

CURRÍCULO E RESISTÊNCIA: horizontes para uma ecologia de saberes

Ana Elisa de Castro Freitas¹
Lúcia Maria Gonçalves de Resende²

Recebido em: 29/06/2016 - Alterações recebidas em: 16/08/2016 - Aceito em: 20/08/2016

Resumo: O presente artigo registra uma proposta curricular desenvolvida no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná. Ancorada em um projeto político-pedagógico que busca superar concepções dominantes no âmbito das políticas curriculares, esta proposta investe na redefinição dos espaços pedagógicos, potencializando fluxos de saberes, poderes e identidades. Organizado em três fases/tempos articulados a três eixos/espacos, o desenho curricular assume uma forma tridimensional e modular. Seus espaços potencializam a cultura do trabalho coletivo e integrado em práticas inter e multidisciplinares, oportunizando movimentos de resistência à racionalidade instrumental do currículo normativo-prescritivo, dominante nas instituições de ensino superior brasileiras. Para além das competências profissionais, a formação é plena de potência humanizadora e emancipatória, alinhando-se com a proposta de uma ecologia de saberes. As relações de produção e circulação de saberes são socializadas. Neste sentido, o currículo tridimensional representa uma importante ruptura com a racionalidade formalmente unidimensional, linear e progressiva, inspiradora da formação universitária ocidental, que fragmenta e distancia os campos de saberes científicos, alienando os sujeitos dos processos e meios de produção, aquisição e circulação de conhecimentos.

Palavras-chave: Currículo. Projeto Político-Pedagógico. Educação Emancipatória. Ecologia de Saberes

PLAN DE ESTUDIOS Y FUERZA: horizontes para una ecología de saberes

Resumen: El presente artículo registra una propuesta curricular desarrollada en el Sector Litoral de la Universidad Federal de Paraná. Anclada en un proyecto político-pedagógico que búsqueda superar concepciones dominantes en el ámbito de las políticas curriculares, esta propuesta invierte en la redefinición de los espacios pedagógicos, potencializando flujos de saberes, poderes e identidades. Organizado en tres fases/tiempos articulados a tres ejes/espacios, el dibujo curricular asume una forma tridimensional y modular. Sus espacios potencializam la cultura del trabajo colectivo e integrado en prácticas inter y multidisciplinares, oportunizando movimientos de resistencia a la racionalidad instrumental del currículo normativo-prescritivo, dominante en las instituciones de enseñanza superior

¹ Mestre em Ecologia, Doutora em Antropologia Social pela UFRGS é docente no Curso de Licenciatura em Artes da UFPR, Setor Litoral e pesquisadora associada ao Núcleo de Antropologia Visual do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS. É Coordenadora do Núcleo Universitário de Educação Indígena junto à PROGRAD/UFPR. E-mail: <anaelisa.freitas.ufpr@gmail.com>.

² Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (1994); Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Estadual de São Paulo (1998) e pós-doutorado na UNICAMP (2007). Foi professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB (1997 - 2008) e atualmente é professora associada da Universidade Federal do Paraná, vinculada ao curso de Licenciatura em Artes no Setor Litoral. E-mail: <luciaresende.ufpr@gmail.com>.

brasileñas. Más allá de las cualificaciones profesionales, la formación es plena de potencia humanizadora y emancipatória, alineándose con la propuesta de una ecología de saberes. Las relaciones de producción y circulación de saberes son socializadas. En este sentido, el currículo tridimensional representa una importante ruptura con la racionalidad formalmente unidimensional, lineal y progresiva, inspiradora de la formación universitaria occidental, que fragmenta y distancia los campos de saberes científicos, alienando los sujetos de los procesos y medios de producción, adquisición y circulación de conocimientos.

Palabras clave: Currículo. Política y Proyecto Politico-Pedagógico. Educación Emancipadora. Ecología de Saber.

INICIANDO A DISCUSSÃO

Desde o final do século XX acentuou-se o caráter centralizador do currículo nas políticas educacionais, encontrando fértil terreno em um mundo globalizado, como o que se apresenta na contemporaneidade. Em consequência, as reformas educacionais ocorrem em diferentes direções: na legislação, no financiamento, na relação entre os poderes, nas políticas de avaliação de cunho regulador e centradas nos resultados, articulando-se ao currículo por competências, resultando na cultura de julgamento de desempenhos e controle de uma suposta qualidade.

Ball (2004) destaca a instalação da chamada performatividade e, nessa direção, instala-se a incerteza de gestores e docentes sobre a periodicidade de uma avaliação associada à possibilidade da vigilância constante, o que frequentemente garante o funcionamento desse tipo de engrenagem nas instituições, promovendo ajustes, entre eles o dos currículos.

As alterações nas políticas curriculares vêm adquirindo destaque nas reformas educacionais. Se tomarmos o cenário das universidades, não raro poderemos constatar que o currículo assume o foco central nas reformas, constituindo-se no tradutor das mesmas. Paralelamente, os cursos limitam-se à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais.

O currículo oficial acaba por assumir enfoques predominantemente prescritivos, ficando o meio educacional a mercê de reformas curriculares. Avaliadores e gestores são impelidos a questionar os cursos, por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os docentes criticam as políticas que as instituições de educação superior não conseguem implantar. Em ambos os casos reforça-se a tese de que as propostas oficiais, via políticas curriculares, sejam o canal de controle utilizado pelo poder central.

Importante destacar, ainda, a interpretação de pressões da esfera internacional, em um mundo globalizado, podendo gerar movimentos mais homogêneos de agências de financiamento impostas aos países em desenvolvimento.

As tendências de gestão que historicamente foram pautadas pela racionalização, desenvolvimento e testagem de currículos - em resposta à massificação, especialização e globalização do trabalho -, são então tensionadas pelas crises econômicas e políticas contemporâneas, temperadas por processos migratórios e identitários de alta complexidade. (SILVA, 1999)

Em contrapartida, há grupos que defendem a existência de espaços de revisão e reinterpretção que possam permitir projetos político-pedagógicos inovadores e humanizadores, distanciando-se dos chamados marcos do neoliberalismo, resistindo aos rumos das políticas curriculares e instituindo outras relações educativas nas instituições de educação superior. Permeados por tensões e arestas, pela fricção de múltiplas forças, tais processos exigem a ruptura com marcos de organização pedagógica há muito instituídos.

Na intenção de registrar uma proposta curricular inovadora, propomo-nos a refletir, especialmente, sobre o projeto político-pedagógico e a prática de um desenho curricular tridimensional. Apontando para a necessária superação das concepções dominantes no âmbito das políticas curriculares, a proposta em análise projeta como horizonte educacional a formação de sujeitos proativos e autônomos, capazes de imprimir significados ao pensar e fazer educativos, a partir do exercício cotidiano de relações de respeito, valorização e compromisso entre os diferentes envolvidos.

Ao reconfigurar os espaços pedagógicos, o currículo tridimensional potencializa arranjos relacionais, relativamente mais complexos nos fluxos de saberes, poderes e identidades. Como consequência, fortalece-se a possibilidade de intensificar vontades adormecidas na natureza humana pelas forças alienantes, que dominam processos educativos pautados pelas agendas de formação e circulação de capacidades ao mercado de trabalho. Nesta perspectiva, o currículo tridimensional em potência é humanizador e emancipador, possibilitando teias mais complexas e alinhadas com a proposta de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2008).

CURRÍCULOS INOVADORES: EM QUE ESPAÇOS?

A concepção de um currículo inovador assenta-se em projetos que articulam princípios e compromissos que ultrapassam os meros ajustes, seja para o atendimento de normatizações, seja para a conveniência de interesses institucionais. Trata-se de rever compromissos e opções por diferentes modalidades de resistência frente à definição da formação dos futuros profissionais que atuarão na sociedade.

Frequentemente, a literatura educacional tem ressaltado a persistência do enorme fosso existente entre a velocidade com que as mudanças ocorrem na sociedade atual e o “engessamento” e rigidez das instituições que têm como responsabilidade precípua a formação de profissionais. (VEIGA, RESENDE E FONSECA, 2000).

Certamente, não serão apenas as alterações de natureza curricular – ampliação de carga horária, inclusão/exclusão de disciplinas, mudanças de nomenclaturas, mudanças no seu quadro burocrático/organizativo etc – que irão transformar substancialmente os cursos superiores e colocá-los mais próximos das necessidades políticas, socioambientais e educacionais, que fundamentam a sua criação na contemporaneidade.

O modelo competitivo da livre concorrência liberal, que organiza as relações no mercado de trabalho, enfrenta contraponto nas fricções conflituosas, que perpassam sociedades globalizadas, cada vez mais complexas e diversas em termos étnicos, raciais, culturais, de religiosidade, de gênero, entre outras dimensões identitárias emergentes.

Tais circunstâncias atuais exigem não apenas a formação de um cidadão/profissional criativo, crítico e autônomo, mas humanizado e capaz de manter, refazer e criar laços de solidariedade social. As instituições de educação superior, no compromisso de formar profissionais nessa perspectiva, deparam-se tanto com os desafios suscitados pelos avanços das ciências, das transformações socioambientais, das inovações tecnológicas, estéticas, quanto com aqueles relativos à formação humana solidária, ética, cooperativa e capaz de atuar na mediação em contextos globais diversos.

As propostas de inovação convivem também com os movimentos de resistência nas instituições de educação superior. Esse pode ser um dos pontos de maior entrave para a efetivação de um projeto político-pedagógico. Ao contrário, quando um projeto institucional gera a constituição do coletivo e compartilhamentos em grupos, fortalece-se e diminuem as chances de que ocorram retrocessos e desânimos diante de desafios. Daí porque a constituição de coletivos que consolidem projetos inovadores mostra-se fundamental para superar as pesadas engrenagens da educação superior.

É da natureza de um projeto pedagógico institucional a adesão coletiva a seus princípios estruturantes e, para garantir esta perspectiva de trabalho, deve-se privilegiar o diálogo, a ação comunicativa (Habermas, 1989) e a redefinição dos espaços e tempos pedagógicos na instituição para encontros, planejamento e atividades coletivas.

Segundo Perrenoud (2000, p.83), os projetos organizam-se em torno de uma atividade na qual a cooperação é

[...] o meio para realizar um empreendimento que ninguém tem a força ou a vontade de fazer sozinho [e] instaurar uma forma de atividade profissional interativa que se assemelha mais a um modo de vida e de trabalho do que a um desvio para alcançar um objetivo preciso.

Quando a cultura do coletivo se instala é possível desenvolver várias formas de trabalho integrado, favorecendo o permanente diálogo entre os atores. Outro aspecto importante são as práticas inter e multidisciplinares, por constituírem-se em importante passo para o desenvolvimento do trabalho coletivo.

Um dos grandes entraves ao trabalho coletivo associa-se à lógica da racionalidade instrumental e ao currículo normativo-prescritivo, dominante nas instituições de ensino superior brasileiras. Esse nível de compreensão aponta para a concepção da atividade docente, não no âmbito do casuísmo, mas da intencionalidade, como prática social, na qual os saberes incorporam relativizações, mudanças e valores éticos e políticos, em função de sua vinculação aos interesses que se efetivam nessa mesma prática.

A globalização da economia, a política neoliberal e os constrangimentos existenciais decorrentes do pensamento moderno, ao invés de resolverem a questão do homem, ampliaram o fosso entre ele e a melhoria de suas condições de vida, determinando mais desemprego e exclusão social, apesar de o discurso veiculado ser o de inclusão crescente de grupos no sistema social. Esse quadro, queiramos ou não, tem repercutido e poderá continuar a repercutir (de forma muito mais intensiva), determinando vários e nefastos efeitos.

Porém, apesar de toda essa complexa realidade, um considerável número de instituições parece não perceber a necessidade de se transformarem. Nos termos de Demo (1999, p.56),

De fato, a maioria das “instituições de ensino superior” afoga-se em estruturas totalmente arcaicas que, mesmo buscando definir-se como inovadoras, fazem parte do atraso. Erra-se completamente perante os desafios profissionais, porque já não há como manter-se profissional com mero ensino ou treinamento.

Quando a preocupação é reconhecer e articular os diferentes saberes na formação dos profissionais, torna-se necessário assegurar a perspectiva de uma visão contextualizada e multidimensional do processo formativo. É importante compreender, também, o cruzamento de saberes que se dá no cotidiano institucional: o saber docente, os saberes socioculturais de referência e os saberes já construídos pelos acadêmicos. Este percurso implica em um outro desafio: a reconstrução dos tempos e espaços pedagógicos de modo a promover outros regimes de relações. Para Freitas, nessa perspectiva, atuam

[...] os professores comprometidos com o desenvolvimento da consciência crítica desta sociedade, marcando diferença entre projetos de organização curricular (flexibilização x criatividade e inovação) [...] sem reduzir a capacidade teórica de análise e sem reduzir a resolução de problemas. [...] Profissionais comprometidos em desenvolver a auto-organização de seus alunos e de si próprios, transformando-se em construtores desta nova sociedade (1999: p. 35)

Nesta perspectiva, o processo ensino-aprendizagem é desafiado em suas dimensões relacionais e de mediação. Na trilha de tais desafios, espera-se que o docente se perceba como mediador da relação ativa do acadêmico com o saber, considerando tanto os conhecimentos e experiências prévias, quanto os significados trazidos por eles, a partir de seus pluriversos de pertencimento (culturais, étnicos, territoriais, históricos, identitários, de gênero).

Ademais, um projeto que se pretenda fonte de rupturas necessita uma gestão para a heterogeneidade, implicando a percepção do universal e, simultaneamente, do particular. Além disso, sem desconhecer as relações de poder e, mais do que isso, comprometido com uma ética contra-hegemônica, descolonial e emancipatória no plano destas relações, princípios que reconhecemos como potência na proposta curricular que descrevemos a seguir.

NA CONTRAMÃO, UM PROJETO CURRICULAR DE RESISTÊNCIA

Antes mesmo do início do século XXI, vários movimentos voltados para as transformações sociais foram ganhando corpo no Brasil, impulsionando a reconfiguração de forças no âmbito das universidades públicas. A democratização do acesso ao ensino superior, cujo marco normativo se expressa na Lei Federal 12.711 de 2012, conhecida como Lei de Cotas, vem no bojo de outras importantes transformações, tais como a expansão e interiorização das universidades públicas federais para regiões distantes das capitais e centros metropolitanos (FREITAS E HARDER, 2013).

Em conjunto, estes dois processos vêm reconfigurando significativamente a composição das comunidades acadêmicas, que se tornam mais diversas em termos culturais, identitários, étnicos, raciais, sociais. Este fenômeno é observável tanto nos setores e campus avançados de expansão de instituições estabelecidas, como em novas universidades implantadas em regiões afastadas dos centros urbanos.

É neste contexto que o Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná/UFPR foi criado, em meados da primeira década do século XXI, fruto da expansão desta universidade e situado no município de Matinhos, litoral do Paraná. Esta região é de elevada complexidade em termos de sua história e sociobiodiversidade: um dos mais antigos contextos coloniais do Brasil, em cujas sociedades contemporâneas circulam capitais culturais, artísticos, arquitetônicos e políticos próprios de quem outrora foi centro das elites formadoras do atual estado do Paraná. Superpõe-se a este território, em mosaico, os ecosistemas de comunidades caiçaras, quilombolas, pescadoras, ribeirinhas, camponesas de base agroflorestal, mbyá guarani, diuturnamente tensionadas por grandes projetos de desenvolvimento portuário e unidades de conservação da natureza (HARDER E FREITAS, 2015).

Desde sua criação, o Setor Litoral da UFPR forjou sua identidade associada a um projeto político-pedagógico inovador, além de buscar orientação no reconhecimento e estranhamento permanentes da realidade socioambiental, cultural e histórica do litoral paranaense. Tal projeto opta por uma proposta emancipatória, comprometida com ideais e valores pautados

em uma concepção de educação anti-hierárquica e anti-exclusivista, e vem sendo objeto de diversos estudos (e.g. COUTO, 2013; FAGUNDES 2009; FRANCO 2008; 2014; JOUCOSKI, 2015).

Com ênfase na estratégia de redefinição do espaço-tempo das relações de produção e circulação de saberes, o projeto político-pedagógico do Setor Litoral da UFPR está estruturado em um currículo tridimensional: três fases/tempos articulam-se a três eixos/espacos pedagógicos, que por sua vez orientam a concepção dos projetos dos diferentes cursos.

Tal desenho curricular representa uma importante ruptura com a racionalidade acadêmica e técnica formalmente unidimensional, linear e progressiva, inspiradora da formação universitária ocidental, que divide, fragmenta e distancia os campos de saberes científicos, alienando os sujeitos dos processos e meios de produção, aquisição e circulação de conhecimentos.

E, se temos uma dívida com o positivismo pela germinação do espírito científico, identificamos as repercussões de processos imobilizadores de um cientificismo exclusivista, cujo poder simbólico apoia-se na crença de que a ciência é a única modalidade possível de conhecimento válido. Não esqueçamos que foi e é no bojo de processos engessados e hegemônicos de construção de conhecimentos que se fortaleceram e confirmam as definições de fronteiras e campos disciplinares (BOURDIEU, 1989).

Movido pelo reconhecimento da insuficiência de tais fronteiras para a abordagem das questões postas às sociedades contemporâneas, o projeto político-pedagógico do Setor Litoral da UFPR foi estruturado, visando sua permeabilidade e apoiando-se em princípios que resultaram em um arranjo que potencializa a superação de fragmentações e divisões, para conduzir-se entre anéis que se entrecruzam, promovendo teias complexas.

A grande ruptura foi conceber um currículo capaz de superar os espaços hegemonicamente distribuídos por disciplinas. Nos cursos esse espaço é diluído em módulos interdisciplinares e interculturais, compartilhados por estudantes e docentes de diferentes cursos e membros das comunidades locais.

Nesse arranjo, não é a área ou o campo de conhecimento que define o horário, o professor, a metodologia, mas as questões multidisciplinares que advém da realidade, em uma organização por projetos e/ou temáticas. O projeto político-pedagógico estrutura-se concebendo o conhecimento como uma totalidade articulada, indissociável do posicionamento do sujeito a respeito da sociedade e sua realidade concreta. (UFPR Litoral, 2008).

Obedecendo a esse princípio, a dimensão temporal do currículo está organizada em três grandes fases progressivas e também simultâneas: 1- *Conhecer e Compreender*; 2- *Compreender e Propor* e 3- *Propor e Agir*, nas quais todos os cursos organizam suas vivências ao longo do tempo de graduação.

Desnecessário destacar que os envolvidos - docentes, acadêmicos, técnicos administrativos e a comunidade em geral - demonstram estranhamentos quando vivenciam essa organização temporal do currículo tridimensional, pois possuem como referência uma escola básica e superior permeada pela fragmentação e acúmulo progressivo de conhecimentos dissociados de seus meios e processos de produção. Por essa razão, não é tarefa simples romper com os modelos instituídos.

As três fases temporais são desenvolvidas espacialmente em três grandes eixos, que dialeticamente organizam todos os cursos e conferem a tridimensionalidade ao currículo: Eixo 01 - *Projetos de Aprendizagem (PA)*, com carga horária de quatro horas semanais; Eixo 02 - *Interações Culturais e Humanísticas (ICH)*, com carga horária de quatro horas semanais e Eixo 03 - *Fundamentos Teórico-Práticos (FTP)*, com carga horária de doze horas semanais.

A proposta do projeto é desenvolver as atividades pautadas pelo desafio da emancipação e promoção de capacidades relacionadas à autonomia colaborativa dos sujeitos envolvidos, combatendo a resignação e naturalização do sofrimento e exclusão social, instalados historicamente nas comunidades e sociedades do litoral paranaense.

Mais do que uma teorização a respeito da função social da universidade e da construção do conhecimento, a partir de espaços curriculares tridimensionais, trata-se de uma proposta que efetivamente cria condições concretas para práticas pedagógicas ousadas, envolvendo sujeitos historicamente excluídos, aos quais não foi autorizada a potência de aspirar à educação superior nos modelos tradicionais e elitistas.

Nessa perspectiva, os conhecimentos circulam e são produzidos em regimes colaborativos, a partir de relações de ensino, pesquisa e extensão estabelecidas pela universidade com as comunidades. Em tais relações, os conhecimentos acadêmicos, os saberes, práticas e técnicas experimentam vias de diálogo intercultural e multidisciplinar, possibilitadas pelo foco nos interesses coletivos. Acadêmicos e docentes responsabilizam-se pelas e com as comunidades, compartilhando a consciência de que não se trata de uma tarefa salvacionista, mas mutualista.

A concepção do processo educativo fundado na realidade socioambiental provoca a organização de um currículo flexível, de forma articulada e com múltiplas relações. A proposta é romper com a concepção disciplinar e fragmentada para trabalhar com um espaço-tempo formativo que têm como principal articulador o eixo curricular do *Projeto de Aprendizagem (PA)*.

No *Projeto de Aprendizagem*, o tema gerador é fruto da escolha individual de cada estudante, e emerge da relação do sujeito com seu próprio desejo, em diálogo com a realidade concreta em que está inserido, despertando pulsões de vontade que terminam por mobilizar a ação criativa (BACHELARD, 1990). Tais projetos podem ser desenvolvidos individualmente ou em duplas de estudantes.

Neste eixo curricular, do docente é esperada a mediação dialógica, simétrica, e não a orientação científica, o que também exige muitas e difíceis rupturas. Juntos, mediador e mediando provocam-se a produzir e mobilizar metodologias e saberes capazes de potencializar a abordagem do tema gerador.

Uma série de deslocamentos e desconstruções potencialmente ocorrem na dimensão curricular do *Projeto de Aprendizagem (PA)*: trata-se, nos termos de Guattari (2004, p.8), do enfrentamento do desafio de pôr em movimento uma articulação ético-política “[...] entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana)”, processo que o autor denomina *ecosofia*.

O desenvolvimento dos estudantes e docentes no âmbito dos *Projetos de Aprendizagem (PA)* encoraja-os progressivamente, ao longo das fases, a estabelecer um diálogo mais simétrico com as outras duas dimensões curriculares – a dos *Fundamentos Teórico-Práticos (FTP)* e das *Interações Culturais e Humanísticas (ICH)*.

Especialmente difícil é a quebra de paradigmas no contexto dos *Fundamentos Teórico-Práticos (FTP)*, eixo que recepiona mais diretamente os conteúdos programáticos das diretrizes curriculares nacionais dos cursos.

As forças de resistência à inovação encontram mais facilmente sua ancoragem nesse eixo curricular, e não raro agem imprimindo uma tendência disciplinadora, hierárquica e assimétrica aos *Fundamentos Teórico-Práticos*, reproduzindo a verticalização meritocrática.

Sem dúvida, empoderamento e autoridade são desafios postos, não apenas aos educandos, mas aos educadores e a todos os envolvidos nas vivências de um projeto político-

pedagógico inovador. E é somente na medida em que amadurecem as relações intersubjetivas e coletivas que os sujeitos estabelecem vias de emancipação mais duradoras, desenvolvem capacidades relacionadas ao exercício da autonomia e se autorizam às vivências pedagógicas de forma mais potente e plena.

Cabe observar que as tendências verticalizadoras ancoradas no eixo dos *Fundamentos Teórico-Práticos* logo se expandem e horizontalizam em relações multidisciplinares e multiculturais, próprias da terceira dimensão curricular: a das *Interações Culturais e Humanísticas (ICH)*.

O tema gerador das *Interações Culturais e Humanísticas (ICH)* pode emergir da proposição de estudantes, docentes e mesmo das comunidades locais, às quais é possibilitada a participação neste espaço pedagógico. Tais temas podem ter a duração de um semestre letivo, ou ser reapresentados por ciclos sucessivos, ao longo de anos, dependendo das interações culturais e humanísticas que forem capazes de suscitar e fazer durar.

Não raro estudantes põem em prática seus projetos de aprendizagem, quando na fase do *Propor e Agir*, compartilhando com docentes a mediação de *Interações Culturais e Humanísticas (ICH)*. Estimulados pela potência multidisciplinar, multicultural e horizontal deste espaço curricular, que pode recepcionar estudantes e docentes de diferentes cursos em turmas de até 40 educandos, os acadêmicos envolvidos na fase de *Propor e Agir* de seus projetos de aprendizagem se entusiasmam frente à possibilidade de complexificar as chaves de leitura das realidades-fonte dos seus PA's.

No caso dos cursos de licenciatura, a dimensão curricular das *Interações Culturais e Humanísticas (ICH)* apresenta-se aos estudantes como espaço-potência aos primeiros voos experimentais na docência universitária, na medida em que estes estudantes se encorajem a propor uma mediação compartilhada de uma *ICH* com seus docentes mediadores de *PA*, ou outros de sua eleição.

A condição de realização desta potência, é importante frisar, reside na capacidade dos sujeitos em criar e fazer durar suas relações, promovendo a ação comunicativa (HABERMAS, 1989) e a *ecologia de saberes* (SANTOS, 2008). Sem o amadurecimento destas relações o currículo tridimensional esvazia-se de sentido.

É importante avançar ainda em uma breve descrição do modelo de organização das práticas educativas neste currículo tridimensional, tal como ocorrem no Setor Litoral da UFPR. No eixo dos *Projetos de Aprendizagem (PA)* as práticas educativas ocorrem, em todos os cursos, em um mesmo dia da semana (a sexta feira). Os docentes são os mediadores e desenvolvem junto com os acadêmicos os projetos, que são organizados desde o início do curso e em sintonia com seus interesses. Os *PA's* resultam em propostas de ação, desenvolvidas em diferentes espaços das comunidades e da sociedade, buscando no seu desenvolvimento a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O programa semestral deste espaço curricular nos diferentes cursos pode - e não raro envolve - momentos de mediação coletiva intercalados com momentos de mediação individual, em um planejamento e cronograma elaborado em conjunto entre o mediador/docente e seus mediandos/estudantes.

No espaço de *PA*, os estudantes matriculam-se não em disciplinas, mas junto aos docentes por eles escolhidos para mediar seus projetos. É a relação acadêmica que pauta a organização das turmas, de até 18 estudantes/mediandos por mediador/docente, por semestre.

Neste mesmo desenho, as *Interações Culturais e Humanísticas (ICH)* são desenvolvidas por todos os cursos em um mesmo dia na semana (a quarta feira). Consistem em um dos pilares do projeto político-pedagógico e as turmas das *ICH's* não possuem um vínculo direto

com os cursos, pois podem integrar acadêmicos de diferentes áreas e cursos, constituindo-se num espaço de aprendizagem multidisciplinar. O que promove o compartilhamento do espaço é o interesse pela temática, possibilitando a articulação de diversos saberes (científicos, culturais, étnicos, raciais, pessoais).

Por fim, os *Fundamentos Teórico-Práticos (FTP)* são trabalhados em módulos, nos demais dias letivos da semana (segunda, terça e quinta-feira). Com rigor acadêmico-científico e contextualização são organizados em consonância com as diferentes fases da proposta pedagógica, buscando atender tanto às diretrizes curriculares de cada curso, como propiciar os saberes necessários à execução dos projetos de aprendizagem.

AVALIANDO UM CURRÍCULO INOVADOR

A despeito das resistências, o projeto político-pedagógico orientou as bases da organização curricular no Setor Litoral da UFPR, oportunizando movimentos, criando espaços e tempos propícios a rupturas e encorajando a comunidade acadêmica a superar modelos que já não correspondem aos anseios da sociedade.

Mesmo que em sua concepção os espaços curriculares tenham sido projetados com uma referência tridimensional, para integrar-se na mesma lógica do *PA* e da *ICH*, o *FTP*, no cotidiano institucional, talvez tenha sido o espaço mais difícil de superar organizações curriculares de predominância verticalizada, disciplinar e assimétrica.

Os movimentos de resistência utilizam os módulos de *FTP* como disciplinas estanques, com pouco diálogo com os demais espaços curriculares. O desapego às velhas estruturas e organizações curriculares e práticas pedagógicas tem sido tensionado por diferentes aspectos, inclusive pela preocupação com o rigor do processo educativo vivenciado nos meios acadêmicos hegemônicos de corte meritocrático.

O acompanhamento e avaliação do projeto necessita um esforço que não seja irresponsavelmente otimista, para livrar-se de engodos interpretativos, pois se trata de superar matrizes paradigmáticas seculares. Paralelamente, é preciso rigor para não deixar de identificar e valorizar avanços, ousadias e rupturas. É da natureza da proposta desestabilizar, provocar a busca de novos lugares, que nem sempre são confortáveis, porque incertos. Trata-se do lugar do não saber. Somos analfabetos de muitos saberes, porque não conseguimos ler além do que os nossos próprios textos nos mostram.

Depois de uma década, identificamos que algumas conquistas se perderam, outras foram construídas. A própria universidade sede do Setor Litoral, a centenária UFPR, centralizada na cidade de Curitiba, tem dificuldades em compreender pedagogicamente o Setor e promove uma série de interferências que tencionam formatá-lo aos moldes do sistema e da burocracia acadêmica vigente.

Possivelmente possamos interpretar a inovação curricular como uma positiva contravenção pedagógica, por respeito aos acadêmicos, às comunidades locais e aos próprios professores que desenvolvem a docência para além de propostas reprodutivas, aventurando-se em ricos espaços ainda desconhecidos.

Os cursos do setor estão em momentos e construções diferentes. Cada um dos sujeitos envolvidos lida com suas circunstâncias de *ensinantes* e *aprendentes* de diferentes maneiras. É preciso tempo, muito trabalho, estudo, reflexão e, principalmente, disposição para sair das zonas de conforto, que se transformam em verdadeiras ciladas que não nos desafiam.

Vivemos em uma sociedade na qual o ser humano é preparado para uma ecologia do imediatismo, da competição, para a rapidez e não para “perder” tempo em si próprio e no outro, pensando e sentindo, estabelecendo teias de reciprocidade e mútuo reconhecimento,

pois as informações estão rapidamente à disposição. Compartilhar rupturas implica revisão de princípios, metodologias e negação de resquício de prepotência acadêmica.

No final do século passado aspirávamos à tolerância à diferença, hoje sabemos que é muito pouco: não basta tolerar, precisamos e queremos valorizar a diferença, desenvolvendo processos que nos integrem uns aos outros, em vias recíprocas, simétricas, horizontais e abertas, nas quais haja potência para uma efetiva *ecologia de saberes*, que nos termos de Santos (2008), exerce-se pela busca de convergências entre conhecimentos múltiplos.

Em contextos multiculturais e pluriversais, para que a ecologia de saberes frutifique, há que se reconhecer mutuamente a possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas, em prol da qual os sujeitos em interação se mobilizam para credibilizar e fortalecer. Fundamental para que o horizonte de uma ecologia de saberes se concretize, é que se ultrapasse a dimensão meramente abstrata na reflexão epistemológica, para efetivamente incidir sobre “as práticas de conhecimento e seus impactos em outras práticas sociais”. (SANTOS, 2008, p. 154).

Ora, no âmbito das práticas de conhecimento desenvolvidas em instituições de ensino superior no Brasil, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão está justamente a apontar nesta direção, embora sua exequibilidade seja sempre um ponto ideal a atingir, exigindo, entre outras, as inovações metodológicas e curriculares.

Identificamos tais inovações necessárias no projeto político-pedagógico e no currículo tridimensional que instituem o Setor Litoral da UFPR, cujos arranjos potencializam práticas educativas simétricas, horizontais, multidisciplinares e heterológicas - condições potentes para o exercício de uma ecologia de saberes.

Uma diversidade de epistemologias (ameríndias, ribeirinhas, quilombolas, pesqueiras, urbanas, camponesas, regionais) encontram espaços para o exercício de relações contra-hegemônicas e descoloniais, condição para que os diferentes saberes estabeleçam na prática pontos em comum, projetando horizontes duráveis para suas relações presentes e futuras. Tal ecologia é potencializada pelo arranjo do projeto no currículo, e vice-versa. Ao invés fragmentações, tal arranjo investe na formação educacional e profissional alinhada com os projetos de vida das comunidades locais parceiras, cujas realidades reciprocamente fornecem as chaves para a concepção de outros horizontes e conceitos de desenvolvimento.

O desenvolvimento local e regional é conhecido e compreendido, proposto e praticado justamente a partir do diálogo e reconhecimento recíproco dos saberes, práticas e capacidades comunitárias locais, as quais ingressam como força motriz de esperança de *outros mundos possíveis*, em outros horizontes de futuro. E, sem dúvida, trata-se de um ato de coragem, que envolve uma grande contradição, apontada por Dostoiévski (2008): ao sonhar o voo, tememos a altura, o vazio, mesmo que um dependa do outro. O vazio é o espaço da liberdade e, portanto, das incertezas, que é o grande temor. Provavelmente essa seja a explicação de trocarmos voos por gaiolas – o lugar onde as certezas habitam.

Com ousadia construtiva no terreno do conhecimento, politizando e fornecendo outras dimensões de sociabilidade e cidadania, o currículo tridimensional e seu projeto político-pedagógico merecem, no mínimo, a busca da consolidação de suas propostas e a nossa convicção de que é possível ousar individual e institucionalmente na educação pública superior.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade*. Tradução de Paulo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1990. p. 256

BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES-Unicamp, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>. Acesso em: 10/07, 2016.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p.315

COUTO, Lígia Paula. A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção de identidade docente. *Tese de Doutorado em Educação*. São Paulo: USP, 2013. p. 188

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 272

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Os irmãos Karamázov*. (2 vols). Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2008. p. 1040

FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Universidade e Projeto Politico-Pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias. *Tese de Doutorado em Educação*. São Leopoldo: UNISINOS, 2009. p. 235

FRANCO, Elize Keller. Currículo por projetos: inovação do ensinar e aprender na educação superior. *Dissertação de Mestrado em Educação*. São Paulo: PUCSP, 2008. p. 202

_____. Movimentos de mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de Licenciatura da UFPR Litoral. *Tese de Doutorado em Educação*. São Paulo: PUCSP, 2014. p. 195

FREITAS, Ana Elisa de Castro; HARDER, Eduardo. Entre a equidade e a assimetria de poder: uma análise da implementação de políticas afirmativas de educação superior indígena no Brasil. *Século XXI - Revista de Ciências Sociais*, v. 3, n. 1, p. 62-87, jan/jun. 2013. Disponível em: periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/download/11221/pdf. Acesso em: 10/07, 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A Reforma Universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES - Unicamp, ano XX, n. 68, p. 17 - 44, dez/1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf> Acesso em: 10/07, 2016.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Tradução de Maria Cristina Bittencourt. 15ª. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 56

HABERMAS, Jürgen. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. p. 236

HARDER, Eduardo e FREITAS, Ana Elisa de Castro. Envelhecer na invisibilidade: tempo e narrativa na Ponta Oeste da Ilha do Mel, Paraná, Brasil. *Iluminuras*, Porto Alegre, UFRGS, v. 16, n. 40, p. 238-259, ago/dez, 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/61251/36172>. Acesso em: 10/07, 2016.

JOUCOSKI, Emerson. Desenvolvimento profissional e inovação curricular na licenciatura em ciências da UFPR litoral. *Tese de Doutorado em Ensino de Ciências*. São Paulo: USP, 2015. p. 348

PERRENOUD, Pierre. *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 192

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Ecologia de Saberes. In: _____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 136-165.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 154

UFPR LITORAL. *Projeto Político-Pedagógico*. Matinhos, 2008. Disponível em: http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/02/PPP-UFPR-LITORAL_Set-2008_Alteracao_Dez-2008.pdf. Acesso em: 10/07, 2016.

VAILLANT, Denise e GARCIA, Marcelo. *Quién educará a los educadores?* Montevideo: ANEP/AECI, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000. p.161-191.