, possa contribuir para a

reflexão do projeto de formação da URI em vista da promoção do desenvolvimento integral e humano da região, ideal e razão de ser de uma instituição comunitária.

A primeira questão que se coloca para a universidade diz respeito a que modelo de desenvolvimento ela está a serviço. De acordo com o *Plano Nacional de Graduação* (1999, p.5), duas alternativas podem ser esboçadas:

O modelo concentrador que busca aproximar o país do padrão internacional pelo fortalecimento científico-tecnológico de determinados setores da sociedade, a partir do qual se aceita a exclusão de enormes segmentos sociais e, de outro lado, o modelo incluyente, pelo qual o desenvolvimento deve ser igualitário, centrado no princípio da cidadania, como patrimônio universal, de modo que todos os cidadãos possam partilhar os avanços alcançados (PNG, 1999, p. 15-16).

O projeto institucional da URI preconiza a promoção do desenvolvimento com inclusão e justiça social, como instituição pública-não estatal comunitária, em que o “comum” se materializa nas ações sociais que despertam a identidade, mobilizam interesses e levam a compromissos e responsabilidades fundamentadas em processos sociais, na perspectiva da “reorientação solidária”, da valorização e do resgate de saberes outros, quer científicos quer conhecimentos do senso comum, com ênfase no paradigma pós-moderno, emergente, social e emancipatório.

Sob este prisma, a universidade orienta-se não só pelos desafios tecnológicos, mas sobretudo pela questão ética que diz respeito a toda a amplitude da existência humana. Impõe-se, destarte, o desafio da busca do equilíbrio entre a dimensão técnico-científica e a vocação humanista, compromisso com o desenvolvimento social e econômico da região em tempos de reorientação do sistema econômico agora em escala global, ameaçando valores e o próprio sistema de vida da população regional. Importa repensar e redefinir concepções e práticas pedagógicas e políticas, colocando a instituição a serviço da promoção da cidadania, em especial, das classes desfavorecidas excluídas e/ou ameaçadas por antigas e novas formas de exclusão, problemática discutida anteriormente.

O fortalecimento da experiência comunitária da URI e característica do modo de ser, viver e conviver da população regional, poderá ser um caminho a ser potencializado integrando o global e o local na singular experiência de “ser e fazer” universitário, perseguindo e radicalizando a vocação comunitária e cidadã.

A URI, comprometida com a vida e o futuro das regiões onde atua, não se submete nem atrela à dimensão e lógica mercantil que irrompeu com extrema velocidade e agressividade, nas últimas décadas do final de século XX e início do novo milênio, colocando como referência os valores do mercado, da competição e do lucro, acima dos valores

acadêmicos, ético e morais. Até que ponto ela consegue firmar tais postulados, é o que se põe à prova, à discussão nesta investigação.

A trajetória acadêmica e comunitária, expressa o projeto institucional da URI configura-se como “uma instituição de ensino superior, comunitária e multicampi, que tem por objetivo formar profissionais éticos e qualificados em seus cursos de graduação e pós-graduação, capazes de construir conhecimento, promover e intercambiar a cultura em todas as suas formas e modalidades”. (PPI, p. 16).

A experiência histórica dessa instituição que completa neste ano de 2006, quatorze anos como universidade e mais de 30 anos como IES, iniciou suas atividades como Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFSM) com o Curso de Letras, adquirindo sua autonomia como Fundação de Ensino Superior do Alto Uruguai (FESAU), na década de 70, mais precisamente em 1974.

Iniciava-se, dessa forma, uma experiência *sui generis* de formação de ensino superior provida pela iniciativa da comunidade local e regional, suprimindo a ausência do Estado na oferta de educação superior numa vasta região do RGS, com rica tradição de educação e cultura comunitária desenvolvida desde as primeiras letras do ensino fundamental à educação superior.

O comunitário, para a URI, não é o resultado de mera opção presente, nem uma agregação conjuntural, mas resultado da rica experiência de trabalho e inserção comunitária.

Não se poderia pensar, por conseguinte, na região, em uma universidade, na plenitude conceitual da palavra, sem que trouxesse consigo o comunitário e, com ele, porque são simbióticos, o regional e a integração regional. O parecer 285/92, de 06/05/92, homologado pela Portaria do MEC nº 708, de 19/05/1992, publicada no Diário Oficial da União, de 25/05/92, reconheceu a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, caracterizada como Universidade comunitária.

Para iniciar o processo de construção da universidade foi instituído um Grupo de Trabalho, denominado (GT), integrado por um representante de cada município sede de uma Instituição de Ensino Superior Isolada (IES), aspirante do que viria a constituir-se na experiência de universidade comunitária, a URI, em cujo processo e trajetória tive o privilégio de participar, integrando-o.

Coube ao Grupo Tarefa (GT) a realização dos primeiros estudos da viabilidade da transformação das antigas Fundações<sup>8</sup> em uma Universidade Regional com características distintas e modelo alternativo às instituições particulares de cunho empresarial e às públicas estatais.<sup>9</sup>

Concebida, portanto, como iniciativa brotada no seio da sociedade civil, a URI tem uma função pública não-estatal, pois a noção do “comum” se materializa nas ações sociais que despertam a identidade, mobilizam interesses comuns e levam a compromissos públicos”. (Sinopse, Ano XI, Jun/jul/ago/2006). O seu papel, o sentido sócio-cultural e político, a missão, valores, sua organização contemplam os interesses e necessidades maiores da coletividade regional, sustenta o editorial de Sinopse.

As IES, explicam os redatores da *Revista da Universidade Regional Integrada*, (nº 1/1989) sob o epíteto, *O que somos, o que queremos – justificativas para uma Universidade*, mantida pela iniciativa privada, caracterizada como comunitária pelo fato de ter sido constituída pelo esforço e pela colaboração da comunidade regional e por não visar lucro, prestar serviços de utilidade pública, sendo reconhecida e declarada como tal (p.9).

Com o avançar do processo histórico modificou-se a situação econômica, social e política na região. Ao par da evolução e modernização da vida sócio-econômica surgiram graves problemas. A estrutura e economia agrária entra em crise. O homem é desenraizado de sua cultura e do seu meio, gerando conflitos e crises que potencializaram o fenômeno do êxodo rural, descapitalização, conflitos de valores.

As decisões e planos que dizem respeito às comunidades passam a ser tomadas e traçadas fora das comunidades. O homem regional deixa de ser autônomo para ser um executor de projetos exógenos orientados desde fora da região, nacionais ou estrangeiros.

Qual seria o destino a ser traçado pela nova universidade nascida com o propósito de promover o desenvolvimento pleno e integral da população a partir do resgate cultural e da recuperação econômica e social? É o desafio que me propus discutir na perspectiva de contribuir para um novo olhar procurando visualizar novos cenários fortalecendo traços de uma experiência marcada pelo ineditismo e pela ousadia e que agora é instada a produzir novas respostas sem abdicar de seus princípios fundantes, vale dizer, seu espírito solidário e caráter comunitário.

---

<sup>8</sup> Fundação Alto Uruguai para a Pesquisa e o Ensino Superior - FAPES, de Erechim; Fund. de Ens. Superior do Alto Uruguai -FESAU, FW; Fund. Missioneira de Ensino Superior – FUNDAMES, Sto Ângelo, todas Instituições isoladas de Ens. Superior, integrantes do Distrito Geo-Educacional – 38, localizadas no extremo norte, noroeste e Missões. (Revista da Universidade Regional Integrada – URI, 1989, p. 9).

Bertilo Brod (1989) traça a configuração e o compromisso da nascedoura instituição universitária da seguinte forma,

compete à práxis universitária utilizar a autonomia relativa da prática ideológica para politizar a consciência da comunidade acadêmica através do fazer-ciência, do refletir a realidade, do apontar alternativas às crises sociais, visando a sua transformação e superação. (...) assumindo uma atitude radical frente às desigualdades e contradições fundamentais da sociedade capitalista de classes (p.30-31).

A extensão universitária, uma nota marcante da ação da URI, tratou de possibilitar a divulgação massiva e crescente da experiência, dos conhecimentos, saberes e valores gestados na universidade fossem apropriadas pela sociedade, permitindo, como preconizou Brod, “que ela refaça, critique e enriqueça sua própria experiência, em função de seus próprios interesses, necessidades e de sua auto-libertação” (p.32).

Isso implicou na definição de novos horizontes do ser e fazer universitário em vista da formação da consciência política e da prática da cidadania em tempos de globalização e inversão de valores. É inegável que a formação da consciência política e da prática da cidadania do universitário sofre a determinação da estrutura social e de poder da respectiva formação social sobre o todo da universidade. É a estrutura social e política que incide na universidade que determina, em última análise, o horizonte político da educação universitária.

Tal problematização originou a discussão, eventuais críticas e, naturalmente, a autocrítica e a crítica da crítica. Numa perspectiva e visão utópica, antecipadora de futuro, tal como expressam os objetivos e a finalidade da nova instituição, a mesma deveria representar a ação solidária na busca de melhor qualidade de vida do homem que habita a região, buscando e estimulando a participação da comunidade, o que levava a crer em uma Universidade transformadora da realidade (idem, p. 12).

Neste sentido, não é mais admissível que centenas de milhares de jovens brasileiros passem pela universidade sem nenhuma mudança no seu modo de ver, conceber e avaliar o mundo, a história, a sociedade e o homem. Um dos desafios que se apresentavam e continuam a desafiar a universidade é a de que ela não pode estar preocupada apenas com iniciações ritualísticas e formais, com teorias e métodos pedagógicos alienantes que acabam inevitavelmente reforçando e legitimando o *status quo* de uma sociedade estigmatizada pela desigualdade social, dividida, com interesses contraditórios e antagônicos de classe inerentes ao modo de produção capitalista em seu atual estágio crítico de desenvolvimento no Brasil, dimensões que precisam ser explicitadas ao estudante universitário.

A superação das contradições da sociedade capitalista globalizada e interdependente, na qual está inserida a sociedade e a economia brasileira e regional, necessita fundir-se na defesa radical da dignidade do ser humano. Na tradução de Gentili (2001), implica o “resgate da cidadania roubada aos povos latino-americanos”. Tenha-se em conta o significado deontológico da metáfora do espelho “reflexo invertido” a que aludiu Morse (1986), afirmando não tratar-se de uma experiência histórica fracassada, mas de um direito e opção de construção de uma história e identidade próprias nos trópicos, e por extensão, a região, área da atuação da URI.

Nessa perspectiva foram projetadas e arquitetadas as características da nova universidade “voltada ao desenvolvimento do homem como agente das transformações sociais” (PPI, pp. 12-13). Coerente com tal ideário não se podia perder de vista a perspectiva maior de sua inserção na comunidade latino-americana, caracterizando-se como alternativa, modelo de vanguarda e elemento dinâmico de desenvolvimento da vida intelectual e da evolução cultural (p.13).

Impulsionada por tais ideais, perseguiu-se a busca de uma sociedade identificada culturalmente, participativa e solidária em que o homem se desenvolvesse como sujeito de sua história, definindo com liberdade e autonomia seus valores e seu futuro. Nesta perspectiva, importa frisar que nenhum estudante ou professor pode deixar de se perguntar, “por quê” e “para quê” está na universidade e, não apenas se perguntar como sair dela, mas indagar-se em qual projeto de cidadania e de sociedade o Pedagogo, Assistente Social ou Administrador irá engajar-se.

A preocupação com o propósito da promoção do desenvolvimento regional sustentável coloca-se, dessa forma, como um desafio inescapável, compromisso de todos, sobretudo para o egresso da URI.

A universidade dos próximos anos, assevera Lauro Morhy (2003), não deve apenas ensinar uma profissão mas também incorporar nessa profissão um sentimento do propósito ao qual ela serve, dentro dos valores fundamentais que a humanidade conseguiu construir até o momento.

Dessa forma, reconheceu-se a nascedoura universidade como fator de desenvolvimento, tendo por finalidade preparar quadros profissionais, entendendo a educação como mecanismo de transformação social, instrumento de progresso e estímulo ao avanço tecnológico, reduzindo os desníveis setoriais, regionais e sociais.

Nesta perspectiva, impõe-se necessidade de rediscutir metas e finalidades do Projeto Institucional da URI, em vista de conhecer a nova dinâmica social contribuindo para o pleno

cumprimento da missão institucional e isso requer redesenhar cenários de futuro, com novas perspectivas de vida, de luta e conquista da cidadania preservando e fortalecendo os laços e a experiência do trabalho associativo e a vida comunitária, herança dos primeiros povos que habitaram e colonizaram essa região: indígenas, caboclos, imigrantes.

A universidade assim concebida não podia preocupar-se apenas com o conteúdo e a forma do ato educativo e pedagógico, mas também com o seu contexto mais amplo. Educar, em sua essência significa politizar, isto é, relacionar o conteúdo e a forma da educação com a realidade da *pólis* em suas distintas configurações.

Bertilo Brod (1989), analisando o *horizonte político da educação universitária* – indaga, discute a contribuição que a universidade pode e deve dar na compreensão, interpretação do projeto histórico de construção e transformação da pólis humana, dentro da perspectiva de socialização de saberes e conhecimentos, hauridos da pesquisa, junto às classes populares, na perspectiva de uma concepção de universidade emancipadora”?

A discussão do novo papel a ser desempenhado pela universidade se justifica, na lente de Brod, diante da permanente necessidade de redefinir os limites e as potencialidades da universidade no contexto da crise conjuntural e estrutural porque passa a sociedade brasileira. É possível solucionar questões imediatas sem abordar questões de base da produção da vida material?

Qual a contribuição da URI no projeto de desenvolvimento regional? Como estudantes futuros cidadãos formados pela URI, irão inserir-se nas comunidades sendo protagonistas do desenvolvimento pautado pela justiça e pela inclusão social? Estas são interrogações fundamentais que delimitam o tema-problema do presente trabalho.

A despeito da importância e abrangência que o tratamento do assunto mereceu, restringiu-se aqui à discussão e contribuição da URI na formulação de um projeto de desenvolvimento social e econômico regional, sustentável e autônomo, com justiça social, socialmente justo e ecologicamente sustentável e saudável.

Significa, admitir com Brod (1989) que ideologia, política e universidade se imbricam num contexto histórico determinado, constituindo-se concomitantemente como elementos estruturados e estruturantes, instituídos e instituintes de determinada concepção de educação, de homem e de sociedade.

### 3.1.1 - Construindo um projeto de universidade comunitária

Faz-se nesta parte uma breve reflexão sobre o caráter e o significado do termo “comunitário” que caracteriza a URI e serve de guia e orientação de sua ação pedagógica política em vista da ação e inserção social. Isso na perspectiva de que como assinala Arroyo *et al* (2003), a relação e vinculação entre educação/universidade e dimensões como desenvolvimento regional, cidadania e participação tem sido pouco exploradas. Aqui se discute de forma mais específica o significado e o alcance do termo comunitário atribuída a instituições de ensino superior como a URI em relação a sua presença na promoção do desenvolvimento das respectivas regiões que passa necessariamente pela construção de novas relações sociais, pela cidadania.

Inicialmente faz-se necessário registrar que as universidades comunitárias apresentaram-se como uma importante alternativa para suprir a ausência do poder público na oferta da educação superior sobretudo para as comunidades do interior, como o caso do Extremo Norte e Nordeste do RGS e das Missões.

A opção pelo termo “comunitário”, especialmente no Rio Grande do Sul tem um significado histórico, contém a noção de identidade, de responsabilidade coletiva e de cooperação destas instituições nascidas, mantidas e integradas à comunidade da região de sua abrangência e atuação.

Por sua natureza comunitária, localizam-se e atuam mais diretamente em espaços geográficos ou históricos das respectivas comunidades. Daí também o termo “regional”, incorporado aos seus nomes.

Frantz (2004), destaca a importância e o sentido da organização de espaços comunitários na área da educação, o que “não deve ser entendido como uma iniciativa de privatização do espaço da educação, mas de um esforço pela construção de novos e ampliados espaços públicos de educação” (p.4).

O termo comunitário e sua caracterização enfrentam dificuldades e imprecisão conceitual devido à diversidade de sentidos que possa ter ou lhe serem atribuídos. É preciso definir os traços que a distingue das demais modalidades de oferta desse nível de ensino. A partir do que, de quem e para quem se dá o *comum*? Como se produz o *comunitário*? São questões que ainda demandam estudos mais conclusivos.

O termo comunitário aparece como a idéia força que agrega pessoas e organizações para a viabilização de um projeto comum. Essas instituições estão inseridas na estruturação de uma rede de relações, entre as pessoas e as organizações com a comunidade de uma

determinada região com a qual estabelecem vínculos de interlocução e de ações integradas visando o bem estar da coletividade e essa passa pela definição coletiva de ações e projetos que visem o desenvolvimento social e econômico sustentável e duradouro.

As instituições comunitárias apresentam-se como contraponto ao projeto capitalista hegemônico, ancorado na competição, no individualismo e no consumo, com a negação dos valores histórica e solidariamente construídos. A propósito, vale registrar que essas comunidades, com espírito de pioneirismo construíram seus espaços comunitários: capelas, igrejas, escolas, quadras de esporte, áreas de lazer e convivência., imprimindo um modo de vida próprio.

A experiência das universidades comunitárias se distingue das demais instituições de caráter privado com características empresariais buscando rentabilidade nos termos do mercado<sup>10</sup>. Neste viés, as comunitárias resultam de um projeto feito a várias mãos, construído coletivamente.

O Consórcio de Universidades Gaúchas – COMUNG, entidade que congrega as treze instituições comunitárias do RGS, sustenta que “a educação de nível superior no Brasil insere-se no quadro histórico de incipiente democracia social, de desigualdades sociais agudas e de privação da maioria da população dos bens básicos sobretudo, dos culturais”. Até hoje, continua o documento, “a universidade é um espaço limitado a um pequeno contingente dos cidadãos, aspecto que entrava o desenvolvimento do país”. (Secretaria do COMUNG, 2005). Rossatto (2005) em *Universidade: nove séculos de história*, tece aguda crítica à omissão histórica da universidade, que salvo raras exceções, dentre as quais destaca as universidades comunitárias, “(...) não obstante as mudanças políticas ocorridas em praticamente todos os países da América Latina terem se tornado independentes ao longo do século XX, - continuaram conservadoras, mantendo uma estrutura tradicional e elitista, formando as elites permanecendo fechadas aos demais setores da sociedade” (p.198).

Deve-se registrar também o esforço e a resistência das instituições comunitárias ante a onda de privatização e mercadorização da educação, fenômeno exacerbado na última década, com a pulverização e expansão desordenada da oferta de Cursos de Ensino Superior sem o necessário zelo e chancela da qualidade da educação oferecida. Há reconhecidamente um processo de “aleijamento” da formação em curso que pode trazer inequívocos prejuízos em termos de uma formação calcada no rigor acadêmico e científico. da formação integral para o

---

<sup>10</sup> CHAUI, Marilena (2001, pp. 175-195) *Escritos sobre a universidade*, sobretudo, o capítulo 7, -*A Universidade hoje*, em que a autora discute a questão do significado da passagem da condição de instituição social à de organização social.

exercício pleno da cidadania. Esse fenômeno desafia a experiência de formação e a própria subsistência do projeto de universidade comunitária. Estudos de Frantz (2004), Longhi (1998), Rossatto (2005) mostram que essa expansão desvirtua e descaracteriza o ensino superior em geral, com a quebra do vínculo e compromisso social próprio de uma instituição universitária em que a educação, o ensino, e a própria pesquisa passam a ser tratados como moeda corrente para quem tem condições de consumo. Tal política abriu as portas às universidades empresariais numa concepção comercial e negocial.

Sguissardi (2001) caracteriza tais iniciativas de “modelos universitários de ocasião”:

Serão os ventos e a avalanche neoliberais na economia, na reforma do Estado e na concepção do conhecimento e do ensino superior como bem privado, quase-mercadoria, serviço educacional regulamentável no âmbito da Organização Mundial do Comércio, que irão condicionar nos últimos anos a nova configuração da universidade em nosso país e no exterior, também sob o ponto de vista dos modelos universitários (p. 358).

O autor classifica essas iniciativas no campo da educação como decorrências das profundas mudanças na economia pós-fordista e na organização do Estado pós-moderno ou pós-Estado do Bem-Estar (p.358-9).

Na análise de Sguissardi, certas instituições incorporam os valores da empresa, e a própria gestão/administração assume essas características, sensíveis ao apelo do mundo industrial, onde encontram seus parceiros favoritos especialmente entre os mais poderosos. O autor denuncia ainda o pragmatismo como “doutrina norteadora de suas ações; centrada na produtividade, na relação de custos e numa estreita relação com o grande mundo dos negócios, do mercado, pólo orientador de suas ações, instituição sagrada e intocável”, postura incompatível e negadora da missão educativa e do compromisso social da universidade (idem, p. 207).

### **3.1.2 - A URI, história e Integração Regional**

A URI, concebida como iniciativa brotada no seio da sociedade civil, exerce uma função pública, “não-estatal”, pois, a noção do “*comum*”, descreve o PDI, (2006-2010, ) *se materializa nas ações sociais que despertam a identidade, mobilizam interesses e levam a compromissos e responsabilidades fundamentadas em processos sociais voltadas para o conjunto das demandas da sociedade regional, e, de forma especial, às camadas marginalizadas e excluídas do acesso aos bens da civilização contemporânea.*

A URI originou-se da cooperação técnico-científica de IES, do DGE 38 (Distrito Geo-Educacional 38), da integração e inserção regional. Constituída como modelo multicampi, que “desde seu processo de criação, congregou o conhecimento e a diversidade cultural do seu contexto constituindo um projeto institucional de compromissos explícitos com o desenvolvimento regional, a partir do resgate cultural e da recuperação econômica” (PDI, p. 11).

A inspiração primeira como instituição comunitária originou-se da experiência comunitária vivida nas reduções jesuítico-guarani e do legado cultural dos imigrantes do Norte do Estado do Rio Grande do Sul, território de abrangência da URI, colonizada por imigrantes, açorianos, italianos, alemães, poloneses, russos, e outras etnias e da presença de numerosos povos indígenas “caingangues”, charruas, tupis-guarinis, entre outros povos.

Os referenciais do comunitário, do espírito de associativismo, da força colocada no trabalho coletivo, na vivência da solidariedade, traduzida em trabalhos de “mutirões” em períodos de plantio e colheita, tempo em que a escola era o local do encontro e referência da comunidade, valores que não podem ser ignorados, neste novo contexto de globalização econômica, de novas formas de dependência e interdependência de povos, culturas e economias, de localismos e globalismos.

São realidades e desafios do mundo atual de valores e contra-valores, de incertezas, perplexidades, tensões e contradições, tendo como corolário a crescente desumanização, marginalização e exclusão social. Processo que a URI explicita visa contribuir na formação de novos profissionais, sujeitos e protagonistas de uma sociedade que seja pautada por valores outros que não os orientados predominantemente pelo mercado.

É neste novo cenário que a universidade, em geral, e as comunitárias, em especial, são chamadas a produzir novas respostas, sem abdicar de sua identidade, assumindo o compromisso com a transformação social, com a reorientação solidária de suas ações, traçando novas perspectivas de desenvolvimento com perspectivas para as novas gerações.

A experiência comunitária vivida nas reduções jesuítico-guaranis e, posteriormente, na região colonizada por italianos, alemães, poloneses, russos e judeus determinou o modelo de gestão compartilhada, no seu processo de convivência universitária, no ensino, na pesquisa e na extensão, determinante para conhecer a prática histórica de ensino superior e a constante busca de sua própria superação.

Neste cenário, expressa o PDI, a URI “contribui e insere-se em diferentes atividades que envolvem o desenvolvimento regional. Atua e compromete-se com a ciência e a qualidade de vida dessas populações” (p.13). Essa intencionalidade manifesta nos estatutos

entrementes precisa ser objeto de permanente re-leitura e discussão, ante os novos cenários e desafios da globalização e sobretudo em vista do cumprimento de sua missão e contribuição para o desenvolvimento das regiões de seu entorno, do desenvolvendo da consciência coletiva na busca contínua da valorização e solidariedade humanas. (PDI, 2003-2007, p.15).

A missão assim definida, de longe pode significar uma estação, um ponto de chegada, mas precisa, antes ser vista como um ponto de partida e uma meta a ser perseguida num contexto em que a universidade é duplamente desafiada: atender demandas do mercado, e formar para ou em valores ético-sociais, “da busca contínua da valorização e da solidariedade humana”.

Os pressupostos e fundamentos teórico-epistemológicos a orientar a ação de uma instituição comunitária, sobretudo, aquelas voltadas ao campo do social, da emancipação e da busca de novas alternativas de desenvolvimento com justiça social, são indagações recorrentes e desafio constante.

Segundo Martins, in Veiga e Resende, (2003), na busca de ações educativas conseqüentes e, por uma política de inclusão social, o Projeto Político-Pedagógico deverá ser o principal instrumento norteador do processo educativo, da produção de novos saberes e conhecimentos, ponto de referência para os movimentos sociais, as organizações e lutas sociais” (p.59).

Numa perspectiva semelhante, Dias Sobrinho (2000, p.70) define a natureza essencial da universidade como instituição, “ineludivelmente educativa, voltada à produção e reprodução de conhecimentos e de valores culturais centrada na promoção da cidadania, com melhores e mais justas condições de vida”.

Destarte, a universidade precisa ter em conta que processos educativos vigoram num *ethos* de crítica, de rupturas e de transformações. Se a Universidade não se transformar ela mesma, tampouco terá legitimidade para produzir transformações em outros âmbitos e espaços sociais.

O compromisso da URI com o desenvolvimento e a integração regional encontra amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN nº 9.394/96, que estabelece como finalidades gerais da universidade, “*o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”; *estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados, aptos para a inserção profissional e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira*”; (...) *desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive*” (Art. 2º).

Não obstante tais princípios ou propósito explicitados na legislação, a universidade carece de novas metanarrativas que a coloquem com novas referências e credenciais que a legitimem como instituição social capaz de refletir o novo momento e desenhar novos futuros.

Para Fávero (2006), a questão do compromisso, do papel social da universidade é uma questão recorrente para educadores e cientistas presente já na década de 20 do século passado, através da problematização de sua relação com as demais instituições da sociedade com as quais deveria articular-se.

Todos esses arrazoados encontram sentido, como preconiza Sguissardi (2001), se a universidade estiver atenta aos novos desafios trazidos pelos ventos e da avalanche neoliberal que sopram sobre a economia, a Reforma do Estado, na concepção do conhecimento e do ensino superior visto como bem privado, quase mercadoria.

Talvez a questão primeira a ser respondida consiste em saber, qual universidade o país precisa e para qual sociedade? Para quem serve a universidade, esta deve ser a questão primeira a ser posta em discussão.

Para instituir-se em defensora da democracia, deve ela mudar, vivenciando a democracia internamente, como espaço aberto ao diálogo e à interlocução, à ecologia de saberes, revalorizando valores, experiências e culturas próprias da comunidade. Responder aos desafios postos, será mera utopia, sonho irrealizável, ou desafio para buscar energias emancipatórias e a construção de alternativas como *constructo*, resultado do esforço, imaginação e trabalho coletivo de alunos, professores e gestores?

Cabe aqui uma referência crítica e indagativa ao novo Estatuto da Educação Superior com relação ao compromisso social preconizando “maior vínculo da universidade ao projeto de nação, como elemento estratégico na busca de um novo modelo de desenvolvimento, dimensão central para a consolidação de uma nação soberana, democrática e inclusiva” (p. 4).

O Projeto de Reforma da Educação Superior proposto pelo Ministério da Educação defende a “republicanização” da universidade como um espaço público e plural de produção de conhecimentos, saberes, de diálogo e interação com a sociedade civil (MEC, 2005, p. 4). A questão que se coloca, é saber como concretizar tais objetivos numa sociedade de tradição elitista, dominada pela onda neoliberal da privatização dos serviços públicos, dentre eles, a educação superior.

Como lembra Veiga (2004), apesar da expressão “projeto político-pedagógico” ter sido incorporado ao léxico educacional, as práticas pedagógicas e a educação em geral pouco mudaram em relação ao compromisso de construção de novas relações interpessoais assim como a contribuição da universidade com um projeto de sociedade mais justa e igualitária.

Indaga-se, como tais postulados poderão ser concretizados, postos em prática, no contexto da URI, num cenário de profunda crise da sociedade brasileira e das instituições? Crise que é política, social, ética e moral. Como traduzir esses objetivos em benefício das maiorias hoje excluídas pelo desemprego estrutural, marginalizados, num contexto caracterizado pela falta de perspectivas de vida das novas gerações, inclusive de acesso e permanência na universidade, hoje espaço estratégico num contexto de exacerbada competição e exclusão social.

Outra questão fundamental na reflexão da relação da universidade com a sociedade nesta era de desencantos, é, de acordo com Gentili (2000), responder à indagação: como a universidade contribui para tornar visíveis ou invisíveis os processos mediante os quais determinados indivíduos são submetidos e condenados à condições desumanas de pobreza e de marginalidade.

No intuito de explicitar e sobretudo problematizar o papel da universidade, destaco o seguinte excerto exposto no PPI (2006), ao defender os princípios que devem nortear a ação transformadora da URI, postulando

o aprimoramento da educação e das condições culturais para a garantia dos direitos sociais e do desenvolvimento sócio-econômico e ambiental sustentável; viabilizar a relação transformadora entre universidade e sociedade; a valorização da solidariedade, da cooperação, da diversidade e da paz entre indivíduos, grupos sociais e nações (idem, p.4).

A consecução desses objetivos porém, passa pela criação de condições institucionais e sociais. Demo (2004) é enfático ao afirmar que é pela porta tipicamente curricular que entra a cidadania na universidade. A formação da cidadania deve (ou deveria) ser inerente e intrínseca ao currículo. Participação, cidadania, solidariedade, não podem, portanto, ser tratados de forma periférica, com ações episódicas, esporádicas, desvinculadas do projeto pedagógico institucional e de curso.

Estranhamente, assinala Belloni (1992), abandona-se o compromisso com a *igualdade* porque ela é a base da estrutura social e inerente à condição humana. No entanto, com as lutas sociais e políticas dos últimos séculos, com a conquista da educação e da cultura como direitos universais, a universidade “tornou-se também uma instituição social inseparável da idéia de democracia e de democratização do saber”, infere Chauí (p, 185, 2003).

Segundo Santos (2002), a Universidade precisa, “radicalizar a democracia” interna e externa, para equalizar oportunidades.

José Dias Sobrinho (2000), corrobora tal assertiva, ao afirmar:

A universidade precisa estar sempre pronta para mudar, atualizar-se, acompanhar as evoluções da ciência e da sociedade, mas não pode perder sua identidade essencial. Deve ser pertinente, enraizada no terreno social e comprometida com a construção de uma sociedade democrática e justa. A universidade tem uma função irrecusavelmente pública. (Dias Sobrinho, Apud SILVA Jr.; SGUISSARDI, 2001, Posfácio, pp. XIX -XX)

No essencial, o autor enfatiza a necessidade de a universidade estar “enraizada no terreno social”, comprometida com a construção de uma sociedade democrática e justa, estas notas a legitimam como instituição pública independentemente de sua dependência administrativa. Neste sentido entende-se a URI como um bem público não-estatal.

O projeto de Reforma da Educação Superior/ MEC, que tramita no Congresso Nacional reafirma a educação como *direito subjetivo*, acessível a todos, em todas as fases da vida, “constituindo-se em fator de justiça social, oferecendo equidade de oportunidades a todos, contribuindo para a redução de desigualdades regionais, sociais e étnico-culturais”.

Pergunta-se, sem mudanças estruturais e institucionais, tais premissas e propósitos são viáveis, factíveis? Um projeto de universidade precisa estar necessariamente vinculado a um projeto de nação, e isso implica não em reformas parcelares, mas em mudanças estruturais. Existem condições e vontade política para tanto? Ao negar o caráter social da educação fica inviabilizado qualquer projeto no sentido de tornar a universidade em espaço de inclusão social, promotora de justiça social.

Para Cunha (1989) é fundamental responder à indagação: *qual universidade para qual sociedade?* Esses são alguns pressupostos e princípios que julgo fundamentais para um projeto de universidade que vise seriamente colocar-se ao lado e a serviço da promoção do desenvolvimento com justiça e inclusão social.

### **3.2 - Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) – Construindo Alternativas**

Discutir e resignificar o Projeto Político Pedagógico, significa, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), situar os projetos no contexto de mudanças porque passa o ensino superior, inserindo-os no contexto social global que determina e é determinado também pela ação dos sujeitos que aí atuam. Significa recuperar as raízes da instituição social questionando criticamente as funções que hoje se espera que ela exerça

Neste sentido, a discussão do Projeto Institucional da URI não pode dar-se à parte das finalidades que se espera, cumpra à universidade como instituição social, com os compromissos historicamente definidos e assumidos com o desenvolvimento social e

econômico da região e a formação da cidadania em vista de responder aos desafios de uma sociedade regional com desenvolvimento e inclusão social

Não se pode tampouco ignorar tratar-se de uma instituição tensionada e pressionada por novos desafios e demandas sociais, colocando à confirmação os princípios fundantes, a cabo, a própria razão de ser da universidade como instituição social e educativa, historicamente voltada à construção de conhecimentos, idéias, valores, de crítica e auto-crítica; espaço de formação, de exercício e vivência dos valores da participação e da cidadania.

Implica, portanto, datar, situar e contextualizar a temática do Projeto Institucional e dos Projetos dos Cursos, haja visto que a definição e análise desses Projetos estará diretamente relacionada aos determinantes da nova (des)ordem mundial e nacional, do Projeto de Reforma do Estado em curso, de homem e de sociedade que a universidade espera contribuir a formar, e do questionando do papel que a sociedade espera da universidade na perspectiva da construção de caminhos alternativos de vida para a população, em especial de sua área de abrangência.

Na ótica de Anastasiou e Pimenta (2002), o Projeto Político-Pedagógico Institucional precisa ser visto desde um duplo viés e dimensão, isto é, do pedagógico e do político:

pedagógico, porque discute o ensinar e o aprender num processo de formação, de construção de cidadania, e não apenas de preparação técnica para uma ocupação, uma profissão. E político, porque trata dos fins e valores referentes ao papel da universidade na análise crítica e transformação social e nas relações entre conhecimento e estrutura de poder (p 171).

O termo “projeto”, na lente de Veiga (2004), implica uma ação intencional, com um compromisso definido coletivamente. Neste sentido, o projeto pedagógico é também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político, traduzindo interesses reais e coletivos do bem comum. A dimensão política do projeto exprime o compromisso com a formação do cidadão para um determinado tipo de sociedade.

Daí o significado e a força da expressão de que o pedagógico não prescinde da dimensão política. Duas faces de uma mesma moeda. Tornar o político mais pedagógico como “partes fundamentais de um projeto social para humanizar a própria vida, onde todos sejam incluídos”.(Freire, 2005, p.13-14).

Uma de nossas tarefas como educadores, continua Freire, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação de nossas realidades. Ter em conta que a educação é uma ação, uma prática social, *ação cultural para a*

*liberdade*, a serviço da transformação de estruturas dominadoras em práticas dialógicas, emancipatórias.

O projeto pedagógico, visto sob esse prisma, pode tornar-se instrumento eficaz na solução dos problemas das maiorias desprotegidas, hoje à margem do processo social e econômico, negados em seus direitos à cidadania ativa, plena, sendo reconhecidos como sujeitos e não reduzidos a objetos, à capacidade de consumo. Na expressão de Baumann (2005), seres supérfluos para o sistema, para o mercado.

Na análise e discussão do projeto político-pedagógico da URI, é imperioso ainda ter em conta a realidade mais ampla em que este está inserido e ao qual de certa forma responde. Nesta perspectiva, é ilustrativa a análise histórica feita por Pochmann, dos condicionantes que amalgamaram o país. Nas palavras do autor:

a produção alienada que forjou o país do futuro terminou por negar à totalidade dos seus filhos a justiça da universalização das oportunidades. Em síntese, construiu-se um país para poucos, em que a maior parte das transformações ocorridas aconteceu sem mudanças de natureza estrutural, bloqueando a inclusão social plena. (...) Para que uma política inclusiva ampla e consistente possa ter sucesso no Brasil de hoje e no futuro imediato, faz-se necessário reconhecer os fracassos da inclusão social brasileira. (Pochmann, 2005, p. 25).

Essa realidade incrimina e desafia a universidade na busca de novas respostas, a criar alternativas solidárias à atual lógica assente na competição e na exclusão, formando seres humanos para a solidariedade e a participação.

A universidade não pode abrir mão da utopia de uma nova sociedade orientada por valores da solidariedade e isso requer um salto para a superação da lógica e da racionalidade cognitiva e instrumental destruidora da sensibilidade, da democracia e da liberdade. Democracia e liberdade são incompatíveis com a lógica e racionalidade mercantil.

Como assinala Grybowski (2005) a pobreza que temos no mundo, visível no seio da sociedade local e regional, não é fruto da escassez, mas da injustiça econômica intrínseca ao sistema. Nosso problema central é, então, combater a desigualdade, revelando a dimensão de poder embutida nas relações que alimentam esse tipo de economia.

Se estamos diante de múltiplas e articuladas desigualdades sociais – entre classes, gênero, étnico-raciais, entre países, povos e no interior das comunidades que refletem e reproduzem essas relações do sistema maior, impõe-se indagar pelo tipo de economia e de sociedade que a URI está engajada em construir. O “como se faz”, não pode estar dissociado da dimensão epistemológica, o “por quê se faz” “para quê” e o “para quem” se dirige a ação da universidade.

O Estatuto da Universidade estabelece como finalidade (Art. 3º): *“promover a educação, a formação e a conscientização comunitária e incrementar a integração de propostas e realizações, visando ao desenvolvimento regional, (...) estabelecendo uma relação de reciprocidade, respeitadas suas raízes e buscando seu pleno desenvolvimento”*.

A propósito desses princípios deve-se ter em conta a crítica de Veiga (2004), observando que apesar da expressão “projeto político-pedagógico” ter sido incorporado ao léxico de pedagogos, as práticas pedagógicas pouco mudaram em relação ao seu compromisso de construção de novas relações interpessoais e da inserção da universidade na vida da comunidade de seu entorno.

Os desafios com que se defronta a universidade, com efeito, tornaram-se mais complexos ante a reestruturação do mercado de trabalho, em vista do acesso à cidadania de um novo contingente da população que no Brasil significa aproximadamente dois milhões de jovens que anualmente buscam uma oportunidade no mercado de trabalho.

Projetos, planos, currículos, muito mais que documentos técnico-burocráticos, devem ser considerados instrumentos de ação política e pedagógica que garantem, de acordo com Veiga (2004, p. 16), “uma transformação global e crítica para os envolvidos no processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, a formação profissional e o pleno desenvolvimento pessoal”.

Em que proporção os projetos se constituem em fontes, guias, orientação para ações de cidadania, “pedagogia participativa”?

Para a universidade tornar-se referência de democracia, de promoção do desenvolvimento e da participação cidadã, precisa ela mesma estar disposta a mudar instituindo internamente verdadeiras “comunidades argumentativas” com a participação de professores, alunos e funcionários, gestores, na esteira do que propugnam Santos (2005), Mário Osório Marques (2001), e outros.

O pedagógico, com efeito, não pode dar-se à margem da teia, da trama social e de seus condicionantes, em vista da construção de conhecimentos sociais para uma vida decente, sustentada em práticas sociais emancipatórias. Nesta dimensão a missão da URI explicita

formar pessoal ético e competente, inserido na comunidade regional, capaz de construir conhecimento, promover a cultura, o intercâmbio, a fim de desenvolver a consciência coletiva, na busca contínua da valorização e solidariedade humanas.

Pergunta-se, como URI concretiza, dá conta de sua missão e compromisso de inserção crítica e autocrítica na realidade da sociedade regional, promovendo cidadania ativa,

participativa, formando cidadãos mais do que consumidores? É uma indagação que todos, sobretudo, alunos e professores precisam colocar-se de forma permanentemente renovada, inquirindo sua legitimidade social no contexto em que atua.

É oportuno ter presente na discussão do projeto e da missão da URI, a afirmação de Santos (2005, p. 225), de que a “a universidade é talvez a única instituição nas sociedades contemporâneas que pode pensar até às raízes as razões porque não pode agir em conformidade com o seu pensamento. (...) esse excesso de lucidez, remete a universidade a fazer a crítica e autocrítica, a ter “abertura ao outro”. Essa capacidade e lucidez da universidade a justifica no longo prazo de sorte que “o verdadeiro mercado para o saber universitário reside sempre no futuro” (p.226).

Daí os sinais e as evidências dos desencantamentos que marcam o projeto educativo e alcançam a sociedade de nosso tempo que:

irrompem, em suas formas diferenciadas, os irracionalismos que caracterizam a crise do pensamento, da ação e das condições de vida no século vinte, desmanchando-se no ar tudo o que era sólido (Berman, op. cit. )<sup>11</sup> e disseminando a modernidade seus desencantos (Marques, 1988, p. 83-94).

### 3.2.1 Sentido etimológico do termo “projeto”

No sentido etimológico, diz Veiga (2004), o termo projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para frente. A palavra “projeto” tem uma dimensão e implica uma antevisão de futuro. Para Gadotti, todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro” (1994)<sup>12</sup>.

A palavra projeto carrega no seu âmago um desafio de mudanças de uma realidade de vida mais plena, de participação e do direito de dizer a sua palavra. Implica uma ação intencional, compromisso a ser definido coletivamente.

É nesta perspectiva que entendemos que todo projeto pedagógico é também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político, com os interesses reais e coletivos do bem comum. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um determinado tipo de sociedade. A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica.

<sup>11</sup> BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido se desmancha no ar, a aventura da modernidade**. São Paulo. Ed. Schwarcz, 1987)

<sup>12</sup> GADOTTI, Moacir. “Pressupostos do projeto pedagógico”. In: MEC, **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

É na dimensão pedagógica que reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade do projeto educativo, que é a formação do cidadão participativo, responsável, crítico e criativo.

Nesta perspectiva, fica claro que a opção pelo mercado não será boa conselheira para a universidade para um projeto comprometido com a realidade que se deseja superar. Um projeto pedagógico não se constrói sem uma direção política, um norte, um rumo.

### 3.2.2 Características básicas do projeto político-pedagógico

De acordo com Veiga (2004), as características básicas que devem nortear o projeto político-pedagógico, precisam estar ancorados em dois eixos básicos reciprocamente determinantes e que pela abrangência de seu significado, os reproduzo na perspectiva de servirem de balizadores de todo projeto e da ação a ser desencadeada no âmbito de cada curso, buscando o envolvimento e a participação de todos os sujeitos para ações conseqüentes. Como características básicas, o autor assinala:

- *a intencionalidade política que articula a ação educativa a um projeto histórico, definindo fins e objetivos para a educação;*

- *o projeto epistêmico-conceitual que, ao definir a concepção de conhecimento e a teoria de aprendizagem que orientarão as práticas pedagógicas, confere coerência interna à proposta, articulando prática e teoria.(p.164)*

Segundo Veiga e Resende (org) (2003), a proposta político-pedagógica precisa sobretudo, estar alicerçada em pressupostos básicos norteadores: *filosófico-sociológico, epistemológico e didático-pedagógico.*

Em termos *filosóficos*, a visão de homem discutida é a de um ser histórico, engajado e sujeito de suas próprias ações na totalidade social, sejam elas de natureza social, política ou eminentemente pedagógica.

A dimensão *filosófica-sociológica* considera “a educação como compromisso político do Poder Público para com a população, com vistas à formação do cidadão participativo para um determinado tipo de sociedade” (p.19). A escola/universidade guardam estreita relação e conexão com o contexto social mais amplo. Do ponto de vista sociológico, é mister ter em conta que a educação não se dá à margem, imune de conflitos, contradições e paradoxos que permeiam as relações pessoais e institucionais. Está inserida na trama social do contexto que é histórico e estrutural.

O pressuposto *epistemológico* parte da tese de que a gênese do conhecimento “está no imbricado jogo das relações sociais, sendo o conhecimento e a realidade construídos e

transformados coletivamente, ocorrendo seu processo de apropriação, sobretudo, via socialização do saber” (p.138). Daí a necessidade de o conhecimento ser construído e transformado coletivamente numa perspectiva emancipatória, vale dizer, transformar-se em sabedoria de vida. Para Freire (1980), ação e prática libertadora.

O pressuposto *didático-metodológico*, diz respeito à sistematização de um novo processo ensino-aprendizagem em que o aluno torna-se sujeito e agente construtor de seu conhecimento, de sua formação. Na lente de Quijano, *Fórum Social Mundial, Porto Alegre, (2005)*, “a colonialidade do poder capitalista moderno e ocidental, identifica diferença com desigualdade, ao mesmo tempo que se arroga o privilégio de determinar quem é igual e quem é diferente” (Santos, 2005, p. 27).

Para Freire (1997), o fundamental de todo projeto pedagógico, é cuidar da face política, porque esta trata da habilidade de forjar gente capaz de história própria, formar cidadania própria, preparar para inovar e mudar a sociedade e a economia. Conhecer e transformar a realidade são exigências recíprocas.

Como estas questões são discutidas no âmbito dos Cursos, iluminados pelos Projetos Acadêmicos, incorporadas, internalizadas e transformada em atitudes e vontades de participação e de cidadania é o que colocamos em questão e buscamos contrastar com a pesquisa de campo, através da fala, das opiniões e sugestões dos alunos será objeto de análise no capítulo IV.

### **3.3 Contextualizando os Projetos Pedagógicos dos Cursos da URI: Pedagogia, Serviço Social e Administração**

Neste tópico foram discutidos: princípios, linhas e ênfases que balizam e norteiam a formação enunciada nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Pedagogia, Serviço Social e Administração, em vista da contribuição na formulação de um projeto de desenvolvimento regional com justiça social.

Inspirados em Vale (1999, p. 71), quando diz que os projetos devem explicitar a concepção de ser humano e de sociedade a instituir, busquei identificar os traços que marcam, definem e explicitam o projeto de formação dos cursos selecionados na amostra da pesquisa a fim de observar se os mesmos dão conta do que preconizam na perspectiva da formação em vista da promoção do desenvolvimento regional, da construção de uma sociedade mais inclusiva e participativa.

### **a) Curso de Pedagogia**

A proposta político-pedagógica do Curso de Pedagogia forja-se a partir da necessidade permanente de reformulação curricular considerando, de modo especial, *o atual desenvolvimento dos processos socioculturais das sociedades contemporâneas e as novas exigências colocadas pela chamada sociedade do conhecimento.*

Enquanto política institucional de formação de professores expressa “a utopia possível de formar professores, para atuarem na região de abrangência da universidade e enfrentarem os desafios da construção de uma educação humanizadora e emancipatória”.

O projeto enfatiza a necessidade de múltiplos olhares sobre a realidade sócio-político-educacional. Traduz o novo papel a ser assumido pela Universidade, o qual aponta para a sua função social, “orientada pelo direito de todos a uma vida digna, à democratização do conhecimento, pautado nos princípios da ética, buscando o equilíbrio entre o técnico-científico e o humanístico”.

A proposta de formação enseja a promoção do desenvolvimento pleno da pessoa humana, intervir na realidade, a partir de uma conscientização resultante da dialetização da ação-reflexão-ação.

Os pressupostos didático-pedagógicos do Curso voltam-se à formação:

- *da postura ativa de investigação, em que todos os sujeitos envolvidos numa situação educativa de investigação, sejam produtores de conhecimento;*
- *do diálogo como elemento mediador da produção e validação dos conhecimentos;*
- *da contextualização histórica e política dos problemas e questões vivenciadas e enfrentadas no cotidiano escolar.*

A proposta formativa busca ainda a “formação de um professor atualizado, crítico, questionador, voltado para a criação de uma nova ordem social, interagindo de forma cooperativa com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade mais ampla”.

Objetiva formar um educador, comprometido com a construção de uma sociedade justa e democrática.

As Linhas de Pesquisa do Curso colocam ênfase nas dimensões da *ética, da educação e cidadania, do desenvolvimento regional sustentável, memória histórica e a valorização dos movimentos sociais como instâncias de participação e de construção da cidadania.*

Na lente de Pedro Demo (2004), o Curso de Pedagogia deveria ser o Curso mais importante da universidade, eixo norteador e irradiador da formação de todo profissional que sai da universidade com fundamentação teórica mais ampla, com qualidade formal e política.

Em sentido semelhante, assinala Dias Sobrinho (2000), “não há universidade sem a dimensão pedagógica de sentido ético-político e social. As dimensões epistemológicas e pedagógicas são inseparáveis, constituem aspectos do mesmo princípio fundante da universidade” (p.114).

O curso propõe como desafio a formação do professor pesquisador com atitude básica voltada à construção de atitudes, conhecimento e valores. Essas dimensões são visualizadas como dimensão básica para uma sociedade democrática, participativa e cidadã.

Indaga-se, como alunos e professores poderão reconhecer-se como sujeitos e protagonistas de um projeto de mudanças, ante uma cultura e sociedade despolitizada pela tradição autoritária, patriarcal e conservadora, estigmatizada pela fragilização das instituições democráticas, dos movimentos sociais e das políticas assistencialistas?

Qual a percepção, o olhar, isto é, o que pensa e espera o estudante do curso de Pedagogia que está freqüentando? Como os postulados teóricos irão refletir e impactar ações emancipatórias é o que a presente pesquisa busca responder tendo presente a discussão e interlocução feita anteriormente mas sobretudo postos à confirmação na análise da pesquisa de campo com a fala dos sujeitos, acadêmicos da URI.

## **b) Curso de Serviço Social**

O projeto de curso tem por linha inspiradora as palavras de Bicudo (1999), ao afirmar que o Curso

afirma-se como uma profissão capaz de articular a intervenção na sociedade com a tarefa de produção do conhecimento sobre a realidade social na perspectiva da conscientização e da organização política da comunidade, articulado aos movimentos sociais visando a formação do profissional da ação social.

Os conceitos chave aí levantados sinalizam a necessidade de articular a formação do profissional da ação social para saber lidar com os novos desafios da organização das sociedades na busca da defesa dos direitos humanos e sociais de que a sociedade está carente.

O perfil de profissional Assistente Social está voltado a “desenvolver sua capacidade de compreensão dos processos sociais mais amplos, sendo um profissional investigativo e propositivo, atuando e interagindo no campo social” (p.8).

A proposta do Curso visa

a formação de um profissional crítico, com competência teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-político, dotado de habilidades de iniciativa e de liderança, com capacidade de negociação, resolução e argumentação, habilitado para o trabalho interdisciplinar.

Isso implica a superação de visões e atitudes “assistencialistas”, políticas compensatórias, que levam à negação da cidadania e da participação. .

Dias Sobrinho (2000) explicita os princípios que devem nortear o projeto educativo de um curso voltado à formação de profissionais no campo social. Segundo ele, trata-se eminentemente

de processos complexos e dinâmicos, penetrados de instabilidades, contradições e conflitos de valores. (...) Devem levar em conta que os sujeitos dos processos públicos que constituem a cidadania podem ter e sempre têm interesses divergentes e certamente o direito de interferir na produção e no desenvolvimento dos processos, respeitados os valores democráticos (Sobrinho 2000, p. 71).

O Curso precisa trazer ao debate a discussão das políticas universais e dos direitos; criar novas convergências de coordenação de políticas integradas e integradoras a nível regional numa perspectiva solidária resgatando o potencial e o caráter de trabalho associativo e comunitário legado pelos imigrantes e colonizadores.

É nesse cenário de novos desafios e tensões sociais que o Assistente Social é chamado a contribuir na construção de alternativas que levem à melhoria das condições de vida da população. A ação do Assistente Social, apregoa o Projeto Pedagógico, deverá ter

sólida sustentação teórica e metodológica e claro compromisso com a emancipação social rompendo paradigmas dominantes construindo novas energias emancipatórias factíveis no trabalho coletivo e solidário.

Transpor tais postulados num movimento de emancipação com a participação efetiva e solidária das comunidades em todas as etapas e momentos do processo, constitui certamente um enorme desafio a vencer num contexto de sociedade em que certos termos ainda causam algum estranhamento, termos como: participação, organização, cidadania, política, gestão democrática, servem tanto para uso das elites como do Assistente, Agente Social que atua na perspectiva da mudança.

Há que se ressignificar os termos e rever a concepção e os fundamentos teórico-metodológicos do curso para sustentação das ações e de prática sociais emancipatórias e transformadoras. Tarefa que implica enormes dificuldades num país e de instituições com fraca experiência democrática e sem tradição de trabalho coletivo respaldadas por políticas de inclusão social e de promoção do bem estar da população.

Quais os valores, concepções e práticas que Curso de Serviço Social põe como referência formativa a alunos e professores? Responder a tal indagação poderá significar a

necessidade de reler no sentido de ressignificar e por em questão os próprios fundamentos e a razão mesmo de ser do Curso.

### **c) Curso de Administração**

#### O Projeto Pedagógico do Curso de Administração

visa a formação de um profissional com múltiplas competências e habilidades para resolver problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade, dimensões colocadas como referência relevante no processo formativo do acadêmico.

O enfoque do curso volta-se a “estimular a busca de novos métodos e técnicas administrativas, ordenando e aplicando, racionalmente, os recursos, com vistas à execução de fins imediatos e fundamentais das organizações, qualquer que seja a sua natureza ou porte”.

Como objetivo geral propõe a formação de profissionais com capacidade para *planejar, organizar, dirigir, coordenar e controlar “processos técnicos” que visem a otimizar as áreas de recursos humanos, de finanças, de produção e de mercadologia com vistas à melhoria das organizações e a identidade nacional desse profissional.*

Pergunta-se, aqui pela sustentação teórico-metodológica do projeto formativo? Que profissional e cidadão irá formar para que projeto de sociedade. Por quê e para quem o curso contribui a formar ou a conformar, Brandão (2003) qual o significado de desenvolvimento, cidadania, participação está presente no projeto do Curso de Administração.

A formação técnico-científica, o desenvolvimento de habilidades e competências de gestão, darão conta das necessidades esperadas pelas organizações e pela sociedade em tempos de concorrência, de competição, de desemprego estrutural e de exclusão social gritante? A formação crítica e a dimensão ética como são interpretados e incorporados na prática da administração, voltados ao desenvolvimento de uma economia solidária e de relações de convivialidade, dimensões que não rimam com a lógica do mercado e da busca obsessiva do lucro como escopo último.

A proposta que o Curso coloca como referência valorativa e normativa, colide com a problematização acima arrolada. Como equacionar o viés técnico-científico e profissional com a formação da cidadania e da participação dos novos profissionais da administração? Os postulados colocados como referência darão conta das dimensões e exigências de formação requeridas pela sociedade e pelo mercado? A questão torna-se mais emblemática, quando atentamos para o que explicita o projeto pedagógico do curso:

na eficiência e na eficácia da atividade administrativa, voltada para a implementação de empreendimentos; desempenhar as funções de gerenciamento e administração ligadas aos setores da área de serviços e produtos; desenvolvimento das organizações, levando em conta as influências de fatores econômicos, sócio-culturais, históricos e ambientais, políticos e tecnológicos.

Como viabilizar possibilidades da formação de profissionais com características humanas e sociais em vista de uma sociedade com inclusão social, compromisso de todos? Cabe aqui frisar a necessária interlocução do pedagógico e do político, tornando o pedagógico mais político. Quais os pressupostos pedagógicos, epistemológicos, filosóficos e políticos que irão embasar a ação dos administradores formados pela URI?

Todo projeto é ao mesmo tempo pedagógico e político. Nesta perspectiva, todo Projeto de formação seja do Pedagogo, do Assistente Social ou do Administrador precisa tornar claro e assumir compromissos com a cidadania e a inserção social.

Mais uma vez, buscamos inspiração em Freire (2005) ao demonstrar que precisamos tornar o pedagógico mais político; vale dizer, capacitar os sujeitos na perspectiva da transformação social com participação e solidariedade, porque é isto que dará sustentação a qualquer projeto emancipatório, sendo alternativa anti-hegemônica à globalização neoliberal em curso que, em termos de América Latina só tem produzido desemprego, desigualdade e aumentado a exclusão social.

Se partimos do pressuposto de que todo projeto pedagógico é também político, significa reconhecer que qualquer área do conhecimento, seja nas ciências naturais (ciências duras), econômica-empresariais, sociais ou humanas, tem compromisso com a promoção e o desenvolvimento nos termos aqui visualizados. Toda ciência e todo conhecimento natural é também social (Santos 1987). Isto é, tem compromisso com o destino da humanidade.

Importa ter em conta os pressupostos anteriormente refletidos e problematizados que são do campo *filosófico e metodológico, ético e político, didático-pedagógico*, indagando se tais projetos dão conta dos desafios do desenvolvimento sustentado com justiça social, formando sujeitos e protagonistas de uma nova sociedade, com desenvolvimento e justiça social para todos, com qualidade de vida, resgate de valores, experiência de vida e de trabalho comunitário, assente na cultura da solidariedade que tem marcado a história e a colonização e as experiências de desenvolvimento associativo e comunitário nesta parte do território do Rio Grande do Sul.

Nesta perspectiva foram analisados e interpretados os dados da pesquisa de campo tendo como pano de fundo responder a indagação: qual a contribuição da URI na formação e formulação de um projeto de desenvolvimento regional ancorado nos princípios e valores da

participação visando a justiça social e a construção de uma sociedade mais solidária, justa e igualitária, superando a exclusão social, em especial, no entorno da instituição universitária.

Como os projetos de curso têm se comprometido com o compromisso da construção desta nova sociedade? Qual a percepção, o olhar do aluno com relação à questão social da região? Como o aluno se vê e o que se propõe em vista de assumir um papel de protagonista na transformação social, superando todas as formas de exclusão, de dominação hoje latentes e que persistem em larga escala no cenário regional?

São muitas as perguntas assim como são muitos os desafios que se põem a uma instituição comunitária em tempos de globalização econômica em que o econômico tende a sobrepor-se ao social, ao humano. O que é ser humano? Qual o valor e a fronteira do humano nesse novo cenário de globalismos e localismos? Que saídas alternativas são possíveis e viáveis? Um outro mundo é possível? Importa não abdicar da utopia e da esperança. Reencantar a educação, será um bom começo, pondera Assmann (2000)

## **CAPITULO IV – DESENVOLVIMENTO REGIONAL, EXCLUSÃO/INCLUSÃO SOCIAL E PARTICIPAÇÃO - ANÁLISE DOS DADOS**

Neste tópico, são analisados os questionários que somaram 99 sujeitos e os grupos focais com um total de 22 colaboradores, que possibilitaram uma releitura crítica do projeto de formação da URI, via Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, Serviço Social e Administração da URI - Campus de Frederico Westphalen, tendo em vista o desenvolvimento social e econômico regional, a superação da exclusão/inclusão social e a participação ativa e consciente dos sujeito e agentes envolvidos no processo, contribuindo na busca de alternativas para uma sociedade mais justa, igualitária, na região do Médio Alto Uruguai, área de atuação da universidade.

Como forma de aproximação da realidade adotei a técnica da triangulação através da revisão da literatura de teóricos/autores, pesquisa documental (Projeto Institucional e Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos), questionários e grupos focais. As categorias de análise emergiram dos estudos acima referidos e sobretudo dos dados da pesquisa de campo envolvendo acadêmicos formandos de Pedagogia, Serviço Social e Administração, alcançando um olhar inter e transdisciplinar da problemática. As questões foram agrupadas em três grandes grupos ou categorias de análise, a saber: desenvolvimento regional, exclusão/inclusão social e participação.

As categorias surgiram como questões recorrentes nas respostas dos acadêmicos às nove questões do questionário estruturado com itens semi-abertos possibilitando espaço para discussão e registro das opiniões e sugestões dos acadêmicos. As categorias apontadas responderam às indagações e à problematização a que havia me proposto como objetivo da pesquisa.

Para tanto, não poderia ficar adstrito à discussão teórica mas levantar questionamentos em torno da problemática do desenvolvimento regional, da formação proposta pela URI, frente aos desafios da exclusão social da região da atuação da URI. Isso implicou um estudo do contexto e a reflexão dos atuais desafios do ensino universitário, problematizando os compromissos sociais, políticos e culturais de uma universidade regional e comunitária, o caso da URI. A discussão dessa problemática estava intimamente associada à busca e

proposição de alternativas de solução aos problemas levantados, ações que fossem inovadoras, viáveis e exequíveis de serem postos em prática.

## **4.2 Categorias de análise**

A identificação das categorias resultou da análise da pesquisa, seguindo esquema da triangulação: estudo dos referenciais bibliográficos, ancorado em autores/teóricos nacionais e internacionais, clássicos e atuais; da análise documental (Projeto Institucional e Projetos Político-Pedagógicos), e da pesquisa de campo envolvendo acadêmicos de alguns cursos da URI - Campus de Frederico Westphalen, representativos de distintas áreas profissionais (Pedagogia, Serviço Social e Administração).

As categorias foram agrupadas em três eixos básicos em torno das seguintes temáticas: *desenvolvimento regional: dilemas e perspectivas; exclusão/inclusão social: novas interfaces; participação, caminho possível da cidadania*, vinculando a dimensão formativa expressa nos Projetos Político-Pedagógicos a um projeto de desenvolvimento regional com justiça social.

### **4.2.1 – Desenvolvimento regional com justiça social: dilemas e perspectivas**

Mediante a discussão e os questionamentos feitos no capítulo II e III em que problematizei a questão do desenvolvimento regional e o papel da URI nesse processo ficou evidenciada a necessidade de aprofundar a discussão trazendo o debate para dentro dos cursos em vista da participação coletiva envolvendo professores e acadêmicos, na perspectiva da revisão de concepções e da proposição de alternativas de intervenção em favor de um projeto de desenvolvimento regional com justiça social, procurando superar o processo de exclusão social da região.

Recente pesquisa do IBGE aponta que um grande número de comunidades, municípios gaúchos “encolheram”, isto é, viram sua população diminuída por força de falta de perspectivas de vida, de estudo e de trabalho na região.

O advento da globalização econômica, sobretudo, a partir da década de 70, trouxe mudanças significativas no panorama social e econômico da região do Médio Alto Uruguai, agravando a questão social com a marginalização e exclusão social de significativa parcela da população que foi forçada a migrar para outras regiões e centros em busca de oportunidades de trabalho e de vida.

A URI, atenta a essa realidade, tem procurado ampliar sua ação através estudos e pesquisas, visando contribuir na discussão e proposição de novas alternativas de desenvolvimento regional. Aqui passamos a relatar e registrar os resultados da pesquisa em que buscamos colher a opinião, o pensamento, a visão dos acadêmicos enquanto sujeitos e protagonistas sociais, formandos de uma instituição universitária de natureza comunitária, com relação às três categorias que emergiram com mais ênfase: desenvolvimento regional, exclusão/inclusão social e participação.

Num primeiro momento, comento e analiso as respostas dos questionários e do grupo focal, de forma integrada, assinalando em síntese, as principais contribuições e sugestões, apontando algumas conclusões parciais em relação ao primeiro aspecto ou dimensão em que os acadêmicos foram questionados sobre a problemática do desenvolvimento regional, enfocando a região do Médio Alto Uruguai, área de entorno e de atuação da URI. A questão colocada foi: como a formação na URI contribui para o desenvolvimento regional com justiça social, tendo por referência o Projeto Institucional e os Projetos de Curso, discutidos anteriormente.

Não obstante aos extraordinários avanços observados e alcançados em muitos campos, em especial o espetacular avanço das ciências e das tecnologias, os resultados dessas conquistas continuaram mal distribuídos, podendo ser evidenciados na realidade em que vive a maioria da população, em especial, os povos *emergentes*, “em vias de desenvolvimento”, o *Terceiro Mundo*, excluídos do acesso aos bens mais elementares de uma vida digna como acesso à educação de qualidade, moradia, trabalho decente.

Neste cenário o Brasil e a região do Médio Alto Uruguai, área da abrangência e inserção da URI, região/território de origem da maioria dos sujeitos da pesquisa sofre os impactos negativos da globalização neoliberal frutos da reestruturação do capitalismo mundial.

Estava assim colocado o desafio primeiro, objeto de problematização deste estudo, que visou por em discussão formas alternativas de desenvolvimento, concretizando a missão e o compromisso social da URI da “formação de sujeitos, cidadãos críticos e conscientes”, com ênfase na formação humanística e da revalorização da cultura, difundindo e promovendo a solidariedade e a participação” “realizar estudos e desenvolver conhecimentos e práticas em vista da solução dos problemas regionais”.

A que os sujeitos acadêmicos associam e vinculam desenvolvimento regional? Como a discussão dessa problemática está presente no cotidiano da ação e da práxis acadêmica

envolvendo a participação dos alunos na busca de alternativas e de ações afirmativas em prol da comunidade acadêmica?

Situo a seguir alguns depoimentos dos acadêmicos com relação ao que entendem e associam “desenvolvimento regional”.

Indagados sobre “o que é desenvolvimento regional”, a maioria dos participantes não tiveram maior dificuldade em responder à questão. Há que se registrar inicialmente que a pesquisa social, por tratar de realidades sociais, por natureza dinâmicas, históricas, comportam tensões e contradições, não submetendo-se a consensos.

Expressivo número de alunos, acima de 60%, responderam tratar-se de

falta de interesse dos governantes com a região em melhorar as condições de vida da população marginalizada e excluída de políticas públicas, de incentivos à geração de empregos, tanto na área urbana como no meio rural; sem condições de sobrevivência no interior.

A situação está ficando muito difícil e por isso os jovens estão indo embora, para outros centros em busca de trabalho e de emprego. Alguma coisa precisa ser feita, mas faltam investimentos e sobretudo, vontade política de resolver os problemas.

Na opinião de diversos sujeitos, “os problemas começam no meio rural, na crise enfrentada pela agricultura familiar com sucessivas frustrações de safras e sem políticas definidas de apoio para este setor estratégico na região”.

A maioria dos municípios “têm sua base econômica na agricultura e na produção de subsistência e esta não tem sido prioritária para os governantes que só pensam em exportar e promover o agronegócio que é baseado na grande propriedade”.

Na opinião da maioria dos alunos, “a política agrícola tem contribuído para agravar os problemas da região e dificultado seu desenvolvimento”. Essa realidade, afirmam, repercute de forma mais intensa e negativa no fenômeno da “crise da agricultura”, com impactos negativos sobre toda economia da região, com reflexos negativos sobre os demais setores, do comércio e da indústria e dos serviços”. “Se a agricultura vai mal, todo o resto vai mal”.

Outros fatores apontados dizem respeito a, “frustrações de safras, secas cíclicas, falta de políticas agrícolas de apoio efetivo e permanente ao setor, garantia de preços mínimos, seguro agrícola, gerando insegurança, perda de renda, marginalização e êxodo rural”.

Um aluno comentou que mais de 70% do PIB da região provêm do setor primário. “precisamos criar outras alternativas de renda”. “A globalização econômica e as políticas governamentais só têm privilegiado o agronegócio (*agribusiness*) em detrimento da produção da subsistência”, comenta um aluno de administração.

A maioria dos alunos responderam que “o motivo maior porque a região não se desenvolve, está associada “à falta de vontade política de resolver os problemas”.

Com efeito, não constitui novidade que o paradigma econômico dominante tem priorizado o modelo exportador, o agronegócio, enquanto a produção de grãos, base da economia regional e de matérias primas (*comodities*), colocou a economia regional num impasse de difícil saída, com agravamento da questão social marcada por crescentes índices de marginalização social, obrigando as famílias a migrar para outros centros, pólos econômicos e industriais mais dinâmicos

A migração, colocou um aluno, “tem muito a ver com a desvalorização dos produtos agrícolas e da falta de políticas para o setor. Tem dinheiro para tudo, menos para o pequeno agricultor. Um depoimento foi especialmente prático ao relatar de forma concreta “como as coisas acontecem”, através do seguinte exemplo: “se o colono quer comprar uma junta de bois, não tem dinheiro no banco, mas para comprar um trator ou um carro, daí tem”.

Dados recentemente publicados, como mostra a tabela apresentada no capítulo II, vão ao encontro de depoimentos dos alunos, dando conta que o PIB regional, em torno de 70% provém do setor primário, na maioria dos municípios e que a falta de dinâmica e de perspectivas na região é responsável pelo “esvaziamento demográfico com a redução do número de moradores na maioria dos municípios da região”.

Isso mostra, na opinião de muitos participantes da pesquisa, formandos da URI, uma grave crise que a região atravessa sem perspectivas de saída. Os exemplos são contundentes, “muitas famílias abandonam as terras. Indústrias tradicionais têm fechado as portas ou foram vendidos para grupos de fora da região, do Estado e do país, com isso a região e as comunidades perdem autonomia, empregos, arrecadação e renda”.

Outro problema destacado pelos alunos que estaria “entravando” o desenvolvimento da região refere-se ao atendimento da saúde. “A saúde é muito precária, pois as pessoas doentes precisam se deslocar para outros centros, Passo Fundo, Ijuí ou PortoAlegre a 500 km., com grandes sofrimentos e custos para as pessoas e para as Prefeituras da região. Há falta de um Hospital Regional, melhor equipado para atender a população e isso poderia trazer desenvolvimento para a região”.

Na continuação foram citados dois exemplos bastante significativos, mostrando que existem potencialidades, mas “que a região ainda não se deu conta”, das quais destacaram o binômio “educação e saúde”. A educação foi apontada como o carro chefe que movimenta a economia da região, em especial, a URI. Foram citados ainda como referências: os Cursos Técnicos da Escola Estadual José Cañellas, o Colégio Agrícola da UFSM/ CAFW, a

qualificação de profissionais para o desenvolvimento da economia regional, especialmente, do setor agrícola através do Pólo de Modernização Tecnológica da URI (PMTc) e a Escola de Ensino Médio - Casa Familiar Rural da URI.

Outra questão que mereceu destaque, como caminho para o desenvolvimento foi a “Educação do Campo”, mas cujo projeto está recém começando. “Tudo passa pela educação”, resumiu um aluno.”

Ainda com relação aos problemas da falta de assistência adequada à saúde na região, foi observado “ o grande número de deslocamentos e transferência de doentes, pelas prefeituras da região, para hospitais e clínicas fora da região, geralmente distantes há mais de 200km., de pessoas que poderiam ser atendidas na região”.

Foi lembrada recente matéria publicada no Jornal o Alto Uruguai (26.08.2006), com a seguinte manchete: “A saúde em Frederico Westphalen está em alerta”, “O Hospital Regional, HDP<sup>13</sup>, corre risco de fechar. A reportagem destaca ainda que são 400 mil quilômetros anuais para levar doentes, o que é um custo insuportável para o município”. A questão da saúde caracteriza assim um grave problema e entrave para o desenvolvimento da região, inclusive para o município sede da universidade (URI), impactando a formação de novos profissionais na área da saúde, por falta de oportunidades e condições de prática profissional, citando-se o HDP de Frederico Westphalen, que deveria ser um centro regional de referência para a saúde.

Outros depoimentos apontaram o problema da violência. “Não temos mais segurança e isto é uma questão que preocupa muito a todos e acaba dificultando iniciativas na região. A violência está por tudo. Não é só nos assaltos e roubos, que estão se generalizando, mas dentro da própria escola em que alunos agredem colegas e inclusive professores”.

Houve tempo em que firmas e indústrias vinham instalar-se na região pela abundância da matéria prima, custo da mão-de-obra, incentivos fiscais, e pela segurança. Esse quadro também tende a mudar, pela falta de iniciativas das lideranças empresariais e políticas, em buscar projetos capazes de gerar empregos, grande problema dos municípios da região.

No interior, comentou alguém, “ninguém mais pode deixar sua residência sozinha, por causa das gangues que atuam na região”. “Faltam investimentos na segurança”, comentou outro aluno. “Tudo isso inibe iniciativas de desenvolvimento contribuindo, ao contrário, para o aumento da marginalização e da exclusão social, pois existem poucas oportunidades de trabalho na região”. “Como a gente vai falar em desenvolvimento numa realidade dessas”, comentou outro aluno?

---

<sup>13</sup> Hospital Divina Providência (HDP) de Frederico Westphalen, com funções de Hospital Regional, carecendo, contudo de condições adequadas para atender a demanda da saúde da região.

Comentários assinalados com certa frequência dão conta de que a URI faz a sua parte:

Nas palavras de alguns alunos:

A URI tem feito sua parte no desenvolvimento da região, mas a sociedade não tem contribuído. É um problema não só da educação, do professor. Tem gente que acha que a escola, os professores precisam fazer alguma coisa, pois tudo passa pela educação, tudo é educação. Falta cultura.

Expressivo grupo, mais de 80% dos interlocutores, associam desenvolvimento regional com os seguintes aspectos:

Desenvolvimento regional engloba os avanços do setor social, econômico e estrutural da região.

Significa progresso tanto econômico quanto político e social da região em que vivemos; geração de novas oportunidades de trabalho e de emprego;

Novas oportunidades para quem está aperfeiçoando conhecimentos.

É a possibilidade dos sujeitos que vivem na região terem plenas condições sociais e econômicas para manterem sua condição e evoluírem constantemente.

Quando se fala de desenvolvimento regional, muitos pensam tratar-se de desenvolvimento municipal, mas este não pode ser pensado isolado da região.

No depoimento de uma aluna, “desenvolvimento regional consiste em promover as potencialidades que cada município/região possui, gerando renda e riqueza tanto para as pessoas, a população, como para o município e a região”.

A URI, na opinião de um grupo de acadêmicos, possui um importante papel na promoção do desenvolvimento no campo social e cultural da região, o que ficou expresso nas seguintes manifestações:

pode dizer-se que a URI é base de fomento para desenvolvimento, porque capacita os agentes, gera conhecimento e possibilita a transferência desse conhecimento para a prática de ações que conduzem ao melhoria da qualidade de vida de uma região.

O desenvolvimento da região, colocou outro aluno,

é discutido nas diferentes disciplinas, tanto teórico como nas práticas, de maneira ampla e interligada com o resto do mundo, visualizando as causas e conseqüências dos problemas.

A maioria dos alunos entende que o Projeto do Curso contribuiu para “ampliar” os conhecimentos junto à comunidade”, o que foi visto como “primeira condição para mudar a situação e buscar desenvolver a comunidade”.

Depoimentos e discursos refletem, de acordo com J.A Pacheco (2005), diretor da Escola da Ponte/Portugal, “não só as desigualdades existentes, mas que a escola continua a ser

um espaço de conflito social”. (p.95-96). O currículo, as distintas disciplinas, precisam de uma visão inter e transdisciplinar, uma construção enredada nas lutas e relações sócio-políticas, para dar conta das novas problemáticas.<sup>14</sup>

Qualquer projeto voltado ao desenvolvimento, precisa estar atento que vivemos numa sociedade da informação e do conhecimento, em que os atores, os desafios e as relações sociais se transformaram profundamente. Nessa sociedade, a globalização e a mundialização significam não só a imposição de uma cultura dominante, marcada pelos interesses do mercado, mas também a construção de identidades culturais.

A URI, ponderou um aluno, *através de programas e projetos contribui no desenvolvimento das comunidades e fortalece o crescimento profissional de seus alunos.*

O apoio ao desenvolvimento ensejado pela universidade, está presente na seguinte afirmação. “*Se não fosse a URI, não sei o que seria dessa região*”, comenta um aluno.

Os depoimentos a seguir, vinculam o desenvolvimento ao grau de envolvimento da população na solução dos problemas:

Desenvolvimento é o que engloba toda a sociedade. É o desenvolvimento da região como um todo. Para entender desenvolvimento regional é preciso primeiro conhecer o grau de envolvimento que as comunidades têm no projeto, pois quanto mais envolvidas mais saberão resolver problemas e conseqüentemente mais a comunidade se desenvolve.

Segundo este entendimento, o desenvolvimento da região passa por uma integração e articulação do conjunto da sociedade como caminho de solução dos problemas que a região enfrenta. Em outros termos, a “união faz a força”, expressão citada diversas vezes. Desenvolvimento regional está associado à oferta de bons serviços, entre os quais; saúde e empregos para os cidadãos. Inclui o desenvolvimento social juntamente com o crescimento econômico. Um exemplo claro, assinala alguém, “é a associação dos municípios; mas é preciso união para ter mais força política para agir em benefício da população regional em projetos mais amplos e integrados”.

Na maioria dos casos, os acadêmicos consideram fundamental a comunidade definir seus próprios objetivos:

Desenvolvimento é quando uma comunidade se une e luta por um determinado objetivo. É quando as comunidades desenvolvem projetos que beneficiam a todos.

---

<sup>14</sup> Para Beyer e Liston, (1996, p. 190), nota de rodapé, apud Pacheco (2005, p. 96), sendo a escola uma arena de conflitos, uma agenda educacional progressista requer uma visão socialmente partilhada, democrática e colaborativa, que no campo curricular, não significará um plano, mas um conjunto de valores e preocupações. (...) compromisso para com a aprendizagem dos alunos através da focalização e equilíbrio das influências do contexto.

E o desenvolvimento da cultura e da educação de qualidade acessível ao conjunto da população e não somente a uns poucos.

A educação não poder ficar somente em nível “mínimo”, da alfabetização. É fundamental ter acesso aos demais níveis de escolarização e qualificação. Desenvolvimento cultural com igualdade de oportunidade de todos.

O desenvolvimento econômico precisa ser visto como inseparável do social e do cultural. Nesta perspectiva, as políticas econômicas dominantes do liberalismo econômico são enganosas ao submeterem tudo à dinâmica ao mercado como regulador da vida. Na avaliação de Immanuel Wallerstein (2002), o saldo de 25 anos de disputa econômica foi uma decepção mundial generalizada com o desenvolvimentismo, visto como pedra angular do liberalismo global.

A economia internacional capitalista, segundo este autor, não tem território, e acaba refletindo-se nas comunidades mais longínquas, na medida em que a nova estruturação econômica está ancorada na busca incessante da acumulação do capital e tende a “mercantilização de tudo”, trazendo como consequência “a desruralização do mundo; o quase esgotamento do ecossistema e o consumismo; isto é, a mercantilização cada vez maior do consumo” (p.267).

Como o Brasil tem priorizado o agronegócio (*agribusiness*), a exportação de produtos *in natura* (*commodities*) e a economia regional ter na agricultura familiar de subsistência seu maior potencial, e não na exportação, neste sentido ela estaria na contramão da corrente de globalização e das políticas para o setor agrícola brasileira, sofrendo as consequências daí decorrentes.

Esses desafios implicam um esforço de busca de novas alternativas, de “economia solidária”<sup>15</sup>, com a implantação de “agroindústrias, do “empoderamento” ou capacitação política dos agentes sociais, em que os currículos e práticas pedagógicas precisam ser continuamente revistas e redefinidas quanto aos conhecimentos difundidos, mas sobretudo, pela conscientização, organização e mobilização a ser feita em torno da defesa dos interesses maiores e comuns da coletividade em nível regional.

Houve consenso nas respostas de que “individualmente não se vislumbram saídas, no atual contexto do capitalismo global e oligopolizado”, baseado na acumulação crescente “que funciona como fator inibidor e destruidor de culturas, experiências associativas e comunitárias”. Foram destacados ainda, “o surgimento de movimentos pela valorização dos produtos alternativos, da agricultura ecológica, da organização em mini e/ou pequenas

---

<sup>15</sup> Ver a respeito de “economia solidária”, a discussão feita no capítulo II deste trabalho.

cooperativas de produção, industrialização e distribuição de produtos agro-ecológicos, trazendo novas perspectivas para a economia regional”.

Os alunos lembraram fatores inibidores do crescimento e do desenvolvimento social e econômico, dimensões inseparáveis que têm contribuído no agravamento da questão social e inibido o desenvolvimento: secas, frustrações de safras, falta de políticas públicas integradas, setoriais e afirmativas. Faltam “políticas de pobres”, ou, políticas de incentivo e apoio voltadas prioritariamente às camadas mais carentes e fragilizadas da sociedade e setores econômicos estratégicos, como a produção de alimentos, economia básica da região do Médio Alto Uruguai.

Não se pode ignorar, com efeito, na análise da problemática que envolve o desenvolvimento de uma região, que a implantação e o aparente sucesso do capitalismo e das políticas neoliberais privilegiando certos setores, como expressaram os acadêmicos “somente se mantêm com a conivência das elites locais e pela falta de consciência, organização e mobilização da sociedade civil, e pelos movimentos sociais”, realidade destacada pela maioria dos participantes, como sendo “fatores fundamentais no avanço de conquistas sociais de uma dada comunidade”, quando afirmaram: “o que falta é vontade política para resolver os problemas da comunidade”. Há falta de união e integração não só em nível de cada município buscar as soluções, mas a união em torno de um projeto regional em benefício de todos, constitui uma tônica e sentimento geral.

Podemos inferir que a maioria dos alunos destacaram o papel estratégico da URI, apontando diversos programas voltados à pesquisa e ações que contribuem no fortalecimento social e econômico da região, como as referências ao “Pólo de Modernização Tecnológica, a realização de cursos de capacitação de agricultores, a Escola de Formação – Casa Familiar Rural, a realização de Seminários Regionais” para discussão e disseminação de novas alternativas de “fortalecimento do espírito de associativismo e da organização dos diferentes segmentos sociais, entidades de classe, lideranças empresariais, a organização dos produtores em associações de classe como forma de “empoderamento político” na reivindicação de soluções aos problemas e na busca de qualidade de vida da população.

Foram apontadas também algumas fragilidades para avançar com projetos sociais, sobretudo por alunos de Serviço Social, reclamando, “falta de integração das instituições e representações de classe, nível de conscientização e de politização do povo e da política partidária como grande entrave no avanço de soluções coletivas, de políticas públicas mais substantivas, intersetoriais. O desenvolvimento precisa ser no todo, no social e no econômico”.

Como potenciais de desenvolvimento da região, foram destacadas, a URI, o Codemau (Conselho de Desenvolvimento Regional do Alto Uruguai), “mas que precisam sair mais de Frederico para atingir a região toda”. A busca de soluções em nível de município “não irá resolver os problemas da região que precisam ser vistos no todo. Não pode cada um puxar para seu lado”, expressou alguém.

O principal de tudo, como se depreendeu de muitas respostas, “está no potencial das pessoas e das instituições que precisam se unir mais e ter clareza do projeto de desenvolvimento que desejam para a região”, isso, sobretudo no que se refere à qualidade de vida e ao desenvolvimento com justiça e inclusão social.

A questão política foi assinalada com frequência e apareceu como um dos empecilhos, ao invés de força integradora para a construção da cidadania e o combate às desigualdades econômicas e sociais. Infelizmente, observaram diversos alunos/as “nota-se um desânimo e descrença por parte de muitos movimentos sociais, de entidades de classes, de algumas categorias de sindicatos e associações”, o que foi atribuído “à fragilização das relações do mundo do trabalho com ameaça aberta ou velada do desemprego estrutural”, entre outros fatores. O global e o local tendem a fundir-se numa única grande onda da globalização mundial.

A propósito observa Wallerstein (2002), “será essencial contarmos com uma estratégia de alianças complexa e flexível, mas esta só será viável se visarmos acima de tudo os objetivos igualitários” (p. 271).

No entanto, os princípios igualitários acabaram paulatinamente substituídos pelo discurso da equidade, diluindo a desigualdade social. Dessa forma abandonou-se a luta pela igualdade de direitos e isso tem confundido a cabeça das pessoas e enfraquecido o poder de resistência, debilitando o movimento e a luta sindical, esvaziando e amortecendo a força dos movimentos populares, infere o autor numa leitura que explicita a discussão em tela.

Neste sentido, contribui a imagem distorcida em que o povo é considerado “ignorante, submisso, despolitizada”. Daí a importância de explicitar as estruturas sociais que estão na base dos acontecimentos políticos, em cujo contexto adquire relevância estratégica o espaço pedagógico de formação e constituição do cidadão.

Educação não é somente pré-condição da democracia e da participação, é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição, argumenta Arroyo (2003). Em outros termos, é preciso ver os projetos pedagógicos como instrumentos de ação política e pedagógica, capacitando os indivíduos para o exercício da cidadania.

Sem poder e pressão política a cidadania enfraquece e a participação se anula. Só uma visão crítica do “progresso capitalista” pode contribuir para equacionar os limites impostos pelo sistema à participação e à cidadania. Neste sentido, concordamos com Demo (2004) ao afirmar que um povo mais instruído e politizado tem maiores possibilidades de articular e pressionar mudanças que garantam direitos e cidadania.

Outro aspecto mencionado por expressivo número de alunos sobretudo, dos oriundos do interior, diz relação ao enfraquecimento das comunidade no interior em que muitas comunidades outrora dinâmicas praticamente desapareceram. Um dos depoimentos fez referência às “escolas que fecharam, e que hoje só restam as famílias tradicionais. A juventude praticamente desapareceu”.

Alunos de Administração colocaram ênfase sobretudo no desenvolvimento de habilidades sob a ótica do desenvolvimento empresarial com destaques à “qualificação técnico-profissional”, com “aulas mais práticas, rentabilidade das empresas, tornar as empresas viáveis”. Fortalecer as empresas para gerar empregos; mais incentivos do governo às pequenas e médias empresas; administradores mais eficientes, empreendedorismo” dentre outras considerações nesta direção.

Esses depoimentos guardam relação com os as diretrizes do Projeto de Curso de Administração, que não obstante afirmar compromisso com o desenvolvimento econômico e social da região, está permeado pelo léxico empresarial presente em expressões que apontam no sentido da “flexibilidade, produtividade, empreendedorismo, re-engenharia, da qualidade total, qualificação técnico-profissional”, “capacitação de recursos humanos”, impedindo uma visão mais abrangente, contextual e crítica do processo de mudança por que passa a sociedade, a economia e as organizações empresariais.

A falta de referenciais sócio-críticos remete ao questionamento dos fundamentos teórico-epistemológicos que servem de eixo e balizamento estabelecidos no projeto pedagógico-político do curso, instituindo-se em instrumento a serviço da cidadania e da participação na construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

O viés economicista, do conhecimento “útil e pragmático”, também está presente como evidencia o depoimento a seguir, quando o aluno defende que “o curso precisa desenvolver atitudes, habilidades e competências voltados ao cliente e ao mercado”. Afirmções do tipo: “quem não se adequar rapidamente ao mercado, não sobrevive na competição global”, não obstante, o projeto de curso contemplar “à necessidade de abertura ao contexto social, político e econômico”. Sem visão e postura crítica do processo, produz-se uma dicotomia entre o discurso e a prática, entre teoria e prática.

Essas observações mostram que qualquer proposta pedagógica necessita ser questionada em função dos compromissos assumidos e que estão na base da construção do projeto pedagógico. O currículo de qualquer curso é marcado pelas relações de poder decorrentes de opções ideológicas em favor de determinados valores e grupos a quem irão servir, assevera Merion Bordas (1994).

A concepção de desenvolvimento, para expressiva parcela de alunos de Administração está associado com “desenvolvimento econômico, desenvolvimento de capacidades individuais, aptidões, habilidades e competências” como se lê no Projeto de Curso: “formar profissionais capacitados para a *gestão, planejamento estratégico, busca de resultados, “empreendedorismo”, eficácia, eficiência, visando a produtividade e o crescimento da empresa”*”.

Maria I. Cunha (1994) lembra que a formação de um aluno crítico e criativo, capaz de construir sua independência intelectual sendo capaz de intervir na realidade do seu campo profissional, só será alcançada se formos capazes de redimensionar a prática a partir dos princípios pedagógicos e políticos claramente definidos, construídos e assumidos pelo coletivo, pela comunidade acadêmica.

A educação para a cidadania não pode ser secundarizada nas propostas pedagógicas do curso, na medida em que constitui um caminho da construção da democracia e do desenvolvimento. Um currículo democrático inclui experiências de aprendizagem organizadas em torno de problemas e questões de natureza cultural, social, política e ideológica, assevera Cunha, cuja reflexão vem a contribuir na análise, interpretação dos dados da pesquisa que estamos apresentando.

A experiência tem nos mostrado, afirma Cunha, que o currículo do curso define a forma de organização do conhecimento e, mais, o tipo de conhecimento a ser (re)produzido, bem como os valores humanos, éticos e profissionais a serem promovidos.

A reflexão da autora sobre os currículos, aponta no sentido de que estes são ainda organizados dentro da concepção positivista do conhecimento que contempla a idéia de que primeiro o aluno tem de se apoderar do conhecimento e da formação de competências, sem questionar a leitura do contexto, a realidade mais ampla, a responsabilidade de uma inserção ativa, crítica e cidadã, comprometendo-se com a construção de um conhecimento emancipatório, superando o conhecimento regulação, herança do positivismo e da crença no desenvolvimento linear e infinito.

Cabe assim indagar, qual é a idéia presente de sucesso profissional nos acadêmicos da URI? Como e a quem está beneficiando o conhecimento produzido? Os alunos também

demonstraram relativa dificuldade e contradições em relação à capacidade de manejar conceitos de “*responsabilidade social*” seja da universidade, seja do mundo social ou empresarial, ao afirmarem, que a “universidade deveria “passar” mais conhecimentos mais práticos” e ao colocarem como pontos fulcrais as práticas profissionais, os estágios, porém desvinculados dos fundamentos da ciência administrativa e dos fundamentos epistemológicos, sobre o que entendem por conhecimentos “úteis”. A universidade, coloca com propriedade Luckesi (1998) tem um compromisso com a reflexão crítica da sociedade.

De modo geral, os alunos de Pedagogia e Serviço Social, numa proporção de 80% destacaram que a formação obtida no Curso, “contribuiu para o desenvolvimento regional despertando a consciência e maior interesse pelos problemas da comunidade”.

O Curso de Pedagogia, como se depreende de diversos depoimentos “proporcionou ir em busca do conhecimento através de pesquisas, a desenvolver nossa criticidade em relação ao mundo. Sempre que estamos estudando aprendemos e essa aprendizagem faz com que ajudemos de alguma forma no desenvolvimento da região. A URI forma cidadãos capazes de atuar na sociedade moderna, pois trabalha com conteúdos voltados para a realidade social. A escola tem grande potencial, porém é pouco valorizada”.

De acordo com outros sujeitos, acadêmicos de Pedagogia, a URI *contribuiu com novos conhecimentos, estimulando novas e diversificadas maneiras de ensinar e aprender, isso foi importante para o nosso trabalho de educadores, no desenvolvimento da comunidade.*

Foi praticamente consenso entre os alunos de Pedagogia de que “não basta apenas ter o conhecimento da realidade é preciso ter consciência para mudar e saber para onde vão as mudanças e a quem irão servir e beneficiar”. Os trabalhos de pesquisa feitos em sala de aula e fora dela, foram considerados bastante significativos na perspectiva de obter uma *formação mais completa para construir novos conhecimentos, competências e novas aprendizagens para saber lidar com projetos voltados a desenvolver a comunidade.* Através da formação na URI “podemos trabalhar com a realidade ajudando uns aos outros”.

As falas dos alunos de Pedagogia e Serviço Social demonstram e explicitam de maneira bastante clara a incorporação na práxis do fazer cotidiano da escola, dos valores, filosofia e diretrizes que fundamentam e orientam os projetos desses cursos quando definem as “competências” a serem desenvolvidas “o espírito da solidariedade, o pensamento crítico e auto-crítico, o compromisso com a formação humana e social. “Isto é para mim, desenvolver uma comunidade”, respondeu uma aluna.

Alunos de Administração de modo geral, associaram desenvolvimento com estratégias de gestão, reconhecendo, no entanto, que a região possui muitas potencialidades pouco exploradas. Na opinião de alguns,

existem muitas potencialidades no campo econômico regional, mas são pouco explorados. Falta maior presença da universidade não só do mundo empresarial como na vida da comunidade, assessorando e apoiando iniciativas locais. A universidade proporciona maior conhecimento do mundo das empresas e qualifica os futuros profissionais para atuar no desenvolvimento da região, na necessidade de conhecer os fatores que influenciam diretamente nos resultados da empresa e as estratégias que as mesmas devem efetuar com objetivo de promover seu crescimento e desenvolvimento.

De modo geral, predominou a opinião no sentido da

necessidade de transformar a maneira de pensar e agir, capacitando-nos a enfrentar os desafios do futuro globalizado;  
durante praticamente todo o curso, os exemplos, casos, experiências, estiveram focados na região, onde fatores econômicos, culturais e tendências predominantes foram bastante esclarecedores.

Um aspecto apontado como “muito positivo” para o desenvolvimento da região:

A universidade contribuiu para abrir horizontes, visualizar diferentes e novas oportunidades; abriu amplas possibilidades de ver o atual cenário do mercado de trabalho, possibilitando novas experiências. A discussão e o debate dos problemas sociais, culturais e empresariais em que aprendemos assuntos importantes de nosso futuro profissional.

Paul Singer (2000) e outros defendem uma “economia solidária”, em que a população define seu projeto de desenvolvimento levando em conta sua cultura, valores, tradições e experiência comunitária como diretriz para um desenvolvimento alternativo à atual lógica mercantil que destrói as economias locais e desmobiliza os movimentos sociais.

Diversos depoimentos posicionaram-se contrários aos incentivos dados por alguns administradores municipais para a implantação de empresas multinacionais na região. Segundo o depoimento de um aluno, “os incentivos deveriam ser utilizados para estimular o crescimento e a geração de empregos das empresas locais, as micro e médias empresas que são responsáveis por mais de 95% dos empregos”.

Foram citados diversos exemplos de empresas “intermunicipais”, o “sistema de integração”<sup>16</sup> adotado pelas indústrias, frigoríficos e empresas multinacionais com sede fora

---

<sup>16</sup> O sistema denominado de “integrados”, é uma nova forma e estratégia das empresas geralmente multinacionais de diversos ramos (suínos, aves, fumo, gado leiteiro..), que de forma simulada “terceirizam serviços”, transformando o agricultor num empregado, correndo todos os riscos, investimentos, com total

da região sem o conhecimento de seus reais interesses e o impacto sobre a economia e o meio ambiente por parte da população.

Houve praticamente consenso em dois pontos, nos depoimentos e sugestões feitas com relação à problemática do desenvolvimento regional com justiça social, a saber, “as soluções não vêm de fora” e, “o desenvolvimento tem que ser auto-sustentado, voltado para o atendimento das necessidades e demandas da população e não a serviço do capital, favorecendo somente alguns segmentos com a exclusão dos demais”.

Como forma de contribuir na reflexão dos acadêmicos, vale destacar a seguinte passagem de Wallerstein (2002), mostrando a necessidade de abrir possibilidades de reação e de construção de alternativas de desenvolvimento auto-sustentado. Segundo ele,

a urbanização e o avanço da educação e das comunicações geraram um grau de consciência política que facilita a mobilização política dos diferentes segmentos sociais e torna difícil ocultar a profundidade das disparidades econômicas e a responsabilidade dos governos e das lideranças regionais por sua manutenção (p.266).

Como essas problemáticas permeiam e orientam a formação dos estudantes nos distintos cursos, passou a ser uma questão crucial e urgente.

Diversos alunos reivindicaram “mudanças no currículo, incluindo estudos regionais”, sem contudo explicitar a que mudanças referiam-se e o que entendem por currículo. Vale lembrar, as referências e reflexões feitas por Cunha (1994), sobre currículos e os pressupostos que devem/deveriam orientar a ação e a práxis pedagógica da instituição e dos cursos.

Um aspecto ficou explícito nas intervenções dos alunos, a ênfase na produção de conhecimentos sociais e a formação humana voltada à cidadania e à participação, através de expressões: “a gente discute muito pouco as questões do currículo e os problemas da região. Fica-se mais nos conteúdos e estes muitas vezes não acrescentam muita coisa”. Muitos alunos se preocupam mais é com a avaliação”.

Para Isabel Cunha (1994) precisamos uma autêntica revolução pedagógica e societal. É importante, afirma Cunha, “envolver os estudantes no processo de construção do novo, discutindo com eles, demolindo o pacto da mediocridade, tratando-os como parceiros da

---

dependência da matriz em termos de insumos, comercialização e industrialização. Sistema em que o agricultor não tem acesso a informações. Ao contrário, como explica Piran (2001), é a total subordinação dos agricultores às empresas que passam a comandar o processo produtivo e no fim, o próprio estilo e sistema de vida do homem do campo.

história” (p. 20-21). A luta é de todos que acreditam em uma utopia. E educação sem utopia não é educação, conclui Cunha. (p.21).

Infelizmente, lembra Sobrinho (2000), a universidade não costuma normalmente colocar como tema de reflexão o conjunto de ações e práticas de caráter científico e pedagógico em sua globalidade, quando, “em sentido amplo, deveria promover a formação humana e, inseparavelmente, desenvolver a sociedade” (p.114).

Discutir a relação universidade e desenvolvimento regional passa pela reflexão e redefinição dos Projetos Pedagógicos, implica romper a dicotomia teoria *versus* prática e situar-se o trabalho como espaço de formação. Importa convocar a universidade, seus professores, a conhecer a macroestrutura e refletir sobre os saberes que se constroem na universidade, percebendo as relações entre o mundo do trabalho, da economia e seu impacto sobre a formação.

“Nós como educadores temos uma grande tarefa que é a de mudar a realidade, mas existem poucos espaços e abertura para idéias novas”, comenta uma aluna do Serviço Social.

Os depoimentos, de modo geral, mostram a importância estratégica que a URI representa no desenvolvimento social e econômico da região, na proporção em que ela congrega, integra e mobiliza os diversos segmentos e movimentos sociais da região, como Sindicatos, Cooperativas, Associações de Classe, intelectuais, organizações e instituições públicas e privadas, num esforço de modelos e paradigmas de conhecimento e da introdução de novas metodologias visando o desenvolvimento integrado da região.

A idéia de desenvolvimento a ser estimulada passa, a nosso ver, pela revalorização de culturas e relações sociais balizadas por outros critérios e valores que não as do mercado, assentes no trabalho cooperativo e solidário.

Isso requer um esforço redobrado da instituição universitária no seu todo, Departamentos, Áreas de Conhecimento, Coordenações de Curso, Gestores, no sentido de articular programas integrados, intersetoriais, multidisciplinares, de caráter regional na perspectiva da “reorientação solidária” das iniciativas voltadas à promoção do desenvolvimento sustentável, autônomo e duradouro. São novos desafios postos à sociedade regional pelos atuais processos de reestruturação da economia em escala mundial.

A concepção de desenvolvimento evidenciada pelos depoimentos revela a necessidade de uma visão integral de desenvolvimento, integrando o econômico, o social, o humano e o ambiental. Essa será uma tarefa de toda universidade, compromisso de cada curso, dos profissionais de todas as áreas, seja das ciências duras (tecnológicas, engenharias..), seja das ciências sociais e humanas, (da Economia, Administração, da Pedagogia, do Serviço Social,..),

das instituições (escolas, universidades, poder público, das empresas), dos empresários, da coletividade.

O papel fundamental da universidade na promoção do desenvolvimento é, de acordo com Demo (2004, p. 127), é de que a universidade “precisa inventar gente que sabe pensar, tenha autonomia, aprenda a aprender”.

Discutir desenvolvimento implica responder a questão: por que se produz determinados bens e não outros? Em benefício de quem se faz o desenvolvimento? Desenvolvimento, na concepção de Celso Furtado (1968) em um *Projeto para o Brasil*, cuja obra já nomeamos anteriormente, é acima de tudo “um projeto de auto-transformação de uma coletividade humana” (p.19).

O depoimento de diversos alunos de Serviço Social revela a preocupação com o maior conhecimento da região para uma ação mais conseqüente. Destaco as seguintes observações feitas:

A universidade toda através dos currículos, das disciplinas precisa abrir mais espaços de discussão da realidade social e aproximar mais a teoria da prática. O aluno precisa tomar um banho de realidade. Muitos ainda não têm a dimensão da realidade social que o Assistente vai enfrentar no dia a dia.

De acordo com uma aluna do Curso, a URI “precisa avançar no diagnóstico da região e na busca de alternativas mais globais”.

Os depoimentos acima revelam a necessidade de tornar a universidade um espaço público de discussão e de busca de alternativas de desenvolvimento da região, como expressa o PPI (2006, p. 20), “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, estabelecer com a comunidade regional uma relação de reciprocidade, respeitadas suas raízes e buscando seu pleno desenvolvimento”.

Outra opinião aponta a necessidade de “inovar e estudar teorias mais recentes”.

A formação obtida nos fornece uma visão ampliada das organizações e da sociedade. O curso de Administração ajudou a ter mais visão, organizacional e social, abrindo novos caminhos.

Responder a essas indagações implicava mudanças, rupturas de paradigmas de conhecimentos e de visão e concepção de sociedade e de homem, e sobretudo, superar resistências fortemente instaladas pela cultura individualista e competitiva da sociedade atual fortemente submetida à lógica mercantil, sobrepondo o econômico ao social e cultural e ao espírito de cooperação, participação e da solidariedade têm sido nosso desafio maior.

Para uma aluna “desenvolvimento” *significa mobilizar pessoas e recursos para melhorar a qualidade de vida das pessoas. Políticas públicas regionais que visem o desenvolvimento com foco regional.*

Pude constatar através de vários depoimentos que a maior preocupação dos acadêmicos está relacionada com a “falta de oportunidade de emprego”. Que o desenvolvimento precisa ser “no todo”, isto é, no comércio, indústria, agricultura de subsistência, educação e na cultura. É a *busca de novas alternativas que agregam conhecimento e renda para os habitantes da região*, observava uma aluna de Administração.

Alguém do grupo focal da turma do Serviço Social, questionou a pouca expressiva presença de algumas etnias, em especial, o caso das comunidades indígenas,

Os questionamentos remetem a repensar o papel, a filosofia educativa e social da Universidade na perspectiva da inclusão social das minorias étnicas e raciais e das maiorias excluídas da sociedade e da própria universidade.

Importa retomar e resignificar o Plano Político-Pedagógico Institucional 2006, que propõe o desenvolvimento e difusão do “*conhecimento e da diversidade cultural do seu contexto, assumindo o compromisso do desenvolvimento pleno e integral da população, a partir do resgate cultural e da recuperação econômica*” (PPI - Histórico da URI).

Os fatos relatados levam a indagar sobre o papel e o compromisso formalmente assumido e posto como referência pela instituição comunitária localizada numa região caracterizada pela produção agrícola, de caráter familiar, isto é, utilizando a mão-de-obra do seio familiar, não empresarial, se não estaria ela, nessas circunstâncias ratificando a desigualdade e a exclusão social, ao não reconhecer o campo como um espaço social e de constituição de identidades e sujeitos”<sup>17</sup>?

Grande parte das respostas referiram-se à necessidade de mudar o modelo econômico da região e isto só é possível com qualificação profissional, com nova maneira de pensar e agir. “Esta é a melhor forma de nos preparar para enfrentar o futuro”. Enquanto, isso, também houve afirmações que colidiram com a opinião da maioria, quando se afirmou que “o mais importe é utilização de novas tecnologias de produção e de gestão”

A solução via tecnologia também foi citada por expressivo número de sujeitos como ferramenta de progresso.

Longe de ter esgotado a temática e reconhecendo que muitas e ricas contribuições feitas pelos acadêmicos, seja através das respostas às perguntas do questionário, seja nas falas

---

<sup>17</sup> Referências para uma política nacional de Educação do Campo – Caderno Subsídios, Brasília, (2005, p.8)

e discussões feitas com um grupo focal dos alunos, tornou possível esta reflexão em vista de trazer esta temática para dentro do curso.

A problematização da questão do desenvolvimento regional, possibilitou um olhar crítico e reflexivo para dentro do projeto Institucional da URI, dos Cursos, mostrando a necessidade de rever conceitos e práticas voltadas à promoção, estímulo e promoção de novas alternativas de desenvolvimento regional.

Isso deverá implicar mais do que revisão de currículos, conteúdos e metodologias, estratégias de ensino, estabelecer novas relações e conexões da universidade com sua região de abrangência, visando a promoção da vida, da participação, da democracia e da solidariedade, bases para uma sociedade mais justa, igualitária, desenvolvida.

Destaco a seguir algumas colocações e respostas que a mim pareceram especialmente sugestivas entre outras:

- *desenvolvimento social e econômico são inseparáveis do cultural. O econômico não pode sobrepor-se ao social e ao humano;*
- *maior qualificação profissional*
- *a educação é fundamental para o desenvolvimento da região, para a qualificação das pessoas;*
- *a região precisa produzir projetos mais integrados e de caráter regional;*
- *políticas públicas coerentes e integradas..*
- *Melhorar a educação do campo, com currículos mais adaptados à realidade do homem do campo;*
- *Existem muitas possibilidades de desenvolvimento da região. Como exemplo foram indicados: implantação de agroindústrias como forma de aproveitamento da matéria prima e de agregar valor aos produtos e isso viria fortalecer o comércio e o setor de serviços em geral, com maior geração de empregos e renda*
- *turismo, o caminho das águas, pedras preciosas. O problema que as pedras são exportadas in natura, sem retorno para os municípios e a população; ao contrário, deixam um rastro de destruição ambiental, com problemas de saúde. Fatos relatados dão conta que “os garimpeiros” têm vida curta, por causa das condições de trabalho, do pó que ingerem. O garimpo que poderia ser grande fonte de riqueza “provoca muitos problemas à saúde e ao meio ambiente.*
- *Outra questão considerada importante pela maioria dos que responderam ao questionário e dos participantes da discussão de grupo, diz respeito “a falta de*

*associativismo” e “a falta de ações integradas” entre os municípios e dentro dos próprios municípios;*

Os dados da pesquisa revelaram a opinião dos acadêmicos com relação à formação que a URI está oportunizando através do Projeto Institucional e sobretudo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos em vista da promoção do desenvolvimento regional, com justiça e inclusão social.

Não obstante, o cenário de globalização econômica neoliberal, da reestruturação do capitalismo em nível mundial afetando as economias e pondo em questão os projetos de desenvolvimento regionais e locais, segundo a lógica da acumulação do capital, pudemos constatar que os alunos, de modo geral, depositam confiança na formação recebida, destacando a importância da universidade e dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Ficou bastante claro, pelos depoimentos observados e registrados, a necessidade de uma articulação maior da região em torno de um projeto comum, integrado e solidário, com a efetiva e ativa participação de todos os segmentos sociais e agentes econômicos, processo em que a universidade/URI desponta como espaço privilegiado e próprio de discussão, difusão e socialização de um projeto regional de outro tipo, vale dizer, com centralidade no humano e no social, superando a visão e a lógica economicista e reducionista de desenvolvimento econômico, ignorando que tal “desenvolvimento” também produziu a desigualdade e a exclusão social.

#### **4.2.2 – Exclusão/inclusão social: novas interfaces e desafios**

Apresenta-se aqui as principais contribuições, opiniões, sugestões, dos sujeitos da pesquisa, acadêmicos formandos de três cursos (Pedagogia, Serviço Social e Administração) da URI- Campus de Frederico Westphalen, sobre a problemática da exclusão social e a contribuição da URI no projeto de formação de novos protagonistas sociais voltados à transformação de uma sociedade marcada pela desigualdade, instituindo uma sociedade com inclusão e justiça social.

A questão colocada aos acadêmicos buscou identificar e caracterizar a que os mesmos associam e vinculam exclusão social, seja na universidade, seja na vida e no cotidiano das comunidades na qual vivem e convivem, e saber como a formação obtida na URI dá conta, isto é, responde aos desafios da realidade social da região engendrando novas perspectivas de inclusão social, com melhoria da qualidade de vida da população, contribuindo, desse modo, com a superação das desigualdades, com a ação dos sujeitos, profissionais formandos da

URI. Isto na perspectiva de que, se a exclusão tem raízes históricas e estruturais, de fatores condicionantes pelo todo social, ela também resulta da ação dos sujeitos sociais.

A busca dessa resposta implicou o resgate crítico da visão e percepção das atuais faces e interfaces da exclusão social que em sociedades fragmentadas, como expõe Gentili (2001), os efeitos da concentração de riquezas e a ampliação de misérias, diluem-se e tornam a exclusão invisível aos nossos olhos. A invisibilidade da exclusão tornou-se a marca mais visível dos processos de exclusão neste início de novo milênio. A exclusão parece haver perdido poder para produzir espanto e indignação.

Neste dimensão tratei de registrar e analisar o olhar e a percepção dos acadêmicos, no momento em que a exclusão/inclusão social se normaliza e, ao fazê-lo, se naturaliza, isto é, desaparece como “problema” para tornar-se apenas um “dado”.

A indagação central consistiu em responder à questão, com que os alunos associam e vinculam, a partir da formação obtida na URI e, da experiência vivida em contextos cotidianos no seio da sociedade, na qualidade de sujeito social, inserido na trama social, o fenômeno, ou problema da exclusão/inclusão social?

Como a exclusão/inclusão social aparece nos Estatutos, Projetos Pedagógico-políticos e de Curso e sobretudo na observação e vivência de situações que caracterizam exclusão social, constituiu o interesse desse registro e análise buscando projetar pistas que levem a construção de novas alternativas de uma sociedade qualitativamente diferente, foi o desafio que busquei construir desde o olhar, a crítica e auto-crítica dos acadêmicos.

Isso na firme convicção de que não é mais possível que alguém passe pela universidade sem dar-se conta e desenvolver a consciência do espanto e da indignação com a sorte ou o destino de crescente parcela de homens e mulheres, crianças, adolescentes anciões, que se tornam seres descartáveis, inúteis. O que é o humano nesse quadro?

É inegável, que vivemos numa sociedade que exclui e que tem histórica dificuldade em promover melhor distribuição de renda, sendo incapaz de oportunizar acesso à educação em todos os níveis, das primeiras letras aos estudos mais avançados do ensino superior, - este visto como caminho de inserção social em condições mais favoráveis no atual sistema e modelo de desenvolvimento cuja centralidade no mercado que passou a orientar todas as dimensões da vida humana com as conseqüências visíveis da exclusão da maioria de sua gente, constituindo-se no paraíso das classes médias e das elites do topo da pirâmide social brasileira, deixando de fora os filhos das classes sociais desfavorecidas sócio-culturalmente.

A exclusão que marca a civilização atual, como temos constatado anteriormente (Cap. II), apresenta sua face cruel e perversa sob muitas formas, produzindo verdadeiros *apartheids*

sociais entre povos, regiões e indivíduos. Entrementes surgem novos desafios e novas formas de exclusão. São múltiplos os lugares e as formas de exclusão que não podem ser tributados somente a disfunções ou ao mau funcionamento do sistema, da economia, do mercado, pois, antes, tem a ver com o desenvolvimento desequilibrado e dissociado entre o econômico e o social, produzindo ao invés de inclusão e justiça, uma exclusão social sem precedentes.

A questão da exclusão social cobra novas respostas da universidade e de seus protagonistas na medida em que na sociedade complexa como a atual, como observa Rodrigues (1996) em *Lições do Príncipe e outras lições*, “para que o indivíduo possa adquirir os requisitos mínimos de exercício da cidadania moderna, em sua vida social, familiar, política, cultural e profissional precisa receber uma ampla formação que dificilmente se esgotaria em nível situado aquém dos cursos universitários” (p.77). Isso remete à universidade repensar e redefinir Projetos Pedagógicos, pois este implica, no dizer de Veiga (2004), uma ação intencional, com um “compromisso definido coletivamente”.

No entanto, mais do que saber quem está na universidade, é necessário responder para quem ela forma; isto é, quem serão os beneficiados pela ação dos sujeitos que passaram pela universidade e, no nosso caso, por uma Instituição Comunitária, a URI.

O interesse em discutir a questão da presença da universidade e a ação, o papel e o compromisso dos acadêmicos com a questão social da região, cujas falas passo a registrar e analisar na crença de que como disse Cunha (2006)<sup>18</sup> “as pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos”.

Como a URI vem respondendo ao desafio da exclusão/inclusão social na região de sua abrangência?

Na seqüência passei a registrar e analisar as opiniões, percepções e sugestões dos alunos ao responderam à indagação: o que é para você exclusão social procurando identificar e captar situações a que os alunos associam exclusão, com o olhar e foco na região do Médio Alto Uruguai, objeto de minha pesquisa.

As situações que caracterizam exclusão social na opinião de 80% dos alunos “são as precárias condições de vida de um grande contingente da população”. “A realidade da exclusão social está presente tanto na cidade como no interior”.

Na opinião de um aluno,

---

<sup>18</sup> Maria I. Cunha, www. Revista de educação IHU On Line, 8/9/2006.

não se sabe se é na cidade ou no interior que a questão social da exclusão é mais grave. Na cidade ainda tem alguma perspectiva de trabalho, de qualificação profissional para conseguir um emprego e obter uma realização social e humana, já no interior, tudo fica mais difícil. Pois, aí quem não está bem estabelecido, equipado, não tem condições de continuar e essa é a realidade de muitos dos jovens que estão abandonando o campo, indo embora, deixando para trás suas famílias. Em muitas comunidades só permanecem as famílias tradicionais, as crianças e os idosos.

Na visão de muitos atores/alunos participantes da pesquisa, os problemas de exclusão estão associados à:

falta de oportunidade de emprego para as classes menos favorecidas; desinteresse pelas pessoas que moram em vila; falta de acesso à educação de qualidade, pois ainda é grande o número de crianças e jovens nas escolas e poucos chegam ao ensino médio e à universidade.

O desemprego e os baixos salários e a falta de oportunidades de estudo e de qualificação profissional aparecem entre as principais causas que estão na origem da desigualdade e de exclusão social, o que constitui-se em consenso entre todos os participantes da pesquisa.

Outros respondentes associaram exclusão social com a questão da “concentração de terras nas mãos de poucos e a existência de todos que alguma forma integram a nova categoria social designada genericamente como os “sem”, “sem-terra”, “sem-teto”, “sem-escola”, “sem-trabalho”, os acampados à beira das estradas, em suma, todos os que estão à margem, marginalizados, concentrados sobretudo nas periferias das grandes cidades”.

O tamanho das propriedades agrícolas da região do Médio Alto Uruguai com uma média de 13 ha na região, nos atuais moldes de produção capitalista, são insuficientes para manter uma família na propriedade. Para os participantes da pesquisa, este é um dos fatores e motivos “porque os jovens e famílias inteiras vão para cidade, tentar a sorte para sobreviver” “Essas famílias são praticamente expulsas, excluídas”.

Os depoimentos a seguir revelam a opinião e a percepção de um expressivo grupo de alunos que associa a exclusão social a outros fatores. Em síntese,

Exclusão é principalmente o entendimento que temos do ser humano e assim dar-nos conta da realidade da exclusão social de nossa região e do modo como vivem muitas pessoas da comunidade, principalmente as pessoas que moram nas vilas e no meio rural. As precárias condições de vida dessa gente, com falta de trabalho, assistência à saúde e acesso a medicamentos. Quando as pessoas conseguem consulta, não têm dinheiro para comprar os remédios.

Existem também muitas pessoas desempregadas que precisam pagar aluguel e o salário não chega para as despesas da família. Faltam moradias e saneamento: luz, água e esgoto. É tudo precário, sobretudo nas regiões e locais mais pobres, nas

periferias e no meio rural. Para os que residem no centro da cidade, a população mais rica, a elite da cidade têm serviços de melhor qualidade.

De acordo com outro depoimento, exclusão “é o que acontece com os jovens que abandonam os estudos, mesmo aqui na universidade, por necessidade de trabalhar e porque não conseguem pagar as mensalidades. Nem todos que precisam estudar conseguem uma bolsa e daí não tem condições de continuar”.

O abandono precoce da escola, comentou um aluno, “é caminho aberto para a exclusão porque essas pessoas, sobretudo, os jovens vão ter muita dificuldade de encontrar um emprego, por falta de experiência e de qualificação profissional” Essa realidade reforça e reproduz a desigualdade e a exclusão social.

A exclusão, para mim, lembra uma aluna, “é o aluno não participar da vida da escola, das decisões que lhe interessam na comunidade. Quem decide o que o aluno deve aprender ou fazer na escola/universidade?” Exclusão ocorre, “sempre quando não se é reconhecido como sujeito, como pessoa”. Exclusão não é só o desemprego, mas sobretudo a falta de condições materiais e culturais”, comenta outro aluno.

Estar fora da escola, comenta uma aluna de pedagogia, é hoje em dia, a maior exclusão de alguém, porque esse fica sem futuro, porque vai ter uma desvantagem inicial muito grande em relação a quem tem qualificação maior num mundo cada vez mais competitivo. Aqueles que deixam de estudar, têm mais dificuldade de encontrar trabalho mais valorizado.

A propósito, Dados do Ministério da Educação (2005) dão conta de que 27% dos jovens não trabalham e nem estudam.

Os alunos de Pedagogia associaram com maior frequência a exclusão social com problemas do âmbito da educação, com “crianças fora da escola, fechamento de escolas por falta de alunos devido ao êxodo rural, ou por falta de visão das municipalidades através da política de “nucleação de escolas”. Com o fechamento das escolas os alunos são transportados para escolas maiores, na cidade, esvaziando as comunidades que acabam desagregadas, perdendo seus referenciais e sua identidade.

Se fecham escolas é porque existe um problema, “o êxodo rural e a migração da população para outros centros”, pondera uma aluna do Serviço Social. O Programa “Fome Zero”, na opinião de algumas alunas “é o que ainda segura muita gente na escola. Se os alunos aprendem, não se sabe. Tem pais que enviam as crianças na escola por causa do “Bolsa escola”, Bolsa família, a merenda, o que é um paliativo”. Não deixa de ser uma política

afirmativa, porém, compensatória e o problema social precisa de políticas públicas bem mais consistentes, duradouras, inclusivas. “Políticas de pobre”, comenta alguém do grupo.

Para um aluno da turma, “não se pode menosprezar o papel e a importância da escola no combate da exclusão. A exclusão começa, ou passa pela escola, como também pela universidade”. Neste sentido foi a sugestão de uma aluna, “os conhecimentos adquiridos na universidade em muito irão ajudar para combater a exclusão social e melhorar a vida de muita gente. É só não pensar somente em si. Se todos os formados na universidade tivessem uma consciência social mais crítica, certamente muita coisa iria mudar na vida das pessoas e haveria menos exclusão.”

Na lente de Santos (2002), o agravamento da exclusão social tem a ver

com a promessa de uma sociedade mais justa e livre, assente na criação da riqueza “convertendo a ciência em força produtiva” levando à espoliação do chamado Terceiro Mundo e a um abismo cada vez maior entre o Norte e o Sul. (...) Mesmo nos países mais desenvolvidos continua a subir a percentagem dos socialmente excluídos (o chamado “*Terceiro Mundo interior*”). (p. 56)

Neste sentido, desenvolvimento, exclusão/inclusão social e participação formam um tripé, de algum modo indissociável, no sentido de que cada uma dessas categorias tem a ver com as demais. Isso exige uma leitura transversal para captar a totalidade das imbricações envolvidas no processo de exclusão. Separadamente são irresolúveis.

Importa então ter presente e por em prática o que expressa o PPI (2006), ao reiterar

o respeito à dignidade da pessoa humana e a seus direitos fundamentais. (...); a orientação humanística e o exercício pleno da cidadania”. (p.19). E em outra passagem: “torna-se indispensável que a comunidade acadêmica da URI reflita sobre o seu compromisso social, sobre os cenários que se apresentam, com auto-reflexão e permanente reinstituição do seu significado social nesse novo contexto (p. 21).

Contudo, precisamos indagar pelo alcance desses princípios de instituir-se em guias orientadores da ação pedagógica na perspectivas “da formação humanística e do exercício pleno da cidadania”, proposta pelo PPI?

Nesta perspectiva, é ilustrativa a visão e a consciência manifestadas por uma aluna dizendo, em outras palavras, que URI “me fez enxergar uma realidade que antes parecia distante em nossa região. Pude ver e conhecer situações de pobreza, miséria e abandono. Desta forma posso afirmar que com minha formação posso melhor compreender tais situações e saber como agir fazendo a diferença”.

O compromisso social da URI depende, cada vez mais, segundo preconiza o PPI, (p.21), “da capacidade de sua comunidade expressar em suas ações a concepção de educação, os princípios e diretrizes norteadores de seu compromisso com o projeto de universidade, de nação e de inserção no mundo contemporâneo”.

A ênfase na dimensão econômica como saída para os problemas perpassa a mente de muitos sujeitos participantes da pesquisa, quando afirmam: “passamos a olhar a realidade de outra forma, visualizando as reais dificuldades. Vivenciando a realidade, assim, percebemos que há grandes problemas que envolvem nossa região, principalmente quanto ao lado econômico, pois, a exclusão social se dá pela globalização e falta de emprego”. Esta opinião é recorrente sobretudo entre os alunos de Administração, expressando, de certa forma, como temos visto, o projeto pedagógico do curso, com enfoque na dimensão econômica, da gestão, da tecnologia e da qualificação. Porém, com escassa referência à formação crítica e social, da participação e da cidadania.

Os alunos, de maneira geral, tendem a associar exclusão social com carência material, desconhecendo o potencial crítico e inovador proposto no Projeto Pedagógico dos cursos, do desenvolvimento do “pensamento crítico e o compromisso com a inclusão social e a qualidade de vida da população”.

O difícil acesso ao mundo digital foi apontado como “uma nova forma de exclusão social”. “Quem hoje não está conectado, está fora, não consegue nem emprego. Mas quantos têm computador, internet, questiona alguém? A maioria das escolas se tem internet, os alunos não têm acesso, faltam professores preparados para dar aulas de informática.”

Outro fator de exclusão social indicado com relativa freqüência, referiu-se ao êxodo rural que está esvaziando o interior, visto como “um grande problema para as comunidades, porque faltam alunos. Em muitas localidades só a quarta ou a quinta série funciona. Se alguém do interior quiser continuar os estudos, tem de ir para cidade e desse modo acaba aprendendo coisas da cidade e não aquilo que precisa para viver no campo”. A nucleação das escolas da região, e sobretudo, as políticas públicas equivocadas e insuficientes para o setor contribuíram no enfraquecimento dos laços da escola com a comunidade.

O problema, destaca outro aluno, “é que a questão da exclusão social é pouco discutida na universidade, no curso. Se está previsto no projeto do curso, a maioria dos professores não toma conhecimento. Cada um passa o programa de sua disciplina e os conteúdos, sem uma proposta bem explícita da relação desta disciplina com as demais e com a questão social da região”.

“O professor chega no fim do semestre com poucos alunos, isto na cidade como no inteiro, e não sabe o que fazer”. Isso mostra, para uma aluna, que o professor “não sabe lidar com a questão do abandono escolar nem na universidade, pois, aqui também tem muitos alunos desistindo. Os motivos são muitos: falta de trabalho, principalmente e, as altas mensalidades, para quem ganha o salário mínimo”.

A falta de oportunidades de acesso à universidade da grande maioria dos jovens na região, também foi visto como “importante fator de exclusão social que acaba reforçando a desigualdade de oportunidades no mundo do trabalho”.

Boaventura (2002) só vê uma saída para a problemática da exclusão patrocinada pela escola, ou seja, permitir que os professores reflitam a partir das teorias pedagógicas e de sua prática, esclarecendo os métodos e os objetivos que perfilham. O seu ponto de chegada é a produção partilhada de conhecimentos tão globais e tão diversos quanto os próprios processos de globalização.

De acordo com a maioria das respostas dos acadêmicos de Serviço Social, a exclusão social está associada à falta de “maior qualificação e compromisso social dos profissionais, inclusive os que tiveram oportunidade de formação universitária, mas também pela falta de políticas públicas sociais no campo da educação que priorizem na prática o acesso aos bens culturais”. Neste sentido, a política de cotas na universidade é vista como “um começo para sanar uma dívida histórica com aquelas classes desassistidas e excluídas, que são as maiorias, os negros, indígenas, assim como os mais pobres em geral”.

Contudo, as opiniões foram bastante distintas e polêmicas em relação à eficácia das chamadas “políticas afirmativas”, como instrumento de inclusão social e cultural. A maioria dos alunos posicionou-se contrário à atual política de inclusão racial, por entender que a mesma “poderá criar divisão social e problemas raciais, aprofundando a discriminação, porque também existe a exclusão dos brancos pobres, dos indígenas e outras minorias que somadas formam a maioria”.

A falta de políticas públicas foi uma questão bastante recorrente nas respostas dos alunos de Pedagogia e Serviço Social, os alunos de Administração, de modo geral, associaram exclusão/inclusão a programas e projetos de capacitação e da empresa melhorar a “assistência” ou “responsabilidade social”. Foram apontados como fatores de exclusão, a “falta de créditos e incentivos na produção, para as micro e pequenas empresas, oportunidades de estudo, apoio dos patrões para o estudo e a qualificação dos funcionários.” Não há referências mais explícitas com relação à formação da consciência, da organização social, da participação na vida política como instância de poder e de decisão.

Com relação ao vínculo social da instituição, o Art. 5º do PPI (2006 –URI), explicita: “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, estabelecendo com uma relação de reciprocidade com as comunidades da região, buscando seu pleno desenvolvimento” (p.20).

A realidade relatada contrasta com os postulados do PPI que preconizam a orientação dos projetos pedagógicos dos cursos “na discussão da problemática regional buscando a melhoria de vida e de acesso à educação superior de qualidade às camadas da população historicamente desassistidas”. O alcance desses propósitos têm sido questionados por diversos depoimentos, reclamando “maior presença da universidade na comunidade, como forma de apoio às iniciativas e melhor atender demandas locais”.

As causas da exclusão, como reporta Pochmann (2005) requerem reformas estruturais para o Brasil deixar de ser um “eterno país do futuro, porém sem presente”, na medida em que o atual modelo de desenvolvimento, exclui os jovens *da* ou *na* universidade, sem perspectivas de vida, de trabalho e de inclusão social.

A questão da exclusão dos idosos também pôde ser observada no depoimento de diversos alunos, quando afirmam: “precisamos ter maior cuidado com os idosos, porque muito do que existe de bom deve-se a eles, mesmo que hoje exista o choque de idéias e de gerações. Os idosos não podem ser excluídos pela idade não tendo mais oportunidade de trabalho, um emprego, valorização”.

Um exemplo curioso foi apontado por um aluno através do seguinte comentário: “a principal fonte de renda de muitos municípios da região depende da aposentadoria. Isso mostra a gravidade da questão social da região, agravada ainda pelos baixos salários recebidos pelos idosos”.

Na avaliação de vários acadêmicos de Administração a exclusão social na região está associada sobretudo à;

Falta de capacitação de pessoal, falta de recursos humanos  
Falta formação profissional, oportunidades de emprego.  
Falta de acesso à tecnologia;

A exclusão social também é percebida em outros âmbitos:

A exclusão social é visível no desemprego que existe na cidade e também no interior.  
Não existe mais trabalho e as pessoas, os jovens têm que ir embora, para outros centros, em busca de estudo e de trabalho.  
A pobreza é muito grande, praticamente generalizada.

O que falta na região são lideranças verdadeiras. A região é muito desunida. Os políticos só se lembram do povo nas eleições. Depois tem também a corrupção que não está somente em Brasília, temos exemplos bem concretos por aí.

É praticamente consenso dos alunos que a democracia é um instrumento importante na equalização de oportunidades em vista de uma sociedade mais igualitária, para a superação da exclusão social, mas ela não é tudo. “Não basta apenas votar. Tem que acompanhar o trabalho dos deputados. Nem o trabalho dos vereadores se conhece. Só prometem e depois somem e os problemas continuam até as próximas eleições”.

Neste âmbito, é notória a falta, para não dizer, a inexistência de uma democracia de verdade, que não se limite ao voto. “Tem a democracia econômica, social, política e cultural, da qual pouco se fala”, comenta um aluno de Administração.

Existe, portanto, uma idéia bastante negativa de política que enfraquece a consciência da importância estratégica da dimensão política, na medida em que esta tem a ver com as relações de poder na sociedade, o que acaba enfraquecendo os movimentos sociais na reivindicação de uma democracia plena, ativa, como expressa Santos (2002) , “de alta intensidade”.

Outros aspectos identificados como geradores de exclusão social, em especial, pelos acadêmicos de Administração com ênfase na visão econômica e gerencial, identifica exclusão com: “falta de indústrias na região; pouco poder aquisitivo, falta de recursos”, baixa capacitação profissional de funcionários e administradores/gestores”.

Também foram apontados em diversos momentos, problemas ambientais que afetam a saúde e a qualidade de vida das populações mais pobres, problemas decorrentes da falta de saneamento básico e agravado por algumas indústrias que poluem a água e o próprio ar que as pessoas respiram. Foram citados diversos exemplos de incidência de doenças respiratórias, morte de peixes nas sangas e rios, o problema do lixo que “precisa urgentemente de uma solução, pois é um problema grave de saúde da população e compromete os lençóis freáticos e todo ecossistema”.

Fez-se referência ao Plano Diretor de Frederico Westphalen, como um exemplo em que a população tem oportunidade de participar definir e decidir “o que é importante para um crescimento saudável da cidade. Isso deveria ser seguido em todos os projetos que são de interesse da população”. A implantação de indústrias, de acordo com o comentário dos alunos, “precisa passar pela discussão com a comunidade para avaliar o impacto sócio-ambiental que pode provocar”. Um aluno de administração fez o seguinte comentário: “precisamos de indústrias mas sem chaminés, como a universidade, o turismo, sem poluição”.

Tem a questão da violência, a falta de infra-estrutura, moradias, marginalização que atinge mais os bairros o que caracteriza mais uma situação de exclusão. Se houvesse mais participação das pessoas muitos problemas poderiam ser melhor resolvidos.

Problemas e situações identificadas com exclusão social na comunidade, sobretudo, pelos acadêmicos de Pedagogia estão relacionados, de modo geral, mais ao campo da educação, como mostram diversas intervenções citando a existência de “meninos de rua , crianças que não freqüentam escola. Altos índices de analfabetismo, principalmente entre a população adulta alcançando, em algumas situações e municipalidades 20%. A qualidade do ensino e a indagação se a escola realmente prepara as crianças e os jovens para enfrentar a realidade de um mundo e sociedade dominado pelo mercado”. Outra aluna, perguntava pela “formação de valores, da ética, da cidadania e da participação que é fundamental?”

Só em Frederico Westphalen, comentou um aluno, “são mil analfabetos. A maioria dos jovens não chega ao segundo grau e poucos têm condições de freqüentar uma universidade”. Essa constitui, com efeito, uma nova forma de exclusão social, menos visível, imperceptível.

A percepção do problema da exclusão/inclusão social – termos simbióticos, em que um não se explica sem o outro, - precisam, com efeito, ser entendidos desde o lugar de que os sujeitos falam e do ponto de vista a partir do qual o sujeito olha e capta uma determinada realidade.

O foco dos problemas da exclusão social, para a maioria dos sujeitos está intimamente associado à falta de oportunidades, e de acesso à educação de qualidade, deixando de questionar as desigualdades de condições materiais, a origem social do sujeito.

Neste viés, vivenciamos socialmente um grande paradoxo hoje evidenciado, de um lado, pelo avanço fantástico de artefatos tecnológicos a expansão do conhecimento e, de outro, pelo aumento do contingente de excluídos das mínimas condições de vida, seres sobrantes, supérfluos, com uma novidade, a existência de pessoas excluídas, desempregadas, mas altamente qualificadas. Mais uma razão para redefinir a questão do modelo de desenvolvimento – categoria com a qual nos ocupamos no item anterior.

Observamos também a dificuldade dos alunos para associar e vincular as disciplinas de fundamentos (filosofia, sociologia, a metodologia de pesquisa, ...) com a prática, os estágios. Isso, além de colidir com os postulados do Projeto Pedagógico do curso, desse modo, os PPCs deixam de constituir-se em referenciais, eixos norteadores da ação e da práxis pedagógica na perspectiva da inclusão social. O curso fica sem sustentação e os alunos sem referenciais de leitura do contexto pois, este é sempre histórico-estrutural e social.

Os estágios são vistos como grandes oportunidades de inserção social e de vivência da problemática social, “em que podemos contribuir com o conhecimento que adquirimos na universidade”, segundo a colocação de diversas alunas e alunos.

A exclusão, porém, acaba muitas vezes reduzida à carência material, quando na verdade ela é resultado de um processo historicamente produzido, uma questão política da qual resultam mentes colonizadas, pessoas submissas, sem capacidade de se dar conta de que são sujeitos com direitos. Não se percebendo como cidadãos. A política é uma questão recorrente. O conhecimento não goza de neutralidade, inofensivo, ao contrário, contribui para a formação ou a deformação, confirma ou infirma valores ou antivalores.

Exclusão social não significa a mesma coisa para um grande grupo de alunos. Expressivo número de respostas, seguramente, mais de 70% dos acadêmicos de Administração identificaram exclusão social como sendo uma problema de ordem técnica: “falta tecnologia, má gestão das empresas”. Há que se ter presente a necessidade de submeter a técnica à ética, aos valores, para não cairmos num tecnicismo e racionalismo, produzindo conhecimentos “úteis e válidos” em termos empresariais, visando geração de lucros, sem preocupação com outras dimensões da vida.

Enquanto isto, as/os alunas/os de Serviço Social enfatizaram a falta de acesso à “educação de qualidade, oportunidades de emprego, discriminação das mulheres de cargos executivos, os desníveis salariais como fator de discriminação e exclusão, pouca representação das mulheres no campo da política, falta de consciência, organização e mobilização para reivindicar direitos e garantir conquistas sociais”.

Acadêmicos de Serviço Social associaram também de forma explícita questões de ordem social, desagregação das famílias, desemprego, violência, citando exemplo de “homens que batem nas mulheres, abandono da família”, bebidas, problema com drogas e bebidas, sobretudo, entre os jovens, e as precárias condições de vida dos moradores das vilas, crianças esmolando pelas casas, falta de políticas públicas sociais e investimentos em lazer para os jovens”, foram aspectos de exclusões mais evidenciadas por esses alunos.

Para significativo número de alunos de Administração as causas dos problemas sociais são de responsabilidade individual, evidenciada em afirmações: “quando a pessoa quer, ela consegue vencer os obstáculos e ser alguém na vida” “Depende de cada um”. Não se vê muito interesse por parte dos indivíduos para sair da situação”.

Nota-se uma tendência dos alunos de Pedagogia associarem com mais frequência e ênfase aspectos e dimensões do campo humano e social. Algumas questões mais citadas

referem-se à: “falta de aceitação do outro, respeito e abertura às diferenças, sendo reconhecidos como sujeitos. “É uma totalidade no que diz respeito à exclusão”.

Acadêmicos do Serviço Social, enfatizaram e associaram a exclusão social, “com a falta de políticas públicas, fraco espírito associativo, mentalidade individualista e espírito de competição, falta de espírito crítico, e à estrutura social do país”.

“É necessário mudar estruturas dominadoras para uma sociedade mais justa e igualitária”, assinala uma linha e diretriz que perpassa o projeto pedagógico com reflexos na práxis pedagógica e política em que a prática, os estágios, são considerados momentos fortes de vivenciar a solidariedade e a participação.

Diversos depoimentos sinalizam no sentido de maior abertura, diálogo e discussão em sala de aula e no âmbito da universidade, em especial de questões polêmicas, sobretudo, do campo político, com maior visibilidade às ações, iniciativas e projetos que os acadêmicos realizam no campo social, junto às comunidades, e que muitas vezes não são suficientemente socializadas à nível das demais turmas do curso com maior envolvimento dos demais cursos da URI.

A falta de liderança e articulação política da região foi um ponto presente em todos os Cursos, como um fator que contribui para agravar a questão social, sobretudo, a exclusão que causa a migração, violência e outras mazelas sociais da região e que inviabiliza o desenvolvimento e a conseqüente possibilidade de inclusão social.

A falta de uma visão mais crítica e auto-crítica por parte de expressiva parcela de alunos remete à necessidade de revisão do projeto pedagógico do curso, quanto aos referenciais teórico-metodológicos postos como referência e as práticas pedagógicas dos professores no sentido de propiciar o diálogo e a problematização dos conhecimentos, com a valorização das vivências e experiências trazidas pelos alunos.

A promoção do desenvolvimento com justiça social precisa tornar-se uma questão curricular, uma prática pedagógica e política, na perspectiva posta por Demo (2004), de que é pela porta curricular que entra a democracia, a cidadania e a emancipação social na universidade.

O Projeto Político- Pedagógico do curso, porém, somente adquire sentido se resultar da construção, ação e decisão coletiva, propiciando trocas de experiências, conhecimentos e saberes, espaço de diálogo e discussão com participação ativa e crítica. A universidade, defendia Luckesi (1998), precisa ser a consciência crítica da sociedade, tornando-se locus de construção de cidadania.

Permanecem, portanto, em aberto questionamentos e indagações, em especial, com relação ao modo como os acadêmicos se percebem no processo de formação na condição de sujeitos e protagonistas de sua formação na perspectiva de inserção e participação em processos mais amplos de mudança social, de construção de uma sociedade inclusiva, com desenvolvimento e justiça e direitos sociais ampliados a todos os cidadãos.

Esses aspectos e situações de exclusão apontados refletem, além de eficácia dos projetos pedagógicos dos cursos, a expressão de um modelo econômico de desenvolvimento que esgotou sua capacidade e a evidência da falta de vontade política de produzir soluções. Para Pochmann (2005), explicar o processo de exclusão significa reconhecer o fracasso das políticas públicas de inclusão social no Brasil que deitam raízes na história de país colonizado e evidenciam a incapacidade de incorporar o conjunto da população na vida da sociedade.

Os problemas, lembra Wanderley (2004), vêm de longa data, por isso precisamos atentar para as causas históricas e estruturais da exclusão social situá-las e datá-las no contexto mais amplo, processo agravado pela globalização econômica na sua forma neoliberal, conservadora da estrutura sócio-econômica, política e cultural do país..

De modo geral, os alunos associaram exclusão com questões mais pontuais em prejuízo de uma leitura mais crítica das imbricações presentes hoje nos processos sociais e econômicos, das interfaces do local e do global, do micro e do macro, de um mundo e economia globalizados, de país dependente, “de mentes colonizadas”, conforme expressão cunhada por Milton Santos (2001).

A propósito, não é viável, assevera Demo (2004) e, mais que tudo, realista, tentar explicar a exclusão social sem o recurso ao conflito social de teor dialético, até porque, hoje aceita-se que o cerne da pobreza não é carência material, mas a precariedade da cidadania” (p.105).

Com efeito, não bastam belos projetos, programas e planos, é mister sua incorporação pela comunidade acadêmica alcançando espaços mais amplos, no termo, a sociedade regional. Educação é tarefa coletiva, requer a participação de todos.

As distintas percepções de um fenômeno, o modo distinto de ver os problemas e a busca das soluções, não são arbitrárias, não ocorrem no vácuo social, respondem, reproduzem, ainda que não de forma direta e mecânica o contexto, os condicionamentos e experiências de vida e a própria filosofia educativa e formativa posta em prática através do projeto político-pedagógico de cada curso.

A exclusão social percebida pelos alunos evidencia e expressa a profunda crise ética e social da sociedade atual e do modelo de desenvolvimento posto ou imposto às nações em

desenvolvimento, com a destruição de postos de trabalho e da economia de base familiar e solidária que historicamente caracterizou a região em que está situada e inserida a URI.

A inclusão social está intimamente associada à políticas públicas, à capacidade do Estado de garantir direitos sociais, realidade que sob a égide do neoliberalismo torna-se uma desafio maior, na medida em que o Estado foi privatizado e posto a serviço de alguns grupos, via de regra beneficiando mais as elites do que camadas sociais mais abonadas.

Como a instituição universitária pode e deverá responder a esses desafios, é uma discussão que está apenas começando. Importa firmar compromissos com o futuro sobretudo, da inclusão dos hoje excluídos do direito de serem reconhecidos como pessoas, com direito.

#### **4.2.3 Participação, caminho da cidadania e da transformação social**

Relato e analiso aqui as respostas dos acadêmicos à categoria que designei: participação, caminho da cidadania e da transformação social que integra nosso eixo, ou tripé de análise dos dados da pesquisa: desenvolvimento regional, exclusão/inclusão social e participação.

Trata-se, pois, de construir e socializar com os alunos, através das respostas dadas às questões formuladas no questionário e às falas, opiniões e sugestões feitas nas sessões do grupo focal, cuja experiência, depoimentos e falas mais significativas passo a relatar de forma sintética, buscando uma visão totalizadora e contextual das colocações dos alunos com relação a que associam ou vinculam a palavra ou conceito: participação.

As análises das contribuições e depoimentos dos alunos, apontaram a necessidade de refletir e redimensionar o projeto institucional da URI, os projetos pedagógicos dos cursos, como forma de reforçar e reinventar, o que Leonardo Boff (2006) considera uma dimensão e “vontade deontológica de participação”, dimensão chave para a cidadania e a democracia, permitindo um permanente questionamento do papel e do significado social da universidade, e de seus agentes, protagonistas, professores e alunos, num contexto de sociedade em que a exclusão social passou a ser naturalizada e banalizada. Sociedade em que perdemos todos um pouco o potencial da indignação de que nos fala Freire (2005).

A afirmação de que “participação também se aprende” vem adquirindo atualidade e um significado renovado em tempos de competição que vai além da disputa de mercados, na medida em que invade e impregna a cultura escolar em todos os níveis do fundamental à universidade.

Participação tornou-se hoje palavra mágica para a solução dos problemas que afetam a sociedade, um mote para fazer frente à onda de mercantilização não só da educação mas da própria vida. Cultura em que o importante é desenvolver competências, ser competitivo, conquistar um lugar no mercado.

A questão que se coloca para a universidade em geral e, de modo especial, à URI, locus de nossa discussão e análise, é de como afirma Luckesi (1998), assumir plenamente a função de “consciência crítica da sociedade” na perspectiva de construir políticas de inclusão social, em que a participação cidadã é fundamental.

Torna-se assim perceptível que vivemos numa sociedade atravessada pelos valores e pela lógica mercantil. Por outro lado, observa-se, o paradoxo da abertura e da busca por novas formas de exercer a solidariedade, com novas perspectivas de vida nunca antes imagináveis, de possibilidades de estabelecer redes de solidariedade e de participação em nível global, permitindo a partilha e a socialização de saberes.

Coloca-se, dessa forma, o desafio da geração de um novo tipo de conhecimento e de saberes como instrumento da cidadania em vista de uma economia solidária, e isso leva a rever a proposta de formação, os projetos pedagógicos. “Reinstituir” a escola, a universidade com base em um novo paradigma, que ao revolucionar as concepções de conhecimento, a visão de mundo e os valores dominantes, seja capaz de imprimir uma nova lógica ao ensino e a prática educativa torna-se um imperativo e uma necessidade premente.

Para tanto, o termo “participação” constitui hoje uma idéia força e uma palavra chave. Ela indica, na acepção de Demo (2004) um dos caminhos mais promissores para a promoção do desenvolvimento em termos de justiça social e democracia.

Nesta perspectiva, o projeto pedagógico de qualquer curso precisa explicitar o posicionamento a respeito de desenvolvimento, de sociedade, de educação e de ser humano, assegurando, dessa forma, o cumprimento de suas funções políticas através de ações conseqüentes e pertinentes, sem perder a característica de instituição social, enraizada no seio da sociedade.

Aqui procurei problematizar os limites e possibilidades da participação e de seu significado na construção de uma sociedade mais solidária e inclusiva, com desenvolvimento equilibrado, com justiça social. Como se apresenta esta dimensão no projeto institucional e pedagógico dos cursos na instituição comunitária, a URI é uma reflexão e indagação que precisa ser permanentemente colocada ao conjunto do que vimos designando por “comunidade argumentativa”: professores, alunos, gestores, funcionários, alcançando a sociedade mais ampla.

Tornar a universidade um espaço participativo, implica, para Cunha (1994) voltar-se par o “chão da universidade”, tornando a universidade um espaço de diálogo e de aprendizagem mútua, com respeito e valorização das diferenças, dos dissensos, para além do discurso, ou seja, explicitar e colocar em prática os objetivos que apregoam os estatutos e projetos pedagógicos.

Isso se apresenta como uma questão aparentemente simples, implica porém um enorme grau de dificuldades ao se reconhecer que os homens, de forma genérica, são propensos a crer, como coloca Assmann (2000, p. 197) “que as adversidades poderão ser ocultadas com o manto de simulações que só servem para nos iludir”, de que os seres humanos são solidários e participativos por natureza. A participação colocada nestes termos, não parece resultar de um dom natural, mas uma aprendizagem, um exercício, desejo e vontade.

Ao contrário, os seres humanos são potencialmente adversários entre si. Daí a necessidade de discutir-se um novo início de um pensamento alternativo começando com a reflexão sobre situações humanas concretas e efetivamente vivenciáveis que “não encontram nenhuma explicação dentro da lógica dos mitos de luta, confrontação e competitividade”. (idem, p. 197).

A universidade encontra-se, pois, desafiada a produzir novas respostas educando sujeitos de direitos, realizando um diálogo transdisciplinar em que as dimensões da participação e da cidadania tornem-se questões curriculares, pautando a ação acadêmica em novas relações que não sejam verticais, dominadoras, mas dialógicas, um processo de aprendizagem coletiva. Isso irá implicar em produzir metodologias de trabalho, produzir conhecimentos e experiências alternativas ao pensamento e via única assente na lógica mercantil.

Tudo isso irá exigir novas respostas da universidade no sentido da elaboração e difusão de um modo diferente de ver o ser humano nas atuais sociedades amplas e complexas. No cenário de competição e da visão redutivista do ser humano, resgatar a sociabilidade cooperativa, sentimento e vontade de participação, certamente constituirá enormes desafios e um longo caminho a percorrer.

A questão fundamental a ser respondida por todos aqueles que estão envolvidos no processo educativo, professores, alunos, servidores e gestores, diz respeito ao “para quê” e “para quem” a universidade deve voltar seu projeto de formação? Cabe, assim, em especial, a cada aluno perguntar-se “por quê” e “para quê” estou na universidade?

Participação tem a ver com o modo de ver o mundo e a vida. Qual é a participação que a universidade contribui a promover e difundir em relação à questão da participação nos termos acima referidos?

O desafio que se colocou consistiu primordialmente em responder à indagação como formar sujeitos participativos na universidade num contexto carregado pelos valores de uma sociedade atravessada pelo individualismo, pela competição, pelo consumo e pelo individualismo, da prevalência do ter sobre o ser mais.

Para fundamentar a discussão das questões levantadas e registradas na pesquisa de campo feita com acadêmicos da URI, através de questionários e discussão com grupo focal, com a finalidade de conhecer a visão e percepção, ou seja, a que os acadêmicos da URI associam participação e, sobretudo, como vêem sua própria participação na universidade e na sociedade na qual estão inseridos e convivem, utilizei como inspiração e sustentação a discussão feita no capítulo II – marco teórico de referência, a análise documental, sobretudo, o projeto institucional e dos cursos, proporcionando visibilidade à fala dos acadêmicos.

O fato da participação ser reclamada tanto por governos, organismos não-governamentais, entidades de classe, pela universidade, por professores e alunos, confirma, na ótica de Streck (2005), citando, Boaventura Santos (2000), que “num período de crise ou de transição paradigmática, a discussão epistemológica e semântica passa a primeiro plano. A realidade está em constante procura de linguagem capaz de lhes dar sentido”.

As questões colocadas à discussão foram basicamente as seguintes: como a URI, via projeto pedagógico de curso, contribui para a formação da cidadania e da participação? O que é ser cidadão no atual contexto de sociedade em que a lógica do mercado tende a submeter todas as dimensões da vida humana e social?

Como a questão da participação é tratada no contexto da Instituição, nos projetos pedagógicos dos cursos e sobretudo, na prática pedagógica contribuindo para instituir e vivenciar novas relações sociais pautadas pela solidariedade em que a participação constitui elemento chave? Quem participa de que? Todos e todas têm as mesmas condições de participar? As pessoas são participativas e solidárias por natureza, ou esta dimensão precisa ser aprendida, exercitada, com vontade, uma decisão dos sujeitos?

Conforme tabelas apresentadas nos itens 5, 6 e 7 constatamos que houve um grande número de sujeitos que não responderam a indagação sobre como os acadêmicos viam “a participação das pessoas da comunidade”, (item 5), sua “participação pessoal” em projetos, atividades ou ações voltadas à inclusão social (item 6), e “o que é ser cidadão na sociedade atual”? (item 7).

Um primeiro aspecto a considerar foi o expressivo percentual de acadêmicos dos cursos participantes da pesquisa, 55% que não responderam a algum desses itens que buscou discutir e problematizar a dimensão participação dos sujeitos, fosse no contexto da vida acadêmica ou na realidade social de seu meio de vivência.

O que poderia significar esse fato? Seria falta de motivação em responder as questões ou estaria a revelar uma descrença dos alunos, um desencantamento de seu papel, das possibilidades, potencial e consciência da importância da participação na defesa e conquista de direitos sociais, de participação na construção de uma sociedade sem exclusões, solidária e participativa? Exercendo o direito da cidadania,?

De modo geral, os alunos dos diversos cursos, isto numa proporção de 70%, opinaram que a participação é “pouco significativa” diante dos problemas sociais existentes. A participação “ainda é muito fraca, precisa melhorar muito mais”. Existe falta de vontade por parte das autoridades e também das pessoas. As pessoas omitem-se, deixando a responsabilidade aos governantes. “Precisamos acordar logo para a realidade de que muitas pessoas estão excluídas socialmente e abrir espaços para participação”, comenta outro aluno.

Para a maioria dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a participação “é precária, pois as pessoas pensam mais em si mesmas do que na vida da comunidade. Na maioria das vezes a comunidade não participa, espera que a solução venha de fora, de cima, dos políticos”.

“Quando alguns querem ajudar outros somente criticam”. “Sempre existem aqueles que fazem de conta que os problemas não são deles”. O jogo de interesses políticos e as críticas aos projetos sociais é outro problema que impede e afasta as pessoas”.

Na minha comunidade, comenta um aluno, “poucas pessoas participam, a maioria espera que as soluções apareçam por conta. Muitos apenas reclamam e põem defeitos”.

Segundo alguns depoimentos, a participação limita-se a atividades e campanhas assistenciais. Existe “pouca consciência quanto ao engajamento nas discussões, reuniões, no planejamento, para atuar de forma consciente e organizada sobre as causas sociais e não somente sobre os efeitos, como reivindicar prorrogação das dívidas nos bancos pela frustração de uma safra agrícola ou protestar por preços mais justos, pelos elevados juros. Pode-se chamar isto de participação”, indaga alguém? “Isso tem a ver com mudanças para o conjunto da sociedade”? “Talvez o que cause isso é a cultura individualista das pessoas. É mais fácil e cômodo ser indiferente aos problemas sociais”, arremata um aluno de Serviço Social.

Se olharmos para a nossa realidade de sala de aula, também tem pouca participação, é cada um por si. Acaso não existe competição dentro da sala”, questiona uma aluna de pedagogia. Na discussão do grupo focal, surgiram alguns questionamentos e colocações que

foram sendo refletidas chegando-se à conclusão de que no fundo as pessoas querem participar mais, mas para que isso seja uma prática é preciso abrir espaços de participação. Porém, a sala de aula continua muito fechada para a discussão da problemática social. Falta consciência do bem comum, espírito do coletivo. Ao contrário, a coisa pública, o que é de todos é tratada como se não fosse de ninguém. A participação vista deste prisma, é uma falácia; não existe.

A questão, coloca uma aluna de Administração, “é saber o fazer para tornar as pessoas mais participativas, com espírito e vontade de assumir questões que são de todos na sociedade capitalista em que vivemos. Pois, nessa sociedade, a pessoa vale pelo que tem e parece ser e não pelo que ela é e faz”. “Existe muito individualismo”, desabafa uma aluna.

Indagados se estavam cientes do que estava o PPI da URI dizia com relação “ao respeito à dignidade da pessoa e a seus direitos fundamentais, proscritas quaisquer discriminações filosóficas, políticas, religiosas ou diferenças de classe e raças” (p.19); preconizando, “a orientação humanística e o exercício pleno da cidadania. O exercício profissional e a participação no desenvolvimento da sociedade”. (idem, p. 2º).

Para a maioria dos sujeitos isto era uma novidade. No entanto, admitiram que têm professor que trata a gente como cidadãos, isto sem termos consciência do que está escrito nos documentos da URI, expressou outro aluno de Administração.

Naturalmente cabe uma reflexão neste sentido, haja visto que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 206-2010), recomenda textualmente “promover a formação contínua e permanente das pessoas e profissionais qualificadas, solidárias e comprometidas com a visão institucional, para atuarem na sociedade” (p.18).

O problema que se constatou tem um alcance e implicação maior, quando diversas respostas literalmente desacreditam que “um dia o país mude, que as pessoas possam acreditar e confiar sem correrem o risco de serem usadas ou enganadas”. O famoso “jeitinho” brasileiro, é outro mito que está presente na cultura e na vida das pessoas, conforme manifestou alguém do grupo.

Não menos estranheza causou a seguinte passagem lida do PPI que se refere à promoção de atitudes participativas nos alunos, em que se lê “(...) permanente diálogo com a comunidade acadêmica e com a região, dinamizando o acesso aos bens culturais, científicos, tecnológicos e sociológicos, educando para a vida, para a participação. (Diretrizes Pedagógicas, item, 1.1.1, p. 47).

O desconhecimento desses referenciais, mais do que serem expostos e de domínio do público formalmente, o interesse maior precisa voltar-se à vivência prática, ser incorporado na práxis, ação educativa orientando o modo de ser de alunos e professores.

Um aluno ponderou tratar-se de uma “questão polêmica”, enquanto outros, pensam de forma diferente colocando que “existe vontade de participar e para tanto basta ter abertura neste sentido e não esperar pelos outros”. A sala de aula, considerou alguém, pode sim ser um espaço de construção e vivência da cidadania, mas é preciso tomar a iniciativa. Se um espera pelo outro, não acontece a participação”.

Registramos ainda os seguintes depoimentos de um grupo de alunos, quando afirmaram: “somos convidados a participar daquilo que o professor propõe”. “Há ainda pouca discussão sobre temas da realidade regional, exclusão social, a não ser de forma episódica e em algumas disciplinas como Realidade Brasileira, Sociologia, que tratam mais diretamente desses temas. Depois cobra-se nos estágios e nas práticas. O tema participação ainda é pouco relevante”.

Para outro aluno, “a maioria das pessoas não se envolve, não acredita, porque vê tantos exemplos de corrupção, de falta de honestidade, mas também se vê coisas fantásticas de solidariedade, não só em grandes desastres, mas em pequenas causas. As pessoas participam, mas têm que haver confiança.” O educador, lembra Streck (2005), que “não educa simplesmente para participar, mas se educa para algum tipo de participação” (p.94).

O modo como está sendo feito a política leva as pessoas a um grande descrédito e desencanto. “Estão aí as estatísticas mostrando a insatisfação com a ação dos políticos e das próprias instituições”. Na opinião da maioria, a questão política é uma questão central, mas pouco explorada. Expressões como, política “é coisa feia, ruim e perigosa”, foram bastante citadas ao longo das discussões, assim como do registro das respostas dos questionários.

Os programas sociais nos municípios, colocou outro aluno, “não saem do papel, porque existe muita rivalidade política partidária, o que está errado, pois depois das eleições todos teriam que se unir pela causa pública. Mas não é bem assim”, comenta alguém do grupo.

Participar significa, “ser uma pessoa consciente de seus atos e ter objetivos de vida. Ter espírito de equipe e solidariedade; opinião própria, conscientização e poder político para influir nas decisões. É estar do lado das maiorias mais desafortunadas e excluídas que mais precisam de nossa atenção como educadores”.

Um aluno de Serviço Social escreveu, “é importante salientar que devemos resgatar o lado humano das pessoas”. Outros depoimentos assinalaram: “diante deste mundo de tecnologia, é necessário trabalhar mais o humano, as relações sociais; preparar o aluno para ser sujeito, e não ser um mero técnico, um autômato”.

Com esses depoimentos podemos extrair algumas observações não com a pretensão de esgotar o tema, ou ensinar o que seja essa dimensão tão fundamental na vida das pessoas e da sociedade, a participação.

Não poderia ser totalmente estranho a percepção feita pelos alunos de que “existe pouca participação por parte das pessoas”, ao considerar nossa tradição e história marcada pelo autoritarismo, mandonismo, coronelismo. Haja vista nossa experiência limitar-se à participação formal, resumir-se ao direito ou à obrigação do voto sem conseqüências.

A aparente apatia dos estudantes em relação a este tema, por outro lado, acaba negada, se considerarmos que mais de 30% dos jovens dos 16 aos 18 anos fizeram questão de votar, declarando ser um gesto de cidadania.

Por outro lado, houve muitas manifestações no sentido de tornar a universidade e a sala de aula um espaço de diálogo e de construção da cidadania. Muitos alunos/atores da pesquisa reconheceram que não tinham maior conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso, mas que isso não tinha nada a ver com “ser mais ou menos participativo”.

A participação, respondeu uma aluna, “é uma questão de consciência, de desejo e vontade, e que para isso a gente não precisa esperar pelos outros, pelo professor. Nós como universitários temos uma responsabilidade maior com a sociedade e obrigação de colocar nossos talentos a serviço dos outros e assim termos uma sociedade melhor”. Essa colocação, me pareceu especialmente relevante na medida em que traduz um pouco do sentimento e opinião do grupo todo como pude observar da discussão feita nas sessões do grupo focal e da leitura e interpretação dos questionários.

Neste sentido, resgatei a seguinte passagem de Paulo Freire, quando se referiu que “a participação tem a ver com o próprio “ser mais” característico de homens e mulheres. Uma outra lição que emergiu das discussões e observações da fala dos alunos, diz respeito de que a participação é um processo pedagógico, uma aprendizagem. Neste sentido, a universidade como instituição e os agentes/alunos e professores, precisam estar dispostos a assumir o desafio de construção de novas relações sociais baseadas não na dominação mas no diálogo como condição primeira com abertura à participação.

Para tanto, faz-se mister envidar esforços no sentido de desmistificar preconceitos e mitos em vista de cultivar e revalorizar experiências trazidas e vividas pelos alunos, como forma de estimular e provocar relações participativas. Isso passa pelo resgate, releitura e resignificação do potencial transformador do Projeto Institucional e dos Projetos Pedagógicos que sempre são necessariamente políticos e coletivos.

O importante, disse Santos (2000), que o conhecimento produzido na e pela universidade possa contribuir para a dupla ruptura “epistemológica e societal”, haja visto que “a desigualdade social tem no seu âmago uma injustiça social” (p. 113).

Talvez, devêssemos concluir com Carlos Brandão Rodrigues (2003), de que existem “participações de participação”, pois, os indivíduos são chamados a participar de distas formas, espaços e lugares, tendo em conta tratar-se de sociedades complexas, conflituosas, tensas e contraditórias em que os indivíduos precisam assumir sua posição de sujeitos e protagonistas na construção de uma sociedade qualitativamente diferente e melhor; mais saudável em que tenha lugar para todos.

Somos convidados, portanto, a aprofundar nossos questionamentos sobre o papel que a instituição universitária tem na formação de novos protagonistas na perspectiva das transformações esperadas, desejadas e queridas pela sociedade, voltando o olhar para a emancipação social e a humanização das maiorias, hoje sem perspectivas de vida, desassistidas e excluídas, social e culturalmente.

Participação constitui-se, dessa forma, no terceiro elo de ligação, integrando as dimensões, anteriormente discutidas, refiro-me ao desenvolvimento regional com justiça social e, ao processo de exclusão/inclusão social: novas perspectivas e desafios.

Depreende-se, pela análise e problematizações feitas, trata-se de dimensões intimamente associadas, na proporção em que uma implica a compreensão e contribuição das demais, respondendo à temática, problema e objetivos desta pesquisa em que busquei responder à indagação fundamental: como a formação da URI contribui na formulação e implementação de um projeto de desenvolvimento regional na perspectiva da superação da exclusão social em que a dimensão participação é fundamental. Sem vontade, abertura e decisão para o diálogo e a participação solidária, a sociedade não avança e a inclusão social não acontece.

O registro, a análise e as observações dessas categorias traduzem e refletem as respostas e contribuições feitas pelos atores/acadêmicos da URI, respondendo ao propósito e finalidade deste trabalho. A triangulação feita entre: referencial teórico, análise documental, e pesquisa de campo, cujo resultado tratamos de forma resumida através das três categorias de análise, longe de esgotar o conteúdo e o significado, apontou a necessidade de novos estudos, mais aprofundados e continuados, ante os desafios vislumbrados e projetar novos cenários de formação, de desenvolvimento, de participação em que os valores da justiça e do direito a uma vida digna para todos os homens e todas as mulheres, seja uma constante.

Aos alunos/acadêmicos dessa jornada, nossa amizade e a esperança por “um mundo de paz e solidariedade”, slogan da URI, ano de 2006.

## CONCLUSÃO

Apresento aqui em forma de síntese, algumas conclusões do trabalho de pesquisa que realizei e que visou a responder ao problema geral da pesquisa: como a formação na URI contribui para o desenvolvimento regional para a superação do atual quadro de exclusão social de significativa parcela da população na região do Médio Alto Uruguai.

Isso implicou problematizar o projeto de formação institucional da URI frente aos novos desafios postos pela globalização com evidentes reflexos e impactos sobre a sociedade e economia regional, com repercussões negativas, sobretudo, as expectativas de vida da juventude e da população mais pobre. A juventude sem perspectiva de realização pessoal, social e profissional, abandona a região, migrando para centros maiores em busca de oportunidades, condições e perspectivas de vida digna, com inclusão social.

Procurei, dessa forma, responder à indagação de como a universidade, a URI, enquanto instituição educativa e social contribui, através da formação e do conhecimento que produz, difunde e socializa, com a emancipação social e o exercício da cidadania, formando não produtos acabados para o consumo do mercado, mas agentes e sujeitos comprometidos com a luta por uma sociedade com lugar para todos.

Como forma de responder às questões e aos objetivos da pesquisa, procedi a um estudo numa tríplice dimensão, realizando uma triangulação entre os autores escolhidos como parceiros da pesquisa, a revisão da literatura, para dar conta do “estado atual da arte”, isto é, do conhecimento produzido nesse âmbito e a análise documental, com a revisão e problematização do Projeto Institucional de formação, missão e compromissos acadêmico-científicos e sociais da URI, combinados com o estudo dos Projetos Político-Pedagógicos de Cursos, vinculados à pesquisa empírica, tendo por interlocutores, atores/autores, os acadêmicos formandos da URI e a contribuição do autor da pesquisa.

A pergunta básica e inicial foi seguida por outros questionamentos pondo em questão três aspectos ou dimensões fundamentais e, intimamente associados e entrelaçados, que emergiram como categorias básicas de análise dos questionários e do grupo focal: desenvolvimento regional, exclusão/inclusão social e participação.

Procedi à retomada, ainda que de forma sucinta, de algumas observações e constatações que julguei mais pertinentes para, no prosseguimento, apontar, a título de

sugestões, algumas pistas de possíveis alternativas de ações, iniciativas e projetos que fossem viáveis e exequíveis de serem postas em prática, capazes de dar conta da problemática formulada e à qual, a universidade, o poder público e a sociedade civil, através das instituições, organizações, públicas ou privadas e, sobretudo, através dos sujeitos/atores sociais fossem instadas a formular e encontrar novas respostas.

Os desafios assumidos, para dar conta desse propósito, foram muitos, a começar pela tessitura das interfaces da realidade local, colocada numa perspectiva mais ampla, inserida na complexidade da sociedade global.

Como primeira observação, tive presente a afirmação de Santos (2005, p. 114), de que a Universidade no século XXI “será certamente menos hegemônica, mas não menos necessária que o foi nos séculos anteriores”. Isso devido ao fato de que ela (a universidade) perdeu o status, a posição e prerrogativa do monopólio do conhecimento e da verdade, passando a instituir-se no *locus* (privilegiado) de configuração de saberes acima de mera transmissora de conhecimentos prontos, mas sem vinculação e compromisso social.

Era preciso realizar, na perspectiva de Santos (2000), uma dupla ruptura e transição paradigmática: epistemológica e societal.

A universidade passava a ser duplamente desafiada na perspectiva de produzir novas respostas sem, contudo, abrir mão da formulação de novas perguntas na medida em que o verdadeiro mercado da universidade se volta à construção e projeção de novos cenários de futuro. A sua especificidade, afirmou Santos, “enquanto bem público reside em ser ela a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e, pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui”.(idem, p. 114).

Desenvolver a capacidade para pensar, a médio e longo prazo, talvez seja a característica mais distintiva da universidade, dimensão da qual a sociedade atual tem sua maior carência, premida pelo curto prazo, pelo Estado e, sobretudo, pelo mercado que “colonizou” e dominou, na acepção de Santos, o princípio do Estado e da comunidade; premida pelas urgências internas, do orçamento, da competição entre as próprias instituições universitárias, pelo desemprego de diplomados, pela crise social que repercute e põe em risco a sobrevivência das instituições, em especial, as comunitárias, como a URI, com a perda de alunos devido à concorrência de outras opções trazidas pela expansão desenfreada de instituições congêneres, ainda que de duvidosa qualidade, sem terem passado por criteriosa avaliação externa, pela ausência ou devido à difusa e confusa regulação e avaliação e pelas políticas públicas equivocadas para o ensino superior.

Neste cenário, evidenciou-se a necessidade de potencializar as emergências em que se anuncia o longo prazo, os compromissos com a formulação de alternativas aos atuais desafios de um desenvolvimento desequilibrado e ao final injusto, por produzir desigualdade e exclusão social, para o qual a globalização econômica se tornou, na expressão de Milton Santos (2001), “pura perversão”.

Estava, assim, configurado o cenário da investigação em que firmo a convicção de que uma outra sociedade, com justiça, desenvolvimento integral, não somente era possível, mas necessária.

O referencial teórico serviu de ferramenta para pensar a realidade social e econômica da região na perspectiva e compromisso de sua transformação. Isso implicou pôr em questão o conhecimento produzido, difundido e socializado pela universidade, visando à superação do paradigma herdado da modernidade, baseado no conhecimento científico, conservador e regulador; e, por isso, dominador, para instaurar o paradigma pós-moderno, que Santos designa de “conhecimento-emancipação”, centrado no social, no humano, com a valorização das demais dimensões do humano, da sensibilidade social, da ética e da estética, ensejando conhecimentos (decentes), saberes úteis, transformados em qualidade de vida.

A problematização da missão, finalidade, objetivos e razão de ser da Universidade mostrou-se não somente necessária, na medida em que o tipo de conhecimento produzido e socializado pela Universidade leva a práticas sociais distintas, como sinalizou novos caminhos a serem trilhados pela universidade e pela sociedade na perspectiva de instituir uma sociedade qualitativamente diferente, com a superação dos atuais pontos de estrangulamento, potencializando iniciativas comunitárias e solidárias, com perspectivas concretas, viáveis e necessárias.

As observações e análise dos projetos institucional e político-pedagógicos de cursos da URI, secundados pela avaliação dos alunos, evidenciou que o conhecimento pode servir tanto à dominação como à libertação. Como dado preliminar e provisório, pode-se afirmar que a URI tem sido reconhecida como espaço singular e estratégico, propulsor de ações e projetos de promoção de conhecimentos a serviço da emancipação, isso, porém, precisa ainda ser melhor explicitado.

As constatações e registros preliminares, permitem e legitimam, também, destacar e projetar pontos relevantes da pesquisa e encaminhar sugestões e proposições de novos cenários.

A pesquisa deixou claro o quanto é longo o caminho para projetar novas perspectivas, ensejando uma sociedade regional com desenvolvimento integral, em que o combate à exclusão se torne uma tarefa solidária e a participação de todos, uma tarefa inadiável.

No capítulo I – tratei das questões da pesquisa, da metodologia, ou seja, da forma de inquirir a realidade, objeto da investigação, com a discussão e apresentação de alguns dados preliminares obtidos na parte teórica, da pesquisa documental e das observações e informações da pesquisa de campo com a utilização de um questionário e a técnica da discussão de grupo, que designei por grupo focal.

No capítulo II – discuti o referencial teórico enfocando, o contexto regional, a missão da URI, instituição educativa e comunitária e, como tal social, na proporção em que ela está inserida, imersa na teia, no liame social de determinada sociedade à qual serve e à qual, de alguma forma, pertence. Ficou claro que a universidade não pode ser vista como um ente isolado, gozando de neutralidade, descompromissada com a problemática social; ao contrário, como instituição social, cabe-lhe um papel inalienável do qual não pode abdicar sem comprometer sua própria razão de ser.

A propósito, é elucidativa a análise da filósofa Chauí (2001) com a distinção feita entre universidade como Instituição social, com compromissos com o conjunto da sociedade e, enquant, Instituição tornada entidade, uma organização, guiada pela lógica do mercado e seus postulados assentes na competição, comprometida somente com resultados, com a realização do lucro; vale dizer, comprometida com a formação de indivíduos úteis e rentáveis para o sistema.

Essa discussão perpassou todo trabalho, porque a opção feita teria implicações distintas. É inegável que se trata de uma instituição tensionada entre atender e responder à sua natureza formativa e autonomia, na definição de objetivos e valores, e a pressão demandada pelo mercado da formação de indivíduos aptos e úteis para competir no mercado agora globalizado e mundializado.

Neste âmbito, cabia à URI fazer opções, isto é, seguir o legado milenar de instituição como bem público, voltada à formação, reflexão, inovação, crítica e auto-crítica, ou seguir os ditames e a lógica empresarial, da rentabilidade, priorizando dimensões e valores do mercado. A URI, conforme propugnam seus estatutos de instituição comunitária, fez clara opção pela primeira alternativa e com os compromissos daí decorrentes de lutar por uma sociedade mais igualitária, livre de qualquer preconceito, desenvolvida e com justiça social.

Impôs-se, dessa forma e em decorrência, desmontar alguns mitos que têm marcado e condicionado a história brasileira vista como um país do (eterno) futuro, porém sem presente,

bloqueando a inclusão social ao conjunto da população sem direito a ter direitos, impedida de ser uma nação na plenitude da acepção do termo.

A solução dos problemas sociais e a superação do subdesenvolvimento é bem mais do que crescimento econômico, implica em humanização. Responder a esse desafio significou, de um lado, desmistificar concepções e práticas pedagógicas e sociais, mudar culturas.

A educação e a universidade em particular, engendrou, desde sua gênese uma contradição histórica em sua práxis, com interesses antagônicos construídos e desenvolvidos, historicamente, nas relações sociais do meio. O projeto político-pedagógico pode contribuir tanto para a formação includente como para a excludente. Quando assume a forma participativa e includente adquire relevância social na medida em que permite estabelecer novas relações de participação de todos os atores, de forma democrática.

O projeto pedagógico, como instrumento de inclusão social, supera o mero ajuntamento de programas e planos de ensino, de conteúdos a serem vencidos, sendo bússola que indica o caminho, o rumo, a função sociopolítica da instituição. Indica e explicita o que a instituição pretende fazer na formação de seus alunos. Precisa responder, acima de tudo, que tipo de cidadão deseja formar para qual tipo de sociedade.

A dimensão política é com a formação do cidadão, com as relações entre saber e poder, para instituir um determinado tipo de sociedade. Educação e política, como evidenciado ao longo deste trabalho, mostrou se tratar de dimensões inseparáveis, sem serem idênticas; enquanto a política se rege por interesses, a educação/universidade tem um compromisso de promover justiça, ética e cidadania.

As análises deixaram clara a necessidade de maior participação de todos os atores, professores, alunos e funcionários, envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Isso passa pela discussão e formulação dos *currículos*, como decorrentes da construção social coletiva. Espaço coletivo onde todos possam opinar através de idéias e decidir num clima e espaço democrático.

Santos (2002) enfatiza a necessidade de “radicalizar a democracia”, uma democracia sem fim, para construir uma sociedade verdadeiramente democrática. Relações verticais dificultam o desenvolvimento de uma consciência e crítica e o envolvimento de todos os integrantes da comunidade interna e externa à universidade. A inclusão social precisa ser uma ação contínua e permanente, portanto, intencional.

A análise dos dados da pesquisa empírica revelou, claramente, que os interlocutores os sujeitos da pesquisa, reclamam por mais espaços de diálogo e discussão sobre o projeto ou

filosofia educativa e formativa da instituição universitária, da mesma forma em que não se sentiram seguros quanto ao futuro profissional.

O projeto pedagógico, de acordo com as reputas dos atores da pesquisa, alunos formandos da URI, “precisa ser melhor discutido, porque assim, podemos nos preparar melhor para exercer nossa cidadania, participando da vida social e nas ações e projetos de desenvolvimento das comunidades da região”. A maioria dos alunos demonstrou, ao contrário do que se difunde, vontade de “participar mais da vida da universidade e da vida social”.

A análise empírica dos dados implicou pôr em questão nossas próprias concepções, referenciais, paradigmas, verdades, abrindo espaço para o questionamento e a problematização da complexa realidade social de uma sociedade globalizada sob a égide neoliberal que preconiza o mercado como regulador de todas as dimensões da vida.

Daí o questionamento da ideologia neoliberal ao defender o Estado mínimo para os pobres, impedido de ter e fazer “políticas públicas para pobres”, tornado Estado fraco para os fracos e forte para os fortes. Sem políticas públicas afirmativas de outro tipo, com prioridades outras que não as econômicas, fica inviabilizado qualquer projeto de desenvolvimento sustentado, duradouro, com justiça social.

A teoria neoliberal precisava ser questionada na medida em que inviabilizava a existência e o desenvolvimento do projeto de universidade, porque, sob o escudo de priorizar a educação básica, a universidade foi secundarizada e inviabilizada em seu projeto emancipatório e social.

Ficou evidenciado, na análise do projeto de formação da Universidade, que ela só se legitima na medida em que, como assinala Santos (2005), for capaz de instituir-se em espaço público de pensamento crítico ou mesmo de produção de conhecimento para além daquele exigido pelo mercado.

A dimensão política do projeto pedagógico tornou-se elo e dimensão fundamental na proporção em que a educação/universidade não é um espaço neutro, ao contrário, é uma realidade e uma ação, uma práxis social e, como tal, precisa dizer a que veio, em que lutas está envolvida. A pergunta inevitável a ser colocada, discutida e respondida pode ser resumida na seguinte frase cunhada por Luiz Cunha (1989): *qual universidade para qual sociedade?*

Chega-se, assim, a um ponto de reencontro com a pergunta originária e condutora dessa reflexão: como a URI contribui na formação do desenvolvimento regional, superando barreiras e fatores que impedem a sociedade regional de avançar na perspectiva da inclusão social, com direitos e justiça social.

A pergunta exigiu um esforço muito especial no sentido de repensar concepções e práticas acadêmico-pedagógicas e a necessidade de desconstruir mitos como o do “desenvolvimento regional sustentável avalizado em termos economicistas. A essa concepção sobrepôs-se a formação do “espírito crítico e pensamento reflexivo, (...) buscando o desenvolvimento pleno da comunidade regional” (PPI, p.20).

Importou, então, questionar a direção, o rumo, os beneficiários da ação da universidade, respondendo à indagação: a serviço e benefício de quem está a universidade? Em que direção aponta o Projeto Institucional e de Cursos? Como o projeto político-pedagógico contribui, na prática, na formação de novos sujeitos/atores sociais, protagonistas críticos e auto-críticos, conscientes de seu compromisso de promoção dos valores humanos, atuando na perspectiva da justiça social, da participação e da democracia, com igualdade de oportunidades e condições para todos?

A ação da universidade não pode ser vista como simples instrumento da produção, incorporada à força de trabalho como mercadoria, segundo as leis da oferta e da procura, como valor de troca, mas como espaço público de promoção da emancipação social, para a qual a formação, o conhecimento produzido na e pela universidade podem se tornar portentoso instrumento de inclusão social. O tipo de conhecimento produzido e promovido pela universidade impacta em práticas sociais distintas.

Para consagrar o resultado da pesquisa, procedi a análise qualitativa dos aspectos apurados durante a sua realização, decompondo o texto, para analisá-lo em seus elementos constitutivos com vistas à síntese pretendida.

Tornou-se claro que a universidade só poderia dar conta de sua missão e das novas exigências postas pela sociedade através de suas três dimensões: do ensino/formação, da pesquisa, - com a geração de um conhecimento de um novo tipo, isto é, social e emancipatório para uma vida decente, com dignidade, - e da Extensão universitária, esta sempre necessariamente institucional, fugindo de qualquer conotação assistencialista, prestadora de serviços, servindo ao mercado, ao invés da sociedade em suas demandas e necessidades, promovendo a cidadania plena.

A teoria e as categorias passaram a ser, num movimento contínuo, construídas e reconstruídas através do confronto das dimensões e elementos evidenciados, sobretudo, pela análise dos dados e resultados da ação dos atores sociais.

A própria concepção e definição de Universidade Regional, Integrada e Comunitária constitui-se em fonte inspiradora e dinamizadora para um projeto social de promoção do desenvolvimento integral, social e humano.

Daí a necessidade de resignificar os termos; Universidade, como consciência crítica da sociedade, bem público a serviço da promoção da vida, da dignidade e da justiça social. Já o caráter “regional” da instituição, URI, cujo alcance enlaça e integra o entorno social, preconiza compromissos e ações “integradas”, capazes de ação solidária em que o “comunitário” lhe é ínsito e medular. (PDI, 2006).

Não obstante, o projeto de formação enfatizar “a formação para a cidadania e a participação e o desenvolvimento integral”, persiste um certo distanciamento entre o preconizado nos documentos, as práticas pedagógicas e a ação social efetivamente alcançada, como se depreende das respostas de alunos, reivindicando “a necessidade de mais diálogo e oportunidades para discussão dos temas que dizem respeito à formação e ao futuro de nossa inserção e atuação profissional” (PPI, 2006).

A análise dos dados da pesquisa não evidenciou grandes diferenças entre as opiniões, percepções e sugestões dos atores/acadêmicos participantes da pesquisa, com relação às três categorias, ou idéias básicas a partir das quais analisei o significado e o alcance, isto é, a que os estudantes da URI associaram: desenvolvimento regional, exclusão/inclusão social e participação.

Isso não significa que houve unanimidade ou consenso sobre a temática em tela. Ao contrário, ficou claro que a universidade, enquanto espaço educativo e social, é um campo de luta, de confronto de idéias e ideais, realidade observada na análise atenta das colocações e respostas dos alunos, isto em diversos momentos, dos quais destacamos alguns deles.

Assim, cabem algumas observações com relação às tabelas em que são apresentados os percentuais de respostas às questões do questionário. Alguns exemplos:

Enquanto 82% dos alunos de Pedagogia responderam a todos os itens do questionário, somente 19% dos/as alunos/as desse curso responderam à questão: “o que é ser cidadão no mundo atual”, o que leva a indagar sobre as razões ou motivos dessa omissão, tratando-se de futuros educadores.

Fato que deverá merecer uma reflexão aprofundada por todos os atores (professores, alunos, coordenação) envolvidos e comprometidos com o projeto de formação de “um profissional reflexivo e crítico capaz de atuar na perspectiva da cidadania plena, ativa e crítica”, como expressa os projetos pedagógico do Curso.

Com relação à “participação em projetos e programas sociais voltados à inclusão social”, foram registradas (31%) respostas pelos alunos finalistas de Serviço Social, futuros profissionais do campo social, cujo projeto de formação pedagógica e política tem um forte viés com a problemática social, com a “participação” e inclusão social.

Outro aspecto, também de ordem mais pontual, mas cuja interpretação merece ser registrada em vista de uma revisão quanto ao enfoque de formação, mostrou que um significativo percentual, (38%) dos alunos de Administração, não respondeu à indagação em relação à “participação pessoal em projetos sociais”.

O interesse, aqui, contudo, não se volta a questões pontuais, mas para a análise mais global, do conjunto, possibilitando inflexões para tomada de decisões no sentido de qualificar a ação pedagógica e política, pela via da cidadania e da inclusão social, tornando o aluno partícipe e artífice de sua formação, caracterizando a universidade, a sala de aula, em espaço de vivência de relações dialógicas, de participação coletiva e de democracia mais efetiva.

Outro aspecto observado mostra uma concepção negativa de política, ao responsabilizar a política como fator de “desunião e divisão das comunidades”, idéia recorrente entre muitos sujeitos, inclusive com o cuidado de evitar usar o termo “política”, em contradição ao que preconiza o projeto pedagógico e político. A dimensão política é fundamental em qualquer projeto de mudança, de transformação social.

Há, também, distinta disposição e abertura das propostas de formação de Pedagogia e Serviço Social, em relação ao projeto de formação e evidenciado nas respostas dos interlocutores do curso de Administração, quando aqueles projetos explicitam e enfatizam “a dimensão crítica, a formação humana e social em vista da ação e transformação das atuais relações sociais, culturais e econômicas”; o projeto de Administração, conforme evidenciado nas respostas do questionário e da fala do grupo focal, prioriza a “formação técnico-profissional e o desenvolvimento de competências e habilidades individuais”, seguindo, dessa forma, uma racionalidade pragmática voltada ao sucesso individual e profissional.

Denota-se forte influência do léxico empresarial tanto na proposta desse curso como nas manifestações dos alunos, com acento na “qualificação, criatividade e vontade dos indivíduos”. O sucesso é interpretado como fruto e mérito do esforço pessoal, individual, em detrimento da perspectiva emancipatória e transformadora, colocando as organizações a serviço do homem.

Essas observações evidenciaram e justificaram a terceira categoria de análise: “participação”. Impunha-se responder à indagação: quem participa de quê e em quê? Nas respostas a esta indagação houve relativa coincidência de opiniões, evidenciado, nas afirmações, “participar é um direito”, “direito de tomar decisões”. Significa “ser reconhecido como sujeito”; “é ter vez e voz”.

Como ensina Brandão (2003), talvez devêssemos falar de “participação de participações”, na proporção de que os sujeitos participam (ou deveriam) participar de muitos,

variados e distintos âmbitos da vida social do planejamento pedagógico da escola, da associação do bairro, do sindicato, das organizações e entidades de classe, etc.

As questões do âmbito da ética e da política surgiram também como dimensões a serem melhor explicitadas nos projetos pedagógicos, tornando-se guia e eixo orientador da prática pedagógica. Não a ética dos negócios, mas da ética universal voltada ao bem comum.

Com relação à política, Freire (2005) argumenta que a educação é um ato político, “uma ação e prática cultural da liberdade”. Consciência e ação política são indissociáveis. Não obstante todos os espaços serem pedagógicos, culturais, sociais e políticos, é no espaço da sala de aula que deve iniciar a ação emancipatória, com a prática de relações dialógicas, de construção coletiva e solidária de conhecimentos, saberes e a vivência dos ideais da democracia e da cidadania.

A questão fundamental da educação passa pela redefinição dos objetivos que se pretende alcançar na formação do cidadão. Neste sentido, cabe aprofundar a consciência de que a atividade pedagógica se precisa tornar cada vez mais uma atividade política da mais alta importância, cientes e conscientes de que a luta pela emancipação se trava hoje em âmbitos mais amplos de uma sociedade complexa e global.

As iniciativas, porém, precisam ser locais, sem serem “localistas”, “saudosistas”, na medida em que extrapolam o pedagógico, enquanto inserido no liame, na trama das relações sociais e políticas da sociedade. Isso implica na necessária vigilância para não cair na armadilha do discurso e da defesa da inclusão social na lógica do mercado de consumo. Importa dar-nos conta de que existem outras alternativas de inclusão fora do mercado formal, a ser procedida numa perspectiva mais ampla, do trabalho solidário, do associativismo, etc.

No campo do desenvolvimento (regional) a alternativa passa pelo entrelaçamento do social, cultural e do humano, com o econômico; nunca porém, somente com este. Isso constitui novo desafio para a universidade produzir novas respostas sem abrir mão de sua capacidade de produzir perguntas, de traçar novos cenários de futuro de inclusão social, com perspectivas de vida para todos.

Educação é um processo histórico e social, em que a história não é um fato, uma realidade dada, definitiva, mas espaço e tempo de construção de novas possibilidades de vida.

A pesquisa deixa clara, ainda, a necessidade de explicitar uma nova concepção de desenvolvimento, com centralidade no humano e no social superando a concepção adjetivada de sustentável, duradouro, por este estar vazio de conteúdo humano e social, assentado no paradigma economicista, identificado com crescimento, ignorando que este também produziu e produz o subdesenvolvimento moral e psíquico.

Vislumbrou-se, também, a necessidade da defesa e instituição de uma nova “economia solidária”, assente em critérios outros que os da lógica capitalista, produtora de competição, individualismo e exclusão social. Visto sob este prisma, a economia solidária pode significar uma alternativa “antihegemônica” à globalização que tende a destruir experiências de trabalho e de economia solidária, apoiada em relações sociais baseadas no trabalho comunitário e familiar

Retomando o segundo capítulo, desenvolvimento, exclusão/inclusão social, enfatizei a idéia da implantação de um sistema de economia solidária, isso, porém, não apresenta algo de fácil entendimento e aceitação no atual contexto de capitalismo e de sociedade dividida em classes sociais com distintos e contraditórios interesses e necessidades.

Recoloca-se, desse modo, a necessidade de rediscutir o papel, a missão e a finalidade e no espectro desta pesquisa, o papel social da universidade/URI, sua relação e compromisso com o desenvolvimento regional e a formação de novos atores sociais.

A lógica da inclusão/excludente, tendo como única via o mercado, mostrou-se insuficiente e contraditória na proporção em que, ao ignorar a realidade na sua globalidade e complexidade, apaga os condicionantes histórico-estruturais, a desigualdade de origem.

A construção da cidadania foi apontada por diversos autores, teóricos, intelectuais e educadores, como uma dimensão fundamental para a construção de uma sociedade mais democrática e solidária. A cidadania nos dias atuais, passou a ter uma nova face, manifesta-se de muitas e variadas formas, ou seja, no direito da criança à escola, direito do jovem ao estudo, à universidade e ao trabalho, bem como, implica o reconhecimento do diferente, do distinto, do outro, do idoso, das etnias, das minorias e das maiorias excluídas e marginalizadas.

Com o intuito de contribuir no sentido de apontar para algumas alternativas que possam ser apropriadas e socializadas não com a pretensão de “receitas” ou alguma fórmula mágica de solução, seja na construção de novos referenciais de formação: teórico-metodológicos e epistemológicos, da inovação didático-pedagógica, na perspectiva da formação de cidadãos/atores sociais pela Universidade/URI, seja na promoção do desenvolvimento regional, com inclusão social de mais amplos espaços de participação dos cidadãos e, para de resgatar algumas dimensões mais evidenciadas nesse trabalho, coloco algumas idéias para debate e reflexão.

Nesta perspectiva, fiz algumas indicações que considere, senão fundamentais, capazes de alimentar novas discussões, problematizações e desafios a serem postos à prova e à necessária crítica e autocrítica.

Realizar prognósticos sobre o futuro a respeito da sociedade do amanhã, implica pensar em utopias, não como algo irrealizável, mas como perspectiva de que a História é um tempo de possibilidades a serem construídas. Na crença de que, como disse o poeta gaúcho Mário Quintana “são os passos que fazem o caminho”. Implica ter presente, também, que as reformas e mudanças da universidade nunca foram capazes de atender plenamente às exigências dos momentos históricos em que aconteceram. Talvez esteja aí uma explicação para a existência milenar da universidade, sempre um busca do novo saber, de traçar novos cenários de reinvenção do futuro.

A crença de que o cumprimento da missão da Universidade e, em especial, da URI, instituição comunitária, só poderá se tornar realidade na ação integrada das funções do ensino, da pesquisa e da extensão e do compromisso social com a promoção do desenvolvimento em novas bases, com justiça e inclusão social.

Como referência vale ter presente o sentido dos termos constitutivos da própria universidade, considerando que a URI nasceu como Instituição Regional, Integrada as suas regiões, em que o comunitário é lhe ínsito por natureza e vocação.

Refletir, rever e reler a missão, o Projeto Institucional, os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos, precisa constituir-se em referência segura para a prática diária, a guiar, orientar e projetar novas alternativas de desenvolvimento que entrelace o social, o econômico, o humano e o cultural, construção de uma sociedade livre, soberana, democrática e cidadã.

Destaco assim, alguns temas como referência e discussão:

- Ampliar espaços e oportunidades de reflexão, discussão e análise do Projeto Institucional e dos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos, como instrumentos de ação pedagógica e de transformação social;
- Fortalecer a interlocução das dimensões: formação/ensino, pesquisa participante e extensão institucional para o pleno cumprimento da missão da Instituição Comunitária;
- Tornar o pedagógico mais político na perspectiva da formação crítica e autocrítica de novos sujeitos/ atores sociais aptos a participarem, de forma ativa, na promoção do desenvolvimento social e humano da sociedade regional;
- Articular e fortalecer novas formas de integração da universidade com os diferentes segmentos da sociedade, no sentido de fortalecer a economia solidária, com a valorização dos laços comunitários, cultura e herança das distintas etnias que integram a comunidade regional;

- Promover a discussão, objetivando articular políticas públicas de inserção efetiva com prioridade à questão social, como instrumento de superação das desigualdades sociais da região do Médio Alto Uruguai;

- Incentivar espaços de diálogo, tornando a universidade uma “comunidade argumentativa”, promovendo a consciência e reflexão crítica da sociedade.

- Implementar programas e ações sociais no campo educacional, da saúde, da economia solidária, com o fortalecimento do cooperativismo e do associativismo como formas alternativas de produção, superando a atual dissociação entre o econômico e o social;

- Numa sociedade com fraca tradição democrática como a brasileira, a universidade precisa instituir-se em centro irradiador de novas relações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas, sem perder a perspectiva da ética e da solidariedade humana e social para alcançar uma cidadania plena (social, econômica, cultural), como forma de ampliar os direitos sociais e humanos de todos os cidadãos;

- Desenvolver e difundir conhecimentos sociais emancipatórios, superando o paradigma de conhecimento da modernidade baseado no conhecimento regulação, que acabou subordinando o comunitário aos ditames do mercado, em vista de uma vida decente, com cidadania ampliada (no campo social, do trabalho, dos direitos básicos, do trabalho digno,..);

- Tendo por referência o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos, ampliar o capital cultural e político dos estudantes, como sujeitos/atores sociais, capazes de promover uma sociedade com justiça social e dignidade de vida para todos;

- Nesta perspectiva, a educação, a universidade precisam tornar-se em centros capazes de qualificar seus estudantes na perspectiva do desenvolvimento regional com justiça social, capazes de promover as mudanças desejadas e necessárias para uma sociedade mais justa e igualitária em que tenha lugar para todos. Isso é mais significativo, na medida em que a maioria dos interlocutores *da* e *na* pesquisa de campo, conforme evidenciado no corpo deste trabalho, se mostraram inseguros com relação ao futuro profissional e social;

- Com base nos projetos político-pedagógicos de cursos, transformar o espaço da sala de aula em espaço de vivência e construção de competências não só cognitivas mas, sobretudo, profissionais e sociais, equalizando oportunidades e condições democráticas e cidadãs;

- Ter em conta que o desenvolvimento regional implica em escolhas, bem como, a combinação de iniciativas, projetos e medidas capazes de imprimir um processo de expansão socioeconômico ampliado ao longo do tempo.

- Desenvolver estratégias capazes de se contrapor às formulações convencionais de ações e de políticas tópicas e setoriais, cujos efeitos se revelaram incapazes e insuficientes para um processo de desenvolvimento de longo prazo, nos termos discutidos ao longo dessa pesquisa. Isto é, desenvolvimento com justiça e efetiva inclusão social de amplas categorias sociais hoje marginalizadas pelo processo de globalização econômica, balizado por parâmetros do mercado, da competição e da exclusão social.

- Fomentar iniciativas e projetos combinados entre iniciativa privada, potencializando a capacidade produtiva local, com investimento privado articulado à capacidade sistêmica regional e, à políticas públicas voltadas ao campo social.

- A partir desses pressupostos, a universidade, como campo educativo e social, poderá assumir cada vez mais seu papel e lugar de espaço de construção, promoção e difusão de cidadania e de democracia; com capacidade de projetar novos cenários de futuro com dignidade de vida da população, cumprindo sua função e missão de instituição Comunitária, Regional e Integrada.

- Esse é o legado, vocação e missão da URI, instituição pública, bem-comum, de natureza e caráter comunitário; e, também, meu sonho e utopia.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ARROYO, Miguel; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão**. 11. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre::** imagens e auto-imagens. 4.ed. Petrópolis:Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Política de conhecimento e desafios contemporâneos à escola básica – entre o global e o local. *In:* BAQUERO, Rute; BROILO, Cecília. (Org.) **Pesquisando e gestando outra escola: desafios contemporâneos**. São Leopoldo: UNISINOS. 2001.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung M. . **Competência e sensibilidade solidária** – Educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAQUERO, Rute; BAQUERO, Marcelo. **Educação, capital social e democracia** – buscando pontos de convergência. Educação Unisinos. Maio/agosto. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005

BAQUERO, Rute; HAMMES, Lúcio Jorge. **Na contramão da cultura individualista: processos educativos em grupos juvenis e capital social**. Educação Unisinos. Maio/agosto. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar. 2005.

BELLONI, Isaura. (Org.) Avaliação da Universidade por uma proposta de avaliação conseqüente e compromissada política e cientificamente. *In:* **A Universidade em questão**. São Paulo: Cortez. 1989.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da e. **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. Conferência/Mesa Redonda. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Referências para uma política Nacional de Educação do Campo**. 2.ed. Caderno de Subsídios. Brasília: 2005.

BROD, Bertilo. O horizonte político da educação universitária. *In: Revista da Universidade Regional Integrada* – URI. Vol. 01. nº 01. Santo Ângelo: Editora da URI, 1989.

BRUM, Argemiro Jacob. **Desenvolvimento econômico brasileiro**. ed.17, Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

BUARQUE, Cristovam. **A Universidade numa encruzilhada**. Ministério da Educação/Unesco, Paris: 2003.

CASTEL, Robert; WANDERLEY, Luiz Eduardo. **Desigualdade e a questão social**. Educ. São Paulo: 2004.

CENSO: MEC/ INEP. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais)

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **A universidade pública sob nova perspectiva**. 26. ed. Reunião Anual da ANPED. Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, Reunião: Poços de Caldas: 05 de Outubro, 2003.

COMUNG. **Reforma universitária: o modelo comunitário e a democratização da universidade**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2005

CUNHA, Luiz Antônio. **Qual Universidade?** São Paulo: Cortez, 1989.

CUNHA, Maria Isabel. **O Projeto Pedagógico e as Reformulações Curriculares na UFPel**. Fascículos Seminário de Cursos e Currículos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

\_\_\_\_\_. **Reforma Universitária em debate**. Revista IHU. Ano 5. Nº 130, 28 de fevereiro de 2005.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. UDF: Construção criadora e extinção autoritária. *In: MOROSINI, Marília. (Org.) A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2006.

FÁVERO, Maria de Albuquerque; VIEIRA, Sofia; ROMANO, Roberto; MIRANDA, Glaura Vasques de; BELLONI, Isaura; VELLOSO, Jacques. **A Universidade em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

FURTADO, Celso. **Um projeto para o Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Saga S.A., 1968.

FRANTZ, Walter; SILVA, Enio Waldir da. **As funções sociais da Universidade – O papel da Extensão e a questão das Comunitárias**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_ **Educação como Prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GENTILI, Pablo. Escola e cidadania em uma era de desencanto. *In: Anais da VIII Jornadas Transandinas de Aprendizagem: Educação e trabalho no Contexto da Globalização*. Frederico Westphalen: 2000.

GENTILLI, Pablo; LANDER, Edgardo. (Org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

GRZYBOWSKI, Cândido. Mesa Redonda: Que tipo de globalização e como o mundo deve ser governado? *In: SANTOS, Boaventura de Sousa. O Fórum Social Mundial: Manual de Uso*. São Paulo: Cortez, 2005.

KEIL, Ivete M. Capitalismo, ordem social e exclusão: por uma discussão de teorias. *In: Reinventando a sociedade na América Latina*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS. 2001.

LONGHI, Solange Maria. **A face comunitária da universidade**. Tese de doutorado. Porto Alegre: Ufrgs, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1998.

LUCKESI, Cipriano. **Fazendo Universidade: Uma proposta Metodológica**. 10. ed. São Paulo: Cortez. 1998.

MARQUES, M. Osório. **Universidade Emergente**. O Ensino Superior Brasileiro em Ijuí (RS), de 1957 a 1983. Ijuí: FIDENE, 1984.

\_\_\_\_\_ **Educação/interlocução, Aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: Editora Unijuí, 1996.

\_\_\_\_\_ **Escrever é preciso: O princípio da pesquisa**. 4. ed. Ijuí,: UNIJUÍ, 2001.

MEC. **Anteprojeto de Lei da Reforma da Universidade Brasileira**. 2005.

MEC/INEP- **Instituto Nacional de Pesquisas Econômicas e Sociais Anísio Teixeira**. 2002.

MEJÍA, J. Marco Raúl. **No hay Universidad para el desarrollo humano integral**. Bogotá: 1995.

MELLO, Marco. **Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto**. Porto Alegre: Ed. IPOA. Instituto Popular Porto Alegre, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORHY, Lauro. **Universidade em questão**. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_ **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma, Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**, Vol. I, São Paulo, Cortez, 2002.

**PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (PEE) –2005**

**PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL/ PDI – 2006 – 2010**, URI.

**PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE CURSOS /PPCs- URI**

**PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL/PPI - URI – Erechim: 2006**

PIRAN, Nédio. **Agricultura familiar: lutas e perspectivas no Alto Uruguai**. Erechim. Rio Grande do Sul: EdiFAPES, 2001.

POCHMANN, Marcio. *et. al.* **Atlas da exclusão social**. Agenda não liberal da inclusão social no Brasil. Vol. 5. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMONET, Ignacio. A Universidade e as mutações do mundo. *In: AZEVEDO, José Clóvis de. et. al. Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

RANGEL, Ignácio; OLIVEIRA, Francisco de. **A economia brasileira: crítica a razão dualista**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

**REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**. Anteprojeto de Lei, MEC, Brasília: 2005.

RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de; VEIGA, Ilma Passos Alencastro; MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque (Org.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. 2. ed Campinas: Papirus, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. A formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1985.

RODRIGUES, Neidson. **Estado, Educação e desenvolvimento econômico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Lições do príncipe e outras lições: - o intelectual - a política - a educação**. 17.ed. Rio de Janeiro: Cortez, 1996.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: Nove Séculos de História**. 2 ed. Passo Fundo: Ed: Universitária, 2005.

SAAVEDRA, Anita; LUCINDA, Maria Consolação; CANDAU, Vera Maria *et al.* (Org.) **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Reinventar a Democracia**. Coleção Fundação Mario Soares. Lisboa: Ed. Gradiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Universidade no século XXI – Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. “Um discurso sobre as Ciências” - re-visitado. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **O Fórum Social Mundial: Manual de Uso**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHUGURENSKY, Daniel. Aprendizado para a cidadania e engajamento democrático: o capital político revisitado. *In*: STRECK, Danilo; EGGERT, Edla; SOBOTTKA, Emil. (Org.) **Dizer a sua palavra**. Pelotas: Seiva, 2005.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA Junior, João dos Reis. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Universidade no Brasil dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. *In*: MOROSINI, Marília. (Org.) **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SINGER, Paul; SOUZA, André Ricardo de (Org.). **A economia solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego**. São Paulo: Contexto, 2000.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

STOER, Stephen R. *et. al.* **Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica**. São Paulo: Cortez. 2004.

STRECK, R Danilo. **Ética, Utopia e Educação**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação para um novo contrato social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

STRECK, R Danilo; EGGERT, Edla; SOBOTTKA, Emil. **A Dizer a sua palavra**. Educação Cidadã Pesquisa Participante Orçamento Público. Pelotas: Seiva, 2005.

TRINDADE, Héliqio; & BLANQUER, Jean, M. (org.). **Os desafios da educação na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALE, V M. F. do. Projeto Político-Pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da e. **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. Conferência/Mesa Redonda. São Paulo: UNESP, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola – Uma construção possível**. 17. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Após o liberalismo: em busca da reconstrução do mundo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

## ANEXOS

### QUESTIONÁRIO

Contamos com sua colaboração na pesquisa que estamos realizando, procurando obter a opinião dos acadêmicos sobre as seguintes questões:

1. Como a formação obtida na URI e no seu Curso contribuiu para o conhecimento e o desenvolvimento de sua região?
2. O que você entende por “desenvolvimento regional”?
3. Destaque três problemas ou situações que caracterizam exclusão social na sua comunidade;
4. Como é a participação da comunidade nas decisões em vista da solução de problemas sociais:
5. Participas de algum projeto, atividade ou ação que tenha por objetivo a “inclusão social”? Caso positivo, cite os projetos ou ações das quais participas.
6. Na tua opinião, o que é “ser cidadã/ão” na sociedade atual?
7. A universidade forma cidadãos? Explique.
8. Quais os aspectos que consideras mais relevantes na formação do futuro cidadão e profissional?
9. Te sentes preparado (do ponto de vista acadêmico, social e profissional) para contribuir na construção de uma sociedade mais solidária e justa?