

APROXIMAÇÕES SOBRE O PAPEL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA CONTEMPORANEIDADE: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL

Adriana Lucinda de Oliveira¹; Luiz Everson da Silva²

Resumo

O presente artigo objetiva apresentar reflexões sobre o papel da Universidade Pública na contemporaneidade, bem como socializar análises sobre o projeto político-pedagógico do Setor Litoral, um dos campi da Universidade Federal do Paraná. Para tanto iniciamos com uma contextualização acerca do ensino superior no Brasil nas últimas décadas, bem como abordamos o papel da Universidade como ator social no debate sobre desenvolvimento e na sequência apresentamos o Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral, seus princípios, diretrizes, eixos pedagógicos, avanços e desafios. As reflexões compõem a pesquisa de doutoramento em políticas públicas na UFPR, em andamento e fundamenta-se na vivência cotidiana, como docente dessa Universidade, na leitura analítica de documentos do setor e de dissertações e teses, que tiveram esse campus universitário como objeto de pesquisa. Concluímos com alguns questionamentos, posto que, como o próprio título anuncia trata-se de uma tentativa de aproximar-se sucessivamente dessa discussão, exercício que tem nos desafiado diuturnamente.

Palavras-chave: Universidade. Projeto Político Pedagógico. Gestão Universitária.

APPROACHES ON THE ROLE OF THE PUBLIC UNIVERSITY IN CONTEMPORARY: THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF PARANÁ - COASTAL SECTOR

Abstract

This article presents reflections on the role of the Public University in contemporary as well as socialize analysis of the political-pedagogical project of the Coastal Sector, one of the campi of the Federal University of Paraná. Therefore we start with a background on the higher education in Brazil in recent decades, and approach the role of the university as a social actor in the development debate and further present the Pedagogical Political Project – Coastal Sector, its principles, guidelines, educational axes, progress and challenges. The reflections make up the doctoral research in public policy at UFPR, in progress and is based on daily life, as a teacher in this University in analytical reading of industry documents and dissertations and thesis that developed in this campus as a research subject. We conclude with some questions, since, as the title announces it is an attempt to approach successively this discussion, an exercise that has challenged us day and night.

Keywords: University. Political-pedagogical Project. University management.

¹ Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestrado em Desenvolvimento Regional pela Fundação Universidade Regional de Blumenau e Mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutoranda no Programa de Políticas Públicas da UFPR.

² Possui graduação em Química pela Universidade Regional de Blumenau ; Mestrado em Química pela mesma Universidade; Prof. Adjunto na Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral.

Introdução

O debate sobre educação e ensino superior tem sido recorrente, haja vista o contexto de crise do padrão de acumulação capitalista, que tem transmutado a educação de direito social para a condição de serviço. O processo de mercantilização da educação, expresso no crescimento das universidades privadas e dos cursos de ensino a distância tem resignificado e minimizado o papel social da Universidade Pública. Segundo Pereira (2008, pg. 152-155) esse processo insere-se nas necessidades expansionistas do capital, que, desde a década de 1970, vem lutando contra mais uma crise cíclica do processo de acumulação. Assim, a transmutação da educação de um direito para um serviço – portanto, vendável -, abre mais um leque de fundamental importância para os interesses do capital. Chauí (1999) denomina a universidade da fase tardia do capital como a “universidade operacional”: com um processo de formação esvaziado, reduz suas atividades ao treinamento e à “reciclagem”, anulando a possibilidade da crítica ao *status quo*.

A sociedade capitalista que vivemos “impõe” um padrão de pensar, de ser, demanda um tipo de organização da cultura para atender aos interesses e necessidades do capital. Interessa ao capital, uma educação que reforça e cunha o individualismo, a competitividade, o conformismo, a despolitização, a busca pela empregabilidade.

Em contrapartida há algumas experiências de contraposição à essa lógica, que com avanços e retrocessos, com idealizações ou reproduções têm se colocado no debate sobre o papel da Universidade na contemporaneidade. No presente artigo trazemos a discussão vivenciada na Universidade Federal do Paraná, no Setor Litoral, que em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) coloca-se o desafio de exercitar o papel social da Universidade, de agente de transformação, espaço da crítica e fomento de conhecimentos que dialoguem e interfiram na realidade social, para além das exigências do capital e de seu principal ente, o mercado. O PPP do Setor Litoral explicita uma concepção ampliada de educação como um processo de socialização, aprendizado, que perpassa todas as dimensões da vida, que conduz a experiências, exercício e vivência de libertação, humanização, conscientização, delineando um outro *modus operandi*, que potencializa a capacidade de ser no mundo, que valoriza a criatividade, a autonomia, a dimensão coletiva e humana

Educação Superior

As transformações em curso no mundo do trabalho nas últimas décadas são decorrentes das novas exigências da ordem capitalista contemporânea. Tais transformações afetam diretamente as relações, as formas de organização dos trabalhadores e, ainda, alteram significativamente as chamadas especializações do trabalho.

A conjuntura marcada por essas transformações no mundo do trabalho, trazidas por conta da reestruturação produtiva, pela internacionalização da economia, pela minimização do Estado, pela flexibilização dos direitos sociais, entre outros, constituem elementos centrais do estágio atual da acumulação capitalista.

Nesse contexto, a Universidade apresenta-se como importante ator social, na medida em que tem a capacidade de identificar potencialidades, gerar oportunidades, resgatar e visibilizar heranças culturais da região e do seu entorno, articular o saber científico com os saberes historicamente e culturalmente construídos e, fomentar a crítica, a dúvida, a investigação, elementos essenciais para a sistematização e produção de conhecimento a serviço da sociedade. Além desses fatores estão nas Universidades, em sua grande maioria, os jovens na faixa etária de 18 a 29 anos, dos quais esperam-se contribuições para o enfrentamento dos desafios postos na realidade social.

Os estudos que relacionam educação, trabalho e emprego ganham relevância, na medida em que as transformações em voga traçam uma reconfiguração das dinâmicas de inter-relação entre essas esferas. Uma das mudanças trazidas é que o diploma perdeu o status de passaporte para o mercado de trabalho. Outra se expressa nas exigências de habilidades comportamentais que agregam valor no perfil do jovem ao disputar uma vaga no mercado de trabalho. A educação, mesmo sendo um direito social, constitui-se em um ativo, uma estratégia de acesso a poder, a posições sociais, decisões políticas e econômicas. O acesso e domínio da informação, mediado pelo processo educacional contém em si um caráter potencializador. Essa concepção está alinhada a um projeto de educação comprometido com as demandas do capital. Nesse, a dimensão coletiva de educação esvazia-se, transferindo para o indivíduo a responsabilidade pelo seu processo formativo, bem como reiterando a idéia de que a empregabilidade depende do próprio sujeito, da sua qualificação e capacidade de se manter empregado. Essa perspectiva contribui para a aceitação acrítica de uma reinvenção do conceito de meritocracia, que vincula a resolução dos problemas sociais à mobilização das vontades individuais e estas à posse de competências adequadas que a escola é chamada a transmitir. Estes discursos revestem-se de uma natureza redutora, escamoteando os fatores sociais, organizacionais e contextuais que articulam educação e emprego (ALVES, 2012).

Assim, pode-se afirmar que na contemporaneidade, o projeto de educação voltado para o capital tem conseguido vantagens significativas, reatualizando a **teoria do capital humano**, proposta por Theodore Schultz (1973). O referido autor desenvolveu o conceito de “capital humano”, para explicar a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Schultz identificou que, nos Estados Unidos, o forte investimento das pessoas nelas mesmas, desencadeava um significativo crescimento econômico. Esse investimento, denominado de capital humano, constituía-se basicamente de investimento em educação, além do investimento em saúde (FRIGOTTO, 2009). Schultz (1973) dedicou-se sistematicamente à construção deste conceito, tendo como premissa que o componente da produção que decorre da instrução é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta as rendas futuras, semelhante a qualquer outro investimento que uma nação ou indivíduos fazem na expectativa de retornos adicionais futuros. A concepção de capital humano trouxe a Schultz o prêmio Nobel de Economia em 1979, expressando o reconhecimento desta visão para explicar a desigualdade social entre os países e também entre os indivíduos (FRIGOTTO, 2009). Nesta acepção,

a posse do conhecimento é equivalente a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção e estabelece a igualdade de oportunidades: através dos próprios méritos, talentos, preferências, esforços e sorte os indivíduos acreditam produzir um aumento da sua capacidade de trabalho, recompensada através da ascensão social e pelo acesso aos bens (PARANHOS, 2010, p.37).

A idéia de capital humano, então, reduz a educação às necessidades mercadológicas, como um fator de produção que ajuda a compreender a visão dominante da qualificação profissional como determinante para o sucesso profissional. Concomitantemente constrói o fetiche da educação como fator capaz de promover a igualdade nos marcos do capitalismo.

O principal pressuposto da Teoria do Capital Humano é o de que as pessoas com um elevado nível de instrução são mais produtivas e recebem um salário mais elevado, o que significa que os diplomados de ensino superior receberiam salários mais elevados do que os diplomados de outros níveis de ensino, devido ao fato de garantirem uma produtividade mais elevada. No plano coletivo, conseqüentemente, o investimento na elevação dos níveis educacionais da população traduz-se, necessariamente, num maior desenvolvimento econômico (ALVES, 2003, p.142).

Nessa perspectiva, o investimento em educação tem sido tema recorrente principalmente nos países dependentes, que ao acatarem as cartilhas dos organismos internacionais, desenvolvem uma série de estratégias para a ampliação da escolaridade da população, com ênfase na eliminação do analfabetismo e no crescimento dos índices de acesso ao ensino superior.

As ações desencadeadas no Brasil referente a educação superior são: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o incentivo a educação a distância, que em sua complementaridade, compõem o processo de expansão do atendimento das demandas de matrícula, coordenado pelo Ministério da Educação MEC.

O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação. Tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, através de uma série de medidas visando a retomada do crescimento do ensino superior público, através da expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Segundo Koike (2009), o Reuni redefine o perfil das universidades federais no país. Objetiva, em 5 anos, de 2008 a 2012, dobrar o número de vagas e matrículas na graduação e atingir a meta de “90% na taxa de sucesso”, ou seja, de aprovação.

Já o Prouni foi criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. As instituições de ensino superior que aderem ao programa recebem, em contrapartida, isenção de tributos. O programa é dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos.

O Fundo de Financiamento Estudantil é um programa do Ministério da Educação, destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

O ensino superior a distância tem seu marco no decreto n. 5.622, de 19/12/2005, que cria a Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituindo a educação a distancia (EaD). Segundo Koike (2009) o ensino a distância na

graduação apresenta-se através do discurso da democratização do acesso, contudo tem favorecido a expansão desordenada e de baixo custo do ensino superior.

Ao analisar essas quatro frentes de ação, Souza (2011) afirma que utilizando-se do poder de decreto, o governo federal imprimiu uma política que, mesmo que de forma fragmentada, resultou num modelo de universidade muito condizente com os princípios emanados do Tratado de Bolonha, da Conferência Mundial sobre Educação Superior e, por que não dizer, da Organização Mundial do Comércio - OMC (SOUZA, 2011, p. 114-115).

A partir desse panorama, pode-se estabelecer uma correlação direta entre a expansão do ensino superior e a mercantilização da educação, na medida em que ao longo dos anos há um crescimento significativo do ensino superior nas instituições privadas. Souza reitera essa afirmação ao considerar que

Trata-se, de fato, de uma orientação internacional que procura imprimir a lógica mercantil à educação superior, fenômeno que tem sido observado a partir de meados da década de 1990, coincidindo com a LDB de 1996 e com as demais políticas liberalizantes daquele período. Em função disso, a sociedade brasileira está submetida a uma situação de ampla privatização de sua educação superior (SOUZA, 2011, p. 109).

Ribeiro e Chaves (2011) ao analisarem o processo de reforma universitária no Brasil, apontam que o modelo de instituição universitária vem sofrendo um processo de transformação manifestada na modernização e modelação organizacional, especialmente por meio do enxugamento da estrutura acadêmica e implantação de sistemas gerenciais (apuração de custos, alocação de vagas, controle acadêmico) que objetivam ampliar a eficiência na gestão e estimular a produtividade. Essa transformação tem gerado um descomprometimento com a formação dos sujeitos, acarretando um perfil de formação para a não criticidade e, sobretudo para o adestramento e a preparação de pessoas para o mercado cada vez mais competitivo e inseguro.

Nesse contexto, o diploma de passaporte para o trabalho passou a ser apenas um recurso de que o indivíduo dispõe na fase de transição para o mundo do trabalho/emprego (ALVES, 2003).

Entretanto, o acesso à educação permanece na retórica como condicionalidade para a mobilidade social, para a inserção profissional qualificada, sendo que as políticas sociais operam nesse sentido, tendo um desenho de focalização, seletividade e assistencialismo. Diante desse cenário, nos instiga o debate sobre a viabilidade e factibilidade do papel social da Universidade, da recuperação do sentido teleológico do trabalho, da concepção ampliada de educação, da defesa da produção de tecnologia articulada aos interesses e necessidades da sociedade e da construção de um desenvolvimento comprometido com a sustentabilidade nas suas diferenciadas dimensões, em um processo de ruptura da dependência e geração de autonomia e soberania.

Assumir o papel de instituição social pode fazer com que as políticas e ações das Instituições de Ensino Superior se traduzam em: a) promoção da democracia, da justiça social, da solidariedade e da cidadania por meio da sua atuação na comunidade; b) inserção no processo de **desenvolvimento das comunidades de seu entorno**, por meio da articulação com os demais atores sociais; c) **confecção de projetos de pesquisa em ciência e tecnologia que atendam aos interesses regionais**; d) **criação de cursos de graduação e pós-graduação e realização de atividades de extensão voltadas ao atendimento das demandas locais**; e) criação de um

ambiente acadêmico, onde a produção do conhecimento esteja, prioritariamente, alicerçada na realidade, com vistas à sua transformação (SCHAFASCHEK, 2008, p.85 grifos nossos).

Consonante a esse enfoque, está a adoção de uma concepção de ciência e tecnologia (C&T) subordinada às necessidades e interesses da comunidade, descaracterizando a neutralidade que permeia o discurso da C&T.

Essa concepção de tecnologia compreende um conjunto de técnicas e processos associados a formas de organização coletiva e estratégias de desenvolvimento capazes de produzir soluções que podem ser reaplicadas, em escala, e que contribuem para a inclusão social e melhoria da qualidade de vida (SCHAFASCHEK, 2008).

A produção de tecnologia e de inovações impactam diretamente no desenvolvimento da região, tanto que os debates sobre essas temáticas geraram o conceito de Sistema Regional de Inovação, fruto dos avanços nas teorias de desenvolvimento regional e nos estudos sobre inovação tecnológica. Assim, um Sistema Regional de Inovação requer um aparato financeiro, um conjunto articulado de organizações, um sistema de aprendizado e cultura produtiva, expressa no envolvimento dos atores da região (ROLIM; SERRA, 2010)

O objetivo principal da política de inovação deve ser contribuir para a capacitação de empresas, de instituições voltadas para o conhecimento e da população em geral. Aqui apontamos para o aprimoramento humano, novas formas de organização empresarial, constituição de redes e o novo papel para as empresas de serviços e **universidades no seu papel de promotoras do aprendizado** (LUNDVAL, 2001, p.1 grifos nossos)

Rolim e Serra (2010) reiteram o debate ao afirmarem que a educação superior vem sendo identificada como o principal motor para o desenvolvimento econômico, cultural e social dos países e principalmente das regiões.

As Instituições de Ensino Superior constroem o capital humano e ampliam o ambiente social e cultural que permite a inovação. Essa tarefa, além do ensino e da pesquisa, tem sido denominada do *terceiro papel* das universidades e tem uma amplitude mais abrangente que o antigo conceito de extensão. Há também um reconhecimento cada vez maior que **esse potencial é mais fácil de ser mobilizado no contexto regional** (ROLIM; SERRA, 2010, p. 2 grifos nossos)

Apesar desse indicativo, o estudo de Mora-Ruiz e colaboradores (2009) aponta que no tocante ao Brasil as Universidades apresentam um limitado envolvimento com as questões relacionadas ao desenvolvimento regional.

No caso concreto do ensino superior, existe um volume crescente de investigação sobre o papel das universidades e outras instituições de ensino superior no desenvolvimento, abordando aspectos diversos como, por exemplo, os efeitos diretos da presença de uma universidade sobre o emprego e a economia da região em que se localizam os efeitos da criação de parques de ciência e tecnologia associados ao ensino superior, às consequências sobre o “stock” de capital humano em dada região, etc. Constata-se que, entre os acadêmicos, não parece existir consenso sobre esta matéria, na medida em que alguns defendem que diversos estudos demonstram que as universidades são essenciais para a prosperidade nacional e para a democracia e que as economias em crescimento precisam investir no desenvolvimento do ensino superior; enquanto há outros que, analisando o caso dos países do Sudeste Asiático, consideram que parece ter sido o rápido desenvolvimento econômico a permitir o crescimento e desenvolvimento das universidades e não o inverso (ALVES, 2003, p. 150).

Assim, pensar em uma Universidade voltada para a região implica, portanto, pensá-la desde a sua concepção. Ou seja, concepção e missão andam juntas, são inseparáveis. Assim sendo, olhar a Universidade na perspectiva do desenvolvimento regional sustentável significa materializá-la enquanto instituição social e não como uma mera organização voltada para o mercado (CHAUI, 1999).

Há que se considerar que o processo de conhecimento e a produção de tecnologia e inovação também são construções sociais, complexas e permeadas por diferentes interesses e mediações. Ou seja, não são autônomos, nem neutros constituem-se na interação ação-reflexão-ação de práticas, saberes e conhecimentos: são, portanto, trabalho e relações sociais objetivadas. Esses processos requerem opção política, institucional e pessoal dos sujeitos envolvidos. A Universidade ao orientar-se para uma região deve

projetar estratégias específicas de acesso ao conhecimento, a tecnologia e, com isso, garantir mais, ou melhor, do que seria possível sem ela, a ocupação geográfica com pessoas preparadas para conceber, construir e participar de um desenvolvimento social, por meio da capacitação para produzir, viver e relacionar-se de forma autossustentável (...) A qualidade do ensino superior está diretamente relacionada à inserção desse ensino nas exigências regionais para o desenvolvimento da região (BOTOMÉ, 2003, p. 10-11).

Rolim e Serra (2010) ao discutirem o impacto das instituições de ensino superior nas regiões em que estão inseridas, diferenciam as Universidades que *estão* na região das Universidades que *são* da região. As primeiras estão mais preocupadas com as questões do conhecimento universal, com temas de interesse nacional, formando alunos para o mercado nacional. Já as universidades que *são* da região, além de tratar das questões universais e nacionais também estão preocupadas com as questões específicas das suas regiões, pesquisam os temas das atividades econômicas das regiões, também formam alunos capacitados para os mercados de trabalho das suas regiões e são parceiras dos demais atores regionais.

A fixação de pessoas e de mão-de-obra qualificada, no interior, depende muito da instalação de equipamentos sociais capazes de criar condições de permanência de pessoas nessas localidades (...) a instalação de unidades sociais capazes de potencializar o desenvolvimento tem, na sua base, a exigência de instituições de ensino superior, multiplicadoras de outras instâncias de preparação de pessoal e de capacitação para uma maior qualidade de vida (BOTOMÉ, 2003, p. 12).

A instalação da Universidade em uma região, por si só, já gera um impacto econômico sobre os fluxos de renda locais, ou seja, demandam trabalho e uma circulação de renda e serviços proveniente dos

gastos realizados pelas universidades com o pagamento de professores e funcionários, as compras de material e toda a sorte de pagamentos realizados por elas sobre a economia da região em que estão instaladas. Para melhor visualização desses impactos é possível subdividi-los da seguinte forma: impactos sobre as famílias (acréscimos de rendas em decorrência de pagamentos diversos e dos efeitos multiplicadores decorrentes); impacto sobre os governos locais (aumento da arrecadação, mas também maior demanda sobre bens públicos de infra-estrutura); impacto sobre as empresas locais (aumento da demanda, mas também concorrência no mercado de compra de fatores de produção) (ROLIM; SERRA, 2010, p. 5).

Para além desses impactos acima descritos, nos interessa identificar as possibilidades da Universidade efetivamente contribuir, subsidiar e interferir no seu entorno. Nos mobiliza o debate sobre os caminhos para a construção de um projeto de educação para além do capital, comprometidos com as demandas da sociedade, dos movimentos sociais, com as necessidades de trabalhadores e trabalhadoras. Nessa perspectiva nos aproximamos da UFPR setor litoral e suas particularidades.

Projeto Político Pedagógico (PPP) da UFPR Setor Litoral

O Setor Litoral da UFPR foi criado em 2004, advém de uma negociação entre a Universidade Federal do Paraná, governo do Estado do Paraná, Prefeitura de Matinhos, Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET) e Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR), que em 2001 firmaram um termo de cooperação para a implantação de ações para ampliação do acesso à educação na região.

A conjuntura política da época também interferiu para a concretização de ações de ampliação do ensino superior. Em 2002 ocorreu a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e do governador do Estado do Paraná Roberto Requião. Ambos tinham em suas plataformas de governo o compromisso com a ampliação do acesso ao ensino superior, com ênfase nas regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos.

Da mesma forma a gestão 2002-2006 da UFPR teve a expansão como um de seus objetivos. A proposta de criação de uma expansão da UFPR no Litoral do Paraná teve, desde o princípio, muito vinculada ao debate sobre o desenvolvimento da região dado seus baixos índices de IDH, a sazonalidade e a sua riqueza ambiental.

Frente a essa conjuntura, os idealizadores propuseram um projeto político pedagógico (PPP) diferente dos demais setores da UFPR, caracterizado pelo seu desenho curricular, formas de avaliação, estratégia de gestão, fundamento teórico-filosófico e relação com estudantes e comunidade. Apoiaram-se na adoção de uma concepção ampliada de educação, como um processo de socialização e aprendizado, que perpassa todas as dimensões da vida, que conduz a experiências, exercício e vivência de libertação, humanização, conscientização, delineando um outro *modus operandi*, que potencializa a capacidade de ser no mundo, que valoriza a criatividade, a autonomia, a dimensão coletiva e humana

Foram concebidos 15 cursos, de acordo com as características da região: na área ambiental: Gestão Ambiental e Tecnologia em Agroecologia. Na área de saúde e social: Fisioterapia, Saúde Coletiva, Serviço Social, Tecnologia em Orientação Comunitária e Informática e Cidadania. Na área do turismo e Lazer: Tecnologia em Turismo, Gestão e Empreendedorismo e Gestão do Esporte e Lazer. Foram ainda criadas três licenciaturas: em Artes, Ciências e Linguagens e Comunicação. Já cursos como Bacharelado em Gestão Pública e Tecnologia em Gestão Imobiliária relaciona-se a área de gestão do território e de políticas públicas.

Destacamos que os cursos escolhidos tiveram como critério a não existência dos mesmos em outro campus da UFPR e uma relação com as demandas da região, objetivando atrair ao máximo, estudantes provenientes do litoral.

O Projeto Político Pedagógico (2008, p. 11) fundamenta-se em três princípios: a) *comprometimento da Universidade com os interesses coletivos*; b) *educação como totalidade*; c) *formação discente pautada na crítica, na investigação, na pró-atividade e na ética, capaz de transformar a realidade*.

O *Comprometimento da Universidade com os interesses coletivos*, parte do pressuposto que, o serviço público só tem razão de existir se estiver à serviço da população. Portanto, a Universidade como instituição pública e gratuita tem o compromisso de direcionar suas ações com vistas a transformação das condições de vida da população brasileira, principalmente àqueles que historicamente têm sido excluídos do acesso a qualidade de vida, dignidade, cidadania e justiça social. Ao assumir esse princípio assume uma concepção de educação alicerçada numa perspectiva filosófica histórico-crítica, com direção social definida, articulada politicamente, historicamente e socialmente com o seu entorno, na correlação de forças com os interesses do capital.

Evidentemente, não se trata de uma tarefa salvacionista, mas da assunção de sua vocação política e científica na perspectiva de apontar caminhos e possibilidades, para, juntamente com a sociedade, desenvolver ações e novas reflexões. O constructo de novas relações sociais nesse entendimento, passa pela construção de uma nova democracia, que não seja mais privilégio apenas de uma minoria, mas onde os interesses vitais, materiais e culturais, do povo trabalhador sejam predominantes e decisivos (PPP, 2008, p.11).

Nessa perspectiva a UFPR Litoral defende um PPP de intencionalidade emancipatória, inovadora, inserida e comprometida com a realidade regional do litoral paranaense e Vale do Ribeira, para desenvolver com essas comunidades, um projeto que tem como pressuposto a ação coletiva e o protagonismo dos sujeitos, construído na interação com os espaços da educação pública em todos os seus níveis e a comunidade litorânea, objetivando a construção de um novo ciclo de desenvolvimento sustentável dessa região (PPP 2008). Para tanto,

a Universidade destaca-se como um ator de grande relevância, principalmente pela sua possibilidade de atuar em conjunto com o Estado, as empresas e a sociedade civil. Contudo, para fazê-lo deverá transcender sua condição de “torre de marfim” (afastada dos problemas sociais, ambientais, políticos, culturais) e de “fábrica de diplomas, inscrevendo entre as funções aquela de recurso para o desenvolvimento local” (SACHS, 1993, p.39).

Assim, a Universidade como elemento dinamizador das potencialidades locais, pode ser um importante agente de intervenção, com alto grau de capacidade de influência sobre a interação Desenvolvimento e Região.

O segundo princípio norteador do PPP é a concepção de educação como totalidade, que implica a compreensão das contradições inerentes ao modo de produção capitalista vigente e a lógica mercantil e meritocrática que permeia a educação. Esse princípio vai de encontro à concepção de educação superior que preconiza

o mercado como portador de racionalidade econômica e, portanto, como princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade global competitiva. Nessa óptica só é produtiva a Universidade que subordina sua produção acadêmica formal e concretamente às demandas e necessidades do mercado e do capital. Nessa lógica meritocracia significa considerar as competências de cada estudante, prescindindo de sua condição social, isto é, são levados em conta

os méritos relativos às performances, aos resultados nos vestibulares, sem ver a procedência (RODRIGUES et al., 2006, p.29).

Portanto, a formação assumida como totalidade concreta no PPP desse Setor dar-se-á no tensionamento com a proposta instituída pelo capital. “A intenção do processo educativo é o desenvolvimento integral, não apenas no aspecto cognitivo, mas também nos aspectos afetivos, conativos e sociais, em uma perspectiva emancipatória e de protagonismo de seus sujeitos e de suas coletividades” (PPP, 2008).

A concepção do processo educativo fundado na realidade social provoca a organização de um currículo flexível, de forma articulada e com múltiplas relações. Rompe com a concepção disciplinar e fragmentada para trabalhar com espaços de formação que têm como principal articulador os projetos de aprendizagens, originados na realidade concreta em que estão inseridos.

Esses projetos possibilitam o diálogo com os fundamentos teórico-práticos, que empiricamente já os constituem. Esse diálogo se expande ao abarcar as interações culturais e humanísticas que se apresenta como espaço para a troca com pessoas da comunidade externa, de outros cursos, de outras realidades e também como possibilidade de síntese e reflexão de sua formação e de seu papel social (PPP, 2008)

Dessa forma, conceber a educação como totalidade requer a interação com os diversos níveis educacionais (educação infantil, fundamental e média), a adoção de uma perspectiva ampliada de educação e uma organização curricular flexível, em consonância com a realidade social e tecida através do ensino, pesquisa e extensão.

O terceiro princípio que fundamenta o PPP é a formação discente pautada na crítica, na investigação, na pró-atividade e na ética, capaz de transformar a realidade. Construir um processo pedagógico visando uma ação transformadora, crítica e propositiva, requer a capacidade de desvelar a realidade, na sua complexidade multifacetária, compreende a defesa e a valorização do coletivo, o respeito pelo individual e subjetivo e a interiorização de um projeto de educação e de sociedade comprometido com o enfrentamento das desigualdades sociais.

Não basta uma filosofia de vida ou uma teoria diferente para transformar a realidade. É preciso que exista uma forma de pensar o real que seja um meio de expressão mais adequado da realidade concreta em que se vai atuar. A educação ajuda a elaborar essa forma de pensar que, convertida em mediadora, torna-se valioso instrumento de apoio na transformação social (CURY, 1989, p.67).

Para tal, é necessário que os envolvidos (estudantes, discentes, técnicos, comunidade) assumam a condição de sujeitos, apropriando-se das discussões a partir de suas realidades concretas, no contexto da comunidade escolar e extra-escolar.

A proposição da UFPR Litoral apresenta-se questionando a lógica disciplinar, hierárquica e endógena que caracterizam o ensino superior. Defende

a construção coletiva de um projeto político-emancipatório com a centralidade no combate a resignação e naturalização do sofrimento e exclusão social, a partir da leitura crítica da realidade que se constitui como o ponto de partida e de retorno para a construção e reconstrução do conhecimento (PPP, p.8)

Nessa perspectiva, o PPP da UFPR Litoral está articulado a partir da metodologia de projetos, que concebe a aprendizagem por meio da interação e articulação entre conhecimentos de distintas áreas e os conhecimentos cotidianos dos/as estudantes, cujas expectativas, desejos e interesses são mobilizados na construção de conhecimentos científicos.

O PPP objetiva que o aluno possa exercitar sua autonomia no decorrer do processo de formação. Ao mesmo tempo, ao ser co-responsável por sua aprendizagem, o estudante aprende a balizar seu cotidiano em valores locais sem perder a perspectiva de mundialização e do respeito aos limites humanos, gerando auto-organização e auto-produtividade (CUNHA; FAGUNDES, 2008, p.35).

Desta forma, os estudantes desde o primeiro semestre são incentivados a desvelar criticamente a realidade e a partir dela construir/tecer a aprendizagem, mediado por *3 processos: conhecer e compreender*; que objetiva que o/a estudante faça um reconhecimento e leitura da realidade; *compreender e propor*; que prevê o aprofundamento metodológico e científico, que subsidia a construção de diagnóstico e planejamento da ação e *propor e agir* que caracteriza-se pela intervenção na realidade. Uma das fontes que embasam esse projeto é a produção teórica de Freire (1981), que denomina essa concepção de “Educação Libertadora”, pautada em uma “Pedagogia da Autonomia” (FREIRE, 1996). Boff e Arruda (2000), também defendem essa proposição e a denominam de:

Educação da Práxis. A concepção de conhecimento da práxis postula como fonte primeira do conhecimento humano a prática; concebe que o ser humano é, ao mesmo tempo, individual e social e, portanto, que o conhecimento humano nasce de sua prática individual e social. Conhecer tem, por conseguinte, um sentido de experimentar, vivenciar e, a partir daí, conceituar, ganhar consciência (BOFF ; ARRUDA, 2000, p.21)

Esse debate permeia a práxis dos movimentos populares, dos grupos que discutem os processos de inclusão, dos educadores que defendem uma prática educativa transformadora e participativa, dos intelectuais orgânicos que atuam na socialização e democratização do saber e da informação. Todos esses atores assumiram o desafio de construir relações de respeito, autonomia, ética e solidariedade. Prática que concebe cada homem e mulher enquanto sujeito sócio-histórico-cultural, que rompe com os reducionismos do saber aos títulos acadêmicos, com a crença da impossibilidade da cooperação, com o egocentrismo e com a pobreza política.

Entretanto para todos esses também se apresenta outro desafio, que é o de superar em si mesmos os condicionamentos capitalistas, individualistas, os preconceitos e, principalmente, a lógica cartesiana e imediatista imposta pela sociedade em que vivemos. **Fazer com**, exige paciência histórica, humildade, reconhecimento da identidade cultural, corporeificação do discurso, reflexão crítica, compromisso e esperança (FREIRE, 1996).

Essas três fases não ocorrem de maneira separada ou em etapas, mas são construídas ao longo da formação e articuladas a três espaços curriculares de aprendizagem que organizam, sistematizam e estruturam todos os cursos, quais sejam: Projetos de Aprendizagem, Fundamentos Teórico-Práticos e Interações Culturais e Humanísticas.

Os projetos de aprendizagem desenvolvem-se mediante a articulação do ensino, pesquisa e extensão, enfatizando o protagonismo discente em seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Na medida em que os estudantes exercitam a autoria, são motivados/as a valorizarem a experiência vivenciada nas trajetórias pessoais, tendo o desenvolvimento da pesquisa como princípio da aprendizagem e da construção do conhecimento. O diálogo e análise crítica da realidade de origem, articulada com a realidade global, possibilita a construção de uma postura pró-ativa e comprometida com a busca de mudanças sustentáveis. É uma metodologia que pressupõe uma perspectiva de compreensão, transformação e intervenção para a emancipação social (FAGUNDES, 2009).

Os fundamentos teórico-práticos compreendem os saberes específicos e transversais necessários para a formação profissional e para o desenvolvimento dos projetos de aprendizagem.

As Interações Culturais e Humanísticas caracterizam-se em um espaço generalista e plural, no qual os/as estudantes, docentes e comunidade são convidados a debater, compreender, experienciar e refletir interdisciplinarmente a complexidade cultural e humanística da contemporaneidade. Esse processo ocorre através de diversas oficinas de acordo com os interesses dos sujeitos participantes.

Deste modo, o desenho dos mapas curriculares da UFPR Litoral busca superar a fragmentação disciplinar, articulando os conhecimentos e habilidades necessários a formação profissional, humana, política e cultural, tendo a interdisciplinaridade como princípio, através da participação de docentes de diferentes áreas de conhecimento no interior dos 15 cursos em andamento na instituição (PFEIFER, 2008).

A proposta em processo de consolidação já apresentou uma série de resistências, questionamentos, adesões, contradições, críticas e encantamentos próprios da trajetória de construção do novo, intensificado pela determinação de trilhar caminhos emancipatórios.

Os alunos que até então eram formados sob a lógica da racionalidade técnica e disciplinar questionam os professores sobre vários aspectos, como o porque de não haver disciplinas compartimentalizadas, indagam a importância dos projetos de aprendizagem e das interações culturais e humanísticas (...) outros explicitam o encantamento com o processo ao se perceberem sujeitos com possibilidades de intervenção no lugar onde vivem (...) os professores, movidos pela insegurança do novo, discutem a validade de um processo com tais características. Será que essa proposta atende as exigências do mercado? (...) uma proporção significativa demonstram apropriar-se do processo político-pedagógico (CUNHA; FAGUNDES, 2008, p.35).

A vivência cotidiana da proposta enfrenta uma série de adversidades, posto que se coloca na contramão, anunciando o desafio de construir uma educação emancipatória.

Nessa perspectiva emancipação é concebida como um processo de conscientização, politização, empoderamento dos sujeitos, enquanto ser social, que constrói e é construído historicamente nas relações sociais, políticas, culturais de seu tempo.

Emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Daí as relações entre razão, consciência crítica e formação cultural, onde a educação assume um papel político. A educação só tem sentido enquanto produção de uma consciência verdadeira, em relação a um projeto de sociedade democrática. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica (ADORNO, 2003).

A auto-reflexão crítica é um processo contínuo, inerente ao processo de formação emancipatória, que se traduz na ação e reflexão sobre a realidade, no qual o estudante é protagonista, autor, sujeito que vai tecendo sua autonomia. O pesquisador Maseto denomina esse processo de “aprender a aprender”, que se expressa na

capacidade do aprendiz de refletir sobre sua própria experiência de aprender, identificar os procedimentos necessários para aprender, suas melhores opções, suas potencialidades e suas limitações, e, então, a partir daí, desenvolver o próprio processo e a própria aprendizagem, no ritmo próprio, de forma contínua, sempre explorando as próprias competências (MASETO, 2001, p.89).

Há que se destacar que essa trajetória não se faz sozinha, mas mediada por uma perspectiva pedagógica que comporte os diferentes ritmos, que valorize as histórias pessoais, que esteja comprometida com a construção do coletivo, que se posicione criticamente frente à padronização, homogeneização das práticas e discursos instituídos.

A formação acadêmica resulta no encontro com uma atuação profissional, assim a responsabilidade na formação de sujeitos com autodisciplina e, portanto, comprometidos socialmente para o bem comum, torna-se um imperativo. Porém, sem a constituição de práticas pedagógicas capazes de reconhecer e interagir com o mundo interno de seus estudantes, a ponto de desafiá-los à construção do conhecimento, não resultarão práticas efetivamente emancipatórias. Em consequência, a autonomia tão presente nos discursos pedagógicos, invalida-se (ALENCASTRO, 2009, p.93).

A autonomia é a capacidade de uma pessoa ou de uma comunidade de tomar as decisões que a afetam, construindo suas próprias regras, refletindo sobre as consequências de suas ações, assumindo responsabilidades.

Ora, não há outra maneira de tornar-se autônomo que não pela experiência própria da democracia. O estudante (independente da idade que tenha) só pode alcançar a autonomia se pouco a pouco ele tem a oportunidade de tomar as decisões que o afetam. Se estamos falando de crianças, referimo-nos a decisões mais pessoais e concretas como o que vestir, quando e quanto comer, com quem brincar, como os conflitos podem ser resolvidos, como os materiais podem ser partilhados etc. Os jovens e adultos, por outro lado, têm condições de participar da gestão escolar e de construir seus próprios planos de estudo, organizando o tempo dedicado a cada assunto e orientando-se para os seus temas preferidos, sempre na relação com os educadores. A autonomia dos estudantes só é possível se os educadores não apenas a tem por objetivo, como eles próprios a vivenciam na organização teórica e prática da sua concepção pedagógica e do seu trabalho (KELIAN, 2005, p. 1).

A concretude desse projeto requer preparo teórico, epistemológico e metodológico; demanda retaguarda administrativa, pedagógica e logística. Carvalho (2010) faz uma análise do PPP apontando seus méritos, principalmente quanto ao papel social da Universidade, mas aponta também as inadequações da proposta pedagógica que, na opinião da autora, está permeada de pragmatismo, hibridismo entre correntes teóricas de esquerda e pós-modernas, espontaneísmo, ativismo pedagógico, individualismo pedagógico e despreço com o conhecimento teórico. Uma das principais críticas dá-se na

distância entre a proposta pedagógica anunciada e a vivenciada, sendo um desafio tecer cotidianamente um processo formativo efetivamente emancipatório.

Considerações Finais

As contradições, avanços, disputas e conquistas do desenvolvimento da proposta pedagógica e do próprio Setor Litoral foram ao longo da primeira década sendo apontadas através de relatório de gestão, de conflitos internos, de greves com suas pautas locais, de debates, de reivindicações junto à direção e junto aos conselhos superiores e pró-reitorias. Acrescentamos ainda os vários estudos de dissertações e teses, que com diferentes enfoques trazem elementos de análise da proposta pedagógica, das contribuições do Setor Litoral para a região, da relação da Universidade com os outros níveis de ensino, bem como a correlação em a formação e o mundo do trabalho, as demandas sociais e políticas, entre outros.

Em nossa perspectiva, a proposta pedagógica da UFPR Setor Litoral carece de uma dinâmica de monitoramento e avaliação das ações do Setor na região, bem como de uma maior articulação com os demais atores na região. O desafio que nos colocamos é de analisar a factibilidade dessa proposição, bem como os avanços, descobertas, retrocessos e contradições inerentes a toda e qualquer proposta eminentemente pedagógica. Sendo assim, concluímos essa discussão com as indagações que têm permeado nossas análises.

- Quais as contribuições da proposta pedagógica da UFPR Setor Litoral para a formação cidadã, política, cultural e profissional?
- Quais os indicadores de análise, monitoramento e mensuração das práticas emancipatórias?
- Em que medida um projeto dessa natureza é factível em uma realidade sob a primazia do capital?
- Em que medida os jovens egressos identificam e incorporam os discursos acerca das atuais exigências do mercado de trabalho e quais as implicações na percepção de suas trajetórias profissionais?
- Em que medida as transformações no mundo do trabalho, marcadas pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista e a substituição por um modelo caracterizado pela flexibilização dos processos de trabalho, afetam a concepção do jovem sobre a sua inserção e situação profissional.
- Em que medida o acesso a formação proposta pelo PPP do Setor Litoral gera mais comprometimento dos/as estudantes com a realidade local?
- Como se dá a discussão sobre o papel do Estado no interior do cotidiano do projeto pedagógico?
- Qual é a correlação estabelecida entre o setor litoral da UFPR e os movimentos sociais da região?

Esses questionamentos tecem um caminho investigativo a ser trilhado, na busca de construir Universidades como espaços de formação articulados e comprometidos com a socialização do conhecimento, com o reconhecimento e valorização dos saberes populares, com a educação emancipatória, voltada e enredada com as demandas e necessidades da maioria da população.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ALENCASTRO, L. H. **Concepções de estudantes sobre os projetos de aprendizagem no ensino superior**. 123f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- ALVES, M. G. **A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: o caso da faculdade de ciências e tecnologia**. 484f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2003.
- ALVES, M. G. **Aprendizagem ao longo da vida e transições educativas e profissionais: os diplomados de ensino superior em tempos de incerteza**. *VII congresso português de sociologia*, Porto, 19 a 22 de junho, 2012.
- BOFF, L.; ARRUDA, M. **Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos**. Rio de Janeiro: vozes, 2000.
- BOTOMÉ, S. P. **Ensino superior, ciência, Desenvolvimento Social Extensão Universitária: vínculos importantes e rupturas desnecessárias**. Chapecó: Argos, 2003.
- BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. *Política Nacional da Juventude*. Brasília, 2006. Disponível em <<http://www.juventude.gov.br/documentos/cartilha-politicas-publicas>>. Acesso em: jun. 2013.
- CARVALHO, P. H. S. **A formação continuada de professores da educação básica pública e a função da universidade: limites e possibilidades da ação da UFPR Setor Litoral**. 162f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- CHAUI, M. **A universidade em ruínas**. In: TRINDADE, H.(Org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.
- COUTO, L. P. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: Por uma cultura da docência e construção da identidade docente**. 188f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- CUNHA, M. I.; FAGUNDES, M. C. V. **Discutindo Projetos emancipatórios no contexto da universidade pública no Brasil**. *Cadernos de Educação*. Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, 2008, p.25-44.
- CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. 2a ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FAGUNDES, M. C. V. **Universidade e Projeto Político-Pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias**. 235f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

FRANCO, E. K. **Currículo por projetos: inovação do ensinar e aprender na educação superior**. 202f. Dissertação (Mestrado) – Educação - PUC, São Paulo, 2008.

FRANCO, E. K. **Movimentos de mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de Licenciatura da UFPR Litoral**. 263f. Tese (Doutorado) – Educação – PUC, São Paulo, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **Capital humano**. *Dicionário da educação profissional em saúde*, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>>. Acesso em: 22 set. 2013.

HAMERMÜLLER, D. O. **Possibilidades e limites do exercício da autonomia dos estudantes na UFPR litoral: os projetos de aprendizagem em foco**. 148f. Dissertação (Mestrado) - Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

KOIKE, M. M. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. **CFESS/ABEPSS. Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, 2009.

KELIAN, L. A. O significado da autonomia para a educação. **O independente**. p. 5 jornal do CMI. Floripa, número três, fevereiro 2005.

LUNDEVALL, B. Políticas de Inovação na Economia do Aprendizado. **Parcerias Estratégicas**, v.10, p. 200-218, 2001.

MARINI, R. M. **Dialética da dependência**. São Paulo, vozes, 2000.

MASETTO, M. T. **Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula**. In: CASTANHO, S.; CASTANHO M. E. (orgs). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas/SP: Papyrus, 2001. p. 83-102.

MORA-RUIZ, J. G. **A região Norte do Paraná: análise e recomendações da OCDE**. In: ROLIM, C.F.C.; SERRA, M.A. *Universidade e Desenvolvimento Regional: o apoio das instituições de ensino superior ao desenvolvimento regional*. Curitiba, Juruá, 2009.

PARANHOS, M. P. A política educacional para a formação dos trabalhadores e a especificidade do projeto capitalista brasileiro: o ideário educacional em função da (dês) qualificação do trabalho. **Boletim Técnico Senac**. v. 36, n.2, p.33-49, 2010.

PEREIRA, L. D. Educação superior e Serviço Social: o aprofundamento mercantil da formação profissional a partir de 2003. **Serviço Social e Sociedade**. n.96, p. 151-173, 2008

PFEIFER, M. **Projeto político pedagógico da UFPR Litoral**, 2008 (mimeo).

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA UFPR LITORAL, 2008, disponível em: <<http://www.litoral.ufpr.br/sites/default/files/PPP%20-%20UFPR%20-%20LITORAL.pdf>>. Acesso em: ago 2014.

RIBEIRO, M. E.; CHAVES, V. J. A gestão gerencialista na universidade pública brasileira: o mercado como centralidade do processo educacional. In: NETO, Antonio Cabral & NASCIMENTO, Ilma Vieira do & CHAVES, V. J. (orgs). **Política de expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas**. São Paulo, Xamã, p.121-133, 2011.

RODRIGUES, A. **Práticas pedagógicas e a lógica meritocrática na universidade: trajetórias de estudantes da rede pública para a Universidade Federal do Ceará**. In: SILVA, J. S.; BARBOSA, J. L.; SOUSA, A. I. **Práticas pedagógicas e a lógica meritocrática nas universidades**. Rio de Janeiro, UFRJ, p.25- 33, 2006.

ROLIM, C. F. C.; SERRA, M. A. **Universidade e Desenvolvimento: ser da região x estar na região**. 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos, Lisboa, 2010.

SACHS, I. **Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente**. São Paulo: Studio Nobel; fundação do desenvolvimento administrativo, 1993.

SCHAFASCHEK, M. B. **O Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional/Sc - PROESDE – Análise sobre sua contribuição para o Desenvolvimento Regional**. 219f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – FURB, Blumenau, 2008.

SCHULTZ, T. **O capital humano. Investimentos em educação e pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SOUZA, A. L. **A reforma decretada: tendências e perspectivas para a educação superior pública brasileira**. In: NETO, A. C.; NASCIMENTO, I. V.; CHAVES, V. J. (orgs). **Política de expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas**. São Paulo, Xamã, 2011, p.103-120.

WANZINACK, C. **Expansão do ensino superior federal e desenvolvimento regional: o caso da Universidade Federal do Paraná no litoral paranaense**. 134f. Dissertação (Mestrado), - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – FURB, Blumenau, 2011.

Recebido: 12/01/2015

Aceito: 25/06/2015