

## DESAFIOS E SUPERAÇÕES DO CONTÍNUO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA UFPR LITORAL

Rodrigo Rosi MENGARELLI<sup>i</sup>

Valdo José CAVALLET<sup>ii</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre a implantação da proposta político-pedagógica da UFPR Litoral. As perspectivas dessas reflexões são os impactos sofridos e superados em 15 anos de história, envolvendo questões como: constituição e formação continuada da equipe; gestão dos atos curriculares inovadores e processo de avaliação permanente, participativa e reflexiva. As considerações são desenvolvidas a partir das vivências dos autores no projeto e da leitura crítica do projeto político pedagógico institucional, à luz de autores como Hernandez (2000), Masetto (2012), Sánchez (2007), entre outros. Os resultados dessas apontam que o resgate dos princípios fundantes deste projeto se faz necessário na atual conjuntura institucional e que há caminhos a serem trilhados para além do Currículo proposto no Projeto Político Pedagógico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inovação Curricular; Ensino Superior; Educação Emancipatória; Formação Contínua de Professores; Avaliação Permanente.

### CHALLENGES AND OVERCOMING OF THE CONTINUOUS PROCESS OF THE POLITICAL-PEDAGOGICAL IMPLEMENTATION OF UFPR LITORAL

#### ABSTRACT

*This article presents reflections on the implementation of UFPR Litoral's political-pedagogical proposal. The perspectives of these reflections are the impacts suffered and overcome in 15 years of history, involving issues such as: constitution and continuous training process of the team; management of innovative curricular acts and a permanent, participatory and reflective evaluation process. The considerations are developed from the experiences of the authors in the project and the critical reading of the institutional political pedagogical project, based on authors such as Hernandez (2000), Masetto (2012), Sánchez(2007), and others. The results of these praxis indicate that the resumption of the founding principles of this project is necessary in the current institutional context and that there are paths to be followed beyond the Curriculum proposed in the Political Pedagogical Project.*

**KEYWORDS:** Curricular Innovation; University Education; Emancipatory Education; Continuing Teacher Education; Permanent Evaluation.

<sup>i</sup> Doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor em cursos de licenciaturas e pós-graduação da Universidade Federal do Paraná. E-mail: [rodrigomengarelli@gmail.com](mailto:rodrigomengarelli@gmail.com).

<sup>ii</sup> Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor titular da Universidade Federal do Paraná Litoral. E-mail: [valdocavallet@uol.com.br](mailto:valdocavallet@uol.com.br).

## DESAFIOS Y SUPERACIONES DEL CONTINUO PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN POLÍTICA Y PEDAGÓGICA DE LA UFPR LITORAL

### RESUMEN

*Este artículo presenta reflexiones sobre la implementación de la propuesta político-pedagógica de la UFPR Litoral. Las perspectivas de estas reflexiones son los impactos sufridos y superados en 15 años de historia, envueltos temas tales como: constitución y formación continua del equipo; gestión de actos curriculares innovadores y proceso de evaluación permanente, participativo y reflexivo. Las consideraciones se desarrollan a partir de las experiencias de los autores en el proyecto y de la lectura crítica del proyecto político pedagógico institucional, a la luz de los autores como Hernández (2000), Masetto (2012), Sánchez(2007), entre otros. Los resultados de estas praxis indican que el rescate de los principios fundacionales de este proyecto es necesario en el contexto institucional actual y que hay caminos a seguir más allá del Curriculum propuesto en el Proyecto Político Pedagógico.*

**PALABRAS CLAVE:** *Innovación Curricular; Educación Universitaria; Educación Emancipatoria; Formación Continua del Profesorado; Evaluación Permanente.*

### 1 INTRODUÇÃO

A proposta político-pedagógica da UFPR Litoral e a forma como ela se manifesta na estrutura curricular inovadora de seus cursos do Ensino Superior figura como uma das mais estudadas em todo o país. Isso devido à sua singularidade no que se refere ao grau de reforma curricular proposto e pelas rupturas sugeridas e concretizadas frente ao paradigma tradicional do ensino universitário. Hoje, resultado de uma caminhada histórica de desafios e superações, a UFPR Litoral, além de servir de referência para o estudo de Inovações Curriculares no Ensino Superior, pode se modificar a partir dos resultados destes estudos, realçando a reflexão avaliativa constante como um fator determinante para a viabilização de uma proposta inovadora. Nesse sentido, este artigo exerce uma função motivadora para que a comunidade acadêmica se envolva nas discussões, mantendo viva a chama dialética que atribui movimento ao Currículo desta proposta educacional.

Destacamos três pontos para trabalharmos neste artigo. O primeiro é a questão da **constituição da equipe e sua formação continuada**; o segundo se refere aos **planejamentos integrados das práticas universitárias e gestão**; o terceiro ponto a ser destacado é a **avaliação permanente, participativa e reflexiva do processo curricular**. Para a discussão destes pontos, é necessária a consideração das seguintes circunstâncias históricas do Currículo em questão:

- A UFPR Litoral vem se concebendo, reinventando seus rumos e superando as crises naturais das proposições educativas inovadoras, seja por enaltecimento das comunidades com as quais a universidade se integra através de seus atos curriculares, seja pela divulgação dos diversos

estudos realizados sobre o projeto ou a partir das manifestações curriculares das práxis coletivas e individuais de seus atores;

- Do ponto de vista dos processos de gestão, este projeto foi e é marcado pelos desafios e negociações constantes ocasionadas pelo fato de se apresentar como um projeto educativo emancipatório autônomo, porém, dentro da estrutura institucional tradicional e conservadora da UFPR e, ao mesmo tempo, suscetível às inseguranças resultantes das inconstâncias políticas bastante comuns na esfera pública.

## 2 CONSTITUIÇÃO DA EQUIPE E SUA FORMAÇÃO CONTINUADA

Nos currículos inovadores, que se propõem responder às demandas conjunturais na perspectiva inclusiva, o contexto e sua dialética inter-relacional, tanto da produção do conhecimento quanto do processo de ensino/aprendizagem, são o início de qualquer fundamentação para a constituição da equipe, tendo em vista que o conhecimento é caracterizado como provisório, incompleto, e sua relatividade é enaltecida como elemento de resgate da subjetividade humana. O currículo é concebido “como uma totalidade articulada, decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade e sua realidade concreta envolvendo a educação e o homem” (UFPR LITORAL, 2008, p. 7). Para uma significativa aprendizagem, essa concepção exige o estímulo da dialética e a valorização dos processos que exercitam a análise, a correlação e a articulação das ideias, dos argumentos e das informações. Dessa forma, estimula-se a valorização da curiosidade e da criatividade em construções que enaltecem a dúvida e o erro como passos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Também amplia-se a abrangência dos objetivos educativos de integralidade a partir da interdependência dos componentes do processo. É preciso, pois, assumir que a “intenção do processo educativo é o desenvolvimento integral, não apenas no aspecto cognitivo, mas também nos aspectos afetivos e sociais, em uma perspectiva emancipatória e de protagonismo de seus sujeitos e de suas coletividades”. E que “o papel dos conteúdos e tempos está intrinsecamente conectado com a participação dos indivíduos como sujeitos de processos culturais, econômicos e acadêmicos da sociedade e das instituições de educação” (UFPR LITORAL, 2008, p. 11). Partimos do pressuposto de que todo aprendizado é singular e que cada indivíduo percebe o mundo de uma forma, de acordo com a constituição histórica da sua psique, ou seja, como consequência de uma história de vida. Com esses princípios,

consonantes com o paradigma epistemológico emancipatório (SANTOS, 1996), a UFPR Litoral planejou constituir sua equipe docente.

É um preceito fundante que docentes compreendam que as e os estudantes são responsáveis pela significação do conhecimento. Que docentes ajam como mediadores de diferentes e mútuos processos de significações simultâneas em um coletivo que mantém possível as interações entre seus sujeitos. A docência deve ser entendida como um fazer “comunicativo, conversacional, de co-construção de significados, cujo objetivo é abrir e facilitar o diálogo e desenvolver a negociação significativa de processos e conteúdos a serem trabalhados nos ambientes educativos”, bem como um ato que fomenta “a construção de um saber relacional, contextual gerado na interação professor/aluno”, aluno/aluno e entre os demais sujeitos do Currículo (MORAES, 2008, p. 33).

Esse é um ponto relevante para entender algumas das dificuldades, dos conflitos e dos mal-estares resultantes das diversas mudanças no fazer docente. Para que as e os docentes viabilizem essa nova forma de agir com competência, diante de determinada situação profissional, precisam ser capazes de mobilizar recursos pessoais necessários de forma eficiente. Também precisam perceber as especificidades dos diferentes contextos, além de analisar e estabelecer necessidades e prioridades para planejar uma intervenção pedagógica significativa. Diante disso, docentes devem ativar e combinar uma complexa trama de recursos, como: diferentes conhecimentos (específicos e gerais), habilidades técnicas e administrativas, atitudes (interatividade, respeito, paciência, capacidade de comunicação, disposição para o trabalho em equipe, iniciativa, pró-atividade, disponibilidade, criticidade) e emoções. Nessa reconfiguração do "ser docente" uma série de concepções são resignificadas para possibilitar uma prática coerente. Trabalhar a reflexão das práticas docentes valorizando a interação simétrica e dialógica entre os participantes na construção de um processo formativo é uma forma de garantir uma ampliação da dimensão do ato pedagógico, trazendo a superação de conflitos e do senso comum. Nesta perspectiva, a gestão da UFPR Litoral proporcionou para sua equipe, nos anos iniciais do projeto, formações continuadas mediadas presencialmente por referências nacionais para a formação docente como Celso Vasconcelos, Marcos Masetto, Maria Isabel da Cunha entre outras. A intensão foi tornar viável, a partir das reflexões coletivas sobre as possíveis práticas, problematizar e questionar as hierarquias existentes entre os diferentes saberes e culturas, fortalecendo o compromisso ético e político da professora e do professor universitário para além daqueles valorizados pela lógica de mercado. Essas reflexões foram e continuam sendo, também,

um exercício de contextualização das atividades pedagógicas que estimula uma visão histórico-crítica das próprias práticas e provoca, além disso, uma atitude de identificação coletivo-solidária sobre o fazer docente e sobre o próprio Currículo.

Gimeno Sacristán (2012) nos provoca dizendo que a docência, considerada atividade central na realização da profissão docente universitária, não é algo que se analise publicamente, que esteja transparente em sua realização e que se abra para discussões e questionamentos. A docência universitária assume uma espécie de caráter íntimo que provoca constrangimento ao ser exposta. Há um certo velamento da prática docente. Os motivos desse velamento podem ser: a insegurança pessoal por recear que seja colocada em dúvida a sua capacidade de fazer a atividade para a qual foi contratado; o medo de que seu conhecimento específico não seja suficiente para o papel de docente; o temor de que sua relação com os alunos seja questionada; entre outros. De fato, o que queremos levantar aqui é um tema que vem sendo alvo de várias discussões no campo da pedagogia universitária e que faz parte do mal-estar que permeia o cotidiano da UFPR Litoral. Quais seriam os encargos profissionais da profissão de docente universitário? Acreditamos que respondendo esta pergunta poderemos estabelecer relações interessantes entre os fatos que compuseram muitos dos processos conflituosos ocorridos desde a implantação do PPP da UFPR Litoral até o momento atual.

Muñoz Imbernón (2012) afirma a importância de não considerar o desenvolvimento profissional docente como algo resultante unicamente da sua educação formal, que por sua vez ajuda muito com o desenvolvimento pedagógico, com o conhecimento e compreensão de si mesmo e com o desenvolvimento cognitivo ou aprofundamento teórico de sua especialidade, mas que não se trata do único fator envolvido. Somado ao desenvolvimento gerado por essa formação está a sua situação laboral-contextual-cultural que ditará a relevância dessas formações para o desenvolvimento profissional docente. Isso significa, antes de mais nada, que, ao considerarmos o desenvolvimento profissional como produto não só da formação, estamos assumindo a existência e a importância do espaço em que essa profissão é exercida e estamos atribuindo a este espaço um grande valor para o desenvolvimento profissional da e do docente universitário. Reconhecemos, portanto, que docentes podem assumir um papel de agentes sociais, elaboradores e gestores dos processos de ensino-aprendizagem, e que podem intervir nos complexos sistemas que conformam a estrutura social e laboral, para além das práticas de aula. Da mesma forma,

também é possível reconhecer que docentes, por alguma questão contextual ou pessoal, podem negar esse papel a partir de seus atos.

É possível visualizar a profissão da docência universitária se desenvolvendo por meio de vários planos como: o acadêmico, a cultura das faculdades/cursos, das cátedras, dos departamentos, das universidades, dos salários, da demanda do mercado de trabalho, do clima laboral no local de trabalho, dos planos de progressão e de carreira, das relações de poder, das relações hierárquicas e por aí vai. Sem esquecer, é claro, da educação formal e informal que docentes realizam ao longo da vida. Essa é uma visão mais holística que percebe o desenvolvimento profissional de docentes universitários como resultante de uma complexa trama de fatores responsáveis por possibilitar, estimular, desestimular ou até impossibilitar avanços. Nesta perspectiva, a benesse de uma atividade formativa e seu consequente estímulo de desenvolvimento profissional estará sempre sujeita a uma série de outros fatores. Podemos estar diante de um processo de formação custosamente elaborado, mas que está disposto sobre um contexto em que uma série de fatores que configuram o fazer profissional do docente universitário não estão garantidos e, por isso, não atinge o objetivo esperado. Para além dos planos sobre os quais se desenvolve a profissão do docente universitário, há elementos do campo da individualidade que assumem um papel relevante no seu desempenho profissional.

Podemos dizer então, concordando com Cunha (2005), que há todo um estatuto político-epistemológico-cultural dando suporte à prática profissional da docência universitária. As decisões tomadas nesta condição profissional não são unicamente pedagógicas, inclusive muitas vezes não são nada pedagógicas. Elas são influenciadas por elementos culturais e pelas formas como a sociedade e suas instituições produzem, organizam e compartilham o conhecimento. Por isso, se torna extremamente relevante a leitura dos possíveis paradigmas político-epistemológicos e dos conflitos simbólicos que nutrem nossa conjuntura educacional.

Retornamos para a questão anterior: quais seriam os encargos profissionais da docência universitária?

O trabalho docente mostra-se um espaço privilegiado para a compreensão das transformações atuais do mundo do trabalho, por se constituir em uma profissão de interações humanas que objetiva mudar ou melhorar a situação humana das pessoas, qual seja, um trabalho interativo e reflexivo com as pessoas, sobre as pessoas e para as pessoas. As profissões que lidam com o outro nem sempre têm contornos precisos. [...] ...assim, não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental, uma vez que ele levanta questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes às interações humanas, às relações com os outros (FELDMANN, 2009, p. 76).

Poderíamos, a partir da colocação de Feldmann, concluir que não há como discutir a atuação profissional docente universitária apenas e a partir da condição técnica e instrumental, ignorando sua identidade ou seus valores e crenças. Visto que é através desse “espaço privilegiado” que o e a docente universitária, em companhia dos demais atores do currículo, avançam, para além dos caminhos das teorias específicas, também por caminhos afetivos, éticos, políticos, culturais e ideológicos. Estando sempre sujeitos às construções simbólicas e imaginárias, tanto conscientes quanto inconscientes. De fato, essas caminhadas exigem algo mais além de técnicas e métodos. Isso, é claro, quando colocamos como eixo principal do fazer profissional do docente universitário a própria docência. Se, ao contrário, assim como no senso comum, atribuímos como eixo fundamental desta ação profissional a especialização em uma área de conhecimento, estaremos atribuindo à interação humana, resultante da ação docente, um caráter secundário para o fazer da e do professor universitário. Desse modo, tudo, inclusive a ideia sustentada na comunidade universitária de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, carregariam, como estandarte, o aprofundamento do conhecimento específico e sua disseminação como referência de competência profissional. No entanto, ao assumirmos a docência como o enfoque mais relevante desta profissão, atribuímos, à interação humana e todas as suas dimensões, um valor máximo e isso reflete diretamente nas formas como as instituições e a sociedade em geral percebem e organizam esta profissão e, o mais importante, na forma como os profissionais se identificam e, conseqüentemente, como agem enquanto docentes universitários.

Diante do exposto, quem são as pessoas selecionadas pelas universidades para assumir o cargo de docente? Eis uma grande incongruência. Para ser docente de uma universidade, não é necessário nenhum processo formativo específico em Educação e, geralmente, não é exigida experiência profissional, a não ser em pesquisa. Os currículos profissionais são analisados de forma em que a produção intelectual tem igual ou maior peso do que a prática docente. Geralmente no Brasil, com a justificativa de desonerar a banca dos excessos gerados pelo grande número de candidatos, os concursos públicos para docentes universitários iniciam com provas escritas e análise curricular, deixando por último a prova didática. Assim, muitos candidatos são eliminados sem sequer serem analisados didaticamente. Lembrando que a prova didática abre a possibilidade de analisar o candidato tanto com relação aos conhecimentos específicos quanto com relação aos seus anseios e posicionamentos éticos, políticos e epistemológicos. Isso, atrelado ao descaso com

a formação inicial docente e com a experiência didática, soa como algo muito incoerente, justamente por se tratar de uma profissão cuja principal função é atuar em processos de ensino-aprendizagem. Sem levar em conta a forma como geralmente são elaboradas as bancas de avaliação, quando muitas vezes são compostas por docentes sem a formação pedagógica ideal para o tipo de análise que realizam. O que podemos perceber é que institucionalmente o descaso com a prática da docência é anterior ao ato de contratar profissionais para o cargo de docente.

O que está sugestionado é que a falta de formação pedagógica de docentes universitários, tanto a inicial quanto a permanente, pode resultar de uma certa indeterminação sobre a própria profissão. Dá-nos a impressão de que não fica evidente que para assumir a profissão de docente a formação pedagógica permanente é tão necessária quanto a atualização e aprofundamento dos conhecimentos específicos. Essa compreensão de que a necessidade de aprimoramento pedagógico constante é intrínseca ao fazer docente não é um fato comum dentro das universidades. Há um grande equívoco alastrado na comunidade acadêmica e aceito culturalmente e institucionalmente ao legitimar, de maneira formal ou informal, que para ser professor basta o conhecimento específico. Este tema é ponto nevrálgico na implantação de uma proposta curricular como a da UFPR Litoral. Porque discutir sobre inovações curriculares é falar diretamente de formação docente e falar de formação docente é muito mais do que discutir sobre novas metodologias, novas técnicas ou até mesmo sobre posicionamentos epistemológicos. É, além disso, refletir e evidenciar o que significa ser professor universitário enquanto profissional ético e responsável por suas atribuições.

Muitos foram os sucessos na formação do corpo docente da UFPR Litoral, mas também foram muitos os desgastes gerados pela cultura antipedagógica durante esses 15 anos. Esse talvez tenha sido e ainda seja um dos maiores desafios enfrentados pelo projeto, mesmo havendo uma estratégia inicial para a formação da equipe. Há anos a instituição não realiza uma formação continuada na perspectiva do Currículo Inovador e numa dimensão coletiva, aberta para todas e todos os atores deste PPP.

Há algo de antiético na desdenha ou na negativa pela formação pedagógica universitária por parte de docentes. Há algo de perverso na legitimação institucional desta negativa, seja a partir do impedimento regimental que garanta as especificidades do Currículo Inovador, ou na elaboração de editais que desvalorizam a experiência de docência. E por fim, há algo de desonra em se calar diante dessas evidências. A relevância do fato pode ser elevada à décima potência por



se tratar de um movimento de inovação curricular que, pelo seu caráter inovador, exige máxima atenção aos processos reflexivos e avaliativos como constituintes de prosperidade.

Por isso não há como inovar um Currículo sem repensar a forma de gestão. Gestor/gestora é quem assume a mediação entre o projeto e a sua concretização. É quem deve reconhecer o caráter educativo numa administração com a intenção de “...oferecer condições favoráveis para que um novo projeto seja planejado, implantado e levado a bom termo, de tal modo que o professor e o educando possam ter um bom desempenho no processo de sua formação”. Também é imprescindível que os aspectos econômicos e administrativos sejam assumidos “[...] para oferecer as condições básicas para a sustentabilidade da instituição e a possibilidade de realizar um novo projeto” (MASETTO, 2012, p. 30).

### 3 PLANEJAMENTOS INTEGRADOS DE PRÁTICAS UNIVERSITÁRIAS E GESTÃO

O princípio básico para a gestão de um projeto educacional inovador é estabelecer uma co-responsabilidade entre os protagonistas do Currículo. Isso exige uma ampla, democrática e comprometida participação dos envolvidos, que assumem posições decisivas para a implantação, construção e manutenção desse projeto. Cabe ao coletivo, incluindo a gestão, a construção e a preservação de instâncias democráticas que deem espaço às distintas vozes envolvidas no processo, além de encaminhar as deliberações oriundas desses espaços. De forma que a prática de ações referendadas, permanentemente, em decisões compartilhadas pela comunidade acadêmica seja condição imprescindível na construção de um projeto que se concebe como democrático; aberto à diversidade e promotor de uma formação multicultural (UFPR LITORAL, 2008).

Entendendo a gestão como uma prática de mediação das interações necessárias ao projeto e, também, uma posição que exige a leitura constante das carências e da tradução destas em estratégias, Masetto (2016) aponta alguns elementos que exigem atenção permanente na gestão de um Currículo Inovador: o programa de seleção e de formação continuada de servidores docentes e técnico-administrativos; o gerenciamento de conflitos; a promoção de condições de trabalho e adequação da infraestrutura; e a participação ativa nas discussões curriculares e no desenvolvimento de sistema avaliativo do Currículo.

A intencionalidade de planejar coletivamente os processos de seleção considerando as qualificações profissionais e as características pessoais necessárias para integrar a equipe do

projeto está explícita no PPP da UFPR Litoral. O documento destaca a importância de “um corpo docente de formação interdisciplinar em que todos os docentes estejam envolvidos com os cursos do Setor e disponíveis às necessidades dos projetos de aprendizagem”. Da mesma forma, enfatiza que as e os servidores técnico-administrativos devem atuar integradamente nas áreas administrativa e acadêmica, e que esta integração “é peça fundamental para o desenvolvimento do projeto, pela flexibilidade de ações e interação com os corpos docente e discente nas atividades administrativo-pedagógicas” (UFPR LITORAL, 2008, p. 34).

Nesse sentido, a UFPR Litoral estabeleceu, estrategicamente, a seleção de seus servidores docentes a partir de uma proporção na qual 25% das vagas deveriam exigir Graduação; 50%, Mestrado e os 25% restantes, Doutorado. Esta proporção vinha como proposta de formação e consolidação do projeto a partir de pesquisas realizadas pelos próprios servidores e servidoras que, ao contrário de universidades que exigem doutores em áreas específicas e que se dedicam exclusivamente a pesquisas específicas, abrem possibilidades para um aprofundamento científico dos processos vivenciados neste Currículo Inovador. No processo seletivo, os pontos de avaliação das provas têm relação com o contexto do litoral do Paraná e com o PPP da UFPR Litoral. Para Masetto (2018, p. 128), esse processo de seleção e sensibilização de professores “[...] permitiu encontrar docentes que se entusiasmaram pela proposta do projeto, comprometeram-se com ela e se dispuseram desde o início a construir em equipe, com todos os professores, gestores e funcionários, os currículos inovadores”.

Criar condições e estimular a formação continuada destes e destas profissionais é também uma tarefa essencial da gestão que implica elaborar, a partir de diagnósticos, programas de formação continuada que possibilitem melhor compreensão dos aspectos inovadores do Currículo, assim como superar obstáculos e criar estratégias para a continuidade e otimização do projeto. É básico para qualquer Inovação Curricular que proponha uma nova forma de docência, possibilitar espaço/tempo para que o professor e a professora trabalhem nesta nova concepção. De forma alguma deve-se desprezar as histórias de vida destes e destas professoras, seus valores, suas vivências, seus conhecimentos, sua cultura, suas crenças, seus anseios, ou seja, aquilo que até então constitui o imaginário docente. Entende-se esse processo como parte do movimento constante do Currículo e parte do permanente exercício da identidade docente. Neste sentido, o ímpeto deve ser o de envolver o “...corpo docente em processos de formação continuada para que, em permanente atualização, possa ele discutir, avaliar e propor ações que venham a corroborar o projeto pedagógico da instituição [...]” assim como garantir espaços/tempos de práxis curricular,

onde seja possível “rever continuamente as práticas de ensino-aprendizagem” (UFPR LITORAL, 2008, p. 33) numa perspectiva coletiva.

Um processo inovador está em contínua construção e, para que esta criação não cesse, docentes precisarão “trocar experiências e vivências, rever e discutir suas práticas pedagógicas, refletir sobre sua ação educativa”. Terão a necessidade de “aprofundar questões teóricas, conhecer novas propostas, autores recentes, ter contato com especialistas em diferentes áreas, conhecer projetos alternativos já em andamento”, além de demandar auxílio de consultores ou assessores externos e melhorar as relações interpessoais (MASETTO, 2012, p. 33). É a prática pedagógica como base epistemológica para a resolução dos problemas educacionais, apoiada por uma gestão comprometida com o caráter inovador do processo e que entende como mais sólida e frutífera a formação permanente “que se aprende a partir da reflexão sobre as práticas inovadoras; aquela que obriga a modificar as propostas originárias sobre as concepções de ensino e aprendizagem, em que a vivência produz reflexão e esta se apoia na vivência” e que, desta forma, “comporta uma mudança pessoal, ideológica e profissional” (CARBONELL, 2002, p. 112).

Inovações Curriculares, amparadas pelo paradigma epistemológico emancipatório (SANTOS, 1996) trazem a contradição para o centro do processo pedagógico e administrativo. Os diálogos se constituem no contraste entre os sujeitos e o Currículo, entre o Currículo e o contexto, entre a forma que se almeja agir e os modelos tradicionais e hegemônicos, isso como resultado natural do ato curricular. Para Hernandez (2000), essas contradições podem pressupor, ao longo do processo, “uma fonte de conflitos e de confronto diante do qual só uma atitude profissional e reflexiva pode evitar os dogmatismos, as teimosias e as imposições”. É preciso “conhecer os pontos de vista dos outros envolvidos em um processo de inovação, tentar interpretar suas dúvidas, certezas, hesitações, desconfianças ou incertezas é uma operação complexa” (HERNANDEZ, 2000, p. 287).

A mediação dos confrontos das diferentes culturas pedagógicas e administrativas existentes, entendendo suas causas e buscando estabelecer as convergências, é parte indispensável de uma gestão democrática. Nessa perspectiva, Hernández (2000) sugere a presença de uma pessoa externa que atue como um assessor ou um facilitador, e que possa trazer pontos de vista mais imparciais. A ideia é propiciar que todas as partes desenvolvam critérios e argumentos mais reflexivos, e não somente emocionais ou defensivos, diante dos conflitos resultantes do processo de inovação. Carbonell (2002) sugere que “o conflito é, além disso, um termômetro para medir

até que ponto é possível a convivência de culturas profissionais diversas nas escolas, ao poder confrontar-se, complementar-se e enriquecer-se em benefício da inovação”. Caso o contrário ocorra, “essas culturas se tornam irreconciliáveis, sejam porque se ignoram ou porque entram em violenta colisão e tornam difícil uma saída negociada para o conflito; e, nessas circunstâncias, não se vislumbra qualquer possibilidade de inovação”. Desse modo, resulta num processo em que “o saudável confronto de ideias é substituído pelo receio, a trapaça, a concorrência e a defesa das “cotas” de poder pessoal” (CARBONELL, 2002, p. 39).

Há que se aproveitar institucionalmente das contradições. A vivência diante das contraposições e dos dilemas é um dos grandes combustíveis para o surgimento e o avanço das inovações. Estimula as reflexões e dinamiza os procedimentos, mas é necessário que se estabeleça como resultantes de processos dialéticos e democráticos.

As condições para que o ato curricular ocorra podem ser muito diferentes do habitual nas instituições de ensino superior. Por muitas vezes são necessárias revisões de normas e procedimentos que há anos definem questões como a distribuição de cargas horárias, os períodos de acesso aos espaços por parte da comunidade acadêmica, os modelos de registros acadêmicos, as formas de matrícula acadêmica, o número de docentes por turma, as saídas de campo, entre várias outras. Tratam-se de elementos muito significativos para a realização do Currículo e influem diretamente no desempenho de docentes e discentes. Novas configurações administrativas são intrínsecas aos currículos inovadores e isso exige da gestão um grande investimento na mediação e idealização desses novos modelos.

Os ambientes de aprendizagem também são reconfigurados e uma gestão democrática dos espaços físicos da instituição se faz necessária. Cabe aqui um resgate histórico de como foi se fundando institucionalmente a UFPR Litoral enquanto projeto de inovação curricular da UFPR no que se refere à sua estrutura regimental.

Do início das atividades da UFPR Litoral em agosto 2005 até meados de 2011 as instâncias que deliberavam pedagogicamente e administrativamente eram o Conselho Diretivo e as Câmaras dos Cursos. “No Conselho Diretivo - instância máxima de deliberação do Setor Litoral – têm assento todos docentes e representantes dos técnicos, discentes e direção” (UFPR LITORAL, 2008, p.32). Já as Câmaras, também abertas para todos os atores do currículo, convocavam professores, professoras, técnicas e técnicos administrativos a partir de um acordo informal que instigava a participação destes e destas em duas Câmaras: uma sendo a Câmara de origem, ou seja, aquela do curso para o qual sua vaga de docente foi designada ou, no caso dos técnicos e

técnicas, aquela do curso que caracteriza maior afinidade profissional. A segunda Câmara deveria ser a de um curso mais distante da sua área de formação profissional. A intenção desse acordo informal era garantir o caráter transdisciplinar das discussões. A UFPR Litoral almejava construir coletivamente um Regimento Interno que possibilitasse um campo operacional para a realização do seu PPP. Isso pode, inclusive, ser identificado no documento do PPP que diz que a organização e a sistematização das representações serão objeto de um Regimento Interno que “deverá prever formas de intervenção do pessoal docente na gestão institucional, mediante representação em todos os órgãos colegiados, concebidos como espaços abertos à participação da comunidade acadêmica e ao exercício da gestão democrática” (UFPR LITORAL, 2008, p. 32).

Em 2011 o processo de discussão e elaboração do Regimento Interno da UFPR Litoral teve seu início. Foi um período de muitas divergências, com intensas discussões político-epistemológicas internas. Dentre as principais questões polêmicas estava a paridade representativa nas instâncias deliberativas, ou seja, diferentes concepções de gestão. As discordâncias foram levadas para instâncias superiores da UFPR e esta situação conflituosa resultou em uma intervenção institucional quando o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFPR, com apoio da Reitoria e de alguns professores do próprio projeto, desaprovou a proposta de Regimento Interno, construída em um trabalhoso processo democrático na UFPR Litoral. Em contraposição, impôs o Regimento Geral da UFPR que desconsidera drasticamente as vicissitudes do PPP da UFPR Litoral. Ato relevante marcado por uma significativa incoerência da gestão institucional, uma vez que desconsiderou as idiosincrasias de um PPP anteriormente aprovado pelo mesmo CEPE.

A partir dessa intervenção normativa, diversos impedimentos influenciaram significativamente nos atos curriculares. Desde o tolhimento da utilização do transporte universitário, que enfraqueceu consideravelmente a dimensão extensionista do projeto, até o decreto do fim da elaboração do vestibular específico para a UFPR Litoral, o qual era elaborado considerando a inclusão como um dos princípios básicos das universidades e buscava trabalhar com os conhecimentos de forma contextualizada com as realidades locais. Aos poucos, amparados pelo Regimento Geral da UFPR, os professores da UFPR Litoral passaram a participar somente de uma Câmara, posto que, apesar do digno propósito pedagógico, a participação na segunda Câmara era apenas um combinado informal. O Conselho Diretivo do Setor passou a assumir a conformação clássica que atribui superioridade numérica docente nas instâncias deliberativas. As

demais instâncias de discussão pedagógica, tal como os grupos de estudo sobre os eixos curriculares, se enfraqueceram gradualmente por não encontrarem apoio institucional no Regimento até se extinguirem.

Sánchez (2007) comenta que as inovações geram rápidas mudanças nos panoramas culturais, sociais e científicos e que estas mudanças provocam inseguranças. As ansiedades e as angústias resultantes dificultam o desenvolvimento saudável do potencial humano. As mudanças que geram crises são aquelas que eliminam um sistema de valores em detrimento a de outro. A crise ocorre como resultante de um despreparo para a mudança. O que é mais uma contradição, uma vez que o eixo de ação da educação é formar o ser humano para a mudança permanente e também para a eventual crise, produto desta transição. Para Sánchez, “a resistência à mudança, o negativismo frente a toda inovação e a agressividade que esta pode levar a gerar, encontram sua origem nas mudanças não compreendidas, não assimiladas, não compartilhadas e não desejadas” (SÁNCHEZ *et al*, 2007, p. 23).

Nessa perspectiva, um bom projeto de inovação deve ter, desde a sua poesis, os elementos necessários para que, sem reduzir seu conteúdo e a extensão dos seus objetivos, seja capaz de minimizar possíveis resistências. Deve considerar que a pesquisa, o questionamento e a reflexão intelectual são fundamentos contínuos e inseparáveis das mudanças. Outro aspecto importante diz respeito à concepção das reformas legislativas universitárias, geradas e geradoras de conflitos, como resultantes naturais da definição do que deve permanecer e do que deve mudar durante o processo de inovação. Quando uma instituição assume que deve mudar, e a UFPR fez isso ao aprovar a constituição da UFPR Litoral e posteriormente o seu PPP, não há como manter regras que impeçam essas mudanças. Sánchez (2007) chama a atenção para que a universidade esteja atenta aos perigos do “endotropismo acadêmico” gerado por um regimento obsoleto que restringe mudanças. Diz que para possibilitar que a universidade possa assimilar as mudanças permanentes, não basta modificar as normas e estruturas, há que se “renovar e desenvolver os espíritos e as vontades de todos os participantes da comunidade universitária e, em especial, dos professores, como princípio fundamental para facilitar uma mais ampla circulação das ideias, projetos, experiências e programas” (SÁNCHEZ *et al*, 2007, p. 24).

As reflexões anteriores sobre o papel ideal da instituição e do gestor em uma inovação curricular apontam, no mínimo, para uma grande incoerência dos atos descritos. Essa incoerência persistirá enquanto ainda houver resistência por parte da instituição UFPR em assumir a UFPR Litoral enquanto um desejo institucional. Desprezando, dessa forma, suas idiosincrasias nas

dimensões social e pedagógica, dificultando em seu cotidiano a manifestação do PPP a que se propõe este projeto e impossibilitando direta e indiretamente a autonomia na discussão de seus próprios rumos. A peculiaridade de apresentar duas lideranças, uma local (a Direção do Setor) e outra geral (a Reitoria), traz muitas vezes uma descontextualização das discussões feitas em instâncias deliberativas máximas sobre o que é inerente aos processos deste projeto de inovação curricular universitária. Enquanto houver, por parte da Reitoria e das demais autoridades universitárias, o desinteresse em participar ativamente desse projeto, vivenciando e compreendendo seus reais significados enquanto contexto educacional, a UFPR Litoral estará sujeita a uma desgastante luta por legitimação institucional. Luta essa que estará sempre colocando em cheque a prática da liderança/gestão local que age presa às correntes de uma submissão regimental e administrativa, conduzindo de forma esquizofrênica e frustrante um projeto que não pode se projetar. É uma situação perversa que nos remete a pensar a postura da Direção do Setor da UFPR Litoral como uma postura de constante validação e justificativa de um projeto anteriormente referendado pelas instâncias máximas da instituição. Perversa pela lógica do aceite do que não é tolerado, do indeferimento do referendado e do endosso do desconsiderado.

Isto posto, à gestão local futura caberá a necessidade de assumir uma liderança transformacional. Para estar na Gestão da UFPR Litoral exige-se assumir uma liderança: Instrucional – na medida que age de forma a influenciar e inspirar as condutas profissionais dos e das docentes; Moral – por representar a ética e os valores referenciais; Participativa – ao compartilhar as decisões sobre a organização, funções, tarefa e condutas diretivas com a sua equipe; e por fim Transformacional – dando ao esforço extra e às ideias novas uma grande valorização, tanto pessoalmente quanto institucionalmente, como forma de superação e de comprometimento pessoal com as intenções institucionais intrínsecas ao currículo inovador. Atribuição que consiste, entre outras tarefas, em construir visões e metas educativas, estimular intelectualmente a equipe, apoiar os atores do currículo, simbolizar valores e práticas profissionais, demonstrar expectativas de realização institucional e democratizar a gestão.

Para Sánchez (2007), a liderança/gestão transformacional é aquela que proporciona uma fundamentação operativa mais útil para explorar a liderança educacional. Este argumento se baseia no fato de que, segundo sua análise, quando gestores utilizam elementos mais associados à liderança de negociação, como por exemplo a aplicação de normas ou sistemas de reconhecimento, tornam-se menos efetivos. De forma inversa, quando a liderança é fundamentada

“na dinâmica pessoal, na comunicação através das ideias, do exemplo, e centra-se na perspectiva de grupo e na colaboração positiva, influencia mais nos resultados acadêmicos e na facilitação das inovações nas instituições educativas” (SÁNCHEZ *et al*, 2007, p. 55).

A participação ativa nas discussões curriculares e desenvolvimento de um sistema avaliativo do Currículo é, também, ato fundamental na gestão de currículos inovadores. Para além da participação ativa, a gestão tem como atribuição fundamental estimular e envolver os atores do currículo nos processos de discussão curricular, assim como promover e garantir esses espaços de discussão como parte de uma estratégia de manutenção do caráter democrático do processo. Neste mesmo sentido está a responsabilidade, por parte da gestão, de criar e gerenciar um sistema de avaliação que possibilite, desde a construção e implantação, diagnósticos que apontem correções, adaptações e novos rumos a serem tomados pelo projeto durante a revelação do Currículo. Um processo reflexivo permanente que possa também contar com agentes externos ao projeto como possibilidade de olhares vindo de outros lugares que não aquele do cotidiano do projeto. Com a participação dos diversos sujeitos do currículo, busca-se um sistema avaliativo que possibilite o debate sobre sucessos e realizações, dificuldades e entraves, potenciais e adaptações possíveis, conflitos e incompreensões, mas acima de tudo uma avaliação que possibilite os processos de identificação dos e das protagonistas com o projeto e, dessa forma, o comprometimento com o coletivo que mantém o processo curricular.

Para Hernandez (2000), as relações com as inovações são sempre subjetivas, o que pressupõe distintas expectativas para cada participante que, por sua vez, repercutem nas diferentes percepções e níveis de envolvimento com o processo. O autor sugere que “o processo de inovação será enriquecido se for permeável ao intercâmbio e ao contraste de pontos de vista com professores, com assessores e outros agentes que, direta ou indiretamente, podem contribuir para a dinamização da inovação” (HERNANDEZ, 2000, p.300). A gestão, nesta perspectiva, rejeita o autoritarismo e qualquer forma de centralização de decisões. Entende o processo como dependente de seus sujeitos e assume que a participação de todos, mais do que pertinente, é necessária. Reconhece que, ao assumir uma postura omissa em qualquer das questões referentes ao projeto educacional, pode pôr em risco todo o desenvolvimento curricular. Dessa forma, o trabalho é organizado com o intuito de coordenar ações coletivas sempre orientadas pelo diálogo e pela relação transparente com as demais instâncias que compõem a instituição.



## 4 AVALIAÇÃO PERMANENTE E REFLEXIVA DO CURRÍCULO COMO ATO DE LEGITIMAÇÃO

As avaliações na UFPR Litoral estiveram, de início, atreladas pontualmente aos planejamentos anuais. Durante os oito primeiros anos do projeto, o caráter permanente da avaliação curricular foi garantido pela ação dos grupos de estudo do currículo. Uma vez que esses grupos foram sendo desestruturados, as reflexões sobre o currículo institucional e seus atos deixaram de ocorrer numa perspectiva coletiva e contínua. Passaram a ocorrer em pequenos grupos, nas Câmaras dos Cursos, a partir de uma ótica mais específica de cada área formativa. Muito do potencial dos elementos curriculares inovadores que o projeto da UFPR Litoral propõe se dissipa na falta de espaços para problematizar os atos curriculares. Em parte, a avaliação institucional se tornou uma prática mais quantitativa de viés mais administrativo e menos pedagógico. Esse descolamento entre aspectos pedagógicos e administrativos é extremamente simbólico e transparece intencionalidades e concepções que conflitam de forma consciente ou inconsciente com os princípios fundamentais do PPP da UFPR Litoral (MENGARELLI, 2017).

É devido a essa complexa trama de concepções educativas que os principais documentos reflexivos sobre este projeto foram produzidos por pesquisadores e pesquisadoras de outras instituições, ou a partir de movimentos isolados de atores deste currículo. Cunha e Fagundes (2008) discutiram a construção de projetos políticos pedagógicos em iniciativas de ensino emancipatório analisando duas experiências nacionais, na UFPel e na UFPR Litoral. Couto (2013) analisou o papel da pedagogia universitária em projetos inovadores na UFABC, na USP Leste e na UFPR Litoral. Também sobre o projeto da UFPR Litoral, Keller-Franco (2014), Pereira (2012) e Joucoski (2015) desenvolveram pesquisas a respeito de currículo por projetos e relativas à formação docente para conceber, instaurar e avançar com um projeto inovador. Mengarelli (2017) pesquisou o currículo e os conflitos resultantes das práxis curriculares, trazendo uma análise dos discursos dos protagonistas do currículo, destacando as suas relações com os princípios gerais deste Currículo. Silva, et al (2013), Wanzinack e Signorelli (2014), Hamermüller (2011) e Fagundes (2012) escreveram também sobre o projeto da UFPR Litoral a partir das mais diversas perspectivas como: a práxis pedagógica como caminho para a concretização de um projeto de inovação curricular; a autonomia discente em projetos emancipatórios; a articulação da

universidade com os demais níveis educacionais; e também sobre os desafios e as tensões dos projetos de educação emancipatória.

A originalidade deste projeto faz dele um potencial campo de pesquisa e poucos foram os momentos em que ele não se encontrava como objeto de alguma pesquisa. Esse fato foi, e ainda é, fundamental diante das idiossincrasias das universidades públicas e o processo de legitimação permanente oriundo das inconstâncias das instituições e das políticas públicas. Ademais, esse interesse pelo projeto faz da UFPR Litoral um grande nó de uma rede que avança significativamente na reflexão sobre as novas formas que a Educação vem assumindo no século XXI.

Essas pesquisas têm funcionado como um processo de avaliação permanente e reflexiva de todo o processo curricular da UFPR Litoral, trazendo a possibilidade de avanços nas propostas pedagógicas e a releitura dos princípios fundantes deste currículo. Esse projeto educativo, mesmo com todos os desafios inerentes ao seu ineditismo, segue sendo um dos poucos modelos de inovação curricular que abrange uma grande quantidade de cursos e atividades de formação no Ensino Superior em uma universidade brasileira (MASETTO, 2018).

Como consequência das múltiplas relações interinstitucionais e do amadurecimento que muitos personagens importantes deste projeto alcançaram, o avanço desta proposta pedagógica, para além das fronteiras impostas pelos hábitos institucionais, brota como uma ideia de fortalecimento das concepções educativas pela integração e a partir do compartilhamento simbólico. A intencionalidade em acolher ideias de inovação em Educação e dialogar sobre ações educativas, constante no PPP da UFPR Litoral, segue sustentada institucionalmente por um grupo de educadores e se traduz, atualmente, em um curso de especialização intitulado ANE - Alternativas para uma Nova Educação. Este curso é embasado na educação por projetos e na construção de redes para estimular e articular o surgimento e a manutenção de propostas alternativas de educação nos diversos territórios do Paraná.

Nesse sentido, a ANE contempla ações por meio de princípios considerados basilares para o processo de alternativas para uma “nova educação”. Entre estes princípios estão: a integralidade como um fim educativo, que considera as diversas dimensões da experiência humana: sensorial, cognitiva, emocional, moral, ética, política, cultural, estética, artística, e que pressupõe transdisciplinaridade, flexibilidade curricular, o aprender a conhecer-fazer-conviver-ser de forma permanente como postura ontológica e o entendimento da possibilidade das inteligências humanas em suas mais distintas formas; a solidariedade como parte do ato educativo estimulado pela

compreensão de que nos educamos entre todos numa perspectiva sempre colaborativa, através da pedagogia por projetos, das comunidades de aprendizagem e da didicência compartilhada; a garantia da diversidade como pressuposto do paradigma educacional inclusivo, a garantia pedagógica da escuta e do estímulo da autonomia; o ato educativo que agrupa multietária e multiculturalmente e dá espaço aos distintos contextos existenciais como fundamento para a construção dos conhecimentos; a educação como propósito de transformação da realidade, partindo da contextualização e integração dos conhecimentos às vivências dos educandos; o exercício da democracia como propósito de um processo autogestionário, abrindo-se, enquanto atividade pedagógica, para uma forma não-autoritária, fundamentada na comunicação e no protagonismo; fazer possível a dignidade respeitando os desejos e os estímulos formativos resultante deles, abrindo entrelinhas para as singularidades que constituem as distintas identidades nos movimentos educativos coletivos. Valorizando, para que esses princípios se façam possíveis, a interexperencialidade resultante do contraste dos distintos comportamentos e significações pessoais e coletivas; a interdisciplinaridade como uma postura epistemológica; a interculturalidade enquanto proposta de construção de processos formativos dialéticos; a intergeracionalidade na qualidade de ato de subversão da ordem simbólica do Capital que segmenta e distancia as gerações; a interterritorialidade, assumindo a concepção de território como agente direto das transformações culturais e significações dos conhecimentos; e a interinstitucionalidade para a promoção do fortalecimento das ações entre as várias estruturas de ordem social que mediam os comportamentos humanos nos diversos territórios.

De acordo com Oliveira (2019), o primado da ANE é constituir uma rede de alternativas educativas para amparar e discutir as diferentes formas de educação popular que, atuando conjunta e cooperativamente, garantam sua continuidade e efetividade. Sugerindo que essa rede “representa uma forma de competir mais fortemente com as relações de poder e, com isso, possibilitar a sobrevivência dessas ações comunitárias, que têm caráter social e não visam ao lucro” (OLIVEIRA, 2019, p.72). Esse fortalecimento que a coletividade da rede oferece vem sendo garantido pelo processo de articulação da ANE em nível macro, a partir das relações interinstitucionais e de participação ativa nas Conferências Nacionais de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE) e em nível micro, desde as ações educativas individuais inter-relacionadas por compartilharem princípios como os que assume a UFPR Litoral.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante destas reflexões sobre os processos que resultaram em avanços, entraves, retrocessos, desafios e superações na história da UFPR Litoral, revelam-se indícios de que o resgate dos princípios fundantes deste projeto se faz necessário na atual conjuntura institucional. A retomada das discussões curriculares, formações pedagógicas de seus atores e do processo de avaliação contínua e reflexiva se mostram necessárias institucionalmente, assim como a troca de experiências vividas nos possíveis arranjos pedagógicos e administrativos existentes dentro deste Currículo Inovador. Isto enquanto procedimento ético e possibilidade de avanço para maior coerência curricular institucional. Manifestando, dessa forma, uma postura de gestão que garanta a aproximação entre a teoria dos Princípios Gerais deste Currículo e seus atos curriculares em si.

Em territórios curriculares contestados, em disputas pedagógicas paradigmáticas, com a insegurança de tempos de crise, a ANE, como resistência à indiferença com os princípios inovadores deste projeto, se propõe a tecer teias de compromissos entre os que ousam continuar a caminhada emancipatória da UFPR Litoral, articulando e sustentando novas ideias e práticas que possibilitem a continuidade dos objetivos maiores traçados na sua origem. Já no terceiro ano de ANE, essas teias de educadores populares e interinstitucionais também seguem se expandindo alicerçadas em redes regionais, nacionais e para além das fronteiras buscando aqueles espaços e atores que têm na educação um princípio de humanização da complexa e contraditória sociedade dos tempos atuais. A UFPR Litoral, que desde a sua gênese questionou os caminhos educativos convencionais, traz no seu coletivo a experiência de uma história de muitos enfrentamentos resultantes das subversões dos seus princípios político-pedagógicos. E a partir disso, construiu uma identidade forte que, mesmo nas adversidades inerentes ao seu processo, mantém o compromisso e o comprometimento de seguir buscando os caminhos possíveis para a realização dos princípios educativos a que se propõe.

## REFERÊNCIAS

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COUTO, Ligia Paula. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente**. Orientadora: Selma Pimenta. 2013. 188 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: Ed. Junqueira&Marin, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da; FAGUNDES, Maurício César Vitória. Discutindo Projetos emancipatórios no contexto da universidade pública no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.30, p.25-44, 2008.

FAGUNDES, Maurício César Vitoria. **Mudar a universidade é possível?:** desafios e as tensões de um projeto pedagógico emancipatório. Curitiba, Ed. CRV, 2012.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Senac, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, José. Por qué habría de renovarse la enseñanza en la universidad? *In:* MARTÍNEZ, Juan Bautista. **Innovación em la universidad: prácticas, políticas y retóricas.** Barcelona: Graó, 2012. p. 27-52.

HAMERMÜLLER, Douglas Ortiz. **Possibilidades e limites do exercício da autonomia dos estudantes na ufpr litoral:** os projetos de aprendizagem em foco. Orientadora: Regina Michelotto. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

HERNANDEZ, Fernando (Org.). **Aprendendo com as inovações nas escolas.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

JOUCOSKI, Emerson. **Desenvolvimento profissional e inovação curricular na licenciatura em ciências da ufpr litoral.** Orientador: Alberto Vilani. 2015. 336 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

KELLER-FRANCO, Elize. **Movimentos de Mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de licenciatura da UFPR Litoral.** Orientador: Marcos Masetto. 2014. 263 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Inovação no ensino superior.** São Paulo, Edições Loyola, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Trilhas abertas na universidade:** Inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores. São Paulo: Summus, 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Cecília. Currículo inovador: um caminho para os desafios do ensino superior. **Revista FORGES**, v.4, n.2, p.273-290, 2016.

MENGARELLI, Rodrigo Rosi. **Inovação curricular universitária: o constante processo de constituição político-pedagógica da UFPR Litoral e os desafios na formação de seus atores.** Orientador: Marcos Masetto. 2017. 169 f. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MORAES, Maria Candida. Complejidad y mediación pedagógica: Nuevas perspectivas para la educación intercultural. *In:* TORRE, Saturnino de La. **Estrategias didácticas en el aula:** buscando la calidad y la innovación. Madrid: Uned, 2008.

MUÑOZ IMBERNÓN, Francisco. La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. *In:* MARTÍNEZ, Juan Bautista. **Innovación en la universidad: prácticas, políticas y retóricas.** Barcelona: Graó, 2012.

OLIVEIRA, Fabricio Costa de. **Alternativas para uma nova educação:** uma oportunidade para a transformação. Orientadora: Alessandra de Moraes. 2019. 127 f. Tese (Doutorado) - UNESP-Marília, Marília-SP, 2019.

PEREIRA, Carolina Arantes. **Processo de formação de professores universitários engajados no currículo por projetos da proposta integral de educação emancipatória da UFPR Litoral.** Orientador: Marcos Masetto. 2012. 163 f. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SÁNCHEZ, Aurelio Villa; ESCOTET, Miguel Ángel; ZABALA, Juan José Goñi. **Modelo de innovación de la educación superior.** Bilbao: Ediciones Mensajero, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. *In:* SILVA, Luiz Heron. **Reestruturação curricular:** novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-40.

SILVA, Lenir Maristela; BRIZOLLA, Francéli; SILVA, Luis Everson da. Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências da UFPR Litoral: desafios e possibilidades para uma formação emancipatória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 237, p.524-541, 2013.

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

WANZINACK, Clóvis; SIGNORELLI, Marcos Claudio. Expansão do ensino superior federal e desenvolvimento regional: o caso da Universidade Federal do Paraná no litoral paranaense. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p.286-307, 2014.

Recebido em: 25/06/2020

Aprovado em: 13/08/2020