

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA MATRIZ INSTITUCIONAL DOS NOVOS MODELOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC*

MANUEL TAVARES¹SANDRA GOMES¹

RESUMO: Nos países outrora chamados de terceiro mundo, hoje apelidados “países emergentes” e/ou “países periféricos e semiperiféricos”, surgem experiências inovadoras, de caráter contra-hegemônico, cujos projetos de educação superior se situam em uma perspectiva de equidade e justiça sociais incluindo os grupos sociais historicamente marginalizados e afastados do direito à educação superior. O texto que se apresenta pretende desvelar e reflectir sobre a estrutura institucional que sustenta um novo modelo de educação superior no Brasil, particularmente na Universidade Federal do ABC (UFABC). Os processos de democratização dos países, acompanhados de políticas direcionadas para o investimento em novas instituições de educação superior (IES), permitiram uma diversidade considerável no que diz respeito aos novos públicos estudantis. As universidades, tradicionalmente reservadas às elites, abriram-se a novos estudantes, de diferentes dimensões de gênero, etnia, classe social e gerações. Essa abertura criou desafios e expectativas quanto à democratização da educação superior, à inclusão da diversidade cultural e epistemológica, à promoção da interculturalidade e à descolonização das relações de poder e de conhecimento. Algumas políticas de experimentação institucional merecem referência particular. No Brasil, a ação dos governos pós-neoliberais de Lula e Dilma também se centrou na criação de universidades populares, apresentando perfis diferenciados e respondendo a objetivos específicos de ação política. A primeira delas foi a UFABC, cuja matriz institucional constitui objeto do nosso estudo. Centrar-nos-emos em uma pesquisa documental de caráter qualitativo utilizando a análise de discurso na perspectiva de N. Fairclough com o objetivo de inferir as linhas estruturantes do novo modelo de educação superior com foco específico nos fundamentos

*Este estudo enquadra-se no âmbito de um Projeto (22324), 2013-2017, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Programa Observatório de Educação, com o título Universidade Popular no Brasil.

¹Universidade Nove de Julho, Programa de Pós-Graduação em Educação – São Paulo (SP), Brasil.

E-mails: manuel.tavares@outlook.com.br, san.r.gomes@hotmail.com

DOI: 10.1590/ES0101-73302017177569

conceituais, no modelo pedagógico e nos princípios reguladores da prática pedagógica. Sendo um novo modelo de educação superior que promove a interdisciplinaridade e a inclusão da diversidade social, cultural e epistemológica tendo em vista a promoção da justiça cognitiva, pretendemos saber quais os fundamentos epistemológicos que sustentam a matriz institucional da UFABC e que regulam toda a actividade académica da instituição e suas relações com a sociedade. Uma das conclusões do estudo aponta para algumas contradições entre os discursos e as práticas.

Palavras-chave: Fundamentos conceituais. Modelo pedagógico. Educação superior. Educação superior contra-hegemónica.

**EPISTEMOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE INSTITUTIONAL
MATRIX FOR NEW MODELS OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL:
A QUALITATIVE APPROACH TO INSTITUTIONAL
DOCUMENTS OF UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC**

ABSTRACT: In the formerly so-called third world countries, now called emerging countries or peripheral and semi-peripheral countries, there are innovative counter-hegemonic experiences in which higher education projects are framed in a perspective of social equity and justice including historically marginalized social groups which also have always been far away from the right to higher education. The present text intends to depict and reflect on the institutional structure that underpins a new model of higher education in Brazil, particularly at *Universidade Federal do ABC* (UFABC). The processes of democratization of countries, accompanied by policies aimed at investing in new higher education institutions, have allowed a substantial diversity with regard to the audience of new students. Universities, traditionally reserved for elites, have opened up to new students, in terms of gender, ethnicity, social class, and even different generations. This opening created challenges and expectations regarding the democratization of higher education, the inclusion of cultural and epistemological diversity, the promotion of interculturality, and the decolonization of power and knowledge relations. Some institutional experimentation policies are worth being mentioned. In Brazil, the actions of post-neoliberal governments of Lula and Dilma also focused on the creation of popular universities, presenting different profiles and responding to specific political action objectives. The first one was UFABC, whose institutional matrix is the object of our study. We will first focus on qualitative paperwork research using discourse analysis from N. Fairclough's perspective in order to infer the structuring lines of the new model of higher education with special emphasis to conceptual bases of the pedagogical model and the principles underlying pedagogical practice. As a new model of higher education that promotes interdisciplinarity, social inclusion, cultural and epistemological diversity striving for the promotion of cognitive justice, we intend to learn the epistemological features supporting the institutional matrix of UFABC and regulating all academic activities of

the institution and its relations with society. One of the conclusions points to some contradictions between discourse and practice.

Keywords: Conceptual fundamentals. Pedagogical model. University education. Counter-hegemonic higher education.

DES PRINCIPES FONDAMENTAUX ÉPISTÉMOLOGIQUES DE LA MATRICE INSTITUTIONNELLE POUR LES NOUVEAUX MODÈLES D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU BRÉSIL: UNE APPROCHE QUALITATIVE DES DOCUMENTS INSTITUTIONNELS À UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC

RÉSUMÉ: Dans les pays soi-disant du tiers monde, désormais appelés pays émergents, périphériques et semi-périphériques, il-y-a des expériences anti-hégémoniques dont les projets d'enseignement supérieur sont cadrés dans une perspective d'équité sociale et de justice, y compris les groupes sociaux historiquement marginalisés et aussi bien que du droit à l'enseignement supérieur. Le présent texte a l'intention de révéler et de réfléchir sur la structure institutionnelle qui sous-tend un nouveau modèle d'enseignement supérieur au Brésil, particulièrement à *Universidade Federal do ABC* (UFABC). Les processus de démocratisation des pays, accompagnés de politiques de financement dans les nouvelles institutions d'enseignement supérieur, ont permis une diversité considérable de nouveaux publics d'étudiants. Les universités, traditionnellement réservées aux élites, se sont ouvertes à de nouveaux étudiants, à la fois en termes de genre, d'appartenance ethnique, de classe sociale et même de générations différentes. Cette ouverture a créé des défis et des attentes concernant la démocratisation de l'enseignement supérieur, l'inclusion de la diversité culturelle et épistémologique, la promotion de l'interculturalité et la décolonisation des relations de pouvoir et de connaissance. Certaines politiques d'expérimentation institutionnelle méritent une référence particulière. Au Brésil, les actions des gouvernements post-néolibéraux de Lula et Dilma ont également porté sur la création d'universités populaires, présentant différents profils et répondant à des objectifs spécifiques d'action politique. La première a été l'UFABC, dont la matrice institutionnelle fait le sujet de notre étude. Nous allons nous concentrer sur une recherche qualitative des documents institutionnels en utilisant l'analyse du discours dans la perspective de N. Fairclough ayant la finalité d'inférer les lignes structurantes du nouveau modèle d'enseignement supérieur axé sur les fondements conceptuels, le modèle pédagogique et les principes de la pratique pédagogique. En étant un nouveau modèle d'enseignement supérieur qui favorise l'interdisciplinarité, l'inclusion de la diversité sociale, culturelle et épistémologique en visant la promotion de la justice cognitive, nous voulons connaître les fondations épistémologiques qui sous-tendent la matrice institutionnelle à UFABC et qui régissent toutes les activités académiques de l'institution et ses relations avec la société. Quelques conclusions de l'étude soulignent certaines contradictions entre discours aux documents et pratiques pédagogiques.

Mots-clés: Fondements conceptuels. Modèle pédagogique. Enseignement supérieur. Enseignement supérieur contre-hégémonique.

Introdução

Depois de séculos de domínio de um único modelo de universidade que produziu e disseminou um único paradigma de conhecimento, e se afirmou pelo seu carácter excludente, surgem em alguns países da América Latina, e especificamente no Brasil, outros modelos de educação superior que se afirmam pela ruptura com o paradigma tradicional de universidade. Entre esses modelos, analisamos a Universidade Federal do ABC (UFABC), fundada em 2005. Por intermédio da análise documental tomando como “campo empírico” o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), pretendemos inferir os princípios e fundamentos epistemológicos que sustentam a sua matriz institucional e o novo modelo pedagógico. A democratização da universidade, com sua abertura a novos públicos historicamente excluídos do processo civilizacional, é uma exigência nas sociedades contemporâneas, em que o capital epistemológico representa uma das bases fundamentais do desenvolvimento social e da afirmação de uma justiça cognitiva. A universidade, tal como a conhecemos, funciona na sua organização de acordo com estruturas herdadas do colonialismo: a gestão centralizada, a sua divisão em departamentos disciplinares, o modelo pedagógico tradicional sustentado em uma visão paradigmática monocultural, a exclusão de múltiplos setores da população do direito a uma educação superior de qualidade e de excelência (pobres, indígenas, negros, afrodescendentes, deficientes). As estruturas coloniais da universidade são, ainda, grandes obstáculos à inclusão de outros saberes não considerados científicos.

A UFABC, possuindo como fundamentos conceituais a inclusão social e a interdisciplinaridade, apresenta, desde logo, uma nova perspectiva curricular e de abertura democrática que sustenta um novo modelo pedagógico. A flexibilidade curricular tem implicações no modelo pedagógico que, na sua relação com a pesquisa e a extensão, pretende superar a visão monocultural de educação superior e do professor especialista, que, de um modo magistral, reproduz o conhecimento. A descolonização da educação superior, com os seus obstáculos, contradições, dilemas e paradoxos, implica a dissolução de todas as estruturas de dominação “de longa duração” (RIVERA, 2010), bem como aposta na multiculturalidade e na interculturalidade (WALSH, 2012; 2013) como respeito pelas múltiplas culturas existentes no cenário do ensino superior e, simultaneamente, a prática do diálogo entre a diversidade cultural. Superar o monoculturalismo não é apenas uma questão teórica. É, com certeza, uma proposta de transformação que exige uma *praxis* transformadora e emancipatória, além de uma consciência política de compromisso. Os teóricos que conosco refletiram sobre essas temáticas em uma perspectiva contra-hegemónica e descolonial foram, essencialmente, Santos (2004; 2005), Santos e Meneses (2009), Mignolo (2003; 2010), Walsh (2012; 2013), Quijano (2005; 2009) e outros autores que trabalham, sobretudo, a educação superior.

Do ponto de vista metodológico, como já referimos no resumo, adotamos uma abordagem qualitativa com o recurso à análise de discurso, na perspectiva de Fairclough (2001), como técnica de análise de dados. As categorias de análise foram as seguintes: fundamentos conceituais; inclusão da diversidade cultural e epistemológica; modelo pedagógico; formação e prática pedagógica; ingresso e permanência.

Contextualização e fundamentação teórica

As universidades enfrentam, na contemporaneidade, ventos poderosos de mudança que trarão, certamente, transformações fundamentais nas sociedades, nas formas de viver das populações e nos projetos de futuro.

A mais significativa mudança material que sustenta o neoliberalismo no século XXI é a subida do peso relativo do conhecimento como capital (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008; OLSEN; PETERS, 2005). Nesse ambiente, o papel do ensino superior na competição e concorrência econômicas assumiu ainda uma maior importância. As universidades são apresentadas como as principais impulsionadoras do crescimento econômico na economia do conhecimento, pelo que são incentivadas a desenvolver estreitos laços com a indústria e os negócios, a partir de um conjunto diversificado de parcerias.

O neoliberalismo falhou completamente como modelo de desenvolvimento econômico, mas, como política de cultura, continua (ainda) em força, fruto de se ter tornado um senso comum que molda a ação dos governos e dos responsáveis pela educação (TORRES, 2011). Valorizar outras racionalidades, que dignifiquem a dimensão humana do desenvolvimento, parece-nos ser um dos objetivos centrais dos novos modelos de educação superior, tendo em consideração os seus projetos direcionados para a inclusão, não só de novos públicos como também de novas epistemologias decorrentes da diversidade cultural dos povos. A formação docente, inicial e continuada, é, com certeza, uma das dimensões fundamentais que poderão contribuir para o reconhecimento e a afirmação de novas racionalidades e para a operacionalização dos projetos de inclusão da diversidade cultural e epistemológica que caracteriza, na contemporaneidade, os espaços de educação superior, sobretudo dos novos modelos de universidade.

A América Latina foi a primeira região onde as políticas neoliberais foram implementadas, após o golpe militar do general Pinochet, no Chile, em 1973. Depois, nos anos 1980, em resultado da séria crise das dívidas externas em vários países (Argentina, México, Brasil, entre vários outros países de menor dimensão demográfica e expressão econômica), verificou-se a intervenção do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), no sentido de reestruturar as suas economias e de reduzir o déficit fiscal, seguindo a tradicional ortodoxia dessas

instituições: desvalorização da moeda, privatização das empresas públicas, remoção das barreiras alfandegárias, diminuição acentuada das despesas públicas com educação, saúde e habitação (ESPINOZA, 2002). Na educação, as políticas enetadas significaram privatização do provimento de educação (particularmente na educação superior), descentralização, avaliação, *accountability* e performatividade docente (ARNOVE *et al.*, 2003; GAZZOLA; DIDRIKSSON, 2008). Em muitos países da América Latina, a matrícula na educação superior em instituições privadas ultrapassou os 60%, a maioria de carácter comercial e de muito baixa qualidade científica – conhecidas como universidades “garagem” ou universidades “patito” (FERNANDEZ LAMARRA, 2010).

O século XXI trouxe mudanças nesse panorama. A eleição de governos progressistas e de esquerda em alguns países latino-americanos, ligados em geral a movimentos sociais e étnicos com forte implantação e grandes tradições de luta e resistência às políticas neoliberais, permitiu desenvolver políticas de redistribuição de riqueza e de satisfação de necessidades básicas das populações mais carenciadas. Ao mesmo tempo, em países com fortes comunidades indígenas, houve reconhecimento das culturas desses povos e desenvolvimento de políticas interculturais (para o caso da Bolívia, ver TEODORO *et al.*, 2013). As universidades e a educação em geral voltaram a ter mais recursos públicos, com a criação, em diversos países, de políticas de ação afirmativa visando populações historicamente afastadas da educação superior (afrodescendentes, comunidades indígenas, estudantes pobres).

Nos países outrora chamados de terceiro mundo, hoje apelidados “países emergentes” e/ou “países periféricos e semiperiféricos”, surgem experiências inovadoras, de carácter contra-hegemónico, cujos projetos de educação superior se situam em uma perspectiva de equidade e justiça sociais incluindo os grupos sociais historicamente marginalizados e afastados do direito à educação superior. Referimo-nos a países como Brasil, Bolívia, Equador, Venezuela, Argentina e outros. Todavia, o facto de serem experiências novas não significa que tenham êxito na totalidade. O novo tem contra si não só teorias e conceitos velhos, mas também forças sociais, académicas, políticas e económicas que se mobilizam para impedir que a novidade aconteça. Os movimentos contra-hegemónicos têm contra si um conjunto amplo de estruturas de dominação de longa duração (RIVERA, 2010) de herança colonial e neocolonial, que se perpetuam e, no âmbito das quais, se legitimam e reproduzem relações de dominação, subordinação e hierárquicas, próprias do colonialismo. A colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) invade todos os espaços institucionais e, naturalmente, as universidades e o conhecimento produzido e transmitido. Essa colonialidade é a face oculta da modernidade (QUIJANO, 2005) e, nesse sentido, ela existe, subliminarmente, em todos os paradigmas modernos ainda hegemónicos, sejam institucionais ou epistemológicos. A imposição de um sentido histórico e de uma geopolítica do conhecimento de raiz eurocêntrica e colonial constitui um enorme obstáculo a qualquer movimento contra-hegemónico e a uma verdadeira descolonização da universidade. Por outro

lado, diante das exigências do mercado, a educação superior se converteu mais em um ingrediente de competitividade do mundo mercantil do que em um direito humano e um instrumento essencial para a construção da cidadania (DIAS SOBRINHO, 2012).

Apesar de algumas contradições e crises que atravessam a educação superior, algumas políticas de experimentação institucional merecem referência particular. No Brasil, a ação dos governos pós-neoliberais de Lula e Dilma (SADER, 2013) também se centrou na criação de universidades “populares”, apresentando perfis diferenciados e respondendo a objetivos específicos de ação política. Umas, como a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), resultaram de uma forte ligação aos movimentos sociais, em particular aos movimentos do campo. Outras, como a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), ou a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), correspondem a opções de natureza geoestratégica da política externa brasileira. Outras ainda, como a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), a profundas mudanças na arquitetura curricular, na organização do tempo letivo e na ligação à escola pública e aos sectores sociais mais pobres e marginalizados da região (quilombolas, populações indígenas, camponeses pobres sem-terra). A UFABC, cuja matriz institucional constitui objeto de estudo no presente texto, com 10 anos de existência, representa, indiscutivelmente, o modelo para a criação das restantes universidades que se apresentam como outros modelos de universidade em oposição às universidades clássicas ou tradicionais. No seu PDI de 2013 a 2022, refere-se que a missão da UFABC é “promover o avanço do conhecimento através de ações de ensino, pesquisa e extensão, tendo como fundamentos básicos a interdisciplinaridade, a excelência e a inclusão social” (BRASIL, UFABC, 2013, PDI, p. 11). Desde logo, salientamos dois fundamentos conceituais que sobressaem nessa missão e que analisaremos posteriormente: a interdisciplinaridade e a inclusão social. Do ponto de vista da sua organização, a instituição fundamenta-se em uma concepção nova de ensino superior, estabelecendo rupturas com paradigmas tradicionais:

A organização da UFABC está baseada numa nova concepção de ensino superior, na qual a flexibilidade curricular se faz presente, assim como a atuação multicampus, o que apresenta grandes desafios à gestão universitária. Também por ser uma Universidade jovem, além de inovadora, a UFABC tem em suas mãos grandes desafios, que são sua implantação plena, seu desenvolvimento e sua consolidação, criando, ao mesmo tempo, novos paradigmas de ensino, pesquisa e extensão, assim como de gestão (BRASIL, UFABC, 2013, PDI, p. 133).

Indiscutivelmente, estamos perante a quebra de diversos paradigmas resultantes das lutas dos diversos grupos sociais que, historicamente, foram ex-

cluídos dos processos civilizacionais. A expansão da educação superior, apesar dos obstáculos, tem sido indesmentível nas últimas décadas do século XX e na primeira do século XXI, resultado de políticas promovidas e implementadas por governos de caráter progressista. Em síntese, pode-se afirmar, de acordo com os dados disponíveis, que “em nível mundial, em trinta e sete anos, a frequência da educação superior passou de 28,6 milhões, em 1970, para 152,5 milhões, em 2007, o que significa um crescimento de 4,6% anual no período considerado” (TEODORO *et al.*, 2013, p. 15). Na América Latina e no Caribe, no mesmo período, o crescimento também tem sido considerável: o número de estudantes que teve acesso à educação superior aumentou cerca de 10 vezes totalizando, em 2007, 17,8 milhões de estudantes. De acordo com dados da UNESCO (2010), o crescimento do acesso à educação superior nos países da América Latina representou uma taxa de expansão de 6,8% ao ano, considerando a primeira década do século XXI. Uma das forças motrizes dessa expansão foi o entendimento de que a investigação científica, a inovação tecnológica e a qualificação das populações são fatores determinantes na geração de riqueza, da qual dependem, em última instância, os sistemas de bem-estar social e de segurança cidadã. A concorrência cada vez mais globalizada tem exigido um conhecimento novo e rapidamente aplicável, tornando o ciclo de inovação tecnológica mais breve, em quase todas as áreas da produção e da sociedade. O ritmo de produção de conhecimento científico, no princípio do século XXI, dobrava a cada 5 anos, projetando-se que, em 2020, possa duplicar a cada 73 dias (BERNHEIM; CHAÚÍ, 2008).

Os processos de democratização dos países, acompanhados de políticas direcionadas para o investimento em novas instituições de educação superior (IES), permitiu uma diversidade considerável no que diz respeito aos novos públicos estudantis. As universidades, tradicionalmente reservadas às elites, abriram-se a novos estudantes, de diferentes dimensões de gênero, etnia, classe social e gerações. Essa abertura criou desafios e expectativas no que diz respeito à democratização da educação superior, à criação de novos modelos pedagógicos, à inclusão da diversidade cultural e epistemológica, à promoção da interculturalidade e à descolonização das relações de poder e de conhecimento (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2003; 2010; WALSH, 2012; 2013). As novas propostas de educação superior, que surgem na contramão dos modelos clássicos (humboldtiano e napoleônico) que ainda compõem o cenário brasileiro de instituições superiores, pretendem estabelecer uma ruptura com os paradigmas tradicionais, no que refere ao acesso e à permanência dos estudantes, bem como na sua organização acadêmica e na inclusão da diversidade cultural e epistemológica.

O Brasil, tal como outros países da América Latina e do Caribe, caracteriza-se por um claro fenômeno de multiculturalismo e diversidade cultural. Todavia, não significa que as IES tenham promovido e incluído essa riqueza cultural em uma perspectiva intercultural emancipatória e descolonizadora. Algum pessimismo atravessa o mundo acadêmico progressista, em relação à continuidade e

ao aprofundamento dos novos modelos de educação superior, pensamento gerado pela onda de direita que atravessa os países da América Latina, incluindo o Brasil, agravado pela eleição de Donald Trump, nos Estados Unidos.

As políticas são constituídas por ciclos, tal como defende Ball (1990; 1993) (*Policy Cycle Approach*), funcionam de uma forma organizada, estruturadas em etapas e, uma vez definida a agenda e formuladas as políticas, estão em condições de ser implementadas e gerar os resultados esperados. A implementação de uma política pública, especificamente no âmbito da educação superior, não se caracteriza como uma fase posterior à formulação, que aplica uma política pronta à realidade, mas sim como um processo de interação entre os diversos grupos de interesses, mediado pelas institucionalidades e pelas questões colocadas pelo contexto da prática, que reformula, permanentemente, a própria política. Assim acontece com as políticas que definiram novos modelos de educação superior no Brasil, de que a Fundação da Universidade Federal do ABC é um exemplo paradigmático e que serve de modelo a outras instituições que surgiram entre 2003 e 2015.

A desigualdade e a exclusão têm sido entendidas como duas características dominantes nas IES da América Latina (e, em medida diferente, na própria União Europeia – UE). Na abordagem da problemática da luta contra essas duas fortes marcas, é necessário privilegiar uma perspectiva que possa emanar do interior das próprias instituições de ensino superior (políticas de inclusão nas IES, sistemas de governo, pertinência dos programas universitários), no quadro dos respectivos sistemas de educação nacional, e em um contexto regional e mundial, em que a educação e a ciência constituem duas áreas fortemente globalizadas. Institucionalizar um projeto de educação superior implica um elevado grau de colaboração entre pesquisadores, de modo a identificar causas e fatores determinantes da exclusão existente, e apresentar algumas propostas visando superar processos e mecanismos que excluem da frequência (e do sucesso) na educação superior populações inteiras (grupos étnicos indígenas, afrodescendentes, pobres, pessoas com ou em situação de deficiência, minorias). Exige-se, também, que os projetos de pesquisa sejam cada vez mais interdisciplinares, transdisciplinares, interculturais e internacionais e que contribuam para alterar, substancialmente, as práticas pedagógicas conservadoras. A riqueza de saberes e conhecimentos que existe no mundo, emergente da diversidade cultural e dos contextos históricos específicos, implica uma capacidade de diálogo com outras racionalidades e com diversas formas de ver o mundo e de o representar. Só com cooperação e diálogo interculturais, que pressupõem o reconhecimento das diversas culturas e saberes, poderão ser dissolvidas as “estruturas de dominação de longa duração” (RIVERA, 2010) que sustentam o paradigma dominante e a sua superiorização ao longo da história nas relações sociais e nas instituições, contribuindo para a descolonização da universidade e do saber que ela promove. Por outro lado, a problemática da interculturalidade e a sua prática estabelecem uma ruptura com os feudos epistemo-

lógicos, de caráter disciplinar, que têm caracterizado a produção epistemológica e a organização acadêmica.

A formação inicial e contínua dos professores é um dos desafios às novas IES. Os professores têm estado presentes, ao longo da história, em todos os discursos e narrativas sobre educação. Eternamente presentes nos discursos e, muitas vezes, ausentes das práticas emancipatórias e transformadoras. Os novos tempos e as transformações que se têm registrado nas universidades, decorrentes dos novos públicos que as frequentam, exigem uma nova identidade do professor universitário, o que passa por uma formação inicial e contínua que possibilite estratégias e práticas pedagógicas inovadoras. A universidade deixou de ser o único espaço onde se constrói o conhecimento; por isso, exige-se uma nova relação com o conhecimento que passa por novas relações pedagógicas sustentadas em uma formação reflexiva, crítica e colaborativa e pelo intercâmbio de práticas acadêmicas.

Abordagem metodológica

O nosso objeto de reflexão neste texto é a estrutura institucional que sustenta um novo modelo de educação superior, especificamente na UFABC, universo e lócus da pesquisa. Como se referiu anteriormente, a UFABC foi a primeira instituição brasileira a apresentar uma nova concepção de educação superior, estabelecendo uma ruptura com os princípios e paradigmas tradicionais de educação e ensino superiores.

A abordagem metodológica, em uma primeira fase, é de caráter qualitativo com o recurso à análise documental (TUCKMANN, 2002). A problemática da compreensão afirma-se como fundamental nas abordagens qualitativas que tomam como objeto da análise e interpretação os discursos produzidos. Os documentos em análise são o PDI e o PPI. Faremos essa análise em função de algumas categorias, como: fundamentos conceituais; inclusão da diversidade cultural e epistemológica; modelo pedagógico; formação e prática pedagógica; ingresso e permanência. Considerando que o discurso presente nos documentos institucionais possui uma dimensão essencialmente proposital e política, direcionado para a instituição e para a comunidade local, regional, nacional e internacional, tomamos como referência teórica Fairclough (2001) para a análise discursiva. Faremos uma análise crítica do discurso, com alguma cautela epistemológica, no sentido de não considerarmos como “verdades indiscutíveis” o que está presente ou subjacente no e ao discurso documental. Interessa-nos salientar as dimensões ideológica e social presentes nos discursos institucionais, sempre povoados de alguma retórica, e desvelar as contradições decorrentes das intertextualidades presentes nesses mesmos discursos. Por um lado, um discurso marcadamente ideológico e contra-hegemônico que promove práticas emancipatórias e inclusivas e, por outro, um discurso marcadamente neoliberal, hegemônico, em consonância com algumas

das dimensões presentes nos discursos das agências reguladoras internacionais. “As hegemonias em organizações e instituições e no nível societário, são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 28). Para cada uma das categorias, selecionamos as unidades discursivas que consideramos mais adequadas. A adequação das unidades discursivas às categorias permitiu-nos responder à questão nuclear de pesquisa e a outras questões dela derivantes: quais os fundamentos epistemológicos presentes na matriz institucional da UFABC que regulam toda a atividade acadêmica da instituição e suas relações com a sociedade? Qual o modelo pedagógico e suas linhas estruturantes? Qual a política de ações afirmativas para a inclusão da diversidade social? Como a instituição ajusta o princípio estruturante da interdisciplinaridade à diversidade cultural e epistemológica? A resposta, ainda que provisória, a essas questões de investigação permitiu-nos aferir algumas das contradições, dos dilemas e dos paradoxos presentes entre os princípios e as práticas.

Análise do discurso documental

A UFABC, fundada em 2005 (Lei Federal nº 11.145), localizada em Santo André no Grande ABC Paulista, apresenta-se como um novo modelo de educação superior em ruptura com os paradigmas elitistas de universidade. Logo pela apresentação do PDI (BRASIL, UFABC, 2013, PDI, p. XIV) pode-se entender que o Projeto UFABC ultrapassa os âmbitos local e regional. Pretende ser uma referência de excelência e inovação tecnológica nos âmbitos nacional e internacional sem perder a sua relação com o local e o regional. Pela sua vocação humanista, formadora e de excelência assumida em todas as dimensões (gestão, pesquisa, ensino e extensão), contribui para um maior protagonismo internacional e para um novo patamar na soberania nacional:

A edição de um PDI para uma década se reveste de muitos significados. Através deste documento a instituição se apropria do seu próprio projeto, ao qual imprime o seu próprio ritmo e direção de maneira a assegurar-lhe conformidade com seus valores e missão. [...] No âmbito externo é através do PDI que a Nação e a Região tomam conhecimento das perspectivas e rumos da UFABC, das oportunidades que a universidade abre para os indivíduos que a ela se juntam e para a coletividade que a sustenta. No âmbito interno, ela representa o acordo, provisório que seja, em torno do qual servidores, docentes, técnico-administrativos e alunos uniremos nossas forças para avançar. Em 1822, o Brasil descobria a sua identidade como Nação. Em 1922, proclamava a sua autonomia cultural na Semana de Arte Moderna. Conduzindo-nos até o Bicentenário da Independência, o PDI 2013-2022 haverá de contribuir para colocar o País em novo patamar de protagonismo e soberania (BRASIL, UFABC, 2013, PDI, p. 15).

Do ponto de vista dos fundamentos conceituais, inscritos na sua matriz institucional, a UFABC defende “a excelência acadêmica, interdisciplinaridade e a inclusão social” (BRASIL, UFABC, 2013, PDI, p. 19). Esse tripé conceitual representa a diretriz de todo o desenvolvimento da instituição. A excelência acadêmica abrange pesquisa, ensino, extensão e gestão. Ainda do ponto de vista dos fundamentos conceituais, defende-se o princípio ético do respeito acadêmico “como condição imprescindível para o convívio humano e profissional” e o princípio da interdisciplinaridade como uma “efetiva interação entre as diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, UFABC, 2013, PDI, p. 19). O princípio da interdisciplinaridade dissolve os departamentos disciplinares como forma de possibilitar e estimular “o livre trânsito e a interação entre todos os membros da comunidade acadêmica” (BRASIL, UFABC, 2013, p. PDI, 19). Parte-se do pressuposto de que a universidade do século XXI é o palco da fluidez e transposição das fronteiras disciplinares que caracterizaram toda a actuação e o percurso universitários na modernidade. A superação das barreiras disciplinares permite, de acordo com o PDI, uma “interpenetração entre ciência e sociedade” e a “inseparabilidade entre produção e transmissão do conhecimento” (BRASIL, UFABC, 2013, PDI, p. 19).

O PPI estabeleceu, desde a sua fundação, alguns paradigmas inovadores no âmbito da educação superior brasileira. O novo modelo pedagógico que serviu de exemplo a outras instituições criadas nos governos Lula e Dilma “visa revolucionar a estrutura acadêmica tradicional do ensino superior brasileiro, abrindo caminho e disseminando os aspectos bem-sucedidos de seu PDI por todo o país” (BRASIL, UFABC, 2013, PDI, p. 45). A organização acadêmica é estruturada por meio de uma matriz transversal que possibilita a interação entre os seus núcleos acadêmicos e as suas pró-reitorias. Do ponto de vista dos princípios institucionais, essa interação deverá, na prática, possibilitar um diálogo, um trabalho colaborativo e a troca de experiências entre as diversas áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade, como referimos anteriormente, constitui um dos pilares do PDI da instituição. Ela é identificada como “a interação entre áreas e a integração de conhecimentos e apontada como caminho para resolução das grandes questões do século XXI, que exigem a atuação e intercomunicação de profissionais de diferentes formações e visões” (BRASIL, UFABC, 2013, PDI, p. 45). A base da organização curricular dos bacharelados de ingresso e da própria organização estrutural da instituição está na interdisciplinaridade e na identificação de grandes eixos sistêmicos do conhecimento humano. “Diferentemente das universidades tradicionais, em que cada curso possui seu conjunto de disciplinas, na UFABC todas as disciplinas ofertadas compõem um catálogo unificado” (BRASIL, UFABC, 2013, PDI, p. 58). Os alunos de qualquer um dos cursos existentes podem matricular-se em qualquer uma das disciplinas. Para além disso, o aluno pode matricular-se em até três cursos até que cumpra os requisitos principais do bacharelado interdisciplinar de ingresso. Verifica-se, assim, que as matrizes curriculares da instituição possuem uma flexibilidade que não se encontra nas universidades

tradicionais. Os departamentos das grandes áreas disciplinares foram abolidos e “as responsabilidades acadêmicas foram distribuídas nos três Centros temáticos, todos eles reunindo profissionais das áreas científicas, tecnológicas e humanas, visando a maiores permeabilidade, flexibilidade e fluxo de informações” (BRASIL, UFABC, 2013, PDI, p. 46). Reconhece-se que a prática pedagógica ainda não se coaduna com esses princípios: as técnicas didáticas são ainda tradicionais, as aulas continuam expositivas e há excessivo número de alunos por sala. Faltam projetos de natureza interdisciplinar que ponham em prática e consolidem esses princípios, “intercursos e intercentros que mobilizem a comunidade acadêmica para o exercício destes princípios” (BRASIL, UFABC, 2013, PDI, p. 46) estruturantes. Dado tratar-se de um projeto em construção, instituiu-se um Observatório da Interdisciplinaridade que tem como tarefa a organização de formas de acompanhamento e o aprimoramento do projeto e das respectivas práticas pedagógicas.

No que diz respeito à categoria de ingresso e permanência, a UFABC criou políticas de ações afirmativas com a intenção de “garantir as condições de acesso e permanência no ensino superior público, gratuito e de qualidade a uma parcela da população que foi historicamente alijada desta possibilidade” (BRASIL, UFABC, 2013, PDI, p. 70). Essas políticas de ações afirmativas têm o objetivo de reforçar o papel da universidade pública na formação de cidadãos críticos, transformadores da sociedade e que representam no seu espaço de formação acadêmica todos os segmentos sociais e étnico-raciais, bem como aceleram “a oportunidade de igualdade aos segmentos mais vulneráveis da população” (BRASIL, UFABC, 2013, PDI, p. 70). O discurso institucional, para além da sua dimensão ideológica caracterizada pela clara tomada de posição em relação à inclusão “dos mais vulneráveis socialmente” e de segmentos étnico-raciais, promove uma das dimensões da identidade da instituição. Uma instituição que apresenta um diferencial relativamente às universidades tradicionais, quer na sua organização e modelo acadêmicos, quer nas matrizes curriculares e na sua flexibilidade, quer ainda no sistema quadrimestral de ensino, que possibilita ao aluno maior dinâmica e variedade na escolha das disciplinas e, ainda, na gestão participada dos vários organismos que as constituem: os colegiados das diferentes esferas – Conselho Universitário; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; Comissões de Graduação e de Pós-Graduação; Comitê de Políticas Afirmativas, Comitê de Extensão Universitária, Conselhos de Centro e coordenações de cursos que têm sua legitimidade baseada na transparência dos seus processos eleitorais. Por outro lado, nos documentos em análise encontram-se discursos que se cruzam, se contradizem, sem horizontes de consenso: a universidade adota um discurso neoliberal e hegemônico no que diz respeito às questões da qualidade e da excelência, querendo afirmar-se nos *rankings* nacionais e internacionais como uma instituição de referência. “A UFABC pode e deve usar os *rankings* e as avaliações como ferramentas na busca da excelência, mas sem abrir mão, [...] da sua individualidade e de seu perfil único que a diferencia de outras universidades nacionais e internacionais” (BRASIL, UFABC, 2013, PDI, p. 28).

Não se define o conceito de qualidade e de excelência e, por isso, não se entende se o conceito de qualidade se avalia por um critério meramente quantitativo, da quantidade de produções científicas, do lugar que a instituição ocupa nos *rankings* (DIAS SOBRINHO, 2012) ou se, por exemplo, o princípio de inclusão social contribui, também, para a avaliação da qualidade institucional.

O discurso social e de inclusão, por sua vez, parece estar na contra-mão dessa hegemonia discursiva. Como incluir as populações mais pobres, suas culturas e seus saberes no âmbito de um paradigma epistemológico dominante? São essas intertextualidades que, parece-nos, nas suas contradições, revelam uma enorme distância entre o que é a instituição, o que quer ser e o que realmente poderá ser, encerrando as políticas institucionais em diversos dilemas difíceis de resolver. Isso mesmo se revela na seguinte unidade discursiva:

Para construir consensos sobre o perfil institucional é preciso guiar-se por respostas a algumas grandes perguntas. Quais são os grandes temas que hoje representam os principais desafios a ser enfrentados? A universidade deve ser um espaço de pluralidade de temas e de conhecimentos, ou deve dar ênfase a grandes temas que representem os principais desafios do século XXI? É possível combinar as duas perspectivas? Como fazê-lo? Quais são as oportunidades e os constrangimentos que o atual contexto do país em geral e da organização científica e universitária, em particular, colocam para uma universidade em formação como a UFABC? No contexto brasileiro e no enfrentamento destes temas situados na fronteira do conhecimento científico é possível conciliar a necessária inclusão social com a busca pela excelência acadêmica? Há um dilema entre estas duas perspectivas ou é possível conciliá-las? (BRASIL, UFABC, 2013, PDI, p. 14)

Transparece no discurso um conjunto de tensões e resistências em relação às verdadeiras rupturas que uma instituição nova deverá operar. É verdade que um dos princípios fundamentais da instituição é a afirmação da diversidade e da pluralidade no ambiente acadêmico, quer de público quer de culturas e saberes. Do ponto de vista discursivo, não da prática, parece não haver incompatibilidade nem dicotomias entre a busca e afirmação da excelência em determinadas áreas científicas e tecnológicas e a inclusão da diversidade. A fuga à excessiva especialização é um dos caminhos e a relação dos projetos de pesquisa e extensão interdisciplinares com os problemas sociais e ambientais parece ser outro percurso a trilhar: “a universidade deve dar conta das demandas sociais colocando os valores acadêmicos como a pedra angular da vida universitária” (BRASIL, UFABC, 2013, PDI, p. 22).

O cumprimento das metas estabelecidas no PDI exige profissionais qualificados e, sobretudo, que se ajustem ao perfil da instituição. Reconhece-se que os professores, formados em instituições tradicionais, atuam ainda no âmbito da

sua especialidade disciplinar manifestando “alguma dificuldade em atuar fora dos limites de seu tópico de estudo, ou mesmo em trabalhar na integração de seu conhecimento com o de colegas de outras áreas” (BRASIL, UFABC, 2013, PDI, p. 46). Para além dos projetos de pesquisa, em consonância com as determinações das agências financiadoras, os documentos analisados não referem nenhum modelo institucional de formação contínua dos seus professores no sentido de promoverem e se ajustarem, nas suas práticas pedagógicas e de pesquisa, aos princípios e ao perfil da instituição. Construir um modelo inovador de educação superior, em que se pretende uma relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, exige a superação da contradição enunciada.

Considerações finais

A construção de um novo modelo de educação superior é uma tarefa gigantesca. Sobretudo quando uma longa história de hegemonia de uma universidade elitista e conservadora pesa sobre essa construção.

Os discursos documentais analisados têm, indiscutivelmente, uma forte dimensão política: eles definem as linhas políticas da instituição e são, até certo ponto, mensagens apoloéticas da própria instituição e das suas tarefas académicas e sociais. O que se entende, em documentos que pretendem ser os reguladores de todas as atividades da universidade. Consideramos que a UFABC estabelece, formalmente, linhas de ruptura com os paradigmas tradicionais de ensino superior ao dissolver, por exemplo, os departamentos disciplinares, verdadeiros centros de poder e micropoder nas instituições académicas clássicas. A proposta, verdadeiramente estruturante, do princípio da interdisciplinaridade aponta para o diálogo entre os vários discursos e narrativas disciplinares, sugerindo uma prática colaborativa e dialógica entre os profissionais docentes das diversas áreas. Todavia, sendo um novo modelo de educação superior que tem também como linha estruturante a inclusão da diversidade, estranha-se que não tenha ultrapassado o próprio conceito de interdisciplinaridade. Se refletirmos, esse conceito, parecendo embora representar uma abertura epistemológica, continua prisioneiro dos saberes disciplinares. A contradição é, então, notória: interdisciplinaridade e inclusão da diversidade, tal como as linhas paralelas, são conceitos que não se encontram. Parece-nos, por isso, que a ruptura com a tradição deveria ser mais profunda, propondo outros conceitos mais ajustados à diversidade cultural e epistemológica presente na instituição. Os conceitos de interdiversidade de saberes e interculturalidade (não referidos nos documentos) parecer-nos-iam mais ajustados a uma instituição que se afirma como nova, diferente, que rompe com paradigmas e que tem como projeto contribuir para a inclusão social dos povos marginalizados historicamente e impedidos do direito a uma educação superior de qualidade e de excelência. Consideramos, nesse aspecto, que os estudos de Walsh (2012; 2013) sobre inter-

culturalidade crítica representam bases teóricas consideráveis para a implementação de um projeto mais inovador e mais descolonial, tal como propõem, também, Santos e Almeida Filho (2008), Mignolo (2010) e Quijano (2005). Os professores, embora não apenas eles, são, por certo, verdadeiros protagonistas da mudança. Todavia, os documentos salientam a dificuldade da sua adaptação aos novos paradigmas instituídos, a sua dificuldade em ajustar a prática pedagógica aos princípios inovadores da matriz institucional, mas nada referem sobre a necessidade de formação contínua dos seus quadros profissionais. Parece-nos ser mais um dos paradoxos de uma nova instituição que tem no seu seio profissionais com práticas conservadoras. No que se refere às questões que enunciamos como de pesquisa, consideramos que os documentos sugeriram algumas respostas, ainda que provisórias, tendo em conta que o projeto da UFABC, pela sua curta história, é um projeto em construção. Questionamos, assim, se o querer ser um novo modelo de educação superior o poderá ser, tendo em conta os constrangimentos de carácter financeiro e político que, atualmente, estão presentes na sociedade brasileira.

Na ânsia de que a educação superior se altere profundamente e represente o principal fundamento para uma transformação social verdadeiramente democrática, em uma perspectiva de equidade e justiça sociais e cognitiva, nos vamos situando, expectantes e atuantes, entre a espera e a esperança.

Referências

ARNOVE, R.F.; FRANZ, S.; MOLIS, M.; TORRES, C.A. Education in Latin America. Dependency, underdevelopment, and inequality. In: ARNOVE, R.F.; TORRES, C.A. (Eds.). *Comparative education: the dialectic of the global and the local*. Laham: Rowman & Littlefield, 2003. p. 313-337.

BALL, S.J. *Politics and policy making in education: explorations in policy sociology*. Nova York: Routledge, 1990.

_____. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, Londres, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

BERNHEIM, C.T.; CHAUI, M.S. *Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento*. Brasília: UNESCO Brasil, 2008. (UNESCO Forum Occasional Papers Series.). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

DIAS SOBRINHO, J. Acreditación en América Latina: crisis de la educación superior y distintas fases de la calidad. In: MUÑOS, V.M.R.; TAKAYANAGUI, A.D.; ESPINOSA, E.M.; DIAS SOBRINHO, J.; LAMARRA, N.F.; SEGRERA, F.L.; VILLANUEVA, E.F.; ARIZA, J.M.R. (Orgs.). *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica: la gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados*. Bloomington: Red de Académicos de Ibero-América, 2012.

ESPINOZA, E. *The Global and the National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of (In) equity in the Chilean Higher Education System, 1981-1998*. Petersburg: ProQuest Information and Learning, 2002.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDEZ LAMARRA, N. *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina*. México: ANUIES, 2010.

GAZZOLA, A.L.; DIDRIKSSON, A. (Eds). *Trends in Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.

MIGNOLO, W. *Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

_____. *Histórias locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

OLSSSEN, M.; PETERS, M.A. Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, v. 20, n. 3, p. 313-345, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Porto: Edições Afrontamento, 2009. p. 73-117.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires – CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur). p. 227-278. Disponível em: http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonico/2s2012/Texto_1.pdf. Acesso em: fev. 2016.

RIVERA, S. *Oprimidos pero no vencidos*. La Paz: La Mirada Salvaje, 2010.

SADER, E. (Org). *Dez anos de governos pós-neoliberais: Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo /FLACSO Brasil, 2013.

SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo*. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

_____. *A Universidade no Século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, N. *A universidade do século XXI: para uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M.P. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

TEODORO, A.; MENDIZÁBAL CABRERA, C.H.; LOURENÇO, F.; VILLEGAS ROCA, M. (Orgs.). *Interculturalidad y educación superior: desafíos de la diversidad para un cambio educativo*. Buenos Aires: Biblos, 2013.

TORRES, C.A. Public universities and the neoliberal common sense: seven iconoclastic theses. *International Studies in Sociology of Education*, v. 21, n. 3, p. 177-197, 2011.

TUCKMANN, B.W. *Manual de investigação em educação*. Lisboa: FCG, 2002.

UNESCO. EFA Global Monitoring Report 2010, Reaching the marginalized, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606E.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC). *Plano de Desenvolvimento Institucional da UFABC 2013-2022*. Documento institucional. Santo André: UFABC, 2013.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

_____. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Catherine Walsh, 2013.

Recebido em 25 de março de 2017.

Aceito em 12 de setembro de 2017.