

Movimentos sociais e universidade popular: tensões e perspectivas nas relações entre comunidade e academia

Jose Eustáquio Romão & Dirceu Benincá

Resumo

Este artigo tem como tema as relações entre movimentos sociais populares e a criação, instalação e consolidação de uma universidade em uma região desassistida desse equipamento público. Analisa, com base em dados empíricos, o caso dos movimentos sociais que se desenvolveram no Norte do Rio Grande do Sul, Oeste de Santa Catarina e Sudoeste do Paraná, e que se uniram no “Movimento Pró-Universidade Federal”, para a criação e implantação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul. A partir de entrevistas com lideranças de movimentos sociais e com dirigentes da universidade em questão e com base em referenciais teóricos da pedagogia crítica, indaga-se se a universidade em tela está se construindo, verdadeiramente, como popular, reinventando essa instituição quase milenar no Ocidente, ou se está se descaracterizando pela tentativa das concessões aos modelos clássicos de universidade, aos quais, inicialmente, pretendia ser uma alternativa.

Palavras-chave:

movimentos sociais; UFFS; universidade popular; emancipação; transformação social.

Social movements and popular university: perspectives and tensions in relations between the community and academia

Abstract: This text studies the relationship between popular social movements and the creation, implantation and consolidation of a university in a region that have no public institution like that. It analyses, empirically, the case of those movements that have been developed in the North, and that have gotten together in the "Pro-University Movement", in order to create and to settle the Universidade Federal da Fronteira Sul – UFSS (South Frontier Federal University), in the Brazilian Mercosul (South-market) Big Frontier Region. Therefore, the study focuses the evolution of relations between the UFSS and those movements that gave it life, confronting the institutional matrix of its original concept and the model that goes on getting concrete in its consolidation. From interview with social movements leaders and with university staff, and based on conceptions Critical Pedagogy, it questions if that university is truly constructing itself as popular, reinventing this almost millennial institution in Western World or if it is mischaracterized itself for the classic models universities temptations, from whom it intended to be alternative.

Key words: social movements ; UFSS ; popular university; emancipation; social transformation

Mouvements sociaux et université populaire: perspectives et tensions dans les relations entre la communauté et le monde universitaire

Résumé: Ce travail a pour thème la relation entre les mouvements populaires et la création, l'installation et la consolidation d'une université sur une région sans cette institution publique. Cet article analyse, en s'appuyant sur des données empiriques, comme dans le cas des mouvements sociaux qui se sont développées dans le nord du Rio Grande do Sul, à l'ouest de Santa Catarina et Paraná Sud-Ouest, et qui a rejoint le «Mouvement Pro-Université Fédérale», pour la création et mise en œuvre de l'Université fédérale de South Border (UFSS) dans la Région de la Grande Frontière du Mercosur. D'après les entretiens avec les dirigeants des mouvements sociaux et avec les dirigeants universitaires concernés et sur la base de cadres théoriques de la pédagogie critique on demande si l'université est construite vraiment aussi populaire, ou si elle perd ses traits populaires pour la tentation de soumission aux modèles classiques de l'Université, auxquels devaient initialement être une alternative.

Mots-clés: mouvements sociaux; UFFS; université populaire; émancipation; transformation sociale.

Movimientos sociales y universidad popular: perspectivas y tensiones en las relaciones entre la comunidad y academia

Resúmen: Este trabajo tiene como tema las relaciones entre los movimientos sociales populares y la creación, instalación y consolidación de una Universidad en una región que donde no hay este tipo de órgano público. Estudia, empíricamente, el caso de los movimientos que se desarrollaran en el Norte del estado de Rio Grande del Sur, oeste de Santa Catarina y Suroeste de Paraná y que se unido al "Movimiento Pro-Universidad Federal" para la creación y implantación e la Universidad de la Frontera Sur (UFFS) en la Meso Región de la Frontera del Mercosur. A partir de encuestas con líderes de los movimientos sociales y con dirigentes de la universidad mencionada y referenciados en la Pedagogía Crítica, preguntase si la universidad en la pantalla está siendo consolidada verdaderamente como popular, o al contrario, está se perdiendo sus características populares por las concesiones a los modelos clásicos de universidad a los cuales intentaba ser una alternativa.

Palabras-clave: movimientos sociales; UFFS; universidad popular; emancipación; transformación social.

Introdução

O propósito deste ensaio é estudar as relações entre os movimentos sociais do campo da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, que abrange o Norte do Rio Grande do Sul (RS), o Oeste de Santa Catarina (SC) e o Sudoeste do Paraná (PR) e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFSS), que aí foi instalada há cerca de cinco anos. Ainda que calcado em acontecimentos históricos concretos, ele pretende examinar as relações mais gerais que se dão entre os atores, que são os verdadeiros motores do processo de transformação social, e as lideranças orgânicas do mesmo processo, no sentido de demonstrar que as revoluções somente se completam quando se completam as revoluções simbólicas¹ que se insinuam em seu interior. E, quando a pretendida revolução simbólica não se dá em um contexto revolucionário mais geral, suas conquistas são mais ameaçadas ainda, correndo risco de serem sufocadas pelos traços simbólicos da cultura que pretende superar.

A transformação estrutural de uma matriz institucional, principalmente de uma matriz universitária insere-se no universo simbólico e, por isso, deve ser enfocada, de partida, com os olhos voltados para as análises das transformações simbólicas. Porém, não se pode perder de vista que estas transformações têm, também, como ator principal as classes oprimidas, ou seja, enquanto a transformação simbólica pretendida não for incorporada por essas classes, ela não ocorre e corre o risco de ser sufocada pela reação da própria liderança do processo revolucionário mais geral².

Para que este exame não se torne uma mera descrição dos fatos, narrados a partir do olhar dos agentes³ universitários e dos atores⁴ dos movimentos sociais, ele lançará mão de ferramentas analíticas construídas pela Pedagogia Crítica, especialmente as categorias desenvolvidas por Paulo Freire ao longo de várias de suas obras.

À primeira vista, este recurso pode parecer, no mínimo, estranho, porque Paulo Freire tornou-se mundialmente conhecido por sua contribuição à educação de adultos, especialmente aos processos de alfabetização e não teria se pronunciado sobre a educação superior, nem sobre as universidades, nem tampouco sobre o papel dos intelectuais na sociedade. Entretanto, embora ainda pouco conhecidas, no Brasil, as formulações freirianas sobre esses temas foram amplas, profundas e oportunas, no seminário de que participou na Universidade Nacional Autônoma do México, em 1994⁵. Mas, se não fosse por essas contribuições, Paulo Freire seria tomado como um dos referenciais teóricos, mais precisamente por seu conceito de *oprimido* e *oprimida*, não enquanto entes ontologicamente constituídos, mas enquanto atores históricos nos contextos

específicos em que a opressão emerge como categoria de relacionamento humano.

Recorreremos, também, a outros autores do pensamento crítico, como Darcy Ribeiro (1971, 1978), que pensou a universidade da América Latina e rejeitou o eurocentrismo epistemológico, substituído pela racionalidade “mestiça”⁶; Walter Mignolo (2003) que, com o conceito de “colonialidade”, extraído da obra de Aníbal Quijano (2009), demonstrou que a dominação colonial corresponde à outra face da modernidade; Edward Said (1995), que demonstrou, também, a sobrevivência dos processos de colonização nos da independência política, e até mesmo econômica, exatamente por força da dominação “científica”, e, finalmente, Pablo Gentili (2001) que, com outros pesquisadores brasileiros, escancarou a crise das universidades clássicas da América Latina.

Uma Trajetória Histórica Vitoriosa

Dada a ausência de universidades federais no Norte do Rio Grande do Sul, Oeste de Santa Catarina e Sudoeste do Paraná – Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul⁷ – e superado o preconceito burguês de que a universidade é destinada apenas a uma pequena parcela da população, devendo voltar-se somente para as lideranças do desenvolvimento regional, é que, em 2005, o Movimento Pró-Universidade Federal ganhou corpo. Este Movimento resultou, pois, de uma longa mobilização de mais de três décadas, passando a liderar a organização de todas as instituições, organizações e movimentos da sociedade civil organizada da mencionada Mesorregião para a criação de uma universidade pública (federal) a ser nela implantada.

Havia muitas forças contrárias ao Movimento, inclusive a do próprio Ministério da Educação, que tentara “compensar” a resistência à proposta, oferecendo um Instituto Federal de Educação Tecnológica (IFET), à Região, o que não foi aceito.

Assim, com a participação de movimentos sociais, setores da Igreja Católica, lideranças políticas, sindicais e empresariais, representantes de entidades e de instituições de ensino dessa ampla região, o Movimento⁸ deu corpo a uma causa histórica e absolutamente estratégica, em que todos os envolvidos tinham um sonho: o projeto de uma universidade voltada para os interesses da maioria dos filhos dos trabalhadores do campo da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul. E a primeira grande conquista, antes mesmo de atingir o fim último da mobilização foi, precisamente, a capacidade de articular um elenco muito variado de atores em torno de uma mesma bandeira.

Após ampla mobilização, foi constituída uma comissão para elaborar o projeto de criação da universidade. Composta por 22 integrantes (11 do movimento regional pró-universidade e 11 de órgãos federais), a comissão foi oficialmente instituída, no dia 26 de novembro de 2007, pela Portaria n.º 948/2007, do Ministério da Educação (MEC). Menos de dois anos depois, a comissão se desincumbia de sua missão e, dia 15 de setembro de 2009, deu-se a criação oficial da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), por meio da Lei n.º 12.029.

Com sede e *campus* em Chapecó (SC) e outros quatro *campi* situados em Erechim e Cerro Largo (RS), Laranjeiras do Sul e Realeza (PR), a UFFS iniciou suas atividades acadêmicas no dia 29 de março de 2010.

Em 2013, foi criado e instalado mais um *campus*: o de Passo Fundo, com o curso de Medicina. Atualmente há demandas e projetos de instalação de outros *campi* na mesma Mesorregião.

Essa marcha vitoriosa – é necessário repetir – embora tenha resultado da mobilização de amplos e variados setores da sociedade regional, foi, sobretudo, uma conquista dos movimentos sociais do campo, sob cuja liderança foi possível a articulação de todos para a consecução do objetivo.

Este sumariíssimo relato pode empobrecer a visão mais ampla e profunda de uma rica história de lutas. No entanto, ele é apenas o introito para o objeto deste trabalho que, como já foi afirmado, é a análise das relações e interações que estão ocorrendo entre os agentes universitários e os atores dos movimentos sociais, nos primeiros anos de funcionamento da Universidade. Ele tem em mira verificar, em primeiro lugar, se a feliz interação entre agentes e atores para a criação e implantação da UFSS continua “feliz”, isto é, se na fase de consolidação da instituição, os propósitos de ambos os segmentos continuam convergentes: consolidar uma universidade popular em suas várias dimensões: matriz institucional, estrutura e funcionamento, matrizes curriculares, ingresso de docentes e de discentes e avaliação.

Em segundo lugar, esse texto pretende demonstrar se o sonho da universidade popular está ou não se extinguindo com a dura realidade de um contexto regulador historicamente burocrático, que o dissolve no pesadelo dos processos educacionais “bancários”⁹, baseados na burocracia, no autoritarismo, na meritocracia e no credencialismo discriminatórios e excludentes. Em outras palavras, estariam essas novas personagens institucionais¹⁰ – as universidades populares criadas recentemente no Brasil, como a Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA), a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e a própria UFSS – fadadas ao envelhecimento rápido por força da cultura acadêmica euro-norte-americana impregnada entre nós?

A natureza da resposta a esta questão revela a força ou a fragilidade dos movimentos sociais quanto à consolidação, a médio e longo prazos, de suas conquistas. E se a conclusão é pela fragilidade, ratifica-se a velha tese de que, por força de sua natureza policlassista, os movimentos sociais são desmobilizados logo após as vitórias mais imediatas, apresentando-se, em geral, efêmeros e “desempoderados” diante da forte organização classista dos opressores e, portanto, incapazes de promover as transformações mais estruturais da sociedade.

Quais os principais traços diferenciados que confeririam ao projeto da UFSS o qualificativo “popular”. Antes de analisar aquelas características distintivas, cabe fazer algumas considerações sobre o que é uma educação popular e se o mesmo adjetivo poderia ser aplicado ao ensino superior, e, portanto, às instituições que o oferecem.

Educação Popular

A Educação Popular¹¹ é a maior contribuição da América Latina ao pensamento pedagógico e à ação educacional universais, seja pelas formulações inéditas de seus pensadores, seja pela criatividade dos movimentos sociais latino-americanos voltados para as intervenções, no sentido da promoção da educação, especialmente da Educação de Adultos (EDA)¹².

Mas, o que seria uma Educação Popular? Vários autores que se debruçaram sobre o tema, dentre os quais se destacam Carlos Rodrigues Brandão (1981, 1984a, 1984b, 1984c), Celso de Rui Beisiegel (1974, 1989), José Eustáquio Romão (2014) e Moacir Gadotti (2008a, 2008b), cada um definiu-a a seu modo. No entanto, um denominador comum de todos eles é que a Educação Popular é aquela que se volta para os interesses da maioria da população de cada formação social histórica concreta, não apenas no sentido de lhes dar oportunidades educacionais iguais, como também, no de que a educação socializada seja voltada para a emancipação de todos – a dos(as) oprimidos(as) como condição *sine qua non* para a realização da outra. Aí, destaca-se Paulo Freire com sua convicção de que somente quando os oprimidos se libertam, libertam também seus opressores (1978). E como o primeiro passo para a libertação é a conscientização, pelo(a) próprio(a) oprimido(a) sobre as relações de opressão, a educação conscientizadora (popular) desempenha um papel fundamental nesse processo de libertação. Por seu lado, para que a instituição escolar mereça o adjetivo “popular” deve se voltar para os interesses da maioria da população e, ao mesmo tempo, incorporar em seu currículo (entendido em sentido amplo) o conhecimento elaborado e as estratégias empregadas pelos(as) oprimidos(as) em seu processo de libertação. Neste sentido, ela deve ser uma escola *para e pelo* povo.

O Caso da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Entretanto, somente com um caso institucional concreto, esquadrihado em todas as suas dimensões, é que se pode afirmar se uma escola, no caso uma universidade, é popular ou não.

Popular Quanto às Origens e Quanto à Matriz Institucional

Do ponto de vista de suas origens, a UFSS não poderia ser mais popular. Embora outras instituições e associações da sociedade civil organizada tenham se engajado no “Movimento pró-Universidade Federal”, foi a organização e a mobilização dos movimentos sociais do campo que impulsionaram a criação e implantação da UFFS. Dentre eles, merecem destaque a Via Campesina, na qual se destacaram o MAB e o MST, e a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul (FETRAF-Sul).

O propósito da criação da universidade foi claro: “assegurar o acesso à educação superior como fator decisivo para o desenvolvimento da região da fronteira sul, a qualificação profissional e a inclusão social”¹³. Ao pretender-se instituição pública, popular, democrática, autônoma, respeitadora da pluralidade cultural, garantindo a participação dos diferentes atores sociais¹⁴, a UFFS visava, no plano original, a materializar uma relação entre a universidade e a sociedade que fosse libertadora, marcada pelo “diálogo, pela ação de mão-dupla, de troca de saberes, de superação do discurso da hegemonia acadêmica (...) para uma aliança com movimentos sociais de superação de desigualdades e de exclusão”¹⁵. Desejava contribuir, também, para a transformação da realidade social, mediante a inclusão dos pobres na universidade e o seu “empoderamento”, para auxiliar na sua auto-emancipação por meio da educação popular-libertadora.

Diante desses propósitos, UFSS deveria construir, ao longo de seu processo de criação e implantação, uma matriz institucional cuja estrutura e funcionamento superassem uma série de ranços dos modelos clássicos, tais como:

- a. estruturas de poder decisório centralizadas e marcadas pela hegemonia dos agentes acadêmicos e dos processos decisórios de “pares”;
- b. discriminação e exclusão dos atores dos movimentos sociais do processo decisório da instituição e dos processos seletivos para ingresso de docentes e discentes;
- c. currículo composto apenas por elementos e traços da “cultura erudita”, desconhecendo o conhecimento que é produzido fora da academia.

O Conselho Estratégico, que deveria ser o colegiado superior de formulação das políticas institucionais, foi criado na UFSS para atender, em certo sentido, à exigência de superação do explicitado na alínea “a”. Apesar de ter

desempenhado um papel importante na organização inicial, na fase de implantação da Universidade, ele parece ter perdido força ao longo dos anos, sendo que as políticas universitárias passaram a ser formuladas no Conselho Universitário e demais colegiados superiores da Instituição e, neste caso, sujeitas às disputas dos agentes universitários pelos cargos efetivos, a serem preenchidos por eleições¹⁶. No momento em que a Universidade se consolida, esse Conselho vê-se ameaçado pelo profissionalismo e pela “política de avaliação por pares”, diante de uma hipótese velada de que as políticas universitárias só podem ser adequadamente implementadas pelos próprios agentes universitários.

Desse modo, vai cada vez mais por terra a pretensão de construção de uma “universidade voltada para a formação de profissionais da igualdade”, como se exprimiu um líder dos atores, acrescentando que o sucesso da mobilização deveria-se, no início, ao sentimento das camadas mais pobres da Região “estarem cansadas de sustentar universidades que formam profissionais apenas para a produção”.

Popular Quanto ao Currículo

O Movimento Pró-Universidade que concebeu a universidade como um espaço de construção do conhecimento capaz de promover a inclusão social e o desenvolvimento integral e integrado, mostrou-se eficaz, concretizando um dos princípios fundamentais da ação dos movimentos sociais: “direito não se ganha, se conquista!” (BENINCÁ, 2011, p. 45).

E este item que apresenta o aspecto inovador mais estratégico para a emancipação humana e, talvez, por isso, seja o que sofra mais resistência por parte dos poderes corporativos e pelo poder econômico, respectivamente instituídos nas universidades clássicas e nas neoliberais. Para melhor compreender este item, é preciso revisitar os autores mencionados no referencial, tais como, Darcy Ribeiro, Edward Said e Walter Mignolo, todos eles sintetizados nas duas “inversões freirianas”. A primeira diz respeito à origem, na prática, da legitimidade gnosiológica do conhecimento, bem como o retorno à prática para a busca de sua legitimação política. A “primeira inversão” freiriana propõe partir-se da prática para ir à teoria e, em seguida, retornar à prática, para intervenções mais qualificadas. A segunda “inversão freiriana” diz respeito à vantagem epistemológica dos(as) oprimidos(as). Mesmo que a visão de mundo dos(as) dominados(as) esteja condicionada, em geral, pela perspectiva de seus(as) dominadores(as), fazendo com que as revoluções sejam raras. Entretanto, a visão de mundo dos(as) oprimidos(as) se constrói no olho do furacão das contradições da dominação e é somente quando os(as) oprimidos(as) se libertam dessa visão alienada e avançam, é que a humanidade avança. Edward Said destacou esta “vantagem

epistemológica” no que se poderia denominar “Razão Pós-colonial”; Darcy Ribeiro sintetizou-a na “Razão Mestiça” e Walter Mignolo na “Razão Fronteiriça”.

No caso da universidade, o currículo seria popular se reconhecesse esta vantagem epistemológica dos conhecimentos dos(as) oprimidos(as), ou seja, se incorporasse as “razões” ou racionalidades desenvolvidas nos processos revolucionários, em que as contradições da dominação são desnudadas e os atores oprimidos constroem sua própria visão de mundo.

Na UFSS, as propostas de cursos de graduação seriam populares se fizessem eco ao reclamo do líder do movimento social que exprimiu o desejo no sentido de os currículos universitários buscarem a “formação de profissionais para a igualdade” e, não mais, “para a produção”. Embora alguns cursos se voltem, por exemplo, para a agricultura sustentável, e, não mais para o agronegócio, a maioria dos demais cursos oferecidos pela UFSS ainda padecem da tradição elitista.

Popular Quanto ao Ingresso de Discentes... (e de Docentes?)

Além da base social popular fundante da UFFS, há outros elementos que caracterizam essa experiência como inovadora: (i) a configuração *multicampi* e interestadual; (ii) o ingresso unicamente pelo Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), acrescido do “fator escola pública”, e (iii) a preocupação constante com a inclusão de grupos sociais e étnico-culturais marginalizados e excluídos.

A UFFS surgiu em uma região de “fronteira” – termo que permite ser tomado sob diversos enfoques, seja sob o aspecto geográfico por estar localizada realmente em uma região de fronteira com outros países do Mercosul, seja por estar, metaforicamente, como explica Mignolo (2003), na transição de um modelo clássico de universidade para uma matriz institucional.

Para propiciar esta política afirmativa, a UFFS adotou o “fator escola pública”, em que os estudantes egressos de escolas públicas são beneficiados por uma espécie de “bônus” na pontuação do processo seletivo para ingresso. Para tanto, foi elaborada uma metodologia de cálculo dos conceitos finais para aprovação e classificação dos ingressantes nos cursos de graduação da universidade: a) 1,3 – para candidato(a) que frequentou todo ensino médio em escola pública; b) 1,2 – para candidato(a) que frequentou duas séries do ensino médio em escola pública; c) 1,1 – para candidato(a) que frequentou uma série do ensino médio em escola pública e d) 1,0 – para os demais candidatos. A nota final de cada candidato no processo seletivo é calculada pela seguinte fórmula:

$$\frac{(NF = NP1 + NP2 + NP3 + NP4 + NR)}{5} \times EP (1,3 \text{ ou } \dots).$$

Com esta fórmula de cálculo, nos primeiros cinco anos de funcionamento da UFFS, garantiu-se um índice superior a 90% de estudantes oriundos da escola pública.

Não se pode dizer o mesmo quanto aos docentes. Continuam, até hoje, sendo recrutados por meio dos processos seletivos tradicionais. Têm de se submeter às normas do concurso público previstas na legislação brasileira. Por um lado, egressos de cursos de formação tradicionais e concebendo a universidade de uma forma mais clássica, têm tido dificuldades na relação com discentes egressos das camadas de mais baixa renda, porque exigem dos estudantes pobres e egressos do campo o que exigiriam de um corpo discente recrutado dentre as camadas mais privilegiadas do país¹⁷. Por outro lado, os docentes formados fora das universidades tradicionais e mais dedicados à militância nos movimentos sociais, com *curricula vitae* sem o produtivismo próprio do credencialismo imperante, em geral não são aceitos, para o magistério superior da UFSS.

Popular Quanto aos Procedimentos Educacionais

É neste ponto que os problemas têm aflorado mais: um alunado popular em interação com agentes acostumados a lidar com outro tipo de "clientela" acaba por potencializar inúmeros choques. Um exemplo pode ser dado dessa não entropia: preocupados com os elevados índices de reprovação nas diversas disciplinas, procuramos, juntamente com a Coordenação Pedagógica da UFSS aplicar uma pesquisa em docentes e discentes sobre os processos de avaliação da aprendizagem. A pesquisa foi aplicada em todos os *campi*, com o envolvimento de professores e estudantes. Pelos resultados, ficou evidente que os elevados índices de fracasso dos estudantes podiam ser debitados na conta de um desentrosamento: as exigências explicitadas nos instrumentos de verificação da aprendizagem não se coadunavam com os objetivos de cursos de uma universidade que se propunha ser popular. Mesmo assim, nada convenceu a maioria dos professores de que o que precisava mudar eram os instrumentos de avaliação. Em suma, esse desencontro entre discentes egressos das classes trabalhadoras, na maioria do campo, e professores egressos de classes mais abastadas, na maioria das cidades, tende a anular a inclusão realizada nos processos seletivos para ingresso de discentes, provocando uma **exclusão na inclusão**.

Os Movimentos Sociais e a Educação

A expressão "movimentos sociais" tem sido usada em dois sentidos: amplo e estrito¹⁸. No sentido amplo, confundem-se com toda e qualquer ação coletiva; no estrito, referem-se às mobilizações da sociedade civil contemporânea.

Alguns autores, como Ilse Scherer-Warren (1993), consideram que movimento social é toda e qualquer mobilização de massas humanas que reivindicam algo do Estado ou de determinados segmentos da sociedade civil. Inclui, neste sentido amplo, o movimento operário.

Neste texto, a expressão “movimentos sociais” será utilizada em sentido estrito: movimentos mais recentes da sociedade civil, organizada ou não, que emergiram, inicialmente, nos meios urbanos, na segunda metade do século XX, reivindicando habitação, transporte coletivo, emprego e educação. Mais raramente, como ocorreu no “Movimento Pró-Universidade Federal”, reivindicaram participação no processo de tomada de decisões.

A constituição do campo temático dos movimentos sociais nas ciências histórico-sociais¹⁹ data de meados da década de 70 do século XX. Nessa época, Eder Sader (1988) destacou-se observando que as matrizes teóricas que vinham atendendo, satisfatoriamente, às necessidades de análise dos fenômenos da sociedade industrial, passaram a não mais dar conta do que estava acontecendo, especialmente no que diz respeito às tensões do tecido social e à emergência de novos sujeitos no campo das lutas sociais. Constatou que as tradicionais formas institucionais de representação social (partidos e sindicatos) vinham se desgastando e sendo substituídas por novos protagonistas. Além disso, explicitou que as matrizes analíticas não mais davam conta da explicação do que estava se passando no processo histórico-social. Mesmo reconhecendo a crise gnosiológica de determinada matriz marxista, seus seguidores, embora não escondendo uma relativa orfandade teórico-metodológica, buscavam explicar os movimentos sociais como uma nova configuração da organização dos trabalhadores na luta contra o capital. A partir da década de 70 do século passado, os movimentos sociais desafiaram os poderes constituídos e as teorias em voga, emergindo como “novos personagens”²⁰ da história e pegando as organizações estatais, as lideranças partidário-sindicais e as elites socioeconômicas de surpresa, assim como explicitaram o despreparo dos meios científico-acadêmicos para a abordagem e compreensão do fenômeno.

Elimar Pinheiro do Nascimento (1988) afirma que não há consenso sobre o tema. Na América Latina e no Brasil, a polêmica tem gerado toda sorte de imprecisões conceituais, em geral derivadas de dois fatores: o primeiro, de caráter político, seria o fracasso das revoluções abortadas da América Latina²¹, que acabaram por contrariar a corrente marxista, que via na luta de classes o motor da história; o segundo fator seria a crise dessa mesma corrente da matriz marxista (Leninismo), que acabou cedendo lugar à matriz desenvolvida por Antonio Gramsci, com a valorização da sociedade civil como “Estado ampliado”. Com o modismo gramsciano entre nós, “a sociedade civil passa a ser o espaço

privilegiado de observação e interesse, surge, aos nossos olhos, repleta de potencialidades, rica de nuances” (Nascimento, 1988, p. 32).

No Brasil, os movimentos sociais buscavam, na prática, o acesso aos bens e serviços coletivos e, mais raramente, à participação nos processos decisórios.

Nos movimentos sociais, a não-explicitação de sua ruptura com o Capitalismo não autoriza a conclusão que fossem (e sejam) novos movimentos do próprio Capitalismo. Este alerta se justifica, porque, apesar da imprecisão conceptual e terminológica que caracteriza a abordagem dos movimentos sociais, seja por seu aparecimento recente, seja pela polissemia própria de teorias muito próximas da militância, alguns analistas afirmam que eles manifestam uma espécie de “ingenuidade política cooptada”. Nessa interpretação, os movimentos sociais não seriam portadores de “ideologias de ruptura”, que caracterizam os movimentos históricos ou políticos (Wieviorka, 2006, p. 21). Muitos autores têm se precipitado em concluir sobre a obsolescência das teorias marxistas, porque esses “novos sujeitos” configurariam entes histórico-sociais inéditos, não inscritos na configuração classista, caindo por terra a luta de classes e a potencialidade revolucionária do proletariado. A maioria dos movimentos sociais, ao se voltar para demandas de bens e serviços públicos, acabou por ver no Estado e nos seus aparelhos o seu grande adversário, deduzindo-se, daí, teoricamente, uma série de implicações que acabaram por se comprovar na verificação empírica. Primeiramente, diante das reações do Estado, a desmobilização e a ineficácia política foram predominantes. O caráter pontual e reivindicativo dos movimentos, ou era respondido com o atendimento das demandas, ou com a manipulação, ou ainda, em casos extremos, com a repressão. No primeiro caso, como a solidariedade, a coesão, a mobilização e o ímpeto da ação se construíam diretamente proporcionais aos graus de carência. O atendimento funciona como um freio, arrefecendo o ânimo solidário e motor. No segundo caso, com o envolvimento e cooptação das principais lideranças dos movimentos, quer pelos aparatos estatais, quer pelos canais institucionais e tradicionais de representação social, os movimentos se absorvem em outras entidades e perdem suas identidades específicas. Finalmente, no caso de movimentos mais radicais – mais expressivos em termos de denúncia do que de anúncio de um novo projeto social –, não foi difícil o Estado justificar a repressão. Por exemplo, as explosões de “quebra-quebra” de veículos de transporte coletivo e de invasões de supermercados são geralmente “lidas” como atos de vandalismo, de perturbação da ordem pública e de ameaça à legalidade (propriedade). Sua repressão imediata é aplaudida pela sociedade, geralmente condescendente com a interpretação oficial – “infiltração de desordeiros com outros objetivos” – e benevolente com

a penúria das massas, que “têm alguma razão e estão deixando, ingenuamente, se levar por uma forma de ação que não é a mais correta e adequada”.

Não resta dúvida de que os movimentos sociais contemporâneos constituem um fenômeno do Capitalismo Tardio, no qual o capital repassa ao Estado o ônus crescente do salário indireto, traduzido em bens e serviços necessários à reprodução da mão-de-obra. O salário direto compra, cada vez menos, os bens e serviços de consumo coletivo – saúde, educação, saneamento, transporte, lazer etc. – necessários à reprodução do trabalho. Como o salário indireto está nas mãos do Estado, há uma transferência de obrigações e do campo de conflito. E, embora o Estado seja a organização da acumulação e de sua reprodução, ele também se transformou na arena dos embates políticos. Ora, se os conflitos de interesses econômico-sociais são transferidos para o universo do Estado, corre-se o risco de sua maior politização porque, se anteriormente “despolitizados”, no interior das relações capital/trabalho, pelas já conhecidas manobras da individualização contratual, no campo estatal não há como manter a despolitização por mais que os movimentos rechacem a “partidarização das posições entrincheiradas”

Desde o primeiro momento analítico, percebeu-se o caráter fragmentado dos novos movimentos sociais, mas a diversidade deles foi imediatamente capitalizada como “identidade singular e não como sinal de uma carência” (Sader, 1998, p. 199). É claro que a dispersão derivava também das variadas carências (habitação, transporte, alimentação, escola, creche etc.), exacerbadas pela crise capitalista dos anos 70 do século XX e pela reconfiguração do processo de acumulação capitalista. Na década de 1980, os novos movimentos sociais entraram em crise e, no último decênio do século XX emergiram com força o que se poderia denominar de “novíssimos movimentos sociais”, como resposta à reconfiguração globalizada da acumulação capitalista. Movimentos sociais de dimensões planetárias surgiram no limiar do novo século, potencializando reivindicações que haviam emergido antes, mas que somente com a tendência à formação de redes puderam ganhar maior visibilidade, como é o caso do movimento das mulheres, dos movimentos negros, dos movimentos indígenas e dos movimentos no campo. Essas redes acabaram por dar o tom das lutas antiglobalização. Muito mais recentemente, surgiram os movimentos urbanos contra o capital financeiro e pela reforma do Estado, ainda que seus motores iniciais tenham sido reivindicações aparentemente imediatistas, como foi o caso da mobilização pelo transporte urbano no Brasil.

A mobilização, por mais de três décadas, na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul pela conquista de uma universidade pública, merece um estudo mais

profundo, porque surgiu em rede já na década de 80 do século passado e voltou-se para um objetivo que ainda, naquela época, no Brasil, era considerado como universo reservado às “elites intelectuais”.

De acordo com análise de Miguel Arroyo (2003, p. 42), os movimentos sociais “apontam outra racionalidade, outros modelos societários e outras orientações culturais conflitantes com as normas e valores estabelecidos”. Eles se originam onde há direitos coletivos não garantidos ou direitos ameaçados, de modo que, “enquanto a humanidade não resolver seus problemas básicos de desigualdades sociais, opressão e exclusão, haverá lutas, haverá movimentos” (Gohn, 1997, p. 19-20). Além das lutas por direitos econômicos, políticos e sociais, a partir dos anos 1980, os movimentos sociais populares passaram a se envolver de forma mais efetiva na busca por direitos educacionais.

Ampliou-se, assim, a consciência sobre a centralidade da educação para a emancipação das pessoas. Além da Educação Popular – que teve em Paulo Freire uma de suas principais referências – e da Filosofia da Libertação (Dussel), contribuíram enormemente para esse processo de organização popular as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Teologia da Libertação. Nesse ambiente, os movimentos sociais foram construindo seus espaços e seus métodos educativos. Como sujeitos de direitos, os participantes dos movimentos sociais também perceberam a importância de avançar na luta pela educação formal, chegando mesmo a fomentar um processo que resultou na criação de uma universidade federal.

Para Paulo Freire, a consciência crítica é a própria “consciência para si”, é a consciência de classe, de acordo com o referencial do Materialismo Dialético. De fato, o processo de transformação só é possível, segundo Paulo Freire, a partir da tomada de consciência dos(as) oprimidos(as) sobre a relação de opressão, reconhecendo, por isso, sua condição nessa relação. O processo revolucionário torna-se concreto quando os(as) oprimidos(as) não querem mudar de lugar com seus(as) opressores(as), mas querem mudar a situação de opressão.

A Pesquisa de Campo

Decorridos quatro anos do início do funcionamento da UFFS, o Reitor Jaime Giolo avalia que a relação da universidade com os movimentos sociais é muito fértil:

A universidade se alimenta dessas coisas, mas tem que operar num universo maior onde cabem todos e não somente alguns. Os movimentos populares que dialogaram mais profundamente com a universidade passavam meio ao largo dos índios, por exemplo. E há movimentos populares com algum conflito com os movimentos indígenas. Espera-se da universidade que ela

encontre caminhos sempre mais universais. Se ela se afastar dos movimentos sociais, se afasta de algo decisivo. Mas ela não pode ficar refém, mesmo porque os movimentos sociais modificam muito, mudam teses, se dividem etc. É um diálogo importante, privilegiado, mas não pode ser de submissão. É nesse horizonte que estamos dialogando com os movimentos sociais. Isso é fácil de fazer porque eles esperam também aprender e se aperfeiçoar com a universidade. Não acho que tenha algum movimento social querendo fazer a universidade refém²².

Como muito bem destaca o Reitor, nem a universidade não pode ficar refém dos movimentos sociais, como, tampouco, os atores dos movimentos sociais não podem ficar reféns dos agentes da Instituição de Ensino Superior (IES). E, em que pese as considerações oportunas do Reitor, o perigo maior reside na fragilização dos movimentos sociais na gestão universitária, na medida em que, no processo de consolidação da UFFS, podem predominar os procedimentos administrativos mais baseados na burocracia e no credencialismo tradicional.

Está clara a preocupação de algumas lideranças com o andamento da gestão universitária, que chegam a afirmar que, se for necessário, os movimentos voltarão a ficar de plantão como na época da mobilização para a criação da Universidade, dando a entender que órgãos, como o Conselho Estratégico, estão sendo esvaziados.

Não obstante a realidade socioeconômica, política e cultural ser muito semelhante em toda a grande região de abrangência da UFFS²³, ela apresenta características específicas em cada um dos *campi*. É possível perceber formas distintas de relacionamento entre a universidade e a comunidade externa. Laranjeiras do Sul, por exemplo, por ser um *campus* situado dentro de um assentamento de reforma agrária, destaca-se pela intensidade da interação com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Ali, a luta pelo caráter popular da educação superior e pelas políticas agrárias se estabelece de maneira articulada, gerando uma pressão maior sobre os docentes e gestores para que desempenhem o papel de intelectuais orgânicos do movimento social do campo.

Em se referindo ao formato da universidade e seus alcances, Antônio Inácio Andrioli²⁴ explica que o Movimento Pró-Universidade não desejava apenas que o povo pudesse ingressar nela, mas que tivesse o direito de decidir sobre seus rumos. As lideranças do movimento não queriam uma universidade que servisse para aprofundar ainda mais a dominação política e econômica do latifúndio e de grandes empresas. Afirma Andrioli:

A UFFS foi vista, desde o início, pelas oligarquias locais como um espaço de luta por outra forma de fazer educação superior. Elas reagiram contra a criação dessa universidade, aqui em Chapecó principalmente. Até hoje as elites locais não querem essa universidade porque, com a sua presença, ela passa a alterar a correlação de forças²⁵.

Ao tratar das características que conferem um caráter popular à Universidade Federal da Fronteira Sul, Jaime Giolo²⁶ ressalta o “ingresso largo de estudantes da escola pública”, ou seja, a democratização do acesso:

Quando se fala do popular, entendo que compõe essa esfera o conjunto de pessoas que tradicionalmente, na história, não lideraram, não chefiaram as instituições da sociedade civil. Estão fundamentalmente ligados ao trabalho braçal ou a trabalhos que não demandam sofisticados conhecimentos escolares. Uma universidade é popular quando permite que as pessoas que se enquadram no conceito gelatinoso do mundo popular tenham acesso a ela. E como o acesso à universidade é dependente de uma trajetória escolar, nós entendemos que uma universidade popular/pública é aquela que faz justiça à trajetória escolar das pessoas.

Aqui, o Reitor da UFSS refere-se à dificuldade de definir-se o que é “popular”, considerando o conceito de “gelatinoso”. No caso da Universidade em tela, não há dúvidas: “povo” e seu derivado “popular” referem-se aos trabalhadores, às classes oprimidas da sociedade capitalista brasileira.

Outro elemento considerado central pelo Reitor na definição de uma universidade popular é seu permanente diálogo com a sociedade, superando modelos tradicionais de fechamento da instituição. Enfatiza a importância dos diversos conselhos (Universitário, Estratégico Social, de *Campus*, Comunitário) e a efetiva participação da comunidade externa.

O diálogo entre universidade e sociedade também é enfatizado por Anacleto Zanella²⁷.

Se a universidade quiser ser popular ela precisa dialogar com a parcela da população que tem menor renda, menores condições de vida (...). O popular tem a ver necessariamente com a melhor qualidade da educação, especialmente daqueles setores da sociedade que nunca tiveram oportunidade de acesso. Nós queremos uma escola de melhor qualidade em todos os níveis (...). Acredito muito no papel transformador da educação para a melhoria da qualidade de vida. Como dizia Paulo Freire: ‘a educação sozinha não transforma a sociedade, mas sem ela tampouco a sociedade muda’ (...). A UFSS tem que ter esse papel transformador da sociedade, tornando ela mais igual, justa, humana.

Além de destacar a atuação decisiva dos movimentos sociais, Zanella²⁸ acrescenta outros elementos que dão um perfil popular à UFSS: preocupação com a preparação de profissionais para atuarem na educação básica, bem como com a implantação de cursos voltados para a realidade camponesa e para a agricultura familiar. Cita, por exemplo, o curso de graduação em Agronomia, oferecido em parceria entre UFSS – *campus* Erechim e o Instituto Educar, situado em Pontão (RS), instituído por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma

Agrária (Proneira); cursos interdisciplinares de Educação do Campo em Erechim e Laranjeiras do Sul; curso de História ofertado pela UFFS – *campus* Erechim em conjunto com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), implantado por meio do Proneira, em período integral e em regime de alternância²⁹.

Zanella identifica também limitações na legislação universitária e nos próprios movimentos, de que resulta pouca participação da comunidade externa nas instâncias de decisão da universidade.

A forma como a universidade está organizada, com seus conselhos, dificulta a participação da comunidade externa, especialmente do movimento sindical e popular. A comunidade externa não consegue acompanhar a dinâmica do dia a dia da universidade. Mas, também existem limites dos movimentos populares. É comum ouvirmos dizer que a universidade foi conquistada e agora tem autonomia e vai tocando a vida e nós vamos priorizando outras questões (...). Esse é um limitador do processo popular³⁰.

Para o Reitor Giolo, a opção por tratar temas de fronteira e instituir determinados programas é outro fator que faz da universidade uma instituição popular. Segundo ele, uma universidade de perfil popular deve enfrentar temáticas sociais estratégicas, cruciais e abrangentes. Assim, “suas prioridades não são aquelas que poderiam se constituir dentro de um chamado receituário do sucesso empreendedor das pessoas. Não são as preocupações de fazer que um time ganhe a todo custo em relação a outros que perdem. As opções de uma instituição popular são de caráter universalizante”³¹.

Para ser universalizante e popular, a universidade precisa promover a inclusão de todos, a começar pelos oprimidos, valorizando sua história e seus conhecimentos, promovendo, como formula Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 154), a *ecologia de saberes*. Para o jurista português, os saberes usurpados dos colonizados gerou uma inclassificável injustiça cognitiva e instituiu a *sociologia das ausências*. Esta produziu invisibilidades, exclusões e desigualdades sociais históricas, muitas vezes naturalizadas e legitimadas pelo poder dominante. Porém, cabe a esses segmentos a construção de alternativas emancipatórias, que ele classifica como *sociologia das emergências*.

Para promover a justiça social e cognitiva em uma sociedade desigual, é necessário usar medidas não iguais. Nessa direção, o sociólogo francês François Dubet (2004) propõe a *escola justa*, na qual é imprescindível combinar a noção de justiça com a discriminação positiva. Segundo ele, existe uma crueldade no modelo da escola meritocrática, que acaba legitimando as desigualdades sociais e culpando os alunos com menores condições pelo próprio fracasso escolar e social. Diante dessa realidade, verificável tanto na escola básica quanto na

universidade, Jaime Giolo aponta o sistema adotado pela Finlândia como um modelo que se opõe ao princípio do mérito:

O sistema educacional da Finlândia não trabalha com gênios, embora os produza. Eles dão prioridade aos alunos que têm dificuldades, aos segmentos sociais que têm mais tropeços na sua trajetória escolar. Eles entendem que o padrão societário melhor é aquele em que se melhora de baixo para cima. A ideia de uma escola para todos é recente e a ideia de trabalhar de baixo para cima é mais recente ainda. Essa é a luta que a UFFS deve fazer (...). A universidade precisa se convencer de que ela não deve trabalhar com os melhores, mas tem que trabalhar pelo melhor. O dia que a universidade ficar feliz porque entram pessoas com dificuldades escolares aí a gente começa a ganhar esse jogo³².

Um estudante que ingressa na universidade com limitações escolares não deve ser visto como um problema, mas como um desafio para instituição. A capacidade de inclusão dos historicamente excluídos é que garante, de fato, um salto no compromisso social da universidade. Neste sentido, a UFFS está abrindo as portas para o ingresso de estudantes das classes sociais mais desfavorecidas, para os estrangeiros, negros e indígenas. "Obtivemos a demanda dos haitianos, produzimos um projeto, criamos vagas e temos 28 matrículas de alunos haitianos. E vamos ter muito mais. Agora recebemos demanda dos senegaleses e vamos produzir um projeto para eles", afirma o reitor³³. A universidade também está dialogando com as comunidades indígenas sobre um projeto concreto de criação de um *campus indígena*, o que constitui uma iniciativa inédita.

Não basta que a universidade incorpore em seus quadros segmentos sociais até então excluídos, pois poderá fazê-lo de maneira subordinada ou colonizada. Para ser efetivamente popular, a universidade terá de superar toda forma de colonização e orientar-se por epistemologias que emancipam e libertam. Precisa construir paradigmas alternativos, "suleando" suas intencionalidades e suas práticas, como propõe Paulo Freire (1991), em substituição ao conceito "nortear". Na concepção de Freire, "sulear" corresponde a "uma ação autônoma desde o *sul*, enfrentando a integralidade das questões presentes na colonialidade do saber e do poder que tem a ver com outro projeto de vida envolvendo a cultura, a economia, a política, a ciência e outras dimensões" (Adams, 2010, p. 386). Historicamente, as epistemologias e as práticas políticas do Norte consolidaram um processo de colonização sobre o Sul Global e, mais recentemente, definiram a natureza e a perspectiva da globalização hegemônica. Na análise de Santos (2008), essas epistemologias nortistas impuseram-se como matriz imperial, gerando subalternidades, inferioridade, passividade, dependência e invisibilidade das epistemologias do Sul.

Segundo a abordagem de Aníbal Quijano (2009), imprimiram a colonialidade, que é um processo mais profundo e duradouro do que a colonização político-econômica, porque age no âmbito da intersubjetividade. Nesta perspectiva, autores brasileiros afirmam:

enquanto o colonialismo tem claras ligações geográficas e históricas, a colonialidade atua como uma matriz subjacente do poder colonial que seguiu existindo após as independências políticas de nossos países e que hoje se perpetua pelas variadas formas de dominação do *Norte* sobre o *Sul* (Streck & Adams, 2012, p. 247).

Para superar a colonialidade, torna-se imprescindível a formação da consciência crítica (Freire, 1979) e criativa, bem como o fortalecimento da cidadania ativa e das ações contra-hegemônicas, o que não se faz sem educação de emancipadora, que articula a teoria com a prática. A educação crítica recusa a tese da neutralidade do conhecimento, da escola e da formação. Orientada pela perspectiva crítica, a educação popular emerge enquanto “pedagogia do oprimido” e se expressa como “prática da liberdade”, “pedagogia da autonomia”, “pedagogia da esperança”, contrapondo-se à “educação bancária”, alienante, domesticadora, opressora e colonialista (Freire, 1978). Ela se firma enquanto teoria que elucida a realidade e como prática política de intervenção no mundo.

O conhecimento não é libertador em si mesmo, dado que muitas pessoas são esclarecidas teoricamente e, na prática, muito dominadoras.

Nessa perspectiva, Zanella afirma:

... a universidade deve proporcionar estudos, pesquisas em vista do desenvolvimento, da justiça social, do cuidado com o meio ambiente. Preparar as pessoas para o trabalho é importante, mas acima de tudo precisamos exercer a cidadania, promover a solidariedade humana, combater toda e qualquer discriminação, garantir oportunidade para todos (...). A universidade tem que trabalhar permanentemente com um atlas de desenvolvimento da região para verificar se estamos alcançando índices satisfatórios de desenvolvimento humano, social, cultural, ambiental. A pesquisa tem que ajudar em projetos de intervenção social.

A descolonização do poder, do saber e do ser requer o fortalecimento das epistemologias contra-hegemônicas, a afirmação de posturas críticas e a valorização da diversidade étnico-cultural. Aos defensores da descolonização epistêmica já mencionados –como Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Darcy Ribeiro, Edward Said, Enrique Dussel e Walter Mignolo – poder-se-ia acrescentar Franz Fanon (2002) e muitos outros.

Contudo, não basta apenas adotar outras teorias e outras epistemologias. Faz-se necessária uma opção prática pela “democracia cognitiva omnilateral” (Romão, 2013, p. 100) e pela justiça social.

Considerações Finais

Durante muito tempo, o pensamento ocidental considerou que a universidade não era para todos; ela era destinada apenas a pequenas parcelas da população, na medida em que se entendia que determinadas ocupações profissionais não necessitavam de educação superior, mas apenas uma formação de nível médio, no máximo, médio. Parece que foi este raciocínio que presidiu a oferta do Ministério da Educação de um Instituto Federal de Educação Técnica (IFET), quando da demanda do “Movimento Pró-Universidade Federal”. Afinal, para os trabalhadores do campo, mesmo com a agricultura mecanizada, bastaria uma formação secundária... Este raciocínio estava tão arraigado, ainda na segunda metade do século XX, que Fidel Castro, quando inaugurou a nova Universidade socialista em Havana, perguntou, em um memorável discurso: – Por que a maioria dos seres humanos deve ser condenada ao trabalho mecânico, repetitivo e desumanizante? Por que somente alguns poucos podem ter acesso ao ensino superior e ao trabalho intelectual? Depois da reconversão tecnológica do sistema produtivo, a própria burguesia passou a considerar que o acesso ao ensino superior deve ser universalizado. Assim, é preciso refletir mais profundamente acerca do tipo de educação superior sobre o qual se fala. A “educação superior bancária” em nada promoverá a libertação dos oprimidos... nem dos opressores. Ela apenas instrumentará os trabalhadores para a produção tecnologicamente reconvertida. É necessário construir uma universidade destinada à “formação de profissionais para a igualdade e não para a produção”, como afirmou o líder do movimento social em uma de nossas reuniões em Chapecó (SC). Neste sentido, é preciso recuperar a concepção freiriana de vantagem gnosiológica e epistemológica dos(as) oprimidos(as) e, por isso, incorporar os conhecimentos, que não são produzidos no interior dos muros da universidade, no currículo do ensino superior. Não basta apenas universalizar o conhecimento científico existente, mas torna-se fundamental incorporar os conhecimentos que são produzidos pelas camadas oprimidas e promover a “democracia cognitiva omnilateral” (Romão, 2013, p. 100). Em suma, não se trata de qualquer tipo de educação superior, mas de uma educação político-libertadora.

Em se tratando de uma universidade situada em um contexto de globalização neoliberal discriminatória e excludente, surgem desafios muito maiores,

quando ela se propõe a ser uma matriz institucional diferente das existentes, sejam as marcadas pelo tradicionalismo e pelo corporativismo do brasão, sejam as caracterizadas pelo mercantilismo do logotipo. A tarefa é muito difícil, mas não impossível. Talvez, com a esperança ontológica freiriana, traduzida na afirmação "a tarefa é possível, apesar de não ser fácil" seja possível enfrentar os atuais desafios. Possível porque as formas universitárias existentes são históricas e, por isso, necessárias e contingentes. Necessárias, porque emergiram no Mundo Ocidental por correlações de forças históricas; contingentes, porque podem ser alteradas.

Algumas tentativas de superação dos modelos clássicos e neoliberais de universidade estão em curso, como é o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul. Embora contenha uma série de limitações, ela vem revelando características importantes de outro formato institucional, também necessário e, certamente, contingente.

A universidade popular exige uma série de transformações nas estruturas e nos modos de operar da universidade; requer outras epistemologias, outras matrizes curriculares, outros métodos, técnicas e procedimentos educacionais e avaliativos. Tudo isso tem de se articular com a capacidade de aprender com os processos sociais. Precisa ler muito mais o mundo do que a palavra (Freire), a fim de incorporar que quem fará a transformação não são os docentes, nem os gestores, mas os verdadeiros protagonistas históricos, que precisam dos docentes e dos intelectuais como atores orgânicos.

Tanto a universidade popular quanto os movimentos sociais têm em seu escopo o desejo de transformar a sociedade. No horizonte de ambos está a utopia de *melhorar* a vida das pessoas, especialmente as das camadas sociais deserdadas por um modo de produção que tem compromisso com a desigualdade e que sempre recorre, no limite, ao autoritarismo para garantir a reprodução do capital.

As lutas por transformações sociais e universitárias produzem tensões e conflitos permanentes porque implicam desconstituir o velho para poder instituir o novo. A escola bancária, em geral, e a universidade clássica e neoliberal, em particular, trabalham com o instituído, sendo que a escola e a universidade populares terão de trabalhar com o instituinte.

Se, por um lado, os movimentos sociais e a universidade popular não podem pretender unificar suas identidades e suas dinâmicas, por outro lado não conseguirão imprimir o novo se andarem separados. Mas, para que possam andar juntos, é necessário que os agentes universitários compreendam a precedência dos atores sociais, seja no protagonismo político seja no gnosiológico.

Notas

- ¹ Chamamos de “revolução simbólica” o que os antropólogos em geral chamam de “revolução cultural”, como é o caso de Reich (1977), que estudou as tentativas de transformação estrutural das políticas de sexualidade da Revolução Bolchevista de 1917. Nele nos inspiramos para examinar as relações entre o processo revolucionário mais geral e os processos revolucionários da superestrutura. Desse modo, não faz sentido falar de “revolução cultural”, a não ser para o processo revolucionário global; enquanto “revolução simbólica” diz respeito, nesta perspectiva, aos processos de transformação específicos da superestrutura gnosiológica.
- ² Foi o que Reich (op. cit., p. 202-2013) percebeu ao analisar os fracassos da “revolução cultural” – como ele a denomina –, quando analisou as tentativas de implantação de uma política sexual socialista.
- ³ Os membros dos segmentos universitários serão denominados “agentes”, dado que são, verdadeiramente, funcionários do Estado Brasileiro.
- ⁴ Neste texto, o participante da pesquisa será designado pelo vocábulo “ator”, já que ele evidencia melhor o protagonismo, a ação (não a mera representação), a iniciativa. Evitar-se-á, de propósito, o termo “sujeito”, cuja etimologia tanto pode sugerir tanto o protagonismo como a submissão.
- ⁵ No livro *Paulo Freire on Higher Education* (1994), organizado por Carlos Alberto Torres, que tentou captar a maior parte das reflexões de Paulo Freire no evento, já fica evidenciada a importância do pensamento freiriano sobre as questões da educação superior.
- ⁶ É interessante observar que Serge Gruzinsky, mesmo tendo escrito um livro sobre a racionalidade mexicana da mestiçagem cultural – *La pensée métisse* (Paris: Fayard, 1999) – não consegue escapar de uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo.
- ⁷ Nunca é demais recordar que foi exatamente aí que nasceu o Movimento Sem Terra (MST).
- ⁸ . O “Movimento Pró-Universidade Federal” foi liderado pela *Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul* (FETRAF/Sul) e pela *Via Campesina* [composta pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral da Juventude Rural (PJR) e Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB)].
- ⁹ Como se sabe, Paulo Freire assim denominou os processos educacionais conservadores e autoritários, em que os(as) educadores(as) – os(as) maduros(as) que tudo sabem – que, portanto, “depositam” nos(as) educandos(as) – os imaturos que nada sabem – o conhecimento, as habilidades as “competências” e as posturas adequadas (*passim*).
- ¹⁰ Parafrazeamos, aqui, as ricas sugestões de Eder Sader, na obra *Quando novos personagens entraram em cena* (1988), aplicando o conceito que ele criou para designar os movimentos sociais na denominação das novas instituições de ensino superior, simultaneamente alternativas aos modelos clássicos e aos modelos neoliberais de IES. Nesta análise, é possível verificar, também, referenciados em Eder Sader, se a matrizes analíticas mais usadas no final do século XX, dentre as quais se destaca a marxista, caducaram e se é necessário construir novas perspectivas analíticas para cobrir o rico escopo dos “novos personagens” sociais. No entanto, este objetivo escapa aos limites deste trabalho, embora aqui fique como sugestão para averiguações futuras.
- ¹¹ Com iniciais maiúsculas, por se tratar de um verdadeiro constructo.
- ¹² No Brasil, certamente pelo fato de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ter consagrado a expressão “Educação de Jovens e Adultos” (EJA), os pesquisadores e educadores nacionais insistem na expressão que, a nosso juízo é equivocada. Seja porque a Educação de Adultos tenha características específicas e mereça um “tratamento” (conteúdos, metodologias, procedimentos etc.) específico para adultos, seja porque o lugar de jovens é na escola regular. A expressão correta seria Educação de Adultos (EDA), porque é apenas a contingência de uma sociedade que expulsa milhares de jovens da escola regular e os lança, também precocemente, na Educação de Adultos. A educação contínua e a iniciação profissional dos jovens, apresentadas como elementos importantes da EDA seriam perfeitamente cabíveis em programas de educação juvenil, sem sua imersão precoce no mundo adulto. Antes, falava-se da “infantilização dos adultos”, com a aplicação dos métodos da escola regular nas classes

de EDA; hoje, parece que tudo se inverteu, pelo menos parcialmente, com a “adultização” da formação de jovens.

13. Cf. http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90&Itemid=822
14. Cf. http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=370&Itemid=823
15. FORPROEX. Diretrizes para a extensão universitária 2000-2001. In: I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEPE). *Construindo agenda e definindo rumos*. Documento-Base, Chapécó, 2010, p. 21.
16. Para o processo de implantação da UFSS, os cargos de gestão acadêmica foram preenchidos por agentes *pro tempore*, que deveriam ser substituídos, assim que se concluisse esse processo, por agentes eleitos, nos termos do Estatuto ou Regimento aprovado na fase de implantação.
17. Por mais que se queira contestar essa realidade, nas IES públicas estão matriculados os filhos dos estratos melhor aquinhoados da sociedade. Os egressos de famílias de baixa renda só mais recentemente têm acedido à educação superior.
18. Retomamos, aqui, com atualizações, as reflexões que foram desenvolvidas no texto preparado para uma publicação da Rede Iberoamericana de Investigação de Políticas Educativas (RIAIPE 1).
19. Chamaremos de ciências histórico-sociais as que têm por objeto todos os fenômenos dos processos histórico-sociais, ou seja, aqueles que se referem às relações dos seres humanos entre si.
20. Eder Sader usou esta expressão no título da obra que, primeiramente, sistematizou as reflexões antes esparsas sobre o que Marilena Chauí considerou como “um novo sujeito social e histórico”, ao prefaciá-la (Sader, 1998, p. 10).
21. V. Borda (s/d).
22. Jaime Giolo é reitor *pro tempore* da UFFS. Entrevista concedida no dia 21 de março de 2014. Ele foi eleito, no primeiro processo eleitoral que se deu durante a realização da pesquisa de que resultou este texto. Já foi empossado pelo Ministro da Educação, para o mandato de quatro anos.
23. A Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul é composta por cerca de 3.700.000 habitantes, distribuídos em 396 municípios.
24. Professor de Sociologia e Ciência Política e Vice-Reitor da UFFS. Entrevista concedida em 18 de março de 2014.
25. Idem.
26. Entrevista concedida dia 21 de março de 2014.
27. Anacleto Zanella foi membro do “Movimento Pró-Universidade Federal”; ex-Vice-Presidente do Conselho Estratégico Social da UFFS; ex-Secretário da Educação do Município de Erechim; Vereador licenciado para assumir o cargo de Secretário Municipal de Coordenação e Planejamento, em Erechim, a partir de 1º de março de 2013. Entrevista concedida dia 30 de março de 2014.
28. Entrevista concedida no dia 18 de março de 2014.
29. A Pedagogia da Alternância nasceu na França, no início do século XX, tendo sido formulada pelo abade Granereau, cujo livro fundante, *Le livre de Lauzon* (1968), foi traduzido e está para ser editado proximoamente em português. Espalhou-se por outros países do mundo e, no Brasil, teve grande expansão com a criação e implantação das Escolas Família Agrícola e das Escolas Familiares Rurais.
30. Entrevista concedida dia 30 de março de 2014.
31. Entrevista concedida dia 21 de março de 2014.
32. Entrevista concedida em 21 de março de 2014.
33. Idem.

Referências Bibliográficas

- Adams, T. S. (2010). Sulear. In D. R. Streck, E. Redin & J. Zitkoski (org.) (2010, 2ª ed.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Arroyo, M. G. (2003). *Pedagogias em movimento: O que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo sem Fronteiras*, 3 (1), 28-49. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf. Acesso em 01/04/2014.
- Beisiegel, C. de R. (1989, 2ª ed.). *Política e educação popular*. São Paulo: Ática.
- Beisiegel, C. de R. (1974). *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira.
- Benincá, D. (2011). Uma universidade em movimento. In D. Benincá (org.). *Universidade e suas fronteiras* (pp. 31-63). São Paulo: Outras Expressões.
- Brandão, C. R. (1984a). *Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense.
- Brandão, C. R. (org.) (1984b, 4ª ed.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense.
- Brandão, C. R. (1984c). *Saber e ensinar: três estudos de educação popular*. Campinas: Papirus.
- Brandão, C. R. (1981). *O que é Método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.
- Borda, Fals (s/d). *As revoluções fracassadas na América Latina*. São Paulo: Global.
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 123(34), 539-555.
- Dussel, E. (2002, 2ª ed.). *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Escobar-Guerrero, M., L. Fernández, A. & Guevara-Niebla, G. (1994). *Paulo Freire on higher education: a dialogue at the National University of Mexico*. New York: State University of New York Press.
- Fanon, F. (2002). *Os condenados da terra*. Juiz de Fora, MG: Editora da UFJF.
- Fernandes, F. (1975). *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega.
- Freire, P. (1976). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1978, 5ª ed.). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979) *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gohn, M. da G. (2011) Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*. 47(16), 333-361.
- Gohn, M. da G. (1997) *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola.
- Gadotti, M. (2008a). *Mova por um Brasil Alfabetizado*. São Paulo: Ed, L.
- Gadotti, M. (2008b) *Convocados, uma vez mais: rupturas e desafios do PDE*. São Paulo: Ed, L.
- Gentili, P. (org.) (2001). *Universidades na penumbra*. São Paulo: Cortez/CLACSO.
- Gruzinski, S. (1999). *La pensée metisse*. Paris: Fayard, 1999.

- Mignolo, W. (2003). *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Nascimento, J. E. do (1988). Movimentos sociais e educação popular. In Associação Brasileira De Ensino De Serviço Social. *Cadernos Abess: Educação Popular* (pp. 29-43). São Paulo: Cortez.
- Quijano, A. Colonialidade do poder e classificação social. In B. de S. Santos, & M. P. Meneses (org.) (2009). *Epistemologias do Sul* (pp. 73-117). Coimbra: Almedina.
- Reich, W. (1977, 4ª ed.) *A revolução sexual*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ribeiro, D. (1971). *La universidad latinoamericana*. Caracas: Ed. Universidad Central de Venezuela.
- Ribeiro, D. (1978). *Os Brasileiros: Livro 1 - Teoria do Brasil: Formações econômico-sociais; configurações histórico-sociais; ordenações políticas; alienação cultural*. Petrópolis Vozes.
- Romão, J. E. (2013). Paulo Freire e a universidade. *Revista Lusófona de Educação*, 24, 89-105.
- Romão, J. E.; Gadotti, M. (org.) (2014, 12ª ed.). *Educação de adultos: Teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez.
- Sader, E. (1988) *Quando novos personagens entraram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Said, E. (1995) *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- Santos, B. de S. (2008, 2ª ed.). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.
- Scherer-Warren, I. (1993). *Redes de movimentos sociais*. São Paulo: Loyola.
- Streck, D. R. & Adams, T. (2012). Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 38(1), 243-257.
- Wieviorka, M. (2006). *Em que mundo viveremos?* São Paulo: Perspectiva.

José Eustáquio Romão

Doutor em Educação e Diretor e Professor do Programa de Doutorado e Mestrado em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE), em São Paulo, Brasil.
Email: jer@terra.com.br.

Dirceu Benincá

Doutor em Ciências Sociais e bolsista Capes no Pós-Doutorado do PPGE-UNINOVE. Email: dirceuben@gmail.com

Correspondência

José Eustáquio Romão
Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE)
São Paulo

Data de submissão: Maio 2015

Data de avaliação: Junho 2015

Data de publicação: Dezembro 2015