

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DOUGLAS ORTIZ HAMERMÜLLER

POSSIBILIDADES E LIMITES DO EXERCÍCIO DA AUTONOMIA  
DOS ESTUDANTES NA UFPR LITORAL: OS PROJETOS DE  
APRENDIZAGEM EM FOCO

CURITIBA  
2011

DOUGLAS ORTIZ HAMERMÜLLER

POSSIBILIDADES E LIMITES DO EXERCÍCIO DA AUTONOMIA  
DOS ESTUDANTES NA UFPR LITORAL: OS PROJETOS DE  
APRENDIZAGEM EM FOCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Educação, Cultura e Tecnologia, Área Temática Educação e Trabalho, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Regina Maria Michelotto

CURITIBA  
2011

Catálogo na publicação  
Fernanda Emanóela Nogueira – CRB 9/1607  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Hamermüller, Douglas Ortiz  
Possibilidades e limites do exercício da autonomia dos estudantes na  
UFPR Litoral : os projetos de aprendizagem em foco / Douglas Ortiz  
Hamermüller – Curitiba, 2012.  
149 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Maria Michelotto  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da  
Universidade Federal do Paraná.

1. Autonomia universitária. 2. Ensino superior – Universidade Federal  
do Paraná – Campus Litoral. 3. Aprendizagem - Projetos. I.Título.

CDD 378.98162



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## CERTIDÃO

CERTIFICO ainda, que a Dissertação de **DOUGLAS ORTIZ HAMERMÜLLER**, intitulada **“POSSIBILIDADES E LIMITES DO EXERCÍCIO DA AUTONOMIA DOS ESTUDANTES NA UFPR LITORAL: OS PROJETOS DE APRENDIZAGEM EM FOCO”**, foi aprovada em arguição pública pela Banca Examinadora composta pelas seguintes professoras: DR<sup>a</sup> REGINA MARIA MICHELOTTO (Presidente), DR. MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES e DR<sup>a</sup> MARIA ISABEL DA CUNHA (Membros Titulares), as quais conferiram, respectivamente, os resultados abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> REGINA MARIA MICHELOTTO		aprovado
DR. MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES		aprovado
DR <sup>a</sup> MARIA ISABEL DA CUNHA		aprovado

CERTIFICO, finalmente, que, diante do disposto no Regimento do Curso, os resultados acima referidos, obtidos pelo interessado nomeado, resultam na aprovação do mesmo como MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Curitiba, 21 de novembro de 2011.

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Matr.: 135423

Ao Mestre Ugarte  
(*in memoriam*)

## **AGRADECIMENTOS**

Dedico os mais profundos agradecimentos à minha orientadora, professora Regina Maria Michelotto, por ter me orientado com paciência, dedicação, carinho e generosidade.

Meus agradecimentos à professora Maria Isabel da Cunha, pelas valiosas contribuições.

Ao professor Maurício Cesar Vitória Fagundes, por ter compartilhado os significados do que é mediação e por aceitar avaliar esse trabalho.

À professora Maria Amélia Sabbag Zainko, por me acolher no projeto Observatório da Educação Superior e aceitar avaliar as etapas iniciais dessa pesquisa.

Ao professor Valdo José Cavallet por tornar a UFPR Litoral uma realização.

Aos colegas servidores da UFPR Litoral, por todo o apoio.

Aos estudantes da UFPR Litoral, principalmente os participantes diretos desta pesquisa.

A Fernanda e ao Lorenzo agradeço pelo carinho, amor, paciência e incentivo.

Por fim, meio e início, agradeço a Deus por tornar tudo possível.

### *O conceito de autonomia...*

*...está etimologicamente ligado a ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a "independência". A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras (BARROSO, 2001, p.16).*

## RESUMO

A presente pesquisa pretendeu realizar a descrição e compreensão de fatores que possibilitam ou limitam o exercício da autonomia dos estudantes do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná. Para tanto, foi necessário realizar um estudo teórico, baseado em análises bibliográfica e documental, que evidenciasse o contexto histórico e político que proporcionou a expansão da universidade em questão, para o litoral do estado do Paraná. Essa instituição, uma das primeiras fundadas no Brasil, se insere nessa região do estado com o forte propósito de atuar educacionalmente para auxiliar no desenvolvimento da região. A viabilização desse projeto ocorreu devido a uma conjuntura que alinhou a política institucional que pretendia investir na inovação da educação superior, baseada na autonomia, com o momento nacional que foi de expansão do ensino superior público a partir do Governo Lula. Foi feita coleta de dados ao observar a realidade da instituição, suas políticas e organização. A análise do perfil dos estudantes, dos dados da terceira Mostra de Projetos da UFPR Litoral e das observações levaram à necessidade de investigar diretamente os estudantes, por meio de Grupo Focal. Foi possível compreender que o Projeto Político-pedagógico da UFPR Litoral está baseado em propostas curriculares e organizacionais inovadoras na educação superior brasileira, as quais pretendem estimular o exercício da autonomia discente por meio dos Projetos de Aprendizagem. Porém, mesmo sendo possível o exercício da autonomia dos estudantes, sua ocorrência é heterogênea. Essas controvérsias ocorrem devido aos diferentes entendimentos com relação ao conceito de autonomia que circulam pela comunidade acadêmica. Assim, a superação dos limites para o exercício da autonomia dos estudantes, nesse projeto, passa pela ampliação do diálogo em entendimento desse conceito.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Autonomia. Projetos de Aprendizagem. Estudantes. UFPR Litoral.



## ABSTRACT

The present research intended to describe and comprehend the elements that enable or limit the exercise of autonomy of the students in the Seacost Campus (Litoral) of UFPR (Universidade Federal do Paraná). For that effect, it was necessary to carry out a theoretical study based on documentary and bibliographical analysis that could bring forth the historical and political context that made the expansion of this university possible. This institution( one of the first of its kind founded in Brazil) is accommodated in this region of the state with the strong purpose of implementing an innovative educational model, contributing to its development. The implementation of this project was possible due to the juncture that aligned the institutional politics (which intended to invest in the innovation of high education, based on autonomy), with the national scenario, which consisted in the expansion of public high education that took place in Lula's administration. Data was collected as part of the effort to comprehend more deeply the reality of this institution, its politics and organization. Analysis of student's profiles, data from the "Third Exhibition of Projects of UFPR-Litoral" (Terceira Mostra de Projetos) along with observation, led to the necessity of directly investigating the students through focus group methodology. It was possible to comprehend that the Political-Pedagogical Project of UFPR-Litoral is based on innovative curricular and organizational proposals for brazilian high education, with the intention to stimulate the exercise of student's autonomy through "Learning Projects" (Projetos de Aprendizagem). However, even though it's possible for students to exercize their autonomy, the realization of such task is heterogenous. These controversies occur due to the different understandings in relation to the concept of autonomy that circulate through the academic community. As such, the overcoming of limits to the exercise of student's autonomy, in this Project, depends on broadening the dialogues in the understanding of this concept.

**Key-words:** High Education. Autonomy. Learning Projects. Students. UFPR Litoral

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL DE 1995 ATÉ 2008.....	53
GRÁFICO 2 – QUANTIDADE DE UNIVERSIDADES FEDERIAS NO BRASIL DE 2003 ATÉ 2010 .....	53
GRÁFICO 3 – IBEB, IDH-M E TAXA DE POBREZA .....	99
GRÁFICO 4 – PERCENTUAL DE INGRESSANTES RESIDENTES NO LITORAL DO PARANÁ.....	101
GRÁFICO 5 – RELAÇÃO DOS ESTUDANTES COM O EXERCÍCIO DA AUTONOMIA.....	104
GRÁFICO 6 – PROJETOS DE APRENDIZAGEM APRESENTADOS NA 3ª MOSTRA DE PROJETOS.....	105
GRÁFICO 7 – PA DIRETAMENTE RELACIONADOS AO CURSO.....	107
GRÁFICO 8 – PA RELACIONADO A MAIS DE UM CURSO.....	108
GRÁFICO 9 – PA INDIRETAMENTE RELACIONADO AO CURSO.....	109
GRÁFICO 10 – PA SEM RELAÇÃO COM O CURSO.....	110

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 – CURSOS DA UFPR LITORAL E VAGAS POR ANO.....	69
TABELA 2 – TÉCNICAS OU PROCEDIMENTOS DE TRABALHOS COM PROJETOS.....	80
TABELA 3 – PERCENTUAL DE INGRESSANTES RESIDENTES POR LOCAL DE RESIDÊNCIA .....	102.
TABELA 4 – RESULTADOS DE QUESTIONÁRIOS PROA .....	103

## **LISTA DE MAPAS**

MAPA 1: DATAS DE CRIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES.....	43
---	----

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – FATOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL .....	44
QUADRO 2 – ESQUEMA DE PROJETOS DE HERNANDÉZ.....	83

## LISTA DE SIGLAS

<b>CEPE</b>	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UFPR
<b>COUN</b>	Conselho Universitário da UFPR
<b>FTP</b>	Fundamentos Teórico Práticos
<b>ICH</b>	Interações Culturais e Humanísticas
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>IFES</b>	Instituições Federais de Ensino Superior
<b>LDBN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>PA</b>	Projeto de Aprendizagem
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Institucional
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico de Curso
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PRAAE</b>	Programa de Reforço e Acompanhamento da Aprendizagem Educacional
<b>PROA</b>	Programa de Apoio à Aprendizagem
<b>REUNI</b>	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<b>SEI</b>	Semana de Estudos Intensivos
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande no Sul
<b>UFPR</b>	Universidade Federal do Paraná
<b>UFPR Litoral</b>	Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1 Da história do pesquisador ao tema da pesquisa.....	16
1.2 Construção da Investigação .....	23
1.3 Opções metodológicas .....	25
1.3.1 Fase exploratória.....	30
1.3.2 Fase observacional.....	33
1.3.3 Estudantes: grupo focal.....	36
1.3.4 Indicadores.....	40
<b>2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL .....</b>	<b>41</b>
2.1 Origens, fatos e políticas.....	42
2.2 A Universidade Federal do Paraná .....	56
2.3 Projeto UFPR Litoral .....	58
2.3.1 Dimensão político-contextual .....	64
2.3.2 Dimensão político-pedagógica e filosófica.....	71
2.3.3 Pedagogia de Projetos ou Projetos de Trabalho?.....	78
2.3.3.1 Os Espaços Curriculares e os Projetos de Aprendizagem .....	89
2.3.3.2 Projetos de Aprendizagem como Estratégia e Instrumento de Estudos.....	95
<b>3. O EXERCÍCIO DA AUTONOMIA NOS PROJETOS DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>98</b>
3.1 Síntese exploratória.....	99
3.2 Análise do exercício da mediação .....	111
3.3 Expressão da autonomia dos estudantes: Grupo Focal e indicadores.....	116
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E INFERÊNCIAS .....</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE I.....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE II .....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>143</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pretende evidenciar a descrição e compreensão de quais são os fatores que possibilitam ou limitam o exercício da autonomia dos estudantes do Setor Litoral da UFPR.

O trabalho está organizado em três capítulos, e tem início com a introdução do problema da pesquisa e as opções metodológicas. No segundo capítulo há uma contextualização do tema da pesquisa e a apresentação da dimensão político-contextual do projeto UFPR Litoral. Nesse capítulo, ainda, há uma reflexão sobre a dimensão político-pedagógica e filosófica da UFPR Litoral, e será trabalhada a concepção de uma estratégia de ensino aprendizagem na educação superior que poderá propiciar aos estudantes um maior exercício da autonomia, se comparada a currículos mais tradicionais ou menos inovadores: os Projetos de Aprendizagem. O terceiro capítulo é a parte do texto que trará à discussão o caso do Setor Litoral da UFPR embasado na observação institucional, na organização de dados coletados visando descrever as possibilidades e limites do exercício da autonomia dos estudantes.

Ao final do trabalho são tecidas algumas considerações finais, as quais terão como base uma síntese dos limites e das possibilidades do exercício da autonomia dos estudantes da instituição em estudo. Na sequência, serão apresentadas sugestões de ações que poderiam levar a um incremento das possibilidades de pesquisas futuras sobre o exercício da autonomia dos estudantes da UFPR Litoral.

## 1.1 Da história do pesquisador ao tema da pesquisa

Um dos pressupostos do presente estudo é a convicção da não neutralidade na construção do conhecimento e, por consequência, de pesquisas acadêmicas. Por esse motivo, é possível corroborar com Triviños quando ele afirma que:

Estamos conscientes de que o investigador pode usar em seus trabalhos conceitos que tenham as suas raízes em ideologias divergentes, inclusive, opostas. Seria absurdo que um materialista rejeitasse as conquistas espirituais de Platão, porque o pai da Academia era um idealista... As aquisições do ser humano pertencem à humanidade. O homem pode recorrer a elas não importando seu lugar intelectual no cosmos. Mas o pesquisador, por coerência, por disciplina, deve ligar a apropriação de qualquer ideia à sua concepção de mundo, em primeiro lugar, e, em seguida, inserir essa noção no quadro teórico específico que lhe serve de apoio para o estudo dos fenômenos sociais (TRIVIÑOS, 2006, p. 13).

Nesse sentido é justificável situar o pesquisador no campo da investigação, pois se a pesquisa surge de alguns questionamentos ou dúvidas, esses, provavelmente, podem ter alguma origem ligada à vida e à trajetória profissional ou acadêmica do investigador, e esclarecer essas ligações auxilia na compreensão da gênese da própria pesquisa. No campo da educação essa lógica toma força se pensada a partir da proposição de Demo (2005) de “Educar pela Pesquisa”. Se o pesquisador for desse campo e estiver buscando qualificação em nível *strictu senso* para poder atuar de forma mais qualificada no ambiente educacional, a partir de seus “questionamentos” oriundos desse universo, naturalmente sua história de vida estará se ligando aos mesmos. Demo define:

Por “questionamento”, compreende-se a referência à formação do sujeito competente, no sentido de ser capaz de, tomando consciência crítica, formular e executar projeto próprio de vida no contexto histórico. Não significa apenas criticar, mas, com base na crítica, intervir alternativamente. Inclui a superação da condição de massa de manobra, ou de objeto de projetos alheios. Um dos sentidos mais fortes da educação é precisamente a *passagem de objeto para sujeito*, [...] assim, no questionamento aparece tanto a descoberta crítica, quanto a capacidade de mudar, representando ambos os momentos sinalização clara de que se supera a massa de manobra e se inicia uma rota alternativa, na qual a autonomia histórica e



solidária se desenha cada vez mais e melhor (DEMO, 2005, p. 10-11).

Ao concordar com a proposição de Pedro Demo, de que “É condição fatal da educação pela pesquisa que o professor seja pesquisador” (2005, p. 29) compreende-se também que é necessário que outros atores das instituições educacionais estejam ligados a essa ideia. Esse entendimento é reforçado no caso de Instituições de Ensino Superior (IFES). Com relação a elas, a determinação constitucional é de que a autonomia universitária deverá obedecer “ao princípio de Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2010, Art. 207). Se esse princípio for consubstanciado no de que a educação terá “gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 2010, Art. 207), a participação das comunidades acadêmicas nos processos educacionais é mais do que desejável, pode ser entendida como ordenada legalmente. Assim a pesquisa é algo desejável a cada membro da comunidade acadêmica, mesmo que em graus diferenciados, como expõe Demo ao se referir aos professores.

Não precisa ser um “profissional da pesquisa”, como seria o doutor que apenas ou sobretudo produz pesquisa específica. Mas precisa ser, como profissional da educação, um pesquisador. Tratando-se do ambiente escolar, prevalece a pesquisa com princípio educativo, [...] (DEMO, 2005, p. 29).

Por esses motivos é que se traz a luz desse texto uma breve descrição da trajetória acadêmica e profissional do pesquisador, pois por meio dela será possível visualizar quais questionamentos impulsionaram o desejo de pesquisar e construir essa investigação, que é relacionada ao seu campo profissional.

Tendo em vista que esta parte do trabalho pretende mostrar o percurso do pesquisador<sup>1</sup>, será utilizada a primeira pessoa verbal.

Meus primeiros passos no mundo universitário foram no Curso de Física na Universidade Federal do Rio Grande no Sul (UFRGS). Escolha promovida pelo fascínio tecnológico, o qual ainda possuo, não só por ter habilidade para utilizar, mas também para entender o funcionamento das

---

<sup>1</sup> A expressão “percurso do pesquisador” indica a trajetória acadêmica de dá sentido a essa investigação.

máquinas. Talvez por isso tenha compreendido o tecnicismo na escola, essa máquina de moldar pessoas.

Foi uma fase inestimável, o início da tomada de consciência do que é o ambiente universitário, e da construção do exercício da autonomia. As perspectivas frente às mudanças foram ocorrendo pela informação, pela tomada de consciência de como funciona o mundo universitário, e o contato com esse mundo passou a produzir uma transformação, autoconhecimento. Assim, mais consciente e num exercício de autonomia, essa transformação teve como efeito a mudança de curso universitário. Ao descobrir minha vocação para o magistério, fiz a transferência para o Curso de Pedagogia da mesma universidade. Naquele momento, no ano 2000, a turma de Pedagogia da UFRGS viveu a necessidade de interpretar e entender os fatos que naquele período pareciam ser a possibilidade de extinção do Curso por determinação presidencial por meio do Decreto nº 3273, de seis de dezembro de 1999.

Aquele foi um incentivo para tentar entender o que estava ocorrendo com a educação nacional, e em qual contexto político ela estava inserida, o que só foi possível ampliando o universo de formação para além da sala de aula, frequentando as bibliotecas de vários outros cursos, visitando museus e o cinema universitário, vivenciando as possibilidades culturais que o ambiente universitário proporciona.

A constituição<sup>2</sup> como professor ocorreu entre os anos de 2000 e 2004. O convívio com os alunos era prazeroso, provocando em mim novos desafios. Ao preparar as aulas revia meus conteúdos e traduzia minha experiência e formação para uma área em que a articulação entre teoria e prática é fundamental: educação.

Porém, dos tempos de trabalho como professor me restaram boas lembranças e muitas críticas. Algumas vezes desanimei, chegando a achar que tinha feito tudo errado, que tinha me equivocado novamente na escolha da profissão. A vivência de tantas coisas ao mesmo tempo, que envolveram realizações e desencontros, me tornavam mais crítico da escola, como se a vida não passasse por dentro dela e lá não se refletisse. Na escola parece imperar um formalismo que se distancia da realidade. Em geral a formação

---

<sup>2</sup> Termo utilizado, por releitura do passado, associado a uma perspectiva simbólica utilizada por Ernst Cassirer, que diz que o homem não é, ele se constitui ao longo da vida.

promove um reducionismo no sujeito que vai atuar dentro de uma sociedade como um ser total e não apenas vinculado ao seu ser profissional. As escolas tendem a se pautar pelo regular, o considerado normal; o diferente de distintos modos costuma ser excluído. Basta a constatação de quão pouco dos diferentes e dos deficientes chegam às Universidades. Mas o que parece mais problemático é a continuada formação desta espécie de normalidade, conduzida pela tendência tecnicista<sup>3</sup>.

Destaco dois aspectos que podem ajudar a reflexão: o primeiro é a falta de formação de professores para os cursos superiores, o que pode ser responsável pela forma academicista como este conhecimento é tratado, vinculado a toda uma tradição colonialista que nele se inscreve. Na maioria dos cursos *stricto sensu*, não se discute as possíveis áreas de atuação do professor universitário; só parece existir o próprio espaço do pesquisador. O segundo aspecto, a meu ver, se reflete no primeiro; refere-se à qualidade das aulas que, muitas vezes, deixa a desejar. Esta tradição parece influenciar os discursos e as ações que tendem a se vincular a uma visão dogmática. Parece haver um viés na universidade que, muitas vezes, não leva em conta a totalidade das evoluções, que emergem das muitas formas de se entender e refletir a sociedade. Nem sempre se percebem os impasses do mundo de hoje, para os quais a reflexão histórica tem e deve contribuir como apoio.

Estas inferências são instigantes. Tais fatos me levam a refletir que a Educação no Brasil ainda aponta para uma atuação colonialista na Universidade e, por consequência, na escola. As práticas a ela arraigadas ainda estão vinculadas ao passado e ao discurso religioso, por um lado, e, por outro, a uma política pública que reflete os efeitos da globalização, do determinismo capitalista, com as conhecidas consequências da exclusão e do abandono de grande contingente da população, especialmente nos países em desenvolvimento.

---

<sup>3</sup> “Os pressupostos teóricos da tendência tecnicista em educação podem ser encontrados na filosofia positivista e na psicologia behaviorista (...). Essas teorias valorizam a ciência como uma forma de conhecimento objetivo, isto é, passível de verificação rigorosa por meio da observação e da experimentação. Aplicadas à educação, voltam-se para o comportamento, nos seus aspectos observáveis e mensuráveis. Coerente com esse princípio, o ensino tecnicista busca a mudança do comportamento do aluno mediante treinamento, a fim de desenvolver suas habilidades. Por isso privilegia os recursos da tecnologia educacional, encontrando no behaviorismo as técnicas de condicionamento” (ARANHA, 1996, p.23).

Por esses motivos busquei me reaproximar da universidade fazendo pós-graduação *lato sensu* em políticas e gestão da educação, para poder qualificar minha atuação na educação, a qual, a partir o ano de 2003, já era com vínculo formal como funcionário de escola pública no Rio Grande do Sul envolvido com os processos de gestão educacional. Meu envolvimento nessas duas dimensões, profissional e acadêmica, me permitiu refletir sobre o papel de formação ou deformação dos professores. Como acadêmico pude viver um processo educacional que apontava para a necessidade e inovar na educação, agregar conhecimento e teorias na formação dos professores. Mas ao mesmo tempo foi possível ver que essa concepção pensada na instituição onde estudava, a UFRGS, não é regra nos currículos e na formação dos docentes. Essa afirmação é apoiada em observações advindas do contato com professores das escolas estaduais, os quais eram formados em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), e que em sua maioria não tinham a oportunidade de viver currículos mais flexíveis, e naturalmente reproduziam na escola sua experiência de formação.

Nesse período fui consolidando a ideia de que o grande papel de formação exercido pelas IES não estava sendo cumprido na perspectiva que a sociedade necessita e que está expressa nos textos legais sobre educação. Essas impressões empíricas, nesse momento, não eram sistemáticas, estavam muito ligadas ao *senso comum*, mas eram suficientemente fortes para me mobilizar a buscar novos horizontes, novas possibilidades de entender cientificamente se eram válidas. Por esse motivo, iniciei uma busca por estudos e instituições superiores que estivessem surgindo motivadas pelas mudanças na educação que estavam sendo sinalizadas, naquele momento, pelo início do governo Lula. Foi assim que conheci em 2006, por meio de divulgação eletrônica na Internet, o *Campus Litoral* da UFPR. Naquele período fiquei curioso e instigado a saber mais sobre aquele projeto, pois ele informava aos visitantes do seu Site e era um “Projeto de Educação Superior baseado na Pedagogia de Projetos”.

Na faculdade tive contato com a perspectiva teórica da Pedagogia de Projetos, mas sempre com referência a experiências que embasavam práticas pedagógicas no currículo do ensino fundamental. Procurando saber mais sobre a questão não encontrava paralelo anterior em nenhuma instituição que tivesse

a intenção de montar todas as suas estruturas baseadas nessa ideia. Esse fato me fez criar uma idealização daquele *Campus*, o que me impulsionava a continuar buscando informações, foi então, por meados daquele ano, que abriu um concurso para técnico em assuntos educacionais. Prestei concurso e fui aprovado, era a possibilidade sonhada de aliar as utopias acadêmicas a uma prática profissional.

Ao chegar no novo ambiente de trabalho e vida, pude logo perceber que a realidade estava muito distante da “minha idealização”, mas isso não significou motivo desânimo, pois o *Campus* estava em construção e as possibilidades eram infinitas, visto a disposição da instituição pela inovação. Naquele tempo o projeto político pedagógico já estava ocorrendo em seu desenho inicial, porém com maior força nas questões didático-pedagógicas. As áreas de apoio administrativo-pedagógico eram muito insipientes, havia duas grandes áreas, a Gestão Administrativa e a Gestão Acadêmica.

Para a realização de um projeto de educação que pretende ser inovador, as áreas administrativas devem acompanhar o desenvolvimento do novo projeto, mas para a constituição dessas áreas é mais difícil, a priori, realizar esse “novo”, pois os servidores em sua grande maioria são oriundos de formações específicas e distantes da áreas educacional. No caso da UFPR Litoral a alternativa encontrada para essa questão encontrada foi a criação do Grupo de Trabalho e Estudos dos Servidores Técnico Administrativos do Setor Litoral da UFPR – GTEST. Esse grupo, no qual me inseri imediatamente quando cheguei no *Campus*, tem como objetivo estudar a educação, a educação superior, os modelos de gestão, e a formação de equipes, para propor alternativas inovadoras de gestão da educação superior no Projeto UFPR Litoral, o desenvolvimento da carreira técnico-administrativa e a divulgação da produção de conhecimento dos servidores técnicos.

Nesse contexto, meu envolvimento com a UFPR Litoral, desde o início, foi relacionado ao trabalho e ao estudo das questões relativas a ela, por esse motivo ao auxiliar na criação, implantação e reestruturação de espaços administrativo-pedagógicos, como o Atendimento Acadêmico e a Unidade de Apoio Pedagógico, pude “conhecer e compreender; compreender e propor;

propor e agir<sup>4</sup>". No ano de 2008, ao assumir a Coordenação Pedagógica do Setor Litoral da UFPR, houve a necessidade de ampliar a formação pessoal para contribuir de forma qualificada com o Projeto UFPR Litoral.

Assim, estas questões, que são alicerçadas na minha história, me estimularam à pesquisa, a tentar entender iniciativas institucionais que buscam oferecer aos estudantes opções que rompam com as tendências tradicionais da educação superior, e forneçam a opção pela autonomia, não pelo acaso e pelo contexto de vida, como foi no meu caso.

---

<sup>4</sup> Texto em destaque fazendo uma metáfora das fases do currículo pelas quais os estudantes do Projeto UFPR Litoral são levados a passar.

## 1.2 Construção da Investigação

O Governo Federal do Brasil, a partir do ano de 2004, inicia um movimento de expansão da educação superior pública, criando novas universidades ou fomentando a abertura de novos *campi* das instituições já existentes, prioritariamente interiorizados em relação às suas sedes. Esse movimento possui algumas características distintas de outros momentos históricos de expansão da educação superior, mas a que será focada nesta pesquisa diz respeito ao caráter de incentivo à inovação por meio do investimento na autonomia do estudante, conforme o destaque feito por Zainko.

Esse movimento visa consolidar e aperfeiçoar o sistema público de educação superior, com destaque para a revisão de currículos e projetos acadêmicos visando flexibilizar e melhorar a qualidade da educação superior, bem como proporcionar aos estudantes formação multi e interdisciplinar, humanista e o desenvolvimento do espírito crítico (ZAINKO, 2009, p. 38).

Com relação ao movimento citado pode-se tomar o litoral do estado do Paraná como um observatório de uma dessas iniciativas, pois naquele local a Universidade Federal do Paraná – UFPR, desde o ano de 2005, instalou uma unidade originada por essa política governamental, como consta no Relatório Executivo da Expansão das IFES (BRASIL, 2006, p.74).

Essa atuação da UFPR é justificada como sendo a tentativa de implantação de algumas metas traçadas em seus Planos de Desenvolvimento Institucional – PDI, para os anos de 2002-2007 e 2007-2011, por meio do novo *Campus Litoral*, tais como: “inserção e expansão da UFPR nas regiões do estado, ampliando relações e parcerias com a comunidade” (UFPR, 2007, p.22-24); e “responsabilidade social como Instituição Federal de Ensino Superior” (UFPR, 2007, p. 25).

Neste sentido, com base no conceito apresentado por Vieira (2007, p.55-56), ao citar Pedro e Puig, é possível analisar essa opção institucional

como uma política educacional<sup>5</sup>, pois é por meio dela que o atual Setor Litoral da UFPR busca contribuir para o desenvolvimento da região onde está inserido.

Partindo dessas premissas, é necessário mostrar que o Setor Litoral insere em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a utilização de um espaço curricular chamado “Projetos de Aprendizagem - PA”, o qual visa à construção de autonomia dos estudantes. Numa análise do texto sobre os mesmos, é possível considerar que eles vão ao encontro das características inovadoras citadas por Zainko (op. cit., loc. cit.). Esse espaço do currículo tem como objetivo oportunizar que os estudantes escolham temáticas relacionadas aos seus cursos e direcionem ações de estudos teóricos, ou efetivamente concretas na realidade local, visando ao desenvolvimento regional, por meio de uma lógica curricular que opera com base em uma estratégia de ensino-aprendizagem por projetos.

Essa opção inserida no PPP expressa um possível paradoxo, que seria o incentivo à autonomia frente à necessidade de dirigir estudos e ações para o desenvolvimento regional, a partir do início do curso.

Então, quais seriam as possibilidades e limites da Autonomia dos estudantes a partir dessa *política educacional inovadora*? Na busca por responder essa questão central será necessário esclarecer o aparente paradoxo citado. Para tanto, igualmente será necessário descrever a lógica com que esse PPP opera conceitualmente, por meio de uma busca epistemológica com relação aos conceitos nele utilizados, como: trabalho por projetos; pedagogia de projetos; autonomia; espaços curriculares.

---

<sup>5</sup> A Política Educacional (assim, em maiúsculas) **é uma**, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém *as políticas educacionais* (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais (...) se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do Setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como *políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais* (PEDRO; PUIG, 1998, Apud VIEIRA).



### 1.3 Opções metodológicas

Na construção dessa pesquisa procurou-se agir corroborando com o pensamento de Bernardete Gatti,

A metodologia é uma orientação, um guia à medida que nós vamos levando e investigando os dados e vai se olhando para aquilo que vai acontecendo, muitas vezes se torna necessário mudar de rumo no meio do caminho ou introduzir uma nova variável na investigação ou introduzir um novo tipo de pergunta, ou até redigir todo o processo de investigação. Nesse sentido, é importante a flexibilidade, capacidade de combinar formas metodológicas, como o uso da metodologia quantitativa aliada à qualitativa (GATTI, 1998, p.38).

A investigação de uma proposta de organização inovadora na educação superior, a partir da análise de um projeto político institucional específico, gera a necessidade de descrever e contextualizar essa realidade universitária, seu momento histórico-social e suas dinâmicas de funcionamento, fato que justifica a escolha de uma metodologia qualitativa-quantitativa de pesquisa.

[...], ao escrevermos nossos relatórios de pesquisa ou teses de doutorado, muitas vezes nos esquecemos de relatar o processo que permitiu a realização do produto. É como se o material no qual nos baseamos para elaborar nossos argumentos já estivesse lá, em algum ponto da viagem, separado e pronto para ser coletado e analisado; como se os “dados da realidade” se dessem a conhecer, objetivamente, bastando apenas dispor dos instrumentos adequados para recolhê-los. Não parece ser assim que as coisas se passam. A definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que ele elabora ao final (DUARTE, 2002, p.115).

Para Triviños (2006), as características de estudos qualitativos permitem aos pesquisadores uma grande amplitude teórico-metodológica, mas os mesmos devem obedecer primeiramente os princípios básicos de estudos científicos, como a definição de uma “estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetivação”. Porém, mesmo sendo possível a utilização de uma grande diversidade de possibilidades investigativas, há

traços comuns em estudos qualitativos. O primeiro é a oposição aos princípios positivistas que definem padrões únicos para os estudos. Outras características são a ausência de hipóteses rígidas a priori, a utilização predominante da dedução, a necessidade de descrever os cenários das pesquisas. Outro aspecto peculiar desse tipo de pesquisa é a investigação de cunho etnográfico, ponto que reforça a justificativa de utilização dessa opção metodológica para esse estudo, devido ao envolvimento do pesquisador com a instituição que está em foco. Portanto, para a construção desse percurso investigativo tende-se pensar

A pesquisa qualitativa, como já expressamos, pelo tipo de técnicas que emprega, [...], não estabelece separações marcadas entre a coleta de informações e a interpretação das mesmas. Isto se apresenta, de forma mais evidente, na pesquisa qualitativa de *cunho fenomenológico*, onde o ator ocupa um lugar proeminente. A dimensão subjetiva deste enfoque, cujas verdades se baseiam em critérios internos e externos, favorece a flexibilidade de análise dos dados. Isto permite a passagem constante entre informações que são reunidas e que, em seguida, são interpretadas, para o levantamento de novas hipóteses e nova busca de dados (TRIVIÑOS, 2006, p. 170).

Essas características permitem que se trace um processo investigativo favorecedor da construção de um conjunto de conhecimentos que permitam alcançar o objetivo dessa pesquisa: a descrição e compreensão de quais são os fatores políticos e organizacionais que possibilitam ou limitam o exercício da autonomia dos estudantes do Setor Litoral da UFPR.

Para tanto, primeiramente foi realizado um estudo sobre o contexto de implantação do Setor Litoral da UFPR, o que levou a necessidade de investigar teoricamente suas bases conceituais de sua organização e atuação. Essa unidade da UFPR foi implantada em 2005 com a missão de se tornar um projeto piloto para trazer processos inovadores em educação para essa universidade quase centenária. O ponto principal de inovação adotado é uma política educacional baseada na utilização de “projetos” desde a organização institucional até a curricular, com o objetivo de proporcionar a formação de estudantes autônomos, que possam contribuir para o desenvolvimento social do litoral paranaense.

Dessa forma, esse estudo terá um caráter exploratório, baseado na descrição e análise de forma qualitativa-quantitativa. Ao percorrer o trajeto investigativo, com essa intenção, será necessário buscar indicadores que favoreçam uma interação entre os dados levantados e o panorama teórico da pesquisa, esperando-se assim poder operar análises de forma dialética, o que permitirá novas possibilidades à investigação.

Essas intenções investigativas objetivam enriquecer a pesquisa, não visam a fazer uma avaliação da experiência estudada, e sim compor um conjunto crítico de conhecimentos que auxiliem na compreensão do universo estudado.

Por esse motivo a busca pela descrição, contextualização e análises aprofundadas do objeto da pesquisa, a partir da questão principal, imprimiu a necessidade de: fazer um levantamento bibliográfico; trabalhar com documentos governamentais e institucionais (Relatório Executivo do Projeto Expandir; Projeto REUNI; PDI UFPR; Relatório de Implantação da UFPR Litoral; PPP UFPR Litoral); levantar, organizar e analisar dados gerados pela investigação do perfil dos estudantes; estudar o espaço curricular “Projetos de Aprendizagem” e analisar dados gerados a partir do mesmo, como os temas dos projetos dos estudantes; utilização de outros recursos como questionários para grupos focais.

Assim, a opção metodológica levará à articulação dialética dos fatos históricos com as análises qualitativas e os dados quantitativos, tendo como inspiração o fazer metodológico de Gramsci, ao modo relido a partir de Martins (2004). Devido às características desta pesquisa e desta metodologia, a diversidade do material a ser analisado remeterá o pesquisador a trabalhar conforme Martins, pois ele compreende que:

A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva (MARTINS, 2004, p.292).

Nesse caminho, far-se-á em seguida a descrição de cada fase desenvolvida na pesquisa.

Duarte explica que:

De modo geral, durante a realização de uma pesquisa algumas questões são colocadas de forma bem imediata, enquanto outras vão aparecendo no decorrer do trabalho de campo. A necessidade de dar conta dessas questões para poder encerrar as etapas da pesquisa freqüentemente nos leva a um trabalho de reflexão em torno dos problemas enfrentados, erros cometidos, escolhas feitas e dificuldades descobertas (DUARTE, 2002, p.115).

A afirmação de Duarte demonstra a importância de se explicitar os passos da pesquisa. O início da investigação se caracterizou pela aproximação teórica ao campo da pesquisa e pela tentativa do pesquisador, como membro da comunidade acadêmica da UFPR Litoral, lançar olhares investigativos para essa instituição, mas com os devidos cuidados para que o conhecimento prévio não constituísse pré-concepções que desfocassem o estudo.

Assim, primeiramente foi realizada uma investigação teórica sobre educação superior no Brasil, pedagogia de projetos e autonomia, visando à construção de um panorama conceitual que pudesse evidenciar relações e significados para contribuir com a construção de conhecimentos sobre o objetivo da pesquisa: a autonomia dos estudantes da educação superior.

Nesse estudo o referencial teórico foi construído, para a questão da Autonomia, a partir de autores como Adorno (2006); Arendt (2010); Cassirer (1995); Barroso (2001), Gramsci (1999, 2001, 2002); Snyders (1988). A questão histórica e conceitual referente à educação superior e a UFPR foi abordada com base em Fávero (2006); Teixeira (1989); Wachowicz (2006). Para o referencial legal, foram consultados leis e decretos sobre educação superior no Brasil, disponíveis no site nacional. O referencial adotado para a questão dos Projetos foram as ideias de Behrens (2006); Hernández (1998); Sacristán (2000) e Santomé (1998). No início da pesquisa, após o processo de qualificação, foram somados a eles Dewey (1953, 1978, 1979, 2010); Teixeira (1971, 1989); Lemos e Moura (2000); Mello (2010). Ao abordar a lógica curricular do ensino superior para o caso dessa pesquisa, orientada pela concepção de “projetos políticos e pedagógicos”, os autores apresentados serão Cunha (1992, 1996, 1998, 2005); Eyng (2007); Fagundes (2009); Gandin (2006); Michelotto (2010); Vieira (2007); e Zainko (2009).

A partir desse referencial teórico básico e da reflexão sobre o tema que ele proporcionou, foram estabelecidas as próximas fases da investigação, que demandaram conhecer sistematicamente a realidade estudada. Por esse motivo foi necessário que o pesquisador se aproximasse dos espaços pedagógicos, os quais só eram conhecidos por observação distante ou relatos não sistematizados, como o universo docente no espaço curricular dos projetos de aprendizagem. Também foi necessário investigar o perfil dos estudantes e seu envolvimento com os projetos de aprendizagem.

A UFPR Litoral começava a ser abordada pelo trabalho de campo, de diversas formas. Esse início foi marcado pela observação assistemática, coleta de dados e análise documental, momento exploratório que revelou a necessidade do pesquisador investir em um segundo momento da pesquisa marcado pela observação participante e a utilização da técnica do *Grupo Focal*, a qual será detalhadamente apresentada a seguir.

### 1.3.1 Fase exploratória

Os primeiros movimentos da pesquisa, apoiados na análise de conteúdo, utilizaram a análise documental: do PPP do Setor Litoral da UFPR e das atas do Conselho Universitário referente ao tema, cotejando-os com o conteúdo de resoluções e decretos do Ministério da Educação – MEC, com o objetivo “da superação de incertezas e o enriquecimento da leitura” (BARDIN, 1997, p. 31). Porém, é necessário esclarecer que o estudo está organizado dessa maneira devido ao caso estudado, pela necessidade de explorar e analisar as formas como o Setor Litoral se insere no atual contexto político educacional, visto que em vários de seus documentos legais (disponíveis no site: <http://www.litoral.ufpr.br>), a primeira “diretriz” apresentada, e que se pode verificar com uma análise categorizada, é que o referido setor é primeiramente um projeto de desenvolvimento local, entendido em sua totalidade como uma política da UFPR.

Do mesmo modo, foram analisados os temas dos Projetos de Aprendizagem dos estudantes, por meio dos registros apresentados nas três primeiras edições da Mostra de Projetos da UFPR Litoral. O objetivo foi o de levantar os pontos de concordância e discordância (Idem, 1997, p.31) entre eles e o PPP em questão, na tentativa de obter indícios a pesquisar ou elementos de análise, relativos às possibilidades de exercício da autonomia dos estudantes.

Na primeira mostra de projetos, no ano de 2007, não ocorrem registros escritos das apresentações de projetos de aprendizagem, por esse motivo as informações relativas a ela não foram consideradas como dados de pesquisa, mas como fato histórico importante. Na segunda mostra, no ano de 2008, foram inscritos 276 projetos de aprendizagem dos estudantes. Na terceira mostra, no ano de 2009, foram inscritos 902 projetos, dos quais 711 foram de Aprendizagem. Esses dados serão apresentados e discutidos no terceiro capítulo deste estudo, mas desde já deve ficar registrado que a exploração

inicial apontou para a importância central de análise mais apurada dos dados de 2009, pois nesse ano, os estudantes ingressantes no ano de 2008 apresentam pela primeira vez seus projetos de aprendizagem. Um grupo de acadêmicos dessa turma, por critérios mostrados mais a frente, foram os escolhidos para investigação aprofundada em Grupo Focal.

Esses movimentos devem ser compreendidos como o tratamento de dados numa lógica própria da pesquisa em educação, onde os fatores podem ser observados, organizados e analisados como pensa Gatti, mesmo que não possam ser perfeitamente controlados,

Em educação a pesquisa se reveste de algumas características específicas. Porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida. O conhecimento a ser gerado aqui, raramente – e bem ortodoxamente poderíamos afirmar nunca – pode ser obtido por uma pesquisa estritamente experimental onde todos os fatores da situação podem ser controlados. Isto é possível para uma parte dos problemas em áreas como a física, a Biologia ou a Química, em que manipulações do objeto de estudo são possíveis. Não é para as questões ligadas à educação humana, porque certos controles não podem ser aplicados aos seres humanos vivos e nem a situações sociais nas quais esta educação se processa (GATTI, 2002, p.12)

A estrutura desse estudo se pautou pela seguinte organização ao tratar dos primeiros dados empíricos obtidos:

- Análise dos questionários do perfil “sócio educacional” dos candidatos aos vestibulares do Setor Litoral e do “Questionário Institucional de perfil dos estudantes do Setor Litoral do ano de 2009”;

- Organização do banco de dados sobre os projetos de aprendizagem, obtido a partir das fichas de inscrição das três Mostras de Projetos de Aprendizagem do Setor Litoral da UFPR;

- Levantamento categorizado das temáticas abordadas nos projetos de aprendizagem, evidenciando as ações ou intenções que são dirigidas à sociedade local;

Dessa forma, obteve-se elementos necessários para construir e analisar um panorama explicativo relativo aos limites e possibilidades de

exercício da autonomia dos estudantes por meio dos Projetos de Aprendizagem. Esse panorama foi construído a partir indicadores que surgiram dessa primeira exploração dos dados empíricos, tendo como ponto de referência a efetivação de uma *política educacional* da UFPR, por meio de seu Setor Litoral, que inova o currículo ao tentar propiciar aos estudantes autonomia no processo de ensino aprendizagem.



### 1.3.2 Fase observacional

A necessidade de aprofundamento de conhecimento dirigiu o trabalho de campo para um movimento que visava a obter elementos descritivos das dinâmicas de mediação dos Projetos de Aprendizagem (PA). Tendo em vista que todos os docentes da UFPR Litoral mediam estudantes na construção de seus PA, seria possível, entrevistando os professores obter elementos para entender todas essas dinâmicas ou uma amostra das mesmas. Porém, de qualquer maneira, o transcorrer desse caminho seria muito demorado e mais superficial para a realização de uma pesquisa em nível de mestrado. Então a alternativa encontrada, baseada na ideia de aprofundar a qualidade dos elementos pesquisados, foi a inserção do pesquisador no campo de pesquisa, munido de instrumentos de observação participante, na realização de um estágio de docência no referido espaço curricular. As atividades desse estágio obedeceram aos trâmites da UFPR, conforme o Artigo 29 da Resolução Nº 65/09 CEPE UFPR, e abrangeram desde o planejamento do semestre até o processo de avaliação participativa. Como os Projetos de Aprendizagem constituem atividade curricular da UFPR Litoral, e são supervisionados pelo Grupo Especial de Projetos de Aprendizagem (GEPA), a ele foi encaminhada a solicitação formal de vaga de estágio, sendo obtida aprovação e indicação do Professor Supervisor.

Durante o período de planejamento, foi estabelecido um cronograma de mediações (mediação é termo utilizado para definir esse conjunto de atividades presenciais entre o docente mediador e o estudante), em conjunto com o docente supervisor e, conforme orientações do mesmo, todos os momentos deveriam ser divididos em: períodos de exposição de conteúdos curriculares; estímulo para que os estudantes pudessem problematizar seus temas de PA por meio de uma relação dialógica; levantamento e contratação pedagógica das atividades que os estudantes deveriam realizar no período entre as mediações; e avaliação de todos os encontros.

O período de observações foi orientado em cada um dos três dias por um protocolo, por meio do qual procurava se perceber e registrar:

- A proposta de atuação do docente no exercício da mediação;
- O posicionamento dos estudantes frente ao exercício de mediação;
- A relação professor-estudante;
- Referenciais epistemológicos que orientaram as atividades;
- Organização de espaço pedagógico;

As contribuições para a pesquisa foram diversas, porém algumas se destacam. O período de observação não serviu apenas como fase de preparação e adaptação à turma, foi um excelente momento para coletar dados para análise posterior, conforme o protocolo de observação.

O período de exercício da mediação, segundo os procedimentos descritos e as temáticas estabelecidas (ver cronograma de atividades nos apêndices desse texto), foi essencial para o entendimento dos processos de mediação. A mediação exigiu preparação prévia das temáticas expositivas e a necessidade de pesquisar sobre os temas dos projetos dos estudantes (temas como: Publicidade e a divulgação do município de Matinhos; Identidade visual através de placas de sinalização; O transporte escolar no Litoral do Paraná; A economia de recursos financeiros e naturais através do “Aquecedor Popular de Água”, etc.), pois os mesmos são tão variados que seria impossível fazer um exercício de diálogo sem conhecer minimamente os temas. A intenção não é fazer com que estudante se torne um especialista no assunto, mas que eles aprendam a estudar e refletir sobre sua trajetória de formação, instigados por uma temática.

Esse espaço curricular também reflete a política de avaliação da UFPR Litoral, que se processa de forma participativa. Esse procedimento, mesmo não tendo a finalidade de atribuição de um conceito aos estudantes, constituiu-se numa experiência importante, cuja finalidade é a de levantar pontos negativos e positivos no curso do semestre letivo, os quais vão desde questões de organização e logística até a participação nas atividades de ensino, fato que contribui para o aperfeiçoamento dos PA.

Outra contribuição relevante foi a possibilidade de entender concretamente o que é Projeto de Aprendizagem, tanto para o docente, como para o estudante, o que fez com que o pesquisador pudesse construir uma definição própria mais fidedigna.

Devido a essas contribuições foi possível fazer um “ajuste de curso” na pesquisa, pois percebeu-se que mesmo que o espaço curricular dos PA tenha um objetivo concreto, ele propicia diferentes experiências formativas aos estudantes e aos docentes. Esse fato mostra que uma pesquisa que aborde os PA como temática deverá considerar elementos de investigação como o estudo de caso, devido às grandes diferenças de aprendizagem que eles proporcionam a estudantes de um mesmo curso. Por esse motivo foi agregado ao estudo o último movimento de coleta de dados, que utilizou a técnica de investigação em Grupos Focais. Esse procedimento se tornou o ponto mais profundo da investigação. Conforme as ideias de Bogdan e Biklen (1994) eles seriam a extremidade mais estreita do funil investigativo, metáfora oposta ao início da pesquisa que utilizou dados diversos e amplos em relação ao universo pesquisado.

### 1.3.3 Estudantes: grupo focal

O Grupo Focal (GF) é uma estratégia metodológica própria da pesquisa qualitativa, que tem origem na pesquisa social e vem ganhando força no meio acadêmico desde a década de 1980, principalmente em áreas ligas às ciências da saúde, sendo mais utilizada em outras áreas a partir da década de 1990. Para Iervolino e Pelicione (2001), a principal vantagem do Grupo Focal, sobre outras técnicas, como as entrevistas, é a interação que ocorre entre os participantes com foco em tópicos específicos para a coleta de dados. Essa interação permite o surgimento de questões que normalmente não apareceriam em questionários dirigidos e ou mesmo em entrevistas semi estruturadas. Esse fato deve-se ao estímulo ao livre pensamento provocado pela interação entre os membros dos Grupos Focais, pois

A principal característica da técnica de Grupos Focais reside no fato de ela trabalhar com a reflexão expressa através da “fala” dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. Em decorrência, as informações produzidas ou aprofundadas são de cunho essencialmente qualitativo (NETO, MOREIRA e SUCENA, 2002, p.5).

Essa técnica requer uma preparação minuciosa para ser levada a efeito. Primeiramente o pesquisador deve ter clareza de que

A “fala” que é trabalhada nos GF não é meramente descritiva ou expositiva; ela é uma “fala em debate”, pois todos os pontos de vista expressos devem ser discutidos pelos participantes. Se o pesquisador deseja conhecer as concepções de um participante sem a interferência dos outros, a técnica de Grupos Focais não é a mais adequada (NETO, MOREIRA e SUCENA, 2002, p.6).

Então, o GF para essa pesquisa foi preparado primeiramente a partir da escolha dos cursos da UFPR Litoral que seriam investigados. Esses foram os de Fisioterapia, Serviço Social, Licenciatura em Artes e Licenciatura em Ciências. Os dois primeiros por serem cursos com diretrizes curriculares e profissionais consolidadas e considerados mais tradicionais entre os cursos do

Setor. Os outros foram escolhidos por serem licenciaturas, dos quais se espera um elevado grau de reflexão sobre as questões pedagógicas, inerentes ao seu campo de estudo. Tendo em vista que esses cursos tiveram início em anos distintos, o ano de 2008 foi escolhido para as turmas de estudantes ingressantes. Outro fator que reforçou essa escolha foi a realização da II Mostra de Projetos nesse ano, a qual foi marcante para a consolidação dos princípios de apresentação e registro dos PA. Embora estudantes do primeiro período, os participantes da presente pesquisa acompanharam essa atividade.

Escolhidos os cursos e as turmas, foi realizado um sorteio para ordenar os estudantes de forma aleatória, os quais foram procurados um a um, após esse ordenamento, até ser alcançado o número mínimo de estudantes para compor o GF. Este foi constituído por três estudantes dos cursos de Fisioterapia e Licenciatura em Ciências e dois dos cursos de Serviço Social e Licenciatura em Artes, perfazendo um total de dez elementos, observados os critérios propostos por Neto, Moreira e Sucena,

Na seleção dos participantes, a Equipe de pesquisa deverá levar em conta que: (a) eles têm obrigatoriamente que fazer parte da população-alvo estudada; (b) devem ser convidados com antecedência e devidamente esclarecidos sobre o tema abordado e os objetivos da pesquisa; (c) os critérios utilizados na seleção dos componentes de cada grupo devem estar vinculados aos objetivos e aos resultados que a pesquisa deseja alcançar (2002, p.6).

Foram planejados três encontros de discussão com o Grupo Focal. Para assegurar a adequada utilização da técnica de pesquisa foi utilizado recurso de filmagem para possibilitar ao mediador possíveis adequações de conduta entre os encontros, o que viabilizou ao pesquisador acumular o papel de observador do grupo. Também foi utilizado recurso de gravação de áudio, para posterior transcrição e análise dos diálogos, que tiveram duração de duas horas em média.

Numa primeira abordagem, os estudantes foram convidados a participar da pesquisa, sendo informados sobre os objetivos e a técnica utilizada. No início do primeiro encontro foi novamente reforçado o convite e a condição voluntária em participar da pesquisa. Após o consentimento de todos, foi feita a leitura do "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" (Anexo III). Todos os estudantes concordaram e assinaram o mesmo, ficando uma cópia

com eles e outra com o pesquisador.

Em relação ao número de encontros, varia de acordo com a complexidade da temática e o interesse da pesquisa, podendo ser alterado após análise conjunta (do moderador e observador) dos dados coletados. [...] Debus (1997) sugere organizar ao menos duas sessões para cada variável considerada importante para o tema pesquisado; ou até que a informação obtida deixe de ser nova (ASCHIDAMINI, SAUPE, 2004, p.11).

Considerando-se a variável “exercício da autonomia”, entendeu-se que três encontros seriam suficientes para obtenção de dados.

O primeiro encontro foi planejado para ocorrer com todos os estudantes, para fomentar o diálogo baseado em questões introdutórias. Os dois últimos, visando a um maior aprofundamento, ocorreram com um número menor de estudantes, de forma a permanecerem ao menos dois de cada curso escolhido. Essa recomposição foi executada com o objetivo de propiciar maior tempo para diálogos e consequente aprofundamento das falas e conteúdos das mesmas.

O desenvolvimento da técnica teve por base questões chave que foram feitas visando a fomentar a discussão entre os estudantes a partir de temas relevantes para a pesquisa, relativos ao entendimento que os mesmos possuem sobre o Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral, em especial sobre o espaço curricular Projetos de Aprendizagem.

Os temas de diálogo serviram para orientar o pesquisador durante a aplicação da técnica de GF, de modo a não deixar de estimular o diálogo sobre pontos que pudessem evidenciar ou apontar para os indicadores da pesquisa. As questões chave foram utilizadas como indagações aos estudantes somente se não fossem abordadas no decorrer dos diálogos. Essa organização seguiu as proposições de Neto, Moreira e Sucena, os quais expressam que

Deverão se concebidas, então, questões-chave que propiciem o levantamento e a obtenção de informações elucidativas acerca dos objetivos específicos propostos pela pesquisa. Para determinar o número de questões, o pesquisador deverá ter como referencial o tempo de duração dos Grupos Focais, o qual oscilará de 1 (uma) a 2 (duas) horas (Dawson et alli, 1993), sendo que o debate de cada questão deve durar de 15 a 20 minutos. Recomenda-se também que, ao final de cada sessão, seja destinado cerca de um minuto a cada participante para que possa manifestar suas impressões sobre o evento (2002. p.11).

A seguir será apresentado o quadro de temas para debate e questões chave. Seguindo os critérios descritos, os três encontros propiciaram que as questões fossem discutidas com tempo apropriado e com a profundidade necessária para evidenciar os conhecimentos e as opiniões dos estudantes sobre os assuntos debatidos.

A seguir são apresentadas as questões orientadoras dos diálogos.

Tema de diálogo 1 - O conhecimento prévio do Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral, o atual entendimento do mesmo e o entendimento sobre Projetos de Aprendizagem.

Questões:

- Como foi a escolha do tema do Projeto de Aprendizagem?
- Como foi a escolha do Docente Mediador?
- Qual a vinculação do tema do PA com a vida do estudante?
- Qual a vinculação do tema do PA com o curso do estudante?

Tema de diálogo 2 - O desenvolvimento do PA, questões importantes a serem comentadas.

- Como o estudante enfrenta as dificuldades?
- Como o estudante desenvolve suas propostas?
- Como é a sua relação com os colegas?
- Como o PA se articula com os outros trabalhos/atividades acadêmicas?

Tema de diálogo 3 - Visualização da importância/ganhos para a formação do estudante por meio do PA.

- Como as propostas teóricas do PA estão ligadas a outros conhecimentos?
- Como os estudantes estão encaminhando a finalização do PA?
- O que os estudantes pensam no início do curso e o que muda com o desenvolvimento do PA?

Após a realização de todos os encontros, o material de áudio foi transcrito pelo pesquisador, primeiramente com o objetivo de registrar o som de

forma literal, em um segundo momento a transcrição foi revisada para ser feita a correta pontuação no texto, preservando o conteúdo das falas.

Após a transcrição o material foi analisado segundo os indicadores da pesquisa que originaram as questões de debate, tendo em vista

[...] duas formas de se proceder a análise: através do sumário etnográfico e da codificação dos dados via análise de conteúdo. O primeiro assenta-se “nas citações textuais dos participantes do grupo” enquanto o segundo enfatiza a “descrição numérica de como determinadas categorias explicativas aparecem ou estão ausentes das discussões e em quais contextos isto ocorre”. Os métodos citados não são excludentes entre si, podem ser combinados em um só momento de análise (ASCHIDAMINI, SAUPE, 2004, p.13).

#### **1.3.4 Indicadores**

A contribuição da banca, no exame de qualificação, proporcionou a construção dos seguintes indicadores de análise do exercício da autonomia dos estudantes. Esses indicadores levam em consideração o embasamento teórico a cerca do Trabalho com Projetos e relação com o conceito de Autonomia

Os indicadores serão discutidos na análise dos dados no capítulo V, são eles:

Escolha do tema do PA;

Vinculação com sua trajetória/realidade/vivência do aluno;

Definição das fases de exploração do tema (desenho do projeto);

Capacidade de propor alternativas frente às dificuldades/tensões;

Capacidade de compreender os limites e possibilidades de uma ação propositiva;

Capacidade de articular o tema em outros estudos;

Capacidade de confrontar sua experiência com os demais processos;



## 2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Neste capítulo, a questão da autonomia será abordada por um viés institucional relacionado ao campo da investigação. Serão abordadas questões histórico-políticas, com as quais se pretende contextualizar as formas de exercício ou cerceamento da autonomia na educação superior no Brasil. Para esse estudo é importante visualizar a relação entre a história da educação superior e os fatos políticos mundiais e nacionais. Essa visualização permitirá o entendimento das circunstâncias que determinaram o panorama atual da educação nacional, o qual permitiu a expansão das universidades públicas federais e a criação da UFPR Litoral.

A análise histórica evidencia os efeitos das mudanças políticas e econômicas nacionais no campo educacional, o qual acompanha e incorpora nas estruturas institucionais os modelos de organização que possibilitam ou limitam o exercício da autonomia das universidades com o passar do tempo. São perceptíveis, sinteticamente, três fases no período republicano brasileiro, nas quais a autonomia está diretamente ligada aos movimentos de centralização e descentralização do poder nacional.

A primeira fase, que vai até a Primeira Guerra Mundial, conhecida como “política dos governadores”, foi de descentralização do poder. Nesse período, os estados tinham autonomia política e financeira sustentada pelas diferenças regionais, fato que levou risco à manutenção da unidade nacional, mas possibilitou algumas iniciativas na educação superior.

O período posterior, que vai até meados da década de 1980, é marcado por forte centralização, no qual as estruturas de governo burocratizavam e aumentavam o poder Executivo. Assim, quando as universidades foram gradativamente federalizadas, dotadas de estruturas de poder semelhantes ao governo, marcadas por complexa burocracia e hierarquias rígidas, principalmente nos períodos ditatoriais em que a autonomia universitária era quase nula.

O terceiro período foi iniciado com a abertura política após o término da ditadura militar, e está em curso, marcado pela não centralização de poder. Porém, as análises conceituais sobre esse período mostram que essa “não centralização” pode significar descentralização ou descentração do poder.

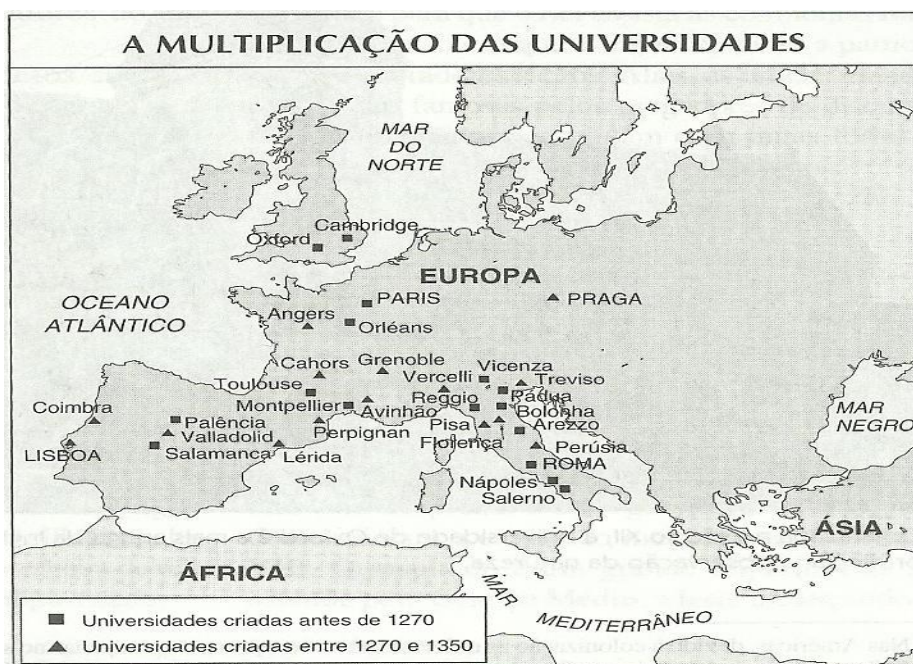
Com a intenção de evidenciar essas mudanças e seus efeitos para o exercício da autonomia institucional na educação superior, e por consequência as possibilidades de seu exercício pelos estudantes, a seguir serão feitas algumas considerações sobre essas questões.

## **2.1 Origens, fatos e políticas**

O contexto histórico determinou as causas da ausência de projetos pedagógicos universitários nacionais que possibilitassem o exercício da autonomia dos estudantes brasileiros. Por esse motivo, serão apresentados os acontecimentos que têm relação de causa e efeito na instituição de políticas educacionais que influenciaram a educação superior pública, no Brasil, ao longo do tempo, os quais tenderam a importar modelos europeus.

No Brasil, não se observa como característica histórica o desenvolvimento autônomo da Educação Superior, seja em termos de gestão ou em termos didáticos e pedagógicos. Esse fato deve-se à própria constituição do estado brasileiro, o qual, como colônia portuguesa, também não gozava de autonomia.

A educação superior no mundo ocidental tem basicamente suas origens ligadas ao surgimento das primeiras universidades criadas na Itália século XI e na França no século XII (CAMBI, 1999, p. 183-189; ARANHA, 1996, p. 79-80), entre outras criadas logo a seguir, como é possível observar no mapa.



Mapa 1: Datas de criação das Universidades.

Em Portugal, a primeira universidade, de *Coimbra*, foi fundada no ano de 1290. Esse destaque evidencia a opção feita pela metrópole portuguesa em seu modelo colonial, que tratava as colônias como terras para a exploração, não sendo permitido às mesmas, desenvolvimento autônomo. Portanto, fica evidente que já havia consistentes condições culturais e educacionais para desenvolver a educação fora de Portugal, se a coroa assim desejasse. O pensamento colonial português entendia que os filhos da elite portuguesa nascidos no Brasil também eram portugueses, portanto deveriam ser educados na terra mãe. Em consequência dessa estratégia, nos primeiros três séculos da colônia somente 2.500 jovens filhos da elite, nascidos no Brasil, haviam se graduado em Coimbra (TEIXEIRA, 1989, p.65).

A universidade em tela teve seu papel na educação brasileira, pois até a chegada da família real ao Brasil, em 1808, não havia cursos abertos de nível superior no país<sup>6</sup>, sendo necessário aos filhos da elite portuguesa, nascidos na colônia, o deslocamento a Portugal, para estudar. Naturalmente haveria como consequência uma “importação” cultural da Europa para o Brasil, favorecendo assim a manutenção do poder português, o que gerava extrema falta de

<sup>6</sup> Havia cursos Jesuíticos de formação de sacerdotes.

autonomia. Após essa data, foram instituídas algumas escolas de nível superior, posteriormente transformadas em faculdades isoladas, como forma de “aplar os clamores sociais por esse nível de educação”, visto que as repetidas solicitações de criação de universidades no Brasil eram negadas pela coroa portuguesa. O quadro abaixo mostra sinteticamente a criação de algumas dessas instituições.

<b>ANO</b>	<b>Fato Histórico</b>
1808	Foi fundada a Academia de Marinha, no Rio de Janeiro; Foram criados cursos de cirurgia no Rio de Janeiro e na Bahia.
1810	Foi fundada a Academia Militar.
1816	Foi fundada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios.
1827	Foram criados os cursos de Direito de São Paulo e Olinda.
1832	Foram transformados em Faculdades de Medicina, os cursos de cirurgias do Rio de Janeiro e da Bahia, que haviam sido criados em 1808.
1838	Foi criado o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro.

Quadro 1 – Fatos Históricos da Educação Superior no Brasil

Fonte: ARANHA (1996)

Conforme mostram a figura e o quadro acima, enquanto no Brasil estavam ocorrendo as primeiras experiências em educação superior no território nacional, na Europa as universidades há séculos haviam se multiplicado. Aquelas instituições tinham passado pelo período feudal e estavam sob a influência do capitalismo, já tinham passado por diversas crises políticas e de concepção do conhecimento, vivendo plenamente o “século da pedagogia”, marcado pelos crescentes conflitos entre a burguesia dominante e o povo; há o surgimento de muitas “ideologias pedagógicas e conflitos educativos” (CAMBI, 1999, p.407-507). Em nosso país, porém, a ausência da educação superior como política e possibilidade à população ainda servia como meio para manutenção do poder centralizado, seja no período colonial, no império e surpreendentemente também nos primeiros anos da república.

Passados os primeiros anos de tentativa de consolidação da república, somente no final da primeira década do século XX e no início da segunda, começam a surgir as primeiras instituições de ensino superior que atualmente poder-se-ia chamar de universidades. Nesse período o continente europeu estava no auge da *Belle Époque*<sup>7</sup>, a qual terminaria com a crise política e social do início da Primeira Guerra Mundial.

Em 1911, no Brasil, o decreto nº. 8.659 - de 5 de abril aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República, conhecida como Reforma Rivadávia Correa, a qual possibilitava a liberdade de ensino e a criação de escolas não oficiais. Para o contexto educacional geral essa lei não produziu os efeitos esperados, porque o modelo de educação proposto não encontrou condições culturais e estruturais como as que haviam no velho continente. Paradoxalmente a esse insucesso, ela possibilitou que a Escola Universitária Livre de Manaus, criada em 1909, se tornasse universidade em 1913; também possibilitou a fundação da Universidade do Paraná em 1912 (WACHOWICZ, 2006, p.22).

No ano de 1914 inicia a I Grande Guerra Mundial, então nos anos seguintes a Europa passa por um processo de mudanças políticas, as quais darão origem a tentativas de reformas de diversas ordens. É nesse período que os Estados Unidos da América começam a surgir como potência mundial. No início do século XX, os excluídos da *Belle Époque* iniciam um movimento migratório que leva a esse país aproximadamente 30 milhões de europeus. As mudanças internas e a influência externa levaria mais tarde á crise econômica mundial de 1929.

O século XX foi um século dramático, conflituoso, radicalmente inovador em cada aspecto da vida social: em economia, em política, nos comportamentos, na cultura. A economia viu a afirmação do capitalismo monopolista e das suas tensões imperialista, [...] e, enfim, a afirmação do seu radical antagonista: o socialismo, que se inspira num modelo coletivista e na superação da propriedade privada dos meios de produção (CAMBI, 1999, p.509).

---

<sup>7</sup> Belle Époque foi um período de visão romantizada da Europa, o qual escondia as disputas econômicas desenvolvidas ao longo do século XIX.

Esse contexto mundial exacerbou o confronto de idéias; a revolução russa de 1917 fortaleceu a influência do pensamento marxista; no campo político foram ampliadas as disputas causadas pelo capitalismo e o socialismo,

O século XIX foi o século da afirmação e do choque entre liberalismo e socialismo, o século XX político colocou frente a frente democracia e totalitarismo, indicando, na primeira, mesmo nas múltiplas faces, um pré-requisito da vida coletiva em sociedades avançadas em seu desenvolvimento econômico e social e uma tarefa a realizar, além de um princípio a salvaguardar e valorizar; e no segundo, uma tentação ou risco ou possibilidade continuamente presente na vida de diversos países, especialmente nos momentos em que estes vivem transformações sociais, econômicas etc. radicais ou em que se delineia uma crise profunda de identidade social e ideal, antes que política (CAMBI, 1999, p.510).

O Brasil, país em formação, sofria diretamente a influência mundial. Em termos culturais deve-se destacar no início daquele século (1922) a ocorrência da *Semana de Arte Moderna*, da qual a participaram ícones da literatura, música e artes em geral, tais como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Graça Aranha, Manuel Bandeira, Anita Malfati, Di Cavalcanti, Tarsila do Amaral, Vítor Brecheret. No campo econômico, as forças produtoras rurais, num país ainda essencialmente agrário, ficavam mais vulneráveis às crises econômicas mundiais. Essas crises acentuaram as diferenças nacionais entre os detentores do poder, os quais praticavam a chamada *política café com leite* e os demais. O ponto culminante foi a de 1929, pois a mesma enfraqueceu os detentores do poder na época, o que abriu espaço para a *Revolução de 30* no Brasil, a qual marcou a entrada do país no mundo capitalista de produção (COSTA e MELLO, 1996, p. 231-235).

O novo contexto econômico brasileiro exigiu a preparação de mão de obra especializada para as indústrias em criação, e para tanto foi necessário introduzir mudanças na educação. Dessa maneira, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, e a consequência imediata para o ensino superior foi a tentativa de organização do ensino secundário e incentivo à criação de universidades brasileiras. Estava criado o cenário para a instituição da Reforma *Francisco Campos*, a qual teve como atos principais das políticas para a educação superior o Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, instituindo o *Estatuto das Universidades Brasileiras*, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário; e o

Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

A leitura e análise desses documentos evidenciam, e de certo modo mostram a origem formal da dicotomia que ainda hoje constitui as universidades brasileiras: principalmente no *Estatuto das Universidades Brasileiras* é possível, segundo CUNHA (1980), perceber o conflito entre políticas educacionais autoritárias e liberais. Isso se expressa, por exemplo, na manutenção do poder na figura do professor catedrático, por um lado, e por outro a tentativa de reorganização didática e pedagógica baseada em princípios *escolanovistas*. Outro destaque feito é o surgimento da ideia de autonomia.

Toda a impotência manifesta do sistema escolar atual e a insuficiência das soluções dadas às questões de caráter educativo não provam senão o desastre irreparável que resulta, para a educação pública, de influências e intervenções estranhas que conseguiram sujeitá-la a seus ideais secundários e interesses subalternos. Dai decorre a necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, com que os técnicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isto, a direção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiais para poderem realizá-la (O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932).

O Brasil entra em um período político de curta duração, chamado de *Segunda República*, porém com forte influência na educação. Em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, visou contribuir para a reorganização da educação nacional. Nele a educação superior foi abordada, principalmente em relação à necessidade de ampliação e renovação, seja em termos de possibilidade de acesso como em concepção de pensamento, como se observa no destaque a seguir:

A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes (O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932).

Após, a Constituição de 1934 é assinada e determinava que a educação era direito de todos, a obrigatoriedade da educação primária, trazia para a União a competência de legislar sobre essa temática. Para a educação superior a maior consequência foi possibilitar o surgimento do ensino particular estimulado pela isenção de tributos. Essas questões são particularmente observáveis nos seguintes trechos da Lei:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art 154 - Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo (BRASIL, 1934).

Outro fato marcante desse período foi a fundação da Universidade do Distrito Federal<sup>8</sup> (UDF), a qual pretendia contribuir com a formação intelectual dos brasileiros, por meio de estudos integrados e várias áreas do conhecimentos, o que seria algo muito inovador para a época, porém

Não logrou a nova universidade cumprir a sua ambiciosa missão. A tradição – a rigor antiuniversitária, se concebermos a universidade como estudos integrados dados em cooperação por várias escolas, entre as quais a de filosofia seria a central (modelo germânico) – opôs-se à posição pretendida pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Esta tradição era a da escola superior isolada e independente, de tipo profissional, que nos vinha do Império, com a fundação das escolas de medicina e de direito, as quais, com a Central de Engenharia Politécnica, criada depois, constituíam o grupo tradicional e prestigioso do ensino superior brasileiro. [...] Deste modo, mesmo depois da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e da reformulação da universidade em 1930, persistiu a tradição da escola superior independente e auto-suficiente e da universidade do tipo *confederação de escolas profissionais*. (TEIXEIRA, 1989. p.106-107).

Com essa tendência de organização e concepção conflituosa, durante as próximas décadas ocorreu um processo conhecido como o da *Federalização das Universidades*, o qual transformava nessas condições universidades estaduais e agrupamentos de faculdades isoladas. Nesse

---

<sup>8</sup> O Distrito Federal naquela época era no Rio de Janeiro, capital da República.



período o crescimento foi constante mas não significativo, manteve-se a tendência elitista do ensino superior, mesmo que esse fosse público.

Em termos mundiais, entrava para a história a II Guerra Mundial, que devastou a Europa e colocou definitivamente os EUA como potência mundial. Ao seu final inicia-se um período de reconstrução do velho continente, que para a educação possibilitou momentos de reflexão, o surgimento de novas tendências pedagógicas e a materialização das mesmas em projetos educacionais inovadores, os quais serão detalhados no capítulo II deste texto.

A década de 1960, devido a fatores como a pressão popular pelo ensino superior, a nova LDB de 1961 e o clima de progresso que o país viveu, favoreceu o cenário descrito por Anísio Teixeira para a expansão universitária,

Em 1960 havia 10 universidades federais, seis estaduais, oito particulares e três rurais. Em 1968, a rede nacional de universidades foi ampliada para 48, sendo 18 federais, três estaduais, 10 católicas, sete fundações, cinco particulares e uma municipal, às quais se somam quatro universidades rurais (três federais e uma estadual). Esse surto após 1960 sofreu, por certo, a influência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que acentuou a cooperação de atividade privada no campo da educação (1989, p.118).

Esse período marcante da educação nacional propiciou o surgimento de iniciativas com a criação da *Universidade de Brasília* em 1961, a qual tinha uma nova proposta universitária, baseada na autonomia, no incentivo ao pensamento livre e em novas maneiras de ensinar. Esse período fértil de grandes pensadores como Paulo Freire, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Darcy Ribeiro e outros, foi interrompido em termos intelectuais e políticos pelo golpe militar de 1964. Muitos deles foram perseguidos, exilados, tolhidos no que lhes era mais caro, o livre posicionamento.

Esse tempo foi consequência direta das políticas internacionais causadas pela “guerra fria”, as quais praticamente exigiam que cada país tomasse uma posição alinhada aos EUA ou à URSS. Como fruto desse período, ocorreram várias guerras como a da Coreia (1950-1953) e a Guerra do Vietnã (1962-1975), entre outras, o que possibilitou a continuidade da ditadura militar no Brasil, sob o pretexto de evitar a instalação de um governo totalitário e comunista.

A alternância de momentos em que o país tentava iniciar sua democracia, com períodos de ditaduras, novamente trouxe reflexos para a educação. Um dos mais imediatos foi a inverção de rumos na UNB, uma universidade nascida com os mais altos propósitos de benefício social que, sob a intervenção da ditadura, sofreu com a perseguição aos seus professores e estudantes, teve que mudar imediatamente seus estatutos e mais tarde seguir as normas impostas pela reforma de 1968<sup>9</sup>.

A ditadura militar se caracterizou politicamente, conforme Costa e Melo (1996, p.287-289) pela “centralização do poder, fortalecimento do poder executivo, controle da estrutura partidária, controle dos sindicatos e entidades classistas, censura aos meios de comunicação e repressão política”.

Na educação superior adveio uma série de medidas que visavam à ampliação da pesquisa por meio do incentivo a pós-graduação, do investimento na reestruturação com a extinção das cátedras<sup>10</sup> e a criação da estrutura departamental, da matrícula por disciplina e do sistema de créditos. Na prática, o aumento nos investimentos estruturais burocratizou essas instituições de ensino, e as manteve acessíveis para uma pequena parte da população, devido também à mudança do modo de ingresso nas mesmas, que passou a ser feito pelo vestibular classificatório, conforme determinava o Decreto nº 68.908 de 1971.

Depois dessa breve exposição de alguns pontos importantes para essa pesquisa, é possível corroborar com Fávero sobre a sequencia histórica, pois ela diz que,

contata-se que, a partir dos anos 80, surgem várias propostas para a reformulação das instituições universitárias. Será oportuno lembrar que tanto a reorganização do movimento estudantil, como a de outros grupos da sociedade civil, só irá se efetivar no final dos anos 70, com a abertura política e a promulgação da Lei da Anistia. Nas universidades públicas, após esta Lei se processa o retorno de vários professores afastados, compulsoriamente, após o AI-5. No limiar da década de 80, observa-se, da parte de significativo número de professores, a consciência de que o problema da universidade envolve não apenas aspectos técnicos, mas também um caráter marcadamente acadêmico e político, exigindo análise e tratamento específicos (2006, p.34-35).

---

<sup>9</sup> Lei nº 5.540/68.

<sup>10</sup> Posição acadêmica que conferia excessivos poderes a um pequeno grupo de professores, composto pelos titulares das disciplinas ou cátedras.

O panorama universitário descrito por Fávero foi consequência do início da (re)abertura política brasileira, a qual se concretizaria anos mais tarde com o fim do período de governos militares. O cenário político brasileiro mais uma vez estava sendo afetado diretamente pelas mudanças mundiais. A URSS estava em profunda crise econômica, o que causou a instabilidade política e pôs em declínio sua organização socialista. Com a completa desestruturação dessa potência, a polarização mundial em sentidos opostos que compunha a *Guerra Fria*, não existiria mais. Sem essa “ameaça” os controladores do capital não precisavam mais direcionar fundos para os países do terceiro mundo para mantê-los alinhados, o que causou no Brasil, entre outras coisas, o fim do “milagre econômico”. O povo brasileiro, representado pelas organizações sindicais, pelos estudantes, por intelectuais que retornavam ao país e algumas lideranças políticas, clamava pela democracia, que viria com um processo lento de transição para um governo civil, mas ainda não eleito diretamente pela sociedade, frustrando o movimento das *Diretas já*.

Os anos que se seguem se caracterizam por intensas crises econômicas, muita movimentação política, principalmente no que diz respeito à *Assembleia Constituinte*, à promulgação da Carta Magna de 1988 e à preparação das eleições diretas de 1999. Como declara Coutinho:

Nesta eleição, no segundo turno, configuraram-se muito claramente duas propostas de sociedade. Uma delas tinha muito a ver com esse modelo americano, que eu chamaria de "liberal-corporativista": era a proposta de Collor de Mello. A outra se aproximava do modelo europeu, do que poderíamos chamar de "democracia de massas". Era a proposta de Lula e de seus muitos aliados no segundo turno. A primeira defendia o mercado, as privatizações, o "cada um por si", tudo em nome da "modernidade"; a segunda defendia a ampliação do espaço público, a distribuição de renda, a participação popular organizada (2002, p. 28-29).

Essa divisão de ideias figurava em todos os campos da sociedade brasileira, naturalmente as universidades foram tomadas por essa disputa. Em meio ao cenário que aliava a falta de recursos e a pluralidade de ideias, o único ponto que representava alguma convergência nas universidades públicas era a luta por melhores condições de trabalho, devido a falta de investimentos.

No momento configurado pelo intervalo de tempo entre 1990 e 2002, conforme Coutinho, o projeto político escolhido democraticamente pelos brasileiros foi o que se configurou pelo alinhamento aos EUA e modelo econômico neoliberal. Como consequência para as universidades públicas, agravou-se a falta de infraestrutura física e de pessoal, os salários ficaram cada vez mais defasados, mas o pior foi presenciar tentativa de privatização do ensino público, visto que várias empresas estatais foram por esse caminho, como por exemplo, as dos setores de telecomunicações e energia elétrica.

Nesse período a liberação de empréstimos internacionais estava diretamente vinculada aos projetos das organizações e dos bancos financiadores, os quais faziam diversas exigências. No campo da educação era a adoção de determinados modelos pedagógicos, programas de produtividade, mecanismos de avaliação produtivista e controle. O que se percebia era que,

A avaliação de processos educacionais emerge, desde a metade da década de 1980, como uma tendência mundial, sobretudo pela exigência de imprimir qualidade à gestão de sistemas educacionais, quando foi instituída nos Estados Unidos, França, Holanda, Suécia e Inglaterra e foram implementados, ao longo do tempo, mecanismos diversos de avaliação com múltiplas finalidades e fundamentações conceituais diferenciadas. Na década de 1990, a avaliação institucional estendeu-se para diversos países em desenvolvimento, desta feita como forma de complementar as reformas instauradas pelo globalismo, entre elas a descentralização das funções do estado. De par com os projetos nacionais de avaliação, organizações internacionais como a OCDE e a Orealc/Unesco desenvolveram amplos programas de avaliação, neste caso como diagnóstico comparativo internacional, e, portanto, como sustentação para a tomada de decisões políticas, em nível de nações ou mesmo de regiões mais amplas, como a América Latina (OLIVEIRA; FONSECA E AMARAL, 2006, p.72).

Para a educação superior no Brasil o que se viu foi um período de aumento vertiginoso do ensino superior privado, ficando a educação pública, desse nível, em completa estagnação, como se pode perceber no gráfico abaixo.

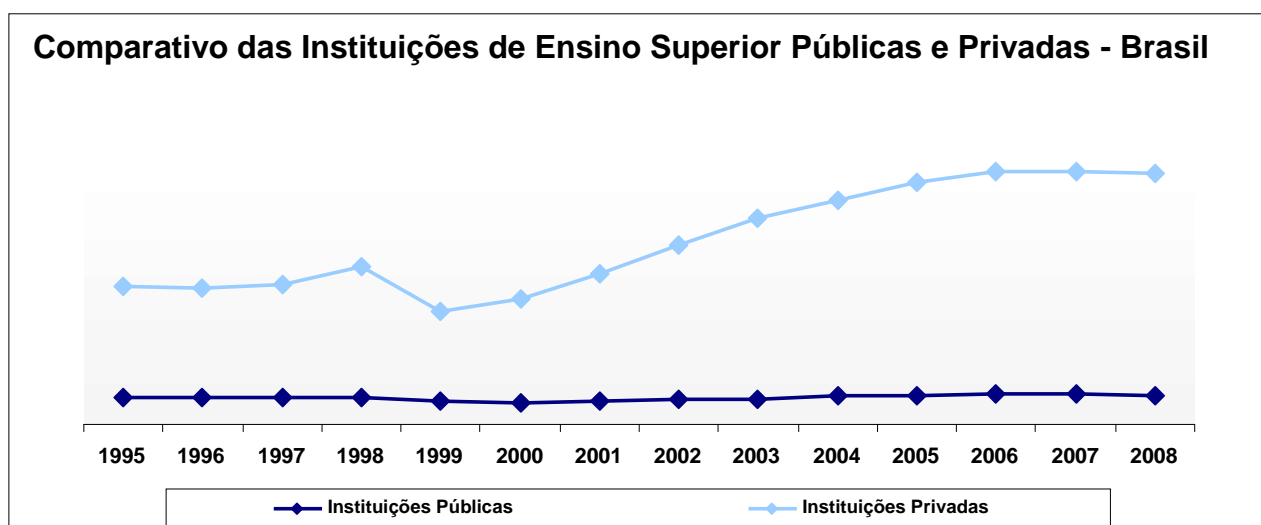


Gráfico 1 – Instituições de Educação Superior no Brasil de 1995 até 2008  
 Fonte: INEP Autor: Robson Sipraki - Observatório da Educação Superior – UFPR (2011)

Nos anos compreendidos entre 2003 até 2010 a política Brasileira toma novos rumos no que diz respeito às questões sociais, e conseqüentemente a educação se insere nesse contexto. Esses foram os oito anos de mandato do governo Lula, o qual, beneficiado por um quadro econômico relativamente estável, pôde incentivar a universalização da educação básica e investir na ampliação da educação Superior Federal, como mostra o gráfico seguinte.

### Universidades Federais

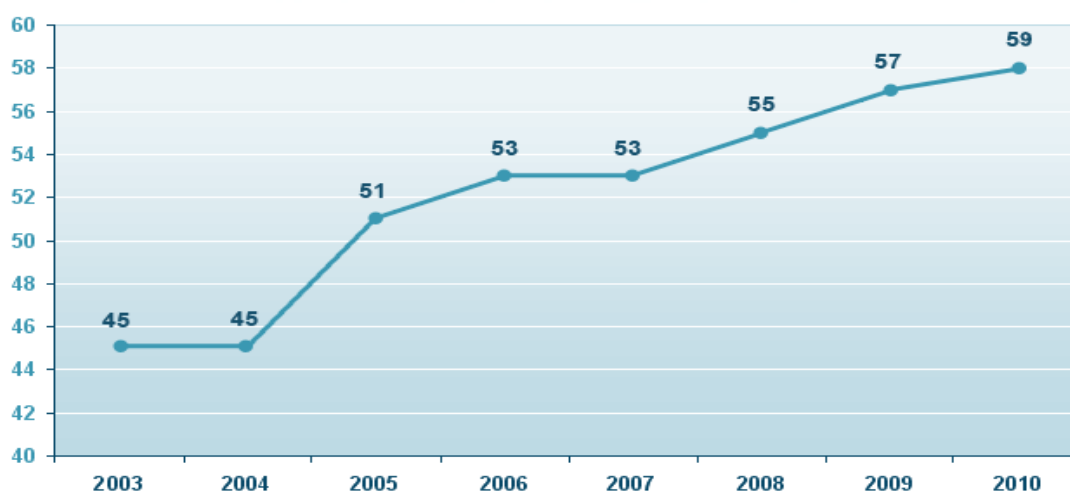


Gráfico 2 – Quantidade de Universidades Federais no Brasil de 2003 até 2010

FONTE: <http://reuni.mec.gov.br>

Nesse sentido, algumas ações são propostas por esse governo, Michelotto; Coelho e Zainko (2006, p.179-196) ao analisar as desse novo ciclo de expansão universitária, comparando-o com o anterior, dos anos 90, expõem algumas de suas premissas fundamentais, como segue.

E é em função desse crescimento às avessas, porque excludente, que o documento Uma Escola do tamanho do Brasil, que traz os compromissos do Governo Lula, enfatiza a necessidade de ampliação do acesso à educação superior para todos os que a ela demandarem e preconiza uma universidade comprometida com a inclusão social. Era preciso reverter o processo de deterioração acentuada que atingia o ensino superior desde os anos 90 (MICHELOTTO; COELHO E ZAINKO, 2006, p.193).

Findada essa análise cronológica dos momentos políticos mundiais e nacionais que influenciaram a educação no Brasil, em especial a educação Superior, dois acontecimentos foram deixados para destaque final pela importância que têm até hoje. O primeiro é a constituição de 1988, pois a mesma coloca alguns pontos fundamentais que possibilitam a reestruturação do modelo atual da expansão universitária:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;  
Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

O segundo acontecimento de destaque que reforça esses preceitos constitucionais é o estabelecimento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de 1996, a qual confirma essas ideias e as amplia, como é possível observar na leitura de seu texto no Art. 2, Art. 9, e do Art. 43 ao Art. 57, os quais, em síntese, expressam um grande incentivo à melhoria de qualidade na educação por meio da autonomia de gestão estruturas e didático-pedagógica, com ênfase no planejamento e avaliação do processo.

Esses pontos serão melhor abordados nas análises da pesquisa e no capítulo II, quando serão apresentadas algumas concepções pedagógicas possibilitadas por esses contextos históricos, as quais serão selecionadas

devido à sua importância para essa pesquisa. Por fim, esse estudo histórico pretendeu mostrar o movimento cíclico na história do Brasil, causado por alternâncias de momentos de abertura política, que possibilitaram avanços na educação superior, com outros de imposições de políticas que pouco contribuíram para o avanço social, para o qual a educação pode contribuir de forma decisiva. Em seu mais profundo sentido, esse movimento cíclico esconde um dilema fundamental, o indivíduo versus a sociedade, ou em outros termos, como exercer a autonomia individual sem se impor de forma intrusiva aos semelhantes? A proposta é a do exercício consciente da autonomia.

## 2.2 A Universidade Federal do Paraná

Ligados à história da UFPR dois fatos importam para essa pesquisa, pois entendê-los é fator significativo para a construção de uma análise consistente do campo da pesquisa, e assim, nesse caso, entender qual é o lócus institucional da autonomia. O primeiro deles é sua fundação, pois os motivos que levaram à criação da UFPR vão muito além da intenção de haver no Paraná uma instituição educacional para formação profissional em nível superior, porquanto foi mostrado anteriormente que essa foi a tendência de criação desse tipo de instituição no Brasil, diferentemente do caso em questão. O segundo é quase uma retomada do primeiro, guardados os contextos e causas, que é a decisão política, por iniciativa da gestão 2002-2006 da UFPR, de se integrar ao projeto *Universidade no Litoral*, o qual será analisado à frente.

A UFPR nasce de uma conjugação de fatores, o principal é relativo às políticas públicas, como a instituição da *Lei Rivadavia*. Outros, relacionados aos ciclos econômicos, também favoreceram o surgimento de outras instituições, como a Universidade de Manaus e as primeiras unidades que mais tarde dariam origem a Universidade de São Paulo. Porém a singularidade em torno da criação da UFPR reside nos motivos regionais/locais que inspiraram a criação da universidade. Em 1912, num Paraná abalado pela perda da disputa do Contestado, lideranças políticas, representadas por Vitor Ferreira do Amaral e Nilo Cairo, os quais, mesmo de origens e atuação política oposta, se uniram e reconheceram que faltava ao Estado uma identidade cultural e intelectual, principalmente entre as lideranças. Assim, viram na educação superior uma possibilidade de fortalecimento de seu estado. Os dois, como diz Wachowicz (2006, p.23) foram muito além de idealizadores da UFPR, foram exemplos de conduta, pois a

vontade férrea desses dois homens contribuiu para a fundação da instituição. Esse fato pode inclusive ser usado como exemplo típico da influência do indivíduo na concretização de instituições que atuaram decisivamente na evolução de suas comunidades. Mesmo assim, muitos fatos interessantes centrados nessas e em outras



personalidades ligadas às origens da Universidade foram deixados de lado, para não prejudicar em demasia a importância da Universidade como instituição. Acreditamos ser ela, de qualquer forma, superior aos indivíduos. Toda obra coletiva é mais importante do que os indivíduos que a concretizam (WACHOWICZ, 2006, p.23).

Wachowicz (2006), em pesquisa sobre as origens da UFPR, publicada no livro “A Universidade do Mate”, vai mostrando que esse ideal de universidade estava sendo construído devido aos acontecimentos históricos,

[...] para que os paranaenses tivessem confiança e fé no futuro, era preciso que sua sociedade dispusesse de mais *massa crítica*. Eram poucas as pessoas formadas nascidas no Paraná. [...] Algumas lideranças perceberam onde residia a deficiência principal dessa sociedade ervateira: a falta de intelectualidade. Daí o empenho de alguns de seus membros em organizar, na Capital, uma Universidade. Esta deveria sanar essa lastimável lacuna, evidenciada pelo desenrolar da história local (WACHOWICZ, 2006, p.35-36).

Nesse sentido ele mostra em várias passagens do livro esse pensamento, citando Vitor Ferreira do Amaral para ilustrar e reforçar a tese da época de que a formação geral fornecida por uma universidade qualificaria o cidadão local para defender, melhorar e valorizar sua terra.

Com o tempo, a UFPR se torna uma universidade que segue a tendência nacional de exclusão de acesso e elitismo (WACHOWICZ, 2006, p.35-36).

### 2.3 Projeto UFPR Litoral

Os motivos para a criação da UFPR Litoral são essencialmente análogos aos do surgimento de sua mantenedora com relação à questão da criação de uma identidade local. Nos dois casos, um quadro social desvantajoso, aliado a uma iniciativa política, compôs os elementos básicos para criação de ambas. No caso do litoral, os primeiros registros documentais são relativos ao Projeto Universidade no Litoral, o qual teve origem no governo estadual sob responsabilidade da “Comissão de Trabalho para efetuar estudos destinados a implantação de Universidade no Litoral”, instituída pelo Decreto Estadual nº 948 de 31 de março de 2003 (anexo I), e alterada pelos decretos nº 1171 e 1172 de 28 de abril de 2003. Essa comissão foi composta por representantes das esferas governamentais do estado do Paraná e dos Municípios de Matinhos e Paranaguá, na esfera educacional havia representantes da UFPR, CEFET e FAFIPAR.

Após um ano de trabalho, o documento do projeto em questão foi encaminhado em abril de 2004 para análise do Conselho Universitário da UFPR. O Projeto traz suas justificativas para a implantação de unidades universitárias no Litoral Paranaense baseadas em dados de institutos de pesquisa do estado e no IDH, os quais mostravam uma grande fragilidade socioeconômica da região e a existência de poucas instituições de ensino superior. A hipótese da comissão que organizou o projeto era a seguinte:

Ampliar na região do litoral as atividades universitárias, na forma de cursos de graduação, cursos técnicos e atividades de pesquisa e extensão, é uma das alternativas para enfrentar os desequilíbrios regionais. A iniciativa, ao mesmo tempo em que demanda baixos investimentos, por aproveitar-se da ociosidade da infraestrutura urbana no período da baixa temporada, viabiliza para as pessoas das comunidades locais o acesso à formação, dotando-as de melhores condições para geração de renda, emprego e inserção social (COMISSÃO DE ESTUDOS, 2004, p.1).

A análise desse documento mostra que a intenção da comissão era fazer da instalação de unidades educacionais na região um instrumento

catalisador para revitalizar as atividades socioeconômicas. O entendimento era de que não bastava qualificar educacionalmente os moradores do litoral, mas criar um ambiente socioeconômico para absorver a mão de obra, que seria qualificada pelas instituições de ensino. Portanto a intenção era de que:

Como desdobramento também da presença da Universidade no Litoral, em razão de o ano letivo não coincidir com a temporada de veraneio, haverá uma otimização da infraestrutura urbana. Os imóveis destinados a aluguel para veranistas, os restaurantes, os prestadores de serviços, entre outros, defrontar-se-ão com uma demanda representada por alunos de curso de pós-graduação, graduação, cursos de formação e aperfeiçoamento, simpósios, pessoal de apoio e docentes, o que aumentará, de certa forma, direta e indiretamente, a renda e a oferta de emprego nas comunidades litorâneas (COMISSÃO DE ESTUDOS, 2004, p.1).

O trabalho dessa comissão, nessa lógica de melhorar as condições sociais na região, apresentou proposta para criação de cursos cujos futuros egressos encontrariam, ou poderiam vislumbrar uma vaga no mercado de trabalho. A seguir, foram listados os cursos separados por instituição<sup>11</sup> responsável desde a implantação até o pleno funcionamento:

### **Cursos sob responsabilidade da Universidade Federal do Paraná (UFPR)**

Curso de Graduação em Educação Física;  
Curso de Graduação em Turismo;  
Curso de Graduação em Gestão Ambiental;  
Curso Técnico em Transações Imobiliárias;  
Curso Técnico em Enfermagem;  
Curso Técnico em Aqüicultura;

---

<sup>11</sup> A denominação das referidas instituições de ensino tem como referência as nomenclaturas adotadas nos anos de 2003 e 2004, período de planejamento do Projeto Universidade no Litoral.

### **Curso sob responsabilidade da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR)**

Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia das Séries Iniciais de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental;

### **Cursos sob responsabilidade do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET)**

Curso Técnico em Construção Civil.

O que se pôde verificar na análise do documento é que cada curso tinha um projeto pedagógico (PPC), mas não havia uma unidade de concepção pedagógica no Projeto Universidade no Litoral, mesmo que todos os cursos tenham sido pensados para aproveitar as potencialidades regionais. Apesar dos itens que compunham cada PPC serem os mesmos, o conteúdo não demonstrava uma articulação entre eles, no que diz respeito aos cursos de instituições diferentes. Havia certa unidade entre os cursos superiores sob responsabilidade da UFPR, outro grupo ficava relativo aos cursos técnicos sob responsabilidade do Setor Escola Técnica da UFPR, já os cursos propostos pelo CEFET e pela FAFIPAR tinham justificativa plausível de inserção regional, mas não se articulavam com os demais.

Outro ponto de destaque era a falta de indicação de continuidade e de articulação na implantação do projeto. A análise do documento mostra que, apesar da intenção ser justificável, e a demanda pela formação existente, a união do projeto ficava por conta da iniciativa política do Governo do Estado do Paraná, não havendo ainda uma proposta educacional pensada para aquela região, levando em conta suas características educacionais. Porém, os méritos que o tempo conferiu ao projeto, foram os da iniciativa que deu origem ao atual Setor Litoral da UFPR e a questão da necessidade de melhorar a educação no Litoral Paranaense, posta em evidência nas instituições integrantes da proposta inicial.

Na UFPR o projeto foi posto em discussão, encaminhado no âmbito do Conselho Universitário (COUN), na reunião do dia 19 de maio de 2004 para

análise de viabilidade de adesão formal e implantação dos cursos. Foi a primeira vez que se observaram registros da expressão *Campus do Litoral*. Mas, nessa reunião, mesmo com a apresentação de um projeto educacional, as considerações dos conselheiros que se manifestaram apontaram para uma reunião política sem análise de mérito, culminando num pedido de *vistas* do processo.

Na reunião seguinte, com o mérito posto em discussão, as considerações evidenciaram como preocupação básica a origem dos recursos financeiros para a implantação do projeto, delegando a organização administrativa e didático-pedagógica para ser tratada em regimento próprio da futura unidade. Esse fato abriu a possibilidade da nova unidade construir um Projeto Político Pedagógico (PPP) próprio.

O *Campus Litoral* teve sua criação aprovada com a obrigação da UFPR não abrir cursos sem que houvesse pelo MEC a criação de vagas de docentes, específicas para a nova unidade. Nesse momento ficou instituída uma comissão para “Acompanhamento e avaliação do projeto Universidade do Litoral”. Dessa reunião do COUN, órgão máximo da UFPR, ficou claro que a responsabilidade pela implantação do projeto seria da administração central, pois a Resolução nº 39/04 vinculava o novo *Campus*, posteriormente transformado em mais um setor da universidade, diretamente ao gabinete do Reitor.

A inferência que se pode fazer dessa sequência de fatos, expressas nas atas das reuniões do COUN, é que os conselheiros universitários percebem o momento político favorável para uma expansão da UFPR, acolhem essa ideia, mas desde que ela não viesse a deslocar recursos, originalmente destinados à mantenedora, para a nova unidade. Essa preocupação era pertinente à medida que ocorria a transição de um governo de oito anos de investimentos quase nulos no ensino superior público, para um novo governo cujo futuro era incerto. Com o comprometimento do governo do estado em prover as instalações físicas e interceder junto ao governo federal para a liberação de vagas de docentes e técnico-administrativas, estavam postas as condições concretas para a viabilização do projeto.

Analisando do ponto de vista legal, a criação da nova unidade correspondia a uma decisão da universidade que deveria ter autorização prévia

do MEC, ato que foi amparado pelo Projeto Expandir – MEC, conforme o Relatório Executivo da Expansão das IFES (BRASIL, 2006, p.74), observando-se Decreto Nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, válido na época, revogado pelo Decreto 5.773 de 9 de maio de 2006. Assim, como a nova unidade fora da sede havia sido credenciada, a criação dos cursos seria instituída no âmbito da autonomia da UFPR, o que foi disciplinado pelo Artigo 5º da Resolução nº 39/04 – COUN.

O legado da Comissão de Estudos do Projeto Universidade no Litoral é constituído por: a integração das esferas governamentais e a indicação da necessidade de implantação proposta pedagógica dirigida para a região em questão. Como resultado imediato houve a celebração de um Termo de Cooperação entre o Estado do Paraná, o Município de Matinhos e as instituições educacionais, publicado no Diário Oficial da União em 07/04/2005, o qual discriminava as obrigações dos parceiros signatários.

Assim, ficou oficializada a cessão de uso do terreno da antiga *Associação Banestado*, a adequação das instalações e aquisição de equipamentos a cargo do Governo do Paraná. Ao Município de Matinhos caberia a manutenção de serviços de limpeza e segurança e os custos com despesas de água, energia e telefonia. À UFPR caberia “Implantação, manutenção e certificação dos cursos de graduação” citados, “de acordo com sua Proposta Pedagógica; além da disponibilização de docentes e técnicos administrativos necessários à consecução dos adjetivos”, conforme a cláusula 2ª do termo em questão. As outras instituições educacionais teriam obrigações análogas às da UFPR com relação à implantação dos cursos propostos pelas mesmas. A administração do Projeto ficaria a cargo de um conselho interinstitucional criado para esse fim.

Após a assinatura do termo, o projeto inicial não contou mais com a participação do CEFET e da FAFIPAR por motivos não registrados, então o projeto *Universidade no Litoral* se materializou verdadeiramente com a presença da UFPR no Litoral. Assim, tendo em vista que as discussões no COUN-UFPR demonstraram preocupações estruturais, sem retirar recursos da UFPR, e não abordaram aspectos pedagógicos, foi necessário que a Gestão da Universidade estruturasse o Projeto Político Pedagógico do *Campus Litoral* para atender a Cláusula Primeira do Termo de cooperação, a qual diz:

O presente Termo disciplina a mútua cooperação entre os partícipes, com vistas à implementação de ações para a ampliação do acesso à educação e o funcionamento da Universidade no Litoral, por meio da oferta de cursos de graduação, técnicos e atividades universitárias de pesquisa e extensão, possibilitando a formação de agentes sociais que atuem de forma responsável e com competência profissional, contribuindo para o desenvolvimento humano, cultural e econômico da região. (In. UFPR, 2008a, p. 171).

Dessa maneira, a UFPR acabava de assumir a responsabilidade integral, em termos políticos e organizacionais do projeto original, o que gerou a atualização de reestruturação e denominação do projeto para *UFPR Litoral*<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Deste ponto do texto em diante, essa será, preferencialmente, a denominação utilizada para referência ao projeto em questão Universidade no Litoral. Essa opção visa demarcar a maneira como a comunidade acadêmica do Setor Litoral da UFPR o assume; e para evitar possível cacofonia ou redundância na construção da semântica textual.

### 2.3.1 Dimensão político-contextual<sup>13</sup>

O ponto diferencial entre a criação da UFPR e do Projeto UFPR Litoral é o fato de que a mantenedora foi criada visando ao desenvolvimento do Paraná, mas numa lógica de fortalecimento das elites, pois, como afirma Wachowicz, ela nasceu pretendendo que o paranaense fosse “afirmando-se culturalmente, tentando preparar suas próprias elites com a criação da Universidade do Paraná” (2006, p. 35). O novo *campus* expandido surge para subverter a lógica de dominação das elites econômicas no Litoral Paranaense e colaborar com o desenvolvimento sustentável da região (UFPR, 2008, p.6).

Entre a aprovação de ingresso no Projeto, em abril de 2004, e o início das aulas em agosto de 2005, a UFPR teve o desafio de pensar sua inserção naquele local sob uma nova ótica. A equipe de gestão<sup>14</sup> da instituição ponderou que o modelo de universidade, que atende aos estudantes da capital do estado, se transposto para a região, provavelmente poderia contribuir eficientemente para a formação profissional, porém não atenderia ao compromisso de desenvolvimento social, pois o modelo tradicional da UFPR, na maioria dos cursos, é pautado por uma lógica diversa, pois

[...] da mesma forma que a divisão social e técnica do trabalho separa o trabalho manual do trabalho intelectual, criando uma dinâmica em que somente os poucos trabalhadores altamente especializados

---

<sup>13</sup> As descrições e análises da “dimensão político-contextual” foram realizadas com base nas proposições de Ana Maria Eyng referentes ao Projeto Político Institucional (2007, p. 161-208). A partir dessa lógica, a autora produziu um instrumento de análise para utilização nas pesquisas realizadas pelo projeto “Políticas de Formação do Professor e Qualidade da Educação Básica: o projeto pedagógico das licenciaturas, os condicionantes da qualidade, o perfil dos professores e o desempenho dos estudantes no estado do Paraná” do Programa Observatório da Educação Superior, ao qual essa pesquisa está vinculada.

<sup>14</sup> As considerações feitas nesse ponto do capítulo foram realizadas com base em: análises dos documentos disponíveis sobre o tema; experiências adquiridas em observações assistemáticas entre os anos de 2007 e 2008, como técnico do Setor Litoral da UFPR; em observações sistemáticas no período de 2009 até 2010, como estudante de mestrado; e dialogando com as teorias apresentadas. Em nenhum momento os autores do Projeto UFPR Litoral foram entrevistados para a realização dessa pesquisa, porém foram analisadas entrevistas que constam nos sites da UFPR e da UFPR Litoral, nos links “notícias”. Eles foram observados em espaços públicos como reuniões de conselhos, formaturas.



compreendem claramente todo o processo de produção – tal como já evidenciado por Marx e retomado por Gramsci no Caderno 22 – também é possível perceber que o trabalho intelectual nas escolas está fragmentado, ou seja, poucos professores relacionam o seu trabalho com a gestão da escola e/ou com o papel desta em relação à sociedade (Hamermüller, 2010, p.223).

Nesse sentido surge o desafio político do novo projeto, subverter essa ordem em que a educação é feita em situações alienantes, nas quais, paradoxalmente<sup>15</sup>, torna-se um processo desumanizador. A lógica capitalista trata os processos de ensino-aprendizagem como se fossem produtos de uma linha de montagem fabril. A análise histórica anterior mostra que essa foi a tendência predominante das políticas educacionais no Brasil, as quais foram pensadas para atender às necessidades de pequenos grupos, quase nunca postas em discussão com os atores das instituições educacionais. Em decorrência disso, como causa e consequência, instituiu-se um ciclo educacional de formação pela educação superior que pode ter causado a alienação de muitos estudantes, pois ao ser formado dessa maneira é plausível ser um futuro reproduzidor da mesma lógica.

A divisão do trabalho nas universidades pode ser analisada, com auxílio das teorias marxianas, como uma divisão de classes. Então, da mesma maneira em que essa lógica mostra como se orienta a organização econômica, também evidencia como se orienta a organização da universidade. A produção de conhecimento nas universidades requer reflexão e consciência da totalidade do processo educacional. Para Marx o trabalho é condição para o exercício da liberdade, mas se esse for realizado em prol do coletivo, da sociedade. Então, por analogia, pode-se dizer que a produção do conhecimento tem uma função coletiva, e para tanto o estudante deve ter consciência desse processo e desenvolver uma relação autônoma com ele.

---

<sup>15</sup> Considera-se que a educação, como processo e fenômeno humano, deve ser humanizadora, assim como as instituições que são educacionais formais, tendo em vista o que ordena a Lei nº 9.394/96 em seu Art. 1: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, **na convivência humana**, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (grifos nossos).

Acredita-se que, por esses motivos foram adotados, pela UFPR Litoral, os seguintes princípios políticos (Anexo IV):

Universidade pública, gratuita, de qualidade e comprometida socialmente;  
Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão;  
Liberdade na construção e autonomia na disseminação do conhecimento;  
Respeito a todas as instâncias da sociedade organizada;  
Participação democrática e representatividade dos três segmentos da comunidade universitária nas políticas e decisões institucionais (UFPR Litoral, 2011, p.04).

É com base nesses princípios que o projeto vem se desenvolvendo, mas inicialmente, a partir deles, foram originadas algumas ações políticas concretas.

A primeira foi a reformulação do rol de cursos que seriam oferecidos. Entre os cursos originais mantiveram-se ofertados a graduação em *Gestão Ambiental* e os técnicos em *Transações Imobiliárias* e em *Enfermagem*. A graduação em Educação Física foi substituída pela *Fisioterapia* e a graduação em Turismo pelo curso técnico em *Turismo e Hospitalidade*. Esses primeiros cursos iniciaram suas atividades em julho de 2005 com 165 estudantes. Esse primeiro semestre foi efetivado com a participação de professores originados da equipe de gestão e alguns convidados.

Na análise dos documentos institucionais, foi possível entender que essas mudanças tiveram como base a decisão de não duplicar cursos de graduação existentes na sede da UFPR em Curitiba, evitando processos de transferência motivados pela concorrência menor no vestibular do novo campus; e os cursos técnicos escolhidos tiveram motivação inversa; visto não haver o problema da concorrência no vestibular, foram criados cursos que já contavam com o *know-how* institucional oferecido pelo extinto Setor Escola Técnica da UFPR.

A segunda dessas ações, no estabelecimento e desenvolvimento da UFPR Litoral, se manifestou de forma mais clara na construção de um projeto político-pedagógico (PPP) único para a UFPR Litoral. Contando com esses princípios orientadores da política institucional foi indicado que na construção do PPP “a proposta pedagógica é fundamentada em **Trabalho por Projetos**” (UFPR, 2011, p.5).

No ano de 2006, com a contratação dos primeiros servidores efetivos do novo *campus*, esses princípios foram orientadores da construção coletiva desse PPP, pois,

A tarefa coletiva de construção do projeto pedagógico requer clareza de rumo, portanto é necessário o estabelecimento de um roteiro. A definição de um conjunto de itens como roteiro, capaz de orientar a discussão, não pretende e nem pode ser rígida ou estática. À medida que o projeto pedagógico vai se delineando, os tópicos vão sendo atualizados e aperfeiçoados, de forma que cada Projeto Pedagógico Institucional poderá ter um roteiro diferenciado. Nisso também está indicada a especificidade à diversidade de cada instituição; [...] (EYNG, 2007, p. 166).

Dessa forma, já com os cursos em andamento, os primeiros docentes contratados receberam as turmas dos cursos com um semestre completado. A missão dos novos docentes foi entender em que projeto estavam se inserindo, e, ao mesmo tempo, ajudar a construí-lo.

Outro ponto interessante a ser analisado é a obrigação citada tanto no Projeto Expandir do MEC<sup>16</sup>, quanto no REUNI, que estabelecem:

[...] a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano [...] (BRASIL, 2007, § 1º do art. 1º).

Essa obrigatoriedade se constitui numa verdadeira incongruência dessa política educacional, pois ela propõe recursos para reestruturação e expansão baseadas em novas práticas pedagógicas no ensino superior e impõe uma Relação Professor Aluno (RPA) baseada numa lógica tecnicista. Essa RPA não leva em consideração que os docentes não terão apenas sua carga horária de trabalho ocupada com o ensino, pesquisa e extensão, mas terão também um grande comprometimento com a construção e implantação das novas estruturas universitárias. Nesse sentido, a UFPR Litoral busca atender as necessidades do contexto local com a estrutura possível de ser obtida pela política educacional do MEC. Constata-se que a iniciativa da inovação pedagógica exige um suporte administrativo adequado.

---

<sup>16</sup> O qual originou a UFPR Litoral.

Assim, ocorrem mudanças nas estruturas organizacionais (se comparadas com as existentes na universidade há quase cem anos), com base no princípio da “Participação democrática e representatividade dos três segmentos da comunidade universitária nas políticas e decisões institucionais” (UFPR Litoral, 2011, p.04, op. cit.) e nas metas pactuadas com o MEC.

Por esse motivo, o conselho setorial da UFPR Litoral foi constituído a partir da universalização da participação da comunidade universitária, pois todos os servidores e estudantes têm direitos a voz e voto nas reuniões, respeitadas as possibilidades legais. O departamento, “célula básica da universidade” e o “colegiado de curso” (HARDY e FACHIN, 2000, p.17) foram substituídos pela figura da *Câmara*, a qual reúne as funções das duas estruturas, sendo composta por uma base docente cuja metade deve ter formação diretamente ligada à área de atuação do curso e a outra em áreas do conhecimento diferenciadas. Sua composição é completada pelas representações técnica e discente. Essa forma organizativa pretendeu otimizar os recursos humanos e conferir um caráter interdisciplinar na composição das Câmaras, que ficam, portanto, responsáveis por funções administrativas e pedagógicas<sup>17</sup> na condução dos cursos, o que, se por um lado representa um acúmulo de funções, por outro favorece a autonomia dos mesmos, tendo em vista o poder que detém. À medida que novos cursos foram criados, automaticamente foram criadas câmaras para desenvolvê-los, porém sem a mesma celeridade na contratação de docentes para compô-las, devido ao processo de liberação de vagas pelo MEC.

Desde o início das atividades do *Campus*, as propostas pedagógicas foram conduzidas na perspectiva de um projeto político-pedagógico em movimento. No ano de 2008 ocorreu o registro dessas idéias na forma de um documento que foi aprovado pela PROGRAD e no CEPE, o que originou a Resolução nº 24/08 CEPE (anexo V). Nesse documento constam as diretrizes políticas e pedagógicas que originaram a perspectiva de trabalho com projetos, na instituição.

Ficou registrada a maneira como é conduzido o ano acadêmico, o processo de avaliação e forma de gestão que é desejada. Nele, em as linhas

---

<sup>17</sup> As questões pedagógicas do Projeto UFPR Litoral serão abordadas de forma analítica no próximo capítulo.

gerais, consta o desenvolvimento dos cursos, basicamente composto pelo perfil do egresso, os objetivos e o campo de atuação. Também é possível observar matrizes de cargas horárias. Abaixo está um quadro demonstrativo da evolução da criação de cursos.

<b>Curso</b>	<b>Ano de início</b>	<b>Vagas por ano</b>
Bacharelado em Gestão Ambiental	2005	30
Bacharelado em Fisioterapia	2005	30
Técnico em Turismo e Hospitalidade	2005	35
Técnico em Enfermagem	2005	35
Técnico em Transações Imobiliárias	2005	35
Bacharelado em Serviço Social	2006	30
Bacharelado em Gestão e Empreendedorismo	2006	30
Técnico em Agroecologia	2006	35
Técnico em Orientação Comunitária com ensino Médio Integrado	2007	40
Licenciatura em Artes	2008	30
Licenciatura em Ciências	2008	30
Bacharelado em Gestão Pública	2008	30
Tecnologia em Agroecologia	2008	30
Tecnologia em Gestão Imobiliária	2009	35
Tecnólogo em Gestão de Turismo	2009	35
Bacharelado em Saúde Coletiva	2009	30
Bacharelado em Gestão Desportiva e do Lazer	2009	30
Bacharelado em Informática e Cidadania	2009	30

Tabela 1 – Cursos da UFPR Litoral e vagas por ano

FONTE: UFPR Litoral (2011)

Esse quadro evidencia que houve um grande crescimento no número de cursos e estudantes. Assim, foi necessário montar estruturas de apoio administrativo às câmaras de atendimento e apoio estudantil.

Na semana de planejamento do ano de 2008<sup>18</sup> foi debatida e aprovada a criação de dois grupos especiais: o Grupo de Interações Culturais e Humanísticas – GICH, responsável por congregar representantes das câmaras para propor e articular diretrizes do funcionamento do Espaço Curricular das ICH com os cursos; e o Grupo Especial de Projetos de Aprendizagem – GEPA, responsável por congregar representantes das câmaras para propor e articular diretrizes do funcionamento do Espaço Curricular dos Projetos com os cursos. Esses grupos passaram a desenvolver suas atividades em colaboração à Coordenação Pedagógica do Setor, estrutura que desde o início do projeto UFPR Litoral centraliza as ações para o desenvolvimento dos cursos.

---

<sup>18</sup> Conforme RESOLUÇÃO nº 44/07-CEPE.

### 2.3.2 Dimensão político-pedagógica e filosófica

O campo das políticas educacionais brasileiras, após a redemocratização da década de 1980, e principalmente frente às possibilidades de flexibilização curricular a partir da nova LDB de 1996, experimenta alternativas de organização política e pedagógica em muitas instituições. Com a introdução da gestão democrática possibilitada pela Constituição Federal de 1988 e incentivada pela LDB de 1996, abre-se a possibilidade da organização das instituições públicas de ensino, gradativamente, ocorrer por meio dos Projetos Políticos Institucionais (PPI) e por Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI). Entende-se que esse tipo de gestão prevê um determinado grau de autonomia dos estudantes, o que, em um sentido etimológico definido por Ferreira (2001, p.83), significa a “faculdade de se governar por si mesmo”. Lalande, citando *Devoirs* apresenta um conceito mais amplo de autonomia, contrapondo-a à servidão:

Liberdade moral, enquanto estado de fato, oposto, por um lado, à escravidão dos impulsos, por outro, à obediência sem crítica às regras de conduta sugeridas por uma autoridade exterior. “É esta servidão que os homens chamam heteronomia; e eles lhe opõem, com o nome de *autonomia*, a liberdade do homem que, pelo esforço da sua própria reflexão, dá a si mesmo os seus princípios de ação. O indivíduo autônomo não vive sem regras, mas apenas obedece às regras que ele escolheu depois de examiná-las” B. Jacob, *Devoirs*, p.25 (LALANDE, 1993, p.115).

Para Barroso, entretanto, é preciso cuidado ao identificar a autonomia, liberdade e independência. Para ele é sempre necessário considerar dois pólos, ao se tratar de autonomia.

O conceito de autonomia está etimologicamente ligado a idéia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a “independência”. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia é

também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras (2001, p.16).

Portanto, não se pode analisar “autonomia” fora do contexto específico em que ocorre.

As mudanças nas políticas brasileiras, segundo Santomé (1998), são reflexos do contexto sócio-político-econômico do final do século XX, em contraposição à fragmentação do conhecimento e dos processos de produção que ocorriam com maior intensidade no início do mesmo. Naquele tempo operavam bases socioeconômicas que influenciavam a educação para a constituição de processos escolares que também não incentivavam a autonomia, ao contrário, produziam seu cerceamento, conforme expressa o autor ao citar Taylor.

Assim algumas pessoas passam então a ser as que pensam e decidem, enquanto as outras obedecem, como escreve **F. W. Taylor** (1970, p. 53), “também é evidente que, na maioria dos casos, precisa-se de um tipo de homem para estudar e planejar um trabalho, e de outro completamente diferente para executá-lo (SANTOMÉ, 1998, p.11, grifos nossos).

Entretanto, a questão da gestão democrática da educação remete a um tema polemico: democracia. No Brasil, esse discurso ocorre como consequência da globalização das economias, a qual exige interação entre mercados livres. A crescente necessidade de atendimento aos mercados consumidores locais e internacionais começa a causar mudanças nas empresas, as quais, para conseguirem fazer frente aos competidores, deveriam estar sempre inovando e melhorando seus processos produtivos. Assim, entra em cena o discurso da necessidade de qualificação permanente e comprometimento com a empresa. Essas mudanças econômicas afetam diretamente a educação. Santomé afirma que,

Para compreender as reformas e inovações educacionais é preciso desvelar as razões e discursos nos quais se baseiam. Tanto as políticas de reforma educacional oriundas da Administração como as modas pedagógicas estão impregnadas de discursos, ideais e interesses gerados e compartilhados por outras esferas da vida econômica e social. Se as crises nos modelos de produção e distribuição capitalista vão sendo resolvidas gradualmente, em um



primeiro momento mediante a aplicação de princípios tayloristas e fordistas, e posteriormente com novas adaptações e mesmo, atualmente, com a gestão de novas fórmulas como o toyotismo, é previsível pensar que algo semelhante pode estar ocorrendo também nos sistemas escolares. Cada modelo de produção e distribuição requer pessoas com determinadas capacidades, conhecimentos, habilidades e valores; e sobre isto os sistemas educacionais têm muito a dizer (SANTOMÉ, 1998, p.20).

Arendt afirma que “sempre que a relevância do discurso entra em jogo, a questão torna-se política por definição, pois é o discurso que faz do homem um ser político” (ARENDR, 2010, p. 4) relacionando o discurso à ação, Arendt afirma,

A ação, na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança [*remembrance*], ou seja, para a história. [...] A condição humana compreende mais que as condições sob as quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados, porque tudo aquilo com que eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência (ARENDR, 2010, p.10).

Assim, com relação especificamente ao contexto dessa pesquisa, e não fazendo uma generalização teórica, é importante marcar a contextualização de dois “sujeitos” que estão em atuação no cotidiano<sup>19</sup> da universidade: o estudante e o professor. A partir da ótica de Bourdieu, é possível recorrer ao método sociológico para perceber o quadro de relações sociais em que a universidade está inserida e assim poder perceber as relações que nela ocorrem, as quais irão influenciar as maneiras como esses sujeitos citados se expressam com relação a ela, simbólica e culturalmente.

No âmbito acadêmico brasileiro, influenciado pelo contexto, as práticas pedagógicas começam a ser disciplinadas por meio dos Projetos Políticos e Pedagógicos (PPP), onde o termo “político” foi incorporado para denotar que a democracia e a autonomia são possibilidades no âmbito escolar. Porém, o simples fato da democracia se tornar possível, e legalmente instituída, não é garantia de sua efetivação concreta. O ideal de democracia, como alerta Michelotto, é incorporado ao discurso capitalista, por isso merece cuidados ao ser abordado.

---

<sup>19</sup> Aqui o conceito de *Cotidiano* está utilizado com a referência do livro “Sociologia da vida cotidiana”, de Agnes Heller.

Ao inserir em seu discurso o conceito de “democracia”, sabe-se que os burgueses tinham como interlocutores os detentores do poder feudal, contra o qual lutavam. Na defesa do direito à educação escolar, pensavam em si mesmos, e não na totalidade da população. Assim, esse termo ainda se apresenta eivado de valores capitalistas, o que impõe sempre a consideração do contexto histórico em que está sendo referido (MICHELOTTO, 2010, p. 23).

Historicamente, portanto, as condições para a efetivação e o exercício da democracia e da autonomia, estão ligados ao contexto socioeconômico vigente. Dessa forma, também o campo educacional, e por consequência a educação superior, se relacionam com a democracia e com a autonomia, nas condições impostas por esse contexto. A mesma autora mostra que é transferida para o interior das universidades a segmentação social que o capitalismo impõe. Assim, no período capitalista, as instituições universitárias acabam servindo para a manutenção do poder social das elites, por meio da detenção do conhecimento, como afirma Michelotto.

Um estudo sobre a democratização da universidade parte, em geral, da constatação primeira de que ela vem sendo destinada, no decorrer de sua história, a poucos indivíduos, motivo pelo qual é considerada elitista ou não democrática. Atuar como discente ou docente, nesta instituição, tem se constituído um privilégio. Assim pode-se afirmar que existe certa relação de organicidade entre a classe que detém poder na sociedade e a universidade (Michelotto, 2010, p. 27).

Na educação superior brasileira, essa tendência de reincorporação da democracia ficou alinhada, ou identificada, com a utilização de processos ou técnicas pedagógicas chamadas de inovadoras, o que foi possibilitado pela LDB de 1996, pois o relator do projeto encaminhado ao Congresso Nacional, Senador Darcy Ribeiro, dizia-se um defensor da democracia e que havia tido inspiração nas ideias de Anísio Teixeira. Os princípios fundamentais que orientaram o projeto de lei nessa direção foram: descentralização da gestão educacional; democratização e flexibilização do sistema nacional de educação; garantia de recursos financeiros para ofertar uma educação de qualidade; desenvolvimento de um sistema de avaliação para acompanhamento do desenvolvimento da educação nacional. Esses princípios conferiram à LDB de 1996, como características principais, a possibilidade de criação de sistemas de ensino nos âmbitos estaduais e municipais e a autonomia pedagógica, administrativa e financeira para que os projetos pedagógicos pudessem ser

realizados. Para a educação superior, mesmo que as universidades já tivessem adquirido a possibilidade de alcançar o status de autônomas, conferido pelo Art. 207 da Constituição Federal de 1988, a consequência direta foi o início de uma reformulação das normas do Conselho Nacional de Educação, substituindo os currículos mínimos por diretrizes orientadoras dos processos pedagógicos dos cursos de graduação. Estavam assim criadas as bases legais e normativas para que a educação nacional pudesse se pautar pela formação do cidadão, por meio de projetos pedagógicos democráticos e inovadores.

Franco (2008, p.21), após “levantamentos e análises bibliográficas”, chegou a uma síntese de princípios que possibilitam um ensino superior inovador; seriam eles:

Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; Relação entre teoria e prática; Relações que rompem com a figura do professor centralizador; Interdisciplinaridade; Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais; Aprendizagem por situações-problema; Avaliação formativa; Formação integral (FRANCO, 2008, p.21).

Essa inovação tomou força nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a partir da criação do “Projeto Expandir” – ano 2004 – e do “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais” (REUNI) – ano 2008 –, pois os mesmos a trazem em sua gênese, sendo ela uma de suas principais metas.

O Projeto UFPR Litoral se insere nesse contexto político-pedagógico nacional. Nele se opta por utilizar o conceito de “projeto” como o elemento integrador de políticas educacionais, com estratégias curriculares e didáticas para a concretização de seus objetivos político-sociais. Por esses motivos, é necessário fazer uma análise de tal iniciativa, pois a mesma deve ser compreendida desde o significado historicamente atribuído à expressão “projeto”, quando surge no campo educacional, até sua utilização pela UFPR. Há que se ter, porém, o entendimento de que as primeiras experiências de atividades escolares, as quais hoje se chamam de trabalho por projetos, foram diversas e até divergentes entre si, e não estão sendo transpostas, no geral, para o conjunto da instituição em questão.

A opção da inovação adotada pela UFPR, nesse caso, vem do fato de que o Projeto UFPR Litoral tem “intencionalidade emancipatória”, como expressa Fagundes (2009). Portanto, visto que essa intencionalidade irá operar num projeto de educação formal, sua efetivação/realização será buscada num currículo. Porém, para tanto, é necessário um planejamento baseado no entendimento do que significa trabalhar com projetos, e o que se busca ao adotar essa estratégia. Como afirma Fagundes,

Evidentemente, essa condição não significa que a superação do senso comum e a construção do bom senso, no dizer de Gramsci (1982), ou a transição da curiosidade ingênua em epistemológica no pensar de Freire (1996) possa ser tomada mediante uma atitude idealista e mágica. Se assim for concebida, a possibilidade de frustrações e acomodações pode levar professores/alunos e a comunidade escolar a uma construção falsa, a partir dessa idéia de mudança. Uma compreensão equivocada reforçaria a ideologia que nos condiciona por meio do falseamento da realidade, dos fatos e relações que a constituem (FAGUNDES, 2009, p. 126-127).

Outra questão diz respeito ao fato de que o PPP da instituição alvo dessa pesquisa se propõe emancipatório (UFPR Litoral, 2008, p.4, 8-10, 13-15, 35). Assim, o conceito de *emancipação* deverá ser abordado e relacionado com o de *autonomia* do estudante, num exercício reflexivo que tentará mostrar certa relação de condição entre os mesmos e o conceito de consciência para a construção do *sujeito* e sua “emancipação” no contexto educacional, a partir daquilo que o constitui, que é o *conhecimento*.

Para Adorno, “de um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (1995, p. 143 - 144). Snyders complementa afirmando que é necessário, de alguma forma, um grau de direcionamento nas propostas emancipatórias, mesmo se correndo riscos.

A reivindicação dos alunos de escolher ao invés de serem pressionados coloca em prova a noção geral da obrigação e a multiplicidade de suas aplicações particulares. É certo que um grande risco está incluso na obrigação, risco de irritar, desencorajar – e que impõe de nossa parte uma contra ofensiva: introduzir no interior das atividades impostas algo tão estimulante, tão empolgante que o aborrecimento se torna diminuto (SNYDERS, 1988, p. 213).

Essa ideia de direcionamento, mesmo que pouco significativo, não era foco da proposta original da UFPR Litoral, que previa a construção dos projetos de cursos à medida que os movimentos pedagógicos fossem concretizados, baseados no PPP. Porém as regras gerais da Universidade exigem uma prévia organização dos mesmos. Esse conflito entre liberdade e direcionamento pode, entretanto, constituir o mote para o aprofundamento das reflexões e dos debates, que trazem à luz os limites e as possibilidades do exercício da autonomia.

No caso educacional, o estudante será sujeito autônomo, mais efetivamente, de seu processo de aprendizagem se ele compreender a proposta político-pedagógica de sua instituição e se colocar organicamente nela, o que parece ser algo difícil, visto que a escola básica brasileira não funciona como deveria ser a escola unitária, segundo o conceito de Gramsci. Para esse autor, a autonomia deveria ser criada gradativamente no correr da escola básica e efetivada na superior. Ao tratar da questão da formação desenvolvida pela escola unitária, ele fala que o estímulo à “autodisciplina intelectual e moral” é fator fundamental ao desenvolvimento humano; por meio desse pensamento fica evidente que para ele não deve ser na universidade a preparação para esse fim, mas ela é um local do exercício da “responsabilidade autônoma”, como segue:

Por isso, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso [...] (GRAMSCI, 2001<sup>a</sup>, p. 39).

Assim, os estudantes de grau superior já teriam condições de exercer autonomamente seus estudos. Porém, esse se constitui em um dos limites da UFPR Litoral, pois seus estudantes iniciam os cursos, geralmente, sem essa condição prévia.

É necessário entender os objetivos do Projeto UFPR Litoral, tanto quanto o é entender as bases dos conceitos que o fundamentam. As questões da construção da democracia e da inovação pedagógica por projetos estão

ligadas por um conceito mais básico e comum a elas, que é a autonomia, pois seu exercício pelos sujeitos da educação é condição necessária e desejável para que ocorra a aprendizagem com o sucesso que se quer obter. Porém, como se viu anteriormente, o exercício da autonomia não é corriqueiro e nem incentivado nas instituições de ensino superior no Brasil. Assim surgem as questões: como fomentar e de que maneira será possível ensinar a ser autônomo?

### **2.3.3 Pedagogia de Projetos ou Projetos de Trabalho?**

Em um período compreendido entre meados da última década do século XX e o início deste, no Brasil, as atividades educacionais institucionalizadas que utilizaram “Projetos” no currículo variaram entre duas lógicas: a Pedagogia de Projetos; e os Projetos de Trabalho. Essas duas expressões, embora sejam reconhecidas como similares em muitos casos, numa espécie de discurso do senso comum educacional Brasileiro, devem ser analisadas com cuidado, pois não poderiam ser consideradas sinônimas.

Epistemologicamente falando, Pedagogia de Projetos seria uma expressão para nomear uma concepção pedagógica, o que traz consigo a necessidade de um conjunto teórico para dar força de ciência a essa concepção, o que não é unanimidade entre os teóricos em educação. Para significar a expressão “Pedagogia de projeto” é necessária a construção de uma teoria para sustentá-la, ou sua aproximação a um conjunto teórico que possa fazer essa sustentação. Nesse caso específico, a possibilidade existente seria uma retomada e recontextualização da obra de John Dewey. Ela poderia trazer fortes subsídios para tanto, visto que tratou da construção de uma proposta educacional baseada na experiência dos estudantes, agindo por meio de projetos, baseada numa filosofia educacional humanista na qual a valorização do indivíduo, em suas relações com outros, potencializaria a construção da autonomia.

Com relação à expressão “Projetos de Trabalho”, essa é atualmente a mais referenciada forma teórica de tratar a questão. Os autores que optam pelo investimento no estudo e prática do trabalho com projetos o encaram como uma estratégia e metodologia inserida na escola para dinamizar o currículo. Esses autores fazem uma retomada de clássicos, também como Dewey. Esse autor elaborou uma proposta que refutava o trabalho fragmentado pela multiplicidade de matérias e a aprendizagem pela repetição imposta pela autoridade do professor. Suas propostas partiram de uma reflexão mais ampla, que foi chamada de “Pensamento Pragmático da educação”, segundo o qual não há separação entre a realidade e o sujeito, não há separação entre a vida e a escola.

Não é educativo o ensinarem-se unicamente coisas. Tomada ao pé da letra a máxima Ensinai coisas e, não, palavras ou Ensinai coisas antes de ensinar palavras seria a negação da educação; com ela a vida mental se limitaria a simples adaptações materiais e sensoriais. Aprender, em seu sentido próprio, não quer dizer – aprender coisas, e sim aprender a significação das coisas, e este processo subentende o uso dos sinais ou da linguagem em seu sentido genérico. Se prosseguisse, até o extremo, a campanha dos reformadores pedagógicos contra os símbolos, acarretaria a supressão da vida mental, pois esta vive, move-se, existe, por meio dos processos da definição, da abstração ou da generalização, e da classificação, que apenas, graças aos símbolos, se tornam possíveis. Foi, aliás, necessária essa campanha pedagógica. Quanto mais o valor de uma coisa depende de seu uso racional, maior será o perigo de abusar desse uso (DEWEY, 1952, p. 189-190).

Com o intuito de pôr em prática suas teorias, as quais giravam em torno de sua filosofia educacional, Dewey funda, na Universidade de Chicago, uma escola experimental que se baseia no princípio de que a criança aprende fazendo, o que ele chama de “Ocupações Construtivas”. Segundo ele, a aprendizagem seria realizada pelas ações e não pela simples instrução, assim a escola era local para reconstrução das “experiências concretas”. As atividades escolares buscavam desencadear experiências que preparariam os jovens para a vida responsável em sociedade, de forma democrática e participativa, as quais acabaram por ser mais conhecidas como projetos. Ao se fazer uma análise das produções de Dewey é possível creditar a ele não somente a autoria de um método, mas também um trabalho reflexivo sobre

como se dá o pensamento humano. Ele produziu consistentes propostas relacionadas aos temas *Democracia e Educação* e suas relações.

Mesmo a aceitação de Dewey não sendo unanimidade nos meios acadêmicos, principalmente entre os marxistas, para os quais, segundo VAN ACKER, “o socialismo dele não passa de pragmatismo burguês, cientificista, individualista e utilitária” (1979, Índice XXI), certamente foi difícil e importante produzir seu pensamento no contexto estadunidense de sua época, de caça as bruxas comunistas e socialistas. Entre as apresentações da quarta edição brasileira do livro *Democracia e Educação*, Leonardo Van Acker sintetiza e destaca duas das mais atuais e importantes ideias de Dewey:

1) não há democracia autêntica sem indivíduos mentalmente capazes de colaborar para o bem comum e de mudar as estruturas sociais, não introduzindo confusão e desordem; 2) nem há democracia genuína sem educação do pensamento reflexivo, capaz de discussão objetiva e prova experimental [...] (VAN ACKER, 1979, Índice XXI).

Após as idéias e iniciativas trabalhadas por Dewey, postas em discussão e divulgação, contemporaneamente a ele, surgiram nos Estados Unidos duas propostas práticas de execução ou adaptação, em alguma medida, dos princípios do trabalho com projetos. Seu discípulo William Heard Kilpatrick desenvolveu a proposta original, e a ela deu o nome de “método de projeto”. Além disso, na escola experimental da Universidade de Chicago, ocorreram outras duas experiências que, embora possam ser criticadas em vários aspectos, sobretudo pela impossibilidade dos estudantes escolherem temas diferentes do currículo vigente, operaram com técnicas ou procedimentos que podem enriquecer as atuais propostas de trabalhos com projetos, foram elas:

Denominação	Local	Idealizador	Pontos de destaque
<b>Plano Dalton</b>	Cidade de Dalton, Massachusetts	Helen Parkhurst	A maneira como cada estudante pretende cumprir o currículo é transposta para um Contrato Pedagógico, assinado por ele e o professor; As salas de aulas são laboratórios didáticos equipados à disposição dos



			<p>estudantes;</p> <p>Os professores ficam à disposição dos estudantes e promovem conferências diárias para grupos interessados no mesmo assunto;</p> <p>Existe um mural para comunicação e registro das informações destinadas aos estudantes;</p> <p>Existe uma folha tarefa para registro das unidades trabalhadas e o desenvolvimento dos estudantes.</p>
<b>Sistema Winnetka</b>	Escolas de Winnetka, subúrbio de Chicago	Carleton W. Washburne	<p>Os estudantes recebem material para autoinstrução e autocorreção;</p> <p>Os livros textos são substituídos por livros tarefas que comporão um roteiro de estudos;</p> <p>Os livros texto são escritos pelos professores da escola a partir de fases diagnósticas;</p> <p>Os princípios básicos são baseados na solidariedade, interesse pelo bem comum, interdependência social, entre outros.</p>

Tabela 2 - técnicas ou procedimentos de trabalhos com projetos

Fonte: Nérici (1989, p. 62-65)

No Brasil essas ideias foram disseminadas principalmente por Anísio Teixeira, que tomou contato com as mesmas diretamente em viagem aos EUA, tornando-se aluno de Dewey. As propostas de Teixeira, que são diretamente influenciadas por aquele autor, são apresentadas em suas obras: “Educação não é privilégio” e “Pequena introdução à filosofia da educação”. No Brasil, porém, essas ideias, além não serem bem estudadas e empregadas, foram muito criticadas e combatidas, principalmente nos intervalos de tempo em que os contextos políticos eram impostos por ditaduras. Nesses períodos, por influência dos governos, os rumos da educação nacional passaram a ser cientificistas e técnicos, pouco inovadores.

As atuais propostas de trabalhos com projeto têm, ainda, influências de Freinet, Decroly, Bruner, Ausubel, entre outros. Essa pedagogia chega ao

Brasil por meio da divulgação dos estudos, principalmente, de duas correntes teóricas europeias. A primeira diz respeito aos estudos da francesa Josette Jolibert, a qual se ocupou em trabalhar com projetos para valorizar as experiências vividas em sala de aula na “construção de crianças leitoras” (1994a, 1994b).

A autora, ao atuar com estudantes do ensino fundamental, principalmente com crianças em processo de alfabetização, adota a ideia de que “se aprende participando da aula”, tomando posição perante os fatos ocorridos, sendo sensível aos acontecimentos, e auxiliando na escolha dos objetivos e da maneira como atingi-los (1994b). Segundo ela, o processo de ensino-aprendizagem realizado por projetos não ocorre somente pelas respostas dadas pelo professor, mas pelas experiências construídas. Dessa forma o estudante fica envolvido em uma “experiência educativa” na qual as práticas em sala de aula proporcionam a construção do conhecimento.

A segunda corrente de pensamento, a espanhola, é representada no Brasil pela divulgação das pesquisas de Fernando Hernández – da Universidade de Barcelona. O autor trata os Projetos de Trabalho como uma postura pedagógica que propicia ao estudante vivenciar os processos de ensino-aprendizagem na escola, contextualizando-os com os problemas vividos na sociedade. Dessa forma ele procura romper com uma educação que Paulo Freire denominou de “bancária”, valorizando o processo educativo, por meio não apenas da técnica, mas de uma estratégia de ensino baseada na compreensão, nas experiências, nas relações, na investigação e no diálogo. Segundo Hernández e Ventura,

A proposta que inspira os Projetos de trabalho está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional [...]. Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o *tratamento da informação*, e 2) a *relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas* ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (1998, p.61).

No entendimento do autor, os Projetos de Trabalhos trazem novas possibilidades de entendimento do processo educacional, pois educar não é ensinar memorização ou repassar conteúdos. O que se pretende com “Projetos é buscar a estrutura cognoscitiva, o problema eixo, que vincula as diferentes informações, as quais confluem num tema para facilitar seu estudo e compreensão por parte dos alunos (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.62). Nesse sentido é necessário organizar o currículo para construção e o desenvolvimento dos projetos. Os autores exemplificam como essa organização foi aplicada no currículo da Escola Pompeu Fabra, de Barcelona, a partir dos parâmetros curriculares espanhóis. A seguir, será apresentada adaptação do esquema proposto por Hernández (1998, p.65):

<b>ELEMENTOS</b>	<b>PROJETOS</b>
Modelo de aprendizagem	Significativa
Temas trabalhados	Qualquer tema
Decisão sobre que temas	Por argumentação
Função do professorado	Estudante, intérprete
Sentido da globalização	Relacional
Modelo curricular	Temas
Papel dos alunos	Co-partícipe
Tratamento da informação	Busca-se com o professorado
Técnicas de trabalho	Índice, síntese, conferências
Procedimentos	Relação entre fontes
Avaliação	Centrada nas relações e nos procedimentos

Quadro 2 – Esquema de projetos de Hernández  
 Fonte: Hernández (1998, p.65), adaptado do original.

A partir dessa organização, fica evidente que com os Projetos de Trabalho a educação escolar deve centrar-se no processo de ensino-aprendizagem, não somente nos produtos. Nessa proposta, os estudantes são

levados a pesquisar as soluções para a resolução de problemas que surgem do contexto cotidiano.

Tendo em vista que as situações estudadas são concretas e surgem do cotidiano, diferentemente dos currículos centrados nas disciplinas, aos professores também é colocada a necessidade de buscar soluções para os problemas, a fim de mediar os estudantes no desenvolvimento dos projetos. Dessa forma, a relação professor-estudante toma um caráter de negociação. Os mesmos têm a necessidade de definir e pactuar os objetivos dos projetos, as estratégias para desenvolvê-los, e as formas de análise e avaliação. Assim, o conhecimento é construído em sala de aula, não apenas memorizado, transformando-se a relação com o saber disciplinar tradicional em uma forma mais consciente, crítica e reflexiva.

Na proposta de Projetos de Trabalho, ao ser possível que os estudantes participem da construção e desenvolvimento dos mesmos, eles se responsabilizam por seus processos formativos e se tornam corresponsáveis pela formação dos colegas. Essa característica favorece a participação, o respeito aos colegas e professores e a identificação de seu papel na escola e na sociedade. Os estudantes, portanto, começam a se relacionar com o conhecimento de forma autônoma, por serem estimulados a pensar soluções para os problemas cotidianos, sejam eles na própria construção dos projetos (método), ou na superação dos temas curriculares.

A análise geral, a partir dessa síntese das propostas europeias da utilização de projetos no currículo escolar, demonstra que o entendimento aqui proposto é de que estes representam uma releitura das ideias originadas em Dewey, as quais hoje apontam para uma metodologia de projetos.

Por todas essas características, os Projetos de Trabalho tomam uma conotação de formação social dos sujeitos, como destaca Behrens ao falar sobre a metodologia dessa proposta:

Com intuito de educar para a vida, a Metodologia de Projetos deve considerar processos pedagógicos que envolvam a responsabilidade, o respeito, a igualdade, a autodireção, a autonomia, a proposição de soluções múltiplas, o pensamento independente, enfim, a vivência da democracia em ações, atos e atitudes que levem à aprendizagem (2006, p. 38).

A partir do destaque feito por essa autora, é possível perceber o porquê dos projetos terem sido escolhidos para integrar uma parte significativa<sup>20</sup> do currículo e das estratégias de ação da UFPR Litoral. A instituição em questão, por ter como objetivo principal de sua constituição o desenvolvimento regional por meio da educação, tem forte envolvimento com as questões sociais da comunidade onde está inserida. Por esse motivo, para sua contribuição educacional ser efetiva, conforme suas propostas, os estudantes, que poderão ser futuros agentes do desenvolvimento, devem aprender a pensar as questões sociais da região em consonância com os preceitos democráticos desejáveis para o país.

Assim, com essa visão democrática, a Metodologia de Projetos pode incentivar a habilidade de escolher, de valorizar a si mesmo e ao grupo, de conviver em situações de consenso, de aceitar e analisar com respeito os posicionamentos de outras pessoas, de construir processo de autoconfiança que permitam atuar com competência e independência (BEHRENS, 2006, p.38).

O que confere ponto diferencial no trabalho com projeto é a visão de que a escola é parte da sociedade, e, portanto, os trabalhos nela realizados não são meros ensaios, mas são experiências produzidas em um contexto de aprendizagem para preparar o cidadão que está em formação. Então o conceito de autonomia na educação está diretamente relacionado aos objetivos que essa educação pretende alcançar.

Anísio Teixeira, em sua incessante busca por melhorias de condições sociais nacionais, por meio da educação, expressa essa ideia dizendo: “Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública” (apud, VIEIRA, 2006, p. 28).

Na análise do projeto UFPR Litoral os projetos são um de seus pontos centrais, por meio do qual se procura efetivar a construção da autonomia dos estudantes baseada na utilização do trabalho com projetos.

Esse Setor optou por construir um projeto político-pedagógico próprio, o qual serve de orientação para os de seus cursos. A decisão de adotar essa postura política foi possibilitada por ser esse um projeto que já nasce após o

---

<sup>20</sup> De 20% à 40% da carga horária, conforme a periodização e o currículo dos cursos.

novo ordenamento constitucional legal para a educação nacional, baseado em decisão de gestão da UFPR.

No *caput* do Art. 1º da LBD de 1996, em consonância com o Art. 205 da Constituição Federal de 1988, o conceito de educação, ao menos legislado, se torna mais abrangente, reconhecendo que ela ocorre nas instituições formais e fora delas (BRASIL, 1996, Art. 1). Essa visão não era expressa nos textos legais anteriores, principalmente durante a ditadura; lá a educação significava o mesmo que ensino. Mesmo que essa lei seja referente às “instituições próprias” de ensino (BRASIL, 1996, op. cit.), nos parágrafos 1º e 2º fica instituída a possibilidade subjetiva de inter-relacionamento entre elas e outras instituições sociais e suas finalidades. Esse conceito de educação, nessa lei, é posto com três finalidades básicas: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 2). A partir dessas finalidades, são construídos onze princípios que irão reger a educação nacional, são eles:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;  
III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;  
IV. respeito à liberdade e apreço à tolerância;  
V. coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
VI. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
VII. valorização do profissional da educação escolar;  
VIII. gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;  
IX. garantia de padrão de qualidade;  
X. valorização da experiência extraescolar;  
XI. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996, Art. 2).

A partir desse arcabouço legal surge a possibilidade das instituições escolares discutirem e ampliarem suas formas de atuação, tratando as questões que eram vistas como apenas pedagógicas por si mesmas, como questões conectadas com o mundo fora da escola. A questão da formação humana volta ao discurso legal sob a forma da igualdade de condições, sejam elas de acesso, permanência ou expressão. Os objetivos e questões sociais passam a ser parte tão importante da instituição educacional quanto as questões pedagógicas. A maneira como essas serão, discutidas, planejadas,

registradas, desenvolvidas, avaliadas e postas em um ciclo evolutivo passa a ser chamada de projeto político-pedagógico. Nesse projeto, a incorporação do conceito expresso pela palavra “político” deve ter tanto significado quanto a palavra “pedagógico”. Essa ideia vem tomando força nas discussões educacionais. Corroborar-se com Gandin quando ele diz que,

Nesse sentido, tenho insistido na necessidade de adjetivar esse projeto como “político-pedagógico”. Esse projeto precisa conjugar uma precisa definição de rumos e de opções na vida desta escola (o aspecto político) com competência educacional para concretizar essas opções na vida desta escola (o aspecto pedagógico). Obviamente, as fronteiras entre esses dois aspectos não é precisa e nem deve ser; é combinar uma pedagogia da política e uma política da pedagogia (Silva, 1994). (GANDIN, 2006, p. 67).

Essa possibilidade de incorporação de um viés político na educação formal tem como objetivo um ganho de qualidade na educação e por consequência na vida social. No entanto, há que se registrar e evidenciar que da mesma forma que se as escolas que ensinavam conteúdos com métodos e técnicas descontextualizadas histórica e socialmente não eram desejáveis, também não é desejável outro tipo de radicalismo, o da formação política sem conteúdos curriculares. Sobre esse ponto de vista, Gandin faz um alerta e uma proposta para garantir um equilíbrio entre esses vieses:

[...], a construção de um projeto político-pedagógico na escola exige uma rigorosa metodologia de trabalho. Creio que o Planejamento Participativo é a ferramenta mais eficaz, dentro da lógica da gestão democrática, na construção de ideais coletivos em escolas.[...] O planejamento participativo propõe três momentos distintos, mas integrados: 1. a indicação de um horizonte ou referencial; 2.. a construção de um diagnóstico que julgue a prática à luz do referencial; 3. programação de ações concretas (GANDIN, 2006, p. 69).

A UFPR Litoral tenta seguir essa tendência, formando um projeto político-pedagógico (PPP) que foi baseado em princípios gerais divulgados no Caderno de Cursos e Profissões. Esse registro é publicado anualmente e serve como base para uma discussão que procura dar movimento ao PPP, possibilitando que ele esteja sempre mudando conforme as necessidades contextuais; portanto ele é considerado como uma práxis político-pedagógica. Os princípios são:

Postura, compromisso e **capacidade de realização**.

**Educação e Desenvolvimento Sustentável** Integrados na Ação Comunitária e na realidade.

**Planejamento, execução e avaliação integrados**, como força determinante na viabilização do Projeto UFPR Litoral.

Ações **imediatas, progressivas e permanentes**.

**Integração dos níveis educacionais** da educação infantil à pós-graduação.

Desenvolvimento integral do **ser humano**.

Desenvolvimento da **capacidade crítica e da proatividade** do educando em todas as atividades formativas.

Espaço para a construção de utopias e **respeito aos limites** humanos.

Exercício da docência fundamentada na **mediação**.

**Formação continuada** do corpo docente.

**Flexibilização** da estrutura curricular com harmonia nas atividades formativas.

**Avaliação permanente, participativa e reflexiva** de todo o processo curricular.

Evolução do projeto através de **ações reflexivas** da comunidade curricular e demais atores sociais (UFPR, 2011, p.5, grifos originais).

Ao analisar esses princípios é possível perceber que os mesmos são uma versão híbrida do Art. 3 da LDB, com os princípios que orientam os Projetos de Trabalho.

No ano de 2008 foi feito o primeiro registro desse movimento dando origem ao PPP UFPR Litoral, aprovado pela Resolução 24/08 – CEPE, com alterações posteriores. Nesse documento consta a maneira como esse projeto busca articular suas políticas, sua organização pedagógica, baseada em espaços integrados, os quais procuram orientar os currículos dos cursos. Na dimensão político-pedagógica do projeto UFPR Litoral o objetivo político de desenvolver a região, por meio da qualificação do cidadão egresso dos cursos do setor, é levado ao currículo pelos espaços curriculares. Esses espaços foram concebidos para serem articulados entre si por uma lógica que opera a partir do Trabalho com Projetos. É necessário entender essa organização para se entender como e em que grau a autonomia dos estudantes ocorre nessa instituição.



### 2.3.3.1 Os Espaços Curriculares e os Projetos de Aprendizagem

No projeto UFPR Litoral existem três espaços curriculares que funcionam baseados na estratégia de Trabalho com Projetos, são eles: Fundamentos Teórico-práticos (FTP); Interações Culturais e Humanísticas (ICH); Projetos de Aprendizagem (PA). Esses espaços foram concebidos numa lógica política ao se entender que:

O currículo não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial. Estudos academicistas ou discussões teóricas que não incorporem o contexto real no qual se configura e desenvolve levam à incompreensão da própria realidade que se quer explicar (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

Se por um lado é necessário entender que os objetivos políticos devem estar operando em sintonia com o currículo, com a metodologia e seus instrumentos, também é necessário que o Projeto UFPR Litoral seja compreensível, e assim se justifica a necessidade de expressar ou diferenciar didaticamente seus conceitos, políticas e organizações.

O projeto político-pedagógico implica a construção de uma qualidade que é, ao mesmo tempo, política e técnica. Neste processo, é preciso não descuidar nem da elaboração de uma clara visão de mundo nem da construção do conhecimento, tarefa precípua da escola: ambos devem estar relacionados intimamente. Para a operacionalização de um projeto pedagógico não é possível pensar apenas nas grandes questões políticas. É preciso incluir as questões ligadas ao dia-a-dia da escola e estudar alternativas à antiga prática. Isto envolve diretamente a discussão em torno da construção do conhecimento e do que é valorizado e negado como conhecimento "oficial" (GANDIN, 2006, p. 69).

Nessa lógica, a intenção pedagógica proposta no PPP do Setor Litoral da UFPR pode ser compreendida como inovadora pelo conjunto e articulação de suas propostas, mesmo que algumas de suas "partes" integrantes não

sejam puramente novas, como o uso de projetos. Outro ponto interessante é a utilização do Projeto Político Pedagógico, que está sendo constantemente construído, como ponto de referência inicial para a organização dos Projetos dos Cursos.

Neste sentido, é importante fazer um exercício de análise dessas “partes” para se entender a articulação proposta entre as mesmas. A proposição descrita no texto do PPP é dar uma direção geral para as ações do Setor, com os princípios que seguem:

Entende que o trabalho pedagógico, percebido na sua totalidade, deverá ser pautado pelos princípios que envolvam:

- a) o comprometimento da Universidade com os interesses coletivos;
- b) a educação como totalidade;
- c) a formação discente pautada na crítica, na investigação, na proatividade e na ética, capaz de transformar a realidade.

Das muitas discussões desencadeadas nos vários fóruns intra e extra-Universidade, os princípios e as reflexões vão se ressignificando coletivamente, na expectativa de criar as bases de sua implantação. (UFPR, 2008, p.8-9)

#### 2.5 Metodologias

A execução de uma política educacional que integra a educação básica, o ensino profissionalizante, a graduação e a pós-graduação com ações de desenvolvimento sustentável, coloca-se como desafio e essência deste projeto.

##### 2.5.1 Proposta Pedagógica

A proposta pedagógica desenvolvida no Setor Litoral apresenta um diferencial centrado na aprendizagem, a partir da estratégia de ensino por projetos. O desenho curricular que se fundamenta na educação por projetos permite que o estudante construa o conhecimento, integrando com diversas áreas do conhecimento. Além dos fundamentos teórico-práticos, específicos de cada curso, o aluno organiza o seu cotidiano tendo também espaços semanais para as Interações Culturais e Humanísticas (ICH) e para dedicar-se ao projeto de aprendizagem.

A proposta pedagógica desenvolvida no Setor Litoral apresenta um diferencial centrado na aprendizagem, a partir da estratégia de ensino por projetos. O desenho curricular que se fundamenta na educação por projetos permite que o estudante construa o conhecimento, integrando com diversas áreas do conhecimento. Além dos fundamentos teórico-práticos, específicos de cada curso, o aluno organiza o seu cotidiano tendo também espaços semanais para as Interações Culturais e Humanísticas (ICH) e para dedicar-se ao projeto de aprendizagem. (UFPR, 2008, p.29)

A partir da análise dessa diversidade de princípios é possível perceber que as atividades dessa instituição universitária são de ordem heterogênea e procuram extrapolar os limites tradicionais desse tipo de instituição de ensino. Porquanto, tendo sido projetada educacionalmente e orientada para um fim social maior, que seria o desenvolvimento regional, ela tenta efetivar sua razão

de existência por meio de seu currículo, o qual se quer que funcione de maneira integradora, como possibilidade de uma unidade entre sua intencionalidade institucional e a formação conferida pelos cursos.

A política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm na mesma. Não só é um dado da realidade curricular, como marca os aspectos e margens de atuação dos agentes que intervêm nessa realidade. O tipo de racionalidade dominante na prática escolar está condicionado pela política e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

Por esse motivo, é possível perceber que o PPP da UFPR Litoral é uma política, pois o mesmo foi criado e trabalhado antes dos projetos dos cursos, com o objetivo de orientar e até induzir que os objetivos sociais estejam presentes. Assim é possível entender que,

Em termos gerais, poderíamos dizer que a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Esse Setor da UFPR nasce com a possibilidade de construção de uma concepção educacional mais unitária, na medida em que se puderem traçar políticas e objetivos de ação institucional, para depois agregar a elas as concepções dos diversos cursos. No entanto, para que essa intenção seja efetiva, tendo em vista que é baseada no conceito de projeto político-pedagógico, a experiência dos membros da comunidade acadêmica deve ser agregada ao mesmo. O planejamento inicial deve abrir espaço para a participação, principalmente dos servidores que trabalham na UFPR Litoral, pois senão,

A partir da experiência histórica que temos, qualquer esquema de intervenção [...] pode parecer negativo e cerceador da autonomia dos docentes como supostos especialistas da atividade pedagógica e do desenvolvimento curricular. A intervenção administrativa supôs uma

carência de margens de liberdade nas quais expressar as tendências criadoras e renovadoras do sistema social e educativo. Numa sociedade democrática, que ademais garante a participação dos agentes da comunidade educativa em diversos níveis, é preciso analisar a intervenção ou regulação do currículo desde outra perspectiva (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Por esses motivos, e aceitando as ideias de Sacristan, acredita-se que foi acertada a decisão de se instituir a projeto UFPR Litoral a partir de princípios, tomar sua construção como algo feito no dia-a-dia e posteriormente fazer o registro das primeiras ideias concretizadas.

Para que se entenda como se dá o exercício da autonomia dos estudantes, então é necessário conhecer, em linhas gerais, os espaços curriculares com os quais eles se relacionam.

No espaço dos Fundamentos teórico-práticos (FTP) os estudantes terão contato com os conhecimentos que devem ser trabalhados a partir das diretrizes curriculares para o ensino de graduação. Essas diretrizes, ao serem constituídos os cursos, devem levar em consideração que:

No Projeto Político Pedagógico – PPP da UFPR Litoral, fundamentado no trabalho por projetos, os fundamentos teórico-práticos são meios e não fins no processo de formação. Com rigor científico e contextualização com os demais desafios reais que o estudante vai enfrentando, os fundamentos 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. O *como fazer* e o *que fazer* têm intencionalidade e compromisso dos atos educativos construídos coletivamente e assumidos em planejamento criado interdisciplinarmente na diversidade técnico-metodológica das diversas instâncias do Setor (UFPR Litoral, 2008, p. 31).

Por esses motivos, os FTP são rapidamente identificados como o espaço do conhecimento científico tradicional. Nos cursos mais tradicionais e com diretrizes curriculares nacionais mais rígidas devido ao controle dos conselhos profissionais, os FTP são constituídos na forma modular. Como objetivo do projeto, pretende-se que os FTP também sejam trabalhados por projetos, porém somente dois cursos da UFPR Litoral conseguiram implantar essa dinâmica.

O espaço das Interações Culturais e Humanística (ICH) é o ponto de maior inovação nesse currículo de educação superior. As ICH foram pensadas

para pôr em contato a cultura local, da comunidade acadêmica, com a cultura do mundo universitário com vista à formação humana. Esse espaço de reflexão, ao mesmo tempo em que visa à formação de futuros profissionais com visão mais ampliada de mundo, também serve para mostrar que existe uma grande diversidade cultural e que as diversas culturas não devem se sobrepor numa relação de hierarquia. Assim ele foi pensado como:

O espaço curricular de Interações Culturais e Humanísticas (ICH) consiste num dos pilares do Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral, representando, no mínimo, 20 % da carga horária curricular em todos os cursos. Através de encontros que ocorrem semanalmente, integrando estudantes dos diferentes cursos, o ICH constitui-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. Desta forma, a UFPR Litoral, através das ações e atividades que promove e sustenta, visa sensibilizar e despertar a comunidade acadêmica para compreensão da complexidade das questões sócio-político-culturais e ambientais, fazendo interlocuções com PESSOAS que fazem a diferença; colocando em discussão e aprofundamento TEMAS que instigam; preparando e desafiando competências a cerca de PROCEDIMENTOS que interrogam; ocupando e promovendo ESPAÇOS e MOMENTOS que envolvem e articulam EXPRESSÕES e DESEJOS humanos (UFPR Litoral, 2008, p. 31).

Por seu caráter inovador e original, as ICH têm sido o espaço que os estudantes mais demoram a compreender, visto que ocorrem interdisciplinarmente, misturando todos os estudantes e todos os cursos e de todos os anos. Dessa forma, mesmo com a mediação de um docente, os estudantes é que têm o papel de fazer a ligação dos conhecimentos adquiridos nesse espaço com seus cursos. A partir do ano de 2008 foi criado o Grupo de Interações Culturais e Humanísticas (GICH), o qual é composto por representantes eleitos de cada curso, e tem por objetivo pensar, desenvolver e articular as ações das ICH na instituição.

Os Projetos, como espaço curricular, devem ser a expressão da autonomia de estudos dos membros da comunidade acadêmica, técnicos administrativos, docentes e discentes.

Na concepção do Projeto Político-Pedagógico os estudantes, docentes e a instituição desenvolvem projetos que têm suas especificidades e focos diferenciados. Os Estudantes – desenvolvem projetos de acordo com os seus interesses, orientados por professores que os estimulam e desafiam objetivando o

desenvolvimento de processos de aprendizagem, denominados *Projetos de Aprendizagem*. Os Professores – têm projetos de ações docentes na região, denominados *Projetos de Ação Docente*. A Instituição – estimula e promove ações integradas com as políticas públicas fundamentadas em desafios e objetivos comuns, *Projetos Institucionais* (UFPR Litoral, 2008, p. 30 - 31).

Os Projetos, como espaço curricular, geram muitas distorções de entendimento e geralmente são tomados como sinônimo dos Projetos de Aprendizagem dos estudantes. Desconsidera-se que deve haver interação com os outros espaços curriculares para que haja uma unidade curricular. Essa interação pode e deve ocorrer para haver retroalimentação. A partir do ano de 2008 foi criado o Grupo Especial de Projetos de Aprendizagem (GEPA), o qual tenta promover a integração dos projetos da UFPR Litoral.

A articulação entre esses espaços curriculares deve compor os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), os quais irão formar os conteúdos das profissões. Dessa forma, eles são o diferencial curricular que garantiria a execução das intenções políticas da UFPR Litoral na formação dos estudantes.

O espaço FTP não é foco desse estudo porque seu caráter inovador se sustenta na articulação com os outros espaços curriculares; é o espaço de menor grau de autonomia por definição. Também as ICH não foram escolhidas como foco dessa pesquisa porque nesse espaço o caráter da autonomia estabelece múltiplas relações, uma vez que, com relação à autodeterminação e a possibilidade de direcionamento de uma escolha individual, o estudante deve negociar com os demais membros da comunidade acadêmica as atividades que serão desenvolvidas. Portanto, nesse espaço o que mais importa é a interação propriamente dita e não apenas o movimento individual nas ações da relação institucional dos estudantes, mesmo que a interação seja uma característica desejável em um ser autônomo.

Portanto, os PA são o foco desse estudo porque é neles que os estudantes podem trazer para si a integração dos espaços curriculares, escolhendo o que e como desejam estudar, num exercício mediado diretamente por um docente.

### 2.3.3.2 Projetos de Aprendizagem como Estratégia e Instrumento de Estudos

Trabalhar com projetos não é algo novo na educação básica, mas é algo pouco usual na educação superior brasileira.

A palavra Projeto carrega uma série de significados, geralmente mais ligada à tipologia da atividade à qual está se referindo do que propriamente a um significado puro para a palavra “projeto”. Alguns autores ligados às questões sociais trabalham com a ideia de que “um projeto é uma ação social planejada, estruturada em objetivos, resultados e atividades, baseados em uma quantidade limitada de recursos (...) e de tempo” (ARMANI, 2000, p.18). Outra definição que auxilia a compreensão do significado de projetos é a apresentada por Ferreira (2001, p.597) “plano, intento, empreendimento, relatório, etc.”. Um projeto, geralmente, é visto como uma ação planejada que levará uma situação inicial a chegar a um ponto objetivado.

Porém, a definição que mais se aproxima do que, na UFPR Litoral, significa a palavra projeto na expressão “Projetos de Aprendizagem (PA)”, é a que Lalande apresenta, apoiando-se em Sartre:

É usado num sentido muito amplo, sobretudo nos escritores existencialistas, para designar tudo aquilo pelo qual o indivíduo tende a modificar-se e modificar o que o rodeia numa certa direção. “Quando digo que o homem é um projeto que decide por si próprio... o que quero dizer... é que ele não tem *a priori* estados psíquicos como o prazer ou a dor para espicaçar a consciência, mas que na realidade a consciência se faz prazer ou dor e que ela decide assim, seja na sua estrutura, seja no curso de uma vida, sobre a natureza ou a essência de si própria e do homem.” J. P. Sartre, “Consciência de si e conhecimento de si”, *Bull. da Soc. Fr. De Fil.*, sessão de 2 de junho de 1947, p.81, (LALANDE, 1999, p. 872).

Por esse motivo, no presente trabalho, embora de sentido amplo uma vez que tem a finalidade clara de ser um espaço curricular a serviço de um

PPP com intenção emancipatória, deve ser compreendido como uma “trajetória de ensino e aprendizagem”.

O PA é algo que do lado do estudante deve ser compreendido como a possibilidade dele entender, refletir e ser consciente de seu processo de formação, muito mais além do que em um curso superior, mas um momento de vida que pode significar crescimento humano.

Com o olhar do docente como referencial, o PA é a necessidade de mediar algo feito e refeito, do discurso para a ação e da ação ao discurso, formando uma relação teoria e prática que deve ser registrada e repensada dialeticamente, tanto para colocar-se como mediador do processo, como para servir como gerador de conhecimento novo.

Na UFPR Litoral, ele pode chegar aos estudantes como uma estratégia de ensino-aprendizagem em todos os espaços pedagógicos ou somente no espaço dos Projetos. No espaço curricular, o Projeto de Aprendizagem é, para o estudante, é uma ferramenta de ensino aprendizagem que primeiramente é utilizada como um trabalho pontual, com características e tempo limitados.

Os PA são integrados nos cursos conforme o PPP da UFPR Litoral e as diretrizes determinadas pelo GEPA, (anexo II). Após a integração dessas primeiras diretrizes, esse grupo, em conjunto com as câmaras dos cursos, produziu as ementas dos Projetos Pedagógicos de Cursos.

No desenvolvimento do PA pelos estudantes, a partir das diretrizes do GEPA, ficou estabelecido que no primeiro semestre eles estudassem as diversas tipologias de projetos, metodologias científicas para embasar a escolha do tema de seus projetos. Como o passar do tempo e o desenvolvimento do estudante, ele pode ser modificado. O esforço empreendido para essa modificação, num processo de aprendizagem, pode expressar a autonomia do estudante em organizar seu processo formativo. O professor mediador tem por função fortalecer a relação de estudante com o saber, acompanhando a construção do conhecimento e iniciando uma prática de comprometimento com o mesmo. Essa prática visa ao desenvolvimento da reflexão do processo, a qual servirá de base para a construção da autonomia.

Outro ponto significativo desse instrumento é a possibilidade de se romper as fronteiras da universidade e do ensino curricular. A construção de acordos e regras, com o mediador, com o coletivo do PA, ou mesmo com



outros agentes da sociedade, auxilia na construção da responsabilidade social dentro e fora do espaço universitário.

Por esse motivo, ele não deve ser encarado como uma mera obrigação da estudante de realizar uma tarefa, por mais ampla que seja, ou ser reduzido a uma obrigação que o aluno tem que cumprir para terminar o curso universitário.

O PA deve ser entendido como um instrumento educacional que modifica a relação de hierarquia entre docente e discente. Ele mostra a necessidade de haver um planejamento das ações, o qual irá orientar a busca pela construção do conhecimento necessário para sua realização. O PA deve permitir que o estudante conheça sua maneira de aprender e possa avaliar seu processo de ensino-aprendizagem em conjunto com o professor para corrigir rumos e fixar conhecimentos. Por fim, a individualização do processo, mesmo nos PA em duplas ou em trios, dignifica a reflexão que o estudante faz sobre sua aprendizagem, elemento significativamente importante para a construção da autonomia.

Assim, o PA estará a serviço do PPP, mas poderá possibilitar o exercício da autonomia do estudante, dependendo quais forem as políticas e as práticas pedagógicas pretendidas pela instituição de ensino, e de como essas forem assimiladas pelos estudantes em seu exercício de autonomia.

### 3. O EXERCÍCIO DA AUTONOMIA NOS PROJETOS DE APRENDIZAGEM

Nesse capítulo serão apresentados e analisados os dados obtidos nos movimentos empíricos da pesquisa. Tomando como base as políticas nacionais e institucionais para a educação superior, além dos aspectos conceitual, organizacional e pedagógico do Projeto UFPR Litoral, procurar-se-á construir uma síntese teórica que descreva o cenário em que se realiza o exercício da autonomia dos estudantes da UFPR Litoral, evidenciando limites e possibilidades.

Tendo em vista a proposição metodológica deste trabalho, a descrição desse quadro passa pelo confronto entre o que é pretendido pela instituição, expresso em seu PPP e demais fontes documentais, e os fatos concretos que ocorrem no dia-a-dia institucional, com ênfase no espaço curricular Projetos de Aprendizagem. Portanto, é necessário trabalhar questões que contraponham o planejamento e as ações institucionais, com o ponto de vista e as ações dos estudantes. Essa necessidade vem do entendimento de que, mesmo sendo necessário um conjunto normativo que oriente o processo educativo, a autonomia não ocorre por decreto, como explica Barroso:

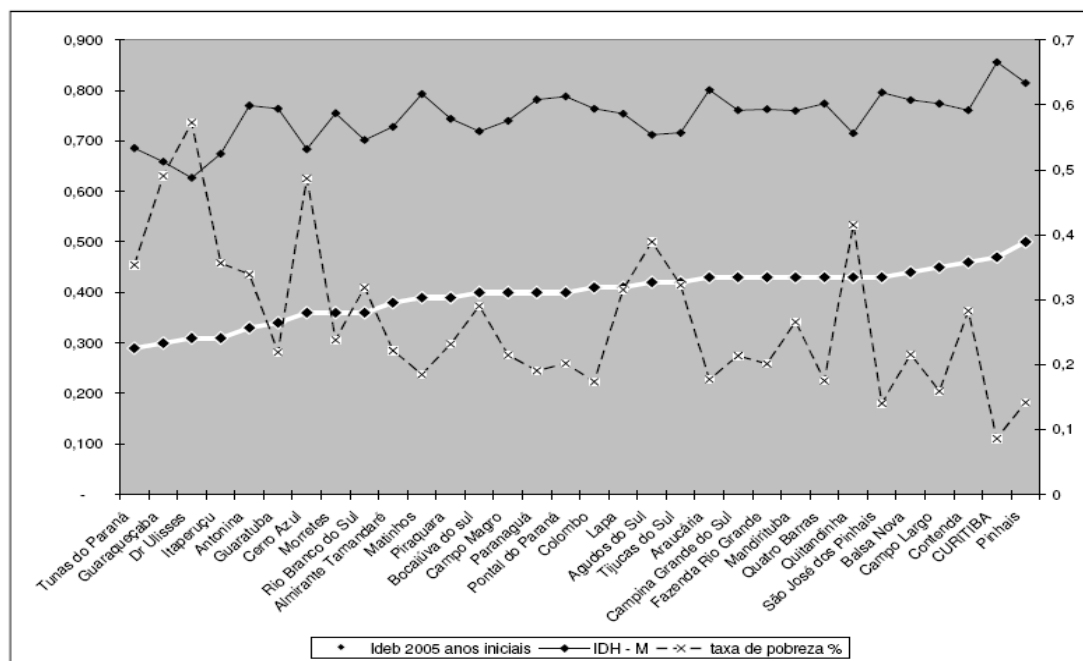
Não que dizer que os normativos não tenham significado enquanto quadros regulamentadores ou formas de racionalização *a priori* da organização e ação das escolas. Todavia, só uma concepção determinista da mudança pode julgar, neste caso, que eles são suficientes para impor a transformação das pessoas e das estruturas em direção a práticas de decisão autônomas (2001, p. 17).

### 3.1 Síntese exploratória

A fase exploratória da pesquisa revelou a necessidade de analisar a questão da autonomia institucional porque a forma como ela se desenvolve influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem, e conseqüentemente o exercício da autonomia dos estudantes, conforme Martins e Silva (2010, p. 421-440). Assim, a análise do Projeto Universidade no Litoral, passando pela criação do Campus Litoral da UFPR, até chegar à criação do Setor Litoral da UFPR, foi realizada com o objetivo de evidenciar em que contexto histórico se insere esse projeto e quais são as condições que os estudantes encontram para o desenvolvimento de sua formação acadêmica.

Nesse sentido, foi possível avaliar que no estado do Paraná, a região que tem os menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e os menores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o litoral. Portanto, o propósito principal da criação da UFPR Litoral que é o de auxiliar no desenvolvimento regional por meio da educação, é real.

**Gráfico 3** – Ideb, IDH-M e taxa de pobreza – municípios da RMCL (em índices)



Fonte: IBGE; MEC-Inep; Banco de dados do NuPE/UFPR.

Obs.: Dados do Ideb de Adrianópolis não estavam disponíveis.

GRÁFICO 3 – Ibeb, IDH-M e Taxa de pobreza

Fonte: GOUVEIA; SOUZA; TAVARES (2009, p.49).

O gráfico 3 mostra que o município de Matinhos tem baixos IDH e IDE, e uma alta taxa de pobreza, assim como a maioria dos sete municípios da região litorânea. Porém, ele não é o município com os piores índices do litoral, o que reforça a análise de que sua escolha como sede do projeto foi devido a uma conjuntura de fatores políticos. Ficou evidente que o que favoreceu a concretização da UFPR Litoral foi a viabilização de condições políticas e materiais, por meio de recursos repassados pelos governos do estado e do município, aliado ao contexto de expansão da educação superior pública no Brasil e o desejo da Gestão 2002-2008<sup>21</sup> da UFPR em investir em um projeto de educação inovadora.

No âmbito interno da universidade, a criação dessa unidade descentralizada não demonstrou ser uma unanimidade, e somente foi possível pelo investimento da Reitoria que trabalhou junto ao Conselho Universitário para aprovar sua criação. Essa falta de consenso sobre a questão, mais tarde, geraria um cenário de instabilidade política para a aprovação do PPP UFPR Litoral e a regulamentação de seus cursos.

Tendo em vista que o exercício da autonomia é relacional, como se viu, uma zona de contato entre a instituição e o indivíduo, se ela for desejável, as políticas das instituições e sua organização devem possibilitá-la, para que os indivíduos possam caminhar em sua direção sem impedimentos institucionais, ou com eles minimizados. Assim, concorda-se com a visão do autor, quando ele diz:

[...] afasto-me de uma visão estreita que reduz a autonomia das escolas à sua dimensão jurídico-administrativa. Para os defensores deste ponto de vista, a autonomia existe pelo simples fato de serem decretadas as competências que são transferidas da administração central e regional para as escolas (BARROSO, 2001, p.16).

Então, foi possível perceber que a UFPR Litoral se propôs a trabalhar educacionalmente com as potencialidades locais, pensando no desenvolvimento econômico. Ela iniciou suas atividades com cursos técnicos de formação rápida, onde as pessoas puderam qualificar as atuações profissionais, nos locais onde estavam inseridas, para trazer melhorias na qualidade dos serviços ofertados nas áreas de atuação desses cursos.

---

<sup>21</sup> Período de um mandato e meio, pois a gestão eleita para o mandato de 2002-2006 é reeleita, mas não chega ao término da segunda gestão com a renúncia do Reitor em 30 de maio do ano de 2008.

Para entender se essa proposição esteve alicerçada em uma lógica coerente, foi necessário, primeiramente, explorar o perfil dos estudantes, com a finalidade de elucidar se esse é alinhado com as pretensões políticas do Setor Litoral, em questões, como por exemplo: a primeira diretriz traçada pela política institucional, que é a de auxiliar no desenvolvimento regional<sup>22</sup>.

As análises documentais revelaram que a suposição era de que a maioria dos estudantes deveria ser oriunda da região, pois teriam o maior interesse em desenvolvê-la. Ocorrendo o contrário, seria grande a possibilidade de qualificar profissionais que depois de formados não permaneceriam trabalhando no litoral paranaense.

Ao serem analisados os questionários socioeducacionais<sup>23</sup> de inscrição aos processos seletivos dos cursos da UFPR Litoral, observa-se um crescente ingresso de estudantes moradores do Litoral Paranaense, fato que em princípio confirma o investimento em ações de âmbito regional. Conforme mostra o gráfico abaixo:

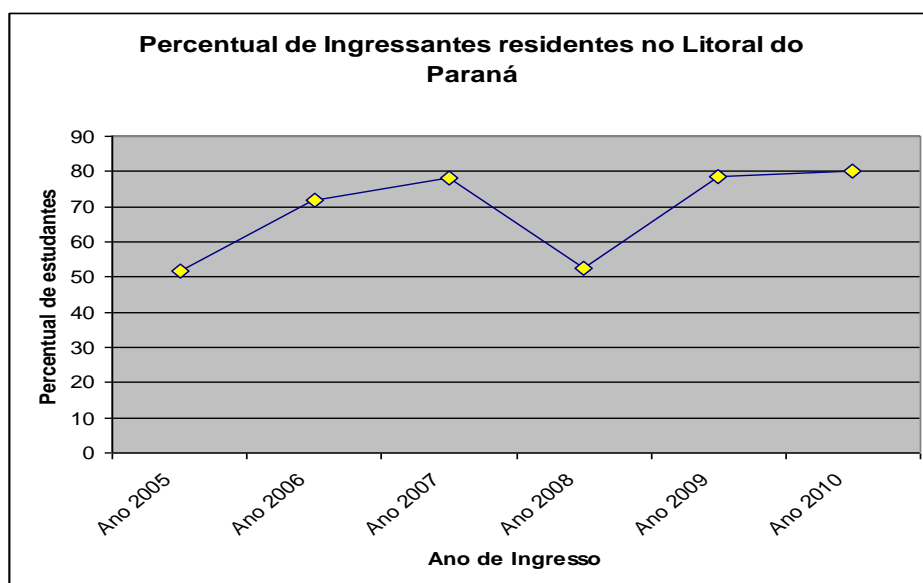


Gráfico 4 – Percentual de Ingressantes residentes no Litoral do Paraná

Fonte: Núcleo de concursos UFPR.

<sup>22</sup> Esta afirmação é evidenciada literalmente em diversos documentos institucionais, tais como: Relatório para a Comissão de Acompanhamento da Implantação da Universidade do Litoral, criada pela Portaria nº 1267/2004 – Reitoria UFPR, p.07; Projeto Político Pedagógico UFPR Litoral, Setembro de 2008, p. 02, p.08; Trajetória da Implantação da UFPR Litoral, Versão Setembro de 2008, p.03, p. 20-25, p.31.

<sup>23</sup> Dados disponibilizados pelo Núcleo de Concursos da UFPR após a divulgação do resultado de cada processo seletivo, os quais foram reunidos e analisados para essa pesquisa.

A leitura do Gráfico 4 permite perceber que houve divergências nessa tendência nos anos de 2005 e 2008. Então, com o auxílio da tabela 3, é possível perceber que essa variação não é decorrente de alguma distorção na relação Candidatos-Aprovados. Assim, foi necessário recorrer a uma análise de conjuntura para entender o porquê dessa distorção, e se ela revelaria algum dado importante para confirmar ou refutar a ideia de que os ingressantes na UFPR Litoral são representativos do perfil social da região. Esse estudo revelou que o único fato que ocorreu de forma derivante das tendências foi a criação de cursos, nesses dois anos. Dessa forma pode-se inferir que os cursos com mais de um ano de criação se tornam mais atrativos do que os novos, para uma parte significativa da população local.

Local de Residência	2005		2006		2007		2008	
	Candidatos	Aprovados	Candidatos	Aprovados	Candidatos	Aprovados	Candidatos	Aprovados
Litoral do Paraná	57.54 %	51.83 %	62.01 %	71.70 %	73.86 %	78.13 %	46.06 %	52.60 %
Região de Curitiba	23.96 %	24.08 %	20.55 %	13.21 %	12.69 %	09.38 %	24,71 %	14,84 %
Interior do Paraná	06.49 %	08.90 %	04.66 %	03.02 %	04.71 %	04.06 %	26.26 %	27.86 %
Outro	12.01 %	15.19 %	12.78 %	12.07 %	09.39 %	08.43 %	02.97 %	04.7 %
	100.00 %	100.00 %	100.00 %	100.00 %	100.00 %	100.00 %	100.00 %	100.00 %

Tabela 3 - Percentual de Ingressantes residentes por local de residência

Fonte: Núcleo de concursos UFPR

Outra constatação importante revelada neste trabalho foi que a maioria dos candidatos é originária de escolas públicas e a renda familiar é baixa. Esse dado é relativo aos candidatos e os estudantes ingressantes, porém não havia, até o ano de 2008, um acompanhamento individual dos discentes. Por esse motivo, optou-se por explorar dados originados a partir de um questionário institucional, organizado em conjunto com o Programa de Apoio à Aprendizagem<sup>24</sup> (PROA) do Setor Litoral.

<sup>24</sup> O Programa de Apoio à Aprendizagem, composto por uma equipe multidisciplinar, é responsável por todo o apoio pedagógico à comunidade acadêmica da UFPR Litoral.

O referido instrumento não foi elaborado com a finalidade específica desta investigação, mas, numa perspectiva de pesquisa participante, com caráter etnográfico, apoiado em Bogdan e Biklen, e Triviños. O pesquisador auxiliou na construção do instrumento e nele inseriu questões que fossem pertinentes para este estudo.

Dessa forma, ao analisar o resultado do referido instrumento obteve-se elementos que auxiliaram na construção de um panorama explicativo relativo aos fatores que influenciam o exercício da autonomia, podendo assim confirmar a hipótese de que eles são a efetivação de uma *política educacional*<sup>25</sup> da UFPR Litoral, conforme dados da tabela e gráfico a seguir:

<b>Dentre os fatores abaixo que poderiam interferir no rendimento acadêmico ou levar ao abandono do curso, em qual(is) deles você se enquadraria?</b>	<b>Estudantes</b>
O curso não atende minhas expectativas	46
Dificuldade de adaptação ao PPP UFPR-litoral	19
A forma como os módulos são ministrados	20
Dificuldade de criar hábitos de estudo	7
Dificuldade de acompanhar o ritmo da turma	4
Relacionamentos na universidade	1
Conciliar estudos com vida pessoal e familiar	32
Conciliar estudos com trabalho	6
Habilidades específicas exigidas pelo curso	93
Nenhum fator	266
Total	494

Tabela 4 – Resultados de questionários PROA

Fonte: Questionário PROA

Com relação à expressiva escolha da opção “nenhum fator”, infere-se que os estudantes poderiam não ter entendido a proposta do questionamento ou realmente não tinham a intenção de abandonar o curso.

Também foi possível perceber que a maioria dos fatores escolhidos, os quais podem influenciar no exercício da autonomia, estão mais fortemente ligados às questões das políticas curriculares expressas no PPP do Setor Litoral da UFPR.

Por esse motivo, foi colocada aos estudantes a seguinte afirmativa: “A UFPR litoral possui um projeto pedagógico diferenciado, baseado no exercício da autonomia do aluno”. Após, foram apresentadas opções com relação à

<sup>25</sup> Op. cit.

autonomia, e solicitado que escolhesse uma delas. As respostas se revelaram muito diversificadas no universo de 462 estudantes que responderam a questão. A maioria deles (179) considera-se totalmente satisfeito e adaptado ao projeto, considerando que a autonomia ocorre. Somando-se a esse número, existem 148 estudantes que dizem estar em fase de adaptação ao projeto, mas com dificuldades. Os outros 135 estudantes declararam que a autonomia não existe ou abdicam dela.

Esses números revelam que a maioria dos discentes entende que, de um modo geral, a autonomia é possível, como comprova o gráfico 5. Porém, é necessário tomar cuidado na análise desses dados, pois o conceito de autonomia poder ser muito diverso entre os estudantes.

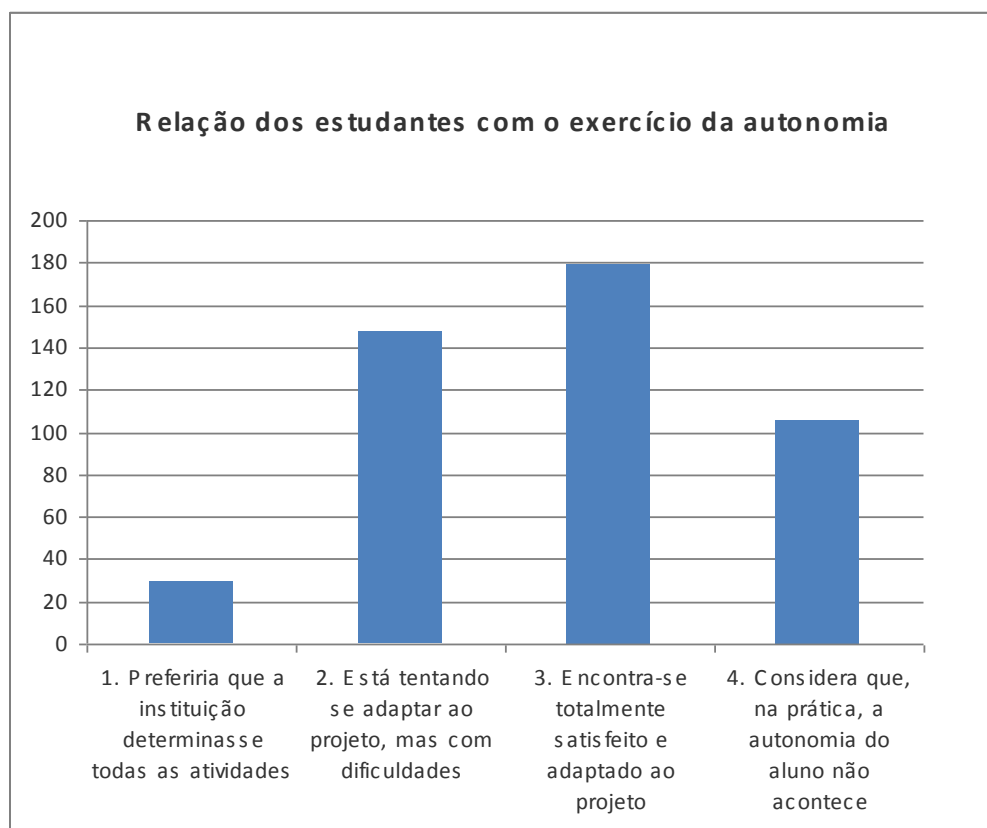


Gráfico 5 – Relação dos estudantes com o exercício da autonomia

Fonte: Questionário PROA

Tendo em vista as possíveis divergências no entendimento do conceito de autonomia, foi necessário explorar o exercício da autonomia no cenário onde o mesmo é mais evidente dentro do Projeto UFPR Litoral: o Espaço



Curricular Projetos de Aprendizagem. Assim, foi feita uma análise das temáticas dos Projetos de Aprendizagem (PA) dos estudantes, os quais foram apresentados na III Mostra de Projetos da UFPR Litoral.

Para a análise desses dados, primeiramente foram lidas todas as fichas de inscrição dos projetos na mostra, que totalizou 902 projetos, dos quais 711 foram de Aprendizagem e os demais de Ensino, Pesquisa e Extensão. A distribuição dos PA por curso é apresentada no gráfico abaixo, comparada com o número de vagas oferecidas para os estudantes, nos cursos:

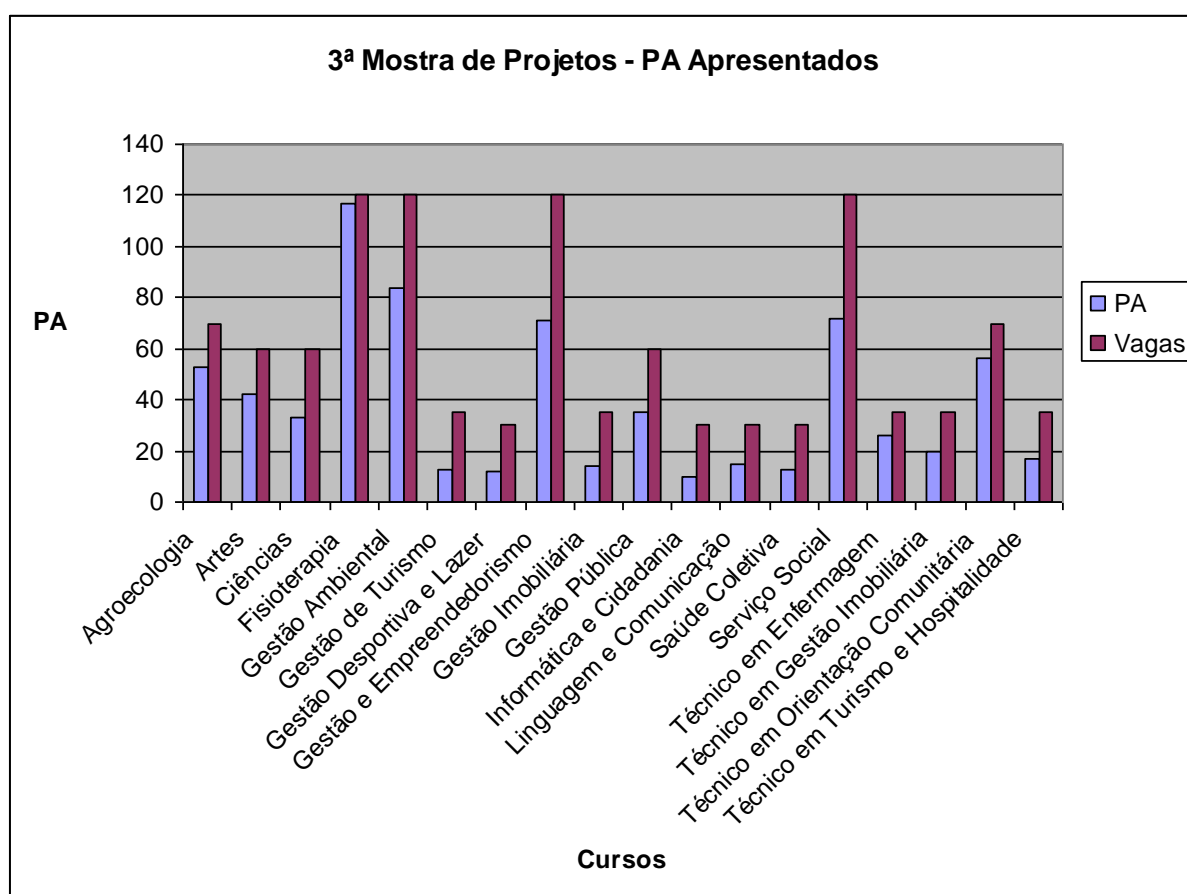


Gráfico 6 – Projetos de Aprendizagem apresentados na 3ª Mostra de Projetos

Fonte: GEPA UFPR Litoral

Foi interessante constatar que a quase totalidade dos estudantes de Fisioterapia apresentou projetos, embora para os calouros, que representam um quarto dos discentes dos cursos, que duram quatro anos, não houvesse essa obrigatoriedade.

Em seguida, foi feita uma leitura exploratória, o que significou um minucioso trabalho com todos os PA, para apreender quais seriam as possíveis categorias que poderiam ser observadas. Como resultado definiu-se quatro categorias para a análise dos PA:

- PA diretamente relacionado ao curso;
- PA relacionado a mais de um curso;
- PA indiretamente relacionado ao curso;
- PA sem relação com o curso.

Com base nessas categorias, todas as fichas de inscrição foram relidas e os PA classificados. A unidade referência para a categorização foi o curso e seu campo de conhecimento, mesmo que os PA possam ter sua temática relacionada a outra área, o que é permitido. A proposta do Setor Litoral da UFPR, uma vez que está ligada à situação concreta da região, aceita, como fator de autonomia, que os estudantes escolham temas para o seu PA, muitas vezes, não relacionados aos seus cursos.

Optou-se por uma classificação mais simples e abrangente, ao invés de outra mais complexa que incluiria mais de uma categorização do PA: por exemplo, um PA pode ser categorizado como indiretamente relacionado a um curso e, ao mesmo tempo, a outros.

Nas análises, foi possível perceber que há vários PA's com nomes repetidos; isso se deve ao fato de que eles podem ser desenvolvidos em grupo, mas foram aqui considerados como unidades devido ao fato dessa pesquisa entender o PA como a trajetória de aprendizagem do estudante, e essa, sendo única, não importam os vários produtos que possam surgir nesse percurso.

O gráfico 7 mostra o número de PA's referentes à primeira categoria "PA Diretamente relacionado ao curso".

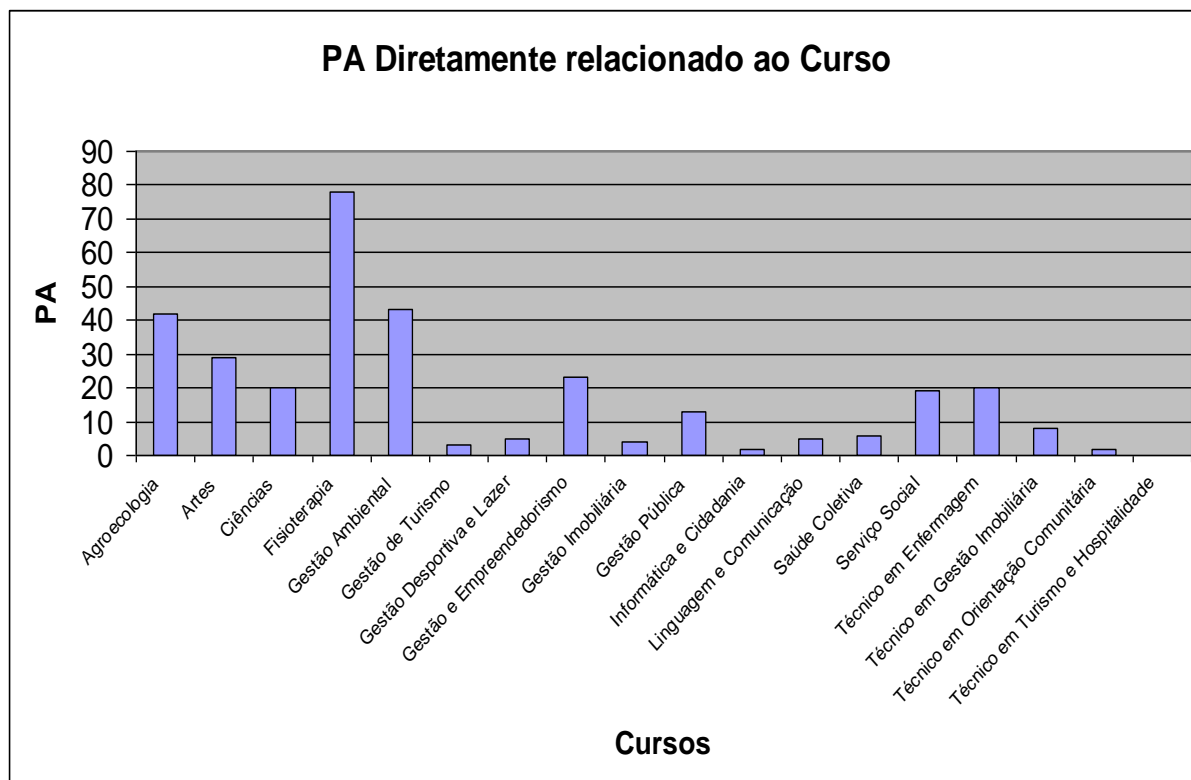


Gráfico 7 – PA Diretamente relacionados ao Curso

Fonte: O autor (2011)

Na categoria “PA diretamente relacionado ao curso”, demonstrada no gráfico 7, foram encontrados 322 PA do total de 711 apresentados na Mostra III. Nesse recorte do estudo, essa modalidade é a que menos possibilita a autonomia dos estudantes, uma vez que está diretamente ligada ao campo de conhecimento dos cursos, o que mostrou ser uma contradição, pois o exercício da autonomia é parte do processo de construção de conhecimento que se deseja para todos os estudantes. Ao analisar os cursos que mais têm projetos nessa categoria, verificou-se o predomínio daqueles cujo estudante egresso trabalhará em uma profissão liberal. Esse fato é contraditório, uma vez que a um profissional liberal é desejável um alto grau de autonomia. Assim, esses cursos deveriam investir nessa característica, o que no geral não acontece, e poderá ser observado no discurso dos estudantes participantes do Grupo Focal.

Porém, o que parece evidente é que os cursos, cujas diretrizes e regulamentação da profissão são mais rígidas, como é o caso da Fisioterapia e do Serviço Social, estabelecem limites da formação muito relacionados ao

campo do conhecimento específico dos mesmos. Esse fato é um indício de forte limite para o exercício da autonomia do estudante.

O Gráfico seguinte analisa a segunda categoria definida: PA Relacionado a mais de um curso, que totaliza 324 projetos.

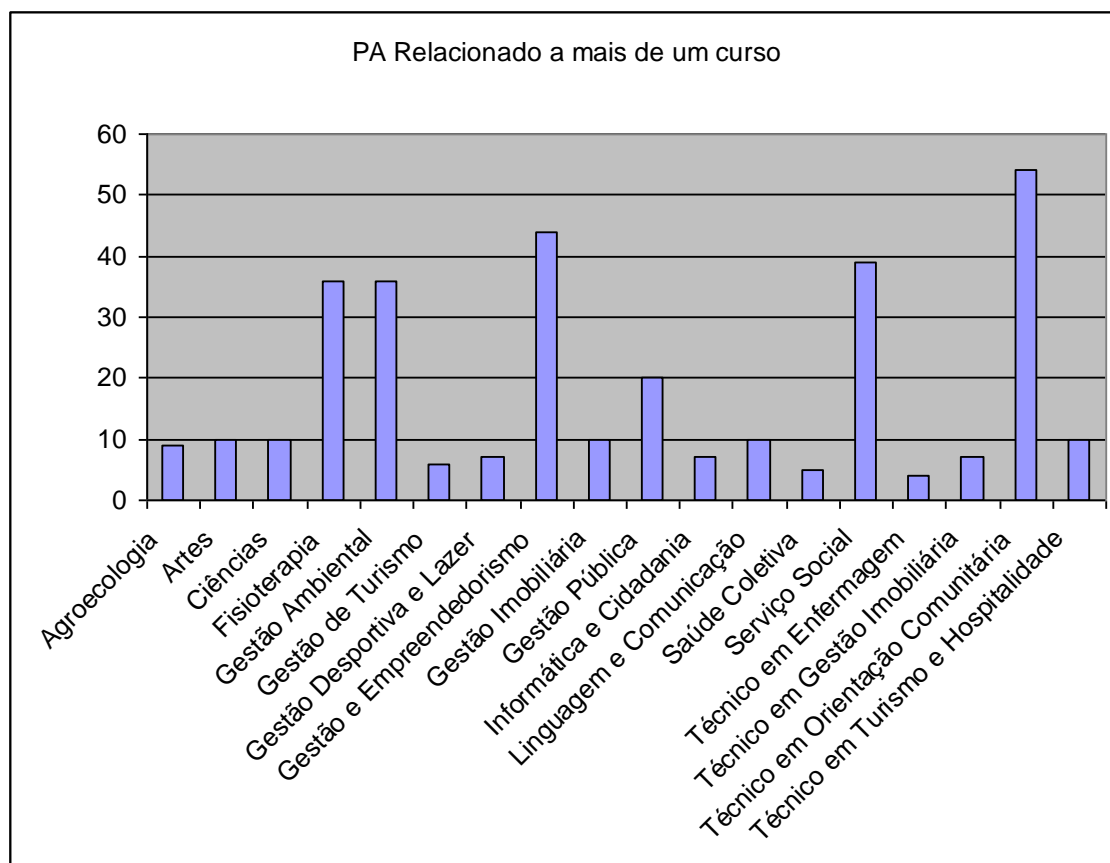


Gráfico 8 – PA relacionado a mais de um curso

Fonte: O autor (2011)

Uma vez que a indicação de quais cursos estão articulados em cada PA desta categoria extrapola os objetivos desta pesquisa, o foco da presente análise limita-se a demonstrar quantos PA relacionam o curso do estudante com outros.

Essa categoria “PA Relacionado a mais de um curso” é associada às maiores possibilidades de exercício da autonomia dos estudantes, pois apresenta uma possibilidade de transcender as temáticas de estudos dos projetos para além dos conteúdos determinados pelos Fundamentos Teórico-Práticos dos cursos. Essa categoria também representa a existência de estudos de forma interdisciplinar e transdisciplinar.

O fato relevante para análise é que todos os cursos apresentam estudantes com PA Relacionado a mais de um curso, o que demonstra que é possível o exercício da autonomia dos estudantes em todos os cursos, seja em maior ou menor grau. Poder-se-ia dizer que a escolha dos temas dos PA, nessa categoria, é mais rica, pois ela transcende o campo de conhecimento do curso ao mesmo tempo em que mantém uma relação com ele.

Os PA Indiretamente relacionados ao curso são apresentados no gráfico que segue.

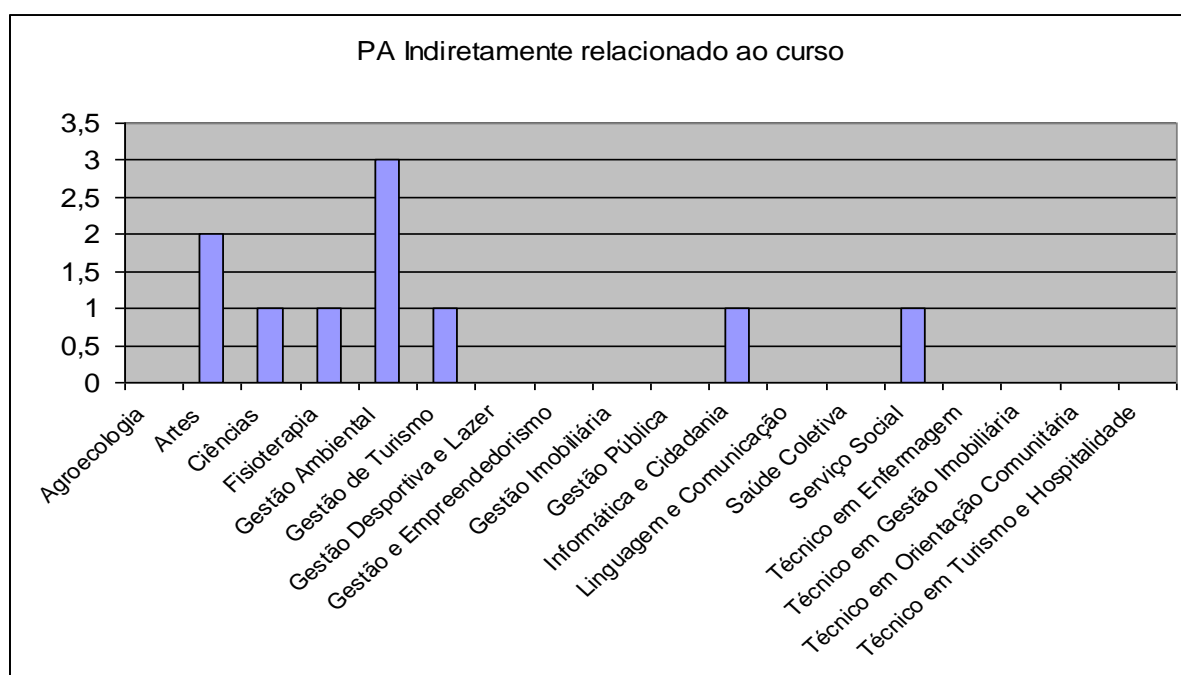


Gráfico 9 – PA Indiretamente relacionado ao curso

Fonte: O autor (2011)

Os dez projetos incluídos nessa categoria, embora poucos, indicam uma relação com a grande área de conhecimento do curso mais do que com os conteúdos deste. Entende-se que o estudante que pretende desenvolver um projeto com essa característica, demonstra um grau de autonomia significativo. Porém, constatou-se que dos dez discentes que se enquadram nesse caso, apenas três não são calouros, o que pode indicar uma falta de entendimento sobre as exigências de um trabalho autônomo.

Bastante semelhante à categoria anterior, os “PA Sem relação com o curso”, terceira categoria indicada, totalizando 52 projetos, são representados no gráfico 10.

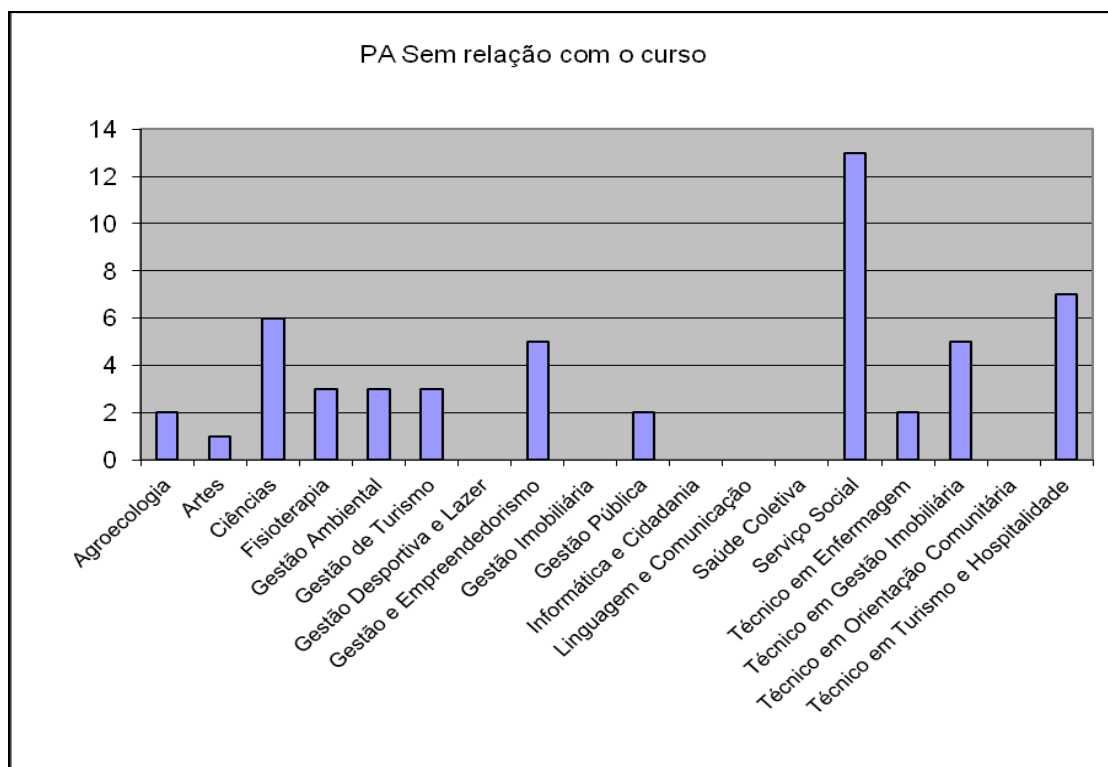


Gráfico 10 – PA Sem relação com o curso  
Fonte: O autor (2011)

A análise dessa categoria, embora apresente um menor número de projetos, é importante, pois pode demonstrar dois caminhos distintos. O primeiro é a existência de um grau de autonomia tão elevado que o estudante consegue, mesmo construindo um PA com temas muito divergentes do campo de conhecimento de seu curso, ainda assim estabelecer uma relação de complementaridade com o mesmo. O segundo é que no exercício de sua autonomia o estudante escolheu um tema, que por mais que mobilize seu interesse em estudar, não estabelecerá relação com a formação em seu curso, o que não é desejável, visto que os PA são parte da formação do estudante em um determinado curso, e com ele deve estar integrado.

A construção e a análise dessas categorias possibilitaram a inferência de que o exercício da autonomia dos estudantes na escolha do temas de seus PA é possível em maior ou menor grau, dependendo do curso. Porém, uma análise mais profunda de fatores como a influência do docente no exercício da mediação e o entendimento do que é autonomia ainda são necessários para a construção de um cenário das possibilidades e limites da autonomia dos estudantes.

### **3.2 Análise do exercício da mediação**

As experiências do pesquisador como observador do espaço curricular Projetos de aprendizagem e como mediador estagiário de um grupo de estudantes durante um semestre letivo no ano de 2010 permitem a análise do exercício de mediação.

Cabe elucidar que os conceitos de “mediação” e “professor mediador” que são utilizados no Espaço Curricular Projetos de Aprendizagem se estabelecem em uma construção que visa a diferenciá-los ampliando os conceitos de “orientação” e “professor orientador”. Portanto, essa pesquisa adota o entendimento originado das reflexões da professora Jussara Araújo Rezende<sup>26</sup> com relação ao tema:

Mediação é uma categoria, não é um léxico, uma simples palavra (2009, p.1). Mediação é uma ferramenta para obtermos determinado objetivo. Por exemplo, se queremos formar pessoas mais sensíveis e humanas podemos usar como recurso colocar a arte e a literatura entrelaçadas com os conteúdos teóricos de um campo determinado; neste sentido falamos que a linguagem é uma mediadora de nossa cultura histórico-social porque ocupa o espaço dos nossos sentimentos, padrões ideológicos e afetivos. Se desejamos um aluno capaz de fazer escolha num estado em que ainda não conhece a estrutura acadêmica coloco um mediador, algo que será a ferramenta do aluno para alcançar seus objetivos; e ser ao final capaz de corta o cordão umbilical. Um docente mediador é alguém que vai facilitar para o aluno uma vivência subjetiva com o campo do conhecimento. Vai descobrir o que o aluno precisa para crescer (2009, p. 3).

---

<sup>26</sup> Professora adjunta da UFPR Litoral, coordenou o GEPA desde sua criação até o ano 2010.

### **a) - Organização do espaço pedagógico**

A condução do Espaço Curricular Projetos de Aprendizagem se mostrou complexa, pois o mesmo, por fazer parte do currículo de todos os cursos, deve ser tratado dentro de seus planejamentos. Porém, esse fato, até o ano de 2008, com a criação do Grupo Especial de Projetos de Aprendizagem (GEPA), causava uma fragmentação nas atividades, pois cada curso fazia a interpretação do que seria PA para ele e passava esse entendimento aos seus estudantes.

Tendo em vista que os PA são um espaço único, comum a todos os cursos, consensos e regras gerais devem ser estabelecidos. Por esse motivo foi criado o GEPA, para propor as discussões conceituais.

Desde então, as principais contribuições do grupo foram a organização das Mostras de projetos e a criação de ementas para os PA (anexo II), a partir das quais estão sendo feitas proposições para aprimorar as condições de realização das mediações “professor-conhecimento-estudante”. Uma proposição que está em curso é a organização, a partir do ano de 2010, de turmas mistas (estudantes de todos os cursos do turno) para a introdução ao Projeto de Aprendizagem.

Porém, foi perceptível que algumas Câmaras de cursos têm visto o GEPA como uma válvula de escape para o acúmulo de trabalho, delegando a ele a responsabilidade pela organização dos Projetos de Aprendizagem do curso. Esse fato vem acarretando numa fragmentação do currículo, pois os PA devem contribuir para a formação do estudante no curso, e não como uma temática independente. Esse é um dilema da organização institucional que influencia o exercício da autonomia dos estudantes.

### **b) - A relação professor-estudante**

A primeira consideração sobre o exercício da mediação é o fato de que a relação professor-estudante traz consigo significados historicamente construídos, os quais fazem parte das concepções de professor e de estudante



socialmente aceitas. Portanto, foi possível observar que essa relação é recortada por expectativas iniciais, pois,

Há um certo consenso sobre os comportamentos que se espera de um aluno e o mesmo acontece com relação ao professor. Isto significa dizer que parte da relação professor-aluno já é predeterminada socialmente. O modelo de sociedade define o modelo de escola e nele está contida a ideologia dominante (CUNHA, 1992, p. 65).

Um segundo ponto a ser destacado, é o fato que a UFPR Litoral pretende ser inovadora no incentivo à autonomia dos estudantes (UFPR Litoral, 2008, p.12; p.29), portanto seria previsível inferir certo conflito entre as visões que estudantes e professores trazem e o que pretende o PPP da instituição para a relação professor-estudante.

Paulo Freire cunhou a expressão “educação bancária” como metáfora para expressar a necessidade de superação de uma relação professor-aluno, na qual o professor “deposita” no estudante o conhecimento que possui, e este, por processos de memorização, deve devolvê-lo intacto e completo nas avaliações. A ideia que se pode obter da análise do projeto UFPR Litoral é que a intenção de construção dessa relação é completamente diferente da “educação bancária”. A proposta é conceber uma ruptura paradigmática, na qual o professor deve ser entendido como o mediador de um processo que vai muito além da memorização de conteúdos pelo aluno. A mediação é entendida de maneira ampla, na construção da aprendizagem do estudante, na qual está em jogo: a construção do conhecimento; as relações entre professor e estudante; o desejo de aprender. Portanto, o exercício da mediação será recortado por questões subjetivas, nas quais, deverá ser considerada a relação sócio-afetiva entre seus atores.

### **c) - Atuação do docente no exercício da mediação**

A atuação do docente no exercício da mediação exige organização, conhecimento do PPP e das ações institucionais, e o desenvolvimento de sua relação com o conhecimento.

O espaço de mediação está planejado para ocorrer em, no mínimo, um dia da semana, com quatro horas-aula. O número máximo de estudantes para mediação está planejado para ser ponderado pela Relação Professor Aluno (RPA), estabelecida pelo ingresso da UFPR no Projeto Expandir do MEC, a qual é de um professor para dezoito estudantes. Contudo, na prática, nas análises do quadro docente e dos projetos é possível perceber que existem professores com um número que ultrapassa vinte estudantes, e outros que não chegam a ter dez mediandos<sup>27</sup>. Com essa observação não se pretende supor que essa relação não deva ter certa flexibilidade, mas a organização do trabalho pedagógico deve propiciar condições para que os docentes possam exercer a mediação com qualidade. Essa qualidade pressupõe ter tempo para investir na mediação.

Outro ponto a ser levado em consideração, na organização do exercício da mediação, é o fato de que o docente poderá receber estudantes dos cursos em que atua e de outros cursos do Setor; podem ser alunos calouros, veteranos, com projetos individuais, ou até grupos de no máximo três estudantes. Assim, o mediador deve ter a responsabilidade de conhecer cada estudante, cada projeto e organizar as reuniões, levando em conta as dinâmicas necessárias para cada situação que se apresenta.

É possível haver um tema recorrente no grupo e assim ser necessário marcar uma mediação para tratar do assunto com todos, independentemente da variabilidade de temas abordados. Mas geralmente é necessário agrupar as mediações por projetos e temas. Entre o período do início das atividades do Campus Litoral, até o ano de 2008, não havia regras operacionais com relação ao exercício da mediação, somente princípios gerais.

A partir de 2008, com a criação do GEPA, está em estudo e discussão essa temática para que fique claro a todo o corpo docente que “o papel do professor é o de mediador e facilitador desse processo de aprendizagem, e não o de alguém que, por ter mais conhecimento, vai ensinar a matéria” (MELLO, 2010, p. 2).

---

<sup>27</sup> Termo cunhado para substantivar o estudante mediado por um docente no exercício da realização de um Projeto de Aprendizagem.

#### **d) - O posicionamento dos estudantes frente ao exercício de mediação**

O PPP UFPR Litoral procura estimular “a formação discente pautada na crítica, na investigação, na pró-atividade e na ética, capaz de transformar a realidade” (UFPR Litoral, 2008, p.9). Essa proposição institucional tem conferido aos estudantes a confiança necessária para propor temáticas de estudo em seus projetos de aprendizagem, que são ligadas às suas experiências de vida. Essa forma de relação com a construção do conhecimento, mais autônoma, reforça a individualidade na formação dos mesmos (Dewey, 2010, p. 21), pois não pressupõe um sentido de imposição do professor ao educando.

Porém, no exercício da mediação, foi possível perceber que parte dos estudantes, principalmente os que estão em fases iniciais dos cursos, tomam a autonomia como sendo sinônimo de um tipo de liberdade, que para eles, seria isenta de regras e lhes conferiria a possibilidade de tomarem quaisquer rumos em seus estudos. Ficou perceptível que alguns caem no que Dewey chamou de “antagonismo entre o dever e o interesse” (1979, p. 385). Foi possível observar que esses colocam no exercício da mediação seus “interesses” de estudo, mas, muitas vezes, não encaram essas proposições temáticas como um “dever” para concretização de seu PA.

Por outro lado, há aqueles que entendem o trabalho coletivo e a mediação como parte de sua aprendizagem. Esses conseguem exercer sua autonomia, sendo propositivos, e buscando auxílio nos colegas, no mediador e no curso. Portanto, o posicionamento dos estudantes, frente ao exercício de mediação, está diretamente ligado a fatores individuais, como disposição de aprender, interesse, maturidade e experiência. Além disso, depende de seu entendimento da metodologia de projeto, pois, como entende Mello,

O desenvolvimento do projeto e as aprendizagens construídas vão depender dos conhecimentos que os alunos possuem, das estratégias que vão utilizar para aprender e da sua disposição para a aprendizagem (2010, p.2).

### **e) - Referenciais epistemológicos que orientam as atividades**

No exercício da mediação de PA, foi possível perceber que os referenciais epistemológicos que orientam as atividades são relacionados a dois aspectos. O primeiro diz respeito ao estudo do que é Projeto de Aprendizagem, pois é necessário aos estudantes entenderem essa proposta. O segundo é relacionado ao conhecimento necessário para o desenvolvimento do PA. Nesse ponto podem residir as maiores dificuldades dos mediadores, pois se a área de conhecimento de sua formação é análoga à do projeto, ele poderá ser efetivo na indicação e análise das proposições dos estudantes.

Se o objeto de conhecimento em estudo não for de seu domínio, o mediador poderá auxiliar nas questões relativas à metodologia científica e deverá apropriar-se, minimamente, do conhecimento que está em questão para ser efetivo no exercício da mediação.

### **3.3 Expressão da autonomia dos estudantes: Grupo Focal e indicadores**

Nos dois subcapítulos anteriores foram expostos e analisados dados sobre o PPP UFPR Litoral, a concepção e organização do Espaço Curricular Projetos de Aprendizagem, inclusive com uma visão docente; obteve-se um cenário geral sobre o exercício da autonomia dos estudantes. Porém, tendo em vista que, na UFPR Litoral, “as diretrizes curriculares são desenvolvidas nas seguintes fases [...]: 1ª Fase – Conhecer e compreender; 2ª Fase – Compreender e Propor; 3ª Fase – Propor e Agir” (UFPR Litoral, 2008<sup>a</sup>, p. 32), é necessário, ainda, investigar as impressões objetivas e subjetivas dos discentes. Essa necessidade vem do entendimento de que essas diretrizes expressam o investimento institucional num viés cognoscente e psicológico do processo de ensino-aprendizagem, o qual integra o PPP com “a contribuição ativa e global do aluno, sua disponibilidade e conhecimento prévios no âmbito de uma situação interativa” (EYNG, 2007, p. 181).

Portanto, com a finalidade de apreender a compreensão dos estudantes e obter indícios sobre fatores que possibilitam ou limitam o exercício da autonomia, os Projetos de Aprendizagem foram postos como tema de diálogo em Grupo Focal. Dessa forma serão apresentadas reflexões acerca das falas significativas dos estudantes com relação os indicadores da pesquisa, como segue:

#### **a) - Vinculação com sua trajetória/realidade/vivência do aluno**

No entendimento filosófico de que ninguém “é”, a priori, alguma coisa, também não é possível “ser” estudante da UFPR Litoral sem ter vivido essa experiência, a qual irá se constituindo segundo a condição humana de cada discente, conforme sua trajetória de vida, sua realidade e suas vivências. Assim, a construção de um “ser” autônomo, no caso específico em questão, não parece diferir de uma questão humana fundamental, conforme coloca CASSIRER:

Que o conhecimento de si próprio é o mais lato objetivo da filosofia para ser geralmente reconhecido. Em todos os conflitos entre as diferentes escolas filosóficas, este objetivo permanece invariável e firme: provou ser o ponto de Arquimedes, o centro fixo e imutável de todo o pensamento. Nem os pensadores mais céticos negaram a possibilidade e necessidade do autoconhecimento (1995, p.14).

Esse “conhecimento de si próprio” não é único, é mutável conforme as condições citadas. Por esse motivo, parece ser coerente a proposição da primeira fase que os estudantes são estimulados a experimentar chamar-se “conhecer e compreender”. É importante entender se os estudantes aderem a essa proposta curricular e como eles se percebem com relação ao Projeto UFPR Litoral. Nesse sentido, foram extraídas algumas falas significativas dos estudantes, a analisar:

**Indivíduo A:** Eu já comecei um semestre em uma instituição particular de Curitiba, eu não conhecia o PPP daqui, conheci na semana de

integração dos calouros, ai eu achei assim que eu nunca ia dar conta de fazer um PA;

**Indivíduo B:** Eu também vim do ensino médio tradicional, tinha conhecimento da universidade, mas não tinha conhecimento do projeto da universidade;

**Indivíduo C:** Eu não conhecia a proposta aqui da universidade antes de eu entrar, então quando eu entrei foi tudo muito louco mesmo, foi um choque;

**Indivíduo D:** Eu também, no inicio assim, eu sai do ensino médio do CEFET que era algo bem tradicional e quando cheguei aqui me deparei com algo diferente, nunca tinha ouvido falar em currículo por projeto;

**Indivíduo E:** Eu já conhecia o projeto, porque como eu moro aqui já faz um tempão antes de eu prestar o vestibular, eu já vivia meio que enfiada aqui dentro, então eu já conhecia e gosto bastante;

**Indivíduo L:** foi um choque realmente grande para mim, no colégio eu era acostumado com o professor, que praticamente mastigava as coisas e só falava “aprendam com isso”; e agora aqui tem que correr atrás de toda informação, eu ainda realmente não consigo me adaptar com isso, estou em uma fase transitória;

A primeira impressão que se pode extrair das falas dos estudantes é de que eles compreendem que o PPP da UFPR Litoral é diferente da cultura escolar na qual foram formados durante a educação básica.

Desse ponto, surge a necessidade de conhecer o propõe esse PPP, seus significados, para começar a interagir com ele. Mas, para minimizar a sensação de “choque” (indivíduo c), de não adaptação (indivíduo L), é necessário que não se perca de vista a trajetória de vida, pois “o homem prova o seu poder inerente de crítica, juízo e discernimento, ao conceber que nessa correlação é o Eu, e não o Universo, que tem a parte principal” (CASSIRER, 1995, p. 19). É desejável uma interação, na qual o estudante possa, de forma autônoma, conhecer sua nova realidade educacional sem perder a identidade que o constituiu.

**b) - Escolha do tema do PA;**

Com relação à escolha do tema do PA, é possível recorrer aos autores Hernández e Ventura, pois, ao tratar dessa questão, afirmam que:

O ponto de partida para a definição de um Projeto de trabalho é a escolha do tema. Em cada nível e etapa da escolaridade, essa escolha adota características diferentes. Os alunos partem de suas experiências anteriores, da informação que têm sobre Projetos já realizados ou em processo de elaboração [...] (1998, p. 67).

Recorrendo ao PPP da UFPR Litoral, é possível perceber que a escolha do tema está relacionada com a segunda fase curricular chamada “compreender e propor”. No caso específico do PPP em questão, essa característica demonstra que a instituição entende essa fase como parte de um processo, o qual já deve estar relacionado com um grau de conhecimento e integração à nova condição de estudante universitário. Assim,

O professorado e os alunos devem perguntar-se sobre a necessidade, relevância, interesse ou oportunidade de trabalhar um ou outro determinado tema. [...] Em qualquer caso, trata-se de defini-lo em relação às demandas que os alunos propõem. Nesse sentido, leva-se em conta uma organização curricular baseada nos interesses dos estudantes (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 67).

Portanto, a escolha do tema do PA, deve ocorrer em conjunção com os conhecimentos que estão sendo discutidos nos outros espaços curriculares do curso.

Tendo esses aspectos por referência, procede-se à apresentação das seguintes colocações dos componentes do Grupo Focal, as quais ilustram tal entendimento:

**Indivíduo C:** [PA é] um espaço assim onde o estudante tem a maior responsabilidade das atividades, ele é responsável pelo projeto, pelo tema;

**Indivíduo D:** no início, a partir das palestras, a gente queria alguma coisa com a comunidade, ai você já pensa em uma coisa que vai mudar o mundo;

**Indivíduo B:** o meu curso [Serviço Social] é mais fechado nessa questão do projeto da universidade, mas enfim, o meu mediador é um professor bem aberto, ele entra conversando que você faz o que você quiser, é uma coisa integrada, você escolhe o tema; eu já mudei várias vezes de tema, fui apertando, cada vez com o conhecimento maior, e agora eu estou com um tema direcionado, bem mais específico do que o primeiro;

**Indivíduo E:** achei o PA bem bacana, por vários motivos, um deles é especialmente por você poder escolher o que quer estudar junto com o curso;

A grande maioria das concepções descritas pelos estudantes, para a escolha do tema do PA, apresenta um percurso que determina primeiramente a necessidade de entendimento dessa proposta curricular. Mas, uma vez apropriando-se desse conhecimento, conseguem fazer suas escolhas de forma adequada. Como exemplo do exercício da autonomia, destaque-se a possibilidade de escolha do tema, tanto para projetos individuais, como para projetos em grupo.

Outro fato a ser destacado, é relativo ao alerta que fazem os autores, ao dizer que,

O critério de escolha de um tema pela turma não se baseia num “porque gostamos”, e sim em sua relação com os trabalhos e temas precedentes, porque permite estabelecer novas formas de conexão com a informação e a elaboração de hipóteses de trabalho, que guiam a organização da ação. Na Etapa Inicial, uma função primordial do docente é mostrar ao grupo ou fazê-lo descobrir as possibilidades do Projeto proposto (o que se pode conhecer), para superar o sentido de querer conhecer o que já sabem (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 67).

Mesmo que os autores estejam falando de crianças estudantes da educação básica, essa questão pode ser verificada também na educação superior, como é possível observar nas falas seguintes:

**Indivíduo F:** Queria mudar o mundo, meu primeiro projeto foi amplo, e daí eu fui caindo na real;



**Indivíduo G:** Eu escolhi um tema por motivos básicos, o primeiro que eu acho que tem a ver com a minha vida, o segundo porque eu acho assim para desconstruir um pouco o curso;

Essa constatação aponta para a idéia de que as três fases propostas pelas Diretrizes Curriculares do PPP UFPR Litoral, mesmo não sendo lineares, devem ser percorridas com consciência para evitar proposições demasiadamente equivocadas, visto que a escolha do tema somente é obrigatória para o segundo semestre do curso. Portanto, a escolha do tema deve ser encarada, sabendo-se que: “o conhecimento é resultado de processo e este não está isento de equívocos, isto é, não fica imune aos embaraços que o próprio ato de investigar a realidade acarreta” (CORTELLA, 2008, p. 93, apud ALENCASTRO, 2009, p. 81).

### **c) - Definição das fases de exploração do tema (desenho do projeto)**

Uma vez escolhido o tema do PA, a determinação das fases é feita em negociação com o professor mediador, relativa ao que se quer estudar e como. Esse é o indício do começo da terceira fase das diretrizes curriculares com relação aos PA, chamada de Propor e Agir. Para que seu desenvolvimento ocorra de forma autônoma, é necessário que os envolvidos tenham em mente que:

Importa, ainda, ter presente que a “autonomia da Escola” resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber gerir, integrar e negociar. [...] A autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local (BARROSO, 2001, p. 17).

O PPP UFPR Litoral, em sua intencionalidade, admite essas idéias, e a exploração das concepções dos estudantes a esse respeito revelam peculiaridades interessantes:

**Individuo D:** Só que o bacana é que meu mediador foi me dando corda, então eu caí na realidade de até aonde vai minha perna, não é bem assim;

**Individuo A:** Então aproveitando o que o E falou, achei que estava no meio de um fogo cruzado. E no meu primeiro PA fiz a ligação com um projeto de extensão, como falei que vamos ver se agora esse novo PA que eu estou fazendo, que eu estou montando, quero que ele vire um TCC, um foco para o TCC, porque também já é uma pesquisa que você começa, e depois tecer, é uma loucura, então esse é o link que eu vou tentar fazer daqui para frente;

**Individuo J:** No roteiro do meu projeto, mas que com o curso já consegui ter mais essa brecha, essa parte que eu vou construindo; nessa primeira fase eu sentei e comecei a estudar, fui nos meliponários conhecer os produtores, conhecer mais um pouco do manejo, fiz um curso do Senai, então a primeira fase foi conhecer e compreender realmente, eu fui seguindo as fases, daí, depois, assim, eu já pulei para agir, porque daí eu já comecei com uma oficina com o ICH de meliponicultura, então eu não segui bem certinho as fases, porque eu até acho que as fases não são lineares, elas podem acontecer ou antes ou depois, vai depender de como está o seu processo, e hoje eu vejo que com a mudança que eu tive, em que cada vez que eu tinha saída de campo, e conversava com mais gente, eu estava vendo que dava para fazer mais abordagem com eles, perguntando mais complexo, foi abrindo assim mais o leque e daí eu tive que escolher;

Presente nas falas dos estudantes, da mais sintética à mais elaborada, está presente a ideia de processo. Fica evidente que os estudantes tiveram que passar por um amadurecimento do projeto e que esse ocorreu apoiado em ações de estudos, mediados pelos professores.

O fato dos estudantes poderem projetar e entrar em acordo com o mediador, não quer dizer que tudo é livre. O conhecimento que está sendo construído tem um objetivo: o curso, a formação do estudante, que deve valorizar a experiência, o desejo e as ações dos discentes, em contraposição

às instituições de educação tradicional. Isso não quer dizer que tudo é possível, por definição. Sobre essa questão, Teixeira faz uma importante contribuição.

Passar daí para o domínio da escola onde não se faz senão o que der na veneta, onde tudo seja prazer no sentido pejorativo e flácido desse termo, seria substituir o regime do compulsório, desagradável e deseducativo da escola tradicional pelo regime do caprichoso, extravagante e igualmente deseducativo de uma falsa escola nova (1971, p. 21).

A exploração das fases, portanto, pode ser reveladora do exercício da autonomia do estudante, pois nela, a relação com o mediador, a instituição e o conhecimento dependerá de suas proposições, sem que haja uma receita predeterminada, ou um roteiro preconcebido. Assim, a autonomia se dará pelo planejamento, negociação, reflexão, avaliação; por um todo complexo que definirá as marcas da trajetória do estudante na construção de seu PA.

#### **d) - Capacidade de propor alternativas frente às dificuldades/tensões;**

A capacidade de propor alternativas frente às dificuldades no processo de vivência do PA é outra questão relevante para a composição de um quadro descritivo do exercício da autonomia dos estudantes. No PPP que está em construção na UFPR Litoral, essa questão é relativa à possibilidade de experimentar, errar e refazer escolhas, à medida que se está evoluindo na compreensão do que é PA, o no desenvolvimento do mesmo. Nele, o erro deve ser encarado como uma parte importante do processo de construção do conhecimento.

Por esse motivo, se compreende que

O erro não ocupa um lugar externo ao processo de conhecer; investigar é bem diferente de receber uma revelação límpida, transparente e perfeita. O erro é parte integrante do conhecer não porque “errar é humano”, mas porque nosso conhecimento sobre o mundo dá-se em uma relação viva e cambiante (sem o controle de toda e qualquer interveniência) com o próprio mundo. Errar é, sem dúvida, decorrência da busca e, pelo óbvio, só quem não busca não erra. Nossa escola desqualifica o erro, atribuindo-lhe uma dimensão catastrófica; isso não significa que, ao revés, deva-se incentivá-lo, mas, isso sim, incorporá-lo como uma possibilidade de se chegar a novos conhecimentos. Ser inteligente não é não errar; é saber como aproveitar e lidar bem com os erros (CORTELLA, 2008, p. 93, apud ALENCASTRO, 2009, p. 81).

Assim, cabe analisar as falas dos estudantes a esse respeito:

**Indivíduo G:** eu trabalhava com *as questões X e Y*, então comecei a receber muita crítica de alunos que são militantes, dizendo que eu não tinha propriedade para falar pelo fato [...] o que achei uma grande besteira, um preconceito, mas daí eu falei “então está bom eu vou respeitar”; e afunilei só para a *questão X*, [...] eu fiz bastante articulação com professores por causa do PA, eu comecei a ler muita coisa;

**Indivíduo H:** eu tinha um planejamento, tinha dados, e eu acabei perdendo um pouco esse ano, nesse semestre, porque eu deixei meio quieto, não fiz nada, e agora no segundo semestre eu tenho que planejar, eu tenho que ter um calendário mais rigoroso porque a gente tem um projeto de intervenção do curso; eu acho que eu não simpatizo muito com a minha orientadora, vai ser um desafio trabalhar com ela, mas eu tenho que superar isso pelo bem do PA;

As falas dos componentes do Grupo Focal, representadas por essas citadas, são muito semelhantes e demonstram que, no processo de construção do PA, há necessidade de autodisciplina para a superação de dificuldades. Ficou evidente que eles refletem sobre suas dificuldades e caminham para a superação das mesmas, apoiados em mecanismos institucionais, como o mediador, no conhecimento adquirido sobre a metodologia, sobre planejamento, na interação com os colegas e com o objeto de estudo.

#### **e) - Capacidade de compreender os limites e possibilidades de uma ação propositiva;**

A capacidade de compreender os limites e possibilidades de uma ação propositiva está alicerçada em um conjunto de fatores, como está expresso no PPP UFPR Litoral:

A organização da formação discente ao privilegiar a investigação/ação por meio dos projetos de aprendizagens possibilita ao educando 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, vai construindo as condições objetivas viabilizadoras de sua autonomia, aqui entendida como um processo emancipatório (UFPR Litoral, 2008a, p.12).

Com orientação nesses fatores, são analisadas as falas dos discentes:

- Indivíduo A:** O PA é estudar, é porque uma coisa é você gostar daquilo que você está fazendo, outra coisa é você saber o que você está fazendo. A gente começa fazendo o PA porque gosta, mas pra você continuar fazendo o PA você tem que saber, então para você saber daquilo que você gosta você tem que estudar;
- Indivíduo C:** Tive umas das dificuldades na orientação e com um projeto que não era do curso, meu tema não era do curso, então eu mudei, procurei um projeto mais focado no meu conhecimento e no da minha orientadora;
- Indivíduo D:** Eu comecei a entender como que era o processo da autonomia e do protagonismo que tanto falavam que tinham que ter. Às vezes eu culpava o mediador pelo fracasso do meu projeto de aprendizagem, quando realmente era eu que não estava tendo responsabilidade suficiente, que eu estava esperando que o meu mediador viesse falar como eu tinha que fazer, metodologia tal, como, porque, onde, com quem;
- Indivíduo G:** No começo, como você falou, **H**, parece que quer salvar o mundo, então me meti em um PA que chamava **questão X**, então eu comecei a ver quanto eu estava equivocada;
- Indivíduo I:** Como eu que já tive várias ideias, já pensei em várias coisas para o PA, o bom foi a parte que eu consegui desenvolver um tanto, que deu mais certo e que vai ser depois, o que não deu certo irei estudar com mais vontade, pois eu posso conseguir desenvolver; no PA eu posso ter a oportunidade de poder errar;

Tendo em vista as concepções dos estudantes sobre essa questão, ficou evidente que a relação com o saber, apoiada na clareza dos objetivos do PA, são pontos relevantes na construção dessa capacidade. Nesse sentido, a constante avaliação do processo, como forma diagnóstica, é necessária para mapear possibilidades e limites.

Com relação a esse ponto, é possível perceber que os estudantes compreendem que o desenvolvimento do PA está intimamente ligado à construção do conhecimento, fato que é desejável e indicativo de êxito na realização dos objetivos do PPP da UFPR Litoral. Portanto, à medida que os estudantes vão evoluindo no curso, sua visão crítica deve se tornar mais instrumentalizada para detectar a necessidade de buscar mais conhecimento para ampliar as possibilidades de desenvolvimento de seu PA.

#### **f) - Capacidade de articular o tema com outros estudos**

A autonomia, se examinada com cuidado, remeterá à questão que Barroso denominou de “relacional” (2001, p.16) e, segundo a concepção do mesmo autor, pode ser aprendida. Usando um simples raciocínio lógico, será correto dizer que, portanto, é necessário que o estudante seja colocado em situações de “relação” indivíduo-indivíduo, indivíduo-coletivo para aprender com elas.

Então, como um dos pontos da organização do Projeto Político Pedagógico, a aprendizagem em cooperação pode auxiliar na articulação dos PA com outros estudos. Nesse sentido, a

*Aprendizagem cooperativa: envolve a atuação coletiva, em que a participação do grupo gera e amplia os questionamentos e resultados na construção do conhecimento. Quando a referência é a aprendizagem no contexto atual, destaca-se o trabalho cooperativo, a ação coletiva que resultará na aprendizagem, na construção individual (EYNG, 2007, p.195).*

Com relação a esse tipo de aprendizagem, cabe apreender das declarações dos estudantes o que eles pensam sobre o tema:

**Indivíduo D:** Com meu PA, até em sala de aula eu consigo buscar mais coisas e fazer mais interações. Com meu PA eu conseguia trabalhar com a *questão X*, pegar da ecologia. Ou, a parte que fala um pouco mais da política, comércio, fazer essas integrações, então quando eu ia falar de ciências, por exemplo, falar sobre eletricidade, eu já conseguia ter essa visão mais ampla, pegar diferentes coisa que poderia encaixar com aquele tema. Eu só fui ter essa visão com meu PA, eu levei tudo para aula também, então por enquanto isso que eu consigo ver de diferente, é que antes eu não conseguia fazer muitas ligações;

**Indivíduo C:** Eu me lembro que eu já tive oportunidade em sala de aula, na aula de música, e todas as propostas de PA que eu tive foram relacionadas à música, no trabalho anterior eu realizei um projeto de instrumentos musicais com materiais alternativos, e o professor chegou na faculdade, para mim na sala de aula, pro meu curso para falar um pouco disso, e até na bolsa que eu estou recebendo esse ano, ele também falou e me deu oportunidade de falar um pouco dessa outra ideia do PA do ano passado.

**Indivíduo J:** Quando você consegue criar espaço entre o seu PA com o curso é bacana; consegui até relacionar com Bioquímica, eu já conversei com o professor sobre o tipo das abelhas que existem.

A análise das declarações dos discentes com relação a esse ponto evidencia que essa é uma grande possibilidade de ganho coletivo. Ao fazer relação do PA com o curso, outros projetos, ou outros tipos de estudos (por exemplo, pesquisa, extensão), o estudante não traz avanço apenas para sua trajetória de formação, mas, também estabelece redes de saberes, atua no sentido da integração dos espaços curriculares.

Dessa forma, a articulação de estudos contribui para desfazer o engano de que o exercício da autonomia é algo que, sob uma perspectiva do senso comum, isola o indivíduo. Ao contrário, a reflexão sobre a prática de relações de saberes, contribui para que seja perceptível que a autonomia é

integradora, pois coloca em contato as fronteiras das relações, sejam elas institucionais ou pessoais.

### **G) - Capacidade de confrontar sua experiência com os demais processos;**

A capacidade de confrontar a experiência com aos demais processos educativos talvez seja a mais elaborada entre todas. Para que ela ocorra é necessário que o estudante já tenha alcançado um bom nível de maturidade intelectual com relação à sua formação, em seu curso. Com relação essa capacidade, é possível associá-la à *Aprendizagem Interdisciplinar*, na qual

o aprendiz tem condições, advindas de sua experiência, de aprender *na* realidade e *da* realidade com as questões da vida real de seu cotidiano, aliada à condição de aprender *sobre* a realidade, de conhecimentos teoricamente sistematizados, possibilitando-lhe uma compreensão globalizadora da realidade (EYNG, 2007, p.196).

Tendo em vista essa aprendizagem, procedeu-se a análise das falas dos estudantes:

**Indivíduo A:** Eu acho que pra minha formação acadêmica, pra minha formação como pessoa, os dois casos assim acrescentaram bastante, foi bem importante, e teve momentos do curso que foi o PA que me segurou para não trancar o curso, porque assim, tinha uns módulos muito chatos, os professores estavam conduzindo uma coisa muito alienada, daí eu dizia: nossa, graças a Deus, na sexta-feira pelo menos eu posso ver os autores que eu gosto, dialogar com o mediador que tem outra atitude, assim, então foi várias vezes o PA que me manteve pra eu chegar na altura do curso que eu estou se eu tivesse digamos, não tivesse essa alternativa de PA acho que eu teria trancado, então foi uma válvula de escape;

**Indivíduo D:** No PA o professor não passa a teoria; a minha teoria sou eu que busco, as ferramentas de como vou construir o conhecimento, o mediador vai dando algumas referências, mas o processo de



conhecimento sou eu que estou criando. Fora as conexões que você consegue fazer com o seu curso.

**Indivíduo C:** Acho que até o que o **G** falou disso no encontro passado. A parte de se desenvolver depois do projeto, até a parte de pesquisa, e as outras. Tive outro ganho que foi o de levar para um congresso o trabalho de instrumentos; então a gente tem que escrever todo processo, pensando no congresso, a forma de apresentação, toda essa construção na parte escrita, também a ajuda a envolver outras coisas no curso;

**Indivíduo H:** Acho que é no sentido da autonomia, pelo menos pra mim, acho que conforme você vai entendendo o PA e a autonomia que você tem, aí que você vai entendendo o resto do curso;

As concepções dos estudantes sobre as conexões do PA fora das fronteiras do espaço curricular expõem o ganho de autonomia que eles adquirem ao vislumbrar as possibilidades de transformar seus estudos, sua trajetória de formação, em outras atividades acadêmicas ou de incursão no mundo do trabalho.

Também foi possível perceber que o PA representa, para eles, o conhecimento contextualizado que os instiga a permanecerem estudando.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E INFERÊNCIAS

Essa pesquisa, influenciada pela trajetória acadêmica do pesquisador, partiu da premissa que as universidades tradicionais não investem na possibilidade do exercício da autonomia, e que, portanto, projetos educacionais inovadores poderiam fazê-lo.

Porém, durante a fase exploratória, foi possível perceber que essa premissa estava baseada no senso comum, quanto ao fato do investimento das universidades na autonomia. Com a realização do estudo teórico constatou-se que o contexto educacional e político nacional, embora não favoreça a autonomia da universidade e de sua comunidade acadêmica, apregoa que ela é muito desejada e deve ser buscada. Desde o surgimento das universidades no Brasil, esse ponto foi alvo de debate, até ser decretado na Constituição Federal de 1988 e constar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Essa argumentação é exemplificada pela análise da criação da Universidade Federal do Paraná, uma instituição quase centenária, que, no exercício de sua autonomia, cria a UFPR Litoral como forma de resgate e ampliação de seus objetivos sociais. Como instituição educacional foi criada justamente para contribuir para a construção da autonomia Paranaense.

Dessa forma, a descrição de um quadro dos limites e possibilidades do exercício da autonomia dos estudantes da UFPR Litoral, passa pela análise das relações entre questões de ordem externa e interna à mesma.

Nas questões de ordem externa, um dos fatores limitadores da autonomia é o fato de que a política nacional que originou a expansão da UFPR para o litoral Paranaense não prevê critérios claros quanto ao componente que ela chama de “inovação”. Ela não garante recursos suficientes para a materialização das estruturas físicas e de pessoal onde se instalaram as novas unidades universitárias. Sem recursos e pessoas não é possível

desenvolver quaisquer projetos educacionais, sejam tradicionais ou inovadores, com a qualidade almejada.

No âmbito da UFPR, um fator observado que limita o exercício da autonomia foi a criação da UFPR Litoral sem que houvesse o estabelecimento consistente de um conjunto normativo para o novo projeto, para que o mesmo servisse como parâmetro para o estabelecimento das relações que possibilitam o exercício da autonomia. Importante ressaltar que esse conjunto normativo, nesse caso, deveria ser pensado de forma estratégica para não se constituir em limites intransponíveis às inovações pedagógicas. Foi observado que existiu uma série de conflitos nas reuniões do Conselho Universitário à cerca da aprovação de seu Projeto Político Pedagógico, pois o mesmo difere da tradição da universidade, principalmente no ponto que diz respeito à estruturação curricular, cuja proposta não se baseia em disciplinas, e sim em espaços curriculares que abrigam módulos como unidades didáticas.

Entre os limites mais internos para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes estão: a compreensão do PPP e a adesão ao mesmo; o conceito de autonomia; a formação continuada da equipe.

O investimento da UFPR Litoral em um PPP diferenciado traz consigo a necessidade de seus agentes compreenderem e aderirem ao mesmo. Influenciada pela questão nacional, a qual não proveu as vagas de servidores com a celeridade necessária, a equipe foi se constituindo com ingressos de servidores em quantidades muito significativas a cada uma dos seus primeiros quatro anos. Esse fato causava o contato de servidores que estavam em fases de entendimento e construção do projeto, com servidores ingressantes que ainda iniciavam esse caminho. Dessa forma, esse projeto, que é de construção coletiva, passou por constantes leituras e releituras, o que, se por um lado poderia significar acréscimo de energia, acabou por gerar crises de entendimentos que limitaram os avanços das discussões conceituais constitutivas do projeto. Por esse motivo, em muitos casos, o medo de adesão à nova proposta polarizou a equipe em grupos que se identificavam por “gostar” ou “não gostar” do PPP.

Essa heterogeneidade nas apropriações conceituais gerou outro limite, que é a falta de discussão à cerca do conceito de autonomia. Tanto no exercício da mediação, como nas análises dos entendimentos dos estudantes

componente do Grupo Focal, ficou perceptível que autonomia e liberdade, são identificadas como tendo o mesmo significado conceitual, e que gerariam um poder de escolha de rumos pouco limitado aos estudantes. Autonomia é um conceito relacional, portanto, depende dos contatos do indivíduo com o coletivo, os quais são estabelecidos a partir de regras sociais. Assim, a autonomia é exercida a partir de direitos e deveres estabelecidos em contratos sociais, não num regime espontâneo, como poderia sugerir sua identificação com um tipo de “*laissez faire*”.

Outro fato que influenciou a autonomia, limitando-a, foi a formação da equipe de servidores. Se esse PPP prevê um grau de autonomia que não é exercido em outras instituições, sua equipe deve ser preparada e capacitada para tanto, pois nenhum deles viveu algo semelhante em seus processos formativos anteriores. Porém, os momentos de formação, mesmo que tenham existido, não deveriam ser pontuais, mas constantes, o que pode ocorrer por diversas formas (cursos, seminários, congressos, mostras, colóquios, ciclos de debates, reuniões temáticas do Conselho Diretivo e das Câmaras). Sempre, porém, tendo em vista as questões conceituais que fundamentam o projeto UFPR Litoral, aliadas às discussões que visariam à superação de problemas concretos.

No entanto, mesmo com todos esses fatores limitando o exercício da autonomia os estudantes, ela se mostrou possível, apesar de contraditória e heterogênea.

Do ponto de vista das políticas nacionais, mesmo que a autonomia não se faça por decreto, sua possibilidade legal é desejável e abre espaço para ações concretas. A UFPR Litoral e seu PPP são provas disso.

Tendo como referência a relação da Universidade Federal do Paraná e seu Setor Litoral, as ações dessa instituição mostram que ela, mesmo quase centenária, tentou investir em sua renovação. A criação da unidade expandida evidencia a visão de uma universidade que, historicamente, aposta em ações que a aproximem da comunidade externa, fortalecendo sua identidade e as possibilidades de exercício de sua autonomia. Então, ao analisar o caminho da UFPR Litoral com relação a esse objetivo, a questão da autonomia é perceptível como um ponto basilar em seu PPP, por ser um elemento constitutivo da identidade dessa nova unidade.

Nesse projeto político-pedagógico, o investimento na autonomia está mais presente no espaço curricular Projetos de Aprendizagem, o qual visa possibilitar que a trajetória formativa do estudante seja consciente, crítica reflexiva e significativa. A adoção dessa política curricular se mostrou uma possibilidade de fomento à autonomia. Como diretriz constitutiva desse espaço curricular, outro fator que possibilita o estabelecimento de relações autônomas é a escolha adequada da metodologia do Trabalho com Projetos, pois ela tem, em sua gênese teórico-filosófica, o investimento nas experiências dos indivíduos e o trabalho em cooperação.

Outra questão que ficou evidente como importante para os avanços nas possibilidades de exercício da autonomia foi o investimento institucional na criação do Grupo Especial de Projetos de Aprendizagem, o qual está trabalhando para ampliar o entendimento sobre as diretrizes dos PA expressas no PPP da UFPR Litoral. Esse trabalho vem consolidando a proposição de regras para que esse espaço curricular possa se desenvolver de forma integrada aos cursos da instituição.

Com relação aos estudantes, constatou-se que expressaram confiança nas possibilidades de exercício da autonomia representada pela escolha do tema do PA, de seus mediadores, da valorização de suas experiências, o trabalho coletivo, a relação com o conhecimento mediada por um docente, e principalmente a flexibilidade nas ações propositivas.

Portanto, pode-se inferir que os jovens que estão passando por suas trajetórias acadêmicas, assim como os que virão a passar, terão maiores e melhores condições de exercício da autonomia na UFPR Litoral, como legado dos que já passaram por essa experiência formativa, pois ela está em constante discussão visando ao seu aperfeiçoamento. Com essa inferência não se pode afirmar que a consistência das formações acadêmicas, se comparadas, foram ou serão, melhores ou piores, mas, certamente, espera-se que sejam aperfeiçoadas regularmente.

Algumas questões ainda ficam como possibilidade de debates e investigações futuras: investigação do entendimento docente à cerca da autonomia; ampliação da investigação a partir dos novos cursos; exploração dos egressos da instituição.

No nível coletivo, espera-se que essa pesquisa possa contribuir para a ampliação das discussões sobre o conceito de autonomia, assim como sobre as condições reais para ela possa ser exercida na UFPR Litoral. Isso poderá, por consequência, contribuir para melhorar as condições dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na instituição, que assim poderá se aproximar, cada vez mais, da concretização de seu objetivo de auxiliar no desenvolvimento regional por meio da educação.

Com relação à questão individual, certamente esse estudo sobre educação e autonomia contribuiu para ampliar os conhecimentos do pesquisador, e também para instrumentalizar sua atuação profissional na instituição em questão, como um fomentador do exercício da autonomia nas relações da comunidade acadêmica.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando; e OUTROS. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Disponível em: 1932. <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>. Acesso em: 19 set. 2008

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 4ª Ed., 2006.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução: Vinicius Figueira. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA, Maria L de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Jussara R. **O conceito de mediação como categoria no processo ensino-aprendizagem, e os conceitos de tutor e orientador neste contexto**. Matinhos, 2009, Mímeo.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARMANI, Domingos. **Como elaborar projetos? Guia prático para elaboração e gestão de projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo/AMENCAR, 2000.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BARDIN, Laurence. L'analyse de contenu. Paris: PUF, 1995; Maingueneau, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes/Unicamp, 3ª, 1997.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigmas da Complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos portfólios**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In. FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2001.

BORDENAVE, Juan Diaz; PAREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 29ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Decreto n. 19.850 de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931. Estatuto da Universidade Brasileira.

BRASIL Decreto n. 19.852 de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

BRASIL. **Relatório Executivo da Expansão das IFES para o período 2003 a 2006**. Coordenação-Geral de Desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior. Secretaria de Educação Superior, MEC, 2006.

BRASIL. Acesso ao **Site** <http://portal.mec.gov.br/redefederal/expansao.php>. MEC, março de 2009.

BRASIL. **Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaroa Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem: introdução à filosofia da cultura humana**. Tradução: Carlos Branco. Lisboa: Guimarães Editores, 1995.

COMISSÃO DE ESTUDOS. **Projeto Universidade no Litoral**. Curitiba, 2004. Mimeo.

CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 12 ed. São Paulo: Cortez 2008.

COSTA, Luís C. A.; MELLO, Leonel I. A. **História do Brasil**. São Paulo: Scipione, 1996.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In. **Democracia e Construção do Público no pensamento educacional Brasileiro**. FÁVERO, Osmar. SEMERARO, Giovanni. Petrópolis: Vozes, 2002.

CUNHA, Luís Antônio O Ensino Superior na Era Vargas. In **A universidade temporã: o Ensino Superior da Colônia a Era e Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. p. 204-295.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.



\_\_\_\_\_. Trabalho Docente na Universidade. In.: MOREIRA, Jacira C. de; MELLO, Elena M. B.; COSTA, Fátima T. L. da. **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise B.C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Tradução: Anísio Teixeira; Godofredo Rangel. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

\_\_\_\_\_. **Vida e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

\_\_\_\_\_. **Democracia e Educação**. Tradução: Anísio Teixeira; Godofredo Rangel. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

\_\_\_\_\_. **Experiência e Educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa nº 115, p.139 - p.154. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: [online] Março, 2002. ISSN 0100-1574. doi: 10.1590/S0100-15742002000100005.

EYNG, Ana Maria. Projeto Pedagógico Institucional: a relação dialógica entre planejamento e avaliação. In. EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. **Políticas e Gestão da Educação Superior**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

FAGUNDES, Maurício Cesar vitória. **Universidade e Projeto Político-pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias**. Tese de Doutorado. São Leopoldo: UNISINOS, 2009.

FÁVEROA, Maria de L. de A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. In. **Educar em Revista**. Curitiba: Ed. UFPR, nº28, jul. 2006.

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

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GANDIN, Luís Armando. Projeto político-pedagógico: construção coletiva do rumo da escola. In.: LUCE, M. B. (Org.); MEDEIROS, Isabel L. P. de (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. 1ª. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

GATTI, Bernadete. O Problema da Metodologia da Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais. In: RODRIGUES, Maria Lúcia & NEVES, Noemia Pereira. **Cultivando a Pesquisa – Reflexões Sobre a Investigação em Ciências Sociais e Humanas**. Franca, SP: UNESP, 1998.

GATTI, Bernadete. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Planalto Editora, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v.2. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. v.2. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. v.3. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. v.4. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b.

HAMERMÜLLER, Douglas O. Aproximações e considerações sobre as teorias de Antonio Gramsci: as possibilidades de fomento do “professor intelectual orgânico”. In.: MICHELOTTO, Regina Maria; PFEIFER, Mariana (Orgs.). **Cadernos do Professor**. Vol. 2. Curitiba: PROGRAD-UFPR, 2010.

HARDY, Cyntihia; FACHIN, Roberto. **Gestão estratégica na universidade brasileiro: teoria e casos**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ASCHIDAMINI, Ione Maria; SAUPE, Rosita. **Grupo Focal – Estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico**. Cogitare Enfermagem. Vol.1, no.1 (1996).Curitiba, ISSN 1414-8536.

JOLIBERT, J. (org.); et. al. **Formando crianças leitoras**. Tradução de Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

\_\_\_\_\_. **Formando crianças produtoras de textos**. Tradução de Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. Tradução: Roberto Leal Ferreira; Maria E. V. Aguiar; José Eduardo Torres; Maria Gorete de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MARTINS, Ângela Maria; SILVA, Vandrê Gomes da. Gestão escolar, autonomia escolar e órgãos colegiados: a produção de teses e dissertações (2000-2008). In.: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V.26, nº3, set./dez. 2010.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. Vol. 30, nº 2, 2004, p.289 – 300.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia H.; ZAINKO, Maira Amélia S. Política e expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. In. **Educar em Revista**. Curitiba: Ed. UFPR, nº28, jul. 2006.

MICHELOTTO, Regina Maria. **Democratização da Educação Superior: o caso de Cuba**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

NÉRICI, Imideo G. **metodologia do ensino: uma introdução**. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 1989.

NETO, Otávio C.; MOREIRA, Marcelo R.; SUCENA, Luiz F. M. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação**. Disponível em: [http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com\\_JUV\\_PO27\\_Neto\\_texto.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf). Acesso em: 05 nov. 2010.

OLIVEIRA, João F.; FONSECA, Marília; AMARAL, Nelson C. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. In. **Educar em Revista**. Curitiba: Ed. UFPR, nº28, jul. 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Editora Manole, 1988.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5a. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1971.

\_\_\_\_\_. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1989.

TRIVIÑOS, N. S. Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** – 1ª. Ed. 14ª. Reimp. – São Paulo: Atlas, 2006.

UFPR. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2002–2007 (PDI).** Disponível em: <http://www.ufpr.br/>. Acesso em: 19 set. 2008.

UFPR. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2007–2011 (PDI).** Disponível em: <http://www.ufpr.br/>. Acesso em: 19 set. 2008.

UFPR Litoral. **Projeto Político Pedagógico.** Curitiba: Ed. UFPR, 2008a.

UFPR Litoral. **Trajatória de Implantação.** Curitiba: Ed. UFPR, 2008b.

UFPR Litoral. **Notícias da Consolidação da UFPR Litoral.** Curitiba: Ed. UFPR, 2008c.

UFPR Litoral. **Cursos e Profissões.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

VAN ACKER, Dewey e dois de seus livros. In. **Democracia e Educação.** Tradução: Anísio Teixeira; Godofredo Rangel. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

VIEIRA, SOFIA L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. In.: **RBPAE.** Porto Alegre: ANPAE, V.23, nº 1, p. 1-168, jan./abr., 2007.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **Universidade do mate: história da UFPR.** Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de expansão e os desafios da educação superior no Brasil. In.: **Cadernos do Professor.** V. 1, nº 1. Curitiba: UFPR/PROGRAD, 2009.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I

#### Cronograma das atividades

	Atividade	Datas	Carga Horária
1	Período de observação do processo de ensino aprendizagem na relação professor e estudantes	09, 16, 23 e de Abril	4 h por aula – Total de 12h
2	Trabalho com os estudantes, na relação de mediação dos PA, através dos temas:  Projeto Político Pedagógico do Litoral;  Projeto de Aprendizagem;  Construção de Projetos de Aprendizagem Interdisciplinares;  Articulação dos Projetos de Aprendizagem com os Fundamentos Teórico Práticos dos Cursos;  Elementos e formulação de idéias de Projetos de Aprendizagem;	Mês de Abril: dia 30 - M e N;  Mês de Maio:  07 – M e N;  14 – N;  21 – M e N;  28 – N;  Mês de Junho:  04 – M e N;  11 – N;  18 – N.	4 h por aula – Total de 48h
3	Elaboração de pareceres relativos aos estudantes e relatório de estágio de Estágio supervisionado.	De 18/07 até 25/07.	

Legenda: M = turno matutino; N = turno noturno

## APÊNDICE II

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa solicitar sua participação e, se for o caso, de seu responsável, na pesquisa **A Autonomia dos Estudantes na Pedagogia de Projetos, no Setor do Litoral da UFPR**, que tem como objetivo analisar a proposta inovadora representada pelos projetos de aprendizagem, descrevendo as possibilidades e os limites desenvolvimento da **autonomia** dos estudantes nesse espaço curricular.

Por intermédio deste Termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

*"Declaro estar ciente das informações constantes neste 'Termo de Consentimento Livre e Esclarecido', e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa. Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com o Pesquisador, mestrando vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR, responsável por esta Pesquisa."*

Matinhos - PR, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

Participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Responsável: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador: \_\_\_\_\_

## ANEXOS

## Anexo I



**DECRETO Nº 948 - 31/03/2003**

Publicado no Diário Oficial Nº 6447 de 31/03/2003

O GOVERNADOR DO ESTADO DO PARANÁ, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, incisos V e VI, da Constituição Estadual,

DECRETA:

Art. 1º. Fica instituída Comissão de Trabalho para efetuar estudos destinados a implantação de Universidade no Litoral.

Art. 2º. A Comissão de Trabalho será integrada pelos seguintes membros:

I - ALDAIR TARCISIO RIZZI – Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, na qualidade de Coordenador;

II - MAURÍCIO REQUIÃO DE MELLO E SILVA – Secretário de Estado da Educação;

III - CARLOS AUGUSTO MOREIRA JÚNIOR – Reitor da Universidade Federal do Paraná;

IV - VALDO JOSÉ CAVALLET – Pró-Reitor de Graduação da Universidade Federal do Paraná;

V - HERMÍNIA DORIGAN DE MATOS DINIZ – Promotora de Justiça do Ministério Público do Estado do Paraná;

VI - NIVALDO EDUARDO RIZZI – Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná;

VII - ANTONIO JOSÉ CAMARGO – Coordenador de Ensino Superior da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior;

VIII - SAMIA SAAD GALLOTTI BONAVIDES – Reitora da Universidade Estadual do Paraná;

IX - ARCHIMEDES PERES MARANHÃO – Secretário da Educação do Município de Matinhos; e

X - EDEN JANUÁRIO NETTO – Diretor Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.

Art. 3º. A Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, a Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR e as Secretarias de Estado, quando requisitadas, deverão prestar à Comissão orientação técnica e todo apoio que se fizerem necessários para o alcance dos seus objetivos.

Art. 4º. O Coordenador da Comissão de Trabalho poderá instituir Subcomissões para atender à consecução dos objetivos do presente Decreto.

Art. 5º. Os trabalhos da Comissão deverão ser concluídos no período de 120 (cento e vinte) dias, a partir da data da publicação deste Decreto, podendo este prazo ser prorrogado se houver necessidade.

Art. 6º. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 7º. Revogam-se as disposições em contrário.

Curitiba, em 31 de março de 2003, 182º da Independência e 115º da República.

ROBERTO REQUIÃO,  
Governador do Estado

ALDAIR TARCISIO RIZZI,  
Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Este texto não substitui o publicado no Diário Oficial.

Atualizado Constantemente

Copyright © 2000 - Casa Civil do Governo do Estado do Paraná

Palácio Iguazu - Praça Nossa Senhora de Saete, s/n - 80530-909 - Curitiba - Paraná

Telefone: (41) 350-2400 - Fax: (41) 350-2420 - CNPJ: 76.416.940/0001-28 - E-mail: [ccivil@pr.gov.br](mailto:ccivil@pr.gov.br)



### DECRETO Nº 1171 - 28/04/2003

Publicado no Diário Oficial Nº 6465 de 28/04/2003

O GOVERNADOR DO ESTADO DO PARANÁ, no uso de suas atribuições,

Resolve incluir o nome de ANTONIO RICARDO DOS SANTOS, Presidente da Câmara Municipal de Paranaguá, no art. 2º do Decreto nº 948, de 31 de março de 2003, que designou Comissão de Trabalho para efetuar estudos destinados a implantação de Universidade no Litoral.

Curitiba, em 28 de abril de 2003, 183º da Independência e 115º da República.

ROBERTO REQUIÃO,  
Governador do Estado

ALDAIR TARCISIO RIZZI,  
Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

**Este texto não substitui o publicado no Diário Oficial.**

Atualizado Constantemente

**Copyright © 2000 - Casa Civil do Governo do Estado do Paraná**

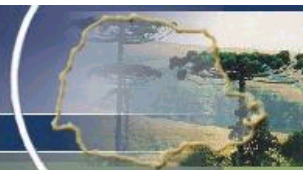
Palácio Iguazu - Praça Nossa Senhora de Salette, s/n - 80530-909 - Curitiba - Paraná

Telefone: (41) 350-2400 - Fax: (41) 350-2420 - CNPJ: 76.416.940/0001-28 - **E-mail: [ccivil@pr.gov.br](mailto:ccivil@pr.gov.br)**





# CASA CIVIL



**DECRETO Nº 1172 - 28/04/2003**

Publicado no Diário Oficial Nº 6465 de 28/04/2003

O GOVERNADOR DO ESTADO DO PARANÁ, no uso de suas atribuições,

Resolve incluir os nomes de ANTONIO ALPENDRE DA SILVA, Vice-Diretor da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá – FAFIPAR e MARIA TARCISA SILVA BEGA, Vice-Reitora da Universidade Federal do Paraná, no art. 2º do Decreto nº 948, de 31 de março de 2003, que designou Comissão de Trabalho para efetuar estudos destinados a implantação de Universidade no Litoral.

Curitiba, em 28 de abril de 2003, 183º da Independência e 115º da República.

ROBERTO REQUIÃO,  
Governador do Estado

ALDAIR TARCISIO RIZZI,  
Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Este texto não substitui o publicado no Diário Oficial.

Atualizado Constantemente

**Copyright © 2000 - Casa Civil do Governo do Estado do Paraná**

Palácio Iguazu - Praça Nossa Senhora de Saete, s/n - 80530-909 - Curitiba - Paraná

Telefone: (41) 350-2400 - Fax: (41) 350-2420 - CNPJ: 76.416.940/0001-28 - E-mail: [ccivil@pr.gov.br](mailto:ccivil@pr.gov.br)



**Anexo II****GRUPO ESPECIAL DE PROJETOS DE  
APRENDIZAGEM-GEPA****EMENTAS<sup>i</sup>****1a. EMENTA (1ª. Fase: *Conhecer e compreender*):**

Reconhecimento do Litoral e construção do Projeto de Aprendizagem. Reconhecimento Profissional. Introdução ao mundo universitário: o Projeto Político Pedagógico do Litoral e o Projeto de Aprendizagem. Construção de Projetos de Aprendizagem interdisciplinares. Articulação com os Fundamentos Teóricos Práticos e Interações Culturais Humanísticas. A interação entre mediador / estudantes numa perspectiva dialógica; lógicas diferentes que podem ser reveladas com a trajetória de vida do estudante ou outras formas. Encontros coletivos de Projetos. Apresentação de uma ideia de Projeto de Aprendizagem.

**2a. EMENTA (2ª. Fase: *Compreender e propor*):**

Saberes necessários para o desenvolvimento de Projetos de Aprendizagem: conhecimentos e instrumentos na relação com o mediador/plano de Projeto. Construção e/ou fortalecimento do processo de autonomia. Processos de acompanhamento e avaliação. A importância social e a relevância do Projeto de Aprendizagem para o desenvolvimento do Litoral. O estudante como protagonista da sua história como um problema da história do Projeto. O Projeto de Aprendizagem e o diálogo com a comunidade (interna e externa). Participação na Mostra de Projetos com apresentação dos resultados parciais do Projeto de Aprendizagem.

**3a. EMENTA (3ª. Fase: *Propor e agir*):**

O Projeto de Aprendizagem na formação profissional e do sujeito no mundo do trabalho. O Projeto como unidade na reflexão e ação. O Projeto e o diálogo com a comunidade (interna e externa). A articulação com a Educação Básica Pública. Apresentação pública de Projetos concluídos.

#### ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS:

As atividades do GEPA são realizadas sincronicamente com as Câmaras de Curso. São atividades intercursos.

No primeiro período os estudantes realizam atividades intercursos planejadas e executadas pelo GEPA num dia da semana – sextas-feiras – durante um bimestre e no segundo bimestre participam da Mostra de Projetos realizada no final de outubro. Em novembro são motivados a produzir um formulário contendo sua ideia de Projeto de Aprendizagem e se fará a atividade em dupla ou em trio; também indica um(a) docente (a) mediador (a) para seu Projeto. Pode também deixar em aberto para o GEPA indicar e o GEPA fará isto com base na relação de docentes com vagas.

A partir do Segundo Período o estudante (ou Grupo) segue suas atividades de Projetos de Aprendizagem nas sextas-feiras e por isto nenhuma câmara pode agendar aulas e/ou outras atividades neste dia. Trata-se de dia de mediação e/ou estudos do estudante e/ou atividade coletiva do GEPA que poderá ser gerada a qualquer momento – conforme as demandas do cotidiano de eixo pedagógico.

<sup>1</sup> Conforme referencial teórico do campo da gestão da Educação: ementa é uma breve apresentação de determinado conteúdo; deve ser clara e concisa; através dela se tem conhecimento imediato de um determinado campo de conhecimento; são as linhas mestras norteadoras p/ o desenvolvimento de um determinado conteúdo porque o detalhamento vai se expressar na organização do trabalho pedagógico de cada professor que deve elaborar para cada estudante/Projeto contendo: objetivos; metodologia; forma de avaliação e referências bibliográficas. Ementa é paradigma e documento do docente é sintagma. Neste sentido um paradigma é seminal podendo gerar infinitos sintagmas.

## Anexo III

---

### PROJETO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI)

Fundada em 1912, há quase um século, a UFPR é um marco na história do desenvolvimento do Paraná e do Brasil. A Universidade, que tem como missão “fomentar, construir e disseminar o conhecimento, contribuindo para a formação do cidadão e desenvolvimento humano sustentável”, atua na formação de pessoas, para promover o desenvolvimento integral de comunidades, localidades e de toda a população paranaense.

Nesse contexto, a UFPR Litoral foi criada, em 2005, por um esforço histórico e inédito das esferas de governo federal, estadual e municipal, para promover a cidadania e o desenvolvimento do litoral do Paraná. Com isso, visa-se proporcionar à região litorânea, com extensão ao Vale do Ribeira, qualidade de vida e oportunidades compatíveis com a dignidade humana e a justiça social.

#### Princípios UFPR

- Universidade pública, gratuita, de qualidade e comprometida socialmente.
- Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.
- Liberdade na construção e autonomia na disseminação do conhecimento.
- Respeito a todas as instâncias da sociedade organizada.
- Participação democrática e representativa dos três segmentos da comunidade universitária nas políticas e decisões institucionais.

---

## Anexo IV

### PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) UFPR LITORAL

A proposta pedagógica é fundamentada em **Trabalho por Projetos**.

Princípios:

- Postura, compromisso e **capacidade de realização**.
- **Educação e desenvolvimento sustentável** Integrados na Ação Comunitária e na realidade.
- **Planejamento, execução e avaliação** integrados, como força determinante na viabilização do Projeto UFPR Litoral.
- Ações **imediatas, progressivas e permanentes**.
- **Integração dos níveis educacionais** da educação infantil à pós-graduação.
- Desenvolvimento integral do **ser humano**.
- Desenvolvimento da **capacidade crítica e da proatividade** do educando em todas as atividades formativas.
- Espaço para a construção de utopias e **respeito aos limites** humanos.
- Exercício da docência fundamentada na **mediação**.
- **Formação continuada** da equipe: técnico-administrativos e docentes.
- **Flexibilização** da estrutura curricular com harmonia nas atividades formativas.
- **Avaliação permanente, participativa e reflexiva** de todo o processo curricular.
- Evolução do projeto por meio de **ações reflexivas** da comunidade universitária e demais atores sociais.

5