

OUSADIAS E TRANSFORMAÇÕES EM PRÁTICAS EDUCATIVAS: RELAÇÕES PESSOAIS E INSTITUCIONAIS

Lúcia Maria Gonçalves de Resende
Universidade Federal do Paraná

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos. Fernando Pessoa

Resumo

O conceito de ousadia aponta níveis de subjetividade diversificados, com diferentes interpretações, que o momento histórico impõe. Não é atemporal, pois em cada época definem-se variados modos de interpretar ousadias. Analisando o cenário da educação pública brasileira vemos que não faltam motivos e nem mesmo tem-se pouco espaço para que elas ocorram, a despeito de discursos justificadores. O que falta é foco, mobilização, oxigenação, críticas que se sustentem e fomento da esperança possível. É pouco provável ousar responsabilmente sem preparo, encontrar saídas criativas sem unidade teórica e prática. Mas o instituinte desestabiliza e provoca desconfortos. Por essa razão é oportuno refletir a respeito de circunstâncias que possam encorajar educadores a ousar. Nessa direção, apresento uma experiência vivida em um projeto pedagógico de uma universidade pública, que orienta seus fundamentos por um diagnóstico da realidade sócio-econômica da região onde se instalou, e optou por uma proposta emancipatória comprometida com ideais e valores advindos de uma concepção de educação anti-hierárquica e anti exclusivista. Alunos e professores constroem pela e com a comunidade. Das muitas discussões desencadeadas nos vários fóruns intra e extra universidade, os princípios e as reflexões vão se resignificando coletivamente, na expectativa de criar práticas pedagógicas que inovem o processo educativo e o libertem das amarras de uma universidade que já não responde aos anseios de sua contemporaneidade. Evidentemente, não se trata de uma tarefa salvacionista, mas da assunção da vocação política e científica da universidade. Conseqüentemente, as propostas didáticas e práticas de ensino refletem projetos igualmente ousados, tanto no cenário da universidade pública, como as amplia para a escola pública básica.

Palavras chave: Ousadia. Projeto pedagógico. Educação pública.

Introdução

Ao refletir sobre ações ousadas e promotoras de transformações positivas no âmbito da educação pública, foram inevitáveis comparações, recuperação de trajetória e realizações pessoais e, até mesmo, a interpretação de circunstâncias institucionais mais abrangentes, que fomentaram ações educativas corajosas. As “roupas usadas” a que se refere Fernando Pessoa, que resistem ao tempo, nem sempre resistem aos apelos da realidade e a protagonistas sensíveis que ousam dar vida a sonhos e aspirações.

Porém, o conceito de ousadia aponta níveis de subjetividade que o diversificam, inclusive imprimindo diferentes entendimentos, que o momento histórico lhe impõe. Esse conceito não é, portanto, atemporal, pois em cada época se definem variados modos e interpretações de transgressão e ousadia. No passado, alguns períodos no Brasil foram marcados por embates entre forças conflitantes estimuladoras de ações ousadas e, por essa razão, há quem diga que falta ousadia na atualidade, em diferentes áreas, porque menos combativas. Estaríamos vivendo um momento de acomodação, marcado por caminhos do já trilhado? O que seria ousadia entre os educadores atuais? Qual o cenário transgressor da educação pública neste início do século XXI?

Alguns sugerem que a maioria dos educadores parou no tempo, mas outros acreditam que apenas parecem acomodados, contudo estão construindo o que poderíamos chamar de "ousadia silenciosa", aquela que não faz alarde, que não chama a atenção para si mesma, mas vai revisando os chamados antigos modelos. Haveria ousadia silenciosa? Seria da natureza da ousadia não impactar? Mas há os que acreditam que existem aqueles que não se intimidam em enfrentar processos de acomodação e rompem com caminhos há algum tempo vividos e revividos. O fato é que parece não haver dúvida de que há diferentes posturas ousadas, inclusive associadas a sinais que indiquem possibilidades de maior ou menor acerto em relação às interpretações sobre a realidade. Enfim, lidamos com níveis diferenciados de ousadias, porque diferenciados também são seus processos e objetivos, suas repercussões e os envolvidos.

Analisando a educação pública brasileira vemos que não faltam motivos para ousadias e nem mesmo tem-se pouco espaço para que elas ocorram, a despeito de discursos justificadores para o imobilismo. Talvez, o que falte seja foco, estudo, capacidade de organização individual e do coletivo e instituições “oxigenadas”, que se sustentem em projetos que consigam catalisar e fomentar ousadias. Assim, é pouco

provável que ocorram atos ousados, com chances de sucesso, sem o devido preparo. Encontrar saídas criativas para situações desafiadoras implica no exercício de relações entre teoria e prática. Posturas modelares, encapsuladas e ações despreparadas enfraquecem o embrião da coragem geradora de rupturas com o instituído, como descreve Castoriadis(1982).

A base das análises que desenvolvo neste artigo pautou-se em minha longa trajetória profissional na educação pública, incluindo algumas ousadias, que considero típicas as de muitos educadores, no que se refere aos primeiros 25 anos. Mas vivi outros momentos, nos quais o inusitado impeliu-me a ousar, arriscando a constituição de redes que explicassem melhor a realidade com a qual passei a conviver. Algumas dessas redes se esgarçaram naturalmente, pois já não davam conta das circunstâncias vividas e por viver, e outras precisaram ser reforçadas, diante de uma realidade em constantes mudanças, deixando espaços para serem reconstruídas, retocadas ou mesmo substituídas por outros fios e tonalidades. Dependendo da trajetória do professor, elas podem ser mais assustadoras ainda, reforçando o apego a velhas fórmulas.

A trajetória docente e um projeto ousado

Seria ingenuidade imaginar que ousadias não carregassem consigo as mais diversas formas de resistência, pessoais e/ou institucionais. O instituinte desestabiliza e provoca desconfortos. Por essa razão é oportuno refletirmos a respeito de circunstâncias que possam encorajar educadores a ousar. Mas haveria um momento, ou mesmo um cenário mais propícios para nos desfazermos de antigas vestes?

Borboletas, por exemplo, possuem um traçado de vida, com tempos definidos. Na fase do casulo são protegidas, poupadas, até amadurecerem e partirem para a fase seguinte, quando deverão estar prontas para alçar voos. No começo, com movimentos timidamente desenhados, mas encorajadores o suficiente para permitir o mergulho no desconhecido. Se compararmos com trajetórias de muitos educadores, talvez a maior diferença com elas seja a possibilidade de opção pela permanência sob a proteção de “casulos”.

Entre os educadores, há aqueles que optam por não abandonar seus “casulos”, suas “roupas usadas”. Outros se aventuram e buscam espaços desconhecidos e

desafiadores para superar dificuldades. A saída do casulo para aventurar-se rumo ao desconhecido, inicialmente pode parecer um ato isolado, mas logo comporá um espaço social mais amplo. E essa compreensão é definidora para a constituição do coletivo.

O abandono de antigas vestes para a busca de novas, que capacitam a ousar e fazer travessias torna patente o fato de que nem mesmo a ousadia ocorre por acaso. Em outras palavras, ousadias críticas refletem o preparo pessoal e circunstâncias propícias do cenário de atuação, que se não forem protagonizadas promovem o risco do educador ser marginal de si mesmo. E, nesse caso, nem sempre existe sensibilidade bastante para identificar ciladas e comodismos, amparados por pretensas verdades e convicções justificadoras de imobilismos.

Haveria então um momento apropriado para que as ousadias sejam incentivadas ou até cobradas em sistemas que buscam transformações? No caso daqueles que atuam em espaços educativos como os da educação pública, a necessidade de ousadia é constante, até porque educar é um ato de ousadia. Mas o que se percebe é que além de capacidades pessoais, parece que outros fatores podem ajudar a que essas ousadias aflorem e contribuam com ações inovadoras e para a melhoria da qualidade da educação pública.

Ao longo de minha vida profissional assimilei, modifiquei e construí conhecimentos que constituíram minha cotidianidade docente. Mas foi após aproximadamente 25 anos de docência na educação superior, transitando por grandes universidades públicas brasileiras, que tive a oportunidade de ingressar em uma delas, que desenvolve um projeto político pedagógico inovador. E, a despeito das mazelas pelas quais passa a educação pública brasileira, ousei projetar uma universidade voltada para o desenvolvimento regional, para o fortalecimento da cidadania de pessoas com poucas chances de serem protagonistas de seu crescimento. Desde então, minha experiência no desapego em direção a posturas sustentadas pela ousadia frente ao novo tornou-se uma realidade mais presente.

Tenho vivenciado um projeto que depende concretamente, tanto do coletivo, como das elaborações individuais, entre tempos e espaços diferenciados para ousar, o que certamente vem promovendo avanços, tensões e revisões. Muitas vezes os desafios angustiam, mas não posso negar o quanto tem sido compensador, principalmente para quem já não acreditava que viveria outra universidade. Certamente nunca entendi que

ela estivesse engessada, estagnada, mas sua engrenagem parecia rígida demais para ações transgressoras e tão corajosas. Cheguei a imaginar que conhecia os meandros, os bastidores e as possibilidades da educação superior pública, mas estava equivocada. Há quatro anos tenho sido diariamente incitada a criar práticas de ensino transformadoras e promotoras de melhor qualidade na educação pública.

Quando cheguei à instituição, por uma redistribuição de vaga, não imaginava a dimensão e as pretensões do projeto político pedagógico local. Encontrei uma proposta inovadora, docentes de diferentes áreas de formação e experiências compartilhando o ato educativo, no mesmo projeto e na mesma sala de aula. E descobri que é fundamental a força de um projeto, efetivamente coletivo, para além de discursos e teorias. Pude constatar o que há algum tempo venho defendendo, produzindo em relação ao coletivo - as ousadias podem melhor se efetivar quando amalgamadas por espaços e tempos comuns de convivência pedagógica. Parece o óbvio, mas o que falta para que essa obviedade se efetive na universidade brasileira, com a intensidade que a realidade demanda?

De início imaginava que para mim, com muitos anos de experiência na educação superior pública, seria mais difícil esse nível de ousadia, mas o incrível é que vários professores jovens sofriam mais que eu no processo de desapego ... ou apego. Talvez pudéssemos recuperar Hubermann(1992), em relação à busca inicial de segurança. E quanto ao desinvestimento do final de uma carreira docente de quase 30 anos, reforço que o desinvestimento amargo associa-se à mesmice, à falta de horizonte pedagógico crítico e inovador e não propriamente ao tempo. Difícil imaginar um processo de desinvestimento em um ambiente gerador de desafios pedagógicos.

Mas, paralelamente, não se pode desconsiderar que no Brasil, o campo de atuação tem desencorajado engajamentos efetivos de professores, de forma que boa parte deles vem vivenciando demandas profissionais e interpessoais exaustivas, condições de trabalho impróprias, entre outros, afetando o desempenho nos espaços educacionais. As contribuições de estudiosos baseiam-se no fato de que a constituição do professor não se dá de maneira linear e serena, tratando-se de um processo quase sempre tenso, que se constitui no dia a dia. Com esse panorama, resistências concentram-se nas necessidades mais prementes, que podem ou não ser bem encaminhadas. Portanto, as trajetórias docentes não podem ser analisadas como

homogêneas e previsíveis, independente dos anos de experiência e das histórias de vida de seus protagonistas.

No meu caso, o inesperado apelo de troca das “roupas usadas”, mesmo após longa trajetória docente, poderia criar ciladas? Seria possível surgir energia para romper com princípios e rotinas? Depois de tanto tempo algumas convicções parecem desencorajar revisões drásticas e rupturas.

O grupo de professores com os quais tenho convivido tem se desenvolvido, transitando, principalmente, entre fatores ideológicos, pedagógicos e sociais que interferem no desenvolvimento do trabalho. Mas a grande e inegável força é o rumo de um projeto que nasceu ousado. A sobrevivência do docente nesse projeto depende de que ele seja igualmente ousado, sob pena de marginalizar-se, de si e do coletivo.

As condições concretas e as situações emergentes na esfera da atuação docente levaram-me a vivenciar uma busca sem fim de soluções para a prática pedagógica do cotidiano, no enfrentamento de questões que, podendo ser típicas das relações educativas, configuraram-se como singulares. Os questionamentos estão associados a tentativas inovadoras, que além de ações bem sucedidas, também oportunizam derrotas e fracassos e somos pouco preparados para enfrentá-los, vivenciando desencantamentos, o que nos deixa desencorajados para outras ousadias. Portanto, os atos de ousadia são gestados em ambientes desafiadores, e ganham coesão e maior significado a partir de circunstâncias propícias.

As bases da ousadia

O Projeto que tenho a oportunidade de vivenciar, além de orientar seus fundamentos por um diagnóstico da realidade sócio-econômica da região na qual se instalou, optou por uma proposta emancipatória e comprometida com ideais e valores advindos de uma concepção de educação anti hierárquica e anti exclusivista. Essa foi uma importante ruptura com a chamada racionalidade técnica, inspiradora da formação universitária ocidental que, entretanto, apresenta sinais de uma profunda crise irreversível, assentada em uma pluralidade de condições (SOUSA SANTOS, 1987).

Com a crise do paradigma dominante abrem-se possibilidades para questionamentos e reflexões da formação que foi historicamente nele inspirada.

Portanto, deixa de ser natural ou deixa de ser naturalizada a construção de um currículo a partir, somente, de um olhar técnico da área de conhecimento que envolve. Da mesma forma, é possível questionar a compreensão da docência e da discência. O conhecimento passa a ser compreendido não mais por sua exatidão, mas por sua complexidade. Os objetos têm fronteiras cada vez menos definidas; são constituídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas com os dos restantes objetos. O conhecimento, ao assumir a dimensão de construção científico-social, estende essa reflexão também para o trabalho acadêmico nas suas diversas manifestações.

Uma das primeiras ousadias vividas no projeto foi compartilhar com colegas de diferentes áreas o espaço da sala de aula, o que oportuniza o ambiente perfeito para ousar pedagogicamente. Não nego que tive que abrir mão de princípios há muito estabelecidos e entendi que se não me dispusesse a rever as bases de minha docência, não poderia permanecer onde estava. Os movimentos didáticos e de organização diferiam muito daqueles com os quais sempre convivi, porque em lugar de espaços hegemonicamente distribuídos, o movimento é de convergência, complementaridade. Os conceitos vão sendo construídos, sem as amarras que podem aprisionar elaborações de conhecimentos mais amplas e enriquecidas. Não é a área de conhecimento que define o horário, o professor, mas as construções interdisciplinares, alimentadoras de uma organização por projetos e temáticas.

A proposição do Projeto Político Pedagógico é superar os pressupostos da modernidade e lançar-se na construção de um projeto inovador e emancipatório. Para tal, toma como princípio a reflexão acerca da realidade concreta do lugar, como fonte primeira, para, em diálogo com o conhecimento sistematizado, tecer a organização curricular e o desenvolvimento de projetos que devem partir dos alunos e envolver os professores e a comunidade.

Diferentemente do entendimento de conhecimento que preponderou na modernidade, o projeto se estrutura pedagogicamente, concebendo o conhecimento como uma totalidade articulada, decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade e sua realidade concreta. Obedecendo a esse princípio, os currículos dos cursos organizam-se em três grandes fases: 1- *conhecer e compreender*; 2- *compreender e propor e*, 3- *propor e agir*. (PPP UFPR/Litoral)

Mesmo tendo analisado o projeto, seus princípios, ao iniciar minhas atividades demonstrei a já esperada ansiedade para dar conta dos “meus conteúdos”. Inesperadamente ouvi “calma, primeiramente conheça e compreenda o projeto”. Assim, compartilhei com o grupo o projeto e surpreendi-me por assumir atividades acadêmicas em grupos de docentes, que mesmo tendo objetivos norteadores estavam abertos aos movimentos da prática pedagógica do coletivo. Os alunos também estranham estes espaços e por essa razão não é tarefa simples romper com os modelos instituídos.

As fases temporais são desenvolvidas em três grandes módulos, que dialeticamente organizam todos os cursos. O primeiro módulo é constituído por Projetos de Aprendizagem, o segundo pelas Interações Culturais e Humanísticas e o terceiro pelos Fundamentos Teórico-práticos.

O projeto político pedagógico emancipatório com a centralidade no combate da resignação e da naturalização do sofrimento e exclusão social, a partir da leitura crítica da realidade constitui-se como o ponto de partida e de retorno para a construção e reconstrução do conhecimento. A Universidade e seus atores se percebem impelidos a dar vida a um projeto que assume a técnica como suporte e não mais como definidora da formação. Mais do que um jogo de palavras ou uma teorização a respeito da função social da universidade e da construção do conhecimento, encontrei um espaço que cria condições concretas para práticas pedagógicas ousadas. As circunstâncias de vida nas quais a comunidade organiza sua sobrevivência são o pano de fundo de todas as decisões pedagógicas, o que imprime à prática docente o caráter dialógico. O conhecimento nessa perspectiva fornece tanto à Universidade, como à comunidade relações e novos saberes focados nos interesses coletivos.

Alunos e professores compartilham com a comunidade possibilidades e fragilidades. Das muitas discussões desencadeadas nos vários fóruns intra e extra universidade, os princípios e as reflexões vão se resignificando coletivamente, na expectativa de criar as bases de sua implantação. Evidentemente, não se trata de uma tarefa salvacionista, mas da assunção de sua vocação política e científica na perspectiva de apontar caminhos e possibilidades para, juntamente com a sociedade, desenvolver ações e novas reflexões. Insere-se na realidade regional do litoral paranaense e Vale do Ribeira, para desenvolver, juntamente com essas comunidades, um projeto que tem como pressuposto a ação coletiva e de protagonismo de seus sujeitos.

O planejamento e a execução das atividades acadêmicas que buscam a formação de profissionais qualificados com responsabilidade social são desenvolvidos junto às comunidades locais, buscando contribuir decisivamente para o desenvolvimento científico, econômico, ecológico e cultural, porque foca o desenvolvimento sustentável dessa região.

A concepção de educação emana da compreensão do papel social da universidade junto à sociedade. Portanto, além da intencionalidade das atuais políticas públicas de interiorizar a educação superior, o projeto tem o direito e o dever de explicitar a compreensão estruturante de seu processo educativo, ou seja, uma formação e uma práxis assentada no princípio epistemológico da unicidade do ensino, pesquisa e extensão, há tanto anunciado e fragilmente efetivado. Entende a formação educacional como uma totalidade concreta, que se dá no conjunto das relações sociais e que se desenvolve a partir das contradições que lhe dão movimento, portanto, não tem existência em si, mas somente a partir da produção social de seus sujeitos.

Espaços Curriculares de Aprendizagem

O papel dos conteúdos e tempos está intrinsecamente conectado com a participação dos indivíduos como sujeitos. A concepção do processo educativo fundado na realidade social provoca a organização de um currículo flexível, de forma articulada e com múltiplas relações. Rompe com a concepção disciplinar e fragmentada para trabalhar com espaços de formação que têm como principal articulador os projetos de aprendizagem, originados na realidade concreta do meio em que estão inseridos. Esses projetos possibilitam o diálogo com os fundamentos teórico-práticos, que empiricamente já os constituem e que se expande ao abarcar as interações culturais e humanísticas. Elas se apresentam como espaços para que os alunos compartilhem com pessoas da comunidade externa, de diferentes cursos, de outras realidades e também como possibilidade de síntese e reflexão sobre sua formação e o papel social. Portanto, o currículo contempla em seus espaços a educação como totalidade, objetivando superar a proposta fragmentária, da pesquisa, do ensino e da extensão.

A organização da formação discente ao privilegiar a investigação/ação por meio dos projetos de aprendizagens possibilita o exercício da construção da leitura da

realidade concreta. Esse exercício, mediado pelos espaços dos fundamentos teórico-práticos e das interações culturais e humanísticas, no diálogo com seus pares, professores e o meio social, constroem as condições objetivas que viabilizam a autonomia, aqui entendida como processo emancipatório.

Dialogar com a realidade concreta e com o sistematizado, tendo como ponto de partida a pesquisa instaurada pelos projetos de aprendizagem, vem possibilitando aos discentes, docentes, técnicos e à comunidade, desencadear um processo de formação cultural crítico, porque exige a exposição de posições e de compreensões de conhecimento, tensionadas constantemente pelas realidades distintas dos sujeitos desse processo, em um devir histórico. As sínteses desencadeadas dão suporte aos sujeitos para tomar novas posições e realizar novas proposições, construindo condições objetivas para novos saltos qualitativos no processo de formação acadêmica e na realidade das comunidades envolvidas.

Tendo como premissa os princípios citados, a Universidade intenciona: formar acadêmicos com a compreensão do papel social e político de suas profissões e conhecimento dos processos de investigação, que possibilitem a constante ação-reflexão-ação, como base de aperfeiçoamento profissional e prática social; capacitar profissionais de nível superior e técnico, nas etapas previstas na legislação, para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento, tendo a realidade concreta local como ponto de partida e retorno da problematização e intervenção; desenvolver o processo educativo na sua totalidade, baseado na ação investigativa, diálogo com o sistematizado e na intervenção social, constituindo a práxis formativa; oportunizar cursos de licenciatura e programas de formação para os professores da rede pública, de ensino fundamental e médio, orientados para o desenvolvimento educacional, sociocultural e econômico da região geoeconômica; instrumentalizar e dar suporte científico aos acadêmicos na perspectiva de uma formação emancipatória, que lhes possibilite a construção de conhecimentos para o auto gerenciamento de suas atividades, gestão de pessoas, ética nas relações sociais, capacidade empreendedora e interventiva de sua realidade social e, por fim, construir e difundir conhecimentos, entendendo-os em uma lógica dialética do global com o local, a partir de suas realidades concretas, estimulando a criação e fortalecimento da cultura local.

A força e o êxito deste projeto estão na ação coletiva, juntamente com as condições objetivas para tal. O desenvolvimento contínuo de construção desta história exige de toda a comunidade acadêmica (dirigentes, servidores técnico-administrativos, servidores docentes, alunos e comunidade local) ousadia, ética, seriedade, criatividade e profissionalismo.

As práticas educativas envolvem os **Projetos de Aprendizagem (PA)**, que possuem especificidades e focos diferenciados:

- Estudantes: desenvolvem projetos de acordo com os seus interesses, orientados por professores que os estimulam e desafiam. São os *Projetos de Aprendizagem*.
- Professores: desenvolvem ações docentes na região. São os *Projetos de Ação Docente*.
- Instituição: estimula e promove ações integradas com as políticas públicas fundamentadas em desafios e objetivos comuns. São os *Projetos Institucionais*.

Os **Fundamentos Teórico-Práticos (FTP)** são meios e não fins no processo de formação. Com rigor científico e contextualização são organizados em consonância com as diferentes etapas da proposta pedagógica, buscando atender tanto às diretrizes curriculares de cada curso, como propiciar os saberes necessários à execução dos projetos de aprendizagem.

As **Interações Culturais e Humanísticas (ICH)** consistem num dos pilares do Projeto Político Pedagógico, representando, no mínimo, 20 % da carga horária curricular em todos os cursos. Através de encontros que ocorrem semanalmente, integrando estudantes dos diferentes cursos, constituem-se num espaço de aprendizagem interdisciplinar. Possibilita a articulação de diversos saberes (científicos, culturais, populares e pessoais) e busca um olhar mais amplo para a problemática cultural e humanística contemporânea.

Com estas bases a organização curricular oportuniza movimentos, cria espaços e tempos propícios a rupturas e propostas inovadoras, que certamente encorajam a comunidade acadêmica a superar modelos que já não respondem aos anseios da sociedade. Percebi concretamente que as ousadias, a despeito das trajetórias dos envolvidos e das indicações legais e normativas, melhor se efetivam a partir da combinação de fatores pessoais e institucionais igualmente transgressores. Alguns

professores e alunos abandonaram o projeto, por não conseguir superar a distância com suas referências. Falta de ousadia? Não posso responder, mas certamente àqueles que se mantêm em resistência na construção de um projeto ousado, cabe vigilância cotidiana e revisões constantes.

E pela inconclusão ...

O desapego às velhas estruturas e organizações curriculares, às práticas pedagógicas há muito vivenciado tem sido tensionado por diferentes aspectos, inclusive pela preocupação com o rigor do processo educativo que sempre vivenciei nos meios acadêmicos. Mas, a que rigor se está fazendo referência? Com que qualidade se desenvolve o pensar e fazer educação e com que repercussão na vida de acadêmicos e comunidade?

Segundo Silva (2011), é preciso recuperar o rigor da relação ensino-aprendizagem, o sentido de autoridade não autoritária, enfatizando a pertinência de, ao priorizar o aluno, construir uma organização curricular relacionada com a realidade sociocultural do discente, sem abrir mão da riqueza histórica da cultura elaborada, que deve ser um legado para a maioria possível. Destaca, ainda, a importância de afirmar a virulência da cultura pedagógica da suspeita e da denúncia, sem negar a possibilidade do inusitado, da ação propositiva, sem ênfase no dogmatismo tão comum ao determinismo pedagógico.

Muitas dúvidas continuam permeando minha docência, em um projeto político pedagógico que se faz a cada dia, entre adesões, resistências, realizações inovadoras e, fundamentalmente, muito envolvimento do coletivo. E a esse respeito, poucas coisas são tão destoantes do que deve ser um ambiente acadêmico, como o marasmo, o silenciamento, o acatamento. Se estamos acertando ou errando o tempo nos dirá e ele não costuma ser piedoso. E entre dúvidas, uma convicção pode ser destacada - é da natureza da universidade ser sensível às necessidades da realidade ampla, aos apelos das diferenças locais, sem improvisação, partidarismos e corporativismos.

A tentativa de uma universidade que se organiza para o desenvolvimento da comunidade em que está inserida e com uma ousadia construtiva no terreno do conhecimento, politizando e fornecendo as dimensões de sociabilidade e cidadania

merece, no mínimo, a busca da consolidação de suas propostas e a minha convicção de que é possível ousar individual e institucionalmente na educação pública superior.

Referências bibliográficas

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. (Guy Renaud, trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto, 1992.

SILVA, S. P. da. Pedagogia do Ressentimento: o otimismo nas concepções e nas práticas de ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. 92, N° 230, 2011.