

## O DESPERDÍCIO DA EXPERIÊNCIA: AS CONTRADIÇÕES DA GESTÃO DO CURRÍCULO E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE

Maria Isabel da Cunha  
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)  
cunhami@uol.com.br

Maria Janine Dalpiaz Reschke  
Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT)  
mjanine@terra.com.br

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa toma os *contextos emergentes* para ampliar a reflexão sobre os desafios contemporâneos que interpelam as instituições de ensino superior (IES). A emergência de investigar como as universidades vêm respondendo a esses desafios, que incluem a democratização e a inclusão, vem estimulando a realização de estudos sobre as alternativas e contextos produzidos para tal objetivo.

Temos entendido os *contextos emergentes* como aqueles que decorrem de interpelações que a sociedade faz à universidade, muitas vezes exógenas à sua tradição. Ou seja, são iniciativas que não nasceram no próprio ambiente acadêmico; vêm de demandas externas, quer das políticas globais, das mudanças tecnológicas, do mundo do trabalho, bem como das políticas de democratização do acesso e permanência de novos públicos. As crises da universidade decorrem das dificuldades que esta instituição consolidada em uma cultura meritocrática tem tido para dar respostas às exigências de um novo tempo.

Nossa busca foi no sentido de identificar, na universidade, algumas experiências que se enquadrassem no conceito adotado de contextos emergentes e que se relacionassem com a gestão das práticas pedagógicas, quer curriculares, quer da aula universitária. Entre elas, elegemos a experiência do curso de Veterinária, Turma Especial do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que vem sendo proposto e desenvolvido em uma universidade federal no Sul do Brasil.

### DESENVOLVIMENTO

Apesar da legislação que implementou o PRONERA indicar a proposta da pedagogia da alternância como matriz dos currículos de suas formações, o

Colegiado do curso de Veterinária da IES em questão se mostrou resistente a esta proposta e impôs a condição de que fosse adotado o mesmo currículo das chamadas turmas regulares. A visão conservadora e equivocada de qualidade, como se fosse um referente universal, baseada na compreensão cientificista do conhecimento e distante dos sujeitos aprendentes, foi preponderante. Houve, o que Sousa Santos (2010) denomina de “desperdício da experiência”, na gestão do currículo acadêmico.

A peculiar forma de ingresso da turma evidenciou a **resistência** presente na comunidade universitária em relação a ela. O nome de “turma especial”, de certa forma, “nos caracteriza como diferentes” – afirmou uma estudante.

Esta manifestação lembra os estudos de Arroyo e Sharma-Brymer (2013), que exploram a compreensão da exclusão na universidade que se manifesta na figura do *outro*, ou seja, aquele é visto como *outro*, sente-se como *outro*, vive preconceitos como *outro*, fala como *outro*. Em geral, ele exige muito esforço para mostrar seu valor e sua condição de interlocutor. Seus parceiros são os *outros outros*, de origem, raça, afinidade cultural e de resiliência frente ao novo. No caso do PRONERA, a condição dos alunos formarem uma turma especial indica que há uma concessão para eles estarem na universidade, pois são vistos como “alienígenas” nesse lugar. Certamente essa condição também se revela em outros espaços acadêmicos com as políticas de inclusão, como as cotas raciais e a presença de estudantes com necessidades especiais. A diferença é que estes não foram apartados formalmente como os jovens do PRONERA.

Entretanto, os sujeitos dessa experiência, estudantes e professores que apoiaram a proposta, encontraram, através de um projeto de extensão, uma brecha na gestão do curso, como vistas à perspectiva relação teoria-prática na formação dos alunos, compensando a rigidez do currículo tradicional. Construído numa parceria com a Universidad de la Republica del Uruguay (Udelar) e a participação dos assentados da Reforma Agrária da Região Sul, foi possível proporcionar aos estudantes um tempo/espço de práticas orientadas. No projeto de extensão há uma preparação das famílias assentadas para receber os estudantes. Eles são hóspedes dessas famílias, nos dias em que se deslocam no contexto do projeto, e são orientados – sobre os focos de estudo – pelos docentes das universidades envolvidas, que acompanham o desenvolvimento do currículo tradicional que vivenciam.

Para Sousa Santos (2010), é objetivo prioritário da extensão o apoio solidário na resolução de problemas de exclusão e de discriminação, assim como as ações que deem voz a grupos excluídos e discriminados. As ecologias de saberes compõem o conjunto de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, podem se enriquecer neste diálogo.

Os estudantes, ouvidos no contexto da pesquisa, revelam questionamentos que colocam em questão o papel da universidade na sociedade e a relação estabelecida entre o conhecimento científico e as demais formas de conhecimento nela existentes.

Sousa Santos (2010) nos auxilia, quando observa que a ação coletiva se constrói em torno de um projeto comum e requer um equilíbrio entre estrutura e ação. No caso do projeto de extensão vivido pelos estudantes do PRONERA, há uma proposta formulada coletivamente a ser desenvolvida. As reuniões de articulação se constituíram numa espécie de fórum das comunidades, criando um espaço público de discussão e um coletivo com as ações concretas das oficinas, organizadas junto com os estudantes dos dois países, docentes, coordenadores pedagógicos e todos os envolvidos. As oficinas fizeram com que o fazer *com* e não fazer *para* não fossem mero efeito de retórica, constituindo a possibilidade de realizações concretas, consecução de objetivos estabelecidos em conjunto, encontros e trocas, e alargamento das possibilidades dos estudantes, das famílias dos assentados, de professores que acompanham o projeto.

Na concepção de Bordoli (2006), a universidade atuaria de forma integralizada, com a extensão funcionando como um catalisador, ao permitir articular e dar orientação à produção do conhecimento, na medida em que habilita os estudantes e docentes “a oportunidade de inter-relacionar teoria e prática, bem como a possibilidade de gerar novas questões, novos conhecimentos.” (BORDOLI, 2006, p. 18). Permite, por sua vez, repensar e reformular o currículo de acordo com as novas exigências e desafios sociais.

Partindo desses pressupostos, a extensão caracteriza-se pelo foco interdisciplinar, de intervenção social, interação dialógica e construção coletiva dos conhecimentos com o objetivo de ter um impacto significativo na vida de todos os envolvidos no processo, favorecendo a autonomia e o protagonismo dos sujeitos.

## CONCLUSÕES

A ênfase que os estudantes, em seus depoimentos, deram a esse projeto, evidencia suas formas de resistência e interpela a gestão acadêmica – nela incluída a pedagogia e o campo do currículo. Fomos compreendendo que a universidade ainda resiste a uma gestão democrática dos processos formativos, o que, no caso dessa experiência, manifestou-se pela resistência em abrigar a proposta do curso de Veterinária (turma PRONERA) e considerar a ecologia dos saberes como uma possibilidade de ruptura com as práticas tradicionais de abordar o conhecimento.

A experiência do projeto de extensão, ainda em paralelo ao currículo oficial do curso, evidencia os desafios políticos e epistemológicos que os currículos universitários enfrentam para assumir uma compreensão de conhecimento que traga rupturas com a visão ainda predominante e mantenedora de uma gestão pedagógica formatada e prescritiva. Foram muitos os depoimentos que evidenciaram o significado de um processo ensino-aprendizagem que tem a relação teoria-prática como pressuposto e a importância de uma mudança epistemológica nos processos de ensinar e aprender. A emergência de cumprir com dispositivo legal de inserir a curricularização da extensão interpela uma perspectiva da ciência moderna, que fortemente sustenta a gestão do currículo universitário.

O estudo, dando ênfase aos depoimentos, interpela as práticas usuais de uma gestão acadêmica baseada na transmissão e acumulação de informações com ênfase nas dimensões exclusivamente técnico-científicas. Quer provocar, como ponto de referência, a reflexão dos processos pedagógicos de todos os cursos universitários.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BORDOLI, Eloísa. **Aportes para la conceptualización de los Programas Integrales en la Udelar**. CSEAM, Montevideo, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Qualidade da educação superior e tensão entre democratização e internacionalização na universidade. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Internacionalização e democratização: uma tensão na qualidade de educação superior?** São Leopoldo: Oikos, 2017.

SHARMA-BRYMER, Ventai. Reflexões sobre pós-colonialismo e educação: tensões e dilemas de uma vivenciadora. *In*: COWEN, Robert; KAZAMAS, Andreas; SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipadora da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

UNTERALTER, Elaine (org.) **Educação comparada**: panorama Internacional e perspectivas. Brasília: Unesco/Capes, 2013. v. II, p. 15-30.