

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS RURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL**

**TRANSIÇÕES PARADIGMÁTICAS
CONTEMPORÂNEAS NA UNIVERSIDADE: UM
ESTUDO SOBRE A PROPOSTA DA INTEGRALIDADE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Silvio Calgaro Neto

**Santa Maria, RS, Brasil
2011**

**TRANSIÇÕES PARADIGMÁTICAS CONTEMPORÂNEAS NA
UNIVERSIDADE: UM ESTUDO SOBRE A PROPOSTA DA
INTEGRALIDADE**

Silvio Calgaro Neto

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, Área de Concentração em Extensão Rural, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Extensão Rural.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vivien Diesel

**Santa Maria, RS, Brasil,
2011**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Rurais
Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**TRANSIÇÕES PARADIGMÁTICAS CONTEMPORÂNEAS NA
UNIVERSIDADE: UM ESTUDO SOBRE A PROPOSTA DA
INTEGRALIDADE**

elaborada por
Silvio Calgaro Neto

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Extensão Rural

COMISSÃO EXAMINADORA:

**Vivien Diesel, Dr^a. (UFSM)
(Orientadora)**

Humberto Tommasino, Dr. (UDELAR)

José Geraldo Wizniewsky, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 24 de fevereiro de 2011.

*Esta dissertação é dedicada a “relação orientação”,
a qual proporcionou a própria concretização da mesma,
transformando, assim, um universo de percepções...*

AGRADECIMENTOS

No entrelaçar das viagens que compõem a grande jornada desta vida, ocorreu que no trânsito de uma destas viagens surgiria uma bifurcação, um tanto inesperada observando o ponto inicial desta jornada, elaborar uma dissertação. Que difícil é entender que nos leva a realizar algumas atividades e desenvolver certas interações em detrimento de outras, cada passo dado para um lado são passos não dados para outros lados. Não é possível fazer tudo e também não é possível fazer nada, mas sempre fazemos algo, neste sentido, esta deliciosa e aventureira viagem me levou adiante nesta jornada. Entretanto, como em toda viagem, os olhos que viam antes já não vêm da mesma forma, tudo muda. Deste modo agradeço a metamorfose da vida, que a cada dia nos proporciona novas realidades e interações. Além disso, agradeço àqueles que participam disso tudo, cruzando caminhos nesta jornada e fazendo com que eu me torne um pouco mais real. São vocês mesmos, que por vezes estão mais próximos e que por vezes estão mais distantes, entretanto sempre estão, vocês são todos criadores da minha existência. Tenho certeza que para aqueles que deveria agradecer, já o realizei pessoalmente e, gostaria que levassem meus agradecimentos para sempre.

No entanto, às vezes, nas viagens desta grande jornada, esquecemos de agradecer àqueles que estão sentados bem próximos, viajando juntos continuamente. Por isso, devo ressaltar alguns agradecimentos para os companheiros de bordo mais próximos. Neste sentido, agradeço a minha família, pelo apoio e confiança incondicionais fornecidos a mim, proporcionando ter crença no caminho e fazendo-o muito mais feliz, são vocês que me fazem querer conhecer, cada vez mais, desta jornada e desfrutar de tudo que a compõe, as negatividades deixando sempre para trás e, as felicidades, guardando para sempre na mente e na alma. Mãe e Pai, muito obrigado pela VIDA.

Pouco tempo atrás, uma companheira veio a bordo e, trouxe consigo a calma, que *maravilha* poder viajar em mares calmos e pacientes, embora sempre existam turbulentas e misteriosas profundezas, é tu, Mônica, que me ensinou, nesta parte da jornada, a “paz-ciência” do amor.

Um agradecimento especial aos amigos, por entenderem e agüentarem as loucuras recorrentes que trazia as nossas conversas, sendo ótimos ouvintes e problematizadores para quem precisava falar e ouvir...

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural
Universidade Federal de Santa Maria

TRANSIÇÕES PARADIGMÁTICAS CONTEMPORÂNEAS NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO SOBRE A PROPOSTA DA INTEGRALIDADE

Autor: Silvio Calgaro Neto

Orientadora: Vivien Diesel

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 24 de fevereiro de 2011.

Conforme o título da dissertação apresenta, este é um estudo sobre as transições paradigmáticas contemporâneas na Universidade. Para sua elaboração foram assumidos alguns pressupostos e crenças relativos a tendências de mudanças na composição das instituições das sociedades ocidentais, argumentando-se da ocorrência de processos de desbabelização, este termo sendo utilizado para representar a crescente acessibilidade às instituições. Exemplificadamente, buscou-se trabalhar como se manifesta esta tendência em três campos representativos: o campo político – com a tendência à descentralização, o campo cultural – com integração do conhecimento científico e popular e no campo ambiental – com a busca pela coexistência entre natureza e sociedade. Como se observará na leitura desta dissertação, interage-se aqui, principalmente, com a Teoria Crítica, como indicadora para as transformações sociais; a Teoria do Caos, como indicadora da complexidade e caoticidade da construção social da realidade; a Ciência da Complexidade, como indicadora da busca de superação paradigmática e da emergência de outro diálogo cultural ocidental, e; a Ecologia Profunda, como indicadora dos elementos para a busca da sustentabilidade ambiental. Assumindo o pressuposto de que as sociedades encontram-se em transição para fazer frente à problemática da sustentabilidade, recorrem-se à referenciais capazes de propiciar entendimento sobre dinâmica da mudança social. Entre os suportes teóricos aos quais se recorreu estão; A Teoria da Estruturação, de Anthony Giddens, a qual integra estrutura e ação na leitura da constituição da sociedade, revelando o potencial do processo de reflexão crítica para a transformação social; A Teoria do Caos, inserindo-se em questões que em Giddens não encontram-se totalmente esgotadas, como o inconsciente e as consequências não-intencionais da ação; e, além disso, buscou-se refletir sobre as implicações do projeto moderno nas sociedades e, no desenvolvimento dos espaços acadêmicos de formação e transformação, neste caso, utilizando os aportes de Jack Mezirow, com a Teoria do Aprendizado Transformativo. Num segundo momento realizou-se estudo de caso sobre a proposta da integralidade da Universidad de La republica – Uruguai. Assim, a pesquisa empírica inclinou-se, principalmente, para a observação do campo cultural, Esta proposta evidencia o direcionamento para o desenvolvimento de outro modelo institucional universitário, voltado, principalmente, a interdisciplinaridade, a integração entre as funções gerais da universidade – Ensino, Pesquisa e Extensão -, para o diálogo horizontal com as culturas populares, para evidenciar o compromisso social desta instituição. A pesquisa empírica, realizada com participantes de espaços conduzidos no marco da proposta da integralidade, visou compreender o processo formativo frente à tendência à desbabelização, bem como, visualizar as potenciais capacidades desta proposta pedagógica para a promoção da reflexão crítica em seus participantes, observando as diferentes ferramentas metodológicas utilizadas e suas aproximações com a pesquisa-ação participativa, entendendo esta como a idealização institucional da UDELAR para a condução dos espaços de formação. Finalmente, realizou-se uma discussão sobre as dificuldades apresentadas para as transições esperadas nos três campos estudados, no sentido de subsidiar o processo de desbabelização, entretanto, o desenrolar do mesmo indica a necessidade da promoção de distintos diálogos: o político, no âmbito da gestão pública; o cultural, no âmbito da gestão e produção de conhecimentos; o ambiental, no âmbito da busca pela sustentabilidade. Neste contexto, entendeu-se que estes não são diálogos que colocam as sociedades ocidentais em posições confortáveis, levantando uma grande questão: Será possível, para as sociedades ocidentais, superar o “paradoxo do conforto”?

Palavras-chave: Sustentabilidade, Reflexão Crítica, Sociedades Ocidentais.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural
Universidade Federal de Santa Maria

CONTEMPORARY PARADIGMATIC TRANSITIONS AT THE UNIVERSITY: A STUDY ON THE INTEGRALITY PROPOSAL

Author: Silvio Calgaro Neto

Advisor: Vivien Diesel

Date e Location of Defense: Santa Maria, february 24, 2011.

As the title of the dissertation presents, this is a study on the contemporary paradigmatic transitions at the University. However, on the elaboration were made some assumptions and beliefs concerning due process in the composition of the western societies institutions, which was previously considered some existents "*unbabelization processes*", this term being used to represent the increasing accessibility of western societies on their institutions. As an example, we tried to work with three representative fields of this process: political, cultural and environmental fields. However, the empirical research have been leaned to the observation of the cultural field, which presented facts and ideas in the context of the Universidad de la República, where are coming up the implementation of the "*integrality proposal*". This proposal shows the direction for the development of other university institutional model, dedicated, mainly, to interdisciplinary, integration between the general function of the university - Education, Research and Extension -, for horizontal dialogue with popular cultures, to evidence the social commitment of this institution, etc. In this sense, we tried to understand societies as transitional forms and continuously changing. These perspectives were subsidized to some theoretical supports, they are; The Structuration Theory, by Anthony Giddens, which integrates structure and action to read the societies constitution, revealing the potential of the critical reflection process for social transformation; Chaos Theory, inserting unsolved problems showed by Giddens Theory, as the unconscious and unintended action consequences; and, moreover, was tried to reflect about the implications of modern design in societies, and in the development of the academic spaces of formation and transformation, in this case, using the contributions of Jack Mezirow, who brings the Transformative Learning Theory. As will be showed reading this dissertation, interacts here, especially with Critical Theory, as an indicator for social transformation processes; Chaos Theory, as an indicator of complexity and chaos presence on the social construction of reality; Complexity Science, as an indicator of seeking to paradigmatic overcome and the emergence of other western cultural dialogue, and; Deep Ecology, as an indicator of the elements in the quest for environmental sustainability. The empirical research, organized with participants of activities conducted within the framework of the "*integrality proposal*", aimed to find indicators for the observation of "*unbabelization process*", and tried to observe the potential skills of pedagogical proposes to promote critical reflection on its members, looking to the use of different methodological tools and their participatory action research approaches, realizing that like the institutional idealization of UDELAR to conduct the formative spaces. Briefly, was observed the guidelines proposals and idealizations for the academic formation, relative to agricultural sciences, understanding them as susceptible to multiple influences. Finally, there was a discussion about the difficulties presented to the expected transitions in the three fields studied, in order to support the "*unbabelization process*", however, the progress of the indicated process claims to the need of promote various dialogues, about politics, in public management, about culture, in the management and production of knowledge, about environment, within the quest for sustainability. In this context, was understood that these dialogues are not comfortable to the western societies, emerging a big question: will it be possible, to the western societies, overcome the "comfort paradox"?

Key-words: Sustainability, Critical Reflection, Western Societies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ilustração dos espaços criados pela “relação orientação”	18
Figura 2 - Demonstração explicativa das sinergias entre os processos de desbabelização	29
Figura 3 - Ilustração da composição e relacionamento entre estrutura e ator.....	56
Figura 4 - Ilustração da conexão entre estrutura e estruturação.....	57
Figura 5 - Ilustração da interação entre estrutura, sistema e estruturação	59
Figura 6 - Ilustração apresentando a conceituação institucional de Extensão e suas diretrizes executivas	88
Figura 7 - Exemplificação gráfica global das propostas apresentadas ao primeiro edital de implantação dos Espaços de Formação Integral	91
Figura 8 - Síntese das etapas conteúdos e resultados esperados dos EFI's.....	93
Figura 9 - Ilustração demonstrativa da influência da experiência do CIEV em termos de aprendizagens, projeto profissional e proposta de EFI	99
Figura 10 - Ilustração das potenciais problematizações levantadas pelo EFI	102
Figura 11 - Ilustração demonstrativa da influência da experiência Área V em termos de aprendizagens, projeto profissional e proposta de EFI	105
Figura 12 - Ilustração das potenciais problematizações levantadas pelo EFI	106
Figura 13 - Ilustração demonstrativa da influência da experiência “Sistemas de Informação em Clínicas” em termos de aprendizagens, projeto profissional e proposta de EFI.....	109
Figura 14 - Ilustração das potenciais problematizações levantadas pelo EFI	111
Figura 15 - Ilustração demonstrativa da influência da experiência “Extensão e Transferência de Tecnologia” em termos de aprendizagens, projeto profissional e proposta de EFI.....	114
Figura 16 - Ilustração das potenciais problematizações levantadas pelo EFI	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEX-Cerro: Aprendizaje y Extensión de la Universidad de la República.

CCZ 11: Centro Comunal Zonal 11.

CDC: Consejo Directivo Central.

CFC: Clorofluorcarboneto.

CIEV: Curso Introductorio de Estudios Veterinarios.

CSEAM: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio.

EFI: Espaço de Formação Integral.

EFI's: Espaços de Formação Integral.

IFI: Itinerário de Formação Integral.

IFI's: Itinerários de Formação Integral.

PIE: Programa Integral de Extensión de Paysandú.

PIM: Programa Integral Metropolitano.

PLEDUR: Plan Estratégico de la Universidad de la República.

PSA: Pagamentos por Serviços Ambientais.

UDELAR: Universidad de la República.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário para estudo sobre a proposta da integralidade.....	134
--	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: UMA TRAJETÓRIA E UMA PESQUISA.....	14
CAPÍTULO 1 - A CRISE DE SUSTENTABILIDADE COMO MOTIVADORA DE UM PROCESSO DE “DESBABELIZAÇÃO”	22
1.1 Mudanças recentes na configuração institucional das sociedades ocidentais.....	22
1.2 Evidências da “desbabelização” no campo político, econômico e cultural .	25
1.3 Considerações de escalas de tempo e espaço na desbabelização.....	30
CAPÍTULO 2 - EXPLORANDO A MATERIALIZAÇÃO PARADIGMÁTICA DAS EMERGÊNCIAS NOS CAMPOS POLÍTICO, AMBIENTAL E CULTURAL.....	32
2.1. Disputas paradigmáticas no campo político	32
2.1.1. Transições em níveis de “escala” geográfica da unidade de gestão.....	32
2.1.2 Transições na “qualidade” da gestão pública	35
2.2. Dinâmicas e emergências paradigmáticas no campo ambiental.....	38
2.2.1 A “economia do mundo cheio” e suas vicissitudes.....	39
2.3 Disputas paradigmáticas no campo cultural	45
2.4 Considerações sobre sinergias nas transições paradigmáticas e possíveis implicações na redefinição do papel das Universidades	51
CAPÍTULO 3 - A DINÂMICA DA MUDANÇA SOCIAL E A REFLEXÃO CRÍTICA COMO PRINCÍPIO E CONDIÇÃO DA MATERIALIZAÇÃO DE NOVAS REALIDADES	54
3.1 A reflexão crítica na dinâmica da mudança social segundo Anthony Giddens.....	54
3.2 Propostas pedagógicas para reflexão crítica: o “transformative learning” ..	60
3.3 Convergência de visões acerca da seleção da reflexão crítica e mudança social	64
CAPÍTULO 4 – A UNIVERSIDADE E EMERGÊNCIAS PARADIGMÁTICAS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO.....	67
4.1 Projetos orientadores da formação na Universidade.....	68
4.1.1 Projeto da Modernidade e formação do Homo “modernus”.....	68
4.1.2 Projeto crítico e o Homo “Justus”	70
4.1.3 A superação do projeto da modernidade e o “Homo complexus”.....	72
4.1.3.1 A crítica à formação especializada.....	73
4.1.3.2 A crítica “semiológica” aos pressupostos dos processos de transmissão de conhecimentos	74
4.2 A realidade e a reflexão crítica na proposta da integralidade da UDELAR ...	76
4.2.1 O campo conceitual da integralidade	77
4.3 Considerações acerca das convergências paradigmáticas no âmbito da formação na Universidade.....	80
CAPÍTULO 5 - EXPERIÊNCIA DA UDELAR NA BUSCA DA INTEGRALIDADE E REFLEXÃO CRÍTICA	82
5.1 O processo histórico de configuração de uma proposta de integralidade...	83
5.2. Bases conceituais da proposta da integralidade	86
5.2 Espaços de Formação Integral: aprendendo a integrar.....	89
5.3 Uma tentativa de apreensão do sentido da experiência dos alunos nos espaços de formação integral.....	95

5.4 Vivência dos EFI's	96
5.4.1 “Curso introductorio a los estudios veterinários” (CIEV).....	96
5.4.2 “Integración del Área V al Programa Integral Metropolitano (PIM), y a la Policlínica Veterinaria Barrios Unidos (CCZ 11)”.....	103
5.4.3 “Caracterización de la atención en los servicios de salud para animales de compañía: Sistema de información en Clínicas Veterinarias”	108
5.4.4 “Curso de Extensión Rural y Transferencia de Tecnología”	112
5.5 A experiência da UDELAR no contexto das transições paradigmáticas.....	117
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129

INTRODUÇÃO: UMA TRAJETÓRIA E UMA PESQUISA

Porque um engenheiro florestal, que recebe uma formação instrumentalista e tecnológica, com pitadas problematizadoras, parte para o estudo de transições paradigmáticas na universidade? Talvez tenham sido estas pitadas problematizadoras, mas seguramente existe alguma relação com as experiências prévias.

Recordo claramente, que aos doze anos me incomodava o fato de ser obrigado a ir todos os sábados, durante a manhã e a tarde, participar das aulas para receber a primeira eucaristia, por um período de dois anos. Queria estar brincando, jogando, fazendo qualquer atividade além daquela, em um dos meus únicos dois dias da semana em que não havia que ir a escola, o que tampouco me agradava muito (a não ser os quinze minutos de parada para o recreio). Entretanto, nunca houve revolta, participava das atividades e apesar da efemeridade profunda que estas atividades representavam para mim, ia vivenciando estes tempos. Deste modo, aqueles sábados me proporcionaram uma grande dúvida: Porque Deus existe? Logo, aos quinze anos já estava convicto sobre sua inexistência e, crente de que sua existência, para as demais pessoas, estava vinculada a necessidade das pessoas em ter respostas sobre o inexplicável. Buscava, portanto, incrementar uma perspectiva racional-científica- sobre esta e outras questões, mesmo porque, estaria em uma posição muito mais confortável, não necessitando realizar estas atividades indesejáveis, pois a ciência me permitia discutir a pertinência das mesmas. No entanto, mal sabia eu, que também estava substituindo um perspectiva dogmática por outra, na verdade, para mim, a perspectiva da ciência conduzia à verdade, inclusive, nunca tinha ouvido de ninguém, nem mesmo dos professores que tive a vida toda, o contrário.

Deste modo, tudo era perfeito, para todas as coisas que me desconfortavam haviam versões científicas que me colocavam novamente nas zonas de conforto, até que com vinte anos entrei na Universidade e então, a perspectiva da ciência já não era tão confortável. Física I, Matemática I, Química Analítica Quantitativa, como tudo que considerava o melhor modelo para entender a realidade era algo tão abstrato e fragmentado, com espaços tão pouco formativos? Na verdade, passei a nem entender mais o que fazia ali. No entanto, pior que estar ali, era ter que trabalhar

como soldado em uma instituição militar. Neste contexto de muitas confusões e reflexões encontrei um refúgio no movimento estudantil.

Neste espaço, que me proporcionava diálogos mais interessantes sobre a dinâmica da realidade que queria aprender, ao mesmo tempo, mais participativo, adquiri novas crenças, novas representações e motivações que funcionavam como alento para continuar. E, apesar de que me incomodava muito ouvir o tipo de conhecimento que a maioria dos professores despejava nas salas de aula, aquilo era muito mais confortável que os seis anos anteriores que realizei atividades operárias, assim segui.

No campo da Engenharia Florestal, a questão da sustentabilidade colocava-se como particularmente intrigante e preocupante. Sua compreensão requeria pensar a relação sociedade-ambiente numa abordagem holística e, além disto, trazia à tona a questão do papel da ciência e dos valores culturais da sociedade.

Mas o que isso tem a ver com esta dissertação? Tudo, pois a escolha do tema deste trabalho tem relação direta com uma profunda intenção de, num primeiro momento, refletir sobre a minha perspectiva sobre esta temática, avançando com a pesquisa no sentido de explicitar-la, verificar sua coerência interna, examinar sua sustentação teórica e qualificá-la a partir do “diálogo com a realidade”. É neste contexto que se compreende o esforço de pesquisa que se apresenta nesta dissertação que, ao mesmo tempo em que seguiu as etapas características da pesquisa (escolha do tema; definição do problema de pesquisa, explicitação do marco referencial teórico; estudo documental e levantamento a campo e identificação das contribuições da pesquisa à compreensão na temática) o fez de modo diferenciado por partir da explicitação das idéias-crenças que sustentam a perspectiva do pesquisador.

Se as crenças e experiências prévias constituíram um ponto de partida, outros condicionantes se revelaram importantes na definição da trajetória, evidenciando a oportunidade de adotar uma perspectiva reflexiva, inspirada em Giddens, na compreensão da construção da pesquisa.

Observa-se que a escolha do tema resulta de condicionantes individuais e sociais. Como sabemos, as escolhas são realizadas a todo o momento e representam de alguma forma, um elemento intrínseco da vida individual, e que influencia sobre a construção social. As escolhas estão presentes em todas as ações e mesmo, na não-ação, com isso, esta pode ser consciente ou inconsciente,

ou respectivamente, nas palavras giddensianas, discursivas ou práticas. Em toda escolha, simultaneamente, estão presentes elementos aleatórios e inconscientes, pois as conseqüências conjunturais que derivam destas não são totalmente manejáveis por aqueles que a fizeram, ou seja, emergem elementos imprevisíveis. Outros exemplos poderiam ser lembrados nas escolhas sobre as atividades cotidianas que realizamos como, que horas dormir? Que comer? Levantar com o pé direito ou esquerdo? Beber água ou suco? Que livro ler? Etc. Todas são escolhas com graus de liberdade diferentes e que trarão conseqüências conjunturais não totalmente manejáveis.

Deste modo, não há como descartar a presença de certa aleatoriedade nas escolhas realizadas por cada indivíduo, e mais ainda, na conjuntura formada pelas escolhas conjuntas das sociedades. Mas, logicamente, que em todas as escolhas não há liberdade plena e há forte dualidade nas mesmas, entendendo que estão presentes os elementos habilitantes e limitantes destas escolhas, resgatando, neste sentido, a ótica giddensiana de dualidade. Por exemplo, como pertencente a uma família de classe média, tinha algumas alternativas na forma como me conduziria para a universidade, poderia ir andando, de bicicleta ou de carro, de acordo com as condições sociais que vivenciava, também poderia ir de ônibus, por haver este serviço incluso em minhas condições sociais, contudo, não poderia ir de helicóptero, devido à ausência desta condição, tampouco poderia ir de trem ou metrô, pela indisponibilidade deste serviço. Neste sentido, as escolhas também revelam diferentes graus de liberdade para utilização dos recursos renováveis, dos recursos não-renováveis e as condições sociais disponíveis para o uso dos mesmos (interações), descartando-se a liberdade plena e igualitária, resultando nas habilidades e limitações que cada indivíduo vai construindo durante a vivência material.

Já no contexto da escolha do tema desta pesquisa, parte-se de todas as possibilidades possíveis, as quais são incomensuráveis e indetermináveis. No entanto, tem-se claro que esta escolha foi um processo no qual influenciaram, particularmente, ao menos, três fatores conjuntos: as experiências e idéias prévias; a “relação orientação”, ou seja, do relacionamento entre orientador e orientado; as oportunidades que interagiram com as experiências prévias e com a “relação orientação”.

A influência das experiências e idéias prévias é pertinente pelo fato de que ninguém desenvolve ou é incumbido de desenvolver uma pesquisa sem uma prévia relação mínima com o tema, a qual não necessita ser necessariamente reconhecida, e, além disso, na própria observação do pesquisador estarão presentes os condicionamentos (limitações e habilidades) impostos pela vida pregressa do mesmo. No caso desta pesquisa, revelam-se muitas interações das experiências prévias com a construção da problemática a ser trabalhada na pesquisa, visto que a problematização do processo de formação foi uma preocupação latente na vida pregressa do pesquisador, como exposto anteriormente.

Na escolha do tema teve, também, influência direta da “relação orientação”, ou seja, da interação entre orientador e orientado. Nesta relação é onde afloram as problematizações paradigmáticas (se estabelecem os vínculos das problematizações individuais com as tradições de pesquisa), intervindo também sobre o grau de liberdade para a escolha do tema¹. Em uma exemplificação superficial do caso desta pesquisa, a “relação orientação”, ao privilegiar a conciliação dos propósitos da pesquisa e formação, desenvolveu-se na forma de um processo contínuo de discussão acerca das formas de aprendizagem: o relacionar; o observar; o expressar; o escutar; o sentir; etc. Para então culminar, no meu caso, no processo mais difícil de todos, ou seja, questionar as formas de aprender, explicitando e colocando em questão dogmas pré-estabelecidos. Toda a relação foi deixando-se influenciar pelos diversos aportes que a cruzavam transversalmente, como aulas, artigos, leituras, interações pessoais, diálogos, viagens, cotidiano, etc.²

Neste contexto, paulatinamente percebeu-se a aprendizagem como um processo contínuo e infinito, mas, simultaneamente, sempre havia a presença da finitude temporal da relação dada pela vinculação a um programa de pós-graduação em nível de mestrado. Assim desenvolveu-se uma dinâmica de aprendizagem em que se alternavam os espaços de experiências conjuntas (diálogos, troca de

¹Por exemplo, acontece corriqueiramente, que as pesquisas de mestrado e doutorado sejam idéias simplesmente passadas do orientador para o orientado, o qual, por sua vez, desenvolve como parte de um plano ou projeto de pesquisa mais amplo. Possivelmente o estudante destinado a pesquisa tenha alguma relação com o tema, mas o grau de liberdade para a escolha do mesmo foi bastante limitado, ao mesmo tempo, o orientador deve ter, para apresentar tal comportamento, um modelo de desenvolvimento científico subentendido.

²Ocorrendo, de alguma forma, uma inserção sinérgica destas atividades com os questionamentos e diálogos desenvolvidos, esta sinergia não parecia proposital, ao menos para mim parecia ocorrer com naturalidade. Ao mesmo tempo, seria ingenuidade acreditar que tudo tenha ocorrido sinergicamente, mas talvez neste ponto esteja a qualidade da “relação orientação”.

experiências e outras atividades diversas), com espaços de leitura ou aportes teóricos individualizados, realizando abordagens conceituais, e criando, deste modo, uma dinâmica para a “relação orientação”, conforme se ilustra na figura 1.

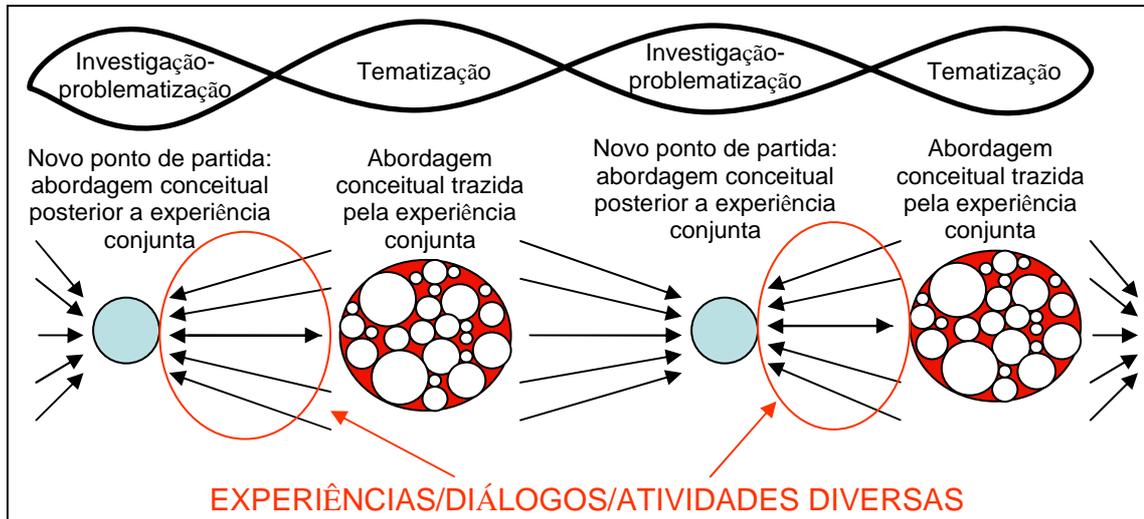


Figura 1 - Ilustração dos espaços criados pela “relação orientação”

Neste fértil terreno de desenvolvimento intelectual discutiram-se várias possibilidades de temas para a pesquisa, contudo nenhuma delas parecia introduzir aspectos realmente definitivos para propiciar uma aprendizagem significativa em termos de problematizar as idéias-crenças relevantes para o pesquisador. Assim, foi exatamente a realidade trazida pelo Professor Humberto Tommasino³, explicitando a proposta de integralidade da UDELAR durante a palestra “Os sentidos e o papel da extensão universitária no desenvolvimento”⁴, em conjunto com o texto de apoio denominado “**Extensión y prácticas integrales: algunos aportes a la transformación universitária**”, que contribuíram para a definição do tema. Esta proposta interagiu, de alguma forma, com os interesses, as experiências e idéias prévias do pesquisador e, ao mesmo tempo, não há como eliminar a influência da conjuntura na “relação orientação”, a qual, neste momento, incorporava práticas docentes, através da docência orientada onde se colocava em questão o modelo de

³ Pró-Reitor de Extensão da Universidad de la República (Uruguai) - Cabe reconhecer que haviam sido realizadas, anteriormente, outras leituras de trabalhos deste professor identificando-se afinidade de abordagem.

⁴ Realizada em 18/09/2009, no Centro de Ciências Rurais da Universidade Federal de Santa Maria.

“ensino” na universidade. Seria esta uma proposta que propiciaria uma formação menos abstrata, fragmentada, permitindo a compreensão crítica da realidade e avanços da sociedade rumo à sustentabilidade? Neste contexto, definiu-se pelo estudo das transições paradigmáticas na universidade frente à questão da sustentabilidade, com ênfase nas referências para os processos de formação.

A sequência da lógica da investigação implicava, então, definir que tipo de formação era considerada desejável – frente ao desafio da sustentabilidade – e como haveria de ser realizada.

Na demarcação do tipo de formação que seria considerada desejável – mais especificamente – qual o projeto político do processo formativo - houve a preocupação de explicitar as idéias-crença do pesquisador e analisar as evidências teóricas e empíricas que as sustentavam. A explicitação do marco referencial teórico, neste contexto, tem relação direta com todo o processo precedente. Partia-se, então, para a explicitação e investigação da consistência de algumas crenças ou pressupostos do pesquisador como: a influência significativa da ciência positivista de cunho disciplinar para a conformação da sociedade contemporânea a qual integra um “projeto da modernidade” enquanto projeto de futuro das sociedades ocidentais; a avaliação de que esta conformação da sociedade, influenciada pela ciência positivista de cunho disciplinar, não seria sustentável; o reconhecimento da emergência de uma crise ambiental como elemento central para deslegitimação do “projeto da modernidade” enquanto projeto de futuro das sociedades ocidentais, que estes processos repercutem em renovações paradigmáticas, que um dos campos de renovação paradigmática implica a superação da ciência positivista e construção de novos paradigmas de produção de conhecimento/formação, dentro de uma tendência ampla à “desbabelização”⁵ das instituições sociais. Cabe considerar que há um pressuposto central na construção deste trabalho. *Acredita-se que há relação dialética entre a conformação da dinâmica social e o paradigma hegemônico que rege as construções científicas.* Assim, que tipo de conformação da dinâmica social favoreceria e poderia ocorrer com a construção de outro paradigma relativo às construções do conhecimento/ formação na Universidade?

⁵ O termo *desbabelização* refere-se a uma possível tendência das sociedades ocidentais a criação de acessibilidades às suas instituições. O termo recebe influência direta da crítica de Basarab Nicolescu em *O Manifesto da transdisciplinaridade* (1999), a qual trata da relação entre a disciplinarização do conhecimento e a conformação da dinâmica social. Durante o texto, o autor utiliza o termo “babelização” para comentar sobre a disciplinarização do conhecimento. O significado e o sentido do termo “desbabelização” será retomado e melhor explicitado no decorrer deste trabalho.

Estas idéias gerais acerca da dinâmica da sociedade contemporânea haveriam de ser articuladas e sustentadas, constituindo este o primeiro desafio da pesquisa, explorando-se, então, suas derivações para a atuação da universidade e o processo de formação. Para responder às questões sobre qual seria a formação almejada partiu-se do suposto (de acordo com as idéias crença do pesquisador e evidências que as sustentam) de que seria uma formação para uma sociedade em transição buscando-se, inicialmente, distinguir qual o sentido desta transição (o que se apresenta no capítulo 1) e como se manifestaria nos campos político, ambiental e cultural (o que é tratado no capítulo 2). Para responder como se alcançaria esta transição almejada na sociedade e qual a importância e orientação dos processos de formação neste contexto recorreu-se à Giddens e Mezirow (abordados no capítulo 3).

Parte-se, então, para o exame da experiência da UDELAR. Desta forma, o tema da pesquisa se expressa na primeira parte do título: *Transições paradigmáticas contemporâneas na Universidade*. Já a segunda parte do título indica o contexto em que os fatos desta transição estão ocorrendo, na UDELAR, reconhecendo-se que seria interessante visualizá-lo, ou seja, *um estudo sobre a proposta da integralidade*.

Como se especificará melhor durante a revisão teórica sobre a proposta da integralidade, a Universidad de la República busca promover uma reestruturação de sua instituição universitária, em que a curricularização da extensão é um dos aspectos centrais da proposta. A proposta visa criar a atmosfera propícia para avanços na produção de conhecimento/formação em termos de interdisciplinaridade; participação social; abordagem da complexidade, e integração das funções universitárias. Ao mesmo tempo, não há como deixar de observar a grande centralidade conferida, na proposta, à questão da práxis, ou seja, a incorporação de uma prática acadêmica voltada à transformação social, esta conduzida a partir de uma perspectiva crítica da realidade. Com esta proposta a experiência da UDELAR concretiza anseios que vinham sendo expressos em diversas instâncias políticas de discussão do futuro das Universidades, que reconheceram a necessidade de buscar maior comprometimento da Universidade com a transformação social.

Assim, o estudo documental e o levantamento de campo do caso da UDELAR representam mais elementos constituintes do trabalho. Sua principal função, no contexto desta estratégia metodológica de formação e pesquisa, é

fornecer aportes para a compreensão das possibilidades e dos desafios implicados neste tipo de transição paradigmática. Neste processo espera-se que ocorram a reformulação dos questionamentos e crenças do pesquisador acerca do tema escolhido, ou seja, a reformulação e formulação de novos objetos-crenças⁶. Neste contexto, propõe-se observar a proposta da integralidade como um atrator, lançado pela UDELAR, sobre o fractal desta instituição para alcançar uma formação para a complexidade, remetendo-se a pensar sobre as distintas bifurcações que se produzirão. Trata-se, então, de um estudo exploratório-descritivo norteado por algumas expectativas com relação aos fenômenos estudados. Neste sentido, embora as bifurcações sejam imprevisíveis, espera-se que através da natureza do atrator, que é a práxis, sejam criados ambientes para bifurcações que direcione docentes, discentes e demais participantes para uma abordagem complexa e crítica da realidade, diferenciando, em decorrência, sua dinâmica institucional.

O estudo focaliza-se na proposta da UDELAR no contexto das orientações dos processos de formação nas Ciências Agrárias nas Universidades, e os desafios enfrentados na sua implementação (capítulo 4). Para aprofundamento no estudo da implementação da proposta tomou-se como referência as transições associadas à proposta da integralização no Curso de Medicina Veterinária com base em estudos de documentos e entrevistas semi-estruturadas a alunos e professores do Curso, realizadas no segundo semestre de 2010 (aspectos abordados no capítulo 5).

Cabe destacar que o exame mais consistente deste trabalho, realizado pelos membros da Banca Examinadora, possibilitou a observação de limites interpretativos e conceituais deste autor no entendimento de temas que aqui são abordados. Neste caso, entende-se que estas questões também podem ser relevantes a outros pesquisadores, os quais se sentem “incompletos e imperfeitos”, como o próprio autor deste trabalho. Mas, que visam avançar conforme permita a dimensão temporal de nosso pensamento, para compreensões e percepções mais complexas, interativas, multidimensionais e multitemporais deste grande objeto que circunda nossos problemas de pesquisa que é a própria realidade social.

⁶ Na realização do estudo documental e levantamento de campo houve preocupação de que as observações e mensurações indicassem pontos significativos para alcançar os “elementos antifilosóficos” os quais fornecem indícios concretos para as reformulações e novas formulações. Entendendo, de modo geral, que este seria um método que visa elaborar uma pesquisa, mas buscando a fuga da perspectiva instrumentalista, assim, o desenvolvimento da própria pesquisa relaciona-se com o desenvolvimento do próprio pesquisador. Partindo, deste modo, do pressuposto de que não há separação entre sujeito e objeto, e, além disso, promovendo melhores perspectivas para futuras pesquisas.

CAPÍTULO 1 - A CRISE DE SUSTENTABILIDADE COMO MOTIVADORA DE UM PROCESSO DE “DESBABELIZAÇÃO”

Transição parece ser uma palavra adequada, entre tantas, para tratar os assuntos acadêmicos. Simultaneamente às construções dos pensamentos contemporâneos se formulam razões para desconstruí-los, porém, neste caminho, são inevitáveis as marcas deixadas por estas construções embora saibamos de sua fragilidade. Transitamos por estas idéias compartilhadas que, invariavelmente, vão pincelando as realidades que se configuram transitoriamente na sociedade.

Neste capítulo procuramos identificar as idéias compartilhadas que se mostraram fundamentais na configuração das sociedades ocidentais e na relação destas com a ciência. Simultaneamente buscamos identificar as desconstruções a que estão sujeitas e os contornos gerais das renovações que apresentam.

1.1 Mudanças recentes na configuração institucional das sociedades ocidentais

Parte-se aqui da compreensão de que os seres humanos e suas sociedades foram elaborando instituições como meio para aumentar e regular a sociabilidade e, contribuir na resolução das infinitas problemáticas que surgiam. A Fala, a Escrita, a Família, a Religião, a Ciência, a Universidade, o Estado são, enfim, apenas alguns exemplos das inúmeras instituições elaboradas que, por sua vez, contribuíram para o estabelecimento e configuração das sociedades humanas.

A partir do século XVI as sociedades ocidentais assumem uma configuração que poderia ser caracterizada pela metáfora da “babelização” na medida em que se acreditou que uma crescente especialização institucional configurava uma tendência social planetária necessária e desejável, fundamentando um ideário de progresso humano. Cabe observar que esta visão orientou, também os esforços de *projectação*⁷ do futuro, reducionistas, pois, frequentemente, baseados numa linearização e simplificação dos processos sociais.

Nesta conjuntura, é possível visualizar a assunção deste mesmo ideário de progresso humano por todas as partes do planeta, configurando Estados-nações

⁷ Termo retirado do livro *Ideologia e Meio Ambiente* (MALDONADO, 1971).

politicamente territorializados e institucionalizados, os quais recorrem mundialmente a esforços de projectação de futuro na formulação de políticas e passam a interagir através de uma rede econômica e monetária planetária que, em sua evolução, delineou o que atualmente denominamos de globalização, a qual configura, também, uma rede particular de instituições humanas para o uso e distribuição dos recursos materiais e imateriais.

Contudo, apesar dos benefícios propiciados pelo processo de antropização da Terra e criação de instituições especializadas, é inegável a visualização de muitos novos problemas, como as diferentes formas de degradação social. Não suficiente, a emergência da crença de grandes alterações antrópicas sobre o clima global e os resultados da degradação humana sobre o ambiente biofísico acrescentaram argumentos em favor da revisão dos ideais e práticas sociais até então adotados, pois a questão da sustentabilidade humana apresentava-se como uma problemática extraordinária. Neste contexto, visualizam-se os limites das habilidades *projeccionistas* de modo que “os planos para o futuro tendem a se tornar transitórios e inconstantes, não passando de uns poucos movimentos a frente”⁸, ou seja, a idealização do futuro falha.

Entende-se que as crises das perspectivas *projeccionistas* trazem algumas implicações importantes para a reconfiguração institucional das sociedades ocidentais, razão pela qual justifica-se um exame mais profundo desta questão em diferentes âmbitos da ciência e da política.

No âmbito da Ciência, com a crise da projectação, evidenciam-se os limites da “ciência normal” para a compreensão da dinâmica social e ambiental e de previsibilidade do futuro, por ser organizada de modo disciplinar sob pressupostos positivistas, trabalhando sob perspectivas metodológicas analíticas. Passou-se, assim, para a busca de perspectivas que propiciassem compreensões e fornecessem mais subsídios às observações das interações complexas e caóticas inseridas em sistemas não-lineares, as quais se tornavam cada vez mais evidentes. Estas revisões teóricas, que contribuíram para o declínio da confiança na capacidade de previsão da Ciência, também implicaram na diminuição da repressão explícita sobre a liberdade de expressão intelectual⁹, transformando o substrato das construções científicas em um ambiente mais fértil para a emergência de novos

⁸ Conforme Bauman (2001, p.158).

⁹ Não que esta tenha deixado de existir.

“ideais” e pressupostos ontológico-epistemológicos, caracterizando maior abertura à pluralidade.

No âmbito da política a perda de legitimidade do ideário de desenvolvimento enquanto progresso - que segue um único modelo universal - também favoreceu maior abertura para a pluralidade. Para compreender a complexidade deste processo convém lembrar que os Estados-Nação - reformulados durante os séculos XIX e XX – ascenderam e atuaram, sem dúvida, sob grande influência do ideário do progresso universal. Assim, trabalharam sob perspectivas homogeneizadoras na vida social, mas, muitas vezes, encontraram fortes resistências. Nos países que se encontravam dispostos no Velho Mundo, as populações compartilhavam e demarcavam seus territórios através de padrões culturalmente estabelecidos ao longo de sua história e, apesar dos centralismos e descentralismos políticos ocorridos, não há como negar que as intervenções dos Estados-nações não foram suficientes para eliminar os resquícios da presença de um grande peso cultural na configuração dos padrões de convivência interpessoais e, por sua vez, nos paradigmas aceitos e incentivados através de suas políticas desenvolvimentistas¹⁰. No entanto, em grande parte dos países do Novo Mundo, as heranças culturais existentes têm sido ignoradas e, na maioria deles, estas foram consideravelmente eliminadas já nos primeiros anos de interação intercultural. Naqueles países onde as culturas tradicionais não resistiram, estabeleceram-se padrões de convivência mais similares aos propostos pelos governantes e, naqueles países em que sucederam miscigenações culturais, como o Brasil, tornou-se necessário adaptar os padrões de relacionamento social.

No processo de encontrar a fórmula para legislar em contextos sociais repletos de misturas e complexidades, difundiu-se um modelo de sociedade ideal recorrendo-se, frequentemente, ao ideário ocidental de progresso. Tal estratégia fazia com que a construção social da realidade dependesse, acima de tudo de um ínfimo grupo de pessoas que passaram pela formação acadêmica necessária para orientar as políticas de desenvolvimento a serem adotadas. Esta estratégia de

¹⁰ Um exemplo disto se revela na formação das constituições destes países, em que estas são elaboradas com apenas algumas páginas, onde as bases das interpretações dependem, principalmente, da moral e dos bons costumes. Outro exemplo seria a manutenção de tradicionais práticas que atualmente, parecem bizarras, mas são socialmente aceitas, como as touradas espanholas, os baleeiros japoneses, a mortandade de golfinhos e baleias na Dinamarca, e por que não citar, a manutenção das práticas colonialistas através da relação centro-periferia, etc.

governo com base em *projectação* tem vigorado até o momento, porém a crise paradigmática anteriormente referida, colocou em cheque ou em crise a validade da mesma, questionando os padrões de distribuição do poder e recolocando a legitimidade da diversidade cultural¹¹.

Se, a partir da Idade Moderna, a configuração das sociedades ocidentais seguia o caminho da “babelização”, o que parece claro no desenvolvimento da sociedade ocidental atual é a presença de uma forte tendência a “desbabelização” de suas instituições, ou seja, de pluralização, de criação de acessibilidades a uma maior diversidade de perspectivas nos espaços que influenciam sobre a produção e reprodução social.

A abertura à pluralidade, à diversidade de perspectivas aparece como um fenômeno que permeia as mais diversas instituições. Acompanha-se um período em que as sólidas instituições da sociedade aparentam estar perdendo a inacessibilidade e, conseqüentemente, seu fetichismo dogmático. Família, religião, orientação sexual, drogas, política, entre outros assuntos, agora são discutidos com menor pudor que há algumas gerações. “O Estado deixou de ser aquele estranho atrás do balcão e já se assomou aos padrões do *self-service*”; a informação deixou de ser um livro de difícil acesso e incompreensível e já flutua pela rede virtual; até mesmo a ciência deixou de ser a representação dos filmes de ficção científica.

Trata-se de um processo de renovação que se estende aos diferentes campos da vida social, assumindo, em cada um deles, formas próprias a serem exploradas.

1.2 Evidências da “desbabelização” no campo político, econômico e cultural

Cabe-nos, no espaço a seguir, traçar uma breve perspectiva sobre como se manifestam as tendências institucionais no campo político, cultural e ambiental.

¹¹ Reforçamos o entendimento de que se a estratégia de especialização das instituições foi a facilitadora (reguladoras/catalisadoras) dos processos sociais e individuais elaborada pela espécie humana para sua reprodutibilidade, realmente ela funcionou. Nenhuma outra espécie gerou tamanho impacto e foi tão abrangente quanto o *homo sapiens*. A vida buscou na diversidade sua forma de sobrevivência no planeta e a humanidade também, porém a diversidade humana é manifestada pela pluralidade cultural. Seria esta questão, um paradoxo da vida? Como observamos ao longo do tempo, a vida encarregou-se de criar uma biodiversidade enorme, e talvez esta fosse uma ótima estratégia de perpetuação, no entanto, a espécie humana reduz a diversidade que levou bilhões de anos para se estabelecer, seria este um paradoxo da vida? Que resultará da substituição da biodiversidade pela “antropodiversidade”? Enfim, estas são perguntas que não responderemos.

Diversas são as evidências que se poderia utilizar para sustentar a idéia da “desbabelização”, mas três processos, de certa forma inter-relacionados, parecem exemplificar bem esta tendência: a descentralização, com as proposições atuais voltadas a participação política, na gestão política da sociedade; a busca pelo interação equilibrada entre as perspectivas científicas e populares, na construção de conhecimento/formação no campo cultural; a busca pela coexistência entre natureza (ambiente) e sociedade na gestão dos recursos naturais, ou seja, a busca pela sustentabilidade ambiental, no campo ambiental. Procura-se, a seguir explorar mais detidamente cada uma delas.

Referenciando a primeira tendência, observou-se no último século a instauração diversos modelos de sociedade: o comunismo, o socialismo, o capitalismo e, entre as tentativas, o “sócio-capitalismo”¹² acabou por vigorar com maior amplitude. Sob outra perspectiva, analisando o macroprocesso social, é possível visualizar que este assumiu uma tendência para a diluição ou descentralização do poder político, transitando desde o totalitarismo imperialista até proposição atual de gestões territorializadas, onde a participação social passou a ser o carro-chefe do discurso para a gestão pública. Esta *desbabelização* do poder revelou uma sociedade plural, a qual tenta agora desenvolver seus mecanismos de coexistência na diversidade ideológica e cultural, num contexto econômico, o capitalismo, que não contribui para sua efetivação. De acordo com Costa (2007, p.220)

Wood (2003) procura demonstrar a incompatibilidade entre o capitalismo e a plena extensão da democracia, ao afirmar que a universalidade dos direitos políticos pela participação com o sufrágio universal deixa intactas as relações de propriedade e poder. E procura demonstrar como, mesmo em suas formas mais avançadas, o capitalismo torna possível uma forma de democracia em que a igualdade formal dos direitos políticos tem efeito mínimo sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e de exploração nas outras esferas. Acrescenta que a própria condição que torna possível a democracia, como se faz nas sociedades liberais capitalistas modernas, é a separação e o isolamento da esfera econômica e sua invulnerabilidade ao poder democrático. Proteger essa invulnerabilidade passou a ser critério essencial da democracia.

Deste modo, um pluralismo cultural verdadeiro requer avanços, indicando a necessidade de busca por pessoas que possam, inclusive, compreender os limites existentes nos processos de construção social democrática atualmente vigentes.

¹² Destacado no livro “O sociocapitalismo – por um mundo melhor” (VALENTE, 2009).

A “desbabelização” fica caracterizada na medida em que a participação passou a ser a ferramenta em voga na gestão pública, explicitando assim, a presença intrínseca da dualidade na gestão do poder, a qual simultaneamente à aproximação do poder à população (pela transição de impérios à estados-nação e territórios) , também a lança para um exercício mais complexo de participação social que, anteriormente, não passava de uma simples presença às urnas¹³. Em uma sociedade plural com diversidade ideológica e cultural, esta dualidade indica a necessidade da emergência de um *homo dialogicus*.

O segundo processo de “desbabelização” de que trata-se aqui, refere-se ao campo cultural, onde inicialmente a igreja e depois a ciência (universidade) tradicionalmente vinham sendo consideradas protagonistas para o avanço formal da cultura. Os problemas em torno da capacidade de compreensão da realidade e previsão do futuro, que afetam a confiabilidade sobre a *projectação* para o desenvolvimento, anteriormente referidos, têm proporcionado ambiente para a renovação neste campo. As diversas críticas aos alicerces teórico-epistemológicos do paradigma positivista da “ciência normal”¹⁴ colocam em questão a oportunidade das perspectivas disciplinares e existência de uma única referência metodológica para construção de conhecimentos válidos. Tal reconhecimento tem resultado na emergência de novas perspectivas para a produção de conhecimentos bem como um novo olhar sobre conhecimentos populares, aproximando-se a uma proposta de ciência popular. Além disso, as deficiências reveladas na previsão de futuro baseada na abstração de condições concretas e com referência em “modelos teóricos universais” vem contribuindo para a legitimação de processos de construção participativa de conhecimento de âmbito local, inseridos nos concretos contextos da realidade social. Ainda o questionamento da validade das metanarrativas torna cada vez mais difícil, para as universidades, sustentar a fragmentação de seu tripé – pesquisa, ensino e extensão – o qual favorece trabalhos descontextualizados da realidade social, indicando o risco de estar limitando enormemente a compreensão complexa do funcionamento da realidade e, neste sentido, diminuindo as

¹³ O sentido de dualidade, refere-se aos aportes proporcionados por Anthony Giddens, o qual destaca que em cada diferenciação sobre a estruturação social, surgem novos habilitantes e limitantes, neste caso, a participação social indica a habilitação de uma ferramenta para a gestão pública, contudo, também limita pelo fato de ser necessária o aprendizado sobre o uso da mesma.

¹⁴ Os termos “paradigma” e “ciência normal” são influências da leitura de Thomas Khun, cujo trabalho clássico “As estruturas das revoluções científicas” (1962) traz uma abordagem singular relativa às transições epistemológicas da ciência.

possibilidades de construção de conhecimento e, concomitantemente, de contribuir para o desenvolvimento. Exige-se, assim, a diminuição das distâncias entre as instâncias da universidade e, das universidades com as diversidades sociais e culturais da realidade social local, para, deste modo, tentar atingir uma forma de construção de conhecimento que contemple as necessidades de uma sociedade que já assumiu sua complexidade. De certa forma, esta “*desbabelização*” do campo cultural e, conseqüentemente, da ciência é apenas um passo inicial para a construção de conhecimento a partir da realidade social em sua complexidade, indicando, assim, a presença de uma busca para alcançar o *homo complexus*.

Já o terceiro processo de desbabelização, refere-se ao campo ambiental, onde se observa a inviabilidade de prosseguir adotando posturas que desconsideram as especificidades do ambiente biofísico enquanto condicionantes da vida humana, especialmente na projectação dos processos de desenvolvimento. Então, além de desenvolver uma sociedade dialógica nas formas de gestão pública, através da participação social; uma ciência integrada socialmente- que construa o conhecimento a partir e com respeito à realidade complexa; ainda é necessário, que tudo isto considere o requisito da sustentabilidade (definido-se uma transição de uma perspectiva de crescimento econômico para desenvolvimento sustentável). Pode-se dizer que os dois processos citados anteriormente dependem de avanços na relação entre os seres humanos, contudo, a busca pela sustentabilidade implica numa relação entre os seres humanos e com os demais seres vivos, ou seja, a “*desbabelização*” do homem em relação à natureza¹⁵. Coexistir com a natureza representa admitir, primeiramente, sua existência, ou seja, perceber as ligações ou interações coexistentes para dividir o espaço da vida, de uma forma que esta interação não signifique uma invasão degradante de seus sistemas vitais, ou seja, há de se buscar uma gestão orientada à manutenção, não somente, de uma pluralidade cultural humana, mas também de uma diversidade biológica. A coexistência entre sociedade e natureza depende, neste sentido, do acréscimo significativo da percepção ambiental, buscando revelar uma postura simbiótica que ainda não existiu na sociedade ocidental, nem entre as sociedades e menos ainda na relação destas com a biodiversidade. Deste modo, realizar o desenvolvimento

¹⁵ Fato que torna, a meu ver, tudo mais difícil na medida em que a natureza não “tem voz” para influenciar os processos decisórios que se fazem na esfera pública.

sustentável em sociedades culturalmente pluralistas representa, invariavelmente, a emergência desta outra busca: o *homo simbioticus*.

O avanço nestes processos implica que a sociedade assuma abordagens mais dialógicas, complexas e ecológicas na construção social de seu futuro. Entende-se que estas adjetivações representam, de alguma forma, sinergias, a qual revela através dos distintos discursos, na busca deste *homo diversus* (figura 2)¹⁶.

Ou seja, as emergências possibilitam a configuração de uma nova sociedade e, dialeticamente, um novo homem – um novo ideário a balizar eventuais processos de formação.

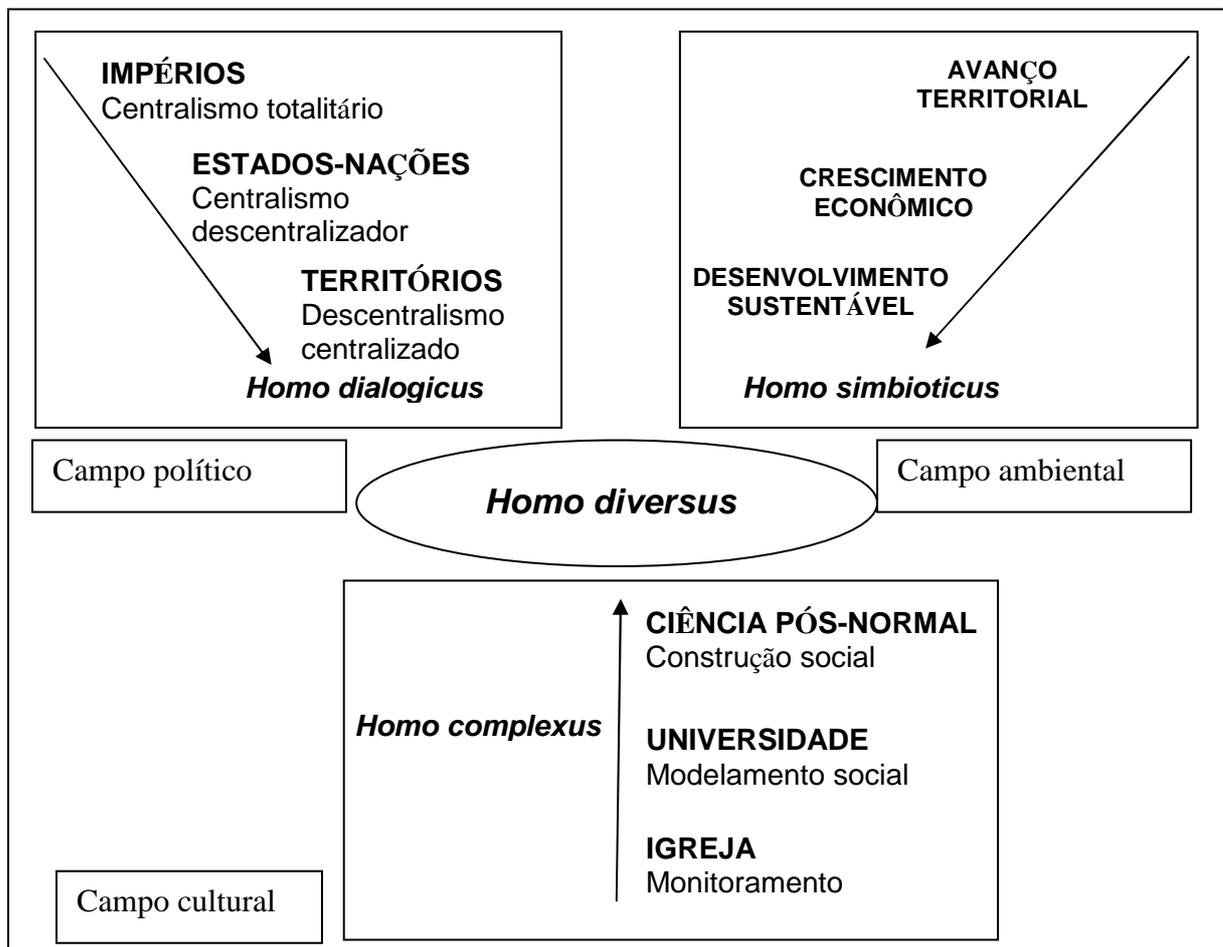


Figura 2 - Demonstração explicativa das sinergias entre os processos de desbabelização

¹⁶ De modo geral, as transições observadas nestes três campos - político, cultural e ambiental – na medida em que procuram ampliar a perspectiva de análise e incluir o que até o momento não vinha sendo incluído- revelam-se buscas da sociedade para diminuir distâncias entre o alto e o baixo, entre o dentro e o fora, e entre o produzir e o consumir, respectivamente.

A busca de um humano dialógico, complexo ou ecológico representa uma tentativa de avanço na compreensão das interações humanas nas relações sociais, culturais e ambientais. Simultaneamente, observa-se que um ser humano dialógico, também seria mais predisposto a compreender a complexidade e por sua vez, mais capaz de reconhecer a interdependência no plano ecológico, ou seja, todas estas adjetivações são sinérgicas¹⁷. Assim, o *homo diversus* é o responsável por conviver, interagir e articular a diversidade que compõe as sociedades plurais nos mais diversos campos. Esta parece ser a configuração que chegamos, apesar de passar muito tempo tentando eliminar esta pluralidade, já não é possível deixar de reconhecê-la.

As transições, na “desbabelização” institucional, podem se dar em ritmos particulares em cada um dos campos. Acompanham-se tentativas de alterações (avanços) nos sistemas de gestão pública, de gestão cultural e, de gestão ambiental, concomitantemente, cada um deles influencia o outro. Ou seja, a abertura à pluralidade na produção de conhecimento, pode se associar a significativa mudança na gestão política que, por sua vez, também altera nossa relação com a natureza.

1.3 Considerações de escalas de tempo e espaço na desbabelização

Observando as especificidades das sociedades neste último século e as derivações interativas que compuseram o processo de globalização, entende-se que é extremamente arriscado definir com exatidão o período histórico em que se realizaram ou realizarão ou processos de desbabelização referidos em cada uma delas. Assim, na presente exposição, buscamos identificar tendências gerais ao mesmo tempo em que reconhecemos que cada sociedade tem seu tempo e que podem ser observados movimentos de contratendências, caracterizando dinâmicas cíclicas.

Considera-se que os ciclos são um dos movimentos mais representativos da natureza. Não são poucos os movimentos da vida que acontecem de forma cíclica, ou melhor, praticamente todos os processos que condicionam a vida, em diferentes

¹⁷ Um aguçamento das percepções sobre as distintas energias que compõem a atmosfera vital talvez possa contribuir para a formação de um homem que transite com maior sinergia por todos os campos de interação.

níveis de compreensão, também ocorrem na forma de ciclos. Logicamente, os ciclos em parte representam um retorno a uma condição inicial, mas isso somente em parte, pois a historicidade do universo faz com que não se possa retornar ao ponto inicial. Ao introduzir a história em séculos ou milênios verifica-se que as dinâmicas não respeitam qualquer ordenação necessária no sentido de linearidade, sabemos que existe uma ordem, mas condicionada pela desordem ela é imprevisível e diante da complexidade intrínseca a estes ciclos, o caos torna-se uma ótima forma de observar a dinâmica histórica¹⁸.

Entretanto, arriscamos em propor, neste capítulo inicial, que esse parece ser um tempo de “*desbabelização*” ou, em outras palavras, parece ser um período em que as instituições e construções sociais ocidentais tornam-se cada vez mais acessíveis à pluralidade. Por exemplo, no campo político, houve a passagem da organização imperial à territorial; no campo ambiental, do avanço territorial ao desenvolvimento sustentável; e no campo cultural, transitou-se da identificação da verdade doutrinada pela igreja para a construção da realidade por uma ciência popular. Os três processos, de certa forma inter-relacionados, parecem exemplificar bem esta relação com as instituições: a descentralização, com as proposições atuais voltadas a participação política, na gestão política da sociedade; a busca pelo equilíbrio entre as perspectivas culturais científicas e populares, na construção de conhecimento; e, a busca pela coexistência entre natureza (ambiente) e sociedade na gestão dos recursos naturais, ou seja, a busca pela sustentabilidade ambiental.

Cabe examinar que estas tendências podem ser observadas como transições paradigmáticas. Ou seja, implicam a superação de paradigmas vigentes e a proposição e aceitação de novos paradigmas que, por sua vez, constituirão a forma particular como esta tendência geral se manifestará. As disputas paradigmáticas considerarão, assim, a velocidade e o sentido específico da mudança a ser realizada em cada campo.

¹⁸ Por exemplo, vejamos o ciclo da água, sabemos que a água passa por diversos estados, sólido, líquido e gasoso, ao mesmo tempo, é a parte mais abundante da constituição dos seres vivos. O planeta possui a mesma quantidade de água de sempre, que transpassa pelos diversos estados que ela assume na natureza, não obstante, é improvável determinar a ordenação dos estados que cada partícula de água assumirá, concomitantemente, a cada troca de estado destas partículas, encontra-se uma metamorfose irreversível que as mesmas já não são elas próprias e sim, o resultados de suas interações.

CAPÍTULO 2 - EXPLORANDO A MATERIALIZAÇÃO PARADIGMÁTICA DAS EMERGÊNCIAS NOS CAMPOS POLÍTICO, AMBIENTAL E CULTURAL

Partindo do suposto de que numa sociedade em transição, a crítica social vem acompanhada de tentativas constantes de propensão de novos paradigmas de gestão política, de gestão cultural e, de gestão ambiental¹⁹, busca-se, no presente capítulo, uma maior aproximação à especificidade das idéias compartilhadas, das desconstruções e transições paradigmáticas nos diferentes campos: político, cultural e ambiental.

2.1. Disputas paradigmáticas no campo político

Neste campo observa-se que houve a passagem, nos três últimos séculos, de sistemas bastante centralizados, como por exemplo, os impérios, em que a gestão pública organizava-se em torno de um centralismo totalitário, para organizações no formato de Estados-nações que constituem, ainda, uma das principais referências na gestão política, indentificando-se propostas de descentalização. Embora se identifique uma tendência geral à descentralização e participação, ocorrem, nas disposições gerais para a organização da sociedade, ciclos de **centralismo** e **descentralismo**, onde ocorrem períodos em que a conjuntura social alavanca, por vezes, sociedades conduzidas de forma mais difusa e, por vezes, sociedades gerenciadas através de um poder central. Tal dinâmica implicaria admitir a coexistência e disputa entre “paradigmas” de gestão que diferem quanto a abrangência do espaço a ser governado (nação, região, microrregião). Ainda, identificam-se diferentes propostas quanto à questão da participação (por representação ou direta).

2.1.1. Transições em níveis de “escala” geográfica da unidade de gestão

¹⁹ Concomitantemente, cada um deles também condiciona influências simultâneas de um sobre o outro.

As alternâncias de ciclos de centralismo e descentralismo podem ser evidenciadas com o exame do caso da América Latina, esforço que também revela a complexidade destes processos. Quando os europeus decidiram direcionar seus investimentos para o Novo Mundo, apostando nos rendimentos que este poderia oferecer-lhes, houve imediatamente a passagem para uma fase centralizadora na América Latina, ou seja, todas as formas de organizações sociais pré-existentes ficaram subordinadas aos impérios ibéricos como colônias. Por cerca de três séculos este continente vivenciou sua condução depender dos ideais e das decisões provenientes de governanças estabelecidas em outro continente, até que se reinicia um novo processo de descentralização. De acordo com Finot (2001, p.11)

A lo largo de la historia ha habido sucesivos procesos de centralización y de descentralización políticas: al centralismo romano sucedió la descentralización feudal, pero luego la conformación de las naciones exigió el centralismo nacional (según lo advirtiera Tocqueville). En los Andes, a su vez, al centralismo tiwanacota siguió una descentralización pero la centralización fue reasumida por los Incas, de manera similar a lo que ocurrió con el Imperio Azteca. Esta doble tendencia centralista, en Europa y en América, facilitó la colonización de la actual América Latina pero luego, en la medida en que se consolidaba la colonización, el centralismo inicial se fue debilitando, hasta el surgimiento de las intendencias, en el siglo XVIII.

Embora o centralismo esteja representando um processo político de maior amplitude, a partir da perspectiva histórica ocidental, outros inúmeros processos internos assumiam formas distintas – situando-se entre o centralismo e o descentralismo-, nas persistentes terras indígenas, nas colônias formadas e na interação entre elas. Apesar de tudo, o “modelo de institucionalização ocidental” vigorou e com sua metamorfose latina proporcionou a formação dos Estados-nações.

A institucionalização dos Estados-Nação deu passo a um novo processo de repartição de poder, neste desenrolar surgiu grande parte dos países agora estabelecidos na América do Sul e houve toda a organização no sentido de propiciar nestes países a criação de repúblicas descentralizadas (em relação a sua estrutura interna e/ou em relação à matriz/metrópole)²⁰.

²⁰ Contudo, as posteriores guerras globais demonstraram a presença desta interação entre as forças descentralizadoras e centralizadoras que através de seus atratores e estruturas dissipativas conduziram suas bifurcações e conseqüentes ramificações, as quais construíram aquele imprevisto passado que, por sua vez, gerou este imprevisto agora. Entretanto, *sob a minha perspectiva, sustento a idéia, já expressada antes, que apesar de sempre se constituírem novos centralismos, estes são sempre mais fluídos que seus antecessores, ou seja, um processo de desbabelização*, reutilizando o exemplo da água exposto anteriormente, ao mesmo tempo em que ela perpassa por seus diversos estados em seu ciclo interno, outro ciclo mais amplo, neste caso, os ciclos glaciais da terra,

Após a segunda guerra mundial (guerra fria) este continente condicionou-se a participar da escolha do novo modelo econômico mundial, o qual foi, então, referência para os governos centralizadores militares, iniciando assim, mais um período em que o poder concentrava-se sob a batuta de um grupo social pequeno. Mesmo assim, este centralismo foi mais fluido, propiciando o surgimento das unidades federativas, governos provinciais, municipais, etc., que apesar de estarem condicionados ao centralismo militar, já proporcionavam certa referência para a descentralização. Finot (2001, p.13) tomando por base a experiência Latinoamericana relata que:

El centralismo tuvo sin duda aspectos positivos en lo que se refiere a integración nacional y cobertura de servicios básicos, e incluso en lo que se refiere a industrialización, pero fue también un factor coadyuvante para que el crecimiento económico se concentrara, en cada país, en sólo una o muy pocas regiones. Hacia 1980, en Argentina el 58% del PIB se generaba en Buenos Aires (capital federal y provincia); en Brasil, el 63% en la región Sudeste; en Chile el 45% en la Región Metropolitana, y en Perú el 51% en la Costa Central (Ancash, Lima, Callao e Ica)²¹.

Este atravancamento militarizado não pôde ser sustentado por longo período e, com a crise do petróleo, logo criaram-se condições para que a descentralização política continuasse seu ciclo, apontando para as perspectivas territoriais. Como destaca e complementa Finot (2001, p.17)

Varios de los actuales procesos de descentralización se iniciaron bajo el modelo centralista, a través de la modalidad de transferir funciones desde gobiernos centrales a autoridades designadas, como un componente de reformas administrativas dirigidas a hacer frente a los crecientes problemas de ineficiencia. Estos procesos consistieron tanto en descentralización funcional (o horizontal) como territorial (o vertical). La más relevante fue la segunda, a través de la cual se empezó a fortalecer la lógica territorial frente a la sectorial, característica del centralismo. En varios países ya se habían transferido a autoridades territoriales designadas competencias que se referían principalmente a la provisión de infraestructura básica, educación y salud. Tal fue el caso de Chile, Brasil, Argentina y Colombia.

Mesmo assim, o que levanta aqui Finot, indicando como lógica territorial ainda não é a mesma proposta que hoje se visualiza sobre a denominação de

condicionam que a maior parte desta água encontra-se solidificada ou liquefeita. Ciclos dentro de ciclos, padrões dentro de padrões.

²¹ O centralismo moderno do Brasil, executado pelos governos militares, certamente avançou na implementação de algumas funções, no que tange, principalmente, a criação de serviços de infraestrutura básica relacionados à educação, saúde, transportes, entre outros, além de promover uma intensa busca pela integração nacional. Porém, economicamente não conseguiram escapar das tendências de concentração de capital historicamente vivenciada nos países da América Latina.

desenvolvimento territorial²². Fica claro que o autor adota esta palavra para referir-se aos governos sub-nacionais formados durante o centralismo militar, não abordando a atual proposta de desenvolvimento territorial que diverge grandemente das tradicionais formas de organização política e governamental, convergindo para uma descentralização ainda mais difusa e, por sua vez, mais complexa, a qual se tentará diferenciar e descrever na seguinte seção.

A concentração econômica, aliada a outros problemas graves que emergiam sob gestão centralizada (projectação) como a descontrolada dívida externa, o clientelismo e a corrupção foram criando predisposições para que alguma mudança fosse implantada. Este movimento que também se assomava a crise do modelo de planificação-estratégica centralizada resultou na renovação dos ideais neoliberais, proporcionando assim, cenário para uma mudança de paradigma na abordagem da formação das políticas públicas, o que ia ao encontro das tendências internacionais. No novo ideário, a descentralização vinculava-se a utopia que gerava alusões a um país livre das desigualdades que tradicionalmente o acompanhavam. Com isso, pode-se observar que através do processo de descentralização perpassavam as expectativas de combater problemas fundamentais e característicos, como a péssima distribuição de recursos e aproximar o modelo governamental de estruturas funcionais de democracia, incitando a participação e a gestão pública.

2.1.2 Transições na “qualidade” da gestão pública

As experiências latinomericanas com a “participação” remetem para a defesa de paradigmas nem sempre convergentes.

O processo de democratização verificado na América Latina na década de 1980 não se completou sinergicamente, não renasceu desvinculado das particularidades deixadas pelos governos militares, entre tantas, uma das mais graves heranças e, necessariamente destacável, seria a política de manutenção de uma população “apolítica”. Para Finot (2001, p.15)

[...] al nuevo Estado democrático le correspondería, básicamente: (i) en lo económico, crear las mejores condiciones para la competitividad; (ii) en lo social, reducir la pobreza y asegurar equidad, y (iii) en lo político, viabilizar

²² Tomando como referência a política da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) no Brasil, por exemplo.

una participación constructiva. Además, cumplir estas funciones con eficiencia y probidad. El logro de estos objetivos resulta tanto más difícil cuanto: (i) durante el centralismo se desarrolló una cultura proteccionista que favorece funcionamientos monopólicos; (ii) las desigualdades y en particular la pobreza resultaron acrecentadas por la crisis y el consiguiente ajuste, y (iii) durante el centralismo se fortaleció una fuerte cultura paternalista, clientelista y prebendalista .

Assim, a promoção da descentralização buscava superar alguns problemas como: a corrupção, a participação, a equidade e a competitividade. Pode-se observar que, em relação à situação anterior, houve melhorias, entretanto, não ocorreram os resultados esperados na redução da concentração econômica em algumas regiões, apesar dos enormes gastos públicos para promovê-la e, além disso, a corrupção cresceu substancialmente. Finot (2001, p.24) complementa:

Los mayores interrogantes, sin embargo, se refieren a la esperada contribución de la descentralización a la competitividad. No se está logrando contrarrestar una tendencia a la concentración, no hay evidencias de que la descentralización política contribuya a una mayor eficiencia – incluida la reducción de la corrupción - y sí existen serios indicios de que los actuales sistemas de financiamiento están contribuyendo a crear presiones inflacionarias.

Neste contexto, pode-se observar que a descentralização política, foi realizada através de uma fórmula bastante conservadora em seu estabelecimento, pois manteve-se a estrutura central, de certo modo intacta, e ainda incrementaram os inúmeros sub-governos descentralizados, porém todos envoltos em um sistema político-partidário onde a participação cidadã se dá, basicamente, pelo comparecimento as urnas. Nesta estruturação administrativa, se produziram exorbitantes gastos públicos que refletiram nas pressões inflacionárias e assim, o Estado adquiriu um grande “peso” em relação a sua baixa funcionalidade refletida através de seus serviços precários.

Neste sentido, o que se tenta expor, de modo geral, nesta seção, tomando-se como referência o modelo embrionário de democratização implantado no Brasil, é que para alterar os quadros de centralização política aqui vivenciados, gerou-se outra forma de centralismo, ou seja, atribuiu-se aos partidos políticos as decisões sobre as perspectivas de desenvolvimento que a sociedade assumiria e, assumiria através do voto obrigatório. Neste quadro de formação deste centralismo partidário é necessário destacar um dos problemas de maior incidência, a corrupção, sobre a qual Finot (2001, p.24) realiza sua leitura colocando que

Se puede afirmar que, en general, la corrupción globalmente habría aumentado con la descentralización debido a tres factores adicionales, vinculados entre sí: (i) la multiplicación de procesos de asignación sin que se haya logrado movilizar el control social, (ii) la mayor dificultad consiguiente para que los órganos centrales de control puedan cumplir sus funciones, (iii) el mayor grado de relaciones personales entre autoridades y proveedores (Tanzi, 1997). En general, las oportunidades de corrupción serían mayores en los casos en que la descentralización no alcanza a los niveles más próximos al ciudadano y más bien contribuye a potenciar nuevos centralismos.

De modo geral, é possível observar que o processo de descentralização política culminou, na verdade, numa espécie de centralismo político-partidário, em que o desenvolvimento passou a depender, principalmente, da conjuntura estabelecida após cada processo eleitoral. Cada localidade, por menor que seja, passou a contar com prefeituras e bancadas executivas, espraiando a organização partidária para todos os lados, transformando o processo eleitoral numa subversiva manipulação de massas, onde a publicidade passou a desempenhar papel fundamental.

Este cenário, entre outros fatores, proporcionou visualizar e dialogar com outras matrizes/utopias organizativas, as quais buscavam escapar das novas dependências e centralismos, perseguindo um modelo de **sociedade radicalmente democrática, participativa, desconcentrada, estável e eqüitativa, preconizando democracias de base participativas em agregação territorial**. Deste modo, a abordagem territorial, ancorada em princípios da democracia deliberativa, foi percebida como a oportunidade de criar ambientes de interação entre as instituições e organizações sociais e o governo central, formulando outra idéia de governança democrática que, de certa forma, não depende diretamente da organização político-partidária.

2.1.3 Identificando convergências

A alternância de processos de centralização e descentralização indica a concorrência de paradigmas divergentes em disputa. Neste contexto, retomando brevemente a abordagem utilizada nas considerações acerca do campo político, entende-se que a tendência a “desbabelização” indicada pelo mesmo, revela-se nos processos descentralizadores para os governos da sociedade. Sob governo dos Estados-Nação promoveram-se centralismos descentralizadores, incorporando instâncias de discussão política descentralizadas setorialmente, contudo, altamente

dependentes da estruturação central. Observando-se, atualmente, a tentativa da idealização de propostas no sentido da materialização de processos de territorialização, em que a gestão pública se desenvolveria a partir dos territórios, ou seja, haveria uma passagem da perspectiva setorial para a territorial, a qual ainda dependeria do centralismo estatal, entretanto, este teria com menor incidência nas decisões acerca do desenvolvimento, levando em conta, assim, a organização local. Este processo viria acompanhado de um repensar nas formas de participação, com valorização da participação direta, a qual para se afirmar estabelece disputa com o paradigma da participação por representação.

2.2. Dinâmicas e emergências paradigmáticas no campo ambiental

Por longos períodos as sociedades ocidentais organizaram-se para o propósito de expandir territorialmente, deste modo, os impérios conduziam suas políticas para esta expansão, a qual proporcionava acesso a recursos naturais, provenientes das novas terras conquistadas, e, recursos humanos, vindos da lógica escravagista que conduzia este sistema. Assim, o “sistema econômico” dependia, grandemente, da capacidade de manter e avançar territorialmente, bem como, do potencial escravagista de cada império, neste caso, a tecnologia militar representava o pressuposto fundamental de uma economia bem sucedida. Pode-se citar o nazismo como a última organização explícita deste modelo de desenvolvimento²³.

Este modelo foi sendo, paulatinamente, substituído através do desenvolvimento do capitalismo, o qual tratou de estabilizar politicamente a dimensão territorial das nações que se ocidentalizavam e de eliminar a lógica escravagista. Neste processo, as alianças políticas internacionais avançaram para o estabelecimento dos Estados-nações, ainda conduzidos através da dependência de estratégias e tecnologias militares e, por sua vez, o sistema escravagista foi sendo

²³ Neste contexto, os avanços territoriais têm sido estagnados e/ou substituídos por avanços por territórios de influência, os quais são permitidos naqueles espaços que ainda não assumiram os ideais nacionalistas ou, que se desconcentraram dos mesmos. Na gestão econômica dos Estados-nações, assumir os ideais nacionalistas significa promover a abertura do mercado local para o mercado global. Assim, os recursos naturais podem ser facilmente transferidos de um local a outro, sem a necessidade de invasão ou avanço territorial, promovendo a externalização de custos, esta cadeia permite, de alguma forma, que um Estado-Nação ou uma empresa instrumentalize recursos naturais e humanos, de qualquer lugar do planeta e de forma infinita, dividindo os custos das degradações ambientais a todo o planeta.

substituído pela organização do trabalho, em que os escravos poderiam “escolher” para quem e por quanto se escravizariam, ou, em palavras mais amenas, venderiam sua força de trabalho. Neste contexto, encontrou-se neste modelo, uma forma de desenvolvimento para as sociedades ocidentais que diminuía a degradação social, em contrapartida, elevava os níveis de degradação ambiental exponencialmente. A transição que gerou o desenvolvimento do capitalismo veio acompanhada da idealização do *crescimento econômico*, fato intrinsecamente relacionado à perspectiva positivista e reducionista em voga no contexto científico da época, e com influência até o presente momento.

A medida que as sociedades ocidentais organizam-se como economias capitalistas, os ideais de crescimento econômico ainda tem importância paradigmática para orientar políticas projeccionistas, entretanto modelos alternativos emergem sendo apresentados aqui aqueles que visam contribuir para a superação do problema da sustentabilidade, seja mediante adaptação da economia aos limites impostos pela natureza, seja mediante uma revisão de princípios éticos e de valores.

2.2.1 A “economia do mundo cheio” e suas vicissitudes

A economia foi reestruturada com a influência da Ciência, marcando grandemente a era moderna²⁴, podendo-se dizer que a modernidade traz como uma das principais características o estabelecimento da economia capitalista no mundo, onde o Estado assume papel de gerenciador em sintonia com as teorias econômicas de cada época.

Cabe destacar que teorias econômicas de grande influência tinham como pressuposto a possibilidade do crescimento ilimitado. Em meados do século XIX, a população mundial pouco passava de um bilhão de habitantes no planeta, ou seja, menor que a atual população chinesa e praticamente não utilizávamos combustíveis fósseis. Neste contexto, não se percebiam que os recursos naturais impunham limites ao crescimento, não eram considerados escassos e, deste modo, o crescimento podia ser ilimitado.

²⁴Concomitantemente ao início do processo de modernização também nasce à matriz teórica da economia capitalista. A ciência, através de sua previsibilidade inabalável, tem na economia um de seus pilares de sustentação, a qual tenta dar um sentido, reflexivamente, para as ações científicas, ou seja, como em todos os outros âmbitos da sociedade.

As transformações deste último século, ocasionadas com grande influência da intervenção técnico-científica, levaram a sociedade a uma explosão demográfica impressionante, ao mesmo tempo, o tempo médio de vida foi aumentando e as sociedades ocidentais exploravam mais a sua força de trabalho com base em tecnologia. Enfim, o crescimento econômico aconteceu no contexto de crença acerca dos potenciais ilimitados da revolução técnico-científica. O encontro entre a cultura científica, que se encantava com o desenvolvimento tecnológico pós-petróleo com a conjuntura política dos Estados-nações, que favoreciam o intercâmbio de recursos naturais e humanos, possibilitaram níveis altíssimos de instrumentalização da natureza. O “projeto moderno” avançava, diminuindo, cada vez mais, as restrições para a vida humana no planeta, contudo, a utopia moderna tornou-se acessível para uma ínfima parte da população. Ou seja, a desigualdade nas sociedades ocidentais representa a grande realidade e, aqueles Estados-Nação que atingem sistemas sociais mais igualitários com padrões de vida elevados – no consumo de recursos - dependem da externalização de custos e da degradação ambiental e social de outras sociedades desta rede para manterem-se “igualitários”.

Ambientalmente, avalia-se que mesmo que tenhamos condições tecnológicas e políticas para produzir suficientes recursos à toda a população, não conseguimos manter o processo por longos períodos e, muito menos, distribuir igualmente estes recursos gerados. Sobretudo, constata-se que o modelo estabelecido resultou na emergência de um problema inédito, o risco de finitude de recursos naturais essenciais à sociedade.

Assim, invariavelmente, o sistema econômico capitalista, apesar de ter trazido inúmeros benefícios a espécie humana, levou ao desequilíbrio ambiental, o que configura, atualmente, uma crise. Esta crise veio a ser “revelada” a partir de um conjunto de contribuições.

O livro de Rachel Carson (*Silent Spring*), por exemplo, trouxe (para a ciência) a tona um dos problemas mais complexos a ser resolvido pela humanidade, sua sustentabilidade. Revelando o caráter inter-relacional dos diversos sistemas que formam este planeta e, evidenciando sua finitude, a autora explicita seu manifesto de insatisfação com o impacto das atividades industriais e recoloca em pauta a necessidade de um entendimento mais profundo da ecologia e assim, do avanço da ciência. Outros cientistas que pioneiramente revelaram suas preocupações ambientais, entre eles:

- Paul Bigelow Sears (1891-1990), botânico e estudioso dos processos de desertificação em escala planetária;
- Aldo Leopold (1887-1948), engenheiro florestal, deu origem a disciplina denominada “manejo da vida silvestre”;
- Paul R. Ehrlich (1932), biólogo, fez grande referência as questões que envolviam os problemas relacionados ao crescimento populacional;
- Garret James Hardin (1915-2003), zoólogo, preocupou-se grandemente pelas dimensões sociais e políticas, revelando a necessidade de se utilizar os recursos naturais para o interesse coletivo e não individual, e;
- James E. Lovelock (1919), químico, levantou a idéia do planeta como um organismo vivo através da controversa “teoria de Gaia”, revelando sua capacidade auto-regulatória e contribuindo para a visualização da Terra em escalas de tempos mais amplas, deste modo, evidenciou sua característica sistêmica ou holística. Também observou, pioneiramente, os efeitos das altas concentrações de gases CFC na camada de ozônio.

Muitos destes autores, ao questionarem os paradigmas estabelecidos na economia, buscam que a ciência reconheça que, ao contrário da ótica econômica hegemônica, a terra é finita e que o crescimento desenfreado da economia é insustentável. Neste propósito, também emergiram polemicamente os relatórios desenvolvidos pelo Clube de Roma (Limits of Growth), pela Comissão Brundtland (Relatório Brundtland) e pela ECO-92 (Agenda 21), respectivamente. Revelando a característica antiecológica e, simultaneamente, antieconômica, estes documentos consolidam, mundialmente, as críticas acerca do modelo de gestão da economia e acoplam, assim, o discurso da sustentabilidade às propostas que se vinculam ao avanço deste sistema em nível global. Tomou-se consciência de que a antropização da Terra passa a significar um risco para a própria espécie, da mesma forma com que o sistema econômico capitalista contribuiu para impulsionar a sustentabilidade humana²⁵. Assim, novos paradigmas econômicos surgem para indicar alternativas aos paradigmas hegemônicos.

2.2.2 Uma economia que ajusta-se aos limites naturais

²⁵ Apesar de que esta tenha sido proporcionada através de processos de extrema degradação social.

O economista Herman E. Daly faz contribuições significativas para a construção de um novo paradigma, destacando a necessidade de introduzir ao sistema econômico atual uma perspectiva mais ecológica. Para o autor, o fato de que a humanidade passou de 10% a 40% do consumo da fotossíntese líquida do planeta em 70 anos (dois ciclos geracionais) expõe a dimensão da ocupação da energia do planeta pelo homem, ao mesmo tempo em que revela que as formas com que exploramos os recursos naturais são desfavoráveis a sua manutenção e renovação. Deste modo, o autor evidencia, baseado na **economia ecológica**, alguns pontos que podem contribuir para a redução no ritmo deste processo de antropização e, introduzir, através da exploração menos intensa dos recursos naturais, maior estabilidade nas atividades produtivas.

De modo geral, Daly expõe que haveria a necessidade de promover estratégias para alcançar o ponto de inversão, isto é, argumenta que até o momento a economia preocupou-se com o acúmulo de capital de origem humana²⁶ em detrimento do capital natural, que acabou sendo sobreexplorado, pois este não era percebido como recurso finito. Como conseqüências deste processo, todo o avanço sobre a técnica, sobre os meios de produção e a própria especialização funcional se vêem ameaçadas atualmente pela escassez de capital natural, pois o capital de origem humana depende da disponibilidade destes bens e serviços. A crise ambiental ameaça, entre tantas coisas, também os avanços produzidos pela sociedade durante a modernidade, sendo assim, para Daly esta seria a ocasião para inverter a lógica econômica e passar a investir para o avanço do capital natural, promovendo com isso, a rentabilidade da continuidade das atividades econômicas.

Uma mudança da economia com vistas a monitorar o capital natural implicaria um conjunto de desafios específicos no âmbito da teoria e dos instrumentos de gestão econômica. Geralmente, os valores econômicos aplicados aos bens e serviços se baseiam na quantidade de capital de origem humana incorporado, no entanto, com a inversão desta lógica, deveria haver um ajustamento dos mesmos para refletir a utilização e a capacidade de formação do capital natural, buscando um ponto em que a produção humana e a natural alcancem o equilíbrio e, concomitantemente, diminuindo os riscos de abalar a continuidade destes processos. Mas, para isso o “valor ecológico” de um bem ou serviço haveria de ser

²⁶ Ou, conforme o autor, “capital de formação humana”.

traduzido em termos monetários. E é exatamente a necessidade de valorar os recursos naturais que dificulta todo este processo, ou seja, como chegar à exigida quantificação em algo que é extremamente complexo e relativo. Como dar valor a natureza?

Tradicionalmente as quantificações de bens e serviços envolvem avaliação de custo-oportunidade levando a sociedade a questionar-se de quanto estará disposta a abrir mão em nome da segurança e qualidade de vida no futuro, em nome da sustentabilidade? Qual é a percentagem da natureza e da economia que estaremos dispostos a eliminar para atingir este equilíbrio²⁷?

Entende-se que os limites de uma abordagem centrada na internalização monetária dos custos ambientais (da privatização) se tornam evidentes, chegando a significar quase o mesmo que não dar valor, pois não contemplam adequadamente às externalidades relacionadas à produção, podendo-se considerar que simplesmente inventou-se a externalização de custos. Em uma ótica da ecologia profunda, considerar-se-ia que dividimos o preço da perda dos ecossistemas e da degradação ambiental com todas as formas de vida do planeta, alguns sofrem mais diretamente estas conseqüências que outros, da mesma forma que alguns recebem mais benefícios que outros. Durante todo este processo, vamos gastando a energia que retiramos de Gaia, dividindo custos e lucros e quem coordena este processo recebe a parte que ele mesmo escolhe, diferentemente de outros tantos seres vivos que somente vêem a parte em que intervêm.

Considera-se que no referente ao campo das externalidades revelamos ao máximo nosso caráter reducionista, a fragmentação de nosso pensamento e nosso engessamento mental perante a um sistema totalmente contraditório. A superação deste reducionismo possivelmente passaria por trazer ao debate na arena pública as questões relativas aos conflitos ambientais. Deste modo, entende-se que é necessário aprimorar mecanismos para aumentar nossa capacidade de pensar sistemicamente, uma delas seria o desenvolvimento qualificado da **justiça ambiental**, para que os responsáveis e os beneficiários pelos danos ambientais

²⁷ Para alguns de nós, ocidentais, talvez pareça fácil responder esta pergunta, aliás, o nosso reducionismo nos permite respondê-la, porém para aqueles que não pertencem as vertentes culturais judaico-cristãs esta pergunta talvez seja inquestionável, porque seria o mesmo que perguntar, qual parte de ti que você estaria disposto a eliminar?

sejam obrigados a reduzir, cada vez mais, seu campo de ação²⁸. Contudo, mesmo que conseguíssemos a aplicação de uma justiça ambiental consistente, chegaríamos novamente ao mesmo ponto, que valor dar a natureza e a todos os elementos que a ela se agrupam? A complexidade deste fato nos direciona a reconhecer o caráter incomensurável da natureza, o que pode vir a implicar a necessidade de uma nova abordagem da economia, um novo paradigma, baseado em reflexões profundamente ecológicas (simbióticas), assumindo uma postura humana e uma consciência de espécie, contribuindo para tornar mais visível para a sociedade a parcela de cada indivíduo sobre a degradação ambiental.

2.2.3 Uma economia em simbiose com o ambiente: a perspectiva da ecologia profunda

Muitos autores comentam que o berço das sociedades ocidentais interage com a emergência dos valores socioculturais propostos pelas etnias judaico-cristãs, originadas entre o Mar Mediterrâneo e o Golfo Pérsico (PERLIN, 1992; VIVAN, 2001). A partir do sedentarismo proporcionado pelo desenvolvimento da agricultura nesta região, estabeleceram-se valores culturais que avançavam para uma perspectiva de instrumentalização do ambiente e dos seres vivos que o compõem.

Outra crença complementar identifica que os valores culturais emergentes no contexto das etnias judaico-cristãs não indicavam a ascensão de relações imateriais com o ambiente. O monoteísmo personificado proporcionava sólidos fundamentos para a instrumentalização da natureza, pois os fenômenos naturais foram vinculados com uma entidade superior à natureza e esta era fonte de sua criação. Como filhos desta entidade, a natureza haveria sido criada para seus filhos, podendo ser usada a seu bel-prazer.

2.2.4 Identificando convergências

As sociedades capitalistas desenvolveram-se perseguindo o crescimento ilimitado. Tal postura veio a ser questionada, propondo-se paradigmas alternativos,

²⁸ O que, de certa forma, acontece, mas dificilmente em escala global, os países que possuem legislação muito rígida acabam enviando seus problemas para aqueles que não a tem, ocorre na verdade o deslocamento dos dejetos e da área a ser consumida.

nem todos convergentes entre si. Daly enquanto avança no reconhecimento dos limites dos recursos naturais, não problematiza a postura de instrumentalização da natureza.

Reflexões críticas sobre as perspectivas econômicas indicam a necessidade, atualmente, de uma verdadeira revolução científica no sentido de uma revalorização da natureza. Ou seja, é imprescindível que a ciência desloque seus esforços para um aprofundamento perceptivo da relação sociedade-economia-ambiente, com o intuito de proporcionar condições para sua interação equilibrada e buscando, entre outras coisas, a equidade, a diversidade cultural, a democracia ambiental, os direitos coletivos, a autonomia, a autogestão, a ética e a racionalidade ambiental, enfim, elementos que alterem nossa ótica: de parasitária para a simbiótica com o planeta.

As transições no fazer da ciência haverão de ser acompanhados de alterações nos valores socioculturais. Inclusive, acredita-se aqui, que é exatamente a relação sociedade-natureza que melhor definiria o grau de ocidentalização de uma sociedade, ou seja, a ocidentalização seria o próprio processo de alteração dos valores socioculturais para a instrumentalização da natureza. Em outras palavras, o processo de ocidentalização é o acréscimo de importância da perspectiva material nas relações entre sociedade e ambiente e, a sua conseqüente redução da importância da perspectiva imaterial nestas relações. Assim, quanto maior seria o entendimento de uma sociedade em relação ao seu direito de instrumentalizar o ambiente, maior seria o grau de ocidentalização apresentada pela mesma. Neste contexto, o processo de desbabelização em curso nas sociedades ocidentais pode ser representado, na transição do campo ambiental, pela criação de acessibilidades para a relação imaterial com a natureza, ou seja, um acréscimo na percepção das interações que compõem a teia da vida, ou, um entendimento dos limites das sociedades na instrumentalização dos recursos naturais.

2.3 Disputas paradigmáticas no campo cultural

Ao abordar a transição observada no campo cultural, trabalha-se a idéia de desbabelização relacionada à criação de acessibilidades na gestão e produção do conhecimento nas sociedades ocidentais. Esta perspectiva surge, principalmente, a partir da compreensão da existência de transições no contexto cultural nos últimos três séculos, em que a gestão e produção de conhecimento foram tornando-se cada

vez mais acessíveis e/ou descentralizadas. Neste sentido, observa-se que ocorreu a passagem de tempos em que a produção e gestão do conhecimento vinculavam-se grandemente com grupos eclesiais, os quais utilizavam-se de estratégias de *monitoramento social*, sendo a inquisição representativa de uma destas formas de controle e monitoramento social. Neste contexto, a relação com o conhecimento científico limitava-se a grupos bastante reduzidos.

Com o tempo, este tipo de estruturação (controlada por grupos eclesiais) incorporou espaços de menor controle, como por exemplo, através da distribuição da *licentia docendi* que proporcionava a abertura e difusão de espaços acadêmicos despregados dos fechados mosteiros e abadias (CAMPOS; BARTHOLO JUNIOR, 2001) e, além disso, a emergência dos ideais positivistas, os quais abarcavam o intuito escapar da prisão dogmática eclesial, favorecera a abertura do campo. O iluminismo tornou-se, então, o movimento representativo da superação do antigo modelo de gestão e produção do conhecimento nas sociedades ocidentais.

O iluminismo trouxe a era da ciência, mas uma ciência de forma definida. O exame dos espaços instituídos como locus da ciência (Universidade), e, conseqüentemente, da cultura formal, evidencia que esta encontrou na descrição da ordem e no progresso acumulativo sua forma mais influente de gerar os conhecimentos necessários para que a espécie humana alcançasse praticamente todos os lugares do planeta, remodelando-os. Tal orientação revela a associação histórica da afirmação da Universidade com a aplicação dos ideais propostos pelo positivismo científico²⁹: a experimentação material e a perspectiva da simplicidade e da previsibilidade³⁰.

O modelo da “ciência moderna” institucionalizou-se de tal modo que determinou a própria estrutura - disciplinar - e organização da produção de conhecimento e, neste contexto, embora novos paradigmas estejam emergindo, convivem com as tradições instituídas tanto nas Ciências Naturais quanto nas Ciências Sociais.

²⁹ Curso de filosofia positivista (COMTE, 1993)

³⁰ Outro avanço teórico significativo se deu através da leitura da explosão disciplinar alavancada, principalmente, pela especialização da sociedade, a qual imergiu o ser humano para as diferentes disciplinas e tecnologias já existentes e as inúmeras que surgiam neste movimento, direcionando-as até a incompreensibilidade e a relação antidualógica entre elas. Ressaltando assim, que o ideal da simplicidade já não poderia comportar a complexidade que se mostrava em toda parte, nas ciências exatas ou humanas, rígidas ou flexíveis (NICOLESCU, 1999).

2.3.1 Disputas paradigmáticas no âmbito da produção de conhecimento nas Ciências Naturais

Algumas problemáticas, no contexto de avanços disciplinares, proporcionaram pesadas críticas ao positivismo científico, propondo a revisão de seus pressupostos. Por exemplo, a mecânica quântica de Planck, na década de 30, levantou uma série de problemáticas que alteravam as concepções sobre a realidade, demonstrando através das partículas subatômicas, outros padrões de configuração da mesma, não compatíveis com as concepções da física clássica. Os avanços da física quântica também possibilitaram a teorização da Lógica do Terceiro Incluso que, por sua vez, proporcionou ambiente fértil à concepção de inúmeras outras lógicas, as quais propiciaram fundamentos, principalmente, para o desmoronamento do determinismo³¹ (NICOLESCU, 1999). Ou seja, a ciência deparou-se com avanços inevitáveis de suas técnicas, que culminavam no próprio fim de sua busca reducionista, na visualização das partículas subatômicas, constatando que não existem coisas, mas apenas interconexões entre coisas, de direções imprevisíveis ou inconstantes, existem somente tendências. Tentando, através das partes, entender o todo, descobriu que necessita compreender o todo para conhecer melhor as partes. Isto é, ao analisar que as partículas subatômicas são interconexões e não possuem uma direção previsível ou constante, observou-se que seus movimentos dependem da complexidade de tendências que condicionam estes direcionamentos, os quais são caóticos, e da sinergia de fatores que participam do processo. Deste modo, ficava claro que a abordagem científica reducionista já não contemplava respostas a questionamentos diversos, levando a ciência, diretamente, a idealização de **redes ou sistemas**.

Deste modo, as referências a sistemas complexos não-lineares³² elaboradas pioneiramente por Lorenz e Prigogine, nos anos de 1960 e 1970, tentam explicar a complexidade e as mudanças nos sistemas, fornecendo subsídios consistentes para

³¹ E, neste contexto da ciência, o observador transformara-se no ator que já não mais ficava alheio ao desenvolvimento do objeto e sim, ele próprio construía a realidade de dito objeto.

³² Por longo período as Ciências Naturais preservaram sua condição hierárquica em relação às Ciências Humanas, fundamentada pelo cientificismo através da impossibilidade da segunda em repetir experimentos para a leitura da realidade social, o que confundia, segundo os cientistas naturais, a objetividade científica. Os avanços em física e biologia, principalmente, possibilitaram também a ascensão da perspectiva sistêmica que, por sua vez, dificultava paulatinamente a sustentação da tese de que somente o empirismo cartesiano pudesse abarcar a explicação do existente (CAPRA, 1986; SANTOS, 1987).

a idealização da teoria do caos. Esta teoria revisa as perspectivas deterministas para a generalização de fenômenos e introduz uma nova linguagem científica em que a ordem desaparece ou é reformulada em meio à complexidade.

Podemos dizer que a teoria do caos rompe com o sentido de ordem em que se baseavam a ciência e o pensamento científico desenvolvido a partir do século XIX, de tal forma que o caótico pode ser visto como um novo conceito de ordem que talvez se ajuste mais a fenomenologia que ocorre na natureza e nos entornos sociais. O caos é o acaso em um princípio, mas o probabilismo da improbabilidade caótica nos conduz a uma nova concepção de ordem, de tal forma que, como já insinuamos, a ordem e a desordem configuram o espaço dialético no qual, com maior brilho, incidem os constructos caóticos (COLOM, 2004, p.100-1).

Parte importante da fundamentação da teoria do caos emerge da identificação do problema da escala. Com o avanço dos aparelhos óticos microscópicos foi possível observar que a dimensionalidade das coisas dependia da escala do observador e que, por sua vez, rompiam com a possibilidade aplicativa da geometria euclidiana e demonstravam suas limitações explicativas. Ao mesmo tempo, o surgimento dos computadores promoveu a possibilidade de manejar uma infinidade de mensurações temporais, as quais permitiam outra perspectiva dos padrões fatoriais a serem trabalhados pelos estudiosos. Deste modo, um matemático, Benoit Mandelbrot, um pouco controverso, diga-se de passagem, insistiu no manejo de dados levantados durante longos períodos e observou que, apesar da complexidade existente, era possível formular padrões de leitura das diversas realidades, a qual denominou *fractais*, assim, Mandelbrot transpôs sua geometria fractal desde as curvas cristalinas dos flocos de neve até a descontinuidade da poeira das galáxias (GLEICK, 1990). Padrões dentro de padrões, enfim, “uma curva fractal significa uma estrutura organizadora escondida atrás da medonha complicação dessas formas” (GLEICK, 1990, p. 108), ou seja, “um fractal é uma maneira de ver o infinito” (GLEICK, 1990, p. 94).

Por estas razões, é que a geometria fractal afirma-se como a mais próxima concepção da geometria da natureza e, por sua vez, da sociedade. Esta imensa conjuntura de elementos caóticos que, se padronizam e (des)padronizam, se ordenam e desordenam, mas que, de alguma forma, configuram um movimento conjuntural infinito e irreversível. A estes movimentos existentes nas diversas escalas de observação da realidade ou *turbulências*, é posto a denominação de *atratores*.

Qualquer atividade, seja ela voluntária ou involuntária, provoca alterações sistêmicas em relação à posição anteriormente destacada, fazendo com que haja uma nova configuração do sistema, segundo Colom (2004, p.114) “um atrator é um auto-organizador do caos”. Neste contexto, qualquer ação ou reação, qualquer fazer ou agir, representa mais elementos para compor o indeterminismo de ordenação dos sistemas abertos, como a sociedade, o mesmo autor destaca (2004, p.114) que “o atrator é, pois, a manifestação do indeterminismo sistêmico que de fato observa qualquer sistema ordenado”.

Compreender esta característica (a presença de atratores) dos sistemas complexos é de suma importância na visualização das limitações humanas sobre o entendimento das conseqüências de suas atividades. A partir desta atividade, a qual é inerente a vida e aos sistemas, são formadas *estruturas dissipativas*, onde a composição da atividade cria espaços para a dissipação energética, que por sua vez, permitem uma nova forma de organização ou, uma nova ordem. A partir desta observação dos sistemas não-lineares é que Prigogine chegou à concepção de *bifurcações* (COLOM, 2004).

Bifurcação que deve ser entendida como a encruzilhada na qual se produzem ramificações. A bifurcação é, em um sistema, um instante em que um microfenômeno se repete de tal maneira que chega alcançar magnitudes, possibilitando que o sistema mude de rumo evolutivo (nascimento da bifurcação). Seria o caso do vôo da borboleta, apenas perceptível, mas que, devido à própria repetição do bater das asas, a força promovida no ar se bifurcaria até a geração de um tornado (COLOM, 2004, p. 112).

2.3.2 Disputas paradigmáticas no âmbito da produção de conhecimento nas Ciências Sociais

Neste contexto de transições nas idéias compartilhadas, as Ciências Sociais também têm seus paradigmas colocados em questão. Há um reconhecimento de que o projeto da modernidade adquiriu forma ideológica e transformou-se para constituir uma das referências mais influentes já elaboradas pela humanidade, em que a Ciência foi, paulatinamente, absorvendo os valores culturais e transformando-os através do viés reducionista, imprimindo um forte ritmo de *(re)modelamento social*. Promoveu-se, através deste projeto, a afirmação de valores socioculturais altamente inter-relacionados e interdependentes com a Ciência, culminando com a

aproximação de uma quase completa substituição dos diversos valores culturais das sociedades pelos ideais aportados pelo projeto moderno que, em suma, sustentava-se em uma metanarrativa sobre o desenvolvimento das sociedades – onde “o progresso” era apresentado como possibilidade.

A utilização de metanarrativas foi considerada, por críticos, como socialmente perversa. Ao propor o fim das metanarrativas não seria justificável atribuir a pós-modernidade o caráter utópico ou distópico, é por si só uma condição. Considera-se que ao abandoná-las não existe a necessidade de associar qualquer coisa a outra, cada situação convive com as suas particularidades sem linhas de espaço-tempo, refaz o pensamento em cada experiência e não busca que este leve a qualquer parte. Elabora-se e utiliza-se o niilismo nas percepções humanas e, simultaneamente, determina-se o momento, que sempre é agora.

Simplificando ao extremo, considera-se que o “pós-moderno” é a incredulidade em relação as metanarrativas. Esta é, sem dúvida, um efeito do progresso das ciências, mas este progresso, por sua vez, pressupõe-na. Ao desuso do dispositivo metanarrativo de legitimação corresponde especialmente a crise da filosofia metafísica e da instituição universitária que dela dependia, A função narrativa perde seus funtores, o grande herói, os grandes perigos, os grandes périplos e o grande objectivo. Ela dispersa-se em nuvens de elementos de linguagem narrativos, mas também denotativos, prescritivos, descritivos, etc., veiculando cada um consigo valências pragmáticas *sui generis* (LYOTARD, 1989, p.12).

Deste modo, recai sobre a pós-modernidade a intenção de compreender o comportamento dos jogos de linguagens, que a cada interação apresentam-se de forma diferenciada. Se busca visualizar a complexidade e trabalhá-la, na forma de corpos lingüísticos complementares e separados, em que a realidade é algo fugaz, mas concreta, instantânea e contínua.

A característica efêmera desta condição a tornou grandemente contestada, principalmente pela ausência de elementos metodológicos palpáveis e concretos, pois propunha que cada instante necessitava de novas lentes, que por sua vez, também partiam dos pressupostos das velhas lentes.

A própria pós-modernidade foi sendo relida e reformulada, culminando na promoção de outras denominações que melhor simbolizam este período de transição³³, que deixa para trás a modernidade e tenta criar e absorver os objetos de

³³Neste sentido, alguns autores passaram a trabalhar com as variações da modernidade, deixando a entender que o prefixo “pós” ainda não encontrava-se plenamente aplicável a leitura da realidade, na

estudo sob outras perspectivas, que apesar de poder abarcar inúmeras formas, caracterizavam-se pela ausência das metanarrativas ou previsibilidades.

2.3.3 Identificando convergências

Deste modo, é possível visualizar que este é um período de transição, ou melhor, de disputa paradigmática em que o pós-moderno chegou a ser conceituado e discutido, e que o moderno encontra sua crise, contudo, pensar uma ciência despregada da estrutura moderna parece compor um exercício de grande abstração, o qual demonstra a distância que convivemos deste contexto.

[...] tanto a física como a química, a biologia e também as ciências sociais indicam-nos que a matéria da qual é constituída a realidade não está ordenada nem obedece leis de certeza: ao contrário, elas descobrem situações caóticas, complexas, não-previsíveis, mas que, no entanto, dão uma visão ordenada do universo (COLOM, 2004, p. 95).

Sendo assim, uma nova era da ciência parece querer emergir, a **pós-normalidade**. Esta abordagem não pretende abandonar os conhecimentos adquiridos até o momento, mas focar seus esforços para os pontos em que foram abandonados pela normalidade. Se antes a intenção era reduzir a complexidade, agora se pretende aumentá-la, se antes buscava-se a verdade, a quantidade, a maximização, agora se busca a pluralidade, a qualidade e a otimização, de modo geral, esta nova ciência, a pós-normal, seria a “ciência para a sustentabilidade”. Esta perspectiva possui suas bases fundamentadas principalmente nas noções de complexidade, incerteza e qualidade, objetivando diminuir os erros não-intencionais provocados pelo progresso científico.

2.4 Considerações sobre sinergias nas transições paradigmáticas e possíveis implicações na redefinição do papel das Universidades

Neste capítulo buscou-se identificar as disputas e transições paradigmáticas em curso em três campos distintos (político, ambiental e cultural), os quais, por sua vez, são interativos. A idéia geral que, embora tenha tendência à “desbabelização”,

sociedade contemporânea. Dentre estas variações destacam-se a “modernidade líquida” de Bauman (2000) e a hipermodernidade de Lipovetsky e Charles (2004), etc.

a disputa paradigmática no interior dos campos ainda é muito forte e os paradigmas que estão sendo apresentados como alternativas para sua operacionalização revelam ser limitantes, dificultando a legitimidade da mudança. De todo modo, se acena para a construção de um novo imaginário de possibilidades nos campos político, cultural e ambiental.

Como comentado logo no início desta dissertação, dois destes processos de desbabelização resultariam de avanços sobre as relações nas sociedades e entre as sociedades, neste caso, as transições políticas e culturais. A primeira resultando em diálogos mais abertos sobre as estratégias políticas, com o uso da participação como ferramenta em voga e, a segunda, em diálogos mais abertos entre as culturas científica e popular, com o uso das fundamentações da ciência para a complexidade e da utopia crítica como ferramentas para a discussão.

Tal dinâmica modifica as formas de projectação do futuro. A *projeção* através de iniciativas participativas de desenvolvimento territorial aparece como um novo atrator para se alcançar as mudanças desejadas. É neste contexto que se propõe repensar a atuação da Universidade.

A desbabelização proposta na transição do campo ambiental, por sua vez, resultaria de avanços sobre as relações entre as sociedades e a natureza, ou seja, no reconhecimento da exigência de limitações, ao mesmo tempo, no entendimento da incapacidade nas sociedades ocidentais para a instrumentalização dos recursos naturais sustentavelmente. Este tipo de relação seria inédita para os ocidentais, pois resultaria da compreensão de que somos apenas uma parte da teia da vida e não donos dela³⁴. Limites na instrumentalização da natureza seriam elementos que estariam em oposição ao próprio fato que permite a definição das culturas ocidentais em um grupo de sociedades, ou seja, alteraria o próprio âmago destas culturas. Pois, se há essência na composição das sociedades ocidentais, certamente um de seus elementos, é o caráter instrumentalizador em relação à natureza. Deste modo, há um longo caminho para que as sociedades ocidentais interajam simbioticamente com esta grande teia da vida e o processo inicial é reconhecê-la e, entender-se como parte desta, ou seja, complexificar a observação e a percepção da realidade.

³⁴ Neste campo de conhecimentos, nossas atitudes e estratégias de desenvolvimento social aparentam-se com aberrações se compararmos com algumas sociedades tribais tradicionalmente simbióticas, então, deveremos observar se a instrumentalização da natureza compõe parte da essência das sociedades ocidentais ou, se apenas seremos os últimos em alcançar os conhecimentos necessários para o direcionamento à integração simbiótica com a teia da vida.

A idéia da sustentabilidade ambiental e sua derivação desenvolvimento sustentável podem ser um atrator que dê início as bifurcações simbióticas, promovendo a reflexividade sobre a dinâmica da natureza e inserindo as sociedades ocidentais em simbiose com a mesma.

Esta mutação mostra-se relevante para tentar dar ao caráter da ciência uma índole simbiótica, não só com o ambiente, mas também com a sociedade, aproximando-os de um cenário que propicie o utópico diálogo. No entanto, esta mutação replica-se lentamente, com menor velocidade que as vertentes não-simbióticas, que insistem similarmente a (neo)inquisição, em destruir estas bases revolucionárias, não reconhecendo que o período de incubação já está chegando ao fim e uma nova replicação pode estar por vir e, diferentemente do iluminismo, onde a ciência tentou lançar a luz sobre a humanidade, talvez tenha chegado o momento de desviá-la para a natureza, dando início, ao “iluminismo ecológico”, mas a questão que perdura é, será que, no contexto atual, existe espaço para despertar um “novo” Galileu?

Compartilhando com a idéia giddensiana de que toda mudança social requer processos de reflexividade e tomadas de consciência para que, por sua vez, a agência resulte em resultados mais próximos dos esperados, mas nunca esquecendo que existem enormes possibilidades da ocorrência de conseqüências não-intencionais, entende-se aqui, que em cada passagem paradigmática na gestão dos espaços interativos organizados socialmente, seja ele político, cultural, econômico, judiciário, educacional, etc., há um processo de reflexividade, ou seja, aprendizado, que por sua vez, é contínuo e onipresente. Deste modo, a participação social como ferramenta para o diálogo político é, como tantas outras, logicamente fundamentada no que se refere ao seu potencial democrático, no entanto, deveremos observar se será possível aprendermos a usá-la.

CAPITULO 3 - A DINÂMICA DA MUDANÇA SOCIAL E A REFLEXÃO CRÍTICA COMO PRINCÍPIO E CONDIÇÃO DA MATERIALIZAÇÃO DE NOVAS REALIDADES

No presente capítulo busca-se identificar as contribuições de Anthony Giddens e Jack Mezirow para compreender a dinâmica da mudança social e suas condicionantes, explorando aspectos relacionados à formação para a transformação social³⁵.

Reconhecemos que um conjunto de experiências prévias contribuíram para orientar a pesquisa à perspectiva crítica o que, de alguma forma, condicionou a seleção dos autores revisados³⁶.

3.1 A reflexão crítica na dinâmica da mudança social segundo Anthony Giddens³⁷

Nesta parte, serão trabalhados alguns aspectos da obra de Anthony Giddens que, de forma geral, explicam a lógica interna da teoria em questão. Dificilmente estarei esgotando as interpretações que podem ser retiradas de sua análise, seus diversos detalhes que ao mesmo tempo representam parte importantíssima de suas argumentações, então, me dedicarei a contextualizar seus aspectos gerais e quando for necessário, me debruçarei sobre algumas considerações para mais bem esclarecê-las. Deste modo, julgou-se imprescindível partir da retomada de alguns dos conceitos principais e suas inter-relações para, num segundo momento, abordar mais especificamente os processos de criação da mudança (estruturação) e suas raízes (reflexão crítica).

É possível colocar que a teoria de Giddens gira em torno três conceitos principais: Estrutura; Sistema e Estruturação.

³⁵ Cabe reconhecer que a seleção de autores acarreta na seletividade de perspectiva que, tende a enfatizar a ação individual frente a ação coletiva na mudança social.

³⁶ Embora haja fundamentações relacionadas com outros campos, como por exemplo, a física quântica e a filosofia da ciência, que corroboram para conectar ainda mais com este escopo teórico, não se pode descartar o peso da influência crítica no meu próprio quadro de referência, que corroborava com o mesmo, subsidiando as reflexões, discussões e criando uma perspectiva utópica, apesar da presença contínua de ressalvas.

³⁷ A presente exposição está baseada nos seguintes trabalhos do autor: **A Constituição da Sociedade** e **A Contemporary Critique of Historical Materialism**.

A estrutura é a composição entre as regras e os recursos. As regras são elementos normativos e códigos de significação da vida social, que são, entre outras coisas, o resultado da ação coerciva da sociedade; desempenham o papel de orientar o mundo social e também contribuem para definir o comportamento. Os recursos, podem ser alocativos ou autoritários (de autoridade), o primeiro tipo deriva dos recursos materiais que estão envolvidos na geração de poder, e resultam, principalmente, do domínio do homem sobre a natureza, sendo que o segundo são os recursos imateriais que se envolvem na geração de poder, deriva mais diretamente do domínio de alguns atores sobre os outros. Os recursos permitem as relações sociais, originando através de seu uso, diversas formas de relações, contudo, o recurso precede o uso do poder.

As regras representam, de certa forma, o cerne da estrutura, desempenhando o papel de conduzir as pré-disposições sociais e, com a devida dualidade, permitem facilitar as práticas sociais, mas também impõe os limites para ação. O autor refere-se a estas com as seguintes considerações

Encaremos as regras da vida social, portanto, como técnicas ou procedimentos generalizáveis aplicados no desempenho/reprodução de práticas sociais. As regras formuladas – aquelas que recebem expansão verbal, como cânones de lei, normas burocráticas, regras de jogos, etc. – são, pois, interpretações codificadas de regras como tais. Devem ser aceitas não como regras exemplificadoras em geral, mas como tipos específicos de regra formulada, os quais, em virtude de sua formulação aberta, assumem várias qualidades específicas (GIDDENS, p.25, 2003).

Deste modo, pode-se dizer que as regras solidificam a estrutura, enquanto que os recursos possibilitam as distintas modalidades estruturais. Neste sentido, observa-se que através das regras define-se uma tendência para a forma de utilização de recursos, os quais também influenciam, conseqüentemente sobre as regras, contudo, para explorar melhor estes conceitos devemos compreender outras partes significativas desta teoria, como o sistema, e através de sua composição pode-se partir em direção a uma compreensão geral da teoria da estruturação, pois é neste marco referencial em que a estruturação acontece.

Até este momento, observamos que na constituição geral da sociedade existem três fatores determinantes: a estrutura, o sistema e a estruturação; e, que a estrutura é composta pelas regras e recursos. Com isso, podemos acrescentar outro elemento, o ator, o qual introduz, por sua vez, a outra matriz teórica da estruturação, a teoria da ação social. As regras e os recursos definem o ator, atingindo-o de modo

direto e imediato, ou seja, desde seu primordial momento de vida o ator recebe intervenções da estrutura, esta interação o permite formar, individualmente e coletivamente, suas consciências prática e discursiva. A primeira estaria relacionada com a noção de rotina, os atores sabem exatamente o que deve ser realizado ou como comportar-se sob suas condições sociais, porém não podem expressar discursivamente o motivo pelo qual o fazem, na segunda, os atores sabem expressar discursivamente acerca de suas condições sociais, incluindo as características de sua própria ação. O principal limitante para o desenvolvimento das consciências prática e discursiva seria o inconsciente. Com isso, chegamos à figura 3.

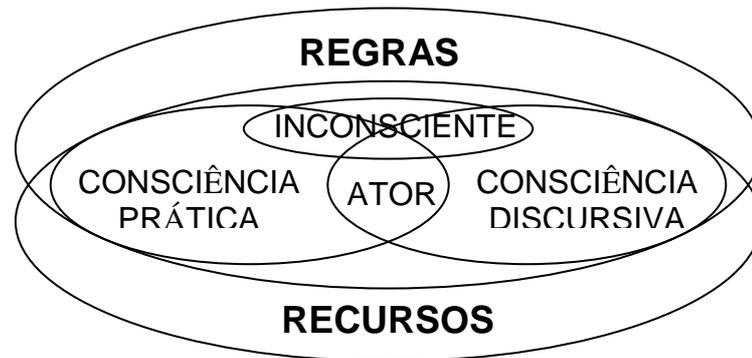


Figura 3 - Ilustração da composição e relacionamento entre estrutura e ator

Deste modo, se o ator desenvolver a habilidade de tornar-se consciente de seu discurso e prática, poderá vincular-se diretamente a estruturação, ou seja, poderá participar diretamente da produção e reprodução social, como podemos observar na figura 4:

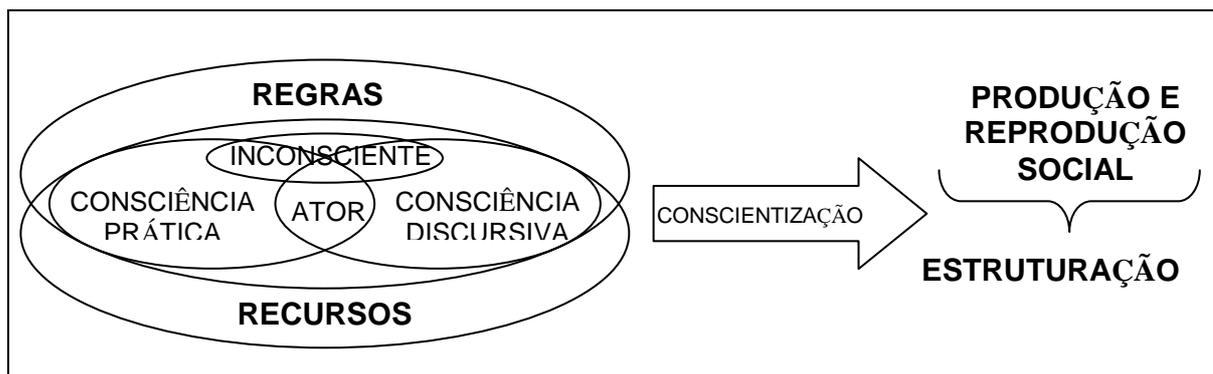


Figura 4 - Ilustração da conexão entre estrutura e estruturação

Contudo, a figura 4, como se pode observar, não contempla os três fatores fundamentais da teoria da estruturação, neste esquema ainda não se encontra presente o sistema, sendo este o fator fundamental de conexão entre o ator e a estruturação. **A partir da tomada de consciência, os atores tornam-se agentes, ou seja, assumem uma postura em relação às regras e os recursos e assim, podem exercer o poder, tornando-se capazes de alterar as coisas ou de possibilitar a agência, que é a própria capacidade das pessoas de realizar ações, a qual se subentende o poder. Ao mesmo tempo, concebe-se que um agente deixa de o ser quando perde a capacidade de criar uma diferença, indicando a importância da consciência crítica.**

Nesta relação, o sistema apresenta uma disposição na escala temporal e espacial, promove um processo de distribuição dos recursos, vai tornando as regras mais previsíveis e assim, abrindo a possibilidade de *projeção* em longo prazo, o que acaba por tornar-se uma das bases para a formação das instituições, ou seja, processos relacionais mais duradouros da vida social e o próprio entendimento da produção e reprodução das totalidades sociais. Com isso, podemos explicitar as propriedades formadoras do sistema: agentes, agência e instituições³⁸.

Na leitura de Giddens, quando os atores tornam-se agentes, ou seja, quando concebem a agência e, por isso, são levados a executar o poder para criar uma diferença, estes se encontram expostos a influência do sistema, onde a estrutura

³⁸ A partir da percepção do sistema, a ação introduz uma série de variabilidades, principalmente, para a formação da agência, no processo de passagem do ator para o agente podemos anexar as noções de dualidade da estrutura, da reflexividade ou retroalimentação, das consequências não-intencionais da ação, de integração sistêmica e social, ou seja, existe a promoção de um diálogo acerca de alguns conceitos que envolvem perspectivas interdisciplinares, mas que sem dúvida, exigem certo aprofundamento sobre elementos da psicologia individual e social.

composta pelas regras e recursos exterioriza sua dualidade, criando vinculantes e habilitantes para a ação, por exemplo, o sistema da fala vincula as pessoas a aprenderem suas regras e recursos, mas ao mesmo tempo, habilita o diálogo entre estas e, neste processo, também nos envolve sua reflexividade, em que cada ação possibilita retroalimentar-se destas informações incrementando assim, as consciências.

O autor salienta a importância dos conceitos de integração social e sistêmica na formação do sistema social, a primeira se refere à reciprocidade entre os atores em situações de co-presença, e a segunda faz menção a reciprocidade entre atores e coletividades em um espaço-tempo estendido, fora das condições de co-presença. Por outro lado, alerta para as consequências não-intencionais da ação, que são as ações que trazem situações imprevisíveis ou não esperadas pelo ator. Giddens (2003, p.12) destaca que “as consequências do que os atores fazem, intencionalmente ou não, são eventos que não teriam acontecido se eles tivessem se comportado de modo diferente, mas cuja realização não está ao alcance do poder do agente (independentemente de quais eram suas intenções)”. Assim, as consequências não-intencionais da ação representam, juntamente com o inconsciente, uma das principais limitações à destreza dos atores sociais. Por fim, para tornar palpável o conceito de sistema(s), explicito que segundo Giddens (2003, p.29) estes são “relações reproduzidas entre atores ou coletividades, organizadas como práticas sociais regulares”.

Deste modo, pode-se compor definitivamente a figura ilustrativa (figura 5) que intenciona possibilitar um entendimento geral da teoria da estruturação.

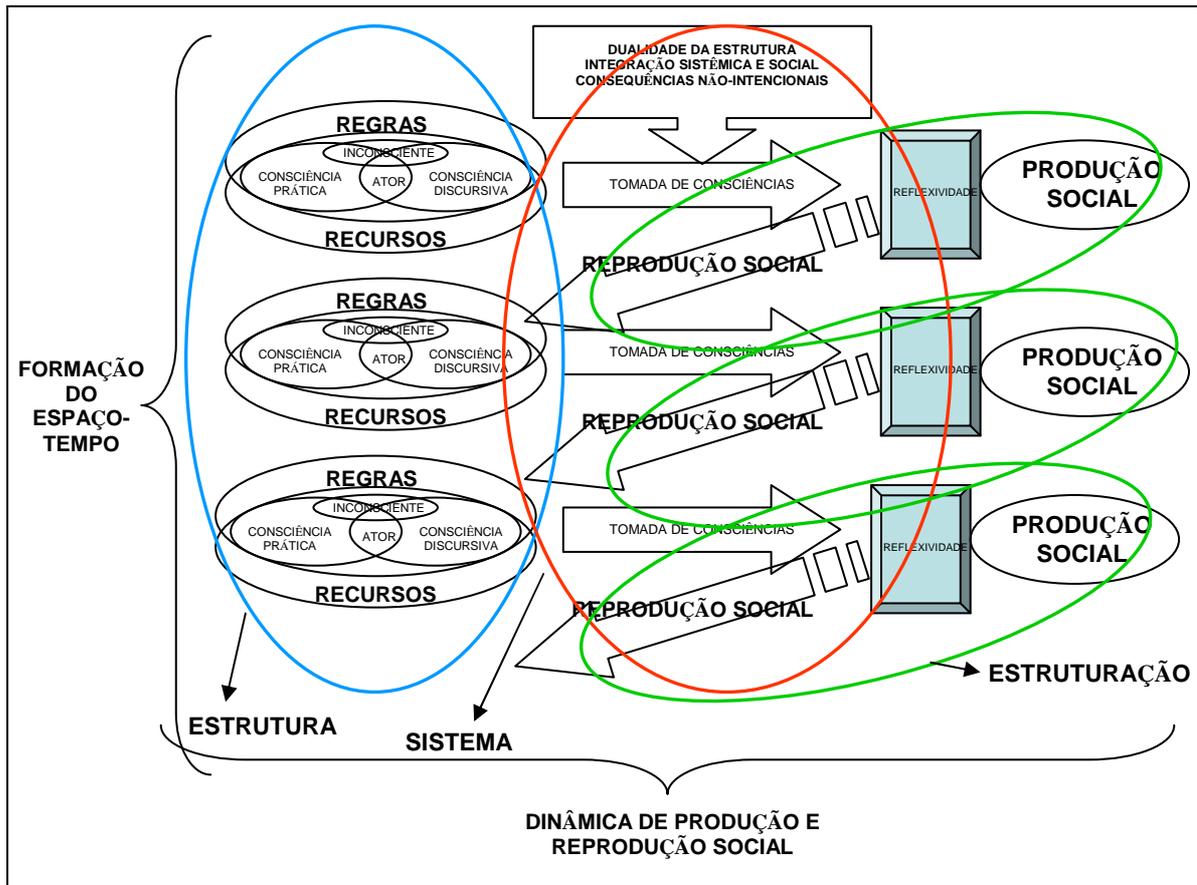


Figura 5 - Ilustração da interação entre estrutura, sistema e estruturação

Destacando as concepções elaboradas por Giddens (2003, p.29) temos:

- Estrutura(s): “regras e recursos, ou conjunto de relações de transformação, organizados como propriedades de sistemas sociais”;
- Sistema(s): “relações reproduzidas entre atores e coletividades, organizadas como práticas sociais regulares”;
- Estruturação: “condições governando a continuidade ou transmutação de estruturas e, portanto, a reprodução de sistemas sociais”.

Assim, interagindo com estes conceitos para buscar uma compreensão mais ampla do que está apresentado pela figura 5 e, ao mesmo tempo, da conectividade entre estes, pode-se colocar que *estrutura* são os conjuntos de relações de transformação (regras e recursos) que estabelecem propriedades de sistemas sociais, os quais tratam-se de práticas sociais regulares organizadas pelas relações reproduzidas entre atores. Assim, a *estruturação* são as transformações ou continuidades da estrutura que promovem a reprodução dos sistemas sociais, ou seja, traduzem a própria reflexividade do sistema.

Como se pode observar, na proposição de Giddens, estrutura, sistema e estruturação se fundem e dão forma para um processo de ontologia das possibilidades, onde os atores possuem a capacidade de criar, a partir das diferenças, as variações históricas.

Na teoria da estruturação, os atores sociais são especialistas e quanto mais adquirem a habilidade de dominar as técnicas, os métodos e os procedimentos relativos às práticas sociais, ou seja, quanto mais incrementam suas consciências prática e discursiva, maior será a qualidade destes agentes. Neste ponto é que se torna fundamental entender o processo de reflexividade, o qual evidencia a importância de um entendimento amplo da cognocitividade humana, tanto individual como coletiva, pois é sob este processo que acontece a possibilidade de produzir diferenciações no sistema, ou seja, cada vez mais, existe a compreensão ou a tomada de consciência sobre as ações e assim, cresce a habilidade ou a destreza dos agentes em realizar a estruturação. Simultaneamente, esta configuração dá origem à formação do espaço-tempo.

Como se observou na leitura giddensiana da construção social da realidade, as mudanças sociais estão intrinsecamente ligadas a reflexividade do sistema, ou seja, ao incremento realizado pelos atores em suas consciências práticas e discursivas em relação aos processos de produção e reprodução social. Neste sentido, reunindo estrutura e ação, este autor ressalta que as mudanças sociais dependem, em grande parte, da capacidade apresentada pelos agentes em tomar consciência do conjunto de fatores estruturais que coordenam estas transformações, os quais foram explorados na revisão teórica anteriormente destacada. Ao mesmo tempo, concebe-se que um agente deixa de o ser quando perde a capacidade de criar uma diferença.

3.2 Propostas pedagógicas para reflexão crítica: o “transformative learning”

A tomada de consciência ou conscientização vem sendo explorada desde longa data, no entanto, adquiriu forte significação com os teóricos relacionados ao desenvolvimento da teoria crítica, quando passou a ser vinculada aos aspectos da vida social que tratavam da organização do campo material, recebendo uma adjetivação que dava forma ao binômio “consciência ou conscientização social”. Concomitantemente, muitos dos trabalhos elaborados por este grupo tendem a

englobar os processos de conscientização aos processos de reflexão crítica, indicando que a conscientização qualificaria as ações dos atores para promover a estruturação de sistemas sociais mais igualitários e sustentáveis. Na leitura giddensiana, a reflexão crítica contribuiria para que os agentes, ou seja, atores suficientemente conscientes para promover a mudança social, realizassem a agência e a estruturação no sentido desejado. Contudo, não há como descartar dois elementos elencados por Giddens que inserem certa caoticidade e mais complexidade a sua teoria, deslinearizando, de certo modo, estes processos: o inconsciente e as conseqüências não-intencionais da ação.

Assim, quando tratamos de reflexão crítica estamos, invariavelmente, referindo-se a processos de reflexividade ou, em outras palavras, processos de aprendizagem que visam refletir sobre as posturas individuais acerca das atitudes, pensamentos, sentimentos, juízo de valores e posturas em relação a um conjunto de códigos (culturais, sociais, psicológicos, etc.), para que cada indivíduo possa direcionar-se ao sentido desejado por si próprio, contudo, a partir de uma idealização crítica da realidade.

Desta maneira, não resta dúvida que a idéia de reflexão crítica interage, invariavelmente, com uma atmosfera de aprendizagem, vinculando-se, de alguma forma, à emergência de propostas pedagógicas que direcionam para este sentido. Como grandes e pioneiros expoentes destas propostas pedagógicas poder-se-iam destacar: a Pedagogia da Libertação (FREIRE, 1967) e a aprendizagem experiencial ou “*experiential learning*” (KOLB; FRY, 1975), as quais destacaram a práxis e a experiência como elementos indispensáveis para conduzir a aprendizagem a processos de reflexão crítica. Logo, outras propostas foram sendo elaboradas, como o Aprendizado Transformativo (MEZIROW, 1978) e a Teoria da Ação Comunicativa (HABERMAS, 1981). Todos estes trabalhos convergem para a construção do movimento denominado de “*Pedagogia Crítica*”.

Assim, no conjunto de propostas acerca destas idéias destacaremos, nesta parte, as contribuições proporcionadas pelo Aprendizado Transformativo (Transformative Learning), que foi inicialmente desenvolvido, em 1978, por Jack Mezirow, estudioso da educação de adultos. O Aprendizado Transformativo, como

participante do movimento de pedagogia crítica, direciona-se a educação de adultos³⁹.

Sendo assim, a principal busca da proposta pedagógica do Aprendizado Transformativo envolveria a promoção do pensamento autônomo.

The adult educator must recognize both the learner's objectives and goal. The educator's responsibility is to help learners reach their objectives in such a way that they will function as more autonomous, socially responsible thinkers. Helping people learn to achieve a specific short-term objective may involve instrumental learning. For them to achieve their goal requires communicative learning. [...] *Autonomy* here refers to the understanding, skills, and disposition necessary to become critically reflective of one's own assumptions and to engage effectively in discourse to validate one's beliefs through the experiences of others who share universal values (MEZIRROW, 1997, p. 8-9)⁴⁰.

Segundo este autor, "transformative learning is the process of effecting change in a *frame of reference*" (MEZIRROW, 1997, p. 5). Ou seja, "o aprendizado transformativo é o processo para efetuar as mudanças no quadro de referência".

Segundo seus aportes, o quadro de referência está formado por duas dimensões principais: os hábitos da mente (*habits of mind*) e o ponto de vista (*point of view*). Com isso, as transformações no quadro de referência acontecem através da reflexão crítica, ou seja, no incremento das transformações dos pontos de vista, ou ainda na transformação dos hábitos da mente, este último, muito menos comum (MEZIRROW, 1997).

Os hábitos da mente, por sua vez, são amplas, abstratas, orientadoras, habituais formas de pensar, sentir e agir influenciado por pressupostos que constituem um conjunto de códigos. Estes códigos podem ser culturais, sociais, educacionais, econômicos, políticos ou, psicológicos. Os hábitos da mente articulam-se através de um específico ponto de vista, os quais são representados por uma constelação de crenças, juízo de valores, atitudes e sentimentos que

³⁹ A educação de adultos apresenta características que se diferenciam de uma educação para crianças, esta se concentraria em aspectos formativos, enquanto que na educação de adultos se requereria muito mais aspectos transformativos, pois os quadros de referência já estariam pré-formados.

⁴⁰ Tradução própria: "O educador de adultos deve reconhecer tanto os objetivos como as metas dos alunos. A responsabilidade do educador é ajudar os alunos a alcançarem seus objetivos de modo que estes irão atuar como pensadores mais autônomos e socialmente responsáveis. Ajudar as pessoas a aprender para atingir um objetivo específico em curto prazo pode envolver o aprendizado instrumental. Mas para que estes possam conseguir seus objetivos, requer aprendizagem comunicativa. Autonomia aqui se refere à compreensão, as habilidades e as disposições necessárias para se tornar criticamente reflexivo de seus próprios pressupostos e, assim, se engajar efetivamente no discurso para validar suas crenças através das experiências de outras pessoas que partilham dos mesmos valores universais" (MEZIRROW, 1997, p. 8-9).

delineiam uma interpretação particular⁴¹. Enquanto os hábitos da mente são mais duráveis, os pontos de vista podem estar em contínua transformação (MEZIRROW, 1997).

O aprendizado transformativo também utiliza as contribuições de Jürgen Habermas, e de sua teoria sobre a razão e a ação comunicativa, a qual busca proporcionar alternativas a perspectiva instrumental, propondo a reformulação do projeto emancipatório moderno através de um viés crítico. Habermas (1981) propõe que o aprendizado pode ser entendido sob quatro formas principais: Instrumental; Impressionista; Normativo, e Comunicativo.

In instrumental learning, the truth of an assertion may be established through empirical testing. But communicative learning involves understanding *purposes, values, beliefs, and feelings* and is less amenable to empirical tests. In communicative learning, it becomes essential for learners to become critically reflective of the assumptions underlying intentions, values, beliefs, and feelings (MEZIRROW, 1997, p. 6)⁴².

Deste modo, o aprendizado transformativo parte do pressuposto oferecido pelo aprendizado comunicativo, de que é essencial tornar-se criticamente reflexivo em relação aos pressupostos subentendidos: crenças, intenções, valores e sentimentos. Neste sentido, incita-se ao diálogo e a experiência coletiva para promover o exame crítico das evidências, argumentos e alternativas que conduzem a determinada postura ou consciência social.

Assim, Mezirow entendendo o aprendizado transformativo como um processo de mudança no quadro de referência, indica que sua prática deveria convergir à promoção e ao entendimento de quatro processos de aprendizagem que evidenciam os avanços direcionados a reflexão crítica. Ou seja, refere-se a níveis de aprendizado inseridos ao aprendizado comunicativo e subsidiam, de alguma forma, a instrumentalização para abordar a avaliação dos processos de reflexão crítica. Indica, deste modo, quatro possibilidades de aprendizagem que poderiam ser utilizados no aprendizado comunicativo em direção a reflexão crítica, são eles:

- incremento e melhor elaboração de um ponto de vista acerca de um objeto;
- estender um mesmo ponto de vista a novos objetos;
- transformar o ponto de vista em relação ao objeto; e

⁴² Tradução própria do texto: Na aprendizagem instrumental, a verdade de uma afirmação pode ser estabelecida através de testes empíricos. Mas aprender comunicativamente envolve a compreensão das finalidades, valores, crenças e sentimentos e é menos suscetível a testes empíricos. Na aprendizagem comunicativa, torna-se essencial que os alunos tornem-se criticamente reflexivos sobre os pressupostos subjacentes às intenções, valores, crenças e sentimentos.

- transformar o hábito da mente em relação ao objeto (MEZIROW, 1997).

Segundo a Teoria do Aprendizado Transformativo, as transformações no quadro de referência acontecem através da reflexão crítica e transformação de um hábito da mente, ou, talvez estas também resultem de um acréscimo de transformações nos pontos de vista⁴³. A primeira, por exemplo, aconteceria quando auto-reflexivamente acessamos nossas idéias e crenças, ou seja, realizamos uma ressignificação subjetiva das mesmas (*subjective reframing*), já a segunda, estaria acontecendo no envolvimento para a resolução de um problema como uma tarefa orientada a partir de um ponto de vista, ou seja, uma ressignificação objetiva (*objective reframe*).

De acordo com a interpretação da teoria em questão, os quatro processos de aprendizado referenciados acima, indicam apresentar certa natureza escalar para o processo de reflexão, a qual em um extremo colocaria a simples complexificação acerca das idéias ou pontos de vista já estabelecido e, em outro, estaria o mais profundo processo de reflexão crítica. Ou seja, do simples incremento de um ponto de vista particular até a transformação dos hábitos da mente.

3.3 Convergência de visões acerca da seleção da reflexão crítica e mudança social

Para sustentar as principais crenças geradoras de expectativas acerca da proposta da integralidade, nos apoiamos em Anthony Giddens e em sua Teoria da Estruturação, a qual descreve os processos de produção e reprodução social bastante dependente da capacidade reflexiva dos atores sociais para a construção da realidade.

Como destacado previamente, me ative a explanar os aspectos gerais da teoria da estruturação e sua configuração através da conexão entre alguns conceitos. Neste contexto, fica claro que a leitura da sociedade ou mais diretamente, da mudança social realizada pelo autor em destaque faz parte de uma complexa observação da mesma, contudo, esta contextualização adquire um papel ilustrativo de representação da construção social da realidade, o qual deve ser apenas um esboço ou um cenário generalista para introduzir e estudar as particularidades do

⁴³ Transformations in frames of reference take place through critical reflection and transformation of a habit of mind, or they may result from an accretion of transformations in points of view

comportamento individual, coletivo e social que, por sua vez, dão margens para a complexidade e caoticidade dos sistemas sociais.

Concomitantemente, também nos aproximamos de Jack Mezirow, e sua instrumentalização do processo de reflexão crítica, compreendendo que o aprendizado transformativo seria a base para gerar condutas relacionadas com a mudança social a partir dos adultos.

De modo geral percebe-se que a teoria crítica, bem como, suas implicações metodológicas busca alcançar, de acordo com a visão habermasiana, um projeto emancipatório crítico baseado na organização da sociedade através da conscientização social, entendendo que a reflexão crítica seria a base para este processo. Deste modo, a associação com a teoria de Anthony Giddens também é pertinente, pois este indica que a mudança social está intrinsecamente ligada à tomada de consciência dos agentes acerca da estrutura, ou seja, regras e recursos, a qual proporcionaria diferenciar os processos de produção e reprodução social para a direção desejada, apesar de que a teoria não descarta a caoticidade dos sistemas sociais.

Transpondo para a problemática colocada nos capítulos anteriores, a desbabelização implica dualidade requerendo avanços na percepção dos limites dos paradigmas até então vigentes. Esse processo de desconstrução requer reflexão crítica e uma pedagogia crítica.

Neste contexto, poder-se-ia destacar que tanto a pedagogia crítica para adultos, quanto para crianças e adolescentes, centralizariam suas propostas metodológicas em direção a formação ou a transformação de agentes socialmente conscientes, capazes de gerar as alterações necessárias para atingir o projeto emancipatório crítico, superando as conformações instrumentalistas, típicas das concepções positivistas, e com sorte, avançar para a socialização dos capitais.

Neste sentido, para compreender melhor os desafios enfrentados em esforços desta natureza os próximos capítulos, se debruçarão sobre a problemática da formação nas Ciências Agrárias e no estudo da reestruturação institucional que vem sendo vivenciada na Universidad de la República, Uruguai. Basicamente, esta reformulação encaixa-se, de acordo com a interpretação dos documentos institucionais, com o projeto emancipatório crítico, buscando constituir espaços pedagógicos diferenciados, através de uma conjunção, mais profunda, das funções gerais da Universidade – pesquisa, ensino e extensão – e da criação de uma

dinâmica interdisciplinar para a instituição. Esta denominada como *proposta da integralidade*.

CAPÍTULO 4 – A UNIVERSIDADE E EMERGÊNCIAS PARADIGMÁTICAS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO

Refletindo sobre o papel da Universidade percebe-se que houve tempos, ainda sob a égide eclesiástica, em que hegemonicamente este grupo se dedicava a interpretar a verdade e contribuía grandemente para o controle social, também houve tempos em que estes se lançaram ao descobrimento das partes; tentando através destas partes modelarem uma nova sociedade. A idéia de progresso esteve invariavelmente vinculada à perspectiva ocidental, sendo cultivada com a emergência de suas instituições universitárias.

De algum modo, a institucionalização da sociedade ocidental a partir de um modelo de especialização funcional levou a atribuir à Universidade o papel de dispositivo elaborado para a realização de seu diálogo interno (intrasocial) e externo (intersocial), ao mesmo tempo, também foi meio para configurar uma sociedade de redes globais. Assim, as instituições universitárias, nos diferentes contextos, representaram o “lócus” para elaborar dispositivos de diálogo com a natureza, o que ela é e de como deveria ser, bem como, com a sociedade na busca da satisfação de suas necessidades.

As problemáticas sociais e as de cunho ambiental levaram a questionar paradigmas ontológico-epistemológicos sobre os quais tradicionalmente se alicerçava a construção de conhecimento/formação pela universidade⁴⁴. Estas desconstruções se refletem na emergência de projetos que encontram-se em disputa no âmbito das Universidades. Interessa-nos, aqui, pensar sobre os projetos em disputa acerca da questão da “formação”, que dialogam com projetos mais gerais para a sociedade. Em que medida os projetos de formação reconhecem a importância da reflexão crítica e promovem a “agência”?

Busca-se, neste capítulo, resgatar as idéias compartilhadas sobre a orientação da formação na Universidade, aqui denominados projetos orientadores, com eventual foco nas Ciências Agrárias, para, neste contexto, situar a proposta da UDELAR (Universidad de La Republica).

⁴⁴ Outro tipo de crítica refere-se à crítica social como os interesses de classe permeiam a produção de conhecimento e resultam na indesejável desigualdade social.

4.1 Projetos orientadores da formação na Universidade

As páginas seguintes orientam-se a discutir, brevemente, sobre problemáticas relacionadas aos principais projetos orientadores da formação nas Universidades, entretanto, com um olhar voltado em grande parte as Ciências Agrárias. Deste modo, retomam-se muitas vezes aspectos que são contextualizados no âmbito da dinâmica agrícola, a qual tem sido fundamental para as reflexões destacadas neste trabalho, mas que, com ressalvas, nos permitem a extrapolação a distintos campos.

4.1.1 Projeto da Modernidade e formação do Homo “modernus”

Para melhor elucidar a materialização do projeto de modernidade no âmbito da formação na universidade toma-se como referência a realidade vivenciada no âmbito das Ciências Agrárias.

Como em todos os setores da sociedade, a reflexão sobre a produção agrícola do século XX também foi permeada pelo ideário da modernidade. Diversos foram os “avanços” proporcionados pela experimentação que, paulatinamente, inseria nos espaços rurais os resultados de seus estudos que aportavam uma nova forma de produção agrícola, envolvendo especialização funcional e balizamento das práticas produtivas pelos resultados das pesquisas científicas pelo uso de sementes melhoradas, fertilizantes químicos, agrotóxicos, mecanização, etc. Estas inovações representavam de uma só vez, a oportunidade de alterar a dinâmica dos espaços rurais, que até este momento não acompanhavam os avanços vivenciados nos espaços urbanos e, reforçar nos processos de produção agrícola a lógica capitalista moderna. Assim, esta “revolução” representava, de certa forma, a materialização da utopia moderna para a agricultura, a qual contava já no princípio do século XX, com diversos “pacotes”, possibilitadores da modernidade no campo prometendo, simultaneamente, combater de forma eficaz os problemas seculares da fome em todo o planeta.

Neste contexto e sob a denominação de “revolução verde”, aplicou-se nos países do hemisfério sul de forma sistemática seus preceitos, que consistiam na implantação de pacotes tecnológicos, os quais geralmente eram compostos, no caso da agricultura, em utilizar corretivos e fertilizantes para o solo, sementes melhoradas e agrotóxicos para as plantas e, máquinas para os homens. No entanto, para que

estas inovações fossem adotadas pelo agricultor, fez-se uso das agências de extensão rural e, por sua vez, dos agentes de mudança ou extensionistas⁴⁵. Deste modo, compreendendo a dinâmica dos processos de inovação a partir de referencial teórico difusionista, contando com o aparato tecnológico e apoiado sobre as bases de sistemas estatais desenhados estrategicamente para esta intervenção, fez-se a “revolução verde”, a qual participa do amplo processo de modernização da agricultura⁴⁶.

Neste contexto, esperava-se da universidade que formasse os técnicos e gerasse inovações que propiciassem incrementar os pacotes tecnológicos em desenvolvimento e pudessem reformular os ideais tidos como atrasados dos agricultores, para que estes aceitassem e compreendessem os novos modelos de produção agrícola que se instauravam. De modo geral, diríamos que a ciência possuía a verdade que deveria ser difundida para a sociedade, de cima para baixo.

A ação extensionista, parte importante na estratégia de promoção da mudança, estava incumbida à missão de reformar os ideais atrasados dos agricultores e levar o conhecimento tecnológico julgado relevante e o crédito, para possibilitar o incremento da produção e a tecnificação necessária para tal. O extensionista era o responsável pela educação, capacitação técnica, acesso creditício, organização, entre outras atividades, e os agricultores eram passivos, submetidos à ação extensionista para receber as numerosas inovações que estavam sendo difundidas na forma de pacotes tecnológicos que surgiam de fora, para dentro de suas vidas. Esta forma de atuar poderia ser categorizada como ação extensionista convencional. O profissional da extensão era submetido à formação técnica na Universidade e posterior treinamento das agências de extensão que iria

⁴⁵ Todo este processo foi mapeado e reelaborado através dos princípios colocados em evidência no clássico livro de Everett Rogers chamado *Diffusion of Innovations* (2003), caracterizando e denominando a mais influente das utopias já incorporada na produção agrícola, a utopia difusionista. Neste livro, o autor revela, como uma receita, a leitura das bases de formação da entrada de inovações em espaços rurais, onde este visualiza a presença dos inovadores, os quais se permitem testar novas técnicas e modelos de produção, ao mesmo tempo, refere-se à existência de líderes de opiniões que “naturalmente” são responsáveis por passar ou repassar as informações para os demais produtores.

⁴⁶ Esse processo representa na verdade a subordinação da Natureza ao capital que, gradativamente, liberta o processo de produção agropecuária das condições naturais dadas, passando a fabricá-las sempre que se fizerem necessárias. Assim, se falta chuva, irriga-se; se não houver solos suficientemente férteis, aduba-se; se ocorrerem pragas e doenças, responde-se com defensivos químicos ou biológicos; e se houver ameaças de inundações, estarão previstas formas de drenagem (GRAZIANO DA SILVA, 1996, p.3).

torná-lo “apto” para tal, tornando-se parte do modelo que era, por ele mesmo, conscientemente e inconscientemente preconizado.

Entretanto, mais do que um conjunto de técnicas, o difusionismo trazia em si uma utopia de desenvolvimento, pensando que a entrada de inovações na sociedade solucionaria os problemas sofridos até então, acreditando no poder da ciência moderna em romper com barreiras que mantinham a sociedade arraigada nas crenças tradicionais. Por meio de unidades demonstrativas, técnicos bem treinados, pacotes tecnológicos, subsídios creditícios, etc., convenciam os diversos setores da sociedade a inserir-se na rede moderna de desenvolvimento do capital, a qual acabou por alterar, praticamente, todos os processos de convívio social.

Não há como negar o otimismo gerado por estas inovações, principalmente em espaços rurais. O agricultor diminuía as distâncias entre o rural e o urbano, que sob um processo de industrialização anterior desfrutava das facilidades trazidas pela modernidade. Contudo, com a recessão econômica mundial da década de 1980, a bancarrota dos governos militares e o conseqüente fim do crédito subsidiado, evidenciaram-se as dependências a que os produtores rurais haviam se submetido, entre elas poderíamos citar: a tecnológica, a creditícia, a política e a alimentar; além dos prejuízos que estavam sendo diluídos para todo o planeta, como a degradação ambiental e a perda da biodiversidade, etc. Neste sentido, o interrompido debate acerca destes problemas que já se visualizavam anteriormente, mas devido à ditadura militar não eram levados a tona, foram reconsiderados, proporcionando a abertura para estimular outra vertente ideológica: a utopia crítica.

4.1.2 Projeto crítico e o Homo “Justus”

Seguindo a reflexão com base na realidade vivenciada nas Ciências Agrárias, deve-se destacar que o ideário da modernidade foi assumido sob forte imposição e num cenário de emergência de incontáveis problemáticas sociais, agravadas alavancadas em aproximadamente 50 anos de modernização que se seguiram. Neste contexto, o meio acadêmico e científico respondia às necessidades da sociedade através de inovações tecnológicas, descuidando grandemente dos preceitos políticos de suas ações, tal processo persistiu até um ponto em que incitou-se ao ambiente científico formular um processo de reflexão. Esta se fazia necessária devido a insatisfação de ter perseguido uma crença que não

correspondeu aos sonhos utópicos propalados, sustentados por seu pretensão poder de previsibilidade⁴⁷. Neste sentido, se via necessário desprezar das ilusões que condicionavam a ciência como símbolo dogmático da verdade, repensando a posição da mesma na construção da sociedade, o que condicionou também o debate e a interação com outras utopias, como a crítica e a pós-moderna.

A teoria crítica teve sua emergência através do ensaio intitulado “Teoria Tradicional e Teoria Crítica (1937)”, de Max Horkheimer, e nela, a realidade apresenta-se como o objeto a construir. É comumente relacionada à escola de pensadores de Frankfurt. Representa a necessidade de relacionar ao desenvolvimento científico o peso histórico das sociedades que transformaram-se sob esta crença, e assim, utilizando lentes mais politizadas e ideologicamente carregadas com as variações do marxismo, teve grandes idealizadores estudiosos que, além de contestar as justificativas do paradigma hegemônico e o caráter da ciência, buscavam a consolidação de um novo modelo científico, denominado de ciência popular, entre eles pode-se destacar Paulo Freire, Orlando Fals Borda e Boaventura de Souza Santos. Orlando Fals Borda propõe a “sociologização” da produção científica:

No hagamos de la ciencia un fetiche, como si ésta tuviera entidad y vida propias capaces de gobernar el universo y determinar la forma y contexto de nuestra sociedad presente y futura. Recordemos que la ciencia lejos de ser aquel monstruoso agente de ciencia ficción, no es sino un producto cultural del intelecto humano, producto que responde a necesidades colectivas concretas – incluyendo las consideradas artísticas sobrenaturales y extracientíficas – y también a objetivos determinados por clases sociales que aparecen dominantes en ciertos períodos históricos. Se construye la ciencia mediante la aplicación de reglas, métodos y técnicas que obedecen a un tipo de racionalidad convencionalmente aceptada por una comunidad minoritaria constituida por personas humanas llamadas científicos que, por ser humanas, quedan precisamente sujetas a las motivaciones, intereses, creencias y supersticiones, emociones e interpretaciones de su desarrollo social específico (FALS BORDA, 1988, p.20-1).

Deste modo, criticam amplamente os modelos tradicionais de ensino, pesquisa e extensão, propondo a reformulação radical de suas práticas, no sentido de integrá-las. Reconhecem o ensino como o próprio ato de aprender, atingindo o

⁴⁷ Passadas mais de quatro décadas de modernização do meio agrícola, o modelo difusionista demonstrava-se, paradoxalmente, cada vez mais excludente, concentrador e sócio-ambientalmente degradante, fato que traz a tona discursos contrários aos utilizados anteriormente. Para a externalização, a internalização; para o reducionismo, o holismo; para o positivismo, o hermenêutico; para o difusionismo, o participativo; para o tecnológico, o racional; para o individual, o social; etc.

ensino-aprendizagem; abordam a ação social como mesmo ato de pesquisar, chegando à pesquisa-ação; e, transversalmente trabalham a extensão na forma de um diálogo que é o próprio sinônimo de transformar. Assim, se imagina uma ciência engajada nas problemáticas sociais contemporâneas, interdisciplinar e imersa na rede social para otimizar o conhecimento teórico com a práxis.

¡Cuántas ventajas no tendría un plan educativo de este tipo! Desaparecerían las falsas divisiones creadas entre las ciencias (los conocidos departamentos profesionales, las academias, y las especializaciones) y se fomentaría verdaderas actividades interdisciplinarias. Sabido es que los principales problemas contemporáneos, como los de la pobreza, el hambre, la violencia institucional y general, exigen niveles complejos de análisis que desbordan las especialidades. Aparecerían entonces campos de acción científica y técnica vinculados directamente a necesidades comunitarias urgentes y no que sigan beneficiando a la burguesía enriquecida que viene arrasándolo todo. Y habría organizaciones, orientaciones y acciones mucho más democráticas, participantes y pluralistas que terminarían con la dictadura de organismos dogmáticos y con Estados fascistas que quieren levantar cabeza, especialmente en el hemisferio americano (FALS BORDA, 1988, p.42).

Além disso, destaca-se nela uma releitura sobre as possibilidades do conhecimento popular.

Hoy nos encontramos en medio de un nuevo esfuerzo por vincular la actividad teórica con la praxis, entendida ésta en su sentido hegeliano de acción transformadora. Expresiones de este fenómeno surgen por todos lados. El creciente interés en el desarrollo de las tecnologías llamadas apropiadas, por ejemplo, indica una cierta revalorización del conocimiento del pueblo, revalorización que emerge como consecuencia de un creciente consenso acerca de la incapacidad de las tecnologías avanzadas por resolver, tarde o temprano, los problemas de la mayoría, sin cambios fundamentales (GROSSI *et al.*, 1988, p.7).

4.1.3 A superação do projeto da modernidade e o “Homo complexus”

Entende-se que encontramos-nos num momento de transição onde freneticamente busca-se a superação do projeto da modernidade. Talvez o projeto alternativo apresente-se como “projeto” em formação, razão pela qual seus contornos ainda aparecem “tênuos”. Argumentaremos que a construção de um projeto alternativo se faz com recorrência eventual à teoria crítica, à qual é agregada uma crítica à especialização e uma crítica “semiológica” destas derivando novas orientações como a valorização da experiência no processo de formação,

acreditando que através do diálogo com a realidade social possamos transformar, uma vez mais e continuamente, a sociedade.

4.1.3.1 A crítica à formação especializada

Compreende-se que, para bem situar e problematizar a crítica às dinâmicas no âmbito da formação convém partir de contribuições de Rubem Alves em seu texto “Sobre jequitibás e eucaliptos”, quando problematiza o papel do professor e do educador.

O texto de Alves leva a reconhecer que a especialização da sociedade é uma das características mais marcantes da ótica científica positivista e nela retrata-se, intrinsecamente, o reducionismo e o capitalismo. No primeiro através da busca intensa pelo entendimento das partes, onde a própria profissão tornou-se a especialidade e o cientista tornou-se o especialista e, no segundo, através da máxima exploração do trabalho, assim, a própria lógica do capital imprime o processo de especialização. Contudo, quanto mais a sociedade se especializa, mais ela perde a capacidade de percepção sobre o todo.

O autor entende que nestes passos dados pela humanidade sob a gerência da visão científica positivista foram intensas as ondas de especialização, iniciando pela adaptação da vida social sob as bases industriais e culminando na própria transformação da agricultura em um processo industrial especializado. Observa-se que este movimento direcionado a especialização talvez signifique a aceitação do paradigma científico imposto, visto que este pode ser um dos fatores que mais diferencia a sociedade moderna e a ciência aplicada.

Deste modo, tornou-se evidente a separação com os processos naturais de produção e sua inclinação em direção a artificialização: cada vez menos era necessário entender o conjunto de transformações sofridas pela matéria-prima até atingir seu estado final. Com isso, apesar da inter-relação existente entre as partes que configuram o todo, na ação reducionista especializada a tendência é que os indivíduos se desvinculem de um entendimento holístico de suas funções, visto que o interessante para seu crescimento individual é o maior grau de especialização adquirido por este.

Neste caso, fica claro que sem uma capacidade mínima de compreensão holística dos diversos fatores que compõem seu sistema de produção,

comprometem-se as vias que levam as reflexões de cunho ambiental, assim, deste ponto até a formação de uma consciência ecológica necessária para transpor as bases paradigmáticas impostas visualiza-se um longo caminho de reformulação conceitual.

A meu ver, é neste sentido que o educador Rubem Alves realiza seu protesto, baseado principalmente na transformação do educador em professor e destacando as perdas que acompanham a especialização da sociedade e, conseqüentemente, esclarecendo que este processo que buscava sempre extrair o máximo da capacidade humana acabou nos condicionando para a homogeneização de nossas atividades, assim, diminuindo o espaço para as heterogeneidades, para a diversidade e, com isso, para a liberdade e a criatividade, possivelmente caminhando no sentido oposto do desejado até mesmo pela ciência, a qual balizou a sociedade em direção a este caminho. No dizer de Giddens, estaria prejudicada a formação da consciência discursiva e, conseqüentemente, a capacidade de agir em processos de estruturação.

Deste modo, o autor transmite a sensação de que é necessário controlar nossos passos em direção a especialização, e que mesmo através dela, possamos contraditoriamente ao sentido da maximização, entender melhor o sentido de nossas ações (“é necessário acordar”), buscando uma atmosfera mais propícia aos processos reflexivos e construtivistas, para que estas transmitam, ao mesmo tempo, um sentimento de inter-relação e interação com o sistema natural (a paixão), tendendo-a, assim, para as conexões necessárias para estimular a sociedade à conscientização ambiental.

4.1.3.2 A crítica “semiológica” aos pressupostos dos processos de transmissão de conhecimentos

Esta vertente crítica dá sustentação teórica aos rumores acerca das limitações impostas pelo espaço pedagógico das salas de aulas, principalmente, pela ampla desconexão entre a realidade que se busca interpretar e o espaço em que esta interpretação ocorre. Com estas mesmas preocupações, porém no contexto das escolas, nos destaca Colom (2004, p. 7) que

Efetivamente, sabemos que o educar só se legitima por meio da aprendizagem de conhecimentos – definitivamente, se informa para formar -, o que significa que a cultura escolar – o saber que se transmite na escola – é só um saber aproximado da realidade. Ou talvez, como insinuávamos, seja um saber equívoco sobre a realidade.

Ainda nesta mesma discussão, o autor supracitado trazendo também as contribuições de Jaume Trilla, trata da real idoneidade apresentada por estes espaços pedagógicos para realizar a transmissão do saber, pois neles

Em primeiro lugar, não se produzem referências reais do saber que se transmite, visto que a *escola é um espaço artificial, isolado da realidade*. Além disso, não é o lugar onde se produz o saber, motivo pelo qual está descontextualizado. Por fim, nem sequer é o lugar onde o saber é aplicado, por isso dificilmente se intui sua necessidade (COLOM, 2004, p. 8).

O espaço pedagógico das salas de aula, portanto, constitui lugares ímpares, afastados dos processos fundamentais do saber que, ao mesmo tempo, dificultam a capacidade de sua transmissão, pois, este espaço limita toda expressão apresentada pela realidade a um mundo fechado de codificações aleatórias, influenciando sobre a imensidade perceptiva da capacidade humana (COLOM, 2004).

Não há dúvida de que a percepção é pessoal, própria, e por isso se encerra em nós mesmos. Se queremos comunicar o que percebemos, se queremos explicar o que vemos, devemos lançar mão da linguagem, da palavra e, enfim, do discurso. As explicações exigem a narratividade. Nossa percepção se torna narração quando queremos que seja participada, e a narração, imanentemente, se torna metáfora da realidade comunicada. *A escola então arbitria metáforas sobre o conhecimento mais do que sobre a transmissão de conhecimentos* (COLOM, 2004, p. 9).

Neste sentido, está clara a existência de uma problemática no contexto da transmissão do saber, observando que há impossibilidade de comunicar nossas percepções através do uso da linguagem como ferramenta principal entre a realidade e o conhecimento da realidade.

A linguagem contamina o sentido do objeto assim como o pensamento que, graças a ela, possuímos de tal objeto. Em todo caso, as condições da linguagem científica, baseadas na racionalidade que nos propicia a razão das coisas, se apresentam diante de nós e no contexto da nossa cultura como a forma mais idônea de comunicação dos fenômenos que concorrem na objetividade sempre externa ao eu. Podemos, pois, finalizar dizendo que a metáfora científica é a mais considerada

no momento de transmitir nossa experiência sobre a realidade (COLOM, 2004, p.13).

Entretanto, no movimento científico contemporâneo, por sua vez, encontra-se crescente a contestação em relação aos métodos e técnicas que desenvolvem o conhecimento aplicado despregado das nuances proporcionadas pela realidade, forma tradicionalmente praticada pela ciência moderna, principalmente, após os avanços alcançados pela física quântica, os quais deram fim ou transpuseram as idéias reducionistas que legitimavam a produção de conhecimento com objetos isolados, além disso, os descobrimentos já não parecem descobertas, se assemelham a constatações fragmentadas que, por sua vez, se perdem na complexidade que compõe os sistemas vitais. Assim, fica cada vez mais distante para a ciência trabalhar analiticamente com a busca pela verdade, pois sua verdade acaba por não corresponder com a realidade.

Neste sentido, a emergência de utopias-transição aponta para uma nova busca no sentido de transcender a ciência isolada, encontrando na realidade revisitada o caminho para entender as conexões que antes não se visualizavam⁴⁸.

4.2 A realidade e a reflexão crítica na proposta da integralidade da UDELAR

Inspirando-se no ideário reformista latino-americano da composição das instituições universitárias⁴⁹, a Universidad de la República (UDELAR) vem traçando uma linha de reformulação de sua estrutura acadêmica. De modo geral, esta transição busca integrar de forma mais profunda as funções gerais da universidade, fazendo com que ensino, pesquisa e extensão alcancem um espaço institucional íntegro de desenvolvimento, é denominada como *proposta da integralidade*.

Respaldados com as críticas teóricas que indicavam a crise do modelo cartesiano de ciência, e que colocavam em cheque as formulações científicas concebidas sob a perspectiva de objetividade na relação sujeito-objeto, sob óticas disciplinarizadas e despregadas do contexto da realidade, configurou-se o ambiente

⁴⁸ Enquanto o ideário da modernidade preocupa-se com a racionalização e efficientização técnica dos sistemas produtivos, a utopia crítica repensa politicamente o sentido e a necessidade da produção. Ainda assim, ambas as utopias contemplam intrinsecamente a ciência, tradicional ou crítica, a oportunidade de alterar os padrões históricos da sociedade, ao mesmo tempo, compartilham ao não dispensarem totalmente o uso das metanarrativas.

⁴⁹ O termo reformista faz referência aos ideais propostos pela Reforma Universitária de Córdoba, a qual culminou no ano de 1918.

propício, na instituição citada, para adequar sua estrutura objetivando alcançar a utopia de construir uma universidade que transcenda aos problemas deixados pelo paradigma em crise e assuma a complexidade durante a construção de conhecimento, nesta intenção, elaborando-o através da intrínseca relação com a realidade social.

A abordagem crítica trazida pela proposta da integralidade revela o objetivo de repensar as perspectivas de ensino, pesquisa e extensão que tradicionalmente vinham desenvolvendo-se de forma fragmentada e sem o devido diálogo, vinculando assim, seus avanços às problemáticas encontradas no contexto social. Esta transformação, que vem sendo realizada paulatinamente, prevê a subsequência de formação de um escopo fundamental da proposta, a inserção transversal da extensão no contexto global das atividades acadêmicas. A expectativa é de que com este processo a universidade possa contribuir, de modo mais efetivo, para o contexto da transformação da realidade social, entendendo que a participação social, simultaneamente, revelará os caminhos para a abordagem da complexidade, contribuindo para a formulação de novos problemas que poderão ser discutidos, impulsionando, deste modo, o enfoque integrador.

Através da proposta da integralidade, visualiza-se um direcionamento claro desta instituição universitária para uma substituição do paradigma estrutural e conceitual da mesma. Nesta transição, a utopia explicitamente a ser alcançada será uma universidade que assuma a participação social, a realidade social, a complexidade, a indissociabilidade entre as funções universitárias e o diálogo entre universidade e sociedade como premissas para desenvolver a ciência para uma sociedade sustentável, a qual vem a ser a principal meta da ciência contemporânea.

4.2.1 O campo conceitual da integralidade

Pelo exposto, a estruturação proposta pela UDELAR representa ser, no mínimo, inovadora e desafiadora, pois busca a superação do paradigma positivista fazendo uso das fundamentações da Teoria Crítica em conjunção aos subsídios conceituais proporcionados pela Teoria da Complexidade. Ou seja, a proposta da integralidade converge para a busca de uma superação do paradigma positivista na construção do conhecimento e assim, tende a praticar e se aproximar dos enfoques emergentes desenvolvidos para este fim. Neste contexto, o vínculo com a

comunidade, que se revela também através do histórico ideário reformista latino-americano, ganha peso argumentativo através das concepções científicas produzidas pela física quântica, as quais contestam a capacidade humana em isolar objetos e sujeitos para compreender a realidade a partir desta perspectiva. Com isso, o próprio conceito de realidade converge a um vínculo com a comunidade.

Desde estos enfoques emergentes, se conceptualiza "la realidad" como una construcción colectiva, no independiente del proceso mediante el cual nos aproximamos a ella. Cuando se interviene con colectivos humanos la experiencia es atravesada por diversas lógicas que, en su dinámica, hacen a la construcción de un sujeto-objeto de estudio e intervención altamente complejo y dinámico. Este encuentro de saberes, considerando lo complejo y múltiple de la construcción de lo real, debe permitir superar la uni o bidireccionalidad, para promover múltiples direcciones y diversos sentidos, que a su vez, habiliten la formulación de nuevos problemas (UDELAR, 2008, p.35-36).

Assim, ao mesmo tempo em que se pretende incentivar os processos pedagógicos relacionados ao alcance dos contextos sociais, direciona-se a alavancar estratégias de desenvolvimento social vinculadas às organizações populares.

Esa línea de acción puede contribuir a renovar sustantivamente la enseñanza, al vincular a decenas de miles de estudiantes con diversas facetas de la problemática social, afinando sus capacidades no solo para la reflexión crítica sino también, y sobre todo, para la construcción colectiva de propuestas que mejoren efectivamente la calidad de vida. Se puede hacer así una contribución sustantiva a la enseñanza activa, definida como la que prioriza los procesos de aprendizaje cuyos principales protagonistas son quienes aprenden, por lo cual las relaciones fundamentales son las que se establecen entre los estudiantes y los diversos tipos de saberes (UDELAR, 2010, p. 8).

Neste sentido, destaca-se a grande importância que alcança a extensão, como função geral da universidade, na promoção deste modelo institucional, almejando, deste modo, que os processos pedagógicos tornem-se espaços destinados a práxis, retomando este conceito no sentido freiriano⁵⁰. Indica-se, então, que os trabalhos junto à comunidade se baseiem em problemas emergentes da realidade, objetivando um enfoque articulador que avance com o uso da Pesquisa-Ação Participativa.

⁵⁰ Freire destaca como práxis; "a práxis, porém, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (1983, p.40). Ao mesmo tempo, não se exclui radicalmente a ocorrência de atividades com perspectivas assistencialistas, desde que estas promovam avanços paulatinos nas concepções paradigmáticas acerca da intervenção e direcionem-se a assumir posturas mais extensionistas, segundo o supracitado campo conceitual institucional.

También se propone la construcción del enfoque integrador, holístico, desde un concepto antropológico de cultura y desde el relacionamiento de cultura académica y cultura popular (Fornaro, 2006). Esta perspectiva concibe los Programas Integrales como un ámbito donde se da la problematización de la realidad, la producción y transferencia de conocimiento, la aplicación y la difusión a/en comunidades extrauniversitarias puntuales (según el Programa) y la difusión a la comunidad nacional en general. Este relacionamiento se concibe como un tejido en el que la UdelaR es, a la vez, receptora y generadora de las transformaciones de esa comunidad nacional en la que debe lograr, cada vez más, una inserción democrática, participativa e innovadora (UDELAR, 2008, p.36).

A participação, concomitantemente, absorve as críticas levantadas acerca da previsibilidade e do determinismo como componentes intrínsecos da perspectiva positivista, porém no campo político. Substitui-se, deste modo, os potenciais problemas dos modelos simplificadores e inserem-se os diferentes atores nos modelos de gestão e planificação como forma de abarcar a alta complexidade política que se manifesta em qualquer iniciativa de desenvolvimento, reconhecendo que, inerente a esta alta complexidade, encontram-se os muitos desafios para o andamento das atividades.

La diversidad cultural, la etnicidad, las diferencias de género y de clase son áreas potenciales de conflicto que constituyen desafíos importantes para el desarrollo de un Programa Integral, y son factores que deben conjugarse en forma abierta, participativa y democrática en la praxis y en el pensamiento (UDELAR, 2008, p.37).

Além disso, o referencial geográfico das atividades vinculadas à idéia de integralidade também representa ser um importante aspecto a considerar, principalmente para produzir uma delimitação dos problemas e, então, repensar as propostas, atividades e estratégias de intervenção. Ao mesmo tempo, não se produzem determinismos em relação à estagnação ou mobilidade geográfica das atividades integrais, mas destaca-se que uma abstração puramente geográfica seria insustentável na ausência de observações às inter-relações com os processos sociais, culturais e comunitários em qualquer geografia em questão (UDELAR, 2008).

Neste contexto, há consenso de que a idéia da integralidade direcione para uma *“formación universitaria basada en la responsabilidad social y la problematización crítica de la propia construcción de conocimiento que originan y con una impronta de “aprender haciendo”* (UDELAR, 2008, p.37). No entanto reflète-se sobre qual a importância que deve ter a formação dos estudantes para o desenvolvimento dos Programas Integrales.

4.3 Considerações acerca das convergências paradigmáticas no âmbito da formação na Universidade

Na leitura das transições, possivelmente infinitas, parte-se aqui da crença de uma influência significativa da sociedade sobre a universidade e das instituições universitárias na construção das diferentes sociedades e na conformação de uma sociedade globalizada.

Tanto a teoria crítica, como a proposta “pós”-moderna reconhecem a necessidade de alcançar um objeto que não entra em salas de aula, nem em laboratórios que ao longo do último século ficaram hermeticamente fechados, assim, busca-se, mais do que nunca, romper a inércia para iniciar um trajeto que terá como ponto de partida o trono que permitia determinar a verdade, entrando para um movimento infinito que proporciona inúmeros sentidos e dimensões, as quais se construirão a partir desta própria dinâmica e, deste modo, não terão ponto de chegada, apenas a busca por novos caminhos existentes na realidade, sem determinismos e previsões.

Com isso, chega-se a este ponto de intersecção, onde tanto a ciência, quanto as políticas públicas (seguindo tendências apontadas nos capítulos 1 e 2) indicam a necessidade de que as universidades devam assumir o papel de protagonista nas ações para o desenvolvimento e assim, através de projetos de extensão, passem a contribuir para a substituição paradigmática que leve a ciência a internalizar a interação com a realidade social nas práticas de construção de conhecimento, bem como, auxiliar no processo de descentralização política, de modo que a sociedade possa integrar, cada vez mais, as dinâmicas para o desenvolvimento, desempenhando-o para que a participação social diminua as problemáticas e tendências históricas que culminam, quase sempre, na desigualdade.

Neste sentido, a proposta da integralidade apresenta-se como inovadora e desafiadora para o ideal latino-americano de universidade, alavancado desde a Reforma de Córdoba que problematizou o compromisso social desta instituição. Ao mesmo tempo, avança grandemente sobre as concepções contemporâneas globais da construção de conhecimento científico, a qual busca dissolver as fundamentações ultrapassadas da ciência positivista, mas que ainda imprime ritmo sobre o desenvolvimento da universidade e, conseqüentemente, da sociedade.

Sem dúvida, esta iniciativa introduz uma página importante para a história da ciência, pois, de alguma forma, participa da idealização deste outro paradigma. Um paradigma que tenta lançar a universidade mais diretamente ao encontro do *homo diversus*.

Assim, visualizar empiricamente os espaços pedagógicos e acadêmicos em que se experimentam ou aplicam estas idealizações institucionais é imprescindível para compreendê-las. Neste sentido, este trabalho objetiva observar como a estratégia pedagógica da integralidade se materializa na formação em ciências agrárias.

Deste modo, cabe-nos aqui retomar as expectativas sobre a proposta da integralidade, as quais convergem de associações com uma série de crenças que se relacionavam com as transições relacionadas ao processo de desbabelização. Neste sentido, partia-se da compreensão de que as alterações para a transição do campo cultural, buscando a superação do paradigma positivista por outro que indicasse movimentos sinérgicos com os movimentos dos outros campos, promoveria a otimização deste processo de desbabelização.

CAPÍTULO 5 - EXPERIÊNCIA DA UDELAR NA BUSCA DA INTEGRALIDADE E REFLEXÃO CRÍTICA

Este capítulo se dedicará a interpretar e analisar as transformações institucionais na Universidad de la República (UDELAR/Uy), associadas com a implantação da idéia denominada como *propuesta da integralidade*. Deste modo, o diálogo posto em evidência, neste caso no âmbito das instituições universitárias, trata da relação entre os pilares de sustentação das mesmas – pesquisa, ensino e extensão – ou seja, a aplicação do princípio da indissociabilidade. Apesar da infinidade de fundamentações acadêmicas, algumas delas destacadas anteriormente, destinadas a favorecer este diálogo, enormes dificuldades são apresentadas na sua aplicabilidade.

Ao mesmo tempo, o reconhecimento da necessidade de utilizar uma abordagem complexa converge para uma percepção da realidade que se afasta de alguns preceitos trazidos pelas concepções elaboradas a partir da abordagem da simplicidade, direcionando, assim, o campo perceptivo para a contemplação desta complexidade, ou seja, uma visualização de mais elementos e suas interações, ou ainda, uma desalienação sobre as interações que constituem a realidade, para perceber os laços entre interações materiais e imateriais. Deste modo, pretende-se observar, como esta estratégia pedagógica, que vê principalmente na práxis uma ótima aposta para imergir no mundo complexo, forma bifurcações em seus participantes, direcionando-lhes para reformulações conceituais e práticas sobre a realidade.

Estas alterações sobre o desenvolvimento e posicionamento do campo conceitual e prático individual representariam, por sua vez, avanços quanto às representações das diferentes realidades. Ou seja, supõe-se que ao inserir a práxis como elemento central da estratégia pedagógica da integralidade, seus participantes poderiam compor um escopo conceitual e prático com mais elementos de compreensão discursiva e prática da realidade, idealmente numa perspectiva crítica.

Para situar a experiência analisada enquanto processo de mudança paradigmática no âmbito da universidade, neste capítulo apresentam-se referências quanto à construção histórica da proposta da integralidade, a forma como ela vinha sendo operacionalizada por ocasião da realização do levantamento de campo, no

segundo semestre de 2010, para então, explorar como esta experiência é vivenciada pelos estudantes. No entanto, antes de expressar os resultados desta experiência, deve-se entender que esta vai além das entrevistas realizadas com os estudantes da UDELAR, neste sentido, inclui-se também a vivência transcorrida durante o tempo da mesma, na cidade de Montevideo, Uruguai; os diálogos, interações, idéias, circunstâncias e reflexões derivadas desta vivência; bem como, os documentos institucionais, históricos, conceituais e perspectivas ideológicas que permitem entender melhor o processo que, no âmbito em questão, encontra-se em curso.

5.1 O processo histórico de configuração de uma proposta de integralidade

A proposta da integralidade, como é denominada, busca, entre outras coisas, integrar as funções da universidade (extensão, pesquisa e ensino), no entanto, a estruturação da UDELAR incita que a extensão, no modelo institucional, torne-se um elemento articulador entre as demais funções, para assim, desencadear processos subsequentes. Esta idéia vincula-se, também, a outro processo, mais amplo, denominado de “Segunda Reforma Universitária”, referida anteriormente.

El impulso a la extensión como expresión del compromiso social de la Universidad constituyó uno de los grandes aportes de la Reforma de Córdoba. Se ha dicho que la combinación de la enseñanza y la investigación en la Universidad – tal como se plantea en la propuesta clásica de Humboldt – constituyó una “Revolución académica”, iniciada en los países del “Norte” durante el siglo XIX. Combinar enseñanza, investigación y extensión en prácticas integrales al servicio del desarrollo social constituye una propuesta aún más revolucionaria, que está en el corazón del ideal latinoamericano de Universidad (UDELAR, 2010, p.7).

Segundo os documentos institucionais, os fatos marcantes que indicam estar vinculados aos antecedentes desta idéia, remontam ao princípio da década de 1970, quando um grupo de trabalho vinculado à área da saúde direcionou-se a realizar algumas atividades na cidade de Bella Unión, no norte do Uruguai, tratando de alguns problemas de saúde em ocorrência na localidade.

Este grupo, antecesor directo del que luego de la dictadura impulsara el Programa APEX-Cerro, llegó a elaborar un “Anteproyecto de Educación Integral”, y programó una actividad denominada “Asistencia y Educación Integral” que tenía prevista su iniciación en 1974, y que fue troncada por la intervención de la Universidad” (UDELAR-CSEAM, 2008, p. 28).

Deste modo, faz-se referência ao então Decano da Faculdade de Medicina, Dr. Pablo Carlevaro, o qual retomou as atividades com o fim da ditadura militar,

contribuindo para o estabelecimento completo do Programa APEX-Cerro (Aprendizaje y Extensión de la Universidad de la República), em 1993, que acabou por configurar-se como um dos programas plataformas para a execução da presente proposta (UDELAR-CSEAM, 2008).

Além destas atividades, realizadas ainda no início da década de 1970 nesta época foram elaborados alguns documentos institucionais que referenciavam elementos e conceitos congruentes a proposta da integralidade, bem como, destacavam o significativo interesse por atividades interdisciplinares. Considera-se que estes sejam importantes antecedentes de um processo que logo foi travado pela intervenção militar.

Assim, somente na década de 1990, com o fim da ditadura militar, retomaram-se os avanços para o desenvolvimento da proposta. Neste mesmo período, iniciaram-se importantes transformações institucionais, em que se uniram estruturas acadêmicas e criaram-se novas faculdades e comissões setoriais, entre estas a Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (UDELAR-CSEAM, 2008).

Ese particular contexto, unido al avance que en el plano científico nacional e internacional venía adquiriendo el concepto de interdisciplinaridad, emergente de las crisis del modelo cartesiano de ciencia, configuraba un escenario particularmente propenso a aceptar y promover propuestas de integración. En la documentación estudiada con referencia a la idea de integralidad, aparecen dos aspectos estrechamente vinculados: la interdisciplinaridad y la articulación de las funciones de extensión, investigación y enseñanza (UDELAR-CSEAM, 2008, p. 29).

Já em 1997, é criado pelas Faculdades de Agronomia e Veterinária, o Programa Integral de Extensión de Paysandú (PIE), o qual se vincula a uma estação experimental pré-existente na zona, passando assim a também desenvolver atividades no marco da integralidade e tornando-se, no futuro, mais um dos programas plataforma da proposta. Neste contexto, tanto o APEX-Cerro, como o PIE, tem servido de substrato para os editais de projetos e propostas de atividades de extensão elencados pela CSEAM, além disso, realizam a abertura institucional para inúmeros outros eventos e atividades. Com isso, fortalecem-se paulatinamente e passam a constituir elemento importante para o desenvolvimento das atividades vinculadas ao projeto de integração.

Aunque en tiempos distintos, en ritmos y en condiciones logísticas diferentes, las dos experiencias concretas del PIE y del APEX-Cerro, así como la ejecución de los proyectos aprobados y financiados desde 1996 en

adelante, y la realización de eventos (siempre con incisiva participación estudiantil), contribuyeron a consolidar una nueva concepción de la Extensión, y fueron en gran medida orientadores de la maduración conceptual que apunta la creación de nuevos Programas Integrales (UDELAR-CSEAM, 2008).

Outra contribuição significativa nasce da organização estudantil que, além da participação ativa em todas as atividades supracitadas, realizam, em 1998, o “Primer Encuentro Estudiantil sobre Extensión Universitaria”, o qual aporta através de seus documentos o explícito apoio e incita à abordagem interdisciplinar, a integração das funções universitárias e reafirma o compromisso social da instituição (UDELAR-CSEAM, 2008).

Deste modo e, através de uma série de eventos posteriores foi-se formulando a atmosfera propícia para alavancar a proposta da integralidade, com isso, no “Plan Estratégico de la Universidad de la República” (PLEDUR), quinquênio 2000-2005, declara-se o apoio institucional para a busca da promoção e consolidação permanente dos programas integrais, contudo, este apoio limita-se ao espaço do documento elaborado pela própria CSEAM. Assim, é somente no PLEDUR (2006-2010) que aparece explicitamente o apoio a idéia, através do projeto institucional denominado “Formación y fortalecimiento de Programas Integrales”, cujo objetivo geral visava

Contribuir a la creación y el fortalecimiento de Programas Integrales basados en problemas emergentes de la realidad, con la participación de todos los actores, articulando los diferentes recursos, en la búsqueda de alternativas conjuntas que logren una mejor calidad de vida de la comunidad involucrada, [...] conjugando saberes, disciplinas y funciones universitarias, que den continuidad y apoyo a las experiencias universitarias en desarrollo, así como la posibilidad de generar nuevas propuestas (UDELAR, 2005 *apud* UDELAR-CSEAM, 2008).

Com o explícito apoio institucional à idéia, criaram-se, cada vez mais, instâncias de diálogos para a concertação das práticas e programas integrais, culminando com a aprovação da supracitada resolução que indicava a disposição de organização da instituição para a curricularização da extensão em todas as faculdades. Esta vem ocorrendo de forma voluntária neste período, através dos Espaços de Formação Integral (EFI's), os quais surgem como um dos principais instrumentos para a desejada transição do modelo de Universidade, ou seja, a transição do modelo de “educação bancária” para um modelo de “educação transformadora”.

Como pôde-se observar, houve através do histórico de construção da idéia de integralidade, a conformação de espaços institucionais que foram, paulatinamente, proporcionando suporte experiencial para a proposta como, por exemplo, o programa APEX-Cerro e o PIE. Além disso, novos projetos e programas direcionados a avançar na idéia começaram a serem criados e vinculados, englobando, cada vez mais, diferentes setores, faculdades e unidades do interior. Cita-se a seguir alguns dos principais projetos e programas que são reconhecidos como espaços-plataforma para o desenvolvimento da proposta: *Programa APEX-Cerro*, *Programa Integral Metropolitano*, *Incubadora de Emprendimientos Econômicos Asociativos Populares*, *Centro de Formación Popular del Oeste de Montevideo*, *Centro de Formación Popular de Bella Unión* e *Programa de Formación de Actores para el Desarrollo Rural*. A emergência destes projetos e programas vinculados a série de documentos institucionais elaborados pelas instâncias universitárias da UDELAR deixam boas perspectivas, criando a expectativa que a partir do desenrolar das atividades

[...] surjan orientaciones que permitan una discusión de políticas y estrategias universitarias en la materia, que conduzca a la implantación creativa de nuevos Programas Integrales, y la generalización de una visión “integralista” de la enseñanza, la investigación, la extensión y la asistencia, de modo de componer una realidad menos compartimentada y fragmentada del quehacer universitario (UDELAR-CSEAM, 2008, p.31).

Deste modo, os avanços nas discussões e propostas para o estabelecimento da idéia culminaram com a aprovação, através do CDC desta entidade, do documento denominado “Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio”, em 27 de outubro de 2009. Neste documento se declarou apoio institucional para a promoção mais ampla da proposta, buscando assim, o avanço da mesma sobre os diferentes âmbitos da Universidade. Este documento aborda e aponta as diretrizes para a promoção desta proposta institucional, mediante aporte de incentivos para tal. Inicialmente, propõe-se a criação de espaços alternativos e voluntários, onde os participantes pudessem experimentar desta nova estruturação.

5.2. Bases conceituais da proposta da integralidade

Toda discussão acerca do conceito de integralidade deve, como mínimo, respeitar duas dimensões que estão intrinsecamente ligadas à construção histórica da idéia, desenvolvida junto à ascensão dos programas integrais. *“La Idea de Programas Integrales es inseparable del desarrollo conceptual y praxiológico de la idea de integralidad”* (UDELAR, 2008, p. 32). Uma delas seria a dimensão interdisciplinar, a outra, estaria vinculada a integração das três funções da universidade: pesquisa, ensino e extensão. Além disso, destacam-se algumas implicações metodológicas da proposta, as quais são expostas pelos documentos institucionais, estas seriam: o vínculo com a comunidade; a participação e modos de gestão – planificação; a georreferencialidade; a formação e a inserção curricular da extensão; e, a gestão dos Programas Integrales. Estas implicações metodológicas fazem parte de uma terceira dimensão da proposta da integralidade, a qual se refere à implantação ou execução da mesma, ou seja, corresponde ao nível da ação.

Tratando-se, assim, da relação entre as funções gerais da Universidade, se observa durante a leitura dos documentos institucionais, que a proposta da integralidade incita uma inserção mais profunda da prática extensionista nos espaços acadêmicos, porém, não no sentido de priorizar esta função, mas de equilibrar a relação entre as três funções. Considera-se que é muito mais freqüente a prática de relações bilaterais como, a Extensão e o Ensino; o Ensino e a Pesquisa; ou, a Pesquisa e a Extensão, esta última muito menos comum, com isso, pretender a integração entre as três funções demonstra a complexidade da proposta. O que se apresenta em alguns textos é a intenção de conceber a Extensão como articuladora entre as demais funções (UDELAR, 2008).

No obstante las diferencias señaladas, la mayoría de los trabajos resaltan el carácter de retroalimentación de las tres funciones: si se parte por ejemplo de intervenciones concretas en la comunidad, los universitarios –sin olvidar que forman parte de esa misma comunidad- se forman a partir de esa experiencia y del intercambio de saberes; este proceso nutre la enseñanza, que a su vez aportará datos e interrogantes para la investigación, la que generará conocimiento original que posibilite un mejoramiento de la intervención (UDELAR, 2008, p.33).

Neste contexto, tornou-se sumamente importante explicitar uma composição conceitual para a Extensão, visto que esta função, dentro da perspectiva da integralidade, passaria a influenciar, de alguma forma, as outras funções. Assim, fica clara na própria conceituação institucional de Extensão sua característica orientadora e articuladora em relação às outras funções, bem como, sua

centralidade na utilização de abordagens interdisciplinares, conforme se visualiza na figura 6.

¿Qué es extensión?

Como forma de aproximación a las nociones orientadoras para la definición conceptual de extensión, se parte por realizar dos preguntas claves ¿qué es la extensión? y ¿cómo se lleva a cabo?

¿Qué es extensión?

- * Es un proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar.
- * Es un proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber científico con el saber popular.
- * Es un proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social.
- * Es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza; generando compromiso universitario con la sociedad y la resolución de sus problemas.
- * En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora.

¿Cómo se lleva a cabo?

- * Con participación e involucramiento de los actores sociales y universitarios en las etapas de planificación, ejecución y evaluación.
- * De manera de generar procesos de comunicación dialógica.
- * A partir de abordajes interdisciplinarios.
- * Considerando los tiempos de los actores sociales involucrados.

Figura 6 - Ilustração apresentando a conceituação institucional de Extensão e suas diretrizes executivas.

Fonte: Sítio eletrônico da CSEAM/UDELAR⁵¹.

Abordando o referenciado conceito de Extensão, ressalta-se a necessidade da utilização da abordagem interdisciplinar, que seria a segunda dimensão conceitual da integralidade. Neste sentido, revelam-se, cada vez mais, as aproximações conceituais entre a idéia de integralidade e Extensão. No contexto da integralidade, que visa constituir espaços para a promoção de uma educação transformadora, integrando as três funções e, assim, envolvendo-se a dinâmica social na construção do conhecimento científico, a interdisciplinaridade tornar-se-ia uma ferramenta indispensável, de forma a contribuir para o incremento da percepção sobre as realidades experimentadas.

Las sociedades no son universos homogéneos, sino que por el contrario comprenden diversidades y conflictos, pues más allá de los principios de ordenamiento político, jurídico y económico conviven en las mismas formas variadas de gestionar y percibir las relaciones sociales y la vida cotidiana. Se constata así que en un mismo contexto social existen diferencias de

⁵¹ Disponível em: http://www.extension.edu.uy/que_es_extension

lenguajes, significaciones, actitudes y representaciones. La mirada integral debe ser una mirada a incluir, atendiendo a esta complejidad (UDELAR, 2008, p. 34).

Deste modo, entende-se que a proposta da integralidade incorpora naturalmente a abordagem interdisciplinar, pois possibilitaria a observação de mais elementos da intrínseca complexidade que compõe qualquer situação ou problema que englobam pessoas ou comunidades. Além disso, o uso desta abordagem indica a tentativa de superação das perspectivas disciplinares, tipicamente praticado pelo modelo analítico cartesiano e grandemente contestado atualmente, pois se entende que as problemáticas encontradas na realidade transcendam as barreiras disciplinares, incitando assim, a perspectiva interdisciplinar (UDELAR, 2008).

Según se plantea en varios documentos el trabajo interdisciplinario es cardinal, ya que se presenta como una alternativa capaz de posibilitar una perspectiva integral de las problemáticas en las que intervienen los universitarios. Asimismo, los mayores niveles de precisión se logran superando las barreras disciplinares y profesionalistas que, a partir de cierto punto, son incapaces de dar cuenta de una realidad metadisciplinaria y compleja (MORIN, 2004; PRIGOGINE-STENGERS, 1990; NAJMANOVICH, 1995 *apud* UDELAR, 2008, p. 34-35).

Na terceira dimensão do conceito de integralidade, tratam-se das questões relacionadas ao nível da ação desta proposta, ou seja, das implicações metodológicas da integralidade. A ação, por sua vez, pressupõe um diálogo sobre as interações das diferentes perspectivas, adentrando, deste modo, no campo compreensivo em que se identificam as abordagens teórico-epistemológicas, ideológicas e paradigmáticas que consciente ou inconscientemente assumem os atores durante estas experiências. A ação é contextualizada, como exposto anteriormente, nos marcos da pesquisa-ação participativa.

5.2 Espaços de Formação Integral: aprendendo a integrar

Repensando as estratégias para a implantação e difusão das atividades integrais na instituição, de modo que esta pudesse ser estendida e praticada pelas diversas faculdades e instâncias acadêmicas, a Comisión Setorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) propos a criação de Espaços de Formação Integral (EFI's). Ou seja, propôs a abertura de editais a todas as faculdades possibilitando que estas vinculassem a este edital aqueles espaços relacionados à

idéia de integralidade, com vistas a incrementar a aproximação e o aprendizado acerca da mesma.

Los EFI son ámbitos para la promoción de prácticas integrales en la Universidad, favoreciendo la articulación de enseñanza, extensión e investigación en el proceso formativo de los estudiantes, promoviendo el pensamiento crítico y propositivo, y la autonomía de los sujetos involucrados. Las prácticas integrales promueven la iniciación al trabajo en grupo desde una perspectiva interdisciplinaria, donde se puedan vincular distintos servicios y áreas del conocimiento, reunidos por una misma temática, un territorio o problema (UDELAR, 2010, p. 9).

Com isso, no primeiro edital aberto para os EFI's, conduziu-se uma dinâmica de aceitação global das propostas, em que o objetivo principal vinculava-se ao propósito de aproximar os diferentes âmbitos à prática da integralidade. Inicialmente, entendeu-se que os EFI's reuniriam as diversas atividades práticas em desenvolvimento, para que estas, por sua vez, se adequassem ao marco político-institucional pretendido. Neste contexto, trabalhou-se com a idéia de flexibilidade normativa na aplicação do conceito de integralidade por ocasião da aceitação das propostas, pois julgou-se que o mais importante seria reconhecer as diversas atividades relacionadas à extensão que se executavam na instituição.

De este modo, los EFI son dispositivos flexibles, que se conforman a partir de múltiples experiencias educativas en diálogo con la sociedad -prácticas, cursos, talleres, pasantías, proyectos de extensión y/o investigación- asumiendo diferentes formas de reconocimiento curricular según las características de cada servicio (UDELAR, 2010, p. 10).

Observa-se que a flexibilidade normativa para inclusão de propostas aos Espaços de Formação Integral contribuiu para aproximar distintos grupos e tipos de atividades ao referenciado marco, visto que houve uma ampla gama de propostas, com distintas características. Se tratando de uma Universidade como a UDELAR, que conta com mais de 8000 docentes (UDELAR, 2009) e mais de 80.000 estudantes (UDELAR, 2007) e entendendo que a modalidade em questão era pioneira, pode-se dizer que houve ampla participação. Observa-se através da figura 7, a exemplificação ilustrativa da composição das propostas apresentadas, bem como, do número de participantes.



Figura 7 - Exemplificação gráfica global das propostas apresentadas ao primeiro edital de implantação dos Espaços de Formação Integral.
Fonte: UDELAR-CSEAM, 2010.

Como se observa, a primeira edição de editais para vincular atividades acadêmicas aos EFI's, implicou a participação nestes espaços de cerca de 10% dos estudantes e docentes da instituição no contexto de 86 propostas, sendo que, aproximadamente, metade delas encontra-se vinculadas as Áreas das Ciências Sociais e Humanas e, da Saúde⁵².

Mas como se operacionalizam os Espaços de Formação Integral? São espaços direcionados à realização de práticas integrais⁵³. Através do documento institucional intitulado *"Hacia la reforma universitaria: La extensión en la renovación de la enseñanza- Espacios de Formación Integral"*⁵⁴, publicado em maio de 2010, a instituição explicitou formalmente as diretrizes para a utilização dos EFI's, bem como, ressaltou elementos sobre os objetivos buscados com sua implementação e

⁵² O detalhamento completo de cada proposta pode ser visualizado utilizando o seguinte endereço eletrônico: http://www.extension.edu.uy/red/formacion_integral.

⁵³ Além disso, representam ser uma das principais ferramentas institucionais para o avanço paulatino da proposta.

⁵⁴ Disponível em <http://www.extension.edu.uy/red/documentos>

instrumentalizou a operacionalização dos mesmos. Esta instrumentalização propõe dividir, primeiramente, os EFI's em duas etapas: *Etapas de Sensibilización* e *Etapas de Profundización*. Na primeira,

[...] se prevé una instancia de sensibilización al inicio de la carrera, vinculado con los ciclos introductorios a la Universidad y con el Programa de Apoyo a la Generación de Ingreso. Esta etapa será una primera aproximación a determinadas problemáticas, programas, proyectos y/o actividades profesionales y su duración estará en función del tiempo que involucra el ciclo introductorio (UDELAR, 2010, p. 19).

Já a segunda etapa, que ocorre a partir do segundo ano do curso acadêmico, pretende trabalhar sob os seguintes princípios: práticas de inserção à comunidade; ensino por problemas; discussão dos conteúdos teóricos a partir da prática; iniciação a pesquisa; vínculo do espaço integral com outros cursos, seminários e oficinas, práticas pré-profissionais, buscando parcerias intra e inter-serviços (UDELAR, 2010). Neste contexto, a primeira etapa corresponderia ao EFI I, enquanto que a segunda etapa seria composta pelos EFI II, III e IV. A seqüência de espaços integrais que os participantes passariam ao longo do período do curso configuraria, por sua vez, os *Itinerarios de Formación Integral (IFI's)*.

Los EFI se conciben, entonces, como actividades concatenadas en lo que se denomina Itinerarios de Formación Integral que trascurren por toda la formación del estudiante. Se pueden construir diferentes itinerarios en una misma carrera en la medida que combinamos diferentes espacios que están ubicados en el mismo estadio de la formación de los estudiantes. Esta situación habilita la posibilidad de elección por parte de los estudiantes de acuerdo a diferentes intereses de formación. La elección puede hacerse inclusive considerando espacios que no estén en la formación específica del servicio del estudiante que elige, sino en otro servicio. La condición necesaria es que el EFI elegido pueda ser acreditado por el servicio al que pertenece el estudiante (UDELAR, 2010, p.19-20).

A figura 8 realiza uma breve síntese da estruturação esperada para desenvolver a idéia da integralidade a nível institucional.

Etapas, contenidos y resultados esperados de los Espacios de Formación Integral (EFI)				
IFI	EFI	ETAPAS	CONTENIDOS	RESULTADOS ESPERADOS
ITINERARIO DE FORMACIÓN INTEGRAL	Espacio de Formación Integral I	Sensibilización (en el primer año de la carrera). (Vinculado con Plan de Apoyo a la Generación de Ingreso y Ciclos Introductorios A la Universidad)	Primeras aproximaciones a territorios, programas, proyectos y/o actividades profesionales que descentren el proceso de aprendizaje del "espacio aula".	Que el estudiante viva procesos de aprendizaje más allá del aula. Que todos los estudiantes de todas las disciplinas incorporen un módulo o materia guía que permita al menos un transcurso inicial por la integralidad, con base en el trabajo con la comunidad.
	Espacio de Formación Integral II	Profundización (a partir del segundo año de la carrera).	Práctica de inserción en comunidad.	Formación integral del estudiante. Espacios con participación de más de una disciplina. Acreditación de la actividad como optativa curricular que cuente determinados créditos en función de la su intensidad. La cantidad de horas acreditadas estará en función del tiempo y complejidad de la tarea desarrollada.
	Espacio de Formación Integral III		Enseñanza por problemas, discusión de los contenidos teóricos a partir de la práctica, iniciación a la investigación.	
	Espacio de Formación Integral IV		Vinculación de este espacio integral con otros cursos, seminarios y talleres, prácticas pre-profesionales, buscando sinergias intra-servicios e inter-servicios.	

Figura 8 - Síntese das etapas conteúdos e resultados esperados dos EFI's.
Fonte: UDELAR (2010).

Como espaços para a concretização progressiva da curricularização da extensão nos diversos serviços e setores da UDELAR e internalização dos princípios da integralidade, os EFI's conformaram-se com grande flexibilidade. É recomendado que um EFI inclua várias disciplinas, mas também pode ser de uma só; pode ter lugar em função de situações específicas em um curso, mas também pode estar em certos estágios dela; deve relacionar-se com as disciplinas, mas também deve elaborar uma articulação e uma coordenação com o itinerário integral. Ou seja,

busca-se, inicialmente, que cada curso pratique a integralidade, absorvendo a dinâmica que propõe este modelo institucional, para que assim, construa suas próprias possibilidades e estratégias para consolidá-lo, entendendo que este é um processo amplo e contínuo, de modo que, com o passar do tempo, os espaços integrais ocupem completamente a formação dos participantes.

Es necesario concebir la consolidación de las prácticas integrales a nivel de los EFI como un proceso de avance paulatino y creciente hacia una integralidad plena. De este modo, se entiende que el peso de la enseñanza activa, de la investigación y la extensión puedan ser en un principio no del todo equilibrados, pero teniendo como meta un proceso superador que tienda hacia la integración y que genere una integración armónica y simultánea de las funciones (UDELAR, 2010, p. 19).

Um dos maiores embates acerca dos EFI's, deste modo, se refere as estratégias institucionais para promover a inserção curricular da extensão, compreendendo que existiam algumas divergências de propostas sobre a forma como haveria de se realizar este processo, ressaltando-se a existência de duas posturas básicas: a primeira indica que as práticas integrais deveriam ser concebidas como obrigatórias e curriculares e, a segunda indica que estas poderiam ser optativas e não curriculares. Contudo, após a aprovação, pelo CDC, do documento que promove a curricularização da extensão houve o enfraquecimento deste embate.

Um dos pontos recorrentes em diversos documentos é a importância da categoria docente para a promoção e o desenvolvimento da curricularização da extensão, entendendo que o docente é figura fundamental na criação das aberturas e na composição das adaptações institucionais para esta inserção. Estes documentos

[...] se refieren al rol del docente en este tipo de actividades de enseñanza, a la propia retroalimentación que se produce en la práctica docente por el hecho de participar en este tipo de actividades y a la necesidad de adecuar dispositivos de evaluación de las actividades estudiantiles (acordes a los currículos y a los proyectos de extensión) (UDELAR, 2008, p 38).

Por último, tratando-se das implicações metodológicas do conceito de integralidade, se destacam elementos sobre a gestão do Programas Integrais. Neste sentido, destaca-se que todo programa integral, além de uma ação acadêmica, representa uma ação política, cabendo, assim, decidir participativamente sobre os interesses relacionados ao seguimento, ao financiamento e a evolução de cada um deles. Ainda, comenta-se que programas desenhados para sociedades com rápidas

e contínuas mudanças devem contemplar a geração de estruturas suficientemente independente, elásticas e criativas. Além disso, ressaltam-se os aspectos relacionados à gestão, como a perspectiva política e ética, como caminhos para guiar os processos de inserção à sociedade, compreendendo que esta não deve ser uma mera destinatária, evitando-se que participe apenas de forma nominal e simbólica (UDELAR, 2008).

Lo deseable sería que tanto las comunidades como los estudiantes (junto con los docentes, los egresados y otros actores) fueran asumiendo paulatinamente un protagonismo de primer orden en la gestión, en la toma de decisiones y en la orientación general de las actividades proyectadas. En los órganos de gestión y/o de cogobierno que actúen en el marco de los Programas Integrales debería asegurarse la representación de las Comisiones Sectoriales de Enseñanza, Investigación y Extensión y Actividades en el Medio, de modo de consolidar el compromiso universitario para alcanzar una efectiva integralidad de la experiencia (UDELAR, 2008, p. 40).

5.3 Uma tentativa de apreensão do sentido da experiência dos alunos nos espaços de formação integral

Como os alunos vivenciam as experiências dos EFI's? Qual o significado que elas assumem para eles? Os Espaços de Formação Integral constituem um caminho para a reflexão crítica?

Observando as contribuições realizadas por Jack Mezirow acerca do processo de reflexão crítica, as quais foram abordadas no capítulo 3 desta dissertação, foi possível entender que um de seus principais critérios seria observar se são efetuadas mudanças nos quadros de referência daqueles que participam dos processos de formação. Neste sentido, o mesmo autor destacou que esta pode ocorrer através do acréscimo nas transformações nos pontos de vista ou ainda, através da transformação dos hábitos da mente. Além disso, sua teoria realiza aportes na diferenciação dos processos de aprendizagem, que podem ser desencadeados durante os esforços de promoção da reflexão crítica em adultos. Não obstante, entende-se que representa uma difícil e complexa atividade operacionalizar os conceitos propostos por Mezirow, ou seja, realizar a discriminação em relação às alterações nos quadros de referência, mais ainda, dividindo-os em quatro processos de aprendizagem, como está colocado em sua teoria.

Deste modo, a abordagem utilizada para realizar este estudo, tratou-se de observar e identificar, durante a leitura das entrevistas realizadas, as experiências selecionadas como mais significativas, vivenciadas em cada EFI, e, nesta, os aprendizados considerados significativos e se estes abrangem as problematizações referidas aos diferentes campos que foram englobados durante esta pesquisa (campo político, ambiental e cultural). Ao mesmo tempo, entendendo que seria interessante observar as diferenciações nestes aprendizados conforme o EFI, optou-se por abordar, inicialmente, cada espaço individualizadamente.

Neste contexto, buscou-se entrevistar estudantes que participaram destes espaços no ano de 2010, ou seja, já no marco institucional da proposta da integralidade, buscando, aleatoriamente, participantes destes espaços para realizar as entrevistas. A estes, foi realizada uma entrevista semi-estruturada (apêndice 1), visando dar subsídios para o entendimento dos seguintes aspectos: Atividades realizadas vinculadas ao EFI; Experiência considerada pelo estudante como mais significativa do espaço; Aprendizagens proporcionadas pelas experiências; Problematizações referentes as concepções nos campos político, cultural e ambiental; eventuais reflexos sobre a trajetória profissional e Avaliação da formação ofertada pela instituição.

Neste sentido, neste capítulo busca-se explorar a conformação das atividades integrais vivenciadas em 2010 pelos alunos do Curso de Medicina Veterinária, bem como, sua percepção sobre os aspectos anteriormente mencionados. Este capítulo apresenta somente os resultados das entrevistas, as quais foram realizadas com estudantes do Curso de Veterinária, da supracitada universidade. No próximo capítulo são apresentadas considerações mais gerais sobre a experiência analisada à luz das preocupações manifestadas ao longo desta dissertação.

5.4 Vivência dos EFI's

5.4.1 "Curso introductorio a los estudios veterinários" (CIEV)

Trata-se de um espaço de duas semanas em meio ao primeiro semestre do curso, destinado a aproximação dos estudantes ao trabalho do Médico Veterinário e ao incremento das relações nas próprias turmas, ou seja, entre os estudantes e destes com os professores, bem como, com a dinâmica da instituição.

Resumidamente, pode-se dizer que os estudantes participam de palestras que enfatizam experiências profissionais em diversos campos de atuação do médico veterinário e, em um segundo momento, os estudantes acompanham algum Médico Veterinário em suas práticas diárias, visando aproximar-se e entender um pouco mais do trabalho deste profissional. Todos são encaminhados para acompanhar profissionais que se dedicam para alguma atividade diária em âmbito rural e também, para acompanhar outro profissional em atividades que se encontram no âmbito urbano. Ao final da atividade, estes estudantes apresentam ao coletivo, sucintamente, as experiências vivenciadas e podem ter uma contextualização destas atividades.

Em comentários gerais de um docente relacionado à Área de Extensão, destacou-se que há uma expectativa de que este seja um espaço destinado a melhorar a recepção dos estudantes na Faculdade, para que venham a conhecer-se e desenvolvam laços entre todos. O espaço busca superar dificuldades iniciais encontradas pelos estudantes ao entrar na universidade, principalmente, em termos de adaptação às novas relações pessoais com colegas e professores, e, ressaltar a amplitude de atividades que o profissional desta formação pode exercer, bem como, aproximar-se da dinâmica da instituição⁵⁵.

De acordo com uma docente, relacionada à área de extensão e, por sua vez, grande incentivadora dos Espaços de Formação Integral, prestando auxílios, de modo geral, na organização e realização destas propostas, as atividades realizadas neste marco inserem estudantes e docentes num espaço de ensino-aprendizagem mais rico, proporcionando alternativas à formação de estudantes nos modelos “convencionais”, e permitem escapar de seus problemas mais evidentes como à unilateralidade do processo pedagógico com sua conseqüente baixa capacidade de formação reflexiva, e, o desperdício do potencial educativo existente na relação entre estudantes e docentes. Esta acredita em um avanço gradual de propostas desta natureza, mas vê muitas dificuldades em seu processo de implantação, principalmente, segundo esta, pelas dificuldades encontradas pelos docentes em

⁵⁵ Cabe destacar que a Universidad de la República não realiza prova de seleção para ingresso nas faculdades, deste modo, o número de estudantes que ingressam no primeiro semestre na Faculdade de Veterinária gira entorno de 250 a 400 estudantes, variando de acordo com o ano. Neste sentido, este espaço visa dar maiores subsídios para que os ingressantes orientem-se dentro da dinâmica institucional e, concomitantemente, estes possam refletir sobre a escolha da carreira profissional realizada, buscando entender se esta foi adequada ou não.

reformular seus planos de trabalho. Assim, em suas duas semanas de duração, o CIEV compõe-se de cinco atividades principais:

- Aulas e palestras, onde são recebidos profissionais que se dedicam as mais distintas áreas do campo das Ciências Veterinárias;
- Dia de campo rural, sob a supervisão de um profissional que se dedica a trabalhar neste âmbito;
- Dia de campo urbano, sob a supervisão de um profissional que se dedica a trabalhar neste âmbito;
- Atividades em grupo, as quais se direcionam a melhorar a interação entre os participantes e a organizar apresentações sobre as atividades desenvolvidas durante os dias de campo, e;
- Apresentações das experiências, espaço orientado para explorar as reflexões sobre as atividades de campo.

O CIEV, por sua vez, foi incorporado aos espaços de formação integral como uma proposta de sensibilização, ou seja, relativa ao primeiro ano do curso acadêmico da citada faculdade. O mesmo, já tinha um espaço acadêmico institucionalizado e com a emergência da proposta da integralidade e, a conseqüente criação dos EFI's, o CIEV foi levemente reformulado para atender os princípios estabelecidos pela proposta.

No âmbito desta experiência, buscou-se realizar entrevistas com estudantes que haviam participado do mesmo no ano de 2010, ou seja, dentro marco institucional da integralidade. Assim, cinco estudantes se dispuseram a participar da entrevista, contribuindo para fornecer subsídios para a presente pesquisa.

Neste contexto, a figura 9 visa demonstrar uma síntese das percepções dos estudantes reveladas nas entrevistas, sistematizadas de modo a contribuir para a análise dos potenciais aprendizados e problematizações levantadas a partir da atividade considerada mais significativa na experiência do EFI.

Os estudantes entrevistados tinham, majoritariamente entre 18 e 21 anos, sendo três mulheres e dois homens. Apenas um dos entrevistados percebia-se como “urbano”, dois percebiam-se como “meio rural e meio urbano” e dois como de origem “rural”. Em geral em suas avaliações sobre a universidade destacavam limitações em termos estruturais e de recursos humanos (poucos docentes permanentes em relação aos temporários).

Os estudantes reconheciam o objetivo deste EFI e o caracterizavam, genericamente, como orientado ao melhor conhecimento da profissão. Neste aspecto ressalta-se que quatro dos cinco entrevistados tinham prévia proximidade com a profissão por acompanhar a atividade dos pais ou exercer trabalho relacionado à área. Mesmo assim revelaram boa disposição para as atividades propostas no EFI (especialmente saída de campo para o meio rural, considerada por todos os entrevistados como a atividade mais significativa).

Num esforço para caracterizar as aprendizagens proporcionadas pela atividade considerada como mais significativa, partiu-se do entendimento de que esta experiência poderia abranger, potencialmente, aprendizados nos campos técnicos, teóricos da profissão, bem como, das ações cotidianas e atitudes individuais. Na figura 9 buscou-se identificar as aprendizagens dos estudantes, possíveis reflexos na trajetória profissional bem como, suas perspectivas em relação à continuidade ou descontinuidade das atividades em grupo, a partir das dinâmicas geradas pelos espaços integrais.

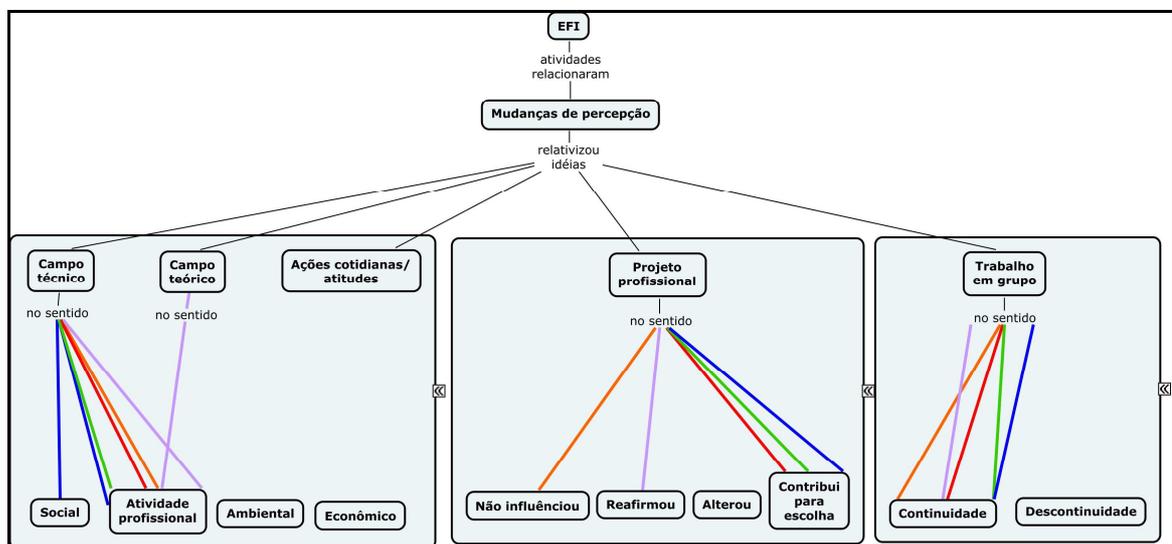


Figura 9 - Ilustração demonstrativa da influência da experiência do CIEV em termos de aprendizagens, projeto profissional e proposta de EFI.

Neste sentido, pode-se visualizar na figura acima a presença de grande concentração de aprendizagens relacionadas ao campo técnico, destacando o direcionamento para a aquisição de conhecimentos técnicos relacionados ao

exercício da atividade profissional em questão. Neste sentido, os entrevistados mencionam que na visita de campo foram abordados métodos de tratamento de lesões e infecções em vacas, vacinação, provas de tato e métodos de controle de prenhez, inseminação artificial em ovelhas, procedimentos em eqüinos, considerados interessantes, pois desconhecidos.

Entretanto, enquanto algumas falas apontam para a “descoberta de novas áreas de atuação profissional (como a área de tecnologia dos alimentos)”, outras falas revelam que o aprendizado pode ter se estendido ao âmbito da revisão de idéias como a associação da excelência profissional à especialização técnica. Estas idéias podem vir a ser questionadas dadas as condições de mercado da atuação profissional ou devido ao sentido e à natureza mesma do trabalho educativo a ser exercido. Representando cada uma destas observações, destacam-se as seguintes falas do Estudante 3 e Estudante 16 (representado na Figura 9 pela cor azul).

“Un Veterinario tiene que tener un aspecto amplio, porque realmente un día esta especializado en perros y mejor te traen una gallina y te quieren pagar mil dólares para que le salves a la gallina. Yo me vuelvo profesional de la gallina, entonces voy a ser una persona con mucha disciplina y tengo que me adecuar mismo a ser psicólogo de la persona que me va traer el perro, tengo que adecuarme” (fala do Estudante 3, participante do EFI).

“[...] el trabajo del Veterinario, por lo que yo vi, es aprender a tratar a la gente, dependiendo del ambiente que trabajas porque no es solamente el animal, pero también la persona que esta atrás del animal. Tenéis que ayudarlos también, El (o veterinário que acompañaram) nos decía que no solo iba a curar y se iba, también los aconsejaba de cómo mejorar la producción y que les convenía hacer, para ayudarlos a ellos...” (fala da Estudante 16, participante do EFI).

Tais posturas são reforçadas pelo entendimento de entrevistados de que o profissional deve ter um conhecimento amplo, abrangendo diversas áreas⁵⁶.

Além disso, pode-se identificar na figura 9, a preocupação da entrevista em observar diferenciações sobre o projeto profissional dos participantes que, neste caso, eram estudantes ingressantes na Faculdade. Assim, observa-se que quatro dos cinco estudantes não tem uma identidade profissional já definida, inclusive dois destes são desistentes de outro curso. Para a maioria, a atividade contribui para a escolha do projeto profissional, e mesmo, para despertar o interesse sobre a continuidade na profissão, como coloca o Estudante 3.

⁵⁶ Cabe chamar a atenção para as diferenças entre profissionais generalistas e profissionais que reconhecem importância de trabalhar em equipes multidisciplinares.

“Yo estaba haciendo dos carreras, [...] realmente no sabía si quería quedarme allá o venir para acá. Lo que más me marcó para quedarme acá fue la gente, los compañeros, la calidad que hay de gente y, no sé, sabiendo que no necesito ser rico para ser feliz. [...] Me hizo quedarme, me hizo saber, mira, yo puedo hacer esto” (fala do Estudante 3, participante do EFI).

Em outros casos a experiência ajudou a definir opções profissionais (constata que não se adapta ao trabalho do meio rural, definiu áreas de provável atuação, pensa em trocar o foco da clínica para um foco de produção, por exemplo).

Também se coloca na mesma figura alusões aos trabalhos em grupo (a partir das dinâmicas geradas pelos espaços integrais), ou seja, se consideravam que a atividade proporcionava avanços na relação entre os participantes⁵⁷. No caso deste EFI, os participantes elencaram a relação da atividade com a criação de uma forte ligação construída com os demais participantes e, além disso, destacaram os convites recebidos para incorporar-se a outras atividades em desenvolvimento na Faculdade. Conforme se pode acompanhar nas falas dos estudantes 8 e 3, representados pelas cores laranja e vermelho, respectivamente.

“[...] me ayudó mucho a conocerlos (os colegas) más, pues era gente de otro ambiente, que antes no nos gustábamos porque no había algo en común para hablar o para empezar a hablar así (como amigos) y como que me ayudó mucho para conocer a la gente” (fala do Estudante 8, participante do EFI).

“Lo que me ha llegado era la oportunidad de anotarme como alumno ayudante para el CIEV del año que viene, la qual me anoté” (fala do Estudante 3, participante do EFI).

Partindo do suposto que os aprendizados não se restringem àqueles objetos que são trabalhados intencionalmente e coletivamente, buscou-se investigar se a experiência considerada mais significativa levava a problematizações adicionais e qual seu sentido, dialogando com a estrutura de campos temáticos trabalhada nos capítulos 1 e 2 (uma tentativa de síntese é apresentada na Figura 10).

⁵⁷ Neste sentido, pressupõe-se que não se poderia pensar em educação integral sem que haja continuidade no desenvolvimento de atividades em grupo (a partir de dinâmicas geradas pelos espaços integrais).

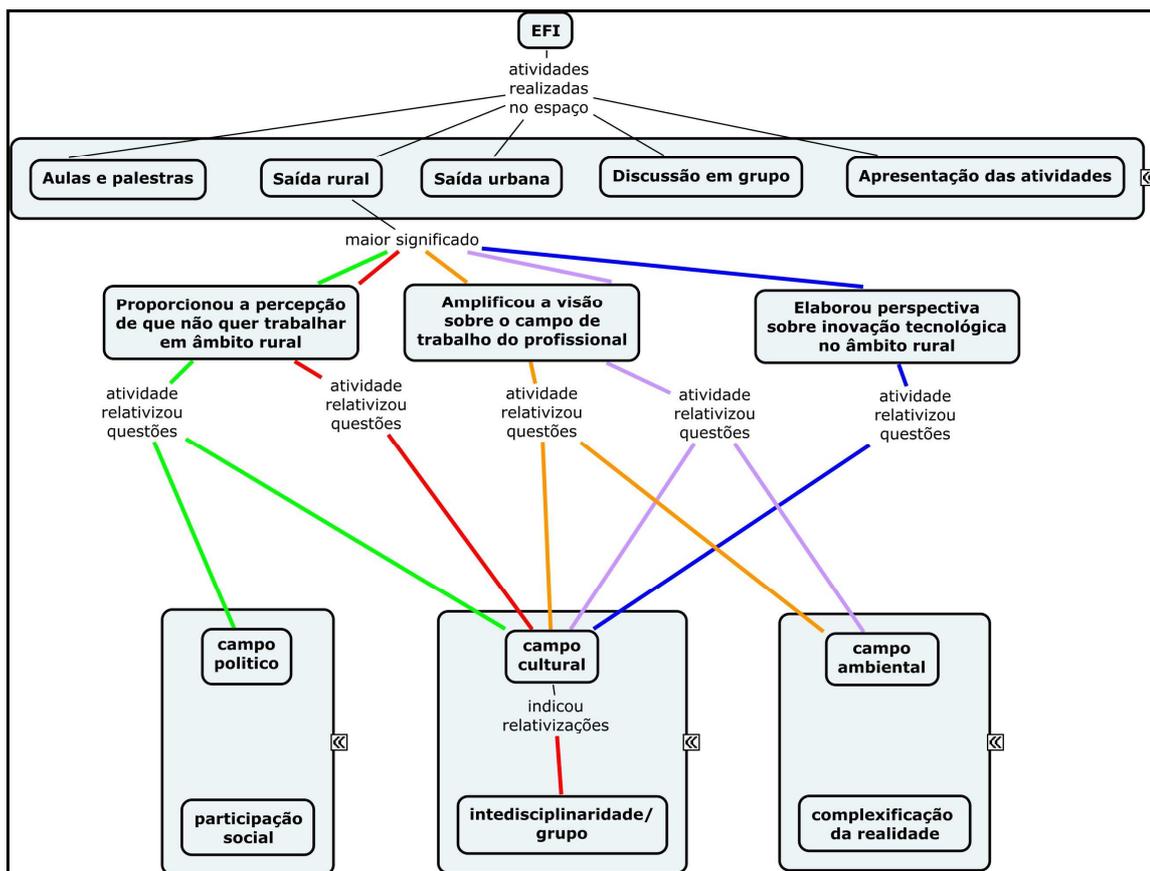


Figura 10 - Ilustração das potenciais problematizações levantadas pelo EFI.

Para melhor exemplificar as problematizações expostas na figura 10, em relação a algumas questões que poderiam ser abordadas durante as experiências condicionadas pelos Espaços de Formação Integral, atenta-se para um caso. O estudante representado pela linha vermelha, por exemplo, indicou uma relativização acerca do campo cultural, ou seja, ao ser perguntado sobre “que questões acerca deste campo a experiência levou-o a refletir?”, o mesmo colocou “*Lo único que vimos fue el aumento de la producción, los objetivos que eran mejorar una producción para una mejor evolución de la sociedad*” (fala do Estudante 3, participante do EFI). Outra fala indica o reconhecimento do profissional (veterinário) como responsável por assegurar a segurança (do ponto de vista sanitário) para a sociedade. Um dos estudantes também realizou algumas observações quando perguntado sobre a relação do espaço com questões políticas, o qual está representado na figura através da linha verde. O mesmo destacou que

“El Ministerio de Ganadería podría estar perfectamente un Veterinario ejerciendo este puesto y que era mucho más capaz que uno que no tuviera

el título o que otra persona que no sabe del tema” (fala do Estudante 10, participante do EFI).

Entende-se que estas problematizações, em seu conjunto, revelam certa valorização da ciência. Apenas uma das entrevistadas adotou perspectiva analítica distinta ao associar progresso aos padrões sanitários rígidos e exclusão social de proprietários de pequenas agroindústrias.

Ainda, pode-se claramente identificar relativizações e complexificações acerca dos temas englobados na atividade como revela a seguinte colocação destacada da fala do Estudante 11, quando perguntado sobre reflexões em relação a questões ambientais:

“Hablamos de un problema en un arroyo que estaba contaminado, había problema en los perros que andaban en la vuelta, entonces teníamos que llegar a una discusión de cómo mejorar este ambiente” (fala do Estudante 11, participante do EFI).

5.4.2 “Integración del Área V al Programa Integral Metropolitano (PIM), y a la Policlínica Veterinaria Barrios Unidos (CCZ 11)”

O curso de Veterinária se divide em 8 Áreas (semestres), na Área V estão 5 disciplinas: *“Parasitología y Enfermedades parasitarias; Medicina Preventiva y Epidemiología; Toxicología; Legislación sanitaria; Enfermedades infecciosas”*. Buscou-se então que a proposta representasse um espaço para as saídas a campo destas disciplinas, deste modo, os estudantes poderiam optar por realizá-las no marco dos programas plataformas, como o *Programa Integral Metropolitano (PIM)* ou a *Policlínica Veterinaria Barrios Unidos (CCZ 11)*, de forma curricular. Assim, aproximadamente trinta estudantes da Área V participaram do EFI, recebendo suporte para realizar essas atividades.

De modo geral, a dinâmica do espaço integral compreendia que os estudantes tivessem as classes curriculares “convencionais” e, em um determinado momento do semestre houvesse uma atividade prática, a qual era estabelecida em conjunto aos programas plataformas. Nesta atividade, em 2010, os participantes realizaram coletas de material para análise e, simultaneamente, executaram atendimentos veterinários na zona da atividade, neste caso, conduzida em um bairro periférico de Montevideú. Durante os atendimentos, houve vacinações e entrega de material explicativo sobre os cuidados básicos com grandes e pequenos animais

domésticos, ao mesmo tempo, foram coletados materiais que seriam analisados pelos próprios participantes. Além disso, foi estabelecido que os grupos de trabalho constituídos durante a atividade, que durou um dia, elaborassem uma apresentação do material coletado e analisado pelos mesmos, precedendo para tal, encontros dos grupos para a discussão acerca do material. Assim delimita-se que o Espaço de Formação Integral desenvolvido e aqui estudado construiu cinco atividades principais:

- aulas e palestras, as quais englobaram os temas relativos a cada disciplina, separadamente;
- atividade extraclasse (saída urbana), a qual corresponde ao dia que foi destinado a coleta de material para análise e atendimento veterinário em bairro urbano;
- análise da coleta, correspondente ao material coletado durante a atividade extraclasse;
- discussão em grupo; orientada a discutir aspectos sobre o material coletado e analisado para apresentá-los ao grupo maior; e
- Apresentação das atividades, referente à análise do material coletado.

Foram entrevistados 3 estudantes participantes deste EFI. Os estudantes têm entre 21 e 22 anos, sendo que um se percebe como urbano e dois como rurais, embora reconheçam transitar nos dois ambientes. Ao avaliar a universidade manifestam forte crítica com relação ao método de ensino e avaliação, apontando a deficiência de práticas profissionais e aproximação aos docentes. Estas avaliações explicam a expectativa de dois dos entrevistados com relação a este EFI, ao perceberem-no como a primeira oportunidade de “praticar alguma coisa”, “aplicar a primeira injeção”. Ou seja, entende-se que o EFI era percebido como possibilitador da visualização da aplicabilidade de conteúdos teóricos trabalhados nas disciplinas do semestre. Neste contexto, pode-se observar na figura 12, que as atividades mais significativas para os três estudantes entrevistados foram exatamente as duas que possuem em sua composição, dinâmicas de caráter tipicamente prático.

Ao buscar sistematizar os aprendizados, postura profissional e integralidade relacionados ao EFI relacionado a Área V, gerou-se a figura 11.

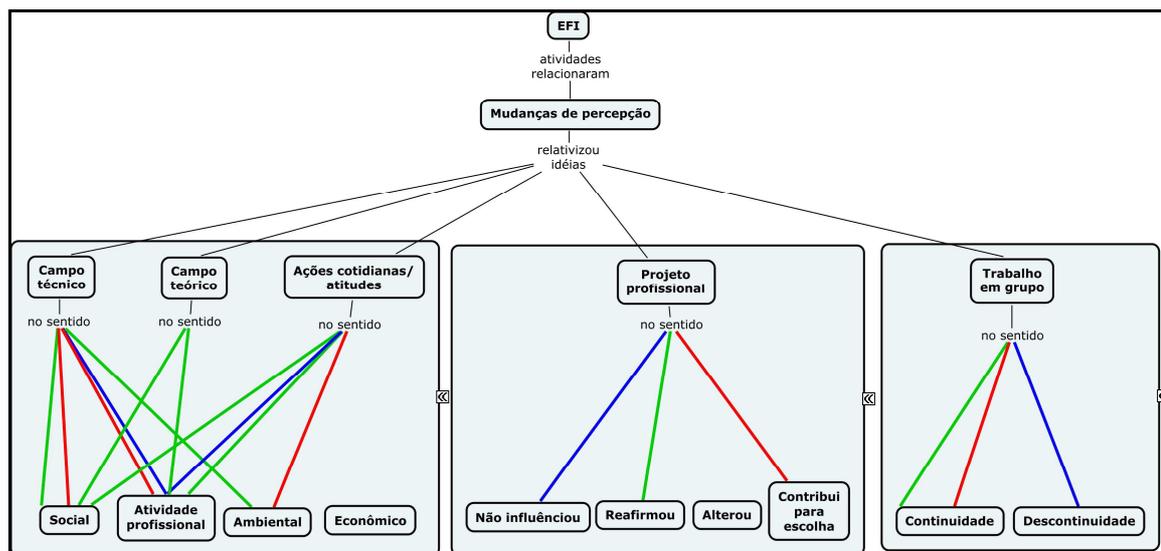


Figura 11 - Ilustração demonstrativa da influência da experiência Área V em termos de aprendizagens, projeto profissional e proposta de EFI.

É importante perceber que este EFI não atribuía tanta ênfase a subsidiar o processo de escolha profissional ou fortalecimento das relações interpessoais quanto o EFI anteriormente analisado (CIEV). Neste caso os alunos já se encontram em nível intermediário no curso, já apresentando certos conhecimentos sobre as áreas de atuação profissional, mas tendem a considerar que a experiência acrescenta aportes à escolha. No plano das relações interpessoais um entrevistado destaca o reconhecimento da melhoria da relação com docentes e possibilidade de continuidade de ações neste âmbito.

Na avaliação do EFI, constata-se que as experiências que os estudantes vivenciaram foram distintas: enquanto dois deles engajaram-se em coleta de dados epidemiológicos, vacinação e educação em um bairro periférico da cidade, a experiência do outro se restringiu ao levantamento e análise de dados. O estudante que vivenciou somente o levantamento e análise de dados faz críticas à organização do EFI.

Ao tratar-se dos aprendizados propiciados pela experiência mencionam-se aprendizados técnicos, teóricos e com relação às ações cotidianas. A visualização da Figura 12 permite entender as aprendizagens e problematizações relacionadas à atuação profissional, além de indicar outras reflexões oriundas da experiência.

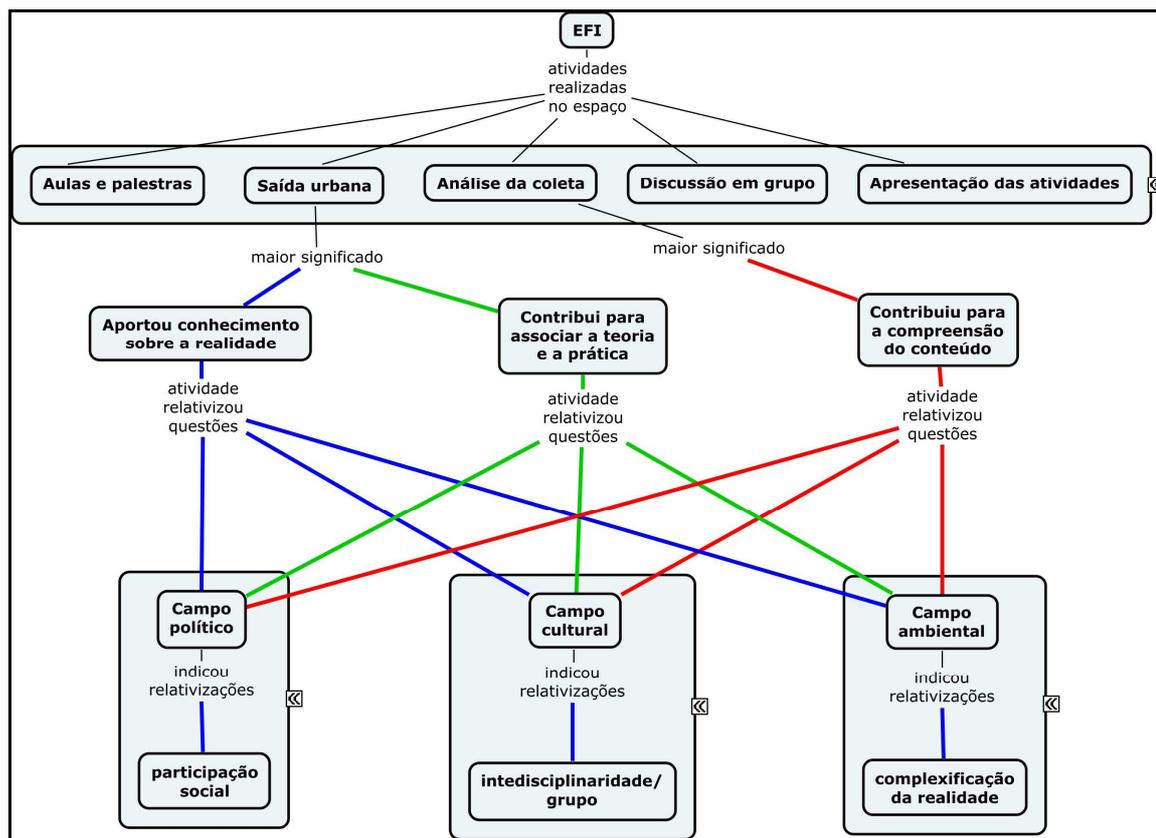


Figura 12 - Ilustração das potenciais problematizações levantadas pelo EFI.

Ao referir-se sobre a relação entre teoria e prática entrevistado refere-se que foi possível ver como se realizava na prática tudo que se estudou durante o semestre e que a realização das análises melhorou a compreensão do conteúdo e a diversidade de casos clínicos foi outro fator mencionado como propiciador de aprendizagem. A valorização da “prática” aparece nas falas dos demais entrevistados, também. Por outro lado, a prática permite a identificação das inter-relações entre os fatos propiciando uma visão mais holística da realidade. Uma destas idéias é indicada na seguinte citação do Estudante 18, representado pela linha verde.

“Hay cosas que solo se aprende en la práctica, [...] no te los olvidas más. Te quedan marcadas las cosas, asocias con el lugar, con el territorio, con, por ejemplo, pensar que no tienen saneamiento, los perros andan sueltos, comen basura. Asocias circunstancias que promueven desarrollo de algo. Te abre la cabeza, hacen funcionar de otra manera las cosas. [...] Pienso que uno podría hacer mucho más como estudiante, porque realmente a mí me gustaría que hubiesen puesto diez días más para salir. Fue un viernes, nos tomó seis horas, desde facultad nos subimos a una camioneta, nos llevo, nos bajamos como unos caballeros, no tuvimos ni que tomar un ómnibus, nada, todo fue seguro. Yo creo que se podría cubrir más zonas

periféricas con eso, estimulando que los estudiantes vayan, yo iría” (fala do Estudante 18, participante do EFI).

As falas apontam para problematizações diversas. Em geral, há um reconhecimento de que as competências do veterinário devem ir além do domínio das técnicas na área clínica ou da produção animal, dada a necessidade de dialogar (o que requer uma capacidade de comunicação) e colocar seu trabalho a serviço dos interesses do proprietário rural ou da sociedade.

No caso desta ilustração sobre as problematizações indicadas pelos estudantes quando perguntados sobre os temas destacados na mesma, é interessante destacar as respostas do Estudante 17, representado pela linha azul, que indicam relativizações em todos os conceitos relacionados nesta parte da entrevista. Contudo, com exceção das relativizações elaboradas sobre a temática da interdisciplinaridade, em destaque abaixo, o estudante não pode especificar que tipo de problematizações foram promovidas em relação às outras temáticas, apenas colocou que trazia a tona estas temáticas.

“Cuando vas a trabajar o a salir tiene que tener todo en consideración, no es como en la facultad que tienes áreas, tiene que tener todo presente para poder trabajar. Salimos por este caso de leptospira y terminamos trabajando varias cosas, parasitología y otras cosas” (fala do Estudante 17, participante do EFI).

A singularidade da situação vivenciada pelos estudantes que atuaram em um bairro pobre levou a problematizações diversas. Se observou, durante a análise das entrevistas realizadas com os participantes do EFI em questão, relativizações associadas, como demonstra a fala do Estudante 7, representado pela linha vermelha, indicando uma relação entre os campo políticos e ambientais.

“En cuanto política nos hizo pensar que tendría que haber más enseñanza de las cosas que tendrían que hacerse más, haber más información sobre lo que son ciertos enfermedades [...] políticas para informar sobre ciertas cosas que no se habla tanto. Yo en mi casa tengo el conocimiento que hay que tener cierta higiene, y hay gente que no, hay gente que dice: - para que tendría que lavar las manos. Cosas que servirían para mejorar el ámbito” (fala do Estudante 7, participante do EFI).

Neste sentido, é interessante a relativização acerca do campo político que se estende a questão das atitudes, colocada pelo estudante 18, representado pela linha verde na figura 12.

“El pensamiento que vino fue que se podría hacer mucho más de nosotros, o sea, sin depender que venga un superpolítico, que arregle las calles, les

den saneamiento, nada de todo eso, lo único que dice fue que sale otra pasantía de esta, yo la hago” (fala do Estudante 18, participante do EFI).

Também evidencia o reconhecimento da carência e importância da atuação técnico-profissional nestas áreas.

Assim, entende-se que um dos traços diferenciadores desta experiência é o aparecimento de potenciais relativizações nas idéias sobre as ações e atitudes cotidianas. Entende-se que este tipo de relativização proporcionaria maiores subsídios para indicar processos de aprendizagem vinculados a reflexões críticas. Pois, ao compreender que se deveriam realizar alterações sobre as próprias atitudes e ações cotidianas, o participante poderia estar constituindo indicativos de transformação sobre alguns de seus pontos de vista ou ainda, em seus hábitos da mente.

5.4.3 “Caracterización de la atención en los servicios de salud para animales de compañía: Sistema de información en Clínicas Veterinarias”

O Espaço de Formação Integral que é apresentado nesta seção tem sido realizado em associação a disciplina de “Gestión de Clínicas”, correspondente a Área VIII, ou seja, ao oitavo semestre do Curso de Veterinária da UDELAR. Pode-se dizer que esta atividade é uma exceção em termos de alterações sobre antigas práticas, pois proporciona um espaço antes inexistente na condução da disciplina, ao contrário do apresentado em relação aos demais EFI's estudados, os quais adequaram seus espaços já existentes à proposta agora incentivada institucionalmente.

Neste sentido, as alterações na disciplina trataram de inserir algumas ações, as quais não eram incluídas no formato anterior, são estas:

- incorporou uma entrevista por grupos de estudantes a gestores de clínicas veterinárias;
- buscou suporte aos professores de outras áreas para possibilitar informação de melhor qualidade nas distintas fases; e
- finalizando as atividades, os estudantes apresentam seus trabalhos, os quais valem 20% da nota final do semestre.

Assim, o espaço integral em questão englobou, de modo geral, quatro atividades principais, são elas:

- aulas e palestras, as quais relacionam o conteúdo convencional da disciplina e contribuições de outros profissionais em palestras direcionadas a temas específicos;

- entrevistas em clínicas; que são aplicadas pelos grupos aos gestores de distintas clínicas veterinárias que se dispõe a participar;

- Discussão em grupo; relativa às reuniões dos estudantes para preparar a apresentação do resultado das entrevistas; e

- Apresentação das atividades, as quais englobam os dados extraídos das entrevistas associados aos conteúdos trabalhados na disciplina.

Cabe destacar que no momento das entrevistas com sete participantes deste espaço integral que, por sua vez, contava com cerca de quarenta estudantes, os grupos ainda não haviam realizado a apresentação das atividades. Assim, observa-se, a ausência de indicações referenciando esta etapa como mais significativa.

Assim, observa-se a figura 13 (abaixo), relativa às aprendizagens dos participantes, projetos profissionais e a perspectiva de continuidade das ações em grupo (a partir das dinâmicas geradas pelo espaço integral).

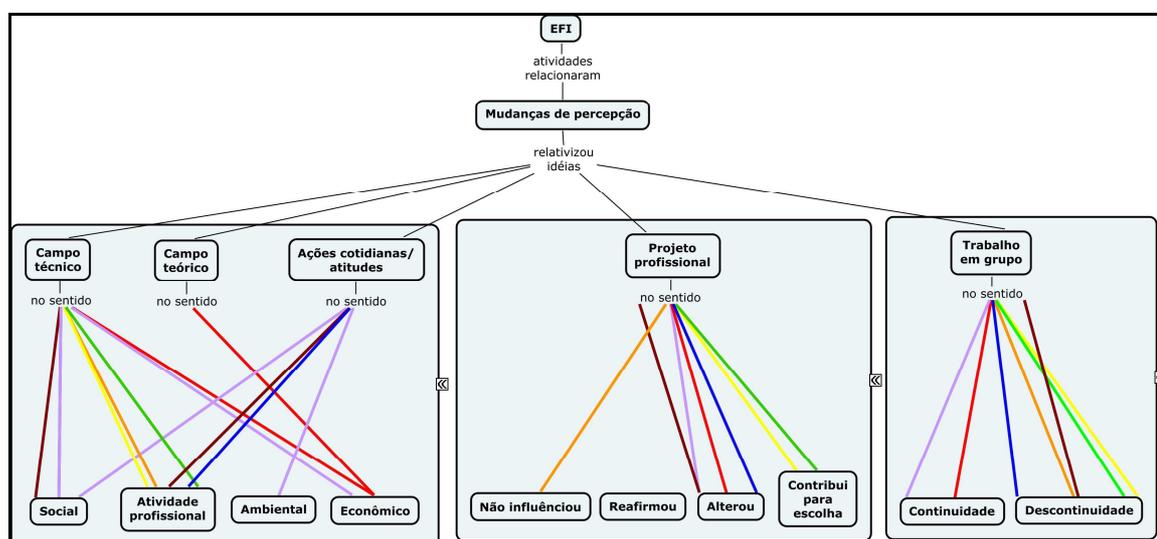


Figura 13 - Ilustração demonstrativa da influência da experiência "Sistemas de Informação em Clínicas" em termos de aprendizagens, projeto profissional e proposta de EFI.

Um dado interessante revela-se nas idealizações relacionadas aos projetos profissionais dos participantes, estas demonstram que a atividade levou mais da

metade destes a alterar suas trajetórias profissionais ou, ao menos, parte delas. Neste sentido, é interessante observar o comentário elaborado pelo Estudante 9, representado na figura 13 através da linha azul, o qual tinha como idéia de projeto profissional, antes da experiência, buscar estabelecer uma clínica veterinária própria.

“Lo que pasa es que a mi me gusta clínica, pero no exactamente el trabajo en la clínica veterinaria. El trabajo en la veterinaria a veces esta lleno de casos clínicos y a veces tienes todo el horario de trabajo en lavación y collares, que a mi no es lo que me gusta. Entonces, de repente me gustaría trabajar en un lugar que fuera más hospital, que se dedicara más a casos clínicos que a la venta de productos, todo eso que si vienen deja mucho a la veterinaria (clínica), a mi, personalmente, no es algo que me llama” (fala do Estudante 9, participante do EFl).

Também se observa, nos participantes deste espaço integral, uma baixa perspectiva de continuidade em relação a outros trabalhos em grupo ou atividades integrais. Pode-se entender que tal resultado se relaciona com o fato de que a maioria dos participantes esteja cursando os semestres finais do curso acadêmico. Ou ainda, poder-se-ia relacionar ao fato que a atividade é realizada dentro do espaço institucional referente a uma única disciplina do curso, assim, as experiências tornam-se mais pontuais. Diferentemente do ocorrido nas outras atividades integrais, as quais englobam o espaço institucional mais abrangente, ou seja, relacionando mais de uma disciplina e, com isso, colocando o participante em contato com várias áreas da faculdade.

Ao tratar-se da atividade considerada mais significativa pode-se visualizar uma preferência bastante difusa em relação às demais EFIs, nos quais os entrevistados apontavam apenas as atividades práticas como mais significativas para os participantes. Neste, por sua vez, também houve a referência aos espaços de sala de aula e as discussões em grupo, entre os mais significativos.

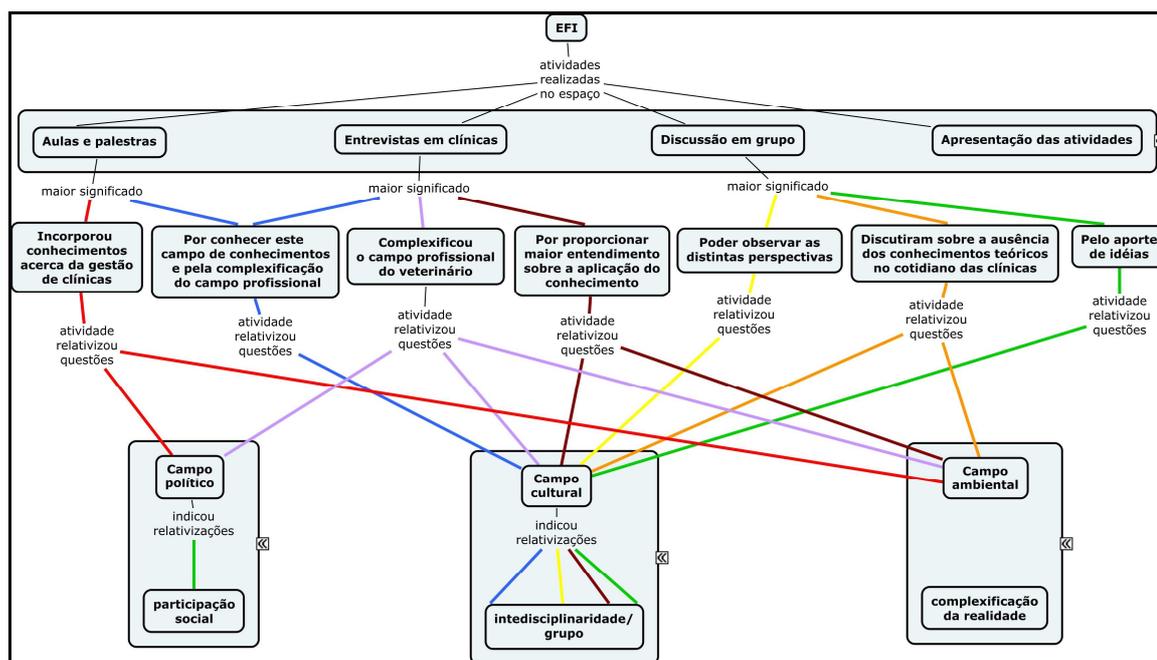


Figura 14 - Ilustração das potenciais problematizações levantadas pelo EFI.

Explorando as aprendizagens e problematizações, verifica-se que grande parte delas se refere a uma reconceitualização do trabalho de um veterinário em uma clínica. São recorrentes menções de que na universidade vive-se uma utopia porque se preconiza a especialização, algo que se mostra inviável no mundo “lá fora”, onde o veterinário deve fazer de tudo (inclusive a limpeza e o gerenciamento contábil). O que se ressalta na observação da ilustração acima, é a grande concentração de relativizações sobre questões direcionadas ao campo cultural, na aplicação de preceitos técnico-científicos e, por sua vez, avançando para a discussão sobre a interdisciplinaridade, estas sendo indicadas por mais da metade dos participantes. Assim, destaca-se as relativizações comentadas pelo Estudante 6, em relação ao campo cultural, representado pela linha verde.

“Me llevó a reflexionar sobre lo que se hace en muchas veterinarias (clínicas) y que nos enseñan acá en facultad, que a veces no es lo mismo. Al no haber también una colegiación de la profesión, cada uno en su veterinaria puede hacer como que lo que quiera” (fala do Estudante 6, participante do EFI).

O mesmo participante também avança relativizando questões sobre a interdisciplinaridade, as quais estão destacadas na citação abaixo destacada.

“Como veterinarios solos, me parece que contribuimos con algo, pero también se necesitan otros profesionales. Por ejemplo el propio tema de

gestión, puedes hacer todo solo, pero también puede contratar un contador para que te lleves la parte económica” (fala do Estudante 6, participante do EFI).

Na reconceitualização sobre fatores condicionantes da viabilidade do trabalho em clínicas, tende-se a destacar a importância das motivações do gestor e a importância mesma da gestão econômica. Assim, observam-se relativizações de idéias no sentido econômico, contudo, todas elas observando-o desde uma perspectiva técnica. Deste modo, entende-se que estas podem estar relacionadas ao fato de que a disciplina que realiza o espaço integral possui grande componente de instrumentalização técnica relativa a este campo. Neste sentido, explora-se na citação abaixo, uma destas relativizações direcionadas a problematização do aspecto econômico que, por sua vez, se relaciona com o campo técnico e teórico trabalhado durante o espaço integral. Estes comentários são aportados pelo Estudante 5, representado pela linha vermelha na figura 14.

“Me parece que la encuesta es para que ellos nos pasen algunos datos y que nosotros nos demos cuenta de cómo es que funciona la realidad y la utopía. Sirvió para el arranque, te enseñan créditos, porque hay que contar con todas las posibilidades. Considerando que se tu quieres poner una empresa, te enseñan como hacer para ganar más, bueno, teniendo la plata, sacando créditos, teniendo inversores, porque también nos dieron charlas de legal, de cómo es una sociedad anónima o un inversor. Supongo que nos empezaran desde la base, de cómo harías en diferentes posibilidades para arrancar tu empresa” (fala do Estudante 5, participante do EFI).

Além disso, houve grande concentração de problematizações relacionadas ao ambiental, contudo, nenhuma delas avançou para a questão da complexificação da realidade. Neste sentido, destaca-se a seguir uma destas problematizações, a qual foi proporcionada pelo Estudante 1, indicado na ilustração acima através da linha lilás.

“Se trató por la cuestión de las enfermedades y del medio ambiente, lo contaminado que esta, todas las enfermedades que vienen emergiendo y son emergentes ahora para los animales. Incluso, la veterinaria había hecho planes de vacunación gratis y la gente ni se apuntó, porque viven entre eso y hay muchos basurales, la contaminación es grande. Así como no hacen bien a los humanos, no hacen bien a los animales” (fala do Estudante 1, participante do EFI).

5.4.4 “Curso de Extensión Rural y Transferencia de Tecnología”

Neste contexto, parte-se agora para análise do último Espaço de Formação Integral estudado, o qual se diferencia dos demais por ser disponibilizado para os

participantes de forma opcional na grade curricular do Curso de Veterinária. Além disso, também introduz uma dinâmica de maior caráter interdisciplinar, pois no conjunto de participantes da experiência englobam-se acadêmicos dos cursos de Veterinária, Psicologia e Nutrição.

De modo geral, este Espaço de Formação Integral resulta de um amplo histórico de relações existentes entre a Área de Extensão da Faculdade de Veterinária e, as escolas e produtores localizados em zonas rurais próximas a Montevideu. Neste contexto, a referida Área de Extensão organiza anualmente dois grupos (um por semestre) para realizar atividades com os mesmos, no sentido de introduzir aos participantes contatos iniciais com a dinâmica agrária, bem como, entender melhor os processos em curso nestes ambientes, conduzindo-os então, para uma abordagem da realidade sob um viés sociológico, o qual esta, invariavelmente imerso, no campo de conhecimentos relativo à Extensão Rural.

Este espaço é disponibilizado para os estudantes de veterinária na forma de uma disciplina optativa, a qual contabiliza créditos acadêmicos obrigatórios para a formação, contudo, estes créditos também podem ser obtidos de outras formas. Já para os participantes dos demais cursos – Psicologia e Nutrição – este espaço ainda não havia iniciado a contabilizar créditos acadêmicos, mesmo assim, a partir da promoção dos Espaços de Formação Integral, tem contado com estes estudantes.

Cada conjunto de atividades referente ao espaço integral em questão tem duração de aproximadamente quatro a cinco meses, ou seja, um semestre acadêmico e divide-se em quatro períodos principais. No primeiro período, os participantes são conduzidos para espaços de interação e diálogo entre os mesmos, buscando uma aproximação entre estes, com as temáticas relativas à Extensão Rural, bem como, do contexto em que realizarão as atividades de campo. Neste mesmo período, organizam-se os grupos de trabalho interdisciplinares para que cada um destes elabore suas atividades no contexto encontrado.

As atividades práticas, como segundo período principal, são divididas, no caso estudado, em duas saídas de campo, sendo que em uma delas os grupos destinam-se a realizar entrevistas com produtores rurais, no intuito de compreender sua realidade e a dinâmica de sua produção agrícola, enquanto na outra, os grupos partem para a elaboração de oficinas, buscando dialogar com estudantes do ensino fundamental e médio de escolas rurais, nestas oficinas são tratados temas indicados pelos professores das escolas, sendo que estes podem ser bastante variados, no

EFI em questão foi pedido aos participantes que elaborassem oficinas sobre Alimentação Saudável e Uso de Drogas.

E, em um terceiro momento, indica-se que cada grupo busque reunir-se para discutir sobre as atividades desenvolvidas, bem como, criar diretrizes para desenvolver o trabalho final. Este, já representando o quarto e último período, que demarca a finalização das atividades, propondo que cada grupo elabore uma síntese das experiências vivenciadas em cada um dos mesmos.

Este espaço integral contou com a presença de aproximadamente trinta participantes, entre os quais catorze eram do Curso de Veterinária, destes seis foram voluntários para participar das entrevistas, sendo assim entrevistados.

A figura 15 ilustra os aprendizados proporcionados pela experiência, destacando-se a numerosa indicação referente aos aspectos sociais e profissionais, visualizando que estas indicações partem tanto das relativizações acerca das ações e atitudes cotidianas, como da análise do campo teórico e, também, da análise do campo técnico englobado nas atividades.

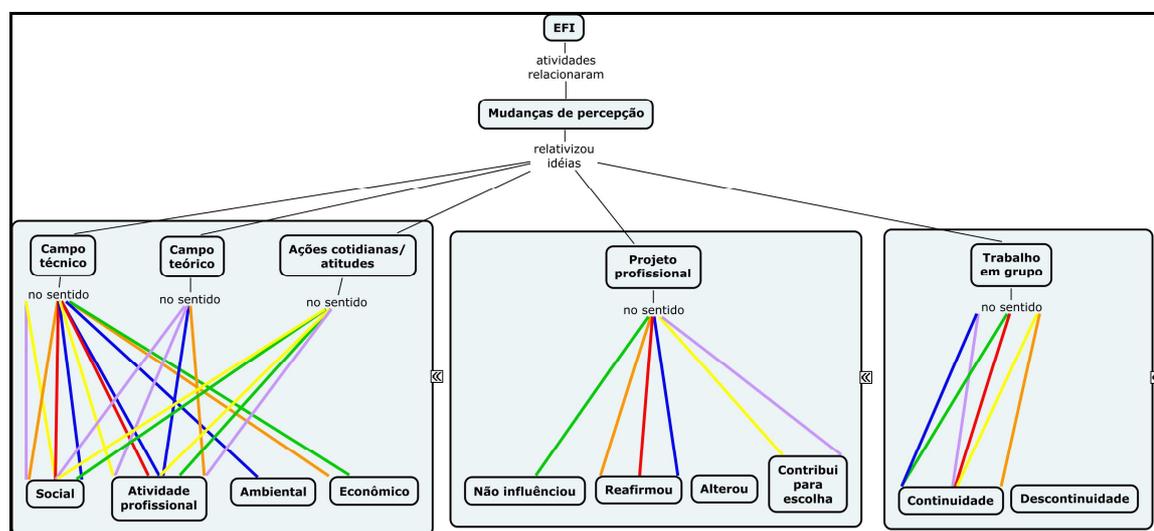


Figura 15 - Ilustração demonstrativa da influência da experiência "Extensão e Transferência de Tecnologia" em termos de aprendizagens, projeto profissional e proposta de EFI.

Uma destas relativizações indicando as mudanças de percepção acerca das ações e atitudes cotidianas, referindo a aspectos da atividade profissional pode ser observada na citação do Estudante 15, representado pela linha verde.

“Para mi fue una experiencia de vida. Y, a parte, más allá de eso, entender un poco más lo que es el significado de la Extensión, yo sinceramente antes de entrar en el curso ni idea, pero ni idea. Era uno más de los gurizes acá de Facultad, venía a las clases, me daban los teóricos y los prácticos, me iba a mi casa hacer lo mío, y como que, me de cuenta que hay otra parte de la Facultad que es mucho más humana y que te ayuda a enfocarse más en que vos quiere ser como persona también. Es importante esto de que no sea solo la relación que venga a clase, te sienta, te den lo teórico y chao” (fala do Estudante 15, participante do EFl).

Também se destaca na figura 15, a intensa relativização em relação a aspectos sociais que derivam do campo técnico abordado pelas experiências, entendendo que estes questionamentos derivam do contato com uma difícil realidade social. Um pouco disto, é comentado pelo Estudante 20, representado pela linha laranja.

“Lo que me quedo un poco de lastima o tristeza, fue que ellos tienen pilas de proyectos, hablamos con el veterinario de la zona y nos decía que no eran muy viables en realidad, esto daba un año, dos años. Que ellos estaban muy esperanzosos que esto funcionaria, pero en realidad no iba a funcionar, porque viven de proyecto en proyecto. [...] Los productores tienen la leche congelada pronta para vender al supermercado y porque una persona en el Ministerio todavía no lo habilita esta todo trancado y hay todo un proyecto, hay toda una familia por detrás con una problemática tremenda” (fala do Estudante 20, participante do EFl).

Por fim, outra questão interessante que aparece na figura 15 é a unanimidade nas indicações em relação às possibilidades de continuidade nas atividades em grupo (a partir das dinâmicas geradas pelos espaços integrais). Este aspecto pode ser estimulado pelo fato de que os organizadores do espaço em questão, os quais são da área de extensão participem de outros projetos paralelos, abrindo possibilidades de deslocamento dos participantes de um Espaço de Formação Integral a outro.

A figura 16 visa ilustrar as problematizações destes entrevistados.

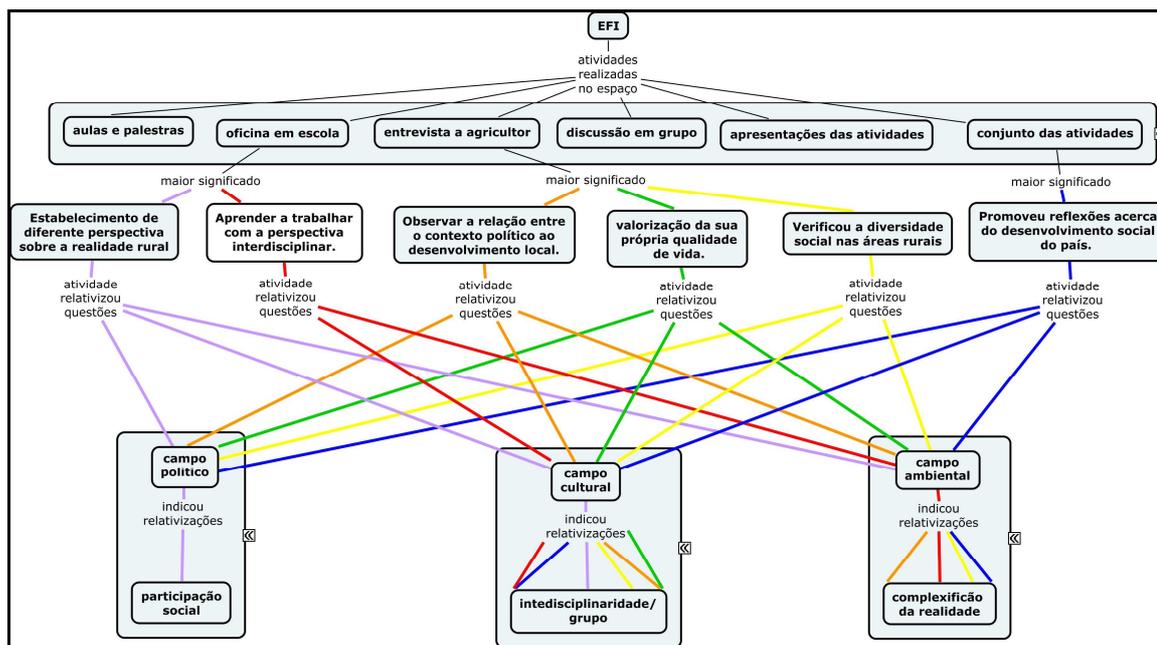


Figura 16 - Ilustração das potenciais problematizações levantadas pelo EFi.

Observando a ilustração acima destacada, pode-se perceber, através do número de relativizações indicadas ao campo da interdisciplinaridade, que a associação entre as diferentes faculdades resultou ser um aspecto de grande importância para os participantes. Levando até mesmo, um dos participantes a considerar este aporte como o mais significativo dentro do conjunto das atividades, inclusive discutindo conceitualmente a questão, deste modo, destaca-se abaixo a fala do Estudante 2, representado pela linha vermelha.

“Más que nada, me sirvió por el tema de ver los otros puntos de vista desde la interdisciplina, porque aprendí cosas que capaz que no sabia como eran y el poder trabajar en un ámbito rural, que en un futuro no muy lejano voy a estar trabajando. [...] La interdisciplinaridad es una actividad que se hace en conjunto, desde varios puntos de vista, pero fusionados, para poder llevar a cabo algo en conjunto” (fala do Estudante 2, participante do EFi).

Ainda na figura 16, ressalta-se o número de indicações que relativizam sobre o campo cultural, neste caso, demonstra-se através das mesmas que a intrínseca relação existente entre a Extensão Rural e o desenvolvimento cultural. Esta relação é destacada pelo Estudante 13, representado pela cor lilás.

“[...] cuando uno genera o participa de estos proyectos, va tener una intervención en la sociedad, es el medio en que esta inserto y que no se queda dentro de lo que es curricular, pero a la vez la sociedad tiene mucho que aportarte. Entonces tú tienes que ser capaz de tomar lo que te aportan, el tema de ponerse en el papel del otro o el tema de ver las necesidades del

otro, ser capaz de contestar y responder porque la sociedad cuando tú vas te exige. [...] Ellos nos brindan su realidad, pero tú tienes que darles algo a cambio, ese ida y vuelta, como se maneja y como se genera es lo que se ha ido trabajando y reflexionando” (fala do Estudante 13, participante do EFI).

Outra grande concentração de indicações na figura 16 se dá no aspecto da complexificação da realidade, a qual não havia sido relativizada substancialmente nos demais espaços integrais. Neste sentido, cabe destacar uma destas relativizações, esta elaborada pelo Estudante 14, representado pela linha azul.

“Se pensó sobre todos los obstáculos que a veces se tiene para lograr una cosa, de tener, por ejemplo en el tambo, ciertas productoras que para mantener el rendimiento tiene que darle ración, tiene que darle grano, tiene que darle buena pastura. Y, a veces te pone para pensar y para lograr buena pastura, tiene que invertir en maquinaria o tiene que alquilar maquinaria y el gasoil esta por el techo, la semilla esta cada vez mas cara, lo mismo que el fertilizante. Son todos esos obstáculos que tenéis para lograr y los objetivos se hacen muy difíciles” (fala do Estudante 14, participante do EFI).

5.5 A experiência da UDELAR no contexto das transições paradigmáticas

Como destacou-se durante o estudo do método aqui utilizado, pode-se observar que não é objetivo da pesquisa entender-se que as mudanças se operam sobre “*tabula rasa*”. Também, neste sentido, pretende-se contextualizar os resultados da experiência acerca do tema do trabalho, ou seja, em relação à reestruturação institucional da UDELAR, através da proposta da integralidade, no contexto das transições paradigmáticas contemporâneas.

Trata-se de um processo de construção social de uma proposta de mudança de orientação na Universidade cujos primórdios remetem à década de 1970. Mesmo assim, persistem as abordagens clássicas de separação ensino-pesquisa e extensão, o que leva os estudantes entrevistados a considerarem a formação muito teórica. Mesmo que venham participando dos EFI's não se reconhecem como precursores da experimentação da proposta da integralidade, revelando desconhecê-la.

As experiências dos EFI's em geral são percebidas como experiências positivas, cada qual trazendo contribuições específicas à sua formação. Embora cada EFI persiga objetivos relativamente bem definidos, as experiências, de forma global, propiciam aprendizados que extrapolam as previsões. Cabe, entretanto,

realizar, no próximo capítulo, uma aproximação aos EFI's enquanto espaços de gestação de novas realidades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Ao mesmo tempo em que somos nós,
também somos todos...*

Logo no princípio deste trabalho, se reconheceram algumas crenças que convergem para a escolha do tema aqui trabalhado. Embora se realize discussões sobre as tendências de mudança nos campos político, ambiental e cultural, destacando-se o processo de desbabelização, é o projeto institucional da Universidad de la República que surge como foco de observação empírica no contexto destas transições, neste caso, possibilitando maior inclinação à leitura da transição no campo cultural.

Neste sentido, as expectativas acerca da proposta da integralidade e as transformações institucionais na UDELAR direcionaram a pesquisa empírica para buscar evidências de possíveis aproximações com as transições nos campos políticos, cultural e ambiental abordados nos capítulos 1 e 2.

A práxis e as atividades experienciais previstas na proposta da integralidade levantavam grandes expectativas e resultaram ser um dos elementos centrais na leitura deste contexto, esperando que sua aplicação na formação acadêmica propiciasse, naturalmente, alguns elementos contribuintes para a reflexão crítica. Assim, a idéia de uma reforma universitária com grande inclinação para as atividades transformadoras, em que a promoção da curricularização da extensão fosse um dos elementos centrais interagiam com estas expectativas.

Entretanto, nunca houve ilusão, ao menos completamente, em relação a compatibilidade entre o processo idealizado e o processo em ocorrência, pois tradicionalmente convivemos com documentos institucionais que traçam ideais e utopias em busca das transformações desejadas por aqueles grupos que os elaboram e, ao mesmo tempo em que estes documentos devem indicar os caminhos e as formas de acessar estes caminhos que trariam as transformações idealizadas, tem-se que é no executar das ações e na prática acerca das utopias e ideais em interação com os participantes destes processos - que entendemos sua exeqüibilidade, pois a realidade é construída socialmente.

Frente a este quadro, a presente pesquisa registra um esforço para o avanço da compreensão acerca das transições paradigmáticas no campo cultural,

recorrendo ao caso da UDELAR, com sua proposta da integralidade, para enriquecimento das reflexões. Com relação ao caso havia uma expectativa de observar a forma pela qual se buscava a exeqüibilidade da proposta da integralidade, pois os documentos institucionais ainda destacavam a busca pela centralidade desta proposta na utilização de métodos de ensino, pesquisa e extensão, fornecendo, invariavelmente, subsídios a transição paradigmática, como por exemplo, a pesquisa-ação participativa. Surgindo como alternativa aos métodos que categorizam o modelo de educação bancária, contudo, cabe destacar que ainda não foram utilizados como modelos educativos no contexto de uma instituição universitária como um todo. Além disso, se tentou identificar os aprendizados conformados pelas atividades integrais, entendendo que estas construções e desconstruções conceituais são passos básicos para processos de reflexão crítica. Assim, dentre as expectativas traçadas acerca da proposta da integralidade, buscou-se observar se as atividades desenvolvidas no marco citado geravam, nos participantes, processos de aprendizagem relacionados com a idéia de reflexão crítica. Conduzindo a observação destas expectativas para a explicitação de processos de aprendizagem em relação aos seguintes campos e derivações:

- o campo político e suas derivações acerca da participação social;
- o campo cultural e suas derivações em relação à interdisciplinaridade; e
- o campo ambiental e suas derivações acerca da complexificação da realidade e/ou da percepção ambiental.

O âmbito da pesquisa empírica do presente trabalho fica limitado aos quatro Espaços de Formação Integral (EFI's) que foram conduzidos na Faculdade de Veterinária da citada Universidade, até o fim do mês de novembro de 2010, ou seja, relativo ao segundo semestre do ano acadêmico, esclarecendo que este é apenas um dos contextos do universo de implantação da proposta. Do mesmo modo, cabe reconhecer os limites da estratégia de pesquisa e instrumento de levantamento de campo. Neste sentido, se observa que o levantamento de campo junto aos estudantes, que nesta ocasião foi realizado através de entrevistas semi-estruturadas, é uma ferramenta de estudo que permite o registro ou a mensuração de fatos, contudo, não se pode descartar que esta ferramenta traz implicações sobre a realidade revelada, pois o próprio fato da existência do fato (entrevista) não é natural, e sim, foi artificialmente criado para buscar as respostas procuradas. Alguns momentos das entrevistas eram marcados por pausas e silêncios, evidenciando

existência de formulações e elaborações discursivas que não aparentavam estarem pré-configuradas, ou seja, pareciam ser construções da ocasião. Mesmo na interpretação dos dados não é possível descartar minha própria influência sobre o processo. Assim coloco-me como pesquisador, como participante, como observador, como agente, ou seja, como elemento influenciável e influenciador que tenta sim, observar a realidade, mas que, de forma alguma, descarta as influências de minha simples presença. Outra preocupação emerge da fluidez das “impressões”. Neste sentido, há um reconhecimento de que a percepção dos alunos é influenciada por fatores dos mais diversos, aleatórios⁵⁸. Assim, certas experiências que poderiam trazer em si grande potencial de aprendizagem encontram limitações na postura eventual do facilitador da aprendizagem. O reconhecimento de tais influências constituiu fator adicional a relativizar as análises do caso.

Neste sentido, pode-se observar a partir das ilustrações e relativizações provenientes das entrevistas com este grupo, que seus participantes incrementam a quantidade e a qualidade (no sentido conceituado) das relativizações dos conceitos prévios. Ou seja, as atividades experienciais, por si só, aparentam incrementar as relativizações em diferentes aspectos, contudo, os resultados encontrados durante a pesquisa empírica demonstram que a ferramenta metodológica utilizada na condução dos espaços integrais diferencia significativamente a quantidade e a qualidade destas relativizações, bem como, os campos de conhecimento atingidos. Constata-se que o controle das ferramentas metodológicas introduz maior riqueza na construção destes espaços e indica que as potencialidades e possibilidades

⁵⁸ O projeto científico positivista indica a busca de linhas de conhecimento científico através da razão, diferindo, deste modo, o que seria essencial, ou seja, imutável, e o que seria aparente ou efêmero. Alcançando a essencialidade dos fatores que conformam a realidade se promoveriam as teorias e leis que expressariam conjuntamente a realidade racional. Por outro lado, as aparências se compreenderiam como fenômenos derivativos da própria essencialidade da realidade. Contudo, se levarmos em conta os avanços relacionados à física quântica, a partir da unificação teórica alcançada pela Teoria das Cordas ou Teoria das Supercordas (DAVIES & BROWN, 1988; GREENE, 2001, 2005), tudo que até agora foi entendido como conhecimento científico é aparente, ou seja, a única dimensão essencial seria no nível das cordas (até agora), todo o demais seriam fenômenos aparentes relacionados a percepção humana, nada mais. Deste modo, é bem possível e racional chegar à conclusão que nada é essencial, ou seja, que a essência nem exista, ou seja, tudo é aparente. Deste modo, surge uma questão, o projeto científico da razão buscaria algo que talvez nem exista? Bem, não cabe aqui entrar em mais discussões filosóficas, entretanto, estes são alguns argumentos que levam este trabalho a dedicar-se ao estudo somente do que é aparente, ou seja, de dinâmicas e fenômenos que acontecem somente neste contexto de espaço-tempo e, que certamente passarão. A importância do trabalho resulta, conseqüentemente, no próprio estudo do que é aparente, pois a partir das crenças que foram apresentadas em conjunto das dinâmicas em ocorrência na realidade aparente, a qualificação da vida humana e a sustentabilidade da mesma no planeta depende enormemente do que é aparente, pois é neste nível de realidade que a humanidade interage e a constrói socialmente.

deste tipo de abordagem para promover à práxis e os processos de reflexão crítica são concretas. As ferramentas metodológicas, por sua vez, dependem dos atores que as utilizem e o domínio das mesmas é pressuposto essencial para seu uso adequado, então, na discussão acerca do seguimento da proposta, há um consenso sobre a centralidade dos docentes para a continuidade e avanço das atividades integrais dentro dos ideais institucionalmente propostos.

Entretanto, os espaços integrais voltados às etapas de aprofundamento, os quais eram realizados em disciplinas curriculares, resultaram em atividades mais pontuais, pois deveriam participar do cronograma convencional do curso. Por sua vez, estes foram espaços construídos de forma a não alterar significativamente a dinâmica da disciplina acadêmica, contando que o conjunto geral dos docentes ainda não havia encontrado um consenso para estabelecer as atividades integrais em todos os semestres. No contexto destas atividades experienciais criaram-se oportunidades para práticas acerca dos conteúdos estabelecidos no currículo acadêmico, contudo, pela baixa oportunidade de estruturação das atividades ou outros motivos, estas acabam utilizando uma lógica instrumentalista. Apesar disto, o tipo de dinâmica elaborada é bastante aprovado pelos participantes, que destacam o interesse de avanços nestas práticas.

Neste contexto, o sistema metodológico utilizados em todos eles foi diferente, bem como, o tipo de atividade realizada, contudo somente em um deles, o *“Curso de Extensión y Transferencia de Tecnologías”*, aproximou-se bastante das bases conceituais da pesquisa-ação, que segundo Thiollent (1985, p. 14)

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Entende-se que teoricamente e estruturalmente esta experiência indica, organiza e incita uma tendência à horizontalização no diálogo entre as culturas científica e popular, criando subsídios para a transição no campo cultural de acordo com o indicado no processo de desbabelização.

Assim, entende-se que para alcançar uma dinâmica dos espaços integrais de acordo com os propósitos conceituais e os ideais explicitados nos documentos institucionais relativos à proposta da integralidade e atingir a concretização dos Itinerários de Formação Integral (figura 8, p. 94), serão necessários severos ajustes

na modalidade de execução da proposta junto aos cursos acadêmicos e faculdades e um suporte institucional em longo prazo⁵⁹. Deste modo, recai-se sobre os tradicionais problemas encontrados na dinâmica das instituições, a diferença entre a teoria e a prática, ou seja, entre o plano ideal (teórico) e o plano real (prático), apesar de que, o caso destacado representa uma novidade no nível da ação institucional universitária e encontra-se em processo de implantação. Neste contexto, é no nível das interações que se observa que as possibilidades e potencialidades para o avanço da proposta, visto que o *design* estrutural apresenta uma configuração preconcebida. Entretanto, o atrator está lançado e as bifurcações iniciaram-se, cabe-nos observar como se transformará o fractal institucional universitário e logo, teremos respostas para duas questões pertinentes a este processo: A aproximação entre o ideal e o real seria apenas questão de tempo? Ou, o ideal ainda seria inatingível pelo real no presente espaço-tempo? Propõe-se avançar neste diálogo a partir da contextualização desta iniciativa num campo que possui outros atratores, os quais se caberia identificar.

Se a reflexão crítica é um atrator para a mudança, há vários atratores para a “zona de conforto”. Assim, uma dúvida é central e repercute sobre todas as outras: - As sociedades ocidentais serão capazes de superar o “paradoxo do conforto”⁶⁰?

Se há algo que não se pode deixar de destacar em relação aos avanços alcançados pelas sociedades ocidentais nestes três últimos séculos é o conforto. Os utensílios desenvolvidos para a satisfação e manutenção da vida humana foram tantos que poderiam facilmente superar a imaginação de qualquer indivíduo que vivia no século XVII. Como imaginariam tantas diferenças, como por exemplo, que as ferramentas comunicativas fossem tão acessíveis; que o transporte de pessoas e cargas fosse tão rápido; que a informação seria tão leve e fluída; que a alimentação estaria nas prateleiras de todas as esquinas; que o trabalho dependesse apenas de uma especialidade; que a dor pudesse ser facilmente anestesiada; que a vida pudesse ser copiada; etc. Enfim, criamos todo tipo de utensílios para alcançar a satisfação e o conforto desejados, mesmo que muitos destes utensílios não são acessíveis a grande maioria.

⁵⁹ Cabendo destacar novamente que esta é a representação dos fatos decorrentes do primeiro edital desta proposta e que a pluralidade das atividades, bem como, dos métodos utilizados encontravam-se dentro do esperado.

⁶⁰ Relação comentada durante uma palestra do Prof. Adriano Figueiró, Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências/UFSM.

De modo geral, a vida do *homo occidentalis* simplificou-se grandemente até o ponto em que a única necessidade imediata de que dependia a sobrevivência acabou tornando-se a moeda de troca. Os laços foram sendo escondidos e complexificando-se, mas, ao mesmo tempo, a compreensão desta complexificação era, cada vez mais, desnecessária, ou seja, a realidade foi reduzindo-se ao espaço financeiro individual e a pequenas partes visíveis da economia de materiais.

O processo de especialização condicionou que cada indivíduo soubesse muito sobre a atividade que desempenha, contudo, também contribuiu para o mesmo quase nada soubesse sobre o que é desempenhado por quem está ao lado. Neste sentido, é óbvia a observação da simplificação como elemento para o conforto do ser humano, pois a desvinculação superficial das atividades de uma pessoa em relação às outras é uma facilidade, entendendo que não é necessário qualquer diálogo mais profundo para que cada um desenvolva sua função. Neste sentido, as próprias funções foram separando-se a ponto que, atualmente, a flexibilização do trabalho é um sinônimo de modelo de gestão avançado e eficiente.

O autor Zigmunt Bauman (2001) denomina este período de “Modernidade Líquida”, ressaltando a fluidez com que acontecem os laços intra e intersociais, e destaca a superação do rígido modelo moderno baseado no planejamento estratégico. O mesmo autor ressalta as grandes transformações nas relações acerca de características sociais como, o trabalho, a comunidade, a individualidade, e, nas relações entre o tempo e o espaço, levando a entender durante este estudo que as sociedades ocidentais dependem, cada vez menos, das organizações e relações sociais, indicando que, durante o desenvolvimento do capitalismo na fase líquida, há uma centralidade na necessidade de promover os papéis sociais.

Deste modo, também coloca que nunca houve tanta “hospitalidade a crítica”, inclusive sendo uma característica desta fase líquida, em que os indivíduos nunca possuíram uma capacidade crítica tão grande, no entanto, destaca que a forma da mesma pode ser representada pelo “padrão do acampamento”.

O lugar está aberto a quem quer que venha com seu trailer e dinheiro suficiente para o aluguel; os hóspedes vêm e vão; nenhum deles presta muita atenção a como o lugar é gerido, desde que haja espaço suficiente para estacionar o trailer, as tomadas elétricas e encanamentos estejam em ordem e os donos dos trailers vizinhos não façam muito barulho e mantenham baixo o som de suas TVs portáteis e aparelhos de som depois de escurecer. Os motoristas trazem para o acampamento suas próprias casas, equipadas com todos os aparelhos de que precisam para a estada, que em todo caso pretendem que seja curta. Cada um tem seu próprio

itinerário e horário. O que os motoristas querem dos administradores do lugar não é muito mais (mas tampouco menos) do que ser deixados à vontade. Em troca, não pretendem desafiar a autoridade dos administradores e pagam o aluguel no prazo. Como pagam, também demandam. Tendem a ser inflexíveis quando defendem seus direitos aos serviços prometidos, mas em geral querem seguir seu caminho e ficariam irritados se isso não lhes fosse permitido. Ocasionalmente podem reivindicar melhores serviços; se forem bastante incisivos, vociferantes e resolutos, podem até obtê-los. Se se sentirem prejudicados, podem reclamar e cobrar o que lhes é devido - mas nunca lhes ocorreria questionar e negociar a filosofia administrativa do lugar, e muito menos assumir a responsabilidade pelo gerenciamento do mesmo. Podem, no máximo, anotar mentalmente que não devem nunca mais usar o lugar novamente e nem recomendá-lo a seus amigos (BAUMAN, 2001, p. 31-32).

Neste sentido, observa-se a grande inclinação que se tem, inclusive através de uma perspectiva crítica, para que as pessoas mobilizem-se apenas pelo conforto individual ou do pequeno grupo que o compartilha. Ou seja, a busca pela interpretação dos laços e interações que resultam importantes, limitam-se grandemente da relação com as influências recebida pelos aspectos cotidianos da vida individual ou micro-coletiva e são condicionados pela ênfase no conforto e, pela dependência dos mesmos com relação aos utensílios e os espaços que utilizam. Estamos na era do descartável, de usar e jogar fora, de relacionar-se e separar-se, da contínua descontinuidade, da efemeridade, do agora e não do sempre, já não nos agrada estar ligados a utopias e projetos longos, se buscam resultados e não processos, enfim, não queremos mais arriscar o presente, pois “o futuro não é mais como era antigamente” (RENATO RUSSO, 1994).

Assim, entende-se que se enfrenta, neste período, o “paradoxo do conforto”, principalmente se pensarmos através da perspectiva crítica sobre a mudança social. Mas, se pensarmos sobre as transições nos diferentes campos – político, cultural e ambiental - evidenciadas na construção deste trabalho remete-se a um ambiente não tão confortável. Desenvolvemos historicamente uma dinâmica política e pouco “democrática” que nos ausenta da necessidade de pensar estas questões, ou seja, temos especialistas em questões políticas; também criamos uma dinâmica cultural que nos separa dos âmbitos de produção de conhecimento, temos especialistas em produção de conhecimento, e; além disso, alcançamos uma forma de gestão dos recursos naturais e humanos que nos permite trocá-los apenas com um elemento simbólico, nos tornamos especialistas para obter e dialogar sobre este símbolo.

De alguma forma, incrementar a participação social e o diálogo político, promover a horizontalização cultural e o diálogo cultural, bem como, percepção

ambiental e o diálogo com o ambiente e a natureza, representam ser ações e interações que não deixam as sociedades ocidentais em situações muito confortáveis, pois requereriam uma predisposição para entendimentos mais profundos e complexos sobre a realidade, ou seja, para além da instrumentalização material da vida, desvinculando-se, assim, da essencialidade ocidental.

Por isso, que as dúvidas são muito mais amplas que as certezas, as propostas que se observam neste estudo indicam a necessidade de abandonar a zona de conforto ou mesmo, os costumes tipicamente ocidentais na busca eterna pelo conforto material. Entretanto, o novo já não é tão confortável como era antigamente.

Por exemplo, a busca pelo *homo complexus* indica a horizontalidade entre as culturas especialista e generalista, sem experiência prévia. Os novos paradigmas são tão complexos e o complexo, para o ocidental, é sinônimo de difícil. Então, o novo, a partir de agora, passa a ser difícil, incerto, inseguro e caótico. Na experiência da UDELAR, já se observa este paradoxo, pois mesmo que haja disposição em relação à proposta da integralidade, esta gera muitas dúvidas e desconfortos, além disso, toda mudança requer aprendizagem e/ou reflexividade, ou seja, sair da zona de conforto. Para onde vão as salas de aulas? E os horários que havia pré-definidos para os próximos dez anos? Que temáticas terão que ser aportadas na realidade social? Que será que existe fora dos limites da instituição? Como se transformarão os tempos da vida pessoal? Como aprender e ensinar ao mesmo tempo? Como reorganizar as agendas de pesquisa? Enfim, temos mais dúvidas que respostas, então, o indeterminismo e imprevisível, neste caso, ainda aparentam ser, para a maioria, desconfortáveis.

A busca pelo *homo dialogicus* que, por sua vez, demonstra a incitação para o uso da participação social como ferramenta para elaborar processos políticos mais democráticos. Abre outra questão em relação ao abandono da zona de conforto, entendendo que os próprios modelos legislativo e executivo já se encontram elaborados para atomizar as decisões políticas, há pouquíssimo espaço para o diálogo informal sobre este campo e as informações mais atualizadas são sobre os escândalos da corrupção. Teremos que admitir que ir as urnas a cada dois anos é muito mais confortável que empenhar-se em diálogos políticos para decidir as estratégias de desenvolvimento de um território ou Estado-nação. Além disso, não pode-se descartar a dificuldade que se encontraria para reorganizar e gerir sistemas

políticos participativos, levantando inúmeras dúvidas. Qual o peso de cada opinião? Como se indicaria a participação? Qual a amplitude das decisões? Qual a vigência das decisões? A partir de que perspectiva se decidiria? Como se vê, não será uma tarefa fácil desenvolver um sistema político direcionado ao diálogo, entendendo que esta não é uma das melhores características dos ocidentais, além disso, é algo que se tem tentado evitar com todas as ferramentas. De qualquer forma, dialogar sobre o poder não é algo confortável para as sociedades ocidentais.

Já a busca pelo *homo simbioticus* que retoma a necessidade de incrementar um diálogo, para além da perspectiva material, entre as sociedades ocidentais e o ambiente, diria que nos coloca na situação de ainda maior desconforto. Relaciona-se esta afirmação com elementos que já foram destacados anteriormente, mas ressalta-se sobre a grande capacidade e tendência das sociedades ocidentais para a instrumentalização material ilimitada dos recursos naturais, levando a entender que esta seria uma característica essencial⁶¹ dos ocidentais. Deste modo, nada pode ser mais desconfortável que alterar a própria essência. Até o presente momento, as relações com os recursos naturais, as quais são geridas pela economia, têm sido conduzidas dentro de uma lógica insustentável, pois admite a renovação infinita dos mesmos, o que escapa da realidade.

Neste sentido, o primeiro passo seria admitir a finitude destes recursos, bem como, a existência de conseqüências irreversíveis da instrumentalização material ilimitada, entretanto, isto representaria também admitir e internalizar os custos do conforto humano, fato que o deixaria bem custoso para seus usuários. No entanto, se quiséssemos quantificar o valor destas ações, uma desconfortável dúvida surgiria: Como se estipularia o valor da vida? A atual inexistência de um valor a vida contribui para que o conforto de poucos gere o desconforto de muitos, dividindo o custo para todos. Mas, mesmo que existisse um valor, será que resolveria o problema da sustentabilidade ambiental? O pior de tudo, é que esta já sendo uma das alternativas mais utilizadas nos países do capitalismo avançado – Pagamentos por Serviços Ambientais (PSA) – e, já existe até mesmo uma sigla.

Conhecemos nossa natureza instrumentalizadora, com isso, dialogar sobre a vida e introduzir limites, interações e valores imateriais sobre esta instrumentalização, seria bastante desconfortável para as sociedades ocidentais, e,

⁶¹ Se é que isto existe.

apesar de que tenhamos consciência da relação inversa entre privilégio e direito, também seria muito desconfortável iniciar um diálogo com a natureza, sabendo que não poderíamos ter privilégios.

Por essas e outras razões, em conjunto com as demais colocações elaboradas durante este trabalho que se chega a uma breve conclusão, em relação ao processo de desbabelização e ao sentido que as sociedades ocidentais vêm traçando durante sua vivência material: entende-se que o caos seria o conforto para aqueles que acreditam numa relação dialógica material e imaterial entre a humanidade e a natureza.

Superar o paradoxo do conforto será um grande desafio para as futuras gerações, enquanto isso seguimos observando e dialogando com as proposições e abordagens alternativas que se desenvolvem por todas as sociedades, alimentando as esperanças de que entre estas estejam os atratores que serão lançados sobre os fractais sociais para produzir as bifurcações simbióticas necessárias para a coexistência sinérgica com a teia da vida.

Que eu me organizando posso me desorganizar

Que eu desorganizando posso me organizar

Da lama ao caos, do caos a lama...

(Chico Science & Nação Zumbi, 1994)

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, R.; VEIGA, J. E. **Novas instituições para o Desenvolvimento Rural: o caso do Programa Nacional de Agricultura Familiar (Pronaf)**. Texto para discussão 641. IPEA, Brasília, DF: abril de 1998. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 20 maio de 2010.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.
 _____. **Filosofia da Ciência: uma introdução ao jogo e suas regras**. São Paulo: Brasiliense, 1990. 13ª Ed.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário, Secretaria de Desenvolvimento Territorial. Marco referencial para o apoio ao desenvolvimento de territórios rurais. **Documentos Institucionais 02**, Brasília, D.F. 2005.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Referências para o desenvolvimento territorial sustentável/** Ministério de Desenvolvimento Agrário; com o apoio técnico e cooperação do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura/IICA – Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável/Condraf, Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural/NEAD, 2003.

CAMPOS, A.E.M., BARTHOLO JUNIOR, R.S. O que é uma Intelectual? **Ciência, ética e sustentabilidade** / Marcel Bursztyn (org.). – 2. ed – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2001.

CAPRA, F. **O Ponto de Mutação**, publicado pela Editora Cultrix, São Paulo, 1986.

CARSON, R. **Primavera silenciosa**. Barcelona: Grijalbo, 1980.

COLOM, A. J. **A (des) construção do conhecimento pedagógico: novas perspectivas para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COELHO, C. N., 70 anos de política agrícola no Brasil (1931-2001). **Revista Política Agrícola**. SPA/MA. Janeiro/Fevereiro/Março de 2001. Brasília, D.F.

COLEGIADO DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL (CODETERS/CENTRAL). **Plano de Desenvolvimento Territorial Rural Sustentável**. Santa Maria, 2006. 27 p.

CONDRAF. **Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável - 3ª versão**. 04 Dez 2002. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/condraf>>.

COMTE, A. **Curso de Filosofia Positivista**. São Paulo, VICTOR CIVITA, 1993.

COSTA, H. O. Democracia e participação na teoria pluralista. **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 1, p. 215-228, jan./jun. 2007.

DALY, H. E. *A ciência econômica em um mundo pleno*. **Scientific American Digital**, setembro 2005.

Disponível em <www.sciam.com/article.cfm?articleID=000455EA-FE0B-1304-B72683414B7F0000> Acesso em 04/06/2009.

DAVIES, P. & BROWN, J. R. **Superstrings: A Theory of Everything?** Cambridge University Press (1988).

DRUMMOND, J. A. A Primazia dos Cientistas Naturais na Construção da Agenda Ambiental Contemporânea. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 21, n. 62, p. 5-25, out. 2006.

FAVARETO, A. (2006). **Paradigmas do desenvolvimento rural em questão – do agrário ao territorial**. Tese de Doutorado. São Paulo: Procam/USP.

FINOT I. (2001). Descentralización en América Latina: teoría y práctica. Santiago: CEPAL, **Serie Gestión Pública**.

FREIRE, P. (1979). **Educação como prática da liberdade**. 17ª Edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____. (1983) **Pedagogia do Oprimido**. 13ª Edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra. (Coleção O Mundo, Hoje, v.21).

_____. (2006). **Extensão ou Comunicação**. 13ª Edição. São Paulo: Paz e Terra.

GIDDENS, A. **A Constituição da Sociedade/Anthony Giddens**; tradução Álvaro Cabral. – 2ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIDDENS, A. **A Contemporary Critique of Historical Materialism**. Second Edition, London. Macmillan Press Ltda. 1995.

GLEICK, J. **Caos. A criação de uma nova ciência**. Ed. Campus, Rio de Janeiro, 310 p., 1990.

GRAZIANO DA SILVA, J. **Do complexo rural aos complexos agroindustriais**. In: **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. Campinas: UNICAMP, 1996.

GREENE, B. **O tecido do cosmo – O espaço, o tempo e a textura da realidade**. Trad. José Viegas Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **O Universo elegante – supercordas, dimensões ocultas e a busca da teoria definitiva**. Trad. José Viegas Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HABERMAS, J (1981) **The Theory of Communicative Action**, London: Beacon Press.

KOLB, D. A. and FRY, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning; in C. Cooper (ed.) **Theories of Group Process**, London: John Wiley.

KUHN, T. S. **The structure of scientific revolutions**. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LIPOVETSKY, G. & CHARLES, S. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LYOTARD, J. **A condição pós-moderna**. Lisboa: Gradiva, 1989.

MALDONADO, T. **Meio ambiente e ideologia**. Lisboa: Sociocultur. 1971.

MANDEL, E. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril cultural, 1982.

MARX, K. (1859) **Para a crítica da economia política**. In: MARX. São Paulo: Abril Cultural, pp. 3-113 (1982).

MATURANA, H. & VARELA, F. (1973). De máquinas y seres vivos; una teoría sobre la organización biológica. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

_____ (1980). Autopoiesis and cognition: The realization of the living. Boston: Reidel.

MEZIROW, J. (1978). **Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges**. New York: Teacher's College, Columbia University.

MEZIROW, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. **New Directions for Adult and Continuing Education**, 74. 5-12.

MEZIROW, J. (2003). **Epistemology of transformative learning**. Unpublished manuscript.

NICOLESCU, B. **Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 1999, 167p.

OCDE. **Education at a Glance 2009**. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. 2009. Disponível em: http://www.opengov.gr/yypepth/wp-content/uploads/downloads/2010/11/OECD_Education_at_a_glance_2009_OECD_Indicators.pdf Acesso em: 10 jan. 2011.

ORTEGA, A. C. **Territórios deprimidos: desafios para as políticas de desenvolvimento rural**. Campinas, SP: Alínea; Uberlândia, MG: Edufu, 2008.

PERLIN, J. **História das Florestas: A importância da madeira no desenvolvimento da civilização**. Rio de Janeiro, Imago Ed, 1992. 490 p.

POPPER, K. **A Miséria do Historicismo**. São Paulo: Cultrix/ Edusp, 1961.

POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica**, S. Paulo, Cultrix, 1974.

ROGERS, E. M. **Diffusion of Innovations**. 5 ed. New York: Free Press, 2003.

SANTOS, B. S. (1987); **Um Discurso sobre as Ciências**; Edições Afrontamento; Porto; 1988.

_____. **A Universidade no século XXI – Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo, Cortez, 2004.

VALENTE, P.J.F. **O sociocapitalismo: por um mundo melhor**, 2009. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/pjvalente/o-sociocapitalismo>> acesso em 20/12/2010.

VIO GROSSI, F. GIANOTTEN, V. DE WIT, T. (editores), **Investigación participativa y praxis rural**, Santiago de Chile, CEAAL, 1988. (Trabajos de B. Hall, O. Fals Borda, F. Vio Grossi, E. Cohen, G. de Boterf, E. de Celis, J. Pierce, F. Grandoit, A. de Schutter, T. de Wit, V. Gianotten).

VIVAN, J.L. **Diagnóstico & Desenho Participativo de Sistemas Agroflorestais: Manual de Campo para Extensionistas**. Porto Alegre: EMATER/RS, 2000. 43p.

UNIVERSIDADE DE LA REPÚBLICA (UDELAR). **Hacia la reforma universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral**. Montevideo, 2010, 60 p.

UNIVERSIDADE DE LA REPÚBLICA/CSEAM. **De formaciones in-disciplinadas: Programa Integral Metropolitano**. Montevideo, 2008, 126 p.

_____. **Programas Integrales: Concepción y gestión. Aportes para el debate universitario**. Montevideo, 2007, 38 p.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA - COMISIÓN SECTORIAL DE EXTENSIÓN Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO [UDELAR – CSEAM] (2006) **Caracterización de Programas Integrales: documentos presentados por el equipo de trabajo designado por la CSEAM**. Edición en disco compacto. Montevideo: CSEAM-SCEAM

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA [UDELAR] (2005). **Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República**. Montevideo: UDELAR. (Documento de trabajo del Rectorado; 27). 229 p.

_____. (2002). **Plan Estratégico de la Universidad de la República**. 2ª ed. Montevideo: UDELAR. (Documentos de trabajo del Rectorado: 10).

UNIVERSIDADE DE LA REPÚBLICA (UDELAR). **VI Censo de estudiantes universitarios: principales características de los estudiantes de la Universidad de la República en 2007**. Montevideo: UDELAR, 2007, 104 p.

_____ . Censo web de funcionarios universitarios, año 2009. **III Censo de docentes: principales características de los docentes universitarios en el año de 2009**. Montevideo: UDELAR, 2009, 87 p.

Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses: MDT / Universidade Federal de Santa Maria**, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Biblioteca Central, Editora da UFSM. – 7 ed. rev. e atual. – Santa Maria: Editora UFSM, 2010.

Apêndice 1 – Questionário para estudo sobre a proposta da integralidade



QUESTIONÁRIO PARA ESTUDO SOBRE A PROPOSTA DA INTEGRALIDADE

Nome:

Origem:

Curso:

Idade:

Você se consideraria uma pessoa rural ou urbana?

Tem experiências profissionais nestes âmbitos? Qual deles? De que tipo?

Experiências profissionais prévias na área de extensão?

Experiência de formação prévia na área de extensão?

PRIMEIRO MOMENTO: ENTENDER QUAIS FORAM AS ATIVIDADES DO EFI

- Qual foi à experiência de integralidade que você participou?
- Quando foi realizada e qual foi à duração?
- Que atividade(s) foram realizada(s)?
- Qual foi sua participação / função?
- De modo geral, como era(m) o(s) entrevistado(s)?
- Poderia descrever um pouco de seu perfil? (buscar a categoria social)
- Era de origem rural ou urbana?
- Que tipo de atividade realizava?
- Você já tinha experiência prévia como a temática? Qual?

IDENTIFICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA

- Qual foi a atividade mais significativa para você?
- No que consistiu esta atividade?
- Porque considera a mais significativa?
- Com que público trabalhou? Em que temática? Realidade?
- Quais as principais contribuições que esta experiência trouxe para você?
- Esta experiência lhe levou a refletir? Sobre quais aspectos?
- Houve uma iniciativa de grupo de refletir conjuntamente sobre esta experiência? Caso positiva: foi espontânea ou estava prevista formalmente?
- Em que momento se deu? Comente (ou poderia explicar?)
- Os pontos refletidos no grupo vinculado ao EFI foram os mesmos que interessavam a você? Comente sobre possíveis contribuições da reflexão em grupo
- Houve estímulo do educador (professor) para refletir sobre a experiência? Ele procurou contribuir na reflexão?
- Que aspectos ele enfatizou? O que você achou da contribuição do educador (professor)?

EXPLORANDO MUDANÇAS NA PERCEPÇÃO

- Qual era sua postura (disposição: motivado?) e expectativa em participar da realização da experiência? Explique sobre o que você achava que ia aprender?
- A sucessão de fatos ocorridos durante a experiência correspondeu à sua expectativa (aconteceu como você previa?) ou foi diferente? Pode explicar?
- Que assunto / realidade se mostrou mais importante na experiência/ atividade considerada mais significativa?
- Você considerava esse assunto/ realidade importante antes de participar da experiência? E atualmente: considera importante? Explique
- Que visão você tinha sobre esse assunto/realidade antes de participar da experiência? E hoje?

- Estes aprendizados lhe fizeram repensar “outras coisas”? Quais?
- Este mesmo conhecimento não poderia ser tomado através de aulas convencionais?

REVISÃO DE CONCEPÇÕES NAS DIFERENTES DIMENSÕES

- Para você a experiência se relaciona de que forma com a questão política?
- A experiência levou você a pensar algo sobre a questão política? Explique
- Que aprendizados ela possibilitou neste campo?
- Esta reflexão foi sua, individual, ou compartilhada no grupo? Motivada pelo educador?
- Esta experiência lhe fez refletir sobre “participação”? Explique
- Que você pensa sobre esse tema?
- Para você a experiência tem alguma relação com a questão ambiental?
- A experiência levou você a pensar algo sobre a questão ambiental? Explique!
- Que você pensa sobre esse tema?
- Que aprendizados ela possibilitou neste campo?
- Esta reflexão foi sua, individual, ou compartilhada no grupo? Motivada pelo educador?
- Esta experiência lhe fez refletir sobre “sustentabilidade”? Explique
- Para você a experiência tem alguma relação com importância da ciência - técnica?
- A experiência levou você a pensar algo sobre a questão da importância da ciência-técnica? Explique
- Que aprendizados ela possibilitou?
- Esta reflexão foi sua, individual, ou compartilhada no grupo? Motivada pelo educador?
- Esta experiência lhe fez refletir sobre complexidade? Explique
- Esta experiência lhe fez refletir sobre interdisciplinaridade? Explique

TRAJETÓRIA

- Quando você ingressou no curso tinha um projeto próprio para sua atuação profissional no futuro? Qual era?
- Este projeto se manteve ao longo do curso ou foi se modificando? Explique colocando os fatores que levaram a modificação do projeto de atuação profissional futura!
- A experiência do EFI reforçou seu projeto profissional ou lhe fez repensá-lo? Explique!
- No decorrer da experiência de EFI foram incluídas algumas novas atividades que não haviam sido previstas no início?
- Você se envolveu nelas? Expliquem colocando quais foram estas atividades
- A experiência com EFI lhe trouxe maior aproximação com algum grupo de dentro ou de fora da universidade com o qual você não tinha relações anteriormente? Esta aproximação resultou em outras atividades – compromissos – projetos?
- A experiência de EFI lhe despertou algum interesse especial por alguma área do conhecimento que você não se relacionava anteriormente? Este interesse resultou em ações concretas? Explique
- Houve alguma ação/ projeto para o qual você foi convidado a participar em virtude de sua participação no EFI? Explique

AVALIAÇÃO GERAL

- Como você avalia a formação ofertada pela Universidade?
- Quais principais deficiências?
- Os EFI's são essenciais na formação? Explique
- No seu entender, quais as motivações levaram a criação de EFI's?
- Você acha que os objetivos que motivaram a criação dos EFI estão sendo alcançados? Explique (porque não?)
- O que você entende por “integralidade”?
- No seu entender EFI avançam na integralidade na formação? Por quê?
- O que poderia avançar?