

POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:

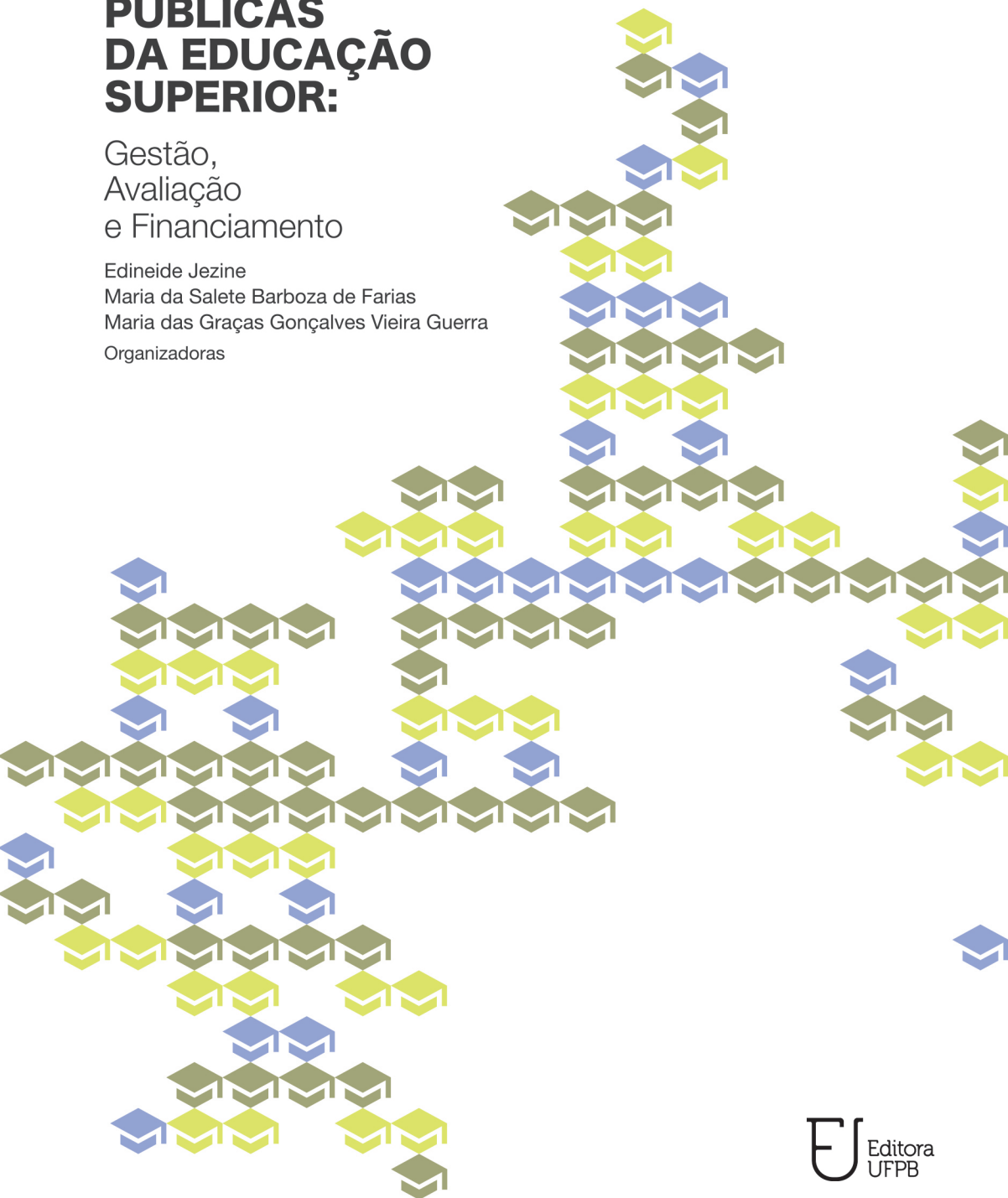
Gestão,
Avaliação
e Financiamento

Edineide Jezine

Maria da Salette Barboza de Farias

Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra

Organizadoras



**POLÍTICAS PÚBLICAS
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:**
Gestão, Avaliação e Financiamento



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora	MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitora	BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA
Pró-Reitora PRPG	MARIA LUIZA PEREIRA DE ALENCAR MAYER FEITOSA



EDITORA UFPB

Diretora	IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisão de Administração	GEISA FABIANE FERREIRA CAVALCANTE
Supervisão de Editoração	ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JUNIOR
Supervisão de Produção	JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

CONSELHO EDITORIAL

ADAILSON PEREIRA DE SOUZA (CIÊNCIAS AGRÁRIAS)
ELIANA VASCONCELOS DA SILVA ESVAEL (LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES)
FABIANA SENA DA SILVA (INTERDISCIPLINAR)
GISELE ROCHA CÔRTEZ (CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS)
ILDA ANTONIETA SALATA TOSCANO (CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA)
LUANA RODRIGUES DE ALMEIDA (CIÊNCIAS DA SAÚDE)
MARIA DE LOURDES BARRETO GOMES (ENGENHARIAS)
MARIA PATRÍCIA LOPES GOLDFARB (CIÊNCIAS HUMANAS)
MARIA REGINA VASCONCELOS BARBOSA (CIÊNCIAS BIOLÓGICAS)

Edineide Jezine
Maria da Salete Barboza de Farias
Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra
Organizadoras

**POLÍTICAS PÚBLICAS
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:**
Gestão, Avaliação e Financiamento

Editora UFPB
João Pessoa
2018

Direitos autorais 2018 - Editora UFPB
Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994,
de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer
meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998)
é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. Printed in Brazil.

Projeto Gráfico	Editora UFPB
Editoração Eletrônica e Design de Capa	Rildo Coelho

Catalogação na fonte:
Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

IP766 Políticas públicas da educação superior: gestão, avaliação e
financiamento / Edineide Jezine, Maria da Salete Barboza
de Farias, Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra
(organizadores). - João Pessoa: Editora UFPB, 2018.
224 p. : il.

ISBN: 978-85-237-1304-1

1. Educação superior. 2. Avaliação da educação. 3. Políticas
públicas - Ensino superior. I. Jezine, Edineide. II. Farias, Maria
da Salete Barboza de. III. Guerra, Maria das Graças Gonçalves
Vieira. IV. Título.

UFPB/BC

CDU 378

EDITORA DA UFPB Cidade Universitária, Campus I – s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
www.editora.ufpb.br
editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à:



Livro aprovado para publicação através da Carta Convite Nº 01/2017, financiado
pelo Programa de Apoio à Produção Científica - PRÓ-PUBLICAÇÃO DE LIVROS
da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba
da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
--------------------	----

I PARTE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

A PERMANÊNCIA EM CURSOS NA UFPB E O PROGRAMA DE APOIO AO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA UFPB.....	15
<i>Lidiane Ramos da Silva (UFPB) e Edineide Jezine (UFPB)</i>	

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DAS ORIGENS À CRISE ATUAL.....	31
<i>Patrícia Nogueira de Carvalho Pinto (IFPB) e Damião de Lima (UFPB)</i>	

O ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE: DIFICULDADES E PROPOSTAS	45
<i>Alan Leite Moreira (UFPB) e Ana Paula Furtado Soares Pontes (UFPB)</i>	

TRANSPARÊNCIA, ACESSO A INFORMAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: NOVAS FERRAMENTAS PARA O EXERCÍCIO DO CONTROLE SOCIAL.....	71
<i>Éder da Silva Dantas (UFPB)</i>	

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL NA UFPB E A DIMENSÃO DO ENRAIZAMENTO LOCAL: ASPECTOS INSTITUCIONAIS	81
<i>Flávia Paloma Cabral Borba (UFPB) e Swamy de Paula Lima Soares (UFPB)</i>	

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA CIÊNCIAS SEM FRONTEIRAS NO IFPB	94
<i>Patrícia Nogueira de Carvalho Pinto (IFPB) e Rodrigo Freire de Carvalho e Silva (UFPB) e</i>	

II PARTE

AVALIAÇÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL E A EXCELÊNCIA NA AVALIAÇÃO DA CAPES NO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE QUÍMICA.....	121
<i>Delosmar Constantino de França Oliveira (UFPB), João de Sousa Bandeira (UFPB), Maria Alexandra Willat (UFPB), Verônica Lins de Araújo Macêdo (UFPB), Isac Almeida de Medeiros (UFPB) e Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra (UFPB)</i>	
RETENÇÃO E EVASÃO NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: O CASO DO CURSO DE ENGENHARIA DE ALIMENTOS DA UFPB	133
<i>Gideon Soares da Silva (UFPB) e Maria da Salete Barboza de Farias (UFPB)</i>	
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (ANO 2015): UM COMPARATIVO ENTRE DOCUMENTOS.....	150
<i>André Domingos da Silva (UFPB), Anna Regina da Silva Ribeiro (UFPB), Maria José Rodrigues Paiva (UFPB), Rodrigo Araújo de Sá Pereira (UFPB), Vanicleide de Carvalho Jovito (UFPB), Isac Almeida de Medeiros (UFPB) e Maria das Graças e Gonçalves Vieira Guerra (UFPB)</i>	
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UFAM: ANÁLISE, CONTEXTO E PRÁTICAS.....	165
<i>Fabiana Formiga de Sousa (UFPB), Gláucia Michelyne de Lima (UFPB), Juliana da Silva Paiva (UFPB), Leonardo Monte Silva Monteiro de Farias (UFPB), Isac Almeida de Medeiros (UFPB) e Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra (UFPB)</i>	
REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E O SINAES.....	177
<i>Joás Jerônimo dos Santos (UFPB) e Damião de Lima (UFPB)</i>	
ANÁLISE DA POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DO PNPG 2011 – 2020: DESAFIOS PARA ATINGIR METAS DIANTE DO ATUAL CENÁRIO ECONÔMICO DO BRASIL	193
<i>Débora Lopes do Rego Luna (UFPB) e Luiz de Sousa Junior (UFPB)</i>	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	214
SOBRE OS AUTORES	217

APRESENTAÇÃO

Este livro contempla a produção acadêmica *Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação – MPPGAV da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)* em que mestrandos com seus respectivos orientadores/professores, apresentam os resultados de temáticas investigadas, cuja problematização e reflexão estão relacionadas a prática profissional cotidiana que se entrelaça ao campo institucional, instituições de ensino superior – *lócus* de atuação e investigação dos autores.

O *Mestrado Profissional – uma realidade que se conquista!* tendo em vista o longo percurso e os percalços do processo de construção da proposta até a sua implantação e implementação. O projeto de criação procurou atender, inicialmente, a demanda de Servidores Técnico-Administrativos (STAs) de nível superior da UFPB, estendida as demais Instituições Federais de Ensino do Estado Paraíba, abrangendo a Universidade Federal da Campina Grande (UFCG) e o Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica (IFET), sendo atualmente na sua forma regulamentar destinado aos STAs das IES públicas do país.

Todo esse pensar/fazer se deu no contexto de forte expansão das universidades federais por conta do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), cujos desdobramentos intensificou não só a expansão e a qualidade dos cursos, mas também a necessidade de melhorar e qualificar os recursos humanos envolvidos no trabalho em Instituições de Ensino Superior (IES).

Neste contexto é importante registrar o importante avanço em relação à capacitação e aperfeiçoamento dos servidores, mediante a conquista do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), por meio da Lei nº 11.091, de 12 de janeiro

de 2005 ao estabelecer procedimentos para a concessão do Incentivo à Qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091/2005. O arcabouço legislativo ofereceu respaldo legal para o prosseguimento a luta pela construção do Mestrado Profissional. Da instituição de uma comissão para pensar especificamente essa capacitação, à oferta, em 2011, do Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Superior destinado exclusivamente aos servidores da UFPB, à finalmente apresentação da proposta de Mestrado Profissional com posterior aprovação pela CAPES em 2014, cujo funcionamento aconteceu em 13 de março de 2015.

A primeira pioneira, por assim dizer conclui seus trabalhos, suas defesas em fevereiro de 2017, percorrendo a área de concentração do Curso *Políticas Públicas, gestão e avaliação*, afinadas com as linhas de pesquisa: *Políticas Públicas de Gestão e Avaliação* e *Gestão, Avaliação e Financiamento do Ensino Superior*, tendo como campo de estudo problemáticas que envolvem as políticas públicas, a gestão e a avaliação em suas dinâmicas e práxis. Tais temas, em sua amplitude, análise e resultados de investigação convergem para o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil, em específico para a região Nordeste e, particularmente, para o estado da Paraíba, *locus* do curso.

Nesse sentido os textos que compõem a coletânea “Políticas Picas da Educação Superior: Gestão, Avaliação e Financiamento” estão divididos em partes: Parte I - Políticas Públicas para a Educação Superior e Parte II - Avaliação e Financiamento da Educação Superior, em que se busca manter a conexão com as linhas de pesquisa do referido Programa de Mestrado Profissional.

Na Parte I os textos ao tratarem das políticas de públicas de Educação superior abordam temáticas diversas, atuais e relevantes na agenda da Educação Superior no Brasil.

A problemática da permanência de estudantes com deficiência em cursos superiores é abordada por Jezine e Silva, em que analisam o Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED) na UFPB, demonstrando seus limites e possibilidades a partir de dados e da fala dos sujeitos da inclusão.

No campo da Educação Profissional Lima e Pinto tecem reflexões históricas acerca da Educação Profissional no Brasil desde a origem social conservadora até à proposta de democratização política, pela inclusão educacional, do início do século XXI e, dias atuais, em que buscam apreender a dinâmica de desenvolvimento dessa modalidade de ensino em suas rupturas, avanços e retrocessos e, apresentam as novas dinâmicas do ensino profissional com a criação dos Institutos Federais de Educação e os cursos de bacharelados, tecnólogos e licenciaturas.

Ainda no campo da formação Pontes e Moreira analisam a experiência do estágio não obrigatório da Universidade Federal da Paraíba no sentido de valorizar a orientação desenvolvida por seus docentes e o aproveitamento dessa vivência pelos discentes.

A transparência, o acesso à informação e a gestão da educação superior é um ensaio que a partir do levantamento bibliográfico busca analisar as pesquisas da temática assinalando a desigualdade da gestão entre instituições, estão longe de atingir um grau de transparência pública.

No campo da análise institucional o Programa de Educação Tutorial da UFPB é objeto de análise de Soares e Borba que demonstram a importância do Programa para a formação profissional e ao mesmo tempo que analisam a relação do Programa com os objetivos da instituição, ou seja o enraizamento institucional, que implica como acontece. Nessa perspectiva os autores destacam elementos positivo como a atuação dos sujeitos e elementos de fragilidades, a exemplo a descontinuidade de ações.

Ainda, no campo da análise de Programas institucionais Silva e Pinto realizam um estudo sobre o Programa Ciências sem Fronteiras no Instituto Federal de Educação da Paraíba (IFPB). Analisam a instituição em seu processo de expansão e processo de internacionalização, seja a partir de projetos/programas da própria instituição ou do Ciências sem Fronteiras (Financiado pelo Governo Federal), em que busca demonstrar os dissensos do Programas e a oferta de bolsas por área de conhecimento e cursos, tendo destaque a área de engenharia e tecnologia.

Na parte II, que trata dos temas de Avaliação e Financiamento da Educação Superior Medeiros, Guerra, Oliveira, Bandeira, Willat e Macêdo a abordam a excelência na avaliação da Capes no Curso de Pós-graduação de Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul a partir dos quesitos da Ficha de Avaliação da Capes, demonstrando que o referido curso é digno da excelência.

A expansão do ensino superior é o contexto do fenômeno da retenção e evasão no Curso de Engenharia de Alimentos da UFPB analisado por Farias e Silva que ao analisam os números de retenção e evasão, tornando essa problemática uma preocupação para a gestão institucional.

No campo da avaliação institucional, Medeiros, Guerra, Silva, Ribeiro, Paiva, Sá Pereira e Jovito analisam o caso da Universidade de Brasília (ano 2015), mediante um comparativo entre documentos entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Relatório de Autoavaliação Institucional (RAI) em que apontam elementos satisfatórios e outros que precisam de atenção da Gestão.

A problemática da avaliação institucional continua em tela com os autores Medeiros; Guerra, Sousa, Lima, Paiva Farias, analisam contextos e práticas da Avaliação Institucional da Universidade Federal do Amazonas, em que apontam a contribuição da avaliação para o olhar da comunidade para a vida acadêmica, ao tempo que

demonstram a contribuição da avaliação institucional ao apontar os contributos e as lacunas.

O SINAES, como programa de avaliação do ensino superior é o objeto de investigação de Lima e Pinto ao assinalarem natureza e inspirações distintas no documento base, remetendo aos países europeus e da América do Norte. A Análise aponta o SINAES como parte de um modelo gerenciamento do Sistema de Ensino Superior do país.

E, a política de financiamento da educação superior e do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) é objeto de investigação da de Sousa Junior e Luna que apontam o crescimento dos investimentos na educação público em todos os níveis No que tange a pós-graduação os autores analisam o papel das agências de fomento e a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa.

Nesses termos os leitores, pesquisadores e principalmente os gestores de IES, possuem na obra uma ferramenta de reflexão que permite olhar para si. Ou seja, os resultados das investigações aqui apresentados suscitam um repensar e comprometimento institucional como passos iniciais para a mudança.

João Pessoa, 07 de junho de 2017.

Edineide Jezine

Maria da Salete Barboza de Farias

Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra



I PARTE

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR



A PERMANÊNCIA EM CURSOS NA UFPB E O PROGRAMA DE APOIO AO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA UFPB

*Edineide Jezine
Lidiane Ramos da Silva*

INTRODUÇÃO

A história da escolarização das pessoas com deficiência é marcada por um longo processo de marginalização. Em alguns momentos, porque não tinham nenhum acesso aos serviços educacionais, em outros, porque, mesmo inseridas nos ambientes educativos, eram submetidas a processos educacionais de segregação e exclusão. Na maioria das vezes, não eram reconhecidas como pessoas, em razão de suas limitações ou “deficiências”.

Com o paradigma da inclusão, todas as pessoas passam a ser reconhecidas independentemente das diferenças. Os sistemas educacionais deveriam acabar com quaisquer formas de discriminação em relação às pessoas – ou seja, negras, indígenas, pobres, com deficiência ou com necessidade educacional especial –, criando e viabilizando políticas que promovessem igualdade de oportunidades, inclusive, respondendo às inúmeras orientações normativas que surgiram junto a esse paradigma.

Para tanto, a inclusão, relacionada às discussões sobre a democratização do acesso e as condições de permanência na educação superior. A educação seria um caminho para classes historicamente marginalizadas terem acesso a direitos sociais, especificamente tendo em vista a globalização econômica mundial e da informação – que se torna cada vez mais diversa, cheia de incerteza e ambiguidades –, em que ninguém poderia ficar de fora do processo de profissionalização, em razão das demandas de conhecimento, trabalho e de produção.

Também, nesse contexto, movimentos nacionais e internacionais influenciaram na estruturação do paradigma da inclusão no Brasil, quicá levando em consideração a esperança promovida com os direitos sociais conquistados e, também, a possibilidade da universalização do acesso à educação.

Em se tratando especificamente das pessoas com deficiência, como política inclusiva de educação superior, destaca-se o Programa Incluir, “universalizado” às IFES em 2012 (BRASIL, 2016a). A partir desta as Instituições federais de Ensino Superior (IFES) tiveram que criar seus núcleos, comitês ou órgãos para viabilizar uma política institucional com vistas em promover apoio especializado, acessibilidade e inclusão, proporcionar a permanência destas, com a máxima qualidade, por meio da superação de barreiras institucionais e/ou eliminação de barreiras existentes no ambiente universitário. As quais, muitas vezes, podem se apresentar como obstáculos e empecilhos para a permanência daqueles que conseguirem ingressar à Educação Superior. Como se refere Sassaki (2010) por meio de barreiras atitudinais (preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas com deficiência), arquitetônicas, pedagógicas, metodológicas, programáticas (embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e de comunicação.

Para tanto, para se responsabilizar pela política institucional inclusão e acessibilidade de discentes e servidores comprovadamente

diagnosticados com deficiência, ao encontro do objetivo do Programa Incluir, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) criou o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) que, junto com parceiros, tem promovido ações e estratégias para acesso e permanência de pessoas com deficiência na instituição.

Nesse contexto, busca-se situa a permanência e os impasses/dificuldades para a inclusão de discentes com deficiência em cursos na UFPB, notadamente, tomando como referência o Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED), coordenado pelo CIA que se desenvolve no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e Programa Incluir.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A UFPB

O REUNI, foi apresentado às universidades federais como um programa de expansão física, acadêmica e pedagógica, objetivando a democratização e ampliação do acesso.

No caso da UFPB, a partir da implantação do REUNI, no período de 2008 a 2012, o número de acesso aos cursos superiores cresceu consideravelmente, chegando a duplicar em nível de graduação. Como se referiu Vieira *et al* (2014, p. 358), esse fato demandou um repensar nas políticas institucionais para garantir aos discentes os recursos e os meios necessários para participarem e desenvolverem suas atividades acadêmicas com máximo de autonomia e sucesso.

Nessa perspectiva, o governo federal implanta, em 2010, o PNAES, o qual foi adotado pelas IFES com o compromisso de promover ações para assistência estudantil, também com fins

em implementar ações institucionais para ampliar as condições e estratégias para permanência de jovens que se encontram, em situação de vulnerabilidade.

Para viabilizar o referido Plano, a UFPB cria a Pró-Reitoria de Atenção e Promoção ao Estudante (PRAPE). Esta, por sua vez, implanta junto ao CIA o PAED, com vistas em contemplar diretamente os alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais, disponibilizando equipamentos e materiais para uso acadêmico e a assistência de um aluno/bolsista apoiador.

A UFPB conta, desde 2003, com o apoio do Comitê de Apoio ao Estudante Portador de Necessidades Especiais (COMPORTA ESPECIAL), para auxiliar no apoio especializado na instituição às pessoas com necessidades especiais. De acordo com o PDI 2005 – 2008, o COMPORTA foi criado pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG), com o “objetivo maior de promover a inclusão do portador de necessidades especiais na Instituição” (UFPB, 2016a, p. 35). No ano de 2011, o COMPORTA ESPECIAL iniciou um processo de reestruturação e acabou sendo extinto e substituído pelo CIA.

O CIA, busca realizar anualmente atualização e cadastro após as matrículas semestrais, solicita à Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) a relação dos matriculados que se identificaram com deficiência ou necessidade educacional especial na ocasião do cadastro. Depois, faz o primeiro contato com os discentes para agendar diagnóstico, avaliação de necessidades educacionais e efetivar o cadastro. Há casos em que essas informações só chegam às coordenações e aos docentes do curso após as aulas terem iniciado, considerando que, nem sempre, o cadastro é realizado em tempo hábil.

Apesar da dificuldade em precisar o quantitativo de discentes com deficiência matriculados em cursos superiores da UFPB, a CIA registra até junho de 2016, 609 discentes atendidos, somando os ingressantes em 2016 e em anos anteriores, nas modalidades presencial e virtual.

Especificamente no ano de 2014, ingressaram 182, dos quais “85 com deficiência física, 41 com deficiência visual, 37 pessoas com deficiência auditiva, sendo 13 totalmente surdos e 24 com audição parcial e 18 com mais de um tipo de deficiência” (CIA, 2016a, s/p). Isso ratifica, cada vez mais, a necessidade de implementação de medidas e ações para responder às demandas locais e aos compromissos nacionais.

Todavia, entre as várias ações que vêm sendo empreendidas, acompanhadas e/ou sobre responsabilidade pedagógica e administrativa do CIA, destacamos o PAED, inicialmente, buscando responder orientações do Decreto 7.234/2010, que dispõe sobre o PNAES (BRASIL, 2016c, s/p). Também, ao encontro de um dos objetivos estratégicos destacados no PDI, “Estruturar a UFPB para possibilitar uma ampla inclusão social, especificamente no que se refere à acessibilidade, à permanência e à orientação pedagógica” (UFPB, 2016b, p. 13).

Atualmente, o PAED¹ é desenvolvido com apoio da atuação de discentes bolsistas, conhecidos como alunos apoiadores, os quais são selecionados para auxiliarem, individualmente, discentes com deficiências em atividades acadêmicas, respeitando as especificidades e necessidades educacionais de cada um. Também, pela aquisição e disponibilização de equipamentos específicos, a maioria de tecnologia assistivas, bem como de materiais de custeio, para atender demandas para viabilizar os processos de aprendizagem.

A PRAPE, com recursos do PNAES, custeia as bolsas para os alunos apoiadores, enquanto os eventos promovidos pelo CIA, os equipamentos especializados e os materiais de custeio², e também

1 Importante destacar que o PAED nasceu a partir ampliação da metodologia adotada por um projeto de monitoria para os alunos surdos, coordenado por uma docente vinculada ao CE. Nesse Projeto alguns discentes eram capacitados para atuarem como monitores de outros com deficiência auditiva (diagnosticados com surdez).

2 Houve um período em que a PRAPE também custeava a compra de equipamentos e materiais de consumo.

os estagiários vinculados às demais ações do CIA são mantidos pelo Programa Incluir e complementados pela Reitoria.

Saliente-se que, entre os períodos letivos 2014.1, 2014.2, 2015.1, 2015.2, 2015.2 e 2016.1, houve um crescimento considerável quanto ao número de alunos contemplados no PAED, tanto apoiados quanto apoiadores.

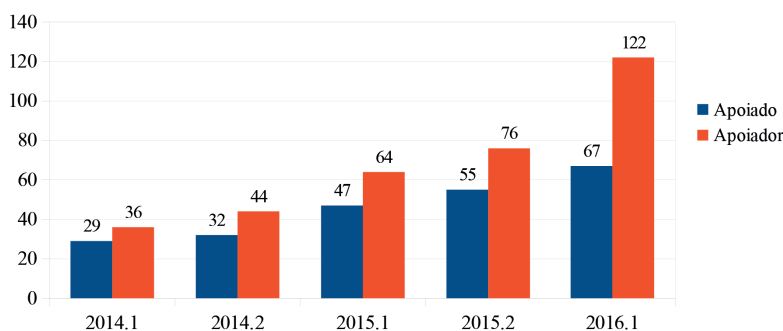


Gráfico 1 - Quantidade de discentes contemplados no PAED Apoiados e Apoiadores - Por período
Fonte: Elaboração a partir de dados do PAED/PRAPE.³

É possível observar que não só o número de alunos com deficiência e necessidade de educação especializada cresceu (131,03%), como de bolsistas contemplados (238,88%), inclusive numa proporção de quase dois apoiadores por alunos. Dentre os materiais permanentes adquiridos e disponibilizados àqueles que necessitam de recursos ou equipamentos que possam contribuir no processo educacional, destacamos: cadeiras de rodas, linha braille, muletas, *softwares*, sintetizadores de voz, leitores de tela, impressoras para impressão em braille, computadores portáteis, gravadores, papéis para impressão em braille, *regletes*, assinadores.

³ Quantidade de estudantes assistidos nas ações desenvolvidas pela PRAPE junto ao CIA. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/quantidade-de-estudantes-assistidos-nas-acoes-desenvolvidas-pela-prape-cia-1.pdf/view>> Acesso 08 dez 2016.

É relevante evidenciar que um dos eixos do Programa Incluir, “currículo, comunicação e informação”, prevê o oferecimento de condições para possibilitar a garantia do pleno acesso, participação e aprendizagem às pessoas contempladas no programa. Nessa perspectiva, busca atender às demandas oriundas dos discentes, por meio dos serviços oferecidos pelo PAED. Como exemplo, citamos o apoio do aluno apoiador junto às atividades dos discentes com deficiência, quer seja em sala de aula, quer seja em outras atividades acadêmicas relacionadas a estágio, extensão, pesquisa ou afins.

Essa atenção nos leva a refletir sobre o sentido que vem se configurando nas estratégias para permanência, tendo em vista que, aparentemente, excedem a oferta de políticas assistenciais que, muitas vezes, se voltam mais para questões materiais, como se inclusão dependesse apenas de recursos, de uma infraestrutura adequada, de uma bolsa ou auxílio para ajudar nas despesas com custeio de materiais e serviços.

É certo que a permanência pode ser favorecida por esse tipo de assistência, porém, além disso, ela envolve aspectos relacionados às diversas possibilidades de “participação plena” na educação superior, tais como programas que potencializam a atuação e o envolvimento dos discentes em atividades de ensino, pesquisa e extensão e/ou quaisquer outras oferecidas no âmbito acadêmico.

Honorato e Heringer (2014, p. 325); Honorato (2015, p. 146) destacam que as políticas de permanência são mais amplas do que as de assistência. Desse modo, estas últimas estão contidas nas primeiras, as quais se direcionam a dotar os discentes de recursos mínimos que viabilizem a frequência às aulas e às demais atividades.

METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

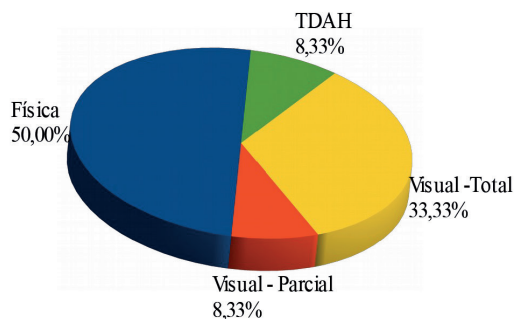
Com objetivo de situar a permanência e os impasses/ dificuldades para a inclusão de discentes com deficiência em cursos na UFPB, tomando como referência específica o PAED/CIA/UFPB, alguns questionamentos foram dirigidos aos envolvidos no Programa, sendo especificados, nessa pesquisa, variáveis indicadas por discentes com deficiência e apoiadores, principais protagonistas da ação.

Entre os questionamentos, buscamos levantar: pontos favoráveis/positivos, barreiras/ impedimentos à inclusão e permanência do discente com deficiência na UFPB; conhecimentos específicos sobre programas institucionais ou ações especializadas voltadas à inclusão e permanência dos discentes com deficiência na UFPB, incluindo o PAED.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de estudo de caso, realizado no âmbito do Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA), sob o enfoque metodológico da abordagem qualitativa e análise de conteúdo (BARDIN, 2006).

Com relação os principais sujeitos da pesquisa, consideramos a matrícula dos discentes com deficiência do semestre 2016.1. Nesse semestre, dos 1.774 discentes com matrícula ativa no CCTA 12 (0,67%) apresentavam diagnóstico de deficiência ou alguma necessidade educacional especial, dos quais, 6 (50%) com diagnóstico de deficiência física, 4 (33%) deficiência visual total, 1 (8%) com deficiência visual parcial e 1 (8%) com Transtorno de Déficit de Atenção com Altas Habilidades (TDAH), conforme representado em percentuais, no Gráfico ².

Gráfico 2- Matrícula de discentes com deficiências ou necessidade educacional no CCTA
Por diagnóstico - Período 2016.1



Fonte: Elaboração a partir de dados coletados no CIA e confirmado na SIAG/CCTA.

Para fins de interesse qualitativo quanto as falas, dos 6 discentes que contribuíram com a pesquisa por meio da participação nas entrevistas semiestruturadas, 2 (33,33%) foram do curso de Radialismo, 2 (33,33%) foram do curso de Hotelaria, 1 (16,67%) do curso de Relações Públicas e 1 (16,67%) do curso de Jornalismo. Além dos discentes com deficiência, 5 discentes apoiadores do CCTA foram entrevistados, contemplando assim, 11 sujeitos.

Para preservar a identidade dos participantes das entrevistas, seus nomes foram preservados, com isso, os 6 discentes com deficiência foram identificados como Dcd, diferenciados a partir da numeração, de 1 a 6. Os 5 discentes apoiadores, foram identificados como "Apoiador", igualmente diferenciados com numeração, neste caso, 1 a 5.

Destacamos que a Dcd 6 é o único apoiado que tem duas apoiadoras (identificadas como Apoiador 4 e Apoiador 5), em razão de suas demandas específicas, a exemplo de participação de grupo de pesquisa.

O QUE PENSAM OS SUJEITOS DA INCLUSÃO?

1. Pontos positivos ou favoráveis à inclusão e permanência do discente com deficiência na UFPB

Dentre as indicações levantadas nas falas dos 6 (100%) dos discentes com deficiência quanto a pontos positivos ou favoráveis à inclusão e permanência na UFPB, 83,33% evidenciaram o CIA e/ou as funções desempenhadas por este Comitê; e os outros 16,67% destacaram que a UFPB seria como uma mãe. Também, 50% do total evidenciaram o NEDESP como estratégia favorável à inclusão, além de outros 16,67% indicarem o trabalho do aluno apoiador; as práticas de alguns docentes; as vagas reservadas para acesso à UFPB de candidatos com deficiência; a disposição e a capacidade de mobilização de alguns discentes com deficiência.

Quanto aos destaques nas falas dos 100% (5) discentes apoiadores, além de 1 deles (20%) ter indicado o CIA como favorável à inclusão, todos indicaram como positivo a existência do aluno apoiador. Na prática, trata-se de reconhecer o Programa do qual participam – o PAED, considerando que “Projeto Aluno Apoiador” é a principal ação do PAED; o reconhecimento unânime do trabalho que estes podem desenvolver para contribuir à permanência dos discentes com deficiência na UFPB, enquanto protagonistas do Programa.

Nessas indicações foi comum, entre os sujeitos da pesquisa, o destaque do CIA e a existência do aluno apoiador na UFPB como favoráveis ao processo de inclusão. É imprescindível destacar que ambas as ações são oriundas de políticas inclusivas do governo federal para favorecer, entre outras coisas, o acesso e a permanência – por intermédio da assistência –, de discentes nas IFES. O primeiro, pelo Programa Incluir, como mencionamos, que apoia as instituições com recursos financeiros para criação das políticas voltadas

especificamente às pessoas com deficiência, incluindo desde discentes a servidores docentes e técnicos nelas lotados. O segundo, pelo PNAES, que se destaca como uma das principais ações do governo federal junto às IFES no que diz respeito à possibilidade de promoção de condições de igualdade de oportunidades, especialmente para discentes em situação de vulnerabilidade, por intermédio de ações institucionais que culminem na ampliação das condições e das estratégias de permanência.

Afora essas duas políticas nacionais inclusivas intrinsecamente destacadas nas falas dos sujeitos, evidenciamos o destaque da política institucional de acesso, criada pela Resolução CONSEPE nº 09/2010, designada como “Mobilidade de Ingresso por Reservas de Vagas (MIRV), que independente da política nacional de cotas, na ocasião da entrevista, ainda não tinha a obrigatoriedade de contemplar os candidatos com deficiência, mas a UFPB já destinava, aproximadamente, 5% das vagas de ampla concorrência às pessoas com deficiência.

2. Barreiras e impedimentos à inclusão e permanência do discente com deficiência na UFPB

Nos registros de falas dos 6 (100%) discentes com deficiência, 2 (33,33%) não apresentaram quaisquer impedimentos, inclusive o Dcd 1 reiterou que a UFPB, especialmente com a intervenção do CIA, “é uma mãe” e que a pessoa “não conclui o curso se não quiser”.

Quanto aos registros identificados nas falas dos outros quatro (66,67%), destacamos barreiras atitudinais; pedagógicas/metodológicas; de comunicação e/ou de informação; e física, ou seja, respectivamente, falta de acessibilidade atitudinal, pedagógica, comunicacional e arquitetônica.

Além das mesmas barreiras apresentadas pelos discentes com deficiência, entre as falas dos cinco (100%) apoiadores, um (20%) deles apontou que o estresse pessoal, inerente a quaisquer pessoas,

independentemente de deficiência, pode ser um impedimento ou algo que prejudique a conclusão do curso (Apoiador 4).

Podemos dizer que os sujeitos pontuaram impedimentos e barreiras comuns presentes em muitas instituições sociais, justificando, inclusive, as reiteradas legislações e orientações normativas voltadas, neste caso, à inclusão social e/ou à acessibilidade das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida aos serviços sociais.

3. Conhecimento específico sobre programas institucionais ou ações especializadas voltadas à permanência dos discentes com deficiência na UFPB, notadamente o PAED.

Quando sujeitos discentes com deficiência foram questionados especificamente sobre o PAED, dos 6 (100%), 2 (33,33%) associaram o PAED ao aluno-apoiador (Dcd 3 e Dcd 5), e quatro (66,67%) não indicaram conhecimento a respeito (Dcd 1, Dcd 2, Dcd 4 e Dcd 6). Destes quatro, 2 (33,33%) estão intrinsecamente envolvidos no referido Programa, inclusive como beneficiário, seja como aluno apoiado por meio do aluno apoiador (Dcd 2 e 6) – a principal ação deste Programa –, seja por meio dos materiais e equipamentos adquiridos e disponibilizados para favorecer a permanência e a participação nas atividades acadêmicas (Dcd 6), tais como: lupas, gravadores, *regletes*, assinador, computadores, cadeiras de rodas, entre outros.

Como vimos outrora, dos 6 (100%) com deficiência apenas 2 (33,33%) não têm apoiadores. Quiçá, por isso, quando questionados sobre em que contribui o aluno-apoiador no desempenho acadêmico do apoiado, apenas 1 (16,67%) não tenha respondido, enquanto 5 (83,33%) indicaram que os apoiadores ajudam. E, os quatro apoiados, especificaram que os apoiadores auxiliam o professor e aluno em sala de aula, na adaptação de materiais, na autodescrição de conteúdos e *slides*, na interlocução entre docente e as demandas por atividades especializadas, bem como na locomoção dentro da instituição, inclusive conduzindo-os a setores de apoios especializados.

Entretanto, se, por um lado, todos destacaram que o apoio oferecido por seus respectivos apoiadores é positivo, “fundamental” (Dcd 5); por outro lado, reforçaram que, de maneira geral, os docentes não estão preparados para trabalhar com a pessoa com deficiência em sala de aula (Dcd 4 e Dcd 5) e que acabam sobrecarregando os apoiadores. Além disso, nem sempre são comunicados, com antecedência, que receberão discentes com deficiência; tampouco têm conhecimento das estratégias que poderão ser trabalhadas para viabilizar a aprendizagem.

Os apoiadores também foram questionados sobre como “experiência de trabalho” junto ao discente com deficiência. Esses, por unanimidade, destacaram a experiência como positiva, com ênfase na aprendizagem, na colaboração com a sua vida acadêmica (Apoiador 1), na mudança de concepção, na superação de preconceitos (Apoiador 3). Tal como destacaram, “uma relação de dedicação, proveitosa” (Apoiador 2) e “que proporciona crescimento pessoal” (Apoiador 5).

Fernandes e Costa (2015, p. 01) no relato de pesquisa “Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior”, indicam que a estratégia de tutoria entre discentes é promissora no processo de inclusão de discentes com deficiência nas IES, como é o caso da “díade” apoiador/apoiado.

Consideramos, pois, que essa estratégia apoiador/apoiado é um tipo de acessibilidade pedagógica que, de maneira “assistida”, pode viabilizar e intermediar acesso a algumas condições relevantes para a aprendizagem, não devendo, portanto, essa estratégia confundir-se ou transformar-se numa relação de dependência.

Podemos perceber que, apesar de muitas barreiras ainda existentes no âmbito da UFPB, as estratégias e ações vinculadas ao PAED têm sido reconhecidas pelos principais envolvidos, os apoiadores – que recebem as bolsas, mas que também aprendem

com a troca de conhecimentos e experiências –, e pelos discentes com deficiência – com a possibilidade de apoio humano e material para viabilizar sua permanência e participação nas diferentes atividades oferecidas pela instituição, abrangendo, assim, ensino, pesquisa e extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, ao encontro do nosso questionamento e de acordo com a apuração dos dados, a adoção dessas políticas de inclusão pela UFPB tem possibilitado não só a ampliação do acesso das pessoas com deficiência na instituição, como a promoção de estratégias de permanência nos cursos superiores, especialmente, sob responsabilidade do CIA e parceiros institucionais.

A partir dos dados e da fala dos sujeitos é possível inferir que o processo de inclusão de discente com deficiência na instituição precisa superar muitos desafios, muitas barreiras que impedem a garantia de acessibilidades atitudinal, pedagógica, comunicacional e de informação e sobretudo arquitetônica/física. Esses desafios e barreiras foram ratificados, reiteradas vezes, por meio das verbalizações dos sujeitos da pesquisa do CCTA/UFPB, na falta de formação de servidores para viabilizar estratégias atitudinais e pedagógicas que considerem os discentes com deficiências e/ou os que apresentem necessidades educacionais especiais; no comprometimento dos sistemas de comunicação e informação, inclusive na divulgação da própria política institucional; e sobretudo na deficiência na estrutura física/arquitetônica, eminentemente institucional. Tais deficiências institucionais podem limitar, muitas vezes, o desempenho da pessoa diagnosticada com deficiência ou mobilidade reduzida, embora possam ser superadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da educação. **Documento orientador programa incluir** – acessibilidade na educação superior – SECADI/SESu-2013. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13292&Itemid=>. Acesso em: 15 dez. 2016a.

CIA. **Comitê de Inclusão e Acessibilidade** (CIA/UFPB). (Blog) Disponível em: <<http://ciaufpb.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 07 jan. 2016a.

HONORATO, G. A distribuição de apoio social e atividades complementares entre estudantes das IFES por cor e condição de ingresso (cotista e não cotista). In: HONORATO, G.; HERINGER, R. **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras: FAPERJ, 2015. pp. 142 – 162.

HONORATO, G.; HERINGER, R. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In:

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

UFPB. **Plano de desenvolvimento institucional 2009 – 2012** – PDI. Disponível em http://www.proplan.ufpb.br/?q=pdi_2009_2012. Acesso em: 04 de jan. de 2016a.

____. **Plano de desenvolvimento institucional 2014 – 2018** – PDI. Disponível em: <www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi_ufpb_2014-2018.pdf>. Acesso em: 04 de jan. de 2016b.

VIEIRA, F. R. L. *et al.* Núcleo de acessibilidade e apoio a estudante com necessidades especiais na Universidade Federal de Rio Grande do Norte. In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, G. N. da L.; PIRES, J. **Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados**. João Pessoa: Ideia, 2014.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DAS ORIGENS À CRISE ATUAL

Damião de Lima

Patrícia Nogueira de Carvalho Pinto

A ORIGEM DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL

Em um país de forte influência escravocrata, onde trabalho manual era coisa para seres inferiores, a educação técnica foi e, em certa maneira, continua sendo vista com certa reserva por parte de setores dominantes e médios da sociedade. Essa cisma com o ensino técnico tem origem na criação dessa modalidade de ensino, em seus objetivos e seu público alvo.

Nos primeiros anos do século XX, em razão das mudanças políticas, econômicas e sociais o país passa por um processo de crescimento dos centros urbanos e, como todo processo de urbanização, novas demandas precisam ser atendidas. Esse cenário torna-se mais conturbado se acrescentarmos na análise a abolição da escravidão, ocorrida a pouco tempo e que fazia com que milhares de escravizados migrassem para os centros urbanos existentes. Sem qualificação e, conseqüentemente, sem emprego, estes personagens agravavam o quadro já complicado da urbanização brasileira e da tão sonhada modernização dos políticos republicanos.

Em resposta a esse quadro, ainda no governo de Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7.556 de 23 de setembro de 1909, foram criadas

as Escolas de Aprendizizes Artífices, em 19 capitais dos estados da república.

As Escolas de Aprendizizes Artífices tinham um caráter assistencialista e visavam atender prioritariamente a demanda de jovens excluídos socialmente. Seus primeiros alunos eram oriundos das classes desvalidas que entravam na escola para ter um ofício, através de trabalhos manuais, e assim se verem disciplinados e livres da ociosidade. As Escolas enfrentaram dificuldades em seus anos iniciais, pois o trabalho manual era visto com preconceito pela sociedade na época, como podemos confirmar nessa citação de J. Jerônimo:

Numa sociedade em que havia tanto preconceito sobre a formação profissional, em que as escolas profissionais eram quase que equiparadas a centros correccionais, era natural que as Escolas de Aprendizizes Artífices enfrentassem dificuldades para se imporem como tais. O trabalho, ao invés de ser considerado como um fator de progresso, como instrumento de construção social e individual do homem e cidadão, era tido como algo vergonhoso, como um castigo. (LEITE, 1979)

Não podemos deixar de destacar que era uma proposta interessante na medida em que visava preparar mão de obra especializada. No entanto, devido ao preconceito em relação ao trabalho manual e ao público para que ela estava direcionada, acabou criando uma dualidade no ensino brasileiro, passando a existir escolas para ricos e escola para os pobres. Vale destacar que esse fenômeno não é exclusividade do Brasil. Gramsci (1978, p.137 *apud* CANDEIA, 2013) já dizia que as escolas profissionais “eternizariam as diferenças tradicionais aumentando as estratificações internas fazendo apenas nascer a impressão de possuir um caráter democrático”. Sendo assim, Gramsci (1982) propõe uma alternativa a esse modelo que seriam as

escolas unitárias, com as formações técnicas e intelectuais interligadas, fundamentada no trabalho industrial, moderno para a época, como princípio educativo. Obviamente que essa escola proposta por Gramsci não floresce no Brasil.

Entretanto, devido as transformações conjunturais do final da década de 1920 e principalmente da década seguinte, com a denominada Revolução de 1930, a ascensão de Getúlio Vargas e o processo de modernização pautado na industrialização, um novo tipo de escola se faz necessária. É preciso se preparar mão de obra em larga escala para a indústria que está em fase de implantação e, para alcança tal desiderato, é reformulada a proposta e a clientela das Escolas de Aprendizes Artífices, e estas, através da Lei nº 378 de 1937, recebem a denominação de Liceus Industriais.

Por essa lei, os liceus industriais seriam responsáveis pelo ensino ginásial, não mais de nível primário, como era na Escola de Aprendizes Artífices e deveriam agregar ao ensino ginásial as funções de escola profissional. Essas escolas deveriam, também, considerar as atividades regionais e locais e suas respectivas necessidades. Esperava-se com essa reforma, que fossem atendidas as novas camadas urbanas, preparando-as para o mercado de trabalho e o setor industrial, carente de mão de obra qualificada.

AUTORITARISMO E ENSINO TÉCNICO

Com a guerra e em pleno auge da expansão econômica do Estado Novo, o ministério da educação, sob égide do ministro Gustavo Capanema⁴, modifica a estrutura organizacional da educação brasileira. As escolas tradicionais foram organizadas em ramos secundário (ginasial ou comercial), normal, industrial, comercial e agrícola e são preconizadas novas modificações para o ensino técnico.

A reforma Capanema também apresenta mudanças no ensino técnico. O Decreto-Lei Nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942, regulamentou o ensino industrial que passou a ser ministrado em dois ciclos. O primeiro abrangia o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e aprendizagem. O segundo era voltado para o ensino técnico e o ensino pedagógico. Através do Decreto Lei nº 4.127, os Liceus Industriais são transformados em Escolas Industriais, denominação que perdurou até 1965. Atendendo a determinação do MEC as escolas se “adaptam” rapidamente à nova realidade, como demonstra essa citação de Luiz Antônio Cunha:

As escolas de aprendizes artífices, na época da promulgação da “lei” orgânica denominadas de liceus industriais, foram logo adaptadas à nova legislação, continuando a integrar a rede federal criada por Nilo Peçanha em 1909. Se uma dessas unidades de ensino oferecesse apenas o 1º ciclo, ela se chamaria escola industrial, referida ao nome do estado onde se achasse localizada. Se não tivesse sua sede na capital do estado, receberia o nome da cidade. Assim, a rede federal abrangia tanto a Escola Industrial do Piauí quanto a Escola Industrial de Campos (RJ). Já os estabelecimentos de ensino dessa rede que, além do 1º ciclo oferecessem o 2º, receberiam o nome de escolas

4 Sobre a gestão de Gustavo Capanema como Ministro da Educação ver: SAVIANI, Demerval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. Campinas: Ed. Autores Associados, 2013.

técnicas, vindo a do Rio de Janeiro a se chamar Escola Técnica Nacional, por analogia simbólica às unidades da Universidade do Brasil, cujas faculdades e escolas eram todas adjetivadas de nacionais” (CUNHA, 2005, p. 40).

No início da década de 1960 o Brasil consegue a sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A Lei 4.024 de 1961, regulava o acesso ao ensino superior, permitindo que os egressos do ensino técnico acessassem o ensino superior. Ainda assim, eram evidentes as diferenciações entre os dois tipos de ensino. O ensino técnico continuava voltado às classes populares, que precisavam de uma formação rápida para entrar no mercado de trabalho. O propedêutico, voltado para as classes mais favorecidas que desejavam ingressar no ensino superior. O profissional de nível técnico iria exercer um papel intermediário dentro da empresa, sendo um mediador entre os profissionais com formação de nível superior.

Na década de 1970, sob o governo dos militares, através da LDB 5692/71, fruto de acordos entre o MEC e a USAID⁵, é realizada uma reforma radical no ensino e que atinge de maneira significativa o ensino secundário como um todo. O objetivo dessa reforma era massificar o ensino técnico, ampliando sua atuação e impondo sua obrigatoriedade a todas as escolas de segundo grau. A reforma visava conter a demanda pelo ensino superior, através da profissionalização do segundo grau e atender a necessidade de mão de obra qualificada para as empresas que chegavam ao Brasil e aparelhar também as empresas estatais.

Com a reforma, algumas escolas técnicas federais, localizadas em áreas de perfil industrial, receberam incentivos do governo, que tinha um projeto nacional de transformar o país numa potência

5 USAID (United States Agency for International Development) é um órgão assistencial do governo americano, que estabeleceu, junto com o governo brasileiro, acordos de cooperação na área de educação. Sobre essa relação, MEC/USAID, ver: GHIRALDELLI JUNIOR, Geraldo. História da Educação Brasileira. São Paulo: Cortez, 2009.

mundial⁶, com o apoio de grupos internacionais, capitaneado pelos Estados Unidos, através do apoio a indústria nacional e a expansão dos serviços estatais.

Esse processo pode ser analisado por dois ângulos. O primeiro é que as escolas secundárias, de maneira geral, por não dispor de estrutura e nem de mão obra técnica qualificada, para alcançar os objetivos da reforma, acabaram sendo sucateadas e o ensino secundário perdeu o sentido, na medida em que deixou de ser propedêutico e, por falta de condições objetivas e subjetivas, não se tornou técnico. Ou seja, o ensino médio brasileiro mergulhou na crise do “não lugar” que perdura até a atualidade.

Por outro lado, houve investimentos nas escolas técnicas já existentes. De certo modo, para essas escolas, especialmente as que estavam localizadas em áreas de expansão industrial, os investimentos possibilitaram a sua consolidação e expansão com criação de novos cursos e contratação de mão de obra qualificada, bem como a expansão do número de alunos matriculados.

Destarte, o caos de um segmento representou a ascensão de outro. Os anos dourados das escolas técnicas foram resultados de uma política de valorização e reconhecimento do profissional de nível técnico. A equivalência do ensino técnico com o secundário, a descaracterização e a queda na qualidade das escolas públicas de segundo grau, com a obrigatoriedade de oferta do ensino técnico, os investimentos realizados nas escolas técnicas federais, fizeram com que as escolas técnicas recebessem cada vez mais alunos, e aos poucos, o perfil do ingressante deixava de ser aquele “desvalido da sorte” e passava a ser estudantes de classe média.

Como as escolas técnicas incentivadas eram poucas e o ensino secundário propedêutico, que atendia a imensa maioria dos alunos das camadas dominantes e médias foi desmantelado pela reforma,

⁶ Sobre o Projeto Brasil Potência Mundial Emergente ver: BRUM, Argemiro J. Desenvolvimento Econômico Brasileiro. Petrópolis: Vozes / UNIJUÍ, 2012.

esses alunos, de maior poder aquisitivo, migraram para o ensino médio privado.

Com a crise do modelo econômico dos militares, os investimentos em educação diminuem drasticamente e a rede pública de ensino experienciou mais uma crise e outro período de estagnação. O ensino médio secundário torna-se caótico. Até mesmo as escolas técnicas, que haviam experimentado um “sopro” de crescimento e mudança de status, entram em crise, o que resulta em nova ofensiva do capital com forte crescimento da rede privada de ensino.

O ENSINO TÉCNICO: DA REDEMOCRATIZAÇÃO À ATUALIDADE

Na década de 1990, já no período da redemocratização, o estado brasileiro passa por um processo de reforma, sob os auspícios da lógica neoliberal. Vários planos econômicos são lançados na tentativa de conter a inflação, até a chegada do plano real. Na educação há o crescimento de instituições de ensino superior privadas e o sucateamento de universidades públicas. A educação passa a ser vista como um produto. As transformações no mundo do trabalho e os avanços das tecnologias da comunicação e informação implicaram em novas formas de ensino e também na mudança de comportamento da sociedade.

Neste cenário nasce uma nova reforma do ensino. Os níveis técnicos e tecnológicos são reestruturados e à educação profissional cabe o papel de preparar o “novo” trabalhador, pronto para atuar no “novo” mercado de trabalho que estava a surgir com as privatizações e a globalização. Através do Decreto 2.208/97 os níveis médio e técnico são desvinculados, através da criação de matrizes curriculares

e matrículas distintas para o estudante de nível técnico, permitindo ao estudante cursar o ensino médio em uma instituição e o médio em outra, ao mesmo tempo ou em épocas distintas⁷.

Em 1994 é lançado o decreto Lei 8.948, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e instituía gradativamente a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica.

Observa-se ainda o caráter dualista da educação profissional, utilizada como um instrumento alternativo ao ensino regular, promotor de uma rápida inserção no mercado de trabalho e contendo a procura pelo ensino superior universitário. Assim, foram criados os Cursos Superiores de Tecnologia com duração menor que os de bacharelado e com equivalência de um curso superior.

Para atender a essa nova demanda, da política neoliberal, foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), cujo objetivo era expandir a ação do CEFETs. Esse programa foi financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). A partir desse acordo, entre o BID e o governo brasileiro, passa a ocorrer uma diversificação e, também, uma fragmentação da educação superior, com a descaracterização do ensino profissional, que ao longo de sua história era ministrado integrado ao ensino médio. A partir dessa reforma as duas modalidades de ensino são desvinculadas. Os CEFETs passam a ofertar o ensino médio propedêutico e os cursos técnicos de forma separada, podendo o estudante cursá-los de forma concomitante (ensino médio em uma instituição e técnico em outra na mesma época ou sequencial, primeiro o ensino médio, depois o ensino técnico).

Na primeira década do século XXI, com o término do Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso e o início do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, o governo assume uma política

⁷ Art. 5º: A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

de inclusão social refletindo em políticas públicas diferentes das ocorridas na década de 90.

No campo educacional, a proposta era de uma educação mais democrática e que alcançasse as camadas mais populares. Para isso, aumentou-se o número de vagas na educação superior, com a criação de novos campi e até mesmo novas universidades, através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007. Profundas mudanças ocorreram também na Educação Profissional.

Em 2008, o Ministério da Educação criou a Lei 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir da fusão dos CEFETs e das Escolas Agrotécnicas Federais, passando a integrar uma única autarquia.

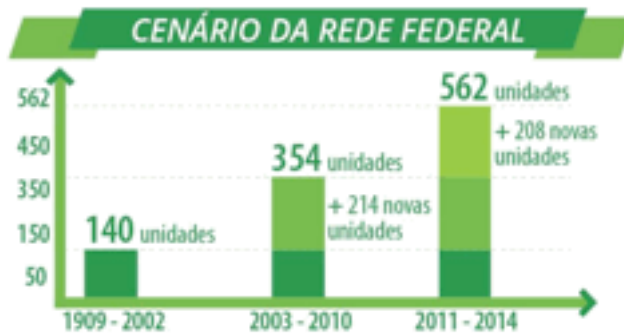
Com essa nova política, os, agora denominados, Institutos Federais de Educação assumem nova configuração, cabendo a oferta de cursos de nível superior como bacharelados, tecnólogos e licenciaturas, bem como cursos de nível técnico nas modalidades integradas e subsequentes ao ensino médio.

Vale ressaltar que essas mudanças não significaram uma ruptura com a lógica do grande capital, capitaneada pelo Banco Mundial, como demonstra a citação a seguir, de Célia Regina Otranto:

O documento do Banco Mundial de 1999, por sua vez, além de também destacar a necessidade de diversificação das instituições, defende que o sistema de educação superior dos países periféricos deve contar com poucas unidades de pesquisa, seguidas por universidades de formação profissional de quatro anos, institutos isolados e centros vocacionais e/ou de formação técnica com duração de dois anos. (OTRANTO, 2006, p.44)

A política de criação destas unidades de ensino veio como uma proposta de fortalecimento do desenvolvimento econômico e tecnológico, através do processo de inserção dos jovens no mercado de trabalho dentro de uma perspectiva apregoada pelos organismos internacionais. O Banco Mundial considera que o modelo de educação superior baseado nas universidades de pesquisa é muito oneroso e não é válido para o momento econômico vivenciado pelos países periféricos, defendendo um modelo de ensino com cursos de curta duração, que possibilite a rápida inserção no mercado de trabalho. Nesta ótica, os Institutos Federais funcionam como um modelo alternativo aos da universidade de pesquisa.

Apesar das críticas, por seguir a lógica do mercado, não se pode negar a importância e os avanços que o governo de Luiz Inácio Lula da Silva representou para a expansão e democratização do acesso à educação como demonstra a figura que segue:



Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

Em 2008, antes da expansão, o cenário era de 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 75 unidades descentralizadas de ensino (UNEDs), 39 Escolas Agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 escolas vinculadas a universidades. Em 2014, segundo dados do MEC, são 562 escolas em funcionamento, dentre Institutos Federais,

Universidade Tecnológica, CEFETs e escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Na última década, a batalha se deu no sentido de consolidar a atuação dos Institutos Federais de maneira democrática e plural. As políticas de inclusão e democratização do acesso à educação, através de cotas raciais e sociais, aliadas as políticas de manutenção dos alunos e de combate à evasão escolar nos institutos vinha, de certa forma, garantido a permanência e a democratização do ensino técnico de nível médio e superior.

O ENSINO TÉCNICO E O CENÁRIO ATUAL

Apesar dos percalços e desvios, como já descrevemos, esse novo milênio podia ser considerado como bastante proveitoso para o ensino técnico no país. Aumentaram significativamente o número de institutos e conseqüentemente o número de professores concursados e qualificados para garantir uma boa qualidade de ensino tanto no nível médio quanto no nível superior.

No entanto, outra mudança se avizinha e com resultados imprevisíveis. O governo que acaba de assumir os destinos do país, aponta no sentido de um retorno a lógica neoliberal do final do século passado. Já foram anunciados, pelo novo governo, o congelamento por vinte anos nos investimentos em educação. Essa medida, com certeza, será muito prejudicial ao processo de inclusão e desenvolvimento, pela via educacional, que estava em curso.

No caso da Paraíba, a situação não será diferente do restante do país, no tocante as dificuldades que teremos que enfrentar. Até 2005, no primeiro processo de expansão, contávamos com os campi de João Pessoa e Cajazeiras que era denominada Unidade de Ensino

Descentralizada do então CEFET-PB e o Campus Sousa, oriundo da Escola Agrotécnica Federal da Paraíba. Em 2006, no plano de expansão I, foi criado o campus de Campina Grande. Em 2008, no plano de expansão II, foram criados os campi de Cabedelo, Guarabira, Monteiro, Patos, Picuí e Princesa Isabel. Em 2013, no plano de expansão III, foram criados os campi de Santa Rita, Itaporanga, Itabaiana, Esperança e Catolé do Rocha.

Atualmente o IFPB conta com um total de 15 campi e mais 6 unidades avançadas nas cidades de Areia, Soledade, Santa Luzia, Pedras de Fogo e no bairro de Mangabeira na capital paraibana. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica na Paraíba conta ainda com duas escolas técnicas vinculadas à UFPB: Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, Escola Técnica de Saúde e uma escola vinculada à UFCG: Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras.

Em síntese, é uma grande estrutura educacional com capacidade instalada bastante expressiva e que vem apresentando resultados significativos, impactando diretamente no desenvolvimento social, político e econômico do estado. No entanto, como se pode perceber, a maioria das instalações está em fase de consolidação e requerem investimentos para garantir seu pleno funcionamento. Ou seja, tudo o que não poderia acontecer, nesse momento, era um processo de descontinuidade pedagógica e de redução dos investimentos, sob pena de termos perdas irrecuperáveis no processo que está em curso.

Em virtude do exposto, resta-nos continuar na luta em defesa do ensino público, gratuito, referenciado e de qualidade em todos os níveis de ensino. Um país se faz com educação e esta não pode ser vista como gasto, deve ser vista como investimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 7.642**. Brasília, dezembro, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - Lei 13.005**. Brasília, junho, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Decreto-Lei Nº 4.073**. Rio de Janeiro, janeiro, 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial)

_____. Ministério da Educação. **Decreto 2.208**. Brasília, abril, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Lei 11.892**. Brasília, dezembro, 2008

_____. Ministério da Educação. **Lei 11.195**. Brasília, novembro, 2005

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 4.759**. Brasília, agosto, 1965

_____. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFPB. Regimento Geral**, Paraíba, 2010.

BRUM, Argemiro J. **Desenvolvimento Econômico Brasileiro**. Petrópolis: Vozes / UNIJUÍ, 2012.

CANDEIA, Luciano. **Mente amore pro patria docere: A escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba e a formação de cidadãos úteis à nação de 1909 a 1942**. 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2ª ed. – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

FERREIRA, Almiro de Sá. **Profissionalização dos excluídos: A Escola de Aprendizizes Artífices na Paraíba (1910-40)**. João Pessoa: sem editora, 2002.

GHIRALDELLI JUNIOR, Geraldo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009.

GRAMSCI, Antônio. (1982) **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Disponível em <http://www>.

dominiopublico.gov.br/download/texto/me4660.pdf>. Acesso em 03 nov. 2015.

LEITE, José Jerônimo. **Sinopse histórica da escola técnica federal da Paraíba**. 1979. MEC/SEPS. João pessoa-PB.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **O Ensino Técnico-Profissional e as Transformações do Estado Nação Brasileiro no Século XX** In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal. Congresso Brasileiro de História da Educação - História e memória da educação brasileira - Anais (CD-ROM). Natal: Editora Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, 2002. v. 1. p. 1-12. Disponível em <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0668.pdf>. Acesso em 10 set. 2015

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional**.

Perspectiva: Revista do Centro de Ciências de Educação - UFSC, Florianópolis, v. 20, n.2, p. 269-301, 2002. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10379/9975>>. Acesso em 15 out. 2015

OTRANTO, Célia Regina. **Criação e implantação dos Institutos Federais**. 2010. Disponível em <<http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>>. Acesso em 01 jul. 2015.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2013.

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil**. Trabalho apresentado na IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>. Acesso em 10 out. 2015.

O ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE: DIFICULDADES E PROPOSTAS

Ana Paula Furtado Soares Pontes

Alan Leite Moreira

INTRODUÇÃO

O atual Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação em Pedagogia, Licenciatura, do Centro de Educação, *Campus I* (João Pessoa) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), definiu não apenas a docência como campo de atuação profissional, mas também a gestão educacional e a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (UFPB, 2006).

Apesar de prever um campo amplo de atuação para além da sala de aula, a composição curricular do curso reserva, dentre suas 300 (trezentas) horas de estágio obrigatório, apenas 60 (sessenta) horas de estágio em área diferente a do Magistério. Já quanto às áreas de aprofundamento, o PPC prevê apenas duas: Magistério de Jovens e Adultos e Magistério da Educação Especial (UFPB, 2006).

Conforme apontam pesquisadores (AQUINO; SARAIVA, 2011; VIEIRA, 2011), nos cursos de Pedagogia há uma hegemonia da dimensão docente, uma vez que esta é considerada a base da sua formação, em detrimento da gestão educacional e da pesquisa.

Nessa perspectiva, são percebidas preocupações em definir um aprofundamento profissional prioritário na área do ensino, secundarizando a formação do gestor educacional e do pesquisador em educação (MUNHÓS, 2007).

Entretanto, além da integralização das 300 (trezentas) horas de estágio na modalidade “obrigatório”, o estudante de Pedagogia também pode estagiar por meio da modalidade “não obrigatório”. Nesse caso, a instituição concedente de estágio garante compulsoriamente bolsa e auxílio-transporte, quando da contratação do estagiário.

No contexto institucional da UFPB, o estágio não obrigatório se constitui em atividade complementar à formação acadêmico-profissional, compatível com o horário acadêmico, podendo este ser considerado como um componente curricular obrigatório, optativo ou flexível (UFPB, 2015).

Quanto à realização do estágio não obrigatório, desenvolvido na própria Instituição, a UFPB, conforme prerrogativa da administração pública, contrata⁸ estudantes para atuar como estagiário em seus diversos ambientes de trabalho e, dentre os cursos de licenciatura, destaca-se o de Pedagogia.

Salientamos que, apesar dos esforços e investimentos empregados, nem sempre os estágios contribuem para o desenvolvimento das aptidões e competências pretendidas, devido a dificuldades existentes. Na maioria das vezes, devido à organização e ao planejamento, como ao próprio desenvolvimento, decorrente, principalmente, da falta de aprofundamento das discussões sobre o estágio no contexto do curso no qual se insere (GISI *et al.*, 2000).

Diante de uma possível lacuna na formação do estudante de Pedagogia da UFPB/*Campus I* nas áreas da gestão e da pesquisa, pressupomos que, em alguma medida, esta pode ser suprida por

⁸ Tal contratação é regulamentada, na UFPB, por meio da Instrução Normativa Conjunta PROGEP/PROPLAN/PRG/GR Nº 01, de 20 de setembro de 2016. Este instrumento dispõe sobre os procedimentos relativos à solicitação da contratação de estagiários, modalidade de estágio curricular supervisionado não obrigatório interno (bolsa-estágio), para o âmbito dos setores administrativos e acadêmicos da UFPB.

meio da experiência do estágio não obrigatório. E este artigo, que constitui um recorte dos resultados da dissertação desenvolvida no Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) da UFPB, tem por objetivo investigar as dificuldades do estágio não obrigatório de estudantes de Pedagogia, que realizam atividades em uma área de atuação diferente à da sala de aula na UFPB/*Campus I*, e propor melhorias para seu aperfeiçoamento.

O trabalho empírico teve como foco os estagiários do curso de Pedagogia da UFPB, *Campus I*, contemplados com o estágio não obrigatório e que realizavam, em 2016, atividades não diretamente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem na Universidade. Além desses, também abordamos os seus respectivos supervisores e professores orientadores do estágio e a gestora da Coordenação de Estágio e Monitoria (CEM) da Pró-Reitoria de Graduação (PRG), pois consideramos que estes são atores estratégicos no processo do estágio em análise.

Foram entrevistados, ao todo, 17 (dezessete) sujeitos, sendo uma gestora (Servidora/Docente da área da Educação), duas supervisoras (Servidoras/Pedagogas), quatro orientadores (Servidores/Docentes da área da Educação) e 10 (dez) estagiários, vinculados a cinco locais de estágio, conforme quadro a seguir:

Gestor	Supervisor e Orientador	Estagiário	Local de estágio (Setor/ projeto*)	Unidade concedente
Gestora da CEM/ PRG	Orientador CE	Estagiário 1-CE	Setor da Direção de Centro	Centro de Educação (CE)
		Estagiária 2-CE	Setor do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero	
	Supervisora PRG Orientadora PRG	Estagiária 3-PRG	Setor da Coordenação de Estágio e Monitoria	Pró-Reitoria de Graduação (PRG)
		Estagiária 4-PRG	Setor da Coordenação de Currículos e Programas	
		Estagiária 5-PRG	Setor da Coordenação de Escolaridade	
	Supervisora CCS	Estagiária 6-CCS	Setor da Direção de Ensino da Escola Técnica de Saúde	Centro de Ciências da Saúde (CCS)
	Orientadora CPA	Estagiária 7-CPA	Projeto de Avaliação das Políticas Acadêmicas	Comissão Própria de Avaliação (CPA)
		Estagiária 8-CPA	Projeto de Avaliação da Infraestrutura Física	
	Orientadora CIA	Estagiária 9-CIA	Projeto Grupo de Trabalho Empoderar para Crescer	Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA)
		Estagiária 10-CIA	Projeto Grupo de Trabalho Acessibilidade Pedagógica	

Quadro 1 – SUJEITOS ENTREVISTADOS NA PESQUISA

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

*Embora as cinco unidades concedentes pertençam a mesma Universidade, passaremos a nos referir por “Setor” os estágios realizados no CE, na PRG e no CCS, já que as atividades são desenvolvidas em setores administrativos; ao passo que nomeamos “Projeto” os estágios realizados na CPA e na CIA, pois estes desenvolvem as atividades de estágio através de projetos de pesquisa.

Com todos os sujeitos, foi realizada uma entrevista semiestruturada, por meio de três roteiros diferentes: um para a gestora da CEM/PRG; um para os supervisores/orientadores e outro para os estagiários.

Em seguida, procedemos com a análise de conteúdo das entrevistas, sob a perspectiva de Bardin (2011), em que nos debruçamos sobre as categorias dificuldades/lacunas do estágio e as propostas para seu aperfeiçoamento.

ASPECTOS TEÓRICOS

Ao pesquisar o estágio na formação de professores, Pimenta (2012) alerta que essa atividade tem sido explicitada com mais veemência pela problemática relação teoria-prática. Possivelmente, porque o estágio tem sido compreendido como o ‘polo prático’ dos cursos, oposto à ‘teoria’ e, nessa perspectiva, essa relação é fragilizada. Entretanto, a autora defende que o estágio deve ser uma atividade articuladora do curso.

Corroborando com tal perspectiva, Piconez (2012) também entende que o contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta significado importante na formação do professor, pois orienta a transformação do sentido da formação do conceito da unidade, ou seja, da teoria e prática articuladas e não apenas dissociadas ou justapostas.

Portanto, o estágio nos cursos de formação de professores deve contribuir para que os futuros docentes compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa à formação para sua inserção profissional (PIMENTA; LIMA, 2012).

No caso do estágio na modalidade não obrigatório, compreendemos como uma oportunidade de melhor qualificar os estudantes de graduação. Entretanto, salientamos que esta experiência não é constituída apenas por benefícios. Conforme aponta Frey e Frey (2002), são alguns de seus pontos negativos: dificuldade no acesso às informações da instituição concedente do estágio; aprofundamento, geralmente, em apenas um assunto do curso; problemas de supervisão; falta de encontros periódicos com o professor supervisor.

Rosado (2007) também constatou a existência de lacunas no desenvolvimento dos estágios não obrigatórios, ocasionadas pela

ausência de supervisão e pela inserção de estagiários em setores/ atividades desvinculadas da futura profissão destes. Também por situações em que se faz opção por vagas para estágio em detrimento da contratação de empregados, configurando um distanciamento desse componente curricular em relação à área de formação profissional e o desvirtuamento do caráter educacional dessa atividade.

Apesar de também identificarmos possíveis dificuldades no estágio não obrigatório realizado na UFPB, seus aspectos positivos superam suas dificuldades. Entretanto, com o diagnóstico desses problemas, podemos aperfeiçoá-lo para garantir sua precípua formação educativa.

RESULTADOS DA PESQUISA

Apresentaremos, a seguir, as discussões acerca das dificuldades/ lacunas do estágio e das propostas para o seu aperfeiçoamento, pois “quanto mais claros forem os fundamentos, a natureza e os objetivos do estágio, suas possibilidades e limites curriculares, mais fácil fica a compreensão do processo” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.105).

DIFICULDADES/LACUNAS DO ESTÁGIO

Ao questionarmos os estagiários acerca das dificuldades/ lacunas enfrentadas no estágio dos setores do CE, da PRG e do CCS, apesar de percebermos que conciliaram bem as atividades do curso com as do estágio, identificamos que os estudantes enfrentaram

problemas, principalmente no início do estágio. As dificuldades elencadas referem-se à compreensão da dinâmica administrativa e às relações interpessoais, bem como para utilizar *softwares* da informática, além da escassez de recursos e a sobrecarga de atividades no setor de estágio, conforme percebido nas referências a seguir:

A dificuldade inicial de compreender como era, que tinha essa questão burocrática, justamente por ter que perceber que há essas instâncias [...] Para conciliar o estágio com o curso foi bem tranquilo [...]. (Estagiário 1-CE).

Eu tive problema com uma das estagiárias em relação à organização [...] Também na hora de mexer no computador [...] o conhecimento mesmo de mexer naquelas planilhas foi uma coisa que eu achei bem difícil. (Estagiária 3-PRG).

[...] às vezes você fica muito sobrecarregada. **Lá a gente não tem nenhum servidor técnico, apenas estagiários e a gente conta com a orientação de alguns professores** [...] Lá a gente tem muita dificuldade com os recursos [...] (Estagiária 2-CE, grifo nosso).

Percebemos que a vivência no funcionamento de uma Instituição Pública de Ensino Superior proporciona diversos desafios aos estagiários, que são próprios da administração universitária e das relações humanas nela estabelecidas. Nesse contexto, Marilena Chauí ressalta (2003, p.5):

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade.

As experiências vivenciadas durante o estágio em setores administrativos da UFPB impõem aos estudantes de Pedagogia a mobilização de saberes e conhecimentos com foco no desenvolvimento da sua capacidade para: compreender a estrutura e o funcionamento de uma instituição de ensino; gerenciar conflitos; utilizar os recursos tecnológicos; negociar recursos físicos; materiais e até do dimensionamento de pessoal. Esse dinamismo profissional também será exigido dele quando, por exemplo, for assumir o exercício docente em uma Instituição escolar, seja dentro ou fora da sala de aula.

Nesse contexto, percebemos que esse processo formativo contribui, em alguma medida, para o que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (DCNP), que prevê aptidões ao egresso, tais como:

[...] VII – relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando **domínio das tecnologias de informação e comunicação** adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; XI – **desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo** entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; XIII – **participar da gestão das instituições** planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; [...]. (BRASIL, 2006, grifo nosso).

Quanto ao estágio desenvolvido nos projetos da CPA e da CIA, constatamos que os estagiários enfrentaram problemas principalmente durante a realização dos procedimentos de pesquisa. Ressaltaram a necessidade de acompanhamento e fizeram queixas em relação à pressão em termos de produtividade acadêmica, conforme os seguintes relatos:

No início, a primeira vez que eu fui aplicar o questionário, fiquei assim, porque quando eu cheguei às coordenações de curso, pra coletar os dados, eu chegava e o pessoal [...] sem nos dar atenção. (Estagiária 8-CPA).

[...] muitas vezes os professores querem números, querem relatórios, mas eles não estão presentes, eles não acompanham [...] [...] o aluno é visto como uma pesquisa, ele não é visto como alguém, um profissional que tem como melhorar [...] Então esse acompanhamento deixa muito a desejar, porque eu sinto que o foco é o relatório final para que seja publicado, lamentavelmente. (Estagiária 9-CIA).

No âmbito do desenvolvimento de projetos de pesquisa, fica evidente a necessidade do acompanhamento do estagiário pelo professor orientador. A experiência do docente, como pesquisador, poderá melhor preparar o estudante para o desenvolvimento da pesquisa, evitando frustrações no processo de iniciação científica. Além disso, a relação orientador-estagiário deve ser permeada pelo diálogo, favorecendo um clima de acolhimento, de partilha e de reflexão, de forma a contribuir para a formação e crescimento profissional do estudante.

Outrossim, é preciso superar a produção alienada dos conhecimentos científicos, em que se prioriza a quantidade em detrimento da qualidade pois, conforme Pimenta e Lima (2012, p.181), é a tradição dos órgãos que normatizam o ensino superior, agências de fomento e de avaliação e da universidade, os docentes serem “valorizados pela quantidade de pesquisas e publicações muito mais do que por suas atividades e a qualidade destas na graduação”. Essa distorção e fragmentação entre a tríade ensino-pesquisa-extensão refletem-se nas condições objetivas para a efetivação de estágios coletivos, integradores e colaborativos.

Outra dificuldade no âmbito dos projetos de pesquisa foi relatada por uma estagiária, que descreveu sua pouca experiência com o atendimento educacional especializado e a necessidade de apoio, no caso, para a área da Educação Especial.

O desafio é [...] trabalhar com o novo e ter muita experiência. [...] como eu fico com um ser humano, que é muita responsabilidade, principalmente uma pessoa com síndrome de Down, que é muito difícil de lidar com eles. Então, pra mim, faltou a questão do apoio [...]. (Estagiária 9-CIA).

Parece-nos que, quando a área do estágio recai no campo da Educação Especial, a inexperiência do estudante é evidenciada diante da complexidade e da formação exigida para esse atendimento pedagógico. É nesse momento que tanto o supervisor quanto o orientador devem permanecer atentos às demandas do estagiário e da pessoa com algum tipo de deficiência. Para isso, reforçamos a necessidade de uma maior articulação entre a supervisão e a orientação, conforme propõe Zaidan (2011), para permitir uma melhor qualidade de formação e de acompanhamento ao estagiário, sobretudo na área da Educação Especial.

Entretanto, para superar essas dificuldades do estágio, evidenciamos que houve referência à colaboração do supervisor/orientador e à flexibilização do setor/projeto de estágio, tanto para suprir suas necessidades quanto para adaptar/alterar os instrumentos/metodologias das pesquisas, conforme destaque a seguir:

Eu não tive muitas dificuldades, porque a minha supervisora [...] nunca me deixou para descobrir, digamos, sozinha. [...] Quanto às ausências [...] quando eu preciso

de um horário mais flexível, eles me concedem sem nenhum problema. [...] (Estagiária 6-CCS).

Dessa forma, percebemos que para a superação desses problemas no estágio, o acompanhamento pedagógico realizado pelo supervisor e pelo orientador do estágio é fundamental. As atividades de supervisão, conforme salientam Pimenta e Lima (2012, p.114), “requerem aproximação e distanciamento, partilha de saberes, [...] avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários”. E os professores orientadores de estágio precisam desenvolver um trabalho coletivo e cooperativo, envolvendo seus pares e os estudantes, com vistas à apropriação da realidade, a partir da sua análise crítica fundamentada teoricamente (PIMENTA; LIMA, 2012).

A despeito do discurso de que o curso de Pedagogia prepara para outros campos de atuação, a ênfase ainda recai sobre o ensino, segundo percebem os estagiários, como relatado a seguir:

No início eles nos dizem que Pedagogia não é só sala de aula [...] mas quando vamos para a prática das disciplinas, eu percebo que é mais sala de aula [...] no curso [...] Eles nos dizem o que tem de ser feito na sala [...] Eu não vejo isso para eu fazer um estágio na secretaria, na direção, na gestão. Não tem esse detalhamento de assuntos, de conteúdos, como tem para a sala de aula, deveriam acrescentar mais. (Estagiária 6-CCS).

Nesse sentido, relatos como esse confirmam a formação do curso prioritária a dimensão docente, secundarizando, pois, nesse processo, a formação do gestor educacional e até do pesquisador, conforme percebido por Vieira (2011) em seus estudos.

Além disso, em um dos depoimentos, identificamos que a lacuna percebida inicialmente por um estagiário era decorrente de

uma visão superdimensionada da contribuição do estágio para a sua formação, sendo esta relativizada ao longo da vivência do curso.

Escuto muito dos meus colegas, que o estágio tem que preparar para sair daqui já pronto. E aí eu percebo que a construção de educação se dá ao longo da vida, **percebi o estágio como sendo uma primeira aproximação com o seu ambiente de trabalho**, [...] e que aqui na universidade a gente tem as primeiras aproximações, **e que essa formação vai se dando ao longo da vida, na prática também**. (Estagiário 1-CE, grifo nosso).

A visão desse estudante vai ao encontro do que compreendem Piconez (2012) e Pimenta (2012) ao destacarem que o estágio visa à primeira aproximação da realidade e a uma noção da prática profissional, bem como à consequente reflexão teórica e ao aprofundamento em direção à prática-teoria-prática recriada. E, por fim, reforça a concepção de que essa formação “construiria uma grande ciranda, em cujo passo e compasso poderíamos descobrir a aventura de sermos sempre estagiários, eternos aprendizes” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.141).

Diante das referências e discussões tecidas sobre as lacunas percebidas pelos diferentes sujeitos em relação ao estágio, iremos apresentar as propostas que conseguimos reunir visando à otimização dessa importante experiência formativa.

PROPOSTAS PARA O APERFEIÇOAMENTO DO ESTÁGIO

Os estudantes de Pedagogia propuseram diversas melhorias a serem incorporadas pela Instituição para que, efetivamente, esta experiência se torne ainda mais formativa, conforme relato de um estagiário:

A proposta não seria melhorar, seria mais ampliar, porque esse tipo de estágio proporciona sim um melhor entendimento, uma melhor compreensão e auxilia muito na nossa formação. (Estagiário 1-CE).

Nessa perspectiva, reconhecendo que o estágio não obrigatório efetivamente contribui com a formação do estudante, passaremos, a seguir, a destacar aspectos importantes a serem contemplados pela e na Universidade, visando à ampliação dessa experiência formativa, a partir da percepção dos entrevistados.

Quanto à visão da gestora da CEM/PRG, apesar de indicar avanços, a Coordenadora também reconhece falhas no acompanhamento do estágio e indica caminhos a percorrer para o preenchimento dessas lacunas. Dentre suas propostas, a gestora sugere a organização de um evento/encontro de estágio e a inclusão do estágio no SIGAA⁹. Além disso, também aponta a necessidade do aumento do número de vagas do estágio, sobretudo para os estudantes de Pedagogia, dado o perfil de formação desse curso abranger outras dimensões para além da sala de aula.

9 SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, desenvolvido a partir de sistemas informatizados de gestão de informações acadêmicas, administrativas e de recursos humanos.

A questão de um evento/encontro de todos os estagiários e os gestores que administram os bolsistas. [...]. Além disso a inclusão do estágio no SIGAA. [...] Está faltando mais uma visão mais pedagógica nessa questão da bolsa-estágio. [...] há uma lacuna que precisa ser preenchida. [...] poderia existir mais vagas, mais ofertas para alunos de Pedagogia [...] **Pedagogia ainda está muito pequeno ainda, acho que deveria ofertar mais. E tá faltando isso, as outras unidades concedentes saber o que é que o aluno de Pedagogia pode fazer, de que forma ele pode atuar** e, dessa forma, melhorar a formação profissional dele (gestora da CEM/PRG, grifo nosso).

Inferimos que a adoção dessas medidas representaria um grande avanço para a gestão do estágio, tanto para a CEM/PRG, quanto para os supervisores/orientadores, impactando positivamente na formação dos estagiários de Pedagogia e, também, na dos demais cursos.

Nesse sentido, ao confrontarmos as perspectivas da gestora da CEM/PRG com as propostas dos supervisores/orientadores e dos estagiários, percebemos que não houve divergências, mas, sim, pontos em comum e, também, novas proposições.

Quanto às convergências, além da sugestão no aumento do número de vagas, destinadas a estudantes do curso de Pedagogia, enfatizando a abrangência de sua formação, também percebemos que os supervisores/orientadores e os estagiários se preocupam em dar visibilidade à reflexão e à divulgação dessa importante formação em eventos acadêmicos da Universidade, tornando-a uma experiência efetivamente pedagógica e valorizada academicamente, conforme depoimentos a seguir:

Então seria interessante que elas [estagiárias] estivessem me acompanhando muito mais por esse lado acadêmi-

co-pedagógico, do que o administrativo, em termos de burocracia. Para isso, seria interessante ter um número maior de vagas, porque a gente podia fazer um escalonamento [...]. (Orientadora PRG).

[...] deveria ter um centro de apoio, um centro de divulgação. Não sei, mas eu **não sinto tão divulgadas essas experiências. Então, do jeito que tem um encontro que contempla os programas, o PROLICEN, o PIBIC, eu acho que deveria ter um encontro dessa experiência do estágio não-obrigatório.** [...] (Estagiária 5-PRG, grifo nosso).

Quanto às novas proposições, os supervisores/orientadores e os estagiários ainda sugerem uma maior aproximação/articulação entre a tríade Gestão/Supervisor-Orientador/Estagiário, através de um planejamento que contemple momentos no estágio de melhor formação/integração do eixo teoria-prática:

[...] deveria ter uma fundamentação teórica a partir da própria matriz do Estado. Qual é a base teórica que traz o Estágio, **trazer um debate acerca de juntar teoria e prática** [...]. (Orientador CE, grifo nosso).

[...] um atendimento maior para que o estagiário pudesse estudar sob a orientação da gente, uma coisa sistemática. [...] **fazer melhor essa articulação da relação teoria-prática.** (Orientadora PRG, grifo nosso).

[...] deveria ter um acompanhamento maior [...] Eu acho que **o setor de estágio da UFPB deveria proporcionar isso, porque esperar do nosso setor é mais difícil eu acredito.** No geral é bom, [...] mas eu acho que esse acompanhamento mesmo, a gente fica muito solta. (Estagiária 2-CE, grifo nosso).

Aqui, cabe questionar em que medida a compreensão sobre “juntar teoria e prática” (Orientador CE), pode representar uma distorção “do conceito da unidade, ou seja, da teoria e prática relacionadas e não apenas justapostas ou dissociadas” (PICONEZ, 2012, p.14). Nessa perspectiva, percebemos que há uma demanda para que a CEM/PRG sistematize tempos e espaços de formação, para que o estágio se constitua em oportunidade de formação tanto para o supervisor/orientador como para os estagiários (PIMENTA; LIMA, 2012).

No contexto desse processo formativo, sugerem ainda que haja uma melhor compreensão/comprometimento com o processo formativo do estagiário, no sentido de um maior envolvimento pedagógico do setor/projeto, por meio do supervisor/orientador, em acompanhar efetivamente o estudante, segundo os seguintes relatos:

Que o setor que vai receber o estagiário tivesse a preocupação com a formação e com o que é visto no curso, pois a maior preocupação do setor é de suprir uma necessidade momentânea. [...] e o estagiário não deve ter a responsabilidade de um servidor. [...] o professor orientador, percebo que é mais pra suprir uma necessidade burocrática, pois é exigido. Mas que ele não assume um papel efetivo. [...] não existe um diálogo. [...]. (Supervisora CCS, grifo nosso).

[...] deveria haver um melhor entendimento do que é o estágio, de compreensão, de diálogo mesmo, de você compreender de que o estudante que está lá estagiando ele também está em formação [...]. (Estagiário 1-CE, grifo nosso).

Os supervisores/orientadores e estagiários relataram, também, a necessidade de uma melhor sistematização do estágio na Instituição, por meio de uma regulamentação mais efetiva. Entretanto, consideram

adequada a publicação das vagas por edital, mas propõem uma divulgação mais ampla das oportunidades, com prazo suficiente para o conhecimento e participação de todos os interessados, segundo relatos a seguir:

[...] sinto falta de uma integração maior, no sentido de oferecer para os estudantes esse esclarecimento. [...] se fosse mais sistematizado [...] falta acompanhar melhor os programas acadêmicos. [...] (Orientadora CPA).

[...] uma legislação própria [...] para a bolsa-estágio. A gente já teve um passo inicial, a instrução normativa [...] caminhar nesse sentido, da construção de um instrumento mais forte, como uma resolução, que venha a disciplinar realmente o programa [...] para que a gente tenha algo mais sólido. (Supervisora PRG).

[...] a divulgação poderia ser mais visível, [...] talvez na página da UFPB, porque quando fica só no site da PRG, tem gente que passa despercebido. (Estagiária 3-PRG).

Nesse sentido, a demanda da “Orientadora CPA” foi sistematizada na Instrução Normativa Conjunta PROGEP/PROPLAN/PRG/GR Nº 01/2016, conforme citado pela “Supervisora PRG”. Esse instrumento dispôs sobre os procedimentos relativos à solicitação da contratação de estagiários para o âmbito dos setores administrativos e acadêmicos da UFPB, contemplando, inclusive, o que salientou a “Estagiária 3-PRG” no que concerne à publicação do edital:

Art. 4º [...] § 2º Após a elaboração do edital, este deve ser submetido à Procuradoria Jurídica através de processo no SIPAC e, em caso de parecer favorável, enviado eletronicamente à Agência de Notícias UFPB para **publicação na**

página principal da Instituição e do local de estágio,
quando este existir. (UFPB, 2016, p.30, grifo nosso).

Outrossim, a divulgação das informações com antecedência possibilita mais tempo para os candidatos participarem do processo e favorece a igualdade de oportunidades, garantido a partir da publicidade e da transparência do processo seletivo.

Ainda quanto a esta regulamentação, uma supervisora comentou que, apesar de considerar importante, avalia a normatização como burocrática:

[...] é um processo muito burocrático [...] podia ser um pouco mais simples [...] foi aprovado uma nova resolução [...] que mudaram várias regras e uma delas é a questão de entregar o relatório a cada seis meses. Acho que isso dá um controle maior a PRG e eu vejo isso como positivo. [...] (Orientadora CIA).

Em que pese a consideração da docente, inferimos que o ajuste desta instrução necessita de uma maior discussão acerca do equilíbrio entre o administrativo e o pedagógico para que este seja favorecido frente àquele. Tendo em vista que a Instrução Normativa foi elaborada conjuntamente apenas entre a PROGEP, a PROPLAN, a PRG e o Gabinete da Reitoria, possivelmente a consideração da “Supervisora PRG”, quando propôs a “construção de um instrumento mais forte, como uma resolução”, ganhe força, já que esta pressupõe uma discussão coletiva entre a comunidade acadêmica.

De uma maneira geral, os supervisores/orientadores e estagiários concordam com a manutenção da carga horária do estágio para não comprometer as demais atividades do curso, mas sugerem aumentar o valor da bolsa, pois esta remuneração não ajuda somente às suas necessidades para manutenção na Universidade:

[...] A carga horária acredito que não pode ser maior [...] Eu não sei se é juridicamente possível, mas que [...] poderia ficar aqui por mais de 2 anos. [...]. (Supervisora CCS).

A carga horária considero adequada [...] a bolsa eu melhoraria e padronizava. Como os demais programas as bolsas são padronizadas, pra não ter problema [...] Então poderia padronizar também em R\$ 400,00, além das passagens [...]. (Estagiária 4-PRG).

Nesse contexto, cabe esclarecer que também na Instrução, optou-se por padronizar a carga horária em vinte horas semanais. O valor da bolsa e do auxílio-transporte é praticado a partir do estabelecido no anexo I da Orientação Normativa MPOG Nº 02/2016. Todavia, entendemos que estes valores são os mínimos estabelecidos e podem, caso a administração entenda, elevá-los. Já o limite de permanência no estágio é decorrente da Lei Nº 11.788/2008, que estabeleceu: “a duração do estágio, na mesma parte concedente, não poderá exceder 2 (dois) anos, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência” (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, o desconhecimento destes dispositivos legais reforça a necessidade de uma melhor formação e esclarecimento sobre estágio no âmbito da Universidade, evitando, assim, eventuais problemas no planejamento do estágio e o descumprimento das legislações.

Ainda quanto ao valor da bolsa, uma orientadora chamou atenção para a necessidade de uma contínua previsão orçamentária, para que as atividades pedagógicas do estágio não sejam interrompidas ou suspensas, bem como a oferta de melhores condições físicas e materiais para o desenvolvimento do estágio:

[...] ser um espaço de formação contínua, em que a gente não fique dependendo de verbas. [...] um espaço maior [...] Infraestrutura e recursos, pra que seja de

fluxo contínuo. [...] Isso daria um *up* na formação, o aluno teria um campo de estágio garantido e não vinculado a uma bolsa que pode ou não acontecer. [...] (Orientadora CIA).

Esse relato vai ao encontro de Rocha, Simões e Sousa (2014) que, ao pesquisar sobre a importância do estágio não-obrigatório para a formação do estudante de Biblioteconomia no âmbito da Biblioteca Central da UFPB, revelaram a falta de um Projeto Permanente de Bolsas de Estágios para estes estudantes. Eles também revelaram que há proposta e interesse dos responsáveis pela Biblioteca não só para a contratação de mais estagiários, como também para a implantação de um projeto que vise a sua continuidade.

Diante das referências expostas, a CEM/PRG poderá construir estratégias para melhor aproximar sua gestão do estagiário, do supervisor e do orientador, para que, em conjunto, possam preencher essa lacuna tão evidente na fala dos entrevistados. Para isso, a Coordenação, ao propor “a inclusão do estágio no SIGAA”, indica o uso de uma ferramenta viável e exequível, pois o uso das TICs poderá contribuir nesse processo formativo. Dentre outras, consideramos que esta ferramenta poderá possibilitar um melhor gerenciamento e acesso às informações do estágio, sanando uma recorrente dificuldade no âmbito da UFPB.

Entretanto, conforme destaca Moresi (2000), antes de implantar quaisquer sistemas de informação nos processos de trabalho de uma organização, é de vital importância desenvolver uma análise que permita determinar os principais requisitos do projeto, devendo se basear em metodologias específicas para o seu desenvolvimento.

Dessa forma, para um melhor entendimento da pesquisa, sintetizamos, a seguir, as propostas para o estágio, apresentadas a partir das percepções dos entrevistados:

Propostas	Gestora daCEM/PRG	Supervisor/Orientador	Estagiários
Organização de um evento/encontro de estágio	x	x	x
Maior envolvimento pedagógico do setor/projeto	x	x	x
Aumento do número de vagas do estágio	x	x	x
Maior aproximação entre a tríade Gestão/Supervisor-Orientador/Estagiário		x	x
Melhor formação/integração do eixo teoria-prática		x	x
Melhor a sistematização do estágio na Instituição		x	x
Inclusão do Estágio no SIGAA	x		
Criação de uma resolução própria		x	
Aumento do valor da bolsa			x
Previsão orçamentária contínua		x	
Melhores condições físicas e materiais		x	

Quadro 2 – SÍNTESE DAS PROPOSTAS PARA A BOLSA-ESTÁGIO

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Foi unânime entre os entrevistados propor o aumento do número de vagas do estágio, acompanhado de um melhor acompanhamento pedagógico da Universidade, possivelmente valorizado através da realização de um evento/encontro de estágio.

Nesse contexto, as supervisoras, os orientadores e os estagiários concordam em sugerir uma maior aproximação/articulação entre a Gestão do estágio na UFPB, a CEM/PRG, com os supervisores/orientadores e os estagiários. Além disso, também indicam a necessidade de melhor formar/integrar o eixo teoria-prática na vivência do estágio, bem como melhor sistematizar a realização dessa atividade na Instituição.

Pontualmente, apenas a gestora da CEM/PRG sinalizou a inclusão da gestão do estágio no SIGAA. Além disso, apenas os supervisores/orientadores sugeriram a criação de uma resolução no CONSEPE própria da bolsa-estágio, com previsão orçamentária contínua e melhores condições físicas e materiais para a manutenção/realização das suas atividades. Por fim, salientamos que a proposta de aumentar o valor da bolsa, foi sinalizada apenas pelos estagiários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de favorecer uma maior articulação teoria-prática entre estágio-curso, o currículo do curso de Pedagogia deve melhor considerar a experiência do estágio não obrigatório, sobretudo no sentido de valorizar a orientação desenvolvida por seus docentes e o aproveitamento dessa vivência por seus discentes. Também deve considerar a ampliação da carga horária de estágio e de disciplinas para além do magistério, priorizando não apenas a dimensão docente, mas também a formação para a gestão e a pesquisa.

Além disso, no âmbito das Pró-Reitorias (PROGEP, PROPLAN e PRG) e do Gabinete da Reitoria, acreditamos que estas instâncias devem considerar as demandas da comunidade acadêmica, evidenciadas em nossa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Soraia Lourenço de; SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. O pedagogo e seus espaços de atuação nas Representações Sociais de egressos do Curso de Pedagogia. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p.246-268, jul./dez. 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.
- _____. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006.
- _____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, set-dez, 2003.
- FREY, Márcia R; FREY, Irineu A. A contribuição do estágio supervisionado na formação do bacharel em Ciências Contábeis. **Contabilidade Vista & Revista**. Belo Horizonte, v. 13, n.1, p. 93-104, abr. 2002.
- GISI, Maria de Lourdes [et al.]. Organização e planejamento de estágios. **Revista Diálogo Educacional** - v. 1 - n.2 - p.1-170 - jul./dez. 2000.
- MELO, Felipe Luiz Neves Bezerra de. **A eficácia da prática do estágio não obrigatório na formação profissional dos estudantes de administração da UFRN**: uma análise da aplicação de teorias no mercado de trabalho. 2010. 81 f. Monografia (Graduação) – Curso de Administração, UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010.
- MORESI, Eduardo Amadeu Dutra. Delineando o valor do sistema de informação de uma organização. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 1, p.14-24, jan./abr. 2000.

MUNHÓS, Marcos Matozinhos. 2007. **LDB & DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: A FORMAÇÃO EM CURSOS DE PEDAGOGIA**. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Fundação Educacional de Divinópolis, 2007.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.) [et al.]. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. - Campinas, SP: Papirus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?**. 11. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

_____. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

PRADO, Edna. **Estágio na licenciatura em pedagogia: gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2012.

ROCHA, Maria Meriane Vieira. SIMÕES, Angélica Clementino. SOUSA, Ana Cláudia Medeiros de. A importância do estágio não-obrigatório para a formação do profissional-bibliotecário. **Biblionline**, João Pessoa, v. 10, n. 1, p.3-14, 2014.

ROSADO, Iana Vasconcelos Moreira. **O estágio não-obrigatório na formação profissional dos(as) assistentes sociais: trabalho precarizado ou processo didático-pedagógico?** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Instrução Normativa Conjunta PROGEP/PROPLAN/PRG/GR Nº 01/2016**. Dispõe sobre os procedimentos relativos à solicitação da contratação de estagiários, modalidade de estágio curricular supervisionado não-obrigatório interno (bolsa-estágio), para o âmbito dos setores administrativos e acadêmicos da UFPB. João Pessoa, PB, 2016.

_____. **Resolução CONSEPE Nº 16/2015**. Aprova o regulamento dos cursos regulares de graduação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2015.

_____. **Resolução CONSEPE Nº 64/2006**. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2006.

VIEIRA, Suzane da Rocha. Docência, Gestão e Conhecimento: conceitos articuladores do novo perfil do pedagogo instituído pela resolução CNE/CP n. 01/2006. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.44, p.131-155, dez 2011.

ZAIDAN, Samira. A necessária articulação entre orientação e supervisão no estágio curricular. **Paideia**. Belo Horizonte, Ano 8, n. 10, p 11-28, 2011.

TRANSPARÊNCIA, ACESSO A INFORMAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: NOVAS FERRAMENTAS PARA O EXERCÍCIO DO CONTROLE SOCIAL

Éder da Silva Dantas

INTRODUÇÃO

A transparência pública, o acesso à informação e o controle social são ideias muito fortes na democracia brasileira contemporânea, tendo avançado no Brasil nos últimos anos. Por meio da participação na gestão pública, o cidadão pode intervir nas decisões administrativas, orientando os gestores para que adotem medidas que atendam aos seus interesses e também exercer controle sobre a ação do Estado, exigindo que o gestor público preste contas do que faz.

Em seus artigos 1º e 5º a Constituição Federal diz que: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente”. O princípio da participação social apresenta-se aqui com clareza. No seu detalhamento, o direito de acesso à informação pública encontra-se previsto no artigo 5º, inciso XXXIII do Capítulo I - dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos - que dispõe que “todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão

prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado”.

A aprovação da Lei nº 12.527/2011, conhecida como **Lei de Acesso à Informação - LAI** constitui-se como um marco legal importante para a democratização do estado. A Lei Federal n. 12.527/2011 (Lei de Acesso a Informação – LAI) representou um ponto de elevação do debate em torno da transparência pública e do acesso a informação no Brasil. Ela se constituiu como um passo à frente à Lei Complementar n. 101/2000 (a Lei de Responsabilidade Fiscal) e a Lei Complementar n. 131/2009 (a chamada “Lei Capiberibe”), que passaram a obrigar os governantes a prestarem contas de despesas e receitas orçamentárias.

A LAI aprovada pela conjunção de forças de um conjunto de movimentos da sociedade civil que se aglutinaram em torno do Fórum de Direito a Informações Públicos (composto por entidades as mais diversas, especialmente de juristas e jornalistas) e de pressões internacionais. Neste último caso, as deliberações da Corte Internacional de Direitos Humanos desde 2003 e o lançamento da Parceria pelo Governo Aberto (*Open Government Partnership – OGP*), pela Assembleia Geral das Nações Unidas – ONU em 2010, estabeleceram pressão sobre o governo brasileiro para aprovar legislação própria sobre o tema (Angélico, 2015, 65).

A publicação da LAI colocou o Brasil em concordância com tratados internacionais dos quais o país tornou-se signatário, na sequência de uma série de legislações adotadas por outras nações que disciplinam o acesso a informação pública, resultantes da transição para regimes democráticos em diversos países e, por outro lado, dos avanços tecnológicos que favorecem a divulgação de informações. O direito de acesso à informação, no contexto atual, “inscreve-se como direito humano fundamental e passa a exigir que os Estados informem aos cidadãos sobre seus atos como exigência do direito de participação

nos processos de tomada de decisão em sociedades democráticas. Além disso, o acesso a informação é importante mecanismo de controle social de atos ilícitos do Estado e de combate a corrupção” (Andrade; Cardoso, 2014, 117).

Os índices de transparência fazem parte de um conjunto de medidas adotadas no contexto da reforma gerencial do Estado, a partir dos anos 1990. A reforma gerencial, importada da Inglaterra, caracteriza-se por uma busca da eficiência no serviço público, buscando maior autonomia às agências, departamentos e serviços locais. Passa-se a exigir por parte dos gestores ações voltadas ao aumento da eficiência, incorporando, dentre outras estratégias, a avaliação do desempenho. Bresser Pereira destaca que a busca pela eficiência do Estado pode servir como contraponto ao projeto do Estado Mínimo, defendido pelo pensamento neoliberal. Segundo ele, a Reforma Gerencial foi a resposta a esse desafio ao modificar a forma de administrar a oferta dos serviços. Ela torna os gerentes dos serviços responsáveis por resultados (Bresser Pereira, 2010).

A ideia da transparência pública está associada também à moderna teoria gerencial inglesa, que desenvolveu o conceito de *accountability*. Este não possui tradução precisa em português todavia pode ser entendido como sendo a obrigação de membros de um órgão administrativo ou representativo de prestar contas a instâncias controladoras ou a seus representados. A obrigação de prestar contas é para o serviço público uma espécie de substituto do mercado. Ela é também o corolário normal de um sistema democrático em que os funcionários devem dar conta de suas ações às autoridades” (Peixe, 2002, 149).

A emersão da temática da transparência também está associada à luta pela democratização do Estado brasileiro. Para Angélico, “a onda de LAI’s está associada ao aprofundamento da experiência democrática em diferentes partes do mundo e à disseminação de

práticas de transparência e *accountability* facilitadas pelas novas tecnologias” (PEIXE, 2015, p. 07).

Segundo Levy, as novas interações humanas articuladas às novas tecnologias promovem o desenvolvimento da “democracia eletrônica”, de exercício da cidadania a ser desenvolvido no âmbito das tecnologias de informação. Para ele, a “verdadeira democracia eletrônica consiste em encorajar, tanto quanto possível – graças às possibilidades de comunicação interativa e coletiva oferecidas pelo ciberespaço -, a expressão e a elaboração dos problemas da cidade pelos próprios cidadãos, a auto-organização das comunidades locais, a participação nas deliberações por parte dos grupos diretamente afetados pelas decisões, a transparência das políticas públicas e sua avaliação pelos cidadãos” (LEVY, 1999, p. 187).

As jornadas de junho de 2013 foram paradigmáticas da ascensão da cultura da participação cidadã via internet. Castells destaca que os movimentos sociais em rede em nossa época são amplamente fundamentos na internet, que é um componente necessário da ação coletiva (Castells, 2013). Como resposta do Estado face às Jornadas de Junho e suas consequências, no tocante à relação com a sociedade, vivemos uma expansão das ferramentas de comunicação do poder público com os cidadãos, especialmente no âmbito do governo federal, principal alvo dos protestos.

Há várias maneiras através das quais pode-se medir o grau de transparência pública. Várias organizações desenvolveram métricas próprias estabelecendo rankings de desempenho, especialmente de órgãos federais, estaduais e municipais¹⁰.

10 Sobre as métricas dos diferentes índices de transparência acessar <<http://www.contasabertas.com.br/site/>>, <<http://www.inesc.org.br>>, <<http://www.cgu.gov.br>> e <<http://www.mpf.mp.br>>.

AS PESQUISAS SOBRE TRANSPARÊNCIA NAS IFES

Nos últimos anos multiplicam-se os estudos sobre transparência pública em diversas áreas das ciências humanas e sociais aplicadas. Na sequência de nossas pesquisas e orientações de trabalho no âmbito do Mestrado Profissional em Políticas Públicas de Educação Superior – MPPGAV/UFPB um de nossos objetos é a análise da situação da transparência no âmbito das universidades federais. O objetivo deste trabalho é promover uma primeira prospecção sobre o estágio da produção científica sobre transparência pública nas Ifes.

O debate sobre transparência nas IFES não tem, até o momento, ganhado relevância nas discussões em alguns dos principais fóruns de debate sobre gestão da educação no país como os simpósios da Associação Nacional de Pesquisa em Administração da Educação – ANPAE e Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED.

No tocante às revistas especializadas, o quadro se situa dentro do mesmo diapasão. Na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE, de 31 edições publicadas entre os anos de 2008 e 2016, apenas um estudo abordou diretamente a temática da transparência intitulado “Descentralização do sistema educacional: desafios do ponto de vista da transparência e da accountability” de HALLAK e POISSON, em 2010. Em outras publicações destacadas como a “Revista Brasileira da Educação – RBE” e “Educação & Sociedade” esta temática não foi tratada como tema relevante no mesmo período. Desde 2006 a maior parte dos estudos sobre transparência gestão da educação superior, foi desenvolvida por pesquisadores de outras áreas. Outras pesquisas seguem sendo realizadas sobre a transparência nas IFES, tendo como locus mestrados profissionais em gestão da educação, a exemplo do MPPGAV.¹¹

11 No MPPGAV/UFPB a mestranda Vanicleide de Carvalho Jovito desenvolve a pesquisa “Transparência

AUTORES	ESTUDO	LOCAL	ANO
NETO, CRUZ & VIEIRA	Transparência das contas públicas: um enfoque no uso da internet como instrumento de publicidade na UFSC	Revista Contemporânea de Contabilidade	2006
CORRÊIA & GOMES	A patente na universidade: sigilo, transparência e direito à informação	Enancib	2007
LYRIO, BROTTI, ENSSLIM & ENSSLIM.	Proposta de um Modelo para Avaliar o Grau de Transparência das Demonstrações Financeiras Publicadas por uma Instituição Pública de Ensino Superior Brasileira: a abordagem da Metodologia Multicritério de Apoio à Decisão Construtivista	Revista UNB Contábil	2008
BEZERRA, BORGES & VALMORBIDA.	Análise das prestações de contas na internet da Universidade do Estado de Santa Catarina	Revista Gual	2012
RODRIGUES	Lei de Acesso a Informação: o caso da Universidade de Brasília – UnB	Administração/ UNB	2012
SILVEIRA	A comunicação pública a serviço da transparência pública na internet: estudo em portais de universidades federais.	Administração/ UFRGS	2012
PEREIRA, MACHADO & CARNEIRO	Avaliação da acessibilidade dos sítios eletrônicos das instituições de ensino superior brasileiras.	Revista Informação & Sociedade	2013
RODRIGUES	Indicadores de “transparência ativa” em instituições públicas: análise dos portais de universidades públicas federais	Liinc em Revista	2013
OLIVEIRA, GUILHERME, LIMA, SIENA, BARROS & JUNIOR	Transparência e acesso a informação: Os desafios enfrentados na implementação da Lei Nº 12.527 na Fundação Universidade Federal de Rondônia.	XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas	2013
PESSOA & ALMEIDA	Determinantes da Transparência das Universidades Federais Brasileiras.	XIV Congresso de Controladoria e Contabilidade	2014
JARDIM & MIRANDA	A implantação da lei de acesso à informação nas universidades federais do estado do Rio de Janeiro	XVI Enancib – Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação	2015

pública e lei de acesso à informação: Uma análise das medidas adotadas pela Universidade Federal da Paraíba para implementação da Lei nº 12.527/2011”. No programa de pós-graduação em gestão pública da UFRN Luzivan José da Silva desenvolve a pesquisa “Transparência pública: análise sobre as práticas dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia”.

VENTURA & SIEBRA	E-ACESSIBILIDADE NA TRANSPARÊNCIA ATIVA: A APLICAÇÃO DAS TECNOLOGIAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI DE ACESSO À INFORMAÇÃO	XVI Enancib – Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação	2015
ALMEIDA	Lei de Acesso à Informação e transparência: proposta de inclusão de informações no Portal de Transparência da UFPB.	PPGCI/UFPB	2015
GAMA & RODRIGUES	Transparência e acesso à informação: um estudo da demanda por informações contábeis nas universidades federais brasileira.	TransInformação.	2016
ZORZAL & RODRIGUES	Padrões de disclosure, transparência e accountability das informações nos relatórios de gestão de universidades federais	Congresso Brasileiro de Contabilidade	2016
BARROS	A transparência passiva na UFPB.	MPPGAV/UFPB	2017

Quadro 1 - Estudos realizados sobre transparência na gestão da educação superior 2006-2017

Fontes: RBPAE, RBE, Revista Educação & Sociedade, Scielo, Google Scholar.

O quadro acima nos revela que, de 17 estudos realizados, 14 foram feitos de 2012 para cá, revelando o caráter contemporâneo do tema, pelo menos no Brasil. Nenhuma das pesquisas foi divulgada em espaços ligados aos tradicionais programas de pós-graduação em educação, revelando certo desinteresse dos especialistas mais tradicionais em política e gestão da educação no tema. É na área em que busca mais aplicação do conhecimento que a temática da transparência ganha corpo, especialmente os mestrados profissionais, conforme abordamos anteriormente, administração e contabilidade. Pesquisadores da área da ciência da informação também tem se interessado em pesquisar sobre transparência.

Tanto a chamada “transparência ativa” (as informações disponibilizadas nos portais de internet das instituições) como a chamada “transparência passiva” (os dados demandados pelos cidadãos) são tema de interesse nas pesquisas. A disponibilidade

dos dados financeiros e contábeis das IFES tem sido o principal foco dos pesquisadores, conforme verifica-se no quadro. Todavia, outros elementos também tem sido estudados, a exemplo da acessibilidade dos dados contidos nos portais universitários, o funcionamento do Serviços de Informação ao Cidadão – SIC, relatórios de gestão e até temáticas mais sensíveis e específicas, como o registro de patentes.

CONCLUSÕES

Os dados gerados por estudo indicam que o tema da transparência nas Instituições federais de Ensino Superior - IFES é uma área de interesse muito recente, ainda não tendo obtido a devida relevância na pesquisa sobre política e gestão da educação, especialmente nos mestrados e doutorados acadêmicos. Também tem atraído mais a atenção de pesquisadores de outras áreas, a exemplo da contabilidade, administração e ciência da informação do que de educadores. Os mestrados profissionais voltados à gestão pública e gestão da educação tem acolhido a temática mais recentemente.

Pesquisas já realizadas indicam que o cumprimento da legislação de acesso à informação é muito desigual entre as instituições e mesmo as IFES com melhor desempenho estão longe de atingir um grau de transparência plena. O enfoque predominante das pesquisas ainda apresenta um caráter contábil e financeiro, havendo muitas outras variáveis a serem analisadas para um perfeito mapeamento da gestão democrática do ensino superior.

Os índices de transparência são ferramentas importante para o monitoramento do nível de controle social nas instituições de nível superior. O fato de se atingir boas notas não significa pleno acesso aos

dados públicos, pois as notas máximas em geral identificam apenas o cumprimento da legislação, representando um piso e não um teto.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Camila Cardoso de; CARDOSO, Ana Maria Pereira. O acesso à informação pública no Brasil: a Lei 12.527/2011 e as práticas sociais. In: MOURA, Maria A. **A Construção Social do Acesso a Informação no Brasil – Contexto, historicidade e repercussões**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ANGÉLICO, Fabiano. **Lei de Acesso à Informação**. São Paulo: Estúdio Editores, 2015. (Coleção Para Entender Direito)

Brasil. **Lei 12.527/2011 – Lei de Acesso a Informação**. Extraído de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm>. Acesso em 09/03/2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitui...>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Democracia, estado social e reforma gerencial. **Rev. adm. empresa**. [online]. 2010, vol.50, n.1, pp. 112-116. ISSN 2178-938X. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75902010000100009&script=sci_arttext>. Acesso em 08/12/2015.

CASTELLS, Manuel. **Redes de Indignação e Esperança – Movimentos Sociais na Era da Internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

HALLAK, Jacques; POISSON, MURIEL. Descentralização do sistema educacional: desafios do ponto de vista da transparência e da accountability. **RBPAE** – v.26, n.2, p. 223-236, mai./ago. 2010. ISSN 2447-4193. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19715>>. Acesso em 08/03/2017.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PEIXE, Blênio César Severo. **Finanças Públicas: controladoria governamental**. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2002.

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL NA UFPB E A DIMENSÃO DO ENRAIZAMENTO LOCAL: ASPECTOS INSTITUCIONAIS

*Swamy de Paula Lima Soares
Flávia Paloma Cabral Borba*

INTRODUÇÃO

A dimensão institucional do Programa de Educação Tutorial apresentada neste trabalho compõe uma das partes do conjunto de análise do processo de enraizamento local desenvolvida na dissertação intitulada “Políticas públicas da educação superior e o enraizamento local: o Programa de Educação Tutorial (PET) na Universidade Federal da Paraíba”.

Assim, trouxemos a discussão do enraizamento local do PET enquanto movimento analítico do processo de pós-implementação de uma política pública educacional nacional em seu local de execução. Implica dizer que a principal categoria teórica que trabalhamos na pesquisa foi a do “enraizamento”, considerando duas subcategorias presentes na constituição do Programa: a dimensão do enraizamento institucional – ligado às formas com que o Programa dialoga com as diversas instâncias de gestão da UFPB, e o enraizamento acadêmico – mais diretamente ligado às repercussões do Programa nas atuações

de ensino, pesquisa e extensão. Neste trabalho, discutiremos conceitualmente a dimensão do enraizamento institucional.

Trata-se, primeiramente, de analisar os aspectos referentes à discussão dos processos de elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas direcionadas à educação superior, definidas, no contexto geral, como

conjunto das políticas públicas de corte social, entendidas como a expressão da ação (ou não ação) social do Estado e que tem como principal referente a máquina governamental, no movimento de regulação do setor educação. Isto sem desconhecer o papel de distintos atores ou sujeitos coletivos que interagem neste processo (AZEVEDO; AGUIAR, 2001, p. 43).

A fala indica o caráter político, no sentido de ações que conduzam efeitos e influências sobre as dimensões da sociedade (Dallari, 1984, p.11), no qual se estruturam as políticas educacionais, considerando a estreita relação de influências internas e externas, sem deixar de levar em conta o espaço próprio de atuação do Estado, que compõe seu processo de formulação, implementação e execução em nível local. Indica ainda as considerações elementares na análise de políticas públicas como campo de conhecimento analítico em que, além dos aspectos racionais e procedimentais, compõe também o conflito de ideias e interesses como elementos que regem o processo de construção e execução de uma determinada política (SOUZA, 2006). Destacar a preocupação com a análise da conjuntura onde se desenvolve políticas públicas na educação é acatar um pré-requisito básico para compreender e intervir nos processos políticos educacionais, sabendo-se que tais políticas se inserem em grandes questões centrais, principalmente sociais e econômicas, e com elas se relacionam (SOUZA, 2014).

Contextualizando o nosso objeto, o PET se organiza na formação de grupos tutoriais de aprendizagem e compreende um dos desdobramentos do desenho da política de qualificação da educação superior em nível nacional. Enquadrado como programa, atualmente se configura como uma política de Estado instituída pela lei 11.180 de 23 de setembro de 2005, e sua implementação está intimamente relacionada à atuação das instituições de educação superior, supondo dois níveis de acompanhamento e avaliação: um nível nacional e outro local. O Programa teve seu início em 1979 por iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Desde o ano de 2000, o PET passou a ser coordenado nacionalmente pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação. As atividades do Programa iniciaram sob forte influência de experiências das universidades estadunidenses, no treinamento avançado de pequenos grupos formados por alunos que apresentassem destaque nas atividades acadêmicas (*Honours Programs*). Hoje, considerando as reestruturações políticas e pedagógicas de seu escopo, o Programa tem como principais objetivos, além da qualificar a formação acadêmica, contribuir com as políticas de diversidade e ações afirmativas, em defesa da equidade socioeconômica, étnico-racial e de gênero (BRASIL, 2013).

O desenvolvimento do PET, pensando a integração entre os sujeitos e os campos institucionais que representam, expressa certa vinculação com os parâmetros de enraizamento, supondo que os níveis de integração e aproximação entre os sujeitos e os espaços estabelecem canais políticos de voz (HIRSCHMAN, 1973) capazes de intervir nos direcionamentos formulados em seu projeto original. Assim, o perfil do Programa de Educação Tutorial estabelece a dimensão nacional e a dimensão local como parâmetro de acompanhamento e avaliação, na qual chamaremos de “situação de origem”, quando referenciarmos o processo de enraizamento do Programa em nível nacional, e a “situação de destino” (SOARES, 2013) para o nível de enraizamento

local. Com isso, entendemos que uma política enraizada (direcionada neste estudo aos programas educacionais em nível local) “é aquela que consegue mobilizar uma série de atores sociais utilizando o mecanismo político da voz, da atuação em prol da melhoria do programa” (SOARES; BORBA, 2015, p.264).

A UFPB conta com a atuação de oito grupos PET sob a coordenação de seus respectivos tutores, sendo quatro grupos com formação específica (PET curso) e quatro grupos de constituição multidisciplinar (PET/Conexão de Saberes).

A estrutura de gestão do Programa na UFPB conta com a representação de um interlocutor, com a formação do Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação, além do Pró-reitor de Graduação enquanto figura mediadora de todas as demais instâncias de gestão local do PET, já que o programa é vinculado diretamente a esta pró-reitoria. A configuração dessa estrutura de gestão é determinada pela própria legislação do Programa, definida especificamente pela Portaria MEC 976 de 27 de julho de 2010, republicada com alterações em 2013, com vistas a regulamentar as atividades do PET e adequar às respectivas responsabilidades de articulação do Programa tanto na situação de origem como na situação de destino.

Nesta propositura procuramos discutir os aspectos teóricos relacionados à dimensão institucional, tendo a categoria analítica enraizamento como norte da relação PET/UFPB. Essa perspectiva tenta compreender certas dinâmicas do movimento das políticas públicas pós-implementação, discussão ora apresentada na primeira seção subsequente.

POLÍTICAS PÚBLICAS E ENRAIZAMENTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Temos analisado, a partir da revisão da literatura, a educação superior como um espaço de conflito no contexto da sociedade brasileira, imersa em um capitalismo globalizado (a partir, como adverte Boaventura de Sousa Santos, de uma perspectiva do “Sul” do Sistema). Entretanto, para encaminharmos nosso objetivo maior do texto – a análise do PET na UFPB – é ainda necessário tocar em um ponto, ligado às especificidades de implementação local de uma política pública de ensino superior gestada no plano federal. A relação nacional/local, portanto, é um elemento importante da análise para entendermos, em última instância, como essa política pode se “enraizar” no plano local. A discussão sobre enraizamento no PET passa necessariamente pela condição dialética da formação do Estado brasileiro em que situações de correlação de força e representações de interesses diversos rascunham o desenho de programas educacionais, sobretudo nas condições de pós-implementação, considerando na equação as influências da situação de destino, que é o ambiente local.

Como observa Palumbo (1998), a política pública deve ser observada percebendo as fases e diversos atores que direta ou indiretamente estão relacionados a ela. No caso de um Estado federativo como o brasileiro, é importante perceber as concepções na formatação de uma política no plano nacional e suas possíveis ressignificações nos estados e municípios, obviamente quando tratamos de políticas dessa natureza. Há, portanto, aspectos que dizem respeito à formulação das políticas, seu desenvolvimento, os agentes com poder de decisão e os (re)significados tomados nas distintas esferas responsáveis pela execução da política (BAUER, 2001).

Ainda que a discussão sobre políticas implementadas no contexto do federalismo seja algo, na área de educação, mais ligada à educação básica (pela própria configuração legal que aponta para a construção do Sistema Nacional de Educação), podemos tomar tais referências para compreender programas como o PET. Pensando de forma mais ampliada, no caso de programas sociais, elementos devem ser considerados, como o sistema de financiamento, os níveis de descentralização financeira e de execução e as relações entre coordenação e autonomia (ARRETCHE, 2004). Como observa Andrade (1998), houve no Brasil a partir dos anos de 1990 a constituição de um sistema de maior “desconcentração” do que propriamente de “descentralização”. Nesse sentido, ainda que os municípios, por exemplo, tenham aparecido como razoáveis protagonistas nas atribuições de promoção de programas e projetos sociais a partir da Constituição de 1988, tal protagonismo não se traduziu em autonomia financeira ou ainda técnico-administrativa. Nesse contexto, a grande questão é a pergunta sobre os níveis de autonomia e possibilidades de ressignificação da política a partir dos acordos firmados no plano federal.

No caso da educação superior, temos algumas especificidades. Primeiramente, quando nos referimos ao sistema federal de ensino, os atores administrativos envolvidos na execução das políticas são outros (saem os municípios e entram, por exemplo, as autarquias federais). Outro ponto relevante, que rebate tanto na educação superior pública como no ensino superior privado, é o papel do Estado avaliador, que tem se configurado com destaque na forma de regulação dos últimos anos. Nesse caso, o Estado sai da posição de controle para a posição de supervisão (AFONSO, 2003), criando mecanismos de regulação baseados na avaliação em larga escala.

O modelo de avaliação pelo exercício da regulação tem sido alvo de diversas críticas, tanto na educação superior quanto na educação básica (PAULA, 2009). Tais observações se sustentam na ideia de

que o Estado avaliador não pode deixar de ser pensado a partir de um quadro de avanço da atuação do mercado, diminuição gradativa da atuação direta do Estado (a partir do discurso de Estado mínimo difundido desde o final dos anos de 1980), e queda nos investimentos públicos direcionados àquilo que Oliveira chamaria de “reprodução da força de trabalho” (1998, p.19).

As críticas direcionadas ao “Estado avaliador” merecem ser observadas com atenção. Entretanto, há de se destacar certas contradições no âmbito da própria política de avaliação. Se, por um lado, a lógica de avaliação pressupõe novas formas de regulação do Estado no ensino superior (vinculado a interesses de mercado, como no caso do tão conhecido “ranking” de universidades), por outro lado, não podemos pensar em um Estado transparente e republicano sem que se avalie a atuação do próprio Estado. Em outros termos, a atuação do Estado avaliador se dá na contradição entre a regulação de caráter neoliberal e a necessidade de implantação de práticas republicanas de controle dos gastos, atuação por via das políticas públicas e transparência na gestão, princípios esses que dificilmente não seriam defendidos por aqueles que se preocupam com a eficiente atuação/regulação do Estado na sociedade. Portanto, perceber essas contradições, a natureza das avaliações, os interesses e os jogos políticos e sociais subjacentes a elas é uma tarefa difícil, porém necessária, àqueles que pretendem compreender a atuação do Estado no campo da educação superior e observar a avaliação para além dos termos regulatórios.

Os elementos até então apresentados estão longe de estabelecer qualquer tipo de consenso sobre a questão. O que mais nos interessa, por ora, é perceber justamente qual deve ser nosso olhar para analisarmos um programa imerso no quadro maior das políticas para a educação superior. Nesse caso, em se tratando de nosso objeto de estudo, a primeira pista de análise seria perceber os atores que são envolvidos com o PET. A percepção dos atores e

como eles se relacionam contribuem para compreendermos o quadro de gestação (situação de origem) e execução do programa (situação de destino). A outra pista seria compreender como um programa desta natureza ganha configurações ou reconfigurações no espaço em que é executado. Para isso, usamos mão da categoria analítica do enraizamento para compreender em que medida o PET ganha contornos mais ou menos imbricados com a instituição que executa a política, que em nossa análise é a Universidade Federal da Paraíba.

A dimensão de análise de programas educacionais na perspectiva do enraizamento supõe então, considerando sua vinculação ao universo das políticas sociais, a compreensão dos processos de implementação quanto ao nível de integração pelos sujeitos institucionais que atuam em sua execução (SOARES, 2013). Implica na observação de como um programa/projeto idealizado se relaciona no/com o ambiente de sua materialização e vice versa. Não se trata de uma verificação do cumprimento restrito das exigências de acompanhamento do programa/projeto, mas sim da discussão que aponta os elementos específicos que atuam na integração/adaptação, ou não, entre os sujeitos (programa/instituição). A importância desse olhar está, justamente, na formação dos canais necessários à efetivação dos objetivos propostos no projeto de implementação e que “é influenciado por várias condições que definirão a sobrevivência saudável e a longevidade deste novo elemento que se enraíza (SOARES & BORBA, 2015, p.263).

No caso do PET, a preocupação com os processos de integração com a instituição, o enraizamento de fato, está na relação direta que este deve desenvolver com seu espaço, já que o objetivo do Programa, em seu sentido originário, é intervir na graduação e impactar positivamente na qualificação deste nível de ensino. Para tal, a estrutura institucional e a estrutura do Programa demandam certo grau de aproximação, reconhecendo “uma relação tensa entre

aquele que se enraíza e a estrutura em que é realizado o processo” (SOARES, 2013, p.147).

ASPECTOS INSTITUCIONAIS DO PET NA UFPB

O enraizamento institucional do PET, levando em conta a UFPB como referência, é identificado pela natureza da interação entre os grupos e as unidades administrativas da universidade, bem como o Programa é representado nestas instâncias administrativas. Em tese, a perspectiva de enraizamento pressupõe visualizar como o Programa acontece. A localização dessa categoria encontra substância pela indicação de pesquisas anteriores (BALBACHEVSKY, 1998; BRASIL, 2007) de que, numa perspectiva global, a presença do Programa nas atividades dos Centros, Departamentos, Conselhos ou outras representações universitárias podem criar vínculos participativos recíprocos, compondo uma relação cíclica de dinamização de ações acadêmicas, causando um efeito cumulativo e projetando o grupo positivamente perante a comunidade acadêmica. Essa atuação tem como referência, justamente, a integração entre os grupos e os cursos de graduação. Assim, entendemos que o enraizamento compõe elemento basilar para que esse processo se concretize.

De forma geral, percebemos certas potencialidades e fragilidades quando pensamos as dimensões de enraizamento do PET na UFPB. Por um lado, é importante destacar como algo positivo a atuação dos sujeitos. Em termos teóricos, poderíamos identificar nas atuações subjetivas (dos atores sociais) os elementos que de fato fazem o Programa acontecer em uma instituição. Não podemos fugir da atuação dos sujeitos e do comprometimento (ou não) que cada um tem com o trabalho que desenvolve no Programa. Entretanto,

não podemos deixar de destacar certos elementos de caráter mais objetivo que simbolizam a fragilidade do PET na IES.

A primeira pista para responder essa questão está relacionada com a dinâmica de (des)continuidade política e administrativa, algo não exclusivo da UFPB, mas que nesse caso apareceu em destaque nos dados obtidos na pesquisa. A descontinuidade das atividades destes atores (também nos referimos à atuação dos interlocutores) no momento de transição de duas gestões no âmbito da administração central contribui para a fragilidade do Programa, justamente pela inexistência de mecanismos regulatórios na própria instituição que possam “proteger” o Programa das oscilações políticas tão comuns na administração pública. Não podemos, entretanto, deixar de mencionar que, na relação dialética entre fortalecimento e enfraquecimento, a atuação da interlocução em um dado momento do Programa foi importante para a organização interna, algo mencionado recorrentemente por diversos entrevistados.

Quanto aos procedimentos de acompanhamento, de responsabilidade específica do CLAA, nota-se que ainda não há uma apropriação devida das responsabilidades institucionais de avaliação. Isso não significa uma inércia do CLAA em relação a essa dimensão, principalmente pela identificação de ações na correção de lacunas, mas aponta a necessidade de se avançar nessa dimensão. Outro elemento que poderia aparecer como pista das fragilidades de enraizamento do PET tem a ver com o fator visibilidade. Nesse sentido, voltamos ao conceito de atuação política, uma vez que, como bem nos lembra Arendt (1993), a política é um ato de aparecer no mundo. Portanto, para além do aporte midiático que o termo “visibilidade” sugere, aparecer no mundo seria, sobretudo, uma estratégia de afirmação política do Programa. Ora, percebemos justamente nesse elemento uma interessante distinção entre os grupos. Àqueles que se articulam em seus Centros e Departamentos acabam ganhando uma espécie maior de legitimidade, decorrente do reconhecimento do Programa.

Entretanto, para além das possíveis articulações locais entre os grupos, o PET tem baixa visibilidade na universidade e isso, em tese, o enfraquece. Alguns elementos explicam essa baixa visibilidade, desde a ausência de normas internas de regulamentação (que deveriam ser aprovadas pelos conselhos superiores da instituição), passando pela baixa participação e aprovação de projetos nos editais de ampliação do Programa, resultando em um número reduzido de grupos na UFPB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, é importante destacar a necessidade da realização de um trabalho integrado e participativo que fortaleça as relações institucionais do PET com a UFPB, principalmente no que se refere aos aspectos normativos em nível local, de modo a otimizar as ações pedagógicas/acadêmicas que, em geral, aparecem como o elemento mais consolidado da ação do PET na UFPB. Em termos conceituais, podemos perceber a tensão entre diretrizes nacionais, possibilidades e limitações locais.

Esperamos ter contribuído, com esse trabalho, para problematizar essa relação, ao tempo em que ressaltamos a continuidade de estudos que transcendam os limites dessa pesquisa e que procurem descortinar as dinâmicas e tensões que deverão aparecer no PET e na Educação Superior no futuro próximo. Compreender a dialética desse movimento parece ser não apenas um imperativo intelectual, mas, sobretudo, político.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 35-46, jan/fev/mar/abr. 2003.

ANDRADE, Ilza Araújo Leão de. Descentralização e Poder Municipal no Nordeste: os dois lados da nova moeda. In: SOARES, J. A (Org.). **O orçamento dos municípios no nordeste brasileiro**. Brasília: Paralelo 15, 1998. p. 107-148.

ARENDT, Hannah. **A dignidade da política**. Ensaios e conferências. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

ARRETCHE, Marta. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. In: **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 18, n.2, p. 17-26, 2004.

AZEVEDO, Janete Maria Lins; AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (orgs). **Políticas e gestão da educação** (1991-1997). Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. p.43-51.

BAUER, Adriana. Formação continuada de professores e resultados dos alunos no SARESP: propostas e realizações. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V. 37, n. 4, p. 809-824, dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Portaria 976 de 27 de julho de 2010, republicada em 2013**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12227:legislacao-pet>> Acesso em 19/01/2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Relatório Nacional de Avaliação Nacional – 2006**. Brasília: Brasil Tropical, 2007.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que é participação Política**. São Paulo: Abril Cultural/ Brasiliense, 1984.

HIRSCHMAN, Albert. **Saída, voz e lealdade**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

PALUMBO, Dennis. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: SOUZA, Eda C. B. Machado de (Org). **A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação: leituras complementares**. Brasília: MEC/ UnB, 1998. p. 35-62.

PAULA, Maria de Fátima de. A formação Universitária no Brasil: concepções e influências. In: **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, 2008, p. 71-84, mar. 2009.

SOARES, Swamy de Paula Lima soares. **Estado, políticas públicas e juventude: avaliação de efeitos de um programa federal na esfera local**. São Paulo: USP, 2013. 211p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

_____; BORBA, Flávia Paloma Cabral. Abordagens metodológicas na avaliação de políticas: o Programa de Educação Tutorial na UFPB. In: **Tópicos Educacionais**, Recife, n.2, p. 245-269, jul/dez. 2015.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In: **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul/dez. 2006.

SOUZA, Herbert José de (Betinho). **Como se faz análise de conjuntura**. 34. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA CIÊNCIAS SEM FRONTEIRAS NO IFPB

*Rodrigo Freire de Carvalho e Silva
Patrícia Nogueira de Carvalho Pinto*

A Educação Superior tem passado nas últimas décadas por grandes transformações. A internacionalização é uma tendência da atualidade, fortalecendo-se no cenário da globalização. Uma das experiências recentes do Brasil nessa área foi com o Programa Ciências sem Fronteiras, que nasceu com a perspectiva de “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira através de intercâmbio e mobilidade internacional, além de atrair para o Brasil estudantes e pesquisadores estrangeiros” (BRASIL, 2011). Neste trabalho, vamos avaliar o Ciências sem Fronteiras (a partir deste ponto, CsF) enquanto política pública de internacionalização da educação superior no âmbito do IFPB, instituição que faz parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

É sabido que as instituições da Rede Federal experimentaram na última década um momento de expansão, tornando-se pluricurriculares e multicampi. Com a expansão, os Institutos Federais conquistaram novos espaços e hoje ofertam cursos que vão desde a educação básica até a pós-graduação. Com a adesão ao CsF, o IFPB enviou mais de 100 alunos para o exterior, um feito nunca antes realizado por nenhum outro programa de internacionalização. Para avaliar o

CsF, utilizamos como fontes de pesquisa os dados fornecidos pela plataforma *on-line* do programa disponível na internet, bem como realizamos entrevistas semi-estruturadas e aplicamos questionários com os sujeitos envolvidos no programa no período de 2012 a 2016 no IFPB, englobando tanto estudantes bolsistas como gestores do programa na instituição pesquisada.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: APRESENTANDO O CSF

O CsF teve sua origem em 2011, com o Decreto nº 7.642, assinado pela Presidenta Dilma Rousseff, com o propósito de expandir a internacionalização da ciência e tecnologia no Brasil, buscando ampliar a inovação e a competitividade nacional, através da oferta de bolsas de estudos em universidades no exterior e oportunidades para pesquisadores estrangeiros no Brasil. A concepção inicial do CsF partiu do pressuposto de que o avanço em áreas estratégicas do conhecimento como as ciências exatas e suas tecnologias poderiam colocar o Brasil em uma posição favorável internacionalmente, consolidando-o como uma potência emergente.

Dentre os objetivos do CsF pode-se destacar: formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento; aumento da presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior; promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros; ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas; e atrair jovens

talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil. (BRASIL, 2011).

O programa estabeleceu como meta, em sua primeira fase (2011 a 2014), ofertar um total de 101 mil bolsas, sendo 75 mil financiadas pelo Governo Federal e 26 mil pela iniciativa privada, até o ano de 2015. Neste mesmo ano, após o término da primeira etapa, a Capes informou em nota oficial¹² que não havia novos recursos para a sua continuidade, mas garantiu recursos para os bolsistas que já estavam no exterior. A segunda etapa do programa havia iniciado em 2014, tendo por meta a oferta de 100 mil novas vagas para bolsistas. Em 2016, com o afastamento da presidente Dilma Rousseff, o programa teve a oferta de novas bolsas suspensas e, finalmente, em 2017 o Ministro da Educação, Mendonça Filho fez o anúncio oficial de uma alteração substancial no programa, cujo foco, a partir de então passa a ser apenas a pós-graduação¹³. Na prática, esta decisão enterra o CsF tal como originalmente concebido, enviando alunos da graduação e da pós-graduação para estágios em universidades no exterior.

Quanto ao número de alunos atendidos, a Paraíba, com relação aos demais estados do Nordeste, no período compreendido entre os anos de 2012 a 2016, ocupa a 5^a colocação dentre os estados que mais enviou alunos (1.663). O primeiro lugar foi ocupado por Pernambuco (3.598), seguido de Ceará (3.112), Bahia (2.975) e Rio Grande do Norte (2.007), Paraíba (1.663), Maranhão (959), Sergipe (667), Alagoas (622) e Piauí (606), projetando o Nordeste como a segunda que mais enviou alunos, perdendo apenas para o Sudeste.

¹² Nota publicada pelo portal oficial da Capes em 26 de julho de 2016. Disponível em <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8052-programa-ciencia-sem-fronteiras-tera-novo-foco-com-objetivo-de-beneficiar-alunos-mais-pobres>.

¹³ “MEC afirma que o Ciência sem Fronteiras terá 5 mil bolsistas na pós-graduação” Disponível na internet no sítio http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=46971:mec-afirma-que-o-ciencia-sem-fronteiras-tera-5-mil-bolsistas-na-pos-graduacao&catid=33381. Acesso em 05 maio. 2017.

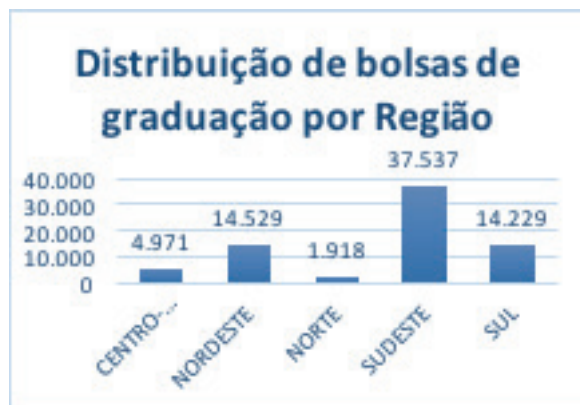


GRÁFICO 1: Evolução da distribuição de bolsas de graduação na Região Nordeste de 2012 a 2016

FONTE: Painel de controle do CsF em 04/10/2016.

Fazendo uma comparação entre os Institutos Federais do Nordeste, observa-se que o IFPB desponta como o terceiro IF que mais enviou alunos, empatado com o IFBA com 121 e ficando atrás do IFMA com 251, do IFCE com 199. O quadro abaixo mostra o número de alunos dos Institutos do Nordeste que participaram do CsF.

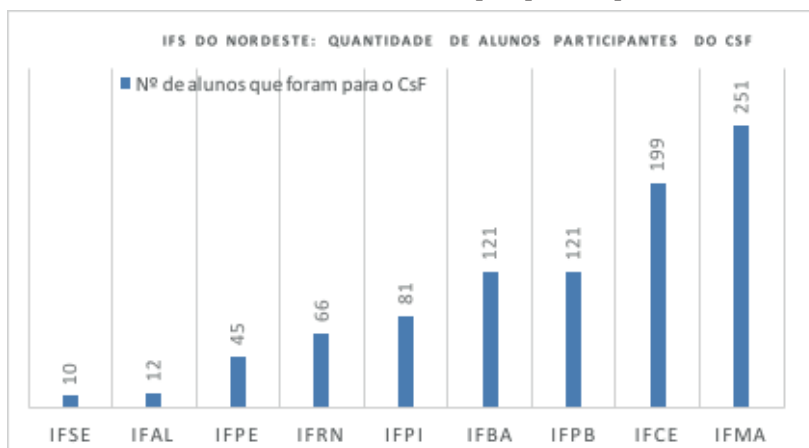


GRÁFICO 2: Quantidade de alunos enviados para o CsF nos Institutos Federais do Nordeste de 2012 a 2016.

FONTE: Painel de Controle do CsF. Acesso em 10/10/2016

Vale salientar que alguns Institutos Federais possuem ações de internacionalização efetivadas através de programas internos o que favorece na instituição a criação de toda uma cultura de estudos no exterior. Enquanto o IFPB ainda não criou nenhum programa, o IFMA se destaca por ter ações de internacionalização além do CsF, sobretudo para a África do Sul, como o programa de intercâmbio cultural “Abrace o Mundo”, que beneficia alunos de baixa renda, matriculados em cursos técnicos. O IFCE possui o programa de bolsas “IFCE Internacional”, que é um intercâmbio acadêmico voltado para alunos dos cursos superior que queiram cursar um semestre letivo do seu curso nos países conveniados.

Comparando com o número total de alunos matriculados em cada uma destas instituições, nota-se que o IFMA foi o instituto que tem o maior percentual (0,94%) de alunos enviados ao exterior, seguido pelo IFCE (0,77%), IFPB (0,49%) e IFBA (0,36%).

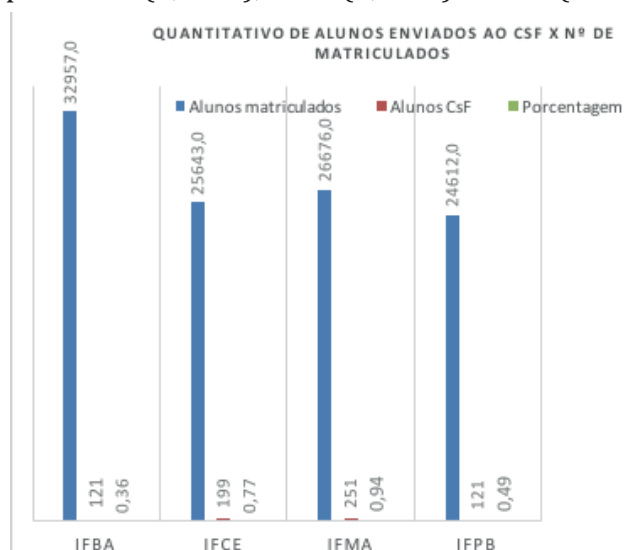


GRÁFICO 3: Comparativo dos quatro IFs do Nordeste que mais enviaram alunos para o CsF de 2012 a 2016 em proporção ao número de estudantes matriculados no ano de 2016.

FONTE: Painel de Controle do CsF, acesso em 10/10/2016; Relatórios Anuais de Gestão 2015 IFBA, IFCE, IFMA e IFPB.

A proposta do governo federal com o CsF foi enviar estudantes para universidades e institutos de pesquisa de excelência e referência no ensino. De acordo com os dados do programa, a instituição que mais recebeu alunos brasileiros foi a norte-americana “*University of California System*”, seguida da “*California State University*” e “*State University of New York*”. Já no Reino Unido, que foi o segundo país que mais recebeu brasileiros bolsistas, as três universidades foram: “*University of Strathclyde*”, “*University of Liverpool*” e “*University of East London*”. Tomando como referência o ranking internacional *QS World University Rankings*¹⁴, divulgado pela Capes, percebe-se que as 20 universidades mundiais mais bem conceituadas estão localizadas nos EUA, Reino Unido, Canadá, Nova Zelândia, Cingapura, Hong Kong, Austrália e China. No entanto, as três universidades que mais receberam alunos não aparecem entre as melhores nesse ranking. As três universidades do Reino Unido também não aparecem citadas nesse ranking, divulgado em documento oficial da Capes¹⁵. Entretanto, ao levar em consideração outros rankings, como por exemplo o da revista norte-americana *Forbes*, a “*University of California System*” encontra-se situada na 40ª colocação, já a “*California State University*” ficou em 309º lugar e a “*State University of New York*” é referenciada como a 77ª melhor universidade neste ranking.

Embora não se saiba quais os critérios utilizados para a classificação dessas universidades, percebe-se que esse fato vai na contramão do que foi divulgado na proposta inicial do programa, que era de incluir estudantes nas melhores instituições de destino disponíveis.

Os estudantes e pesquisadores do CsF terão o seu treinamento nas melhores instituições e grupos de pesquisa

14 QS World University Rankings (<

15 http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Ciencia-sem-Fronteiras_DocumentoCompleto_julho2011.pdf

disponíveis, prioritariamente entre os mais **bem conceituados** para cada grande área do conhecimento de acordo com os **principais rankings internacionais**” (CsF, 2014, grifo nosso).

Percebe-se, portanto, que os estudantes foram para países em que possuem universidades de excelência, mas nem todos foram destinados às melhores universidades, o que significa que o programa teve que se moldar à realidade vigente.

Outra característica importante do CsF é que, tanto a nível nacional como a nível estadual, os estudantes selecionados são, em sua maior parte, oriundos das áreas de engenharias e demais áreas tecnológicas, o que reafirma o incentivo ao avanço e à inovação tecnológica, proposto no plano de ação do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Estas áreas representam também o foco da economia mundial e são consideradas, pelo governo, como prioritárias para o desenvolvimento industrial em tecnológico do país. O gráfico abaixo ilustra estas 10 áreas prioritárias.

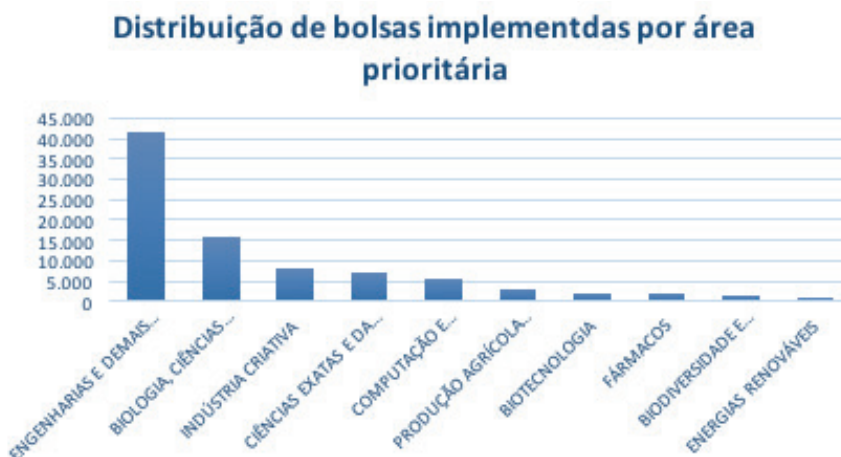


GRÁFICO 4: Distribuição de bolsas implementadas em dez áreas do conhecimento no período de 2012 a 2016.

FONTE: Painel de controle do CsF em 04/10/2016

A segunda área de destaque no gráfico é de cursos da área de saúde, como biologia e ciências biomédicas, totalizando 16.076 bolsas concedidas. A indústria criativa aparece em terceiro lugar com 8.061 bolsas. Essa área engloba cursos como arquitetura, design, software, cinema, fotografia, editoração e publicação eletrônica etc. Em seguida, aparecem as Ciências exatas e da terra, com 7.361 bolsas; computação e tecnologias da informação com 5.694; produção agrícola sustentável com 3.197 e biotecnologia, fármacos, biodiversidade e energias renováveis com menos de 3 mil bolsas cada. O Gráfico 5 apresenta as áreas de destaque na Paraíba.

Na Paraíba, a área que mais se destacou na concessão de bolsas foi a de engenharia e demais áreas tecnológicas (896 bolsas), seguindo uma tendência nacional. Computação e tecnologias da informação, foi a segunda área de destaque, com 207 bolsas, corroborando com a vocação tecnológica da região. Já em nível nacional esta área está em quinto lugar na concessão de bolsas. Biologia e ciências biomédicas aparece em terceiro lugar com 185 bolsas; em seguida vem indústria criativa com 135, acompanhado por ciências exatas e da terra, petróleo, gás e carvão mineral, produção agrícola, fármacos, biotecnologia e energias renováveis com menos de 100 bolsas cada.

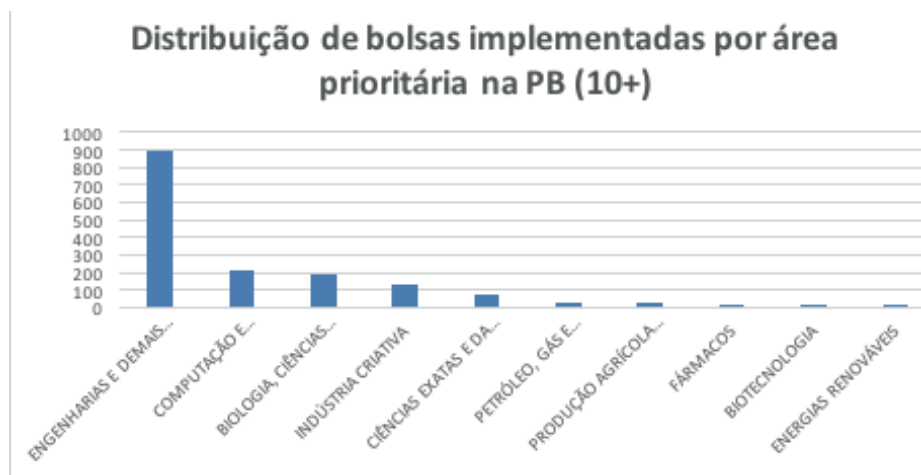


GRÁFICO 5: Distribuição de bolsas implementadas por área do conhecimento no Brasil e na PB entre 2012 e 2016

FONTE: Painel de controle do CsF em 04/10/2016

Outro indicador importante que merece ser observado é a predominância do gênero masculino no programa. 51.787 bolsistas são do sexo masculino, o que corresponde a 56%, enquanto 40.488 são do sexo feminino, o correspondente a 43%. Na Paraíba, 1.036 (62%) bolsas foram destinadas aos homens e 618 (37%) bolsas para as mulheres. No entanto, quando analisados por área do conhecimento, o gênero feminino prevalece na área de Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde, com 10.009 (62%) bolsas concedidas para as mulheres, enquanto para os homens foram 5.957 (37%), totalizando 15.966. Na área das Engenharias, que engloba o maior número de bolsas, 27.500 foram para os homens, enquanto 14.002 foram para as mulheres, totalizando 41.502.

Mesmo sendo as mulheres a maioria da população brasileira, e a maioria das matrículas do ensino superior ser também de mulheres, de acordo com dados do Censo da Educação Superior¹⁶, percebe-se que o intercâmbio acadêmico da graduação ainda é dominado

¹⁶ Dados de 2013, obtidos a partir do resumo técnico do Censo da Educação Superior, disponível em http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf

pelos homens. Provavelmente por conta da área de atuação que é a das ciências exatas, área cuja maioria dos matriculados são do sexo masculino.

Os cursos mais procurados pelo sexo masculino são aqueles das áreas de “Engenharia, Produção e Construção” e “Ciências, Matemática e Computação”, o que pode ser visualizado pelos elevados percentuais de matrículas alcançados, sendo que nas IES públicas, essas áreas representam 66,4% e 65,2% das matrículas, respectivamente, e nas IES privadas, 71,5% (“Ciências, Matemáticas e Computação”) e 69,4% (“Engenharia, Produção e Construção”). (INEP, Censo da Educação Superior – Resumo Técnico, 2013)

Além de Instituições de Ensino Superior públicas, as Instituições privadas também tiveram a oportunidade de enviar seus alunos para o exterior através do CsF, porém em menor escala. Em São Paulo, o Estado que mais enviou alunos, a universidade privada que se destacou foi a Presbiteriana Mackenzie, com 562 alunos enviados, o que representa 2,92% do total de alunos enviados no estado de São Paulo. Já na Paraíba, o Centro Universitário de João Pessoa (Unipê) foi a instituição privada que mais enviou alunos, totalizando 11 estudantes, representando 0,66% do total de estudantes de IES paraibanas enviados.

O CSF NO IFPB

O IFPB enviou 121 alunos para o exterior no período de 2012 a 2015 através do CsF. O ano de 2013 foi quando o IFPB mais conseguiu enviar alunos, pois foi a partir daí que passou a ofertar gratuitamente

o teste de proficiência em língua estrangeira, pré-requisito para participar do programa. No ano de 2016 não houve vagas ofertadas. O curso de origem da maior parte dos alunos foi o de engenharia elétrica no campus João Pessoa. No entanto, o IFPB conseguiu enviar alunos de outros campi como Cabedelo, Cajazeiras, Sousa, Monteiro e Campina Grande, preenchendo as quatro mesorregiões do Estado. O CsF, ao contemplar alunos oriundos destas quatro mesorregiões do Estado, quebra com o paradigma de que apenas as cidades mais ricas e desenvolvidas são capazes de oferecer alunos em condições de participar de programas internacionais e obter sucesso educacional, formando um profissional mais bem preparado para atuar dentro ou fora da região.

O país de destino da maioria dos alunos foi os EUA, seguido por Canadá e Irlanda. Essa característica também está presente ao comparar com o total de alunos enviados por todo o Brasil. Logo, não só na Paraíba, como em todo país, prevalece os EUA como o país que mais recebe alunos. O IFPB, em particular, já possuiu programa de cooperação acadêmica com a Universidade do Estado de Oklahoma, com o objetivo de consolidar a pesquisa e a visibilidade internacional, mas por enquanto não há um plano de trabalho fixo em andamento, apenas ações pontuais. O Canadá aparece como o segundo destino dos estudantes. Vale salientar que o IFPB também tem convênio de cooperação com os “*Colleges*” canadenses, o que facilitou o envio destes estudantes, sobretudo nos primeiros editais.

O fato corrobora com os objetivos do CsF que é o de proporcionar o envio de estudantes e pesquisadores para instituições de excelência no exterior, uma vez que os EUA é conhecido por sua referência em tecnologia.

O CSF SOB O OLHAR DOS ESTUDANTES DO IFPB

Para construir esse tópico foram aplicados questionários através da plataforma *Google Docs*, durante dois meses, para os 121 alunos da graduação participantes do programa pelo IFPB. Responderam ao questionário um total de 40 participantes, representando uma taxa de resposta de 33,05%. Deste total, selecionou-se 05 alunos, contemplando os que residem tanto na capital, onde concentra-se o maior número de estudantes egressos do CsF, como os do interior. A este grupo aplicou-se uma entrevista que possibilitou o aprofundamento de alguns pontos do questionário. Os resultados serão apresentados a seguir e auxiliam a elucidar alguns paradigmas, pontos controversos e polêmicos do programa.

Inicialmente traçou-se um perfil socioeconômico dos alunos participantes do questionário. Um percentual de 57,5 são jovens de idade entre 22 a 25 anos; maioria autodeclarada branca (50%); a escolarização de 62,5% dos alunos pesquisados foi realizada totalmente em escolas privadas; 70% são do sexo masculino; 95% não ingressaram no IFPB pelo sistema de cotas, apenas 5%, ou seja, 02 alunos do CsF eram cotistas; a renda familiar apresenta-se dividida: 40% dos estudantes declaram a renda familiar de 5 a 10 salários mínimos, outros 40% declaram a renda familiar entre 02 a 04 salários mínimos, ou seja, 80% dos alunos atingidos pelo programa recebem entre 02 a 10 salários mínimos. O restante, 17,5% têm renda inferior ou igual a 02 salários mínimos e 2,5% superior a 10 salários; e, por fim, 39% são naturais da capital do Estado, João Pessoa.

Abordou-se questões como o domínio do idioma, as dificuldades enfrentadas, o estágio em empresas, o sucesso escolar no exterior, o choque cultural e o futuro profissional após o retorno ao país. A partir das respostas do questionário, identificou-se que a principal dificuldade dos alunos foi com relação ao acompanhamento

do conteúdo curricular das disciplinas aliado a dificuldade com o domínio do idioma. Muitos se sentiam preparados, como afirmaram em entrevista e outros, no entanto, tiveram pouco contato com a língua estrangeira antes da viagem. Outros fatores como saudade da família, adaptação a uma nova cultura, também foram fatores mencionados pelo grupo.

Da análise realizada pode-se inferir que a maior parte dos entrevistados teve um aproveitamento considerável do programa. Barreiras como a adaptação cultural e a fluência na língua estrangeira são fatores naturais no cotidiano de um intercambista e que, aos poucos, podem ser vencidas. O aproveitamento dos créditos das disciplinas cursadas no exterior nem sempre foi possível de forma integral, mas, para muitos, isso não configurou um fator tão relevante diante do aprendizado adquirido no exterior. No tocante ao mercado de trabalho, o CsF abriu portas para os alunos, oferecendo oportunidades em sua área de formação, como também na área de línguas estrangeiras. Embora a maioria dos pesquisados ainda não tenha se formado, tiveram oportunidade de estagiar em empresas e sonham com um futuro profissional promissor, graças ao Programa.

Para a maioria dos jovens egressos do programa, alguns oriundos de camadas sociais menos favorecidas, o programa deixou fortes marcas em suas trajetórias acadêmicas e profissionais, relatado por eles como experiência “fantástica”, “única”, de “autoconhecimento”, “incrível”. Para grande parte destes alunos foi a primeira viagem internacional e sem o auxílio do governo não seria possível acontecer toda essa trajetória.

O CSF SOB O OLHAR DOS COORDENADORES INSTITUCIONAIS

A primeira gestora foi a responsável pelo programa no período de 2012 até meados de 2014 e a segunda de 2014 até os dias atuais. A entrevista permitiu que se refletisse sobre a função do CsF e sua contribuição com a formação profissional, assim como as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e a trajetória percorrida para a consolidação do programa com vistas a internacionalização do IFPB.

A fim de assegurar o anonimato das entrevistadas, faremos referência a primeira gestora do CsF como Gestora 1 e a atual gestora como Gestora 2.

O CSF COMO PRECURSOR DE NOVOS ACORDOS

No geral observamos a partir das entrevistas que o CsF foi um divisor de águas no tocante à internacionalização sendo o balizador de novos acordos de cooperação, uma vez que o IFPB nesse período passa a se tornar mais conhecido internacionalmente.

O CsF abriu o leque de oportunidades para a gente fazer outros convênios. Antes do CsF só tínhamos dois convênios, um engatinhando. Depois do CsF passamos a ter 24 convênios. As escolas estavam interessadas em receber os nossos alunos". (GESTORA 1)

Acredito que o CsF foi o grande marco da internacionalização do Brasil. [...] Especificamente,

para os Institutos Federais e o IFPB, o CsF foi o pontapé ou o marco inicial de convênios, acordos, memorando de entendimento [...] troca de experiências, pesquisas. Eu acho que o CsF, sem dúvida, foi o grande marco no Brasil para a internacionalização. (GESTORA 2)

INCENTIVO AO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Houve por parte das gestoras uma percepção dessa necessidade de envolvimento institucional na internacionalização através de maior empenho por parte dos gestores e professores para planejar ações conjuntas e formular planos de trabalho, além de recursos financeiros. A partir disso, levantou-se a importância da formação em língua estrangeira por parte dos alunos. Ainda há muitas barreiras a serem enfrentadas.

No âmbito dos Institutos Federais batalhou-se junto aos diretores e reitores para a implementação de um núcleo de idiomas.[...] Apresentei o projeto várias vezes, mas nunca foi aprovado. [...] Então hoje já temos a semente que foi plantada lá traz e acredito que esteja crescendo. (GESTORA 1)

Há muitos alunos, sobretudo daqueles campi cujas cidades não possuem escolas de línguas que não tem a competência e habilidade exigida para ser aprovado num exame de proficiência. Então para esses alunos, o trabalho do professor de línguas vai ser bem maior. Não é que os alunos não estejam interessados, mas eles não foram preparados, não tem a bagagem. Por isso, o

núcleo de idiomas, se for instalado em cada campus, vai ser fundamental. No entanto, essa institucionalização do núcleo de idiomas ainda depende de aprovação no Conselho Superior e posteriormente de orçamento em cada campus, pois envolve recursos humanos e infraestrutura (GESTORA 2).

Outro aspecto importante observado na pesquisa é que para que a internacionalização se concretize é necessário um maior incentivo ao aprendizado de línguas estrangeiras, que ainda acontece de forma isolada e com a iniciativa pontual de alguns docentes. Inicialmente houve resistências quanto a aprovação de um núcleo de aprendizagem de idiomas, porém no final de 2016 esse núcleo foi aprovado pelo Conselho Superior.

APROVEITAMENTO DAS DISCIPLINAS

No tocante ao aproveitamento de disciplinas por parte do curso, as gestoras explicaram que fica a cargo de cada universidade aprovar as normas internas que preveem o aproveitamento. No IFPB aprovaram uma resolução de mobilidade acadêmica, mas mesmo assim ainda se enfrenta muitas dificuldades.

Nós temos tido alguns problemas pontuais com os alunos que estão retornando, pois os coordenadores e colegas tem dificultado esse aproveitamento. [...] Evidentemente que, se as realidades são diferentes, não dá para se enquadrar dentro das normas internas da instituição, mas que prevaleça o bom senso e o princípio da razoabilidade. [...] Até porque não faz sentido. Se o CsF tem o apoio do MEC e as instituições fizeram a adesão, então não se

justifica passar um ano fora, voltar e nada se aproveitar.
(GESTORA 2)

A Resolução nº 142/2015 do IFPB, que trata das normas, critérios e procedimentos para a mobilidade acadêmica nacional e internacional de estudantes do IFPB, em seu art. 16 dispõe que:

Art. 16º O Colegiado do Curso - graduação ou Coordenação de Curso/Setor pedagógico - Educação Profissional Técnica de nível médio, ao qual o aluno está vinculado deverá deliberar, em articulação com os professores das disciplinas correspondentes, sobre os pedidos de aproveitamento de estudo e competência. (IFPB, 2015)

A gestora 2 enfatiza a necessidade de uma maior compreensão por parte do coordenador do curso com relação ao sistema de ensino em outros países.

[...] como boa parte dos professores nunca tiveram essa experiência no exterior não sabem lidar, nem conhece o sistema educacional. Para fazer um reconhecimento e validação ele precisa conhecer o sistema. [...] Normalmente a aceitabilidade maior é daqueles que já tiveram uma experiência no exterior, aqueles que nunca tiveram acham que o nosso sistema é fechado". (GESTORA 2)

A IMPORTÂNCIA DO CSF NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS

Com relação às dificuldades que a gestão percebeu durante o curso do programa, por parte dos alunos, ambas foram enfáticas ao

mencionar a questão do acompanhamento dos alunos e da adaptação cultural em países estrangeiros. Outro ponto abordado junto as gestoras foi sobre que importância o CsF tem exercido na formação profissional dos alunos. As mesmas responderam que o programa foi preponderante na aquisição de um melhor aprendizado, gerando mais oportunidades seja de seguir numa pós-graduação ou no ingresso direto no mercado de trabalho.

Há alunos que tem essa capacidade de enxergar mais longe de aproveitar melhor. [...] tivemos alunos que foram laureados com excelente desempenho, recebendo certificação de reconhecimento ao seu desempenho no curso no exterior. Até então o instituto não tinha tido nenhum aluno com tamanho destaque no exterior. (GESTORA 2)

Perguntou-se com relação à importância da internacionalização para a formação profissional. A gestora 2 sugere que a internacionalização haja em duas vias, tanto no envio de alunos, como no recebimento. E enfatiza que a gestão tem que ver como prioridade.

Ainda assim, observa-se que ambas as gestoras acreditam que a internacionalização da educação é um caminho para a melhoria na formação profissional e acadêmica dos estudantes. A troca de experiências com países que possuem um sistema de ensino diferente do brasileiro pode enriquecer e trazer novas metodologias para sala de aula. Já para a vida profissional do aluno é importante o despertar para a sua autonomia, o ganho cultural e o ganho intelectual, possibilitando novos caminhos e trajetórias de sucesso profissional.

Vários alunos foram, voltaram e tiveram bom desempenho. A partir dessa experiência conseguiram passar no mestrado aqui no Brasil. Outros, no entanto, viram nessa oportunidade uma forma de ter uma experiência no exterior, de concluir o curso e voltar

para o exterior e trabalhar numa empresa. E outros, ainda, estão voltando para o exterior para fazer o mestrado. (GESTORA 2)

No IFPB não ocorreram problemas de grande magnitude e a experiência foi positiva tanto para os alunos como para as instituições que puderam se tornar mais conhecidas no exterior, assinar novas parcerias e consequentemente enviar profissionais mais qualificados para o mercado de trabalho.

A importância que o CsF exerceu na a formação acadêmica dos alunos e dos egressos é mostrada através das oportunidades que os estudantes tiveram de estagiar em empresas estrangeiras durante o intercâmbio e em empresas nacionais durante o seu retorno, ou até mesmo ingressar no mercado de trabalho, bem como de ter aluno premiado internacionalmente. Não apenas no aspecto profissional, como também no aspecto pessoal, o CsF exerceu influência proporcionando autonomia, independência, aquisição de novas competências.

De forma geral, a análise das entrevistas com as gestoras sugere que o CsF agiu de forma eficiente e eficaz, dentro de suas limitações, embora todas as fragilidades durante o seu percurso, naturais de toda política pública. O programa atingiu também sua meta, mostrando-se eficaz.

De acordo com os dados do programa, a meta inicial era conceder 101 mil bolsas até o ano de 2014 e foram concedidas 101.446. No âmbito do IFPB, o instituto se destacou como o terceiro do Nordeste que mais enviou alunos. A segunda etapa do programa, entretanto, que visava conceder mais 100 mil bolsas, teve que ser suspensa por falta de recursos. De acordo com o panorama geral, disponível no site do programa, desde o quarto trimestre de 2015 até

o segundo trimestre de 2016, o CsF estagnou com um total de 73.353 bolsas de graduação implementadas, ou seja, não houve aumento¹⁷.

¹⁷ Consulta realizada em 05 de dezembro de 2016.

O CSF E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Primeiramente é preciso destacar que o CsF exerceu um papel social ao permitir que muitos alunos que não tinham condição financeira de arcar com os custos de um intercambio pudessem fazê-lo. Há também o aspecto de cidadania em contribuir com o desenvolvimento da sua nação. O que foi assimilado lá fora será empregado no retorno ao país. A inclusão social é um fator que merece ser destacado no CsF, conforme afirmam o ex-presidente da Capes, Carlos Nobre e a professora Concepta McManus, em um artigo publicado no jornal Valor Econômico:

Este grau de inclusão social não foi antecipado na implementação do programa e é uma marca de sucesso. A maioria destes jovens, selecionados por critérios de mérito, teve oportunidade única de passar um ano numa universidade de ponta, tornar-se fluente numa outra língua e adquirir visão e vivência internacionais, que certamente lhes abrirão caminhos profissionais e pessoais que dificilmente conseguiriam sem apoio de um programa como o CsF. (NOBRE, McMANUS, 2016)

Com a publicação de uma nova portaria por parte do governo (Portaria nº 176 de 17/10/2016), caso o aluno atenda a determinados critérios, ele poderá permanecer mais tempo no exterior, não retornando de imediato para o Brasil após o término dos estudos, desde que sua pesquisa contribua para o país. No entanto esse aspecto é controverso e pode gerar a “fuga de cérebros”.

A gestão do governo federal que assumiu em 2016 assumiu uma postura de críticas ao programa. A última leva de alunos da graduação foi em 2015, com aproximadamente 35 mil bolsistas da Capes, a um custo total de R\$3 bilhões, o que representa quase o

total investido em programas de alimentação escolar para atender quase 40 milhões de alunos. Com essas afirmações, publicadas no portal do MEC¹⁸, em 26/07/2016, o Ministro da Educação defende que o intercâmbio para o ensino de pós-graduação e ensino médio é menos oneroso e mais vantajoso, o que fez com que, a partir de 2017, o governo passasse a ofertar bolsas do CsF apenas para a pós-graduação.

Outra crítica por parte do governo, conforme matéria¹⁹ divulgada no portal G1 em 21/10/2016, foi a alegação de que muitos dos alunos que viajaram no CsF tinham condições financeiras de arcar com um intercâmbio particular e outros viajaram sem o domínio mínimo do idioma. Não foi esse o cenário observado no IFPB, em que muitos alunos que viajaram não tinham condições de pagar por um intercâmbio e mesmo os que não dominavam o idioma com fluência, conseguiram ter domínio com o curso de nivelamento ofertado no exterior.

No âmbito dos Institutos Federais, que se configuram como instituições que têm por foco o ensino profissional de nível técnico e superior e possuem a missão de atuar nas áreas de ciências e tecnologias, a internacionalização deve exercer um papel estratégico nesse campo de atuação. O CsF, ao nascer com o desafio de contribuir para a formação de pessoal qualificado nestas áreas, oferece como resultado o desenvolvimento do país através da educação, tomando como base conhecimentos dos alunos adquiridos no exterior, inserindo-se num processo de internacionalização e desenvolvimento.

Com quase 80% de seus alunos oriundos de famílias com renda per capita inferior a 1,5 salário mínimo²⁰, muitos apresentam dificuldades pedagógicas e desconhecimento em língua estrangeira, o

18 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=46971:mec-afirma-que-o-ciencia-sem-fronteiras-tera-5-mil-bolsistas-na-pos-graduacao&catid=33381

19 Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/10/repaginado-ciencia-sem-fronteiras-dara-bolsas-em-qualquer-area-mas-exigira-universidade-top.html>

20 Relatório Anual de Gestão 2015 do IFPB

que dificulta a consolidação de programas internacionais. Mesmo com todas essas dificuldades, alguns ainda se sobressaem. A implantação de um núcleo voltado para o ensino de línguas estrangeiras na instituição é uma forma de suprir essa lacuna.

Assim, soa como um grande desafio, consolidar um programa de internacionalização em um espaço onde a maioria dos seus estudantes são oriundos de classes populares, os quais não tiveram a oportunidade de realizar um curso de línguas fora da escola, nem muito menos de arcar com os custos de um programa de intercâmbio particular. Daí a necessidade de uma política sólida de ensino de idiomas, seja no país de origem antes do intercâmbio ou no país de destino.

No caso do CsF, o governo possibilitou aos participantes a oportunidade de realizar um reforço linguístico no país de destino para aprimorar o idioma. O curso durava em média três meses e era realizado antes do início das aulas na universidade. Esse fato, motivo de crítica por parte do MEC, não foi identificado no IFPB, conforme comprovou-se neste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo buscou-se mostrar algumas considerações acerca da internacionalização da educação superior, através do CsF dentro de uma perspectiva de atuação no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). À luz destas reflexões, chega-se à conclusão de que o CsF, enquanto política pública de internacionalização da educação superior, apresentou, durante o seu percurso, fragilidades e potencialidades. No entanto, o programa se configurou como uma importante política de inserção do país no

processo de internacionalização nunca antes experimentado. Foi a partir dele que a internacionalização se impôs como uma necessidade no meio acadêmico e científico, orientada pelas necessidades do Estado que, ao elencar as áreas prioritárias, estabeleceu como foco o desenvolvimento da nação através da inovação tecnológica.

Contudo, é importante salientar que toda política pública está sujeita a falhas e a partir de uma avaliação mais apurada deve ser reformulada para que atenda melhor aos seus objetivos e ao interesse público. Ainda assim, o CsF foi um programa que conseguiu enviar milhares de jovens para complementar seus estudos no exterior e que se não tivesse a ajuda do governo nunca conseguiriam este feito. Trazendo para a realidade do IFPB, estudantes acumularam competências e assimilaram novas percepções para sua área de atuação. Ao ampliar o leque de oportunidades, de relacionamento através do *networking* e enriquecer o currículo, os alunos do IFPB se mostraram otimistas e motivados frente aos desafios que a carreira tecnológica impõe.

O programa desencadeou internamente uma série de propostas que favorecem a internacionalização da educação, como a aprovação de um regulamento para a mobilidade estudantil internacional, especificando regras e critérios para o aproveitamento de disciplinas cursadas no exterior. Vários acordos com universidades estrangeiras foram efetivados após o CsF, que de certa forma, projetou a identidade do IFPB no exterior. No entanto, ainda faltam ações de trabalho que coloquem em prática e despertem o interesse de desenvolver projetos em conjunto com escolas estrangeiras, enviando e recebendo alunos, professores e técnicos-administrativos, potencializando a internacionalização ativa e passiva. Mas acredita-se que a partir dessa experiência o Instituto esteja pronto para avançar efetivamente nesta área.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. **Institui o CsF**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm>. Acesso em: 10 jun. 2016

_____. Ministério da Educação. **Instituições de Destino**, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/instituicoes-de-destino1>>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.

_____. IFPB. Reitoria. Resolução nº 142/2015 – **Mobilidade acadêmica**. João Pessoa: IFPB, 2015.

NOBRE, Carlos; McMANUS, Concepta. **Internacionalização e inclusão social no CsF**. Artigo publicado em 23/06/2016 no jornal Valor Econômico. Disponível em: <http://www.abc.org.br/article.php3?id_article=7889>. Acesso em 10 set. 2016.

II PARTE

AVALIAÇÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR



A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL E A EXCELÊNCIA NA AVALIAÇÃO DA CAPES NO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE QUÍMICA

Isac Almeida de Medeiros

Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra

Delosmar Constantino de França Oliveira

João de Sousa Bandeira

Maria Alexandra Willat

Verônica Lins de Araújo Macêdo

INTRODUÇÃO

O tema a ser abordado neste artigo será de como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul chegou a excelência, com nota final 7 na avaliação realizada pelo Ministério da Educação no programa de pós-graduação em química.

Inicialmente será abordado um pouco sobre os programas de pós-graduação de química na UFRGS. Estes estão inseridos na Unidade da UFRGS chamada de Instituto de Química (IQ) que atua no ensino de graduação e pós-graduação, extensão e pesquisa. Conforme informação no site da UFRGS²¹ este instituto é considerado atualmente um dos centros de pesquisa e formação de recursos humanos mais importantes do Brasil e da América Latina.

²¹ http://web.iq.ufrgs.br/iq_ufrgs/index.php/pt/institucional/apresentacao.

Em relação à temporalidade dos programas de pós-graduação em Química, para ilustração, destaca-se o quadro abaixo informando o início e qual o tempo que estão em funcionamento.

PROGRAMAS	INÍCIO(a partir)	TEMPO FUNCIONAMENTO
Mestrado	1985	31 anos
Mestrado Profissional	2003	13 anos
Doutorado	1998	18 anos

Quadro 1 – Tempo de funcionamento do Programa

Fonte: Dados da pesquisa adaptado (Ficha de Avaliação do Programa), 2013.

O objetivo principal deste artigo é demonstrar como ocorreu a evolução da pós-graduação de química da UFRGS para chegar a excelência, ou seja, a nota máxima na avaliação da Capes.

As notas são estabelecidas pela Capes, onde são explicadas por Ribeiro, conforme segue:

A avaliação dos cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado é realizada uma vez cada quatro anos. Ela gera notas, que vão de 1 a 7. As notas (ou conceitos) 1 e 2 implicam o descredenciamento do curso. Seus diplomas deixam de ter validade nacional. Na prática, isso significa que o curso é fechado, embora a Capes não tenha papel de polícia. As notas 3 a 5 valem respectivamente “regular”, “bom” e “muito bom”. Além disso, há também os conceitos 6 e 7, que expressam excelência constatada em nível internacional. Somente os programas que têm doutorado podem aspirar às notas 6 e 7. (RIBEIRO, 2012)

Quanto à metodologia, este trabalho foi realizado através de pesquisa documental nos sites da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Capes – Ministério da Educação, onde foi explorado os seguintes documentos: Relatório de Avaliação 2010 – 2012 Trienal

2013, Relatórios de Avaliação, Documento de Área 2013, Cadernos de Indicadores e as Fichas de Avaliação do Programa, todos referentes à área de Química.

PROPOSTA DO PROGRAMA

A CAPES analisou em 2013 o programa de Química, notadamente, quanto a coerência, consistência, planejamento e infraestrutura do programa do curso, bem como destacou a influência na nota do programa das questões relativas às áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento, proposta curricular, desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, dentre outras citadas na ficha de avaliação.

Ocorre que na apreciação do programa pela CAPES ficou registrado que “As linhas de pesquisa e estrutura curricular são adequadas à experiência e produção técnico-científica do corpo docente.” (CAPES, 2013)

Nota-se claramente que a UFRGS vem desenvolvendo um programa que busca constantemente oferecer ampla possibilidade de instrução aos discentes, bem como o planejamento estratégico bem definido e voltado para que evidencie uma ligação íntima entre as linhas de pesquisa e o corpo docente.

Importante destacar que a infraestrutura do programa, embora tenha um peso bem menor na avaliação deste quesito, foi muito positiva, já que a qualidade dos laboratórios e o acervo de equipamentos são muito bons. Vale ressaltar que a CAPES também levou em consideração na avaliação a aquisição de novos equipamentos de grande porte, bem como a construção de um novo prédio que

estava sendo realizada para o desenvolvimento de pesquisas na área de catálise, em associação com a Petrobrás.

CORPO DOCENTE

Durante a avaliação desse quesito, a CAPES observou se a formação do corpo docente tinha correlação com as áreas e linhas de pesquisas desenvolvidas pela IES, bem como o percentual de docentes permanentes e, além disso, os fatores que eram levados em conta na renovação do corpo docente.

A CAPES constatou que os docentes permanentes estão presentes com formação em todas as grandes subáreas da química, sendo mais de 90% desses docentes com pós-doutoramento e quase 90% são bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq.

Nesse contexto, é válido destacar que os docentes demonstram liderança acadêmica, política e científica em níveis nacional e internacional. Além disso, os mesmos são extremamente atuantes, a exemplo de serem editores/membros de conselho editorial de periódicos Qualis A ou B.

Entretanto, a comissão da CAPES pontuou a seguinte preocupação:

Um fato preocupante, entretanto, consiste no número extremamente baixo de jovens docentes (JDP): apenas um, num quadro total de 47 docentes permanentes. Esse aspecto pode acarretar dificuldades futuras no tocante à atualização de linhas de pesquisa. (CAPES, 2013)

Neste particular, restou consignado que a existência de apenas um jovem docente é fator preocupante para CAPES, já que o baixo índice de JDP pode prejudicar os trabalhos desenvolvidos pelas áreas

e linhas de pesquisa. Vale lembrar a importância da formação do corpo docente com as linhas de pesquisas, bem como o fato da maioria dos docentes permanentes serem pós-doutorandos de instituições nacionais e estrangeiras.

Importante destacar que no relatório de avaliação 2010-2012 (trienal 2013) ficou demonstrado quais os indicadores que influenciam na atribuição da nota 07.

Nota 7: conceito “Muito Bom” em todos os itens de todos os quesitos da ficha de avaliação; nível de desempenho (formação de doutores e produção intelectual) altamente diferenciado em relação aos demais programas da área; e desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área (internacionalização e liderança). (CAPES, 2013)

Assim, resta evidenciado que este quesito obteve nota máxima, qual seja, 7 (sete), já que o corpo docente permanente está presente nas mais diversas atividades do programa, além de serem extremamente qualificados, já que em sua grande maioria possuem pós-doutorado.

CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES

Nessa etapa, de acordo com a (CAPES, 2013) a avaliação do programa de pós-graduação em química da UFRGS, vale 35% do aspecto global da avaliação. Sendo que essa etapa é composta por 04 itens respectivamente que são: quantidade de teses e dissertações com peso 30.00, distribuição das orientações das teses e dissertações com peso 10.00, qualidade das teses e dissertações e produção discente com peso 40, sendo esse o item de maior relevância para avaliação e fechando o item eficiência do programa com peso 20.00.

Nessa categoria de acordo com a (CAPES, 2013) são quantificadas as teses e dissertações defendidas no triênio avaliado, também são apreciados às distribuições das defesas e orientações entre os docentes do programa, o nível de qualidade dos trabalhos e a produção discente. Destacamos a importância do tempo na formação de discentes do mestrado e doutorado, principalmente os alunos que são bolsistas.

Além disso, é considerada a participação dos discentes em eventos alinhados ao programa, sua participação em projetos de pesquisa e também seu envolvimento com o ensino de graduação. No gráfico abaixo podemos observar que o número de matrículas no mestrado obteve um crescimento em 2010 e manteve um crescimento em 2011 em relação a 2009.

As titulações de mestrado também tiveram a mesma evolução com o aumento das dissertações defendidas e o tempo médio de conclusão do mestrado durante os últimos três anos 2009-2011 com praticamente 24 meses. No mesmo gráfico percebemos um aumento gradativo no número de matrículas respectivamente de 73, 93 e 105 no o triênio 2009-2011 no programa de doutorado, tendo uma queda no número de teses defendidas e uma pequena oscilação no tempo médio de conclusão.

Já na avaliação em 2013 a UFRGS obteve o conceito muito bom nos 04 itens acima citados e segundo a apreciação da comissão de avaliação da Capes foi a seguinte:

O tempo médio de titulação de 25 meses para mestrado está abaixo da média nacional (27 meses) sendo classificado como muito bom. O tempo médio de titulação de 49,5 meses para doutorado está abaixo da média nacional (52 meses), sendo qualificada como muito bom.

A quantidade de dissertações (75) e teses (46) orientadas pelo corpo de docentes permanentes em relação à distribuição discente foi qualificada como muito boa.

A porcentagem de docentes permanentes com orientações concluídas no triênio foi de 56,2%, qualificada como muito boa.

A qualidade das teses e dissertações foi mensurada considerando-se a produção qualificada de artigos publicados com discentes ou discentes egressos no triênio (artigos com discente X peso relativo Qualis/total de discentes matriculados no final de cada ano). O Programa obteve 3,2 pontos, dos atribuídos a esse quesito, qualificada como muito bom (CAPES, 2013).

PRODUÇÃO INTELECTUAL

Segundo a (CAPES, 2013) essa modalidade avaliada pela comissão vale 35% na avaliação global do programa de pós-graduação em química da UFRGS. Sendo composta por 03 itens respectivamente: publicações qualificadas do programa com o peso 45.00, sendo esse o item mais relevante da avaliação, a distribuição das publicadas qualificadas com peso 30 e fechando com a produção técnica e de patentes com peso 25.

Segundo (RIBEIRO, 2007) o primeiro ponto fundamental no critério da avaliação da Capes é que para ser o professor orientador de pós-graduação, é imprescindível ser um pesquisador. Também, entende o autor que no ensino da graduação é relevante o professor ter boa didática, sem se dedicar a pesquisa. Já na pós-graduação a boa didática não é tão relevante quanto a qualidade que docente produz em pesquisa e induz seu aluno a ser um pesquisador. Nesse contexto reitera o autor que só pode ensinar a pesquisar, quem pesquisa.

A UFRGS obteve o conceito muito bom nos 03 itens avaliados e segundo a apreciação da comissão de avaliação:

A produção qualificada do corpo docente (NDP) foi de 9,96 e NDP/discente = 2,29.

A percentagem de docentes permanentes com produção acima de 7 artigos Qualis (A e B) no triênio foi de 65,4% e está acima da média da área de 60% no triênio.

O Programa tem diversas patentes depositadas (14), várias delas com discentes (9), inclusive com relato de um licenciamento.

A produção científica é de muito boa qualidade, com expressiva participação discente. Isso acontece também nas produções técnicas, como patentes.

Possui, e continua ampliando, uma excelente infraestrutura de laboratórios de pesquisas e equipamentos.

Diversos docentes mostram liderança acadêmica, política e científica em níveis nacional e internacional, atuando como editores/membros de conselho editorial de periódicos Qualis A ou B. Um percentual superior a 90% dos docentes possui pós doutoramento, com 89% de bolsistas de produtividade em pesquisa, com diversos prêmios e distinções já conferidos (CAPES, 2013).

O nível de excelência alcançado pelo programa de pós-graduação de química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mostra uma política institucional voltada para um processo de melhoria no ensino, pesquisa e extensão, vale salientar que outros programas de pós-graduação submetidos as avaliações da Capes, conseguiram excelentes resultados, com nota 7 que é máxima, considerando que mais de 50% dos seus programas de pós-graduação obtiveram nota 5.

INSERÇÃO SOCIAL

Na avaliação do triênio 2004-2006 a CAPES incluiu a inserção social como o quinto quesito da avaliação dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Para Ribeiro (2012, p. 82) “essa inovação é muito importante, porque significa o reconhecimento oficial, pela Capes, de que a pós-graduação tem uma responsabilidade social e deve assim, não apenas melhorar a ciência, mas também melhorar o país”.

Desta forma agrega-se um importante valor à pesquisa tirando-a da posição unicamente catedrática, enquanto assunto que é conhecido profundamente, sendo posto em prática a serviço da sociedade.

Cada área do conhecimento tem autonomia para definir seu entendimento acerca de inserção social, que poder ser, por exemplo, a contribuição para o desenvolvimento microrregional, regional e/ou nacional ou a formação de recursos humanos para o desenvolvimento cultural e artístico. (RIBEIRO, 2012, P. 82)

A inserção social também solicita uma extensão que corresponda à necessidade de oferecimento da pós-graduação *stricto sensu*.

Para isso a extensão não pode se restringir a um ambiente de contato com a sociedade em que alunos e público alvo tem contato com as boas práticas, como acontece na graduação, sendo necessário que seja um ambiente de inovação, onde a prática deve apontar novos caminhos.

Percebe-se que este quesito não necessariamente acrescenta trabalho ou funções para professores ou alunos dos mestrados ou doutorados, uma vez que está presente no cotidiano do programa, mas permite a análise que este aspecto necessita ao atrair para si a devida

atenção de gestores, docentes, acadêmicos e comunidade externa, permitindo o fortalecimento da inserção social da pós-graduação.

Analisando a Extensão do último triênio apresentado, o Instituto de Química por meio de sua Comissão de Extensão desenvolveu ações como a atividade “Interação Universidade & Empresa”, a partir de 2010 e anos seguintes, e Escola de Química, que iniciou em 2011, além de participar do Programa Portas Abertas, aberto a todos os Institutos da UFRGS que queiram participar.

A descrição ou objetivos desses projetos, apresentados no site do Instituto de Química, não apresenta uma proposta de inovação como a literatura apontou ser esperado.

Entretanto, a falta da oferta de uma Extensão que extrapole a difusão do conhecimento, adquirido por meio da pesquisa e do ensino, para a comunidade não interferiu no resultado da avaliação do quesito em estudo uma vez que não se vislumbra essa exigência de forma pontual no documento de área.

Percebe-se, pela análise das fichas de avaliação trienal de 2007, 2010 e 2013, que o quesito inserção social manteve sempre a avaliação “muito bom”, mas a apreciação dos avaliadores a cada triênio apresentou melhoras, corroborando com a posição de excelência da UFRGS entre as IFES brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale pontuar que o corpo docente é extremamente capacitado, já que a CAPES observou que os mesmos estão, em sua grande maioria, envolvidos nas mais diversas áreas e linhas de pesquisa, possuem doutorado e são do quadro permanente, assim como são atuantes junto aos discentes da pós-graduação.

Importante destacar, quanto à avaliação do corpo discente, teses e dissertações, a apreciação da CAPES foi no sentido de que o tempo médio de titulação para o mestrado e doutorado está abaixo da média nacional, bem como a quantidade de dissertações e teses produzidas foi qualificada como muito boa.

No quesito de avaliação referente a produção intelectual, a CAPES atribuiu nota máxima, já que o programa possui diversas patentes depositadas e com a participação, na maioria delas, dos discentes. Além disso, A percentagem de docentes permanentes com produção acima de 7 artigos Qualis (A e B) no triênio foi de 65,4%, ou seja, acima da média da área no triênio.

Portanto, na avaliação trienal da CAPES, ficou consolidado que a UFRGS possui um Programa para o curso de Química que possui excelência em todos os seus quesitos, a exemplo do que foi exposto acima, e em contínuo processo de aperfeiçoamento e envidando esforços para manutenção da qualidade de ensino de padrão internacional.

REFERÊNCIAS

BOUFLEUER, José Pedro. Inserção social como quesito de avaliação da pós-graduação **In:** Revista de Educação Pública v. 18, n. 37. mai/ago 2009 pag. 371 a 382, Ed. UFMT: Cuiabá.

CAPES, MEC. **Mestrado e Doutorado: o que são?** Disponível em <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-e-doutorado-o-que-sao>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

_____. **Instituto de Química:** UFRGS. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Apresentacoes_1-10.pdf> Acesso em: 01 nov. 2016.

_____. **Relatório de Avaliação Trienal - 2013.** Disponível em: <<http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/relatorios-de-avaliacao>>. Acesso em 03 nov. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **CPA:** Relatório de Autoavaliação Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – 2014. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/cpa/publicacoes/RAAI2014.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2016

RIBEIRO, Renato Janine. **Inserção social.** Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_23_08_07.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2016.

_____. **Os critérios da avaliação.** Artigos publicados pela CAPES, v. 10, n. 08, 2007. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_10_08_07.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2016.

RETENÇÃO E EVASÃO NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: O CASO DO CURSO DE ENGENHARIA DE ALIMENTOS DA UFPB

*Maria da Salete Barboza de Farias
Gideon Soares da Silva*

INTRODUÇÃO

No contexto histórico da expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, várias temáticas têm sido abordadas, dentre estas, as ligadas aos fenômenos da retenção e evasão nos cursos. Neste aspecto, observamos que há uma prevalência em termos quantitativos do setor privado em comparação com o setor público. De fato segundo o estudo realizado por Nunes e Carvalho (2004, p.7), é visto que no período de 1980 a 2004 houve um crescimento de apenas 4%, das IES públicas no Brasil, enquanto que as IES privadas apresentaram um crescimento de mais de 170%. No início de 1980, dos matriculados no ensino superior, 64,5% estavam nas IES privadas, já em 2004, este percentual foi ampliado para 76,2%. Quanto a conclusão do ensino superior, os autores apresentaram que dos 1.377.286 matriculados no ano de 1980, após os estudantes cursarem cinco anos (1985), tempo previsto para conclusão de grande parte dos cursos de graduação, apenas 234.173 concluíram, ou melhor, pouco mais de 17% foram diplomados., ou seja. cerca de 83% dos matriculados no ensino

superior em 1980, após cinco anos, ficavam *retidos* ou *evadidos* (NUNES e CARVALHO, 2004, p. 8 e 11).

Ainda com relação a expansão do ensino superior nas três últimas décadas, o número de IES no Brasil alcançou em 2014 um total de 2.368. Destas, 298 (12,6%) eram públicas e 2.070 (87,4%) privadas (BRASIL, INEP/MEC, 2015). Registre-se que este período de expansão do Sistema Federal da Educação Superior, foi marcado pelo Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o objetivo de dar condições para ampliar o acesso e a permanência dos jovens na educação superior pública. Dados contidos nos Relatórios Técnicos do Censo da Educação Superior no Brasil, indicam que no período 2005-2014, embora o quantitativo de matrículas no ensino superior no Brasil tenha sido ampliado, o número de concluintes não acompanhou o mesmo crescimento. Os dados apresentados pelo MEC/INEP (2015) indicam que o número de concluintes nos anos de 2010 a 2014, quando relacionados com os matriculados nos anos de 2005 a 2009, vem demonstrando o alto índice de *retenção e evasão* no ensino superior brasileiro, ou seja, cerca de 81% dos matriculados nesse período ficaram retidos e/ou evadidos e apenas 19% conseguiram concluir o curso.

No Estado da Paraíba, de acordo com Castelo Branco e Jezine (2013, p. 63-73), o crescimento do número de instituições de ensino superior assim se apresentou: no período 1996-2010, as IES públicas ampliaram de duas para quatro em 2002 e, este quantitativo ficou estagnado até 2010. Já as instituições privadas que em 1996 eram seis, em 2002 passaram a ser dezesseis, chegando em 2010, com um quantitativo de trinta e três. Em 2015 tínhamos 36 IES, sendo 32 privadas e 04 públicas. Com relação ao número de matriculados nas IES do Estado, tínhamos 196.118 matriculados em cursos de graduação presencial e à distância, destes 15.791 alunos concluíram, sendo 8.260 da rede pública e 7.531 da rede privada. 42.502 evadiram. (BRASIL, SINOPSE, INEP/MEC, 2015)

Na UFPB, em 2013 o número de alunos matriculados na graduação (presencial) era de 29.752, sendo que neste ano foram diplomados 2.062 alunos, o que corresponde a um percentual de 6,9%. O Centro de Tecnologia (CT), centro ao qual está vinculado o Curso de Engenharia de Alimentos, objeto deste estudo, em 2013 apresentou 3.429 alunos matriculados e 244 diplomados, o que representa 7,1%, também um percentual muito aquém do esperado, embora maior do que o percentual da UFPB. Diante disso o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014/2018) apresentou os objetivos na política de ensino para graduação e melhoria do desempenho acadêmico, políticas acadêmicas que estimulam o acolhimento, a permanência e a conclusão dos cursos pelos estudantes, evitando retenção, evasão, trancamentos, reprovações e abandonos, através de metas e acompanhamento semestral que visam diminuir a evasão e a retenção nos cursos (PARAIBA/UFPB, 2014, p.13-16).

Pesquisa realizada por Silva (2013) indicou a existência de um número significativo de vagas ociosas no Curso de Engenharia de Alimentos da UFPB, geradas pela *retenção*, que é uma das portas abertas para a *evasão*. Sabemos que estes fenômenos – *retenção e evasão* nesta modalidade de ensino podem ser consideradas formas de exclusão, pois causam prejuízos significativos além dos aspectos econômico, social e humano.

Por ser servidor público com atuação junto a Secretaria do Curso de Engenharia de Alimentos, observo que muitos alunos ingressam no curso, porém nem todos conseguem concluir. Assim, em pesquisa realizada em nível de Mestrado Profissional, busquei responder a seguinte questão: Que fatores vêm contribuindo para retenção e/ou evasão do curso de Engenharia de Alimentos da UFPB? No sentido de tentar trabalhar esta questão para este livro, selecionei uma unidade da minha dissertação que será apresentada da seguinte forma: uma introdução, seguida de uma breve discussão sobre expansão do ensino superior; a apresentação de conceitos sobre

retenção e evasão no contexto da expansão; a metodologia utilizada no trabalho de campo e em seguida os resultados mediante síntese dos fatores que apreendemos vêm sendo responsáveis pela retenção e evasão no Curso de Engenharia de Alimentos/UFPB.

BREVE DISCUSSÃO SOBRE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR

A década de 1990 foi marco da recente expansão da educação superior, tendo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 um aumento significativo de instituições, cursos, docentes e alunos na educação superior. A expansão do ensino superior pós LDB/96 e seus desdobramentos – retenção, evasão, acesso e permanência dentre outros, tem sido pauta de discussões e pesquisas na tentativa de assegurar uma expansão qualitativa, capaz de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. As mudanças ocorridas têm acontecido num contexto de transformações advindas do impacto do avanço científico e tecnológico e do aprofundamento do processo de globalização que, no seu bojo, requer em contra partida o crescimento do processo de democratização das sociedades o que sem dúvida repercute nos necessários processos de democratização da educação.

A institucionalização do Plano de Expansão com Interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) ocorreu em 2006, ainda no primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006). Essa primeira fase foi denominada de Expansão I, entre o período de 2003 a 2007, e teve como meta a interiorização do ensino superior público federal. Como sempre os programas de impacto direto para a expansão do ensino superior favoreceram em

muito o setor privado, conforme foi citado acima. Estudo realizado por Rigotto e Souza (2005, p. 360) dão conta de que “o número de instituições públicas de ensino superior estagnou entre 1970 e 2004, enquanto o número de instituições privadas cresceu 314% nesses 34 anos.” Por sua vez, dados evidenciados no estudo de Chaves e Amaral (2015, p. 113), revelam que as políticas expansionistas adotadas pelos governos brasileiros desde a ditadura militar, passando pelos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, priorizaram o aprofundamento da privatização do ensino superior e apesar de ter promovido a expansão do acesso, não corresponde ainda à grande demanda populacional existente, em especial, na faixa etária de 18 a 24 anos.

Mancebo (2008) também faz análise sobre a educação superior brasileira, mostrando que historicamente se vivenciou o fenômeno da privatização do sistema.

O Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela Medida Provisória nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005, tinha por finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais à estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, com contrapartidas de alguma isenção. Outro Programa de destaque e já citado aqui, é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado pelo Decreto nº 6.096/2007. Tinha como objetivo principal “criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação presencial, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Também havia a possibilidade de criação”. Dentre as diretrizes do Reuni, sublinhamos duas: “Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno” e “Ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil” (BRASIL, MEC, 2007).

De acordo com a proposta do REUNI caberia as Universidades após ampla discussão (que nem sempre ocorreu) aderirem a implantação da proposta. Assim de acordo com Castelo Branco et Farias (2014) o processo de implantação do Reuni na Universidade Federal da Paraíba, tomou como meta básica, dentre outras, a criação e implantação dos novos cursos, oferta adicional de vagas para ingresso de alunos nos cursos existentes, a elevação da taxa de conclusão de cursos presenciais pelos alunos de graduação e da relação média alunos dos cursos presenciais de graduação por professor.

RETENÇÃO E EVASÃO NO CONTEXTO DA EXPANSÃO: EVOLUÇÃO E CONCEITOS

Uma das primeiras iniciativas do governo brasileiro para debater diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP), surgiu pelo então Secretário da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto (SESu/MEC), Professor Décio Leal de Zagottis, ao iniciar a gestão do Ministro Paulo Renato de Souza, em 01 de janeiro de 1995. Dados estatísticos da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC, 1995)²², relativos aos resultados pouco satisfatórios apresentados no desempenho da diplomação dos matriculados na graduação das Instituições Federais, acoplados ao descompasso entre os vultuosos recursos públicos por elas consumidos, estes fatos justificaram as críticas feitas quanto ao rendimento do sistema federal de ensino superior. Naquela ocasião o ensino superior apresentava um percentual elevado de *evasão*

²² SESu - Unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior.

dos estudantes dos cursos de graduação. Neste ano (1995), a SESu divulgava indicadores globais que apontavam para uma evasão média nacional de 50% nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Ao mesmo tempo, chama atenção para os baixos índices de diplomação dos matriculados. Já em 2015, o índice de evasão no ensino superior era de 21,7%, o que de qualquer forma continuava elevado e preocupante.

Segundo Bueno (1993), evasão é “uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade”; já para Dilvo Ristoff (1995), evasão “corresponde ao abandono dos estudos”; Paredes (1994) demonstrou evasão como “abandono definitivo do sistema de ensino superior”. A proposição apresentada por Dilvo Ristoff (1995) alerta para as diferentes formas de evasão dentro da instituição, seja, evasão de curso, evasão da instituição ou evasão do próprio sistema (COMISSÃO ESPECIAL 1996, p.24 e 25). Já o conceito de *Retenção* se refere a situação do aluno que apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular fixado pelo CFE ainda não concluiu o curso, mantendo-se, entretanto, matriculado na universidade.

Aprofundando o debate sobre a questão da evasão, Guidotti e Verdum (2012, p.3) citam outros autores que também apresentaram definições sobre este fenômeno. Para as autoras Gaioso (2005), define evasão como interrupção no ciclo de estudos em qualquer nível de ensino. Citam o termo evasão utilizado por Kira (2002), para referir-se a “perda” ou “fuga” de alunos da instituição antes da conclusão de seu curso. Destacaram ainda Baggi e Lopes (2011), que conforme eles, evasão é a saída do aluno da instituição antes da conclusão de seu curso.

Nos estudos sobre a definição de contextos específicos sobre evasão, Polydoro (2000, p.51) destaca sobre a importância do seu dimensionamento. Em sua investigação ele associou três grandes

causas: aspectos ligados ao próprio estudante, fatores relacionados ao curso e a instituição, e variáveis socioculturais e econômicas.

Por sua vez, Cardoso (2008, p.36) define evasão de outras duas formas: *evasão aparente* – enquanto a mobilidade do aluno de um curso para o outro e *evasão real* – que se refere à desistência do aluno em cursar o ensino superior.

A dinâmica dos estudos sobre evasão também foi verificada nas pesquisas realizadas por Silva Filho e colaboradores (2007), que definem a evasão sob dois aspectos: *evasão anual média* – que corresponde à porcentagem de alunos que, não tendo se formado, não realizaram matrícula no ano seguinte; e a *evasão total* – a que corresponde à quantidade de alunos que, tendo entrado em determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obtiveram diploma, considerando um determinado período. Nesse estudo eles citaram que em todo o mundo a taxa de evasão no primeiro ano de curso é duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes (SILVA FILHO et al, 2007, p. 643). Neste debate sobre evasão, Silva Filho et al (2007, p. 653) eles distinguiram ainda que dentre as oito áreas do conhecimento analisadas, a área da Engenharia apresentou índices muito próximos das médias nacionais entre 2001 e 2005. A evasão anual média de Engenharia ficou ligeiramente acima de 23%.

Pode-se dizer que é considerado como evadido, todo e qualquer aluno que não estando mais vinculado ao curso, não o tenha concluído no prazo máximo de integralização curricular, embora possa ter se transferido ou ingressado em outro curso da própria universidade, através de novo exame. Igualmente considerou-se evadido o aluno que reingressou no mesmo curso da universidade, por novo exame, com o objetivo de “limpar” seu histórico escolar.

Na UFPB, o prazo máximo de integralização curricular, ficou estabelecido a partir do Regimento Geral²³ da Instituição. O

23 Art. 80. O fluxo de integralização do currículo de cada curso de graduação deverá ser elaborado de forma que a oferta de disciplinas para a matrícula de cada período ou ano letivo se faça dentro de um ritmo de

Conselho Universitário (CONSUNI) da UFPB através da Resolução nº 26/2013 (Art. 4º-g), normatizou que uma das competências da Comissão Permanente de Processo Administrativo Disciplinar da UFPB (CPPRAD/UFPB) é analisar o desligamento ou jubramento de discentes do respectivo curso.

Enquanto que a Resolução nº 34/2004 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE)/UFPB, fixou a sistemática de elaboração e de reformulação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFPB, em seu Art. 5º estabeleceu para efeito da duração dos Cursos, os condicionantes de tempo mínimo referenciado pelo órgão federal competente e tempo máximo, igual ao mínimo fixado pelo Curso, acrescido de 50% (cinquenta por cento). Com estes embasamentos foi aprovado o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Engenharia de Alimentos (Resolução nº 44/2000) neste, o art. 3º estabelece que o “curso deve ter integralização mínima de 10 (dez) e máxima de 15 (quinze) períodos letivos”. Para fundamentar este estudo apresentaremos a seguir alguns aspectos que estão relacionados com *retenção* e *evasão*, já referenciadas na literatura. Neste estudo, as seguintes definições: *Retenção* é a condição que o estudante se encontra após decorrido o período mínimo da integralização do curso, até completar o prazo máximo para sua conclusão, e *Evasão* é a saída definitiva do estudante do curso sem a respectiva conclusão.

execução curricular que leve o aluno a concluir seu curso em tempo total que não seja aquém do limite mínimo nem ultrapasse o máximo estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação ou pelo CONSEPE, conforme o caso (CONSUNI, 1996)

METODOLOGIA

Coerente com a problemática dessa investigação, os procedimentos metodológicos adotados neste estudo foram realizados a partir de uma abordagem combinada, quantitativa e qualitativa. Trata-se de uma pesquisa exploratória, do tipo estudo de caso por permitir uma maior familiaridade entre o pesquisador e o tema pesquisado. De acordo com Gil (2010), o estudo de caso “consiste num estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento” (p.37). Como instrumento de coleta dos dados utilizou-se como referência o questionário discutido no GEES/UFPB, coordenado por Jezine (2016).

O período estudado data de 2006 a 2015, por ser este o período que abrangeu o REUNI-UFPB e ocorreu a alteração e implantação do atual Projeto Pedagógico do Curso - PPC do curso de Engenharia de Alimentos. Nesta pesquisa foi considerado como *retido*, aqueles que saíram da bloagem regular (alunos com pendências em alguma disciplina) e não concluiu o curso, depois de decorrido o prazo regular mínimo (cinco anos) e permaneceram no curso, utilizando o período máximo (sete anos e meio), conforme disposto nas Resoluções Nº 16/2015 - Art.23 e 44/2009 - Art.3º do CONSEPE/UFPB, que regulamentam os cursos de graduação da UFPB e o Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Alimentos, respectivamente.

Para evasão foi considerado o disposto pela CODESC/STI//UFPB, padronizada com os seguintes agrupamentos descritivos: *Abandono*, Cancelamento Automático no Processamento da Matrícula; Cancelamento Espontâneo; Cancelamento por Decurso de Prazo Máximo para Conclusão de Curso; Cancelamento por Reopção e Cancelamento por Transferência para outra IES. Na coleta dos dados e constituição do *corpus*, foram analisados documentos do REUNI,

PDI, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação (MEC), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Superintendência de Tecnologia da Informação da UFPB (STI/UFPB), Coordenação de Escolaridade – CODESC/UFPB e variáveis fornecidas pela Coordenação do Curso de Engenharia de Alimentos, Departamento de Engenharia de Alimentos (DEA), do qual sou Secretário.

No âmbito do curso em pauta, foram verificados dados referentes as matrículas de alunos, destacando àqueles referentes a retenção, evasão e conclusão do curso. Para análise dos dados, adotamos num primeiro momento os princípios da técnica da análise de conteúdo definida por Bardin (1977, p. 38). A principal referência teórica metodológica sobre *retenção* e *evasão* no ensino superior utilizada nesta pesquisa é extraída do trabalho da Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras (MEC, SESU, ANDIFES e ABRUEM, 1996). Destacamos também, considerações de pesquisadores sobre a temática: Cunha (2007), Silva Filho et al. (2007), Polydoro (2000), Cardoso (2008), entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados estatísticos do curso, disponibilizados pelo STI/CODESC/UFPB (2016), foi possível construir um diagnóstico detalhado sobre a *retenção* e *evasão* no curso de Engenharia de Alimentos da UFPB, no período 2006-2015. Nesse período, dos 774 matriculados no referido curso, cerca de **63%, evadiram do curso**, com destaque para o agrupamento que evadiu por *abandono*. Vale salientar que só na forma de abandono do curso, mais de 54%

evadiram, nos dois primeiros períodos. Outro fato preocupante ocorre com a *reprovação* em disciplinas, que estão sob a tutela de outros Departamentos/Centros da Instituição e ministradas nos períodos iniciais. Ao focar nos fatores que provocam a *retenção* e *evasão* no curso de Engenharia de Alimentos da (UFPB) identificamos fatores de ordem interna (institucional) e externa. Dos fatores internos que concentram dificuldades destacamos em três áreas: falta de apoio institucional ao estudante; outro relacionado aos docentes externos ao Centro em que o curso está vinculado; e ainda, fatores de cunho administrativo e de infraestrutura do curso. Apresentam-se como fatores externos, aqueles relacionados à *família* e seu envolvimento com o curso do estudante; os contratempos de ordem pessoal e de saúde; a falta de identidade com o curso, incerteza quanto ao mercado de trabalho e a metodologia aplicada pelos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados confirmam que a *retenção* e *evasão* do curso, ocorrem mais, nos dois primeiros anos, acentuadamente no primeiro ano, tendo em vista a reprovação nas disciplinas: Cálculo Vetorial e Geometria Analítica; Cálculo Diferencial e Integral I, e Física Geral I, representando aproximadamente 28% das reprovações constatadas. Este dado é reforçado com o argumento de que a metodologia utilizada pelos professores não favorece a motivação e nem o aprendizado dos estudantes. Este resultado é reafirmado nos estudos de Silva Filho (2007, p 643), quando ele descreve que a “*evasão no ensino superior ocorre com mais intensidade no primeiro ano do curso*”.

A precária situação sócio econômica dos estudantes e seus familiares tem sido também um dos fatores que tem interferido nesse alto nível de evasão dos estudantes no curso, exigindo por isso cada vez mais atenção dos programas institucionais no que se refere ao apoio nos âmbitos financeiro e pedagógico, dentre outros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras: Diplomação, Retenção e Evasão** nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas (SESu/MEC - ANDIFES – ABRUEM), 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001613.pdf>

_____. MEC/INEP/Deed – **Resumos Técnicos Censo da Educação Superior (2001-2014)**, 2015. Censo da Educação Superior – 2014. Acessos: <<http://portal.inep.gov.br/web/centso-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>

_____. **Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais** – REUNI - Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/expansao>> e <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>

_____. **Relatórios Técnicos do Censo da Educação Superior no Brasil no período 2005-2014**. Apresentados pelo Portal MEC/INEP/DEEP, 2015.

_____. **PPC** - Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Engenharia de Alimentos, 2008 - Resolução nº 44/ 2009 CONSEPE/UFPB.

BARDIN, J. L. **Análise de Conteúdo**. Paris: Robert Laffont, Edições 70, Lda, 1977.

BAGGI, C. A. S., y Lopes, D. A. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica**, 2011. Avaliação - Campinas, 16 (2), 355-374.

BUENO, J.L. - A Evasão de Alunos. **Jornal da USP**, São Paulo, USP, 14 a 20 de junho de 1993.

CASTELO BRANCO, U.V. et FARIAS, M.S.B. Políticas de Expansão na Educação Superior: O REUNI na UFPB sob a ótica de coordenadores e professores. In: Anais do XXII Seminário Nacional Universitas/BR, realizado no Centro de Educação na Universidade Federal do

Rio Grande do Norte/UFRN, no período de 21 a 23 de maio de 2014.
ISBN: 978-85-425-0178-0. p.1071-1088

____ et JEZINE.E. **Questionário discutido no Grupo de Pesquisa em Educação Superior e Sociedade** – GEEPES, 2016.

CASTELO BRANCO, Uyguaciara Veloso; JEZINE, Edineide. A expansão da (na) UFPB: avaliando o REUNI (2008 A 2012). **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, V. 22, N. 2, p. 60-82, jul.-dez. 2013.
Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/17780/10145>. Acesso em: 14 abr. 2017.

CARDOSO, C. B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, 2008. 123 p.
Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1891/1/2008_ClaudeteBatistaCardoso.pdf

CUNHA, M. A. de A. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1820/1584>>

CHAVES, V. L. J. e AMARAL, N. C.. A educação superior no Brasil: os desafios da expansão e do financiamento e comparações com outros países. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 95-120, jan./abr. 2015

GAIOSO, N.P.L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

GUIDOTTI, V. e VERDUM, P. **Fatores que influenciam a evasão e a permanência dos alunos de um curso pedagogia na modalidade EAD**. II CLABES - Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono de la Educación Superior. Pontifícia Universidade Católica Rio

Grande do Sul, 2012. Disponível em: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_1/ponencia_completa_205.pdf

KIRA, Luci Frare. **A evasão no ensino superior**: o caso do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992 – 1996). 106p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba- São Paulo, 2002.

MANCEBO, D. **Educação Superior no Brasil**: Expansão e Tendências (1995- 2014). 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-3726.pdf>

MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J.R. ; OLIVEIRA, J.F. (Orgs.). **Reformas e políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Alínea, 2008.

NUNES, E. e CARVALHO, M. M. **Ensino Superior Público e Privado no Brasil**: expansão, evasão e perfil dos concluintes. Observatório Universitário - Documento de Trabalho nº. 35, Série Educação em Números. 2004. Disponível em: http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_35.pdf

PARAIBA, UFPB. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPB – 2014-2018**. 2014, p.13-16

PAREDES, Alberto Sanchéz. **A evasão do terceiro grau em Curitiba**. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1994. Documento de Trabalho NUPES, 6/94- Estudo realizado na UFPR e PUC/PR.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário**: condições de saída e de retorno à instituição. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 145 p. 2000. Disponível em: <file:///C:/Users/DEA/Downloads/PolydoroSoelyAparecidaJorge.pdf>.

RIGOTTO, M. E.; SOUZA, N. J. Evolução da Educação no Brasil: 1970 a 2003. **Análise**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p.351-375, ago./dez. 2005.

RISTOFF, D. **Evasão:** Exclusão ou Mobilidade. Santa Catarina, UFSC, 1995 (MIMEO)

SILVA FILHO, R.L.L.; MOTEJUNAS, P.R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M.B.C.M. 2007. **A evasão no Ensino Superior Brasileiro.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132: 641- 659. set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>>

SILVA, G. S. **Retenção e evasão escolar no curso de Engenharia de Alimentos do CT/UFPB**, monografia apresentada no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão e Avaliação da Educação Superior – CEGAVE/CE/UFPB, 2013.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (ANO 2015): UM COMPARATIVO ENTRE DOCUMENTOS

Isac Almeida de Medeiros

Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra

André Domingos da Silva

Anna Regina da Silva Ribeiro

Maria José Rodrigues Paiva

Rodrigo Araújo de Sá Pereira

Vanicleide de Carvalho Jovito

INTRODUÇÃO

O ensino superior no Brasil passou por algumas transformações nos últimos vinte anos, em consonância, sobretudo, com as duas formatações governamentais que o país vivenciou neste período. Por um lado, a política conservadora e privatizadora do governo Fernando Henrique Cardoso (conhecido popularmente como “Governo FHC”) abriu os caminhos de acesso ao ensino superior, com a propagação de instituições privadas de ensino, facilitando o ingresso dos alunos através da ampliação do número de vagas, do crescimento de cursos noturnos e de programas de financiamento.

Nesta perspectiva, a educação superior vem transpondo reformulações que têm suscitado estudos, investigações e análises

a respeito da aplicabilidade de ferramentas de controle e avaliação, bem como da qualidade do ensino neste novo contexto em que a educação brasileira está inserida.

De acordo com Silva e Silva (2008, p. 107) a proposta do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) é garantir “a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo, e os diversos objetos e objetivos da avaliação”. Neste sentido, os autores ainda acrescentam que “o sistema de avaliação deve articular, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo”. Assim, de fato, ocorre a participação integrativa e sistêmica de toda comunidade envolvida no processo de avaliação das instituições de ensino superior no país.

Com o objetivo de avaliar as instituições de ensino, o SINAES apresenta-se como um sistema regulatório da qualidade do Ensino Superior no Brasil, trabalhando em consonância com a universidade, procurando dar mais autonomia às Instituições de Ensino Superior (IES), integrando a autoavaliação, juntamente com a parceria com os Estados no desenvolvimento de suas políticas públicas, respeitando a individualidade e peculiaridades de cada universo acadêmico. Nesta direção, alguns resultados têm demonstrado pontos de relevância e que requerem certa atenção por parte dos órgãos reguladores – por assim dizer, por parte do governo – que garantam o cumprimento mínimo de qualidade.

Para Franco (2008) é importante o poder público atuar não somente em ações de racionalização de recursos, mas também promover iniciativas de valorização para os profissionais da educação, políticas para o ensino superior e da qualidade na educação básica.

Com o objetivo de verificar o que foi proposto no PDI e o que se apresentou no RAI (Relatório de Autoavaliação Institucional), realizamos uma pesquisa de caráter exploratório que, conforme

Martins (2000) busca maiores informações sobre determinado assunto, possui um planejamento flexível e é indicada quando se possui pouca familiaridade com o objeto analisado. Foi realizado um estudo de caso, com análise de conteúdo, utilizando revisão de literatura a partir de fontes de informações como: Leis, instrumentos de avaliação do SINAES e PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), motivo porque, quanto aos procedimentos, configura-se como pesquisa bibliográfico-documental.

ANÁLISE DOS EIXOS 1 A 5

De acordo com o relatório de autoavaliação institucional, no ano de 2015, a instituição contava com um quadro de 2.826 docentes e 3.122 técnicos administrativos. Possuía 143 cursos de graduação com um total de 40.858 discentes. Na pós-graduação *Strictu Sensu* eram 87 cursos em nível de mestrado e 70 cursos em nível de doutorado. O total de discentes nestes dois níveis da pós-graduação atingiam 5.411 no mestrado e 3.690 no doutorado.

Os documentos PDI e RAI da UnB foram analisados à luz do que estabelece o Instrumento de Avaliação Institucional Externa, do INEP, que está organizado em cinco Eixos que contemplam as dez dimensões do SINAES, conforme Quadro 1, a seguir.

EIXO INEP	DIMENSÃO DO SINAES
1- Planejamento e Avaliação Institucional	8 - Planejamento e Avaliação
2: Desenvolvimento Institucional	1 - Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional 3 - Responsabilidade Social da Instituição
3 - Políticas Acadêmicas	2 - Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão 4 - Comunicação com a Sociedade 9 - Políticas de Atendimento aos Discentes
4 - Políticas de Gestão	5 - Políticas de Pessoal 6 - Organização e Gestão da Instituição 10 - Sustentabilidade Financeira
5 - Infraestrutura Física	7 - Infraestrutura Física

Quadro 1 – Eixos do Instrumento Inep x Dimensões do SINAES

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

O foco do Eixo Planejamento e avaliação institucional é a descrição e a identificação dos principais elementos do processo avaliativo da IES em relação ao seu PDI, aos relatórios elaborados pela CPA (Comissão Própria de Avaliação) e aos demais documentos institucionais avaliativos do período que constitui o objeto de avaliação.

A Evolução institucional a partir dos processos de Planejamento e Avaliação Institucional, objeto do Indicador 1.1, trata da aproximação do planejamento institucional do processo de avaliação e também da formulação do Orçamento. O PDI da UnB aborda as áreas de atuação acadêmica, define Avaliação Institucional como um empreendimento que busca a promoção da tomada de consciência sobre a instituição com o objetivo de melhorar a Universidade e registra que as ações

institucionais que norteiam e promovem a avaliação na Universidade são: Plano de Autoavaliação, Ouvidoria e Fórum da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Já no RAI identifica-se o relato e a avaliação das principais ações e projetos executados na Universidade e as potencialidades e dificuldades identificadas pela CPA em 2015, assim como as propostas de ações continuadas para 2016.

Quanto ao Indicador 1.2 que trata do Projeto/processo de autoavaliação institucional, está posto que é conduzido pela CPA e realizado em consonância com o PDI, desenvolvendo todos os atores que atuam na Instituição, aproveitando os resultados das avaliações externas e as informações coletadas e organizadas a partir dos documentos oficiais da Instituição.

No RAI consta que a CPA e outros segmentos da UnB – que envolve todos os atores atuantes na Instituição - participaram da coleta e da organização dos dados para construção do RAI. Esta ação diz respeito ao Indicador 1.3 - Autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica.

Em 2015 a UnB iniciou uma consulta à comunidade acadêmica e os três segmentos (discentes, técnico-administrativos e docentes) foram consultados a respeito de temas como infraestrutura, serviços, imagem da Instituição, comunicação com a sociedade e ações de capacitação.

A *internet* é mencionada no PDI como um dos meios de comunicação mais utilizados para veicular informação e que a criação de um portal da CPA possibilitaria uma melhor divulgação dos trabalhos desenvolvidos e dos resultados alcançados.

No Indicador 1.4 - Autoavaliação institucional e avaliações externas: análise e divulgação dos resultados, o RAI informa que nos anos de 2014 e 2015, foram realizadas 47 avaliações externas de cursos de graduação na UnB. A partir das informações geradas,

realizou-se análise com o objetivo de identificar o impacto dos itens avaliados.

O RAI é o primeiro relatório parcial referente ao triênio 2015-2017 e está dividido em quatro partes. A primeira apresenta os dados da Instituição, a composição da CPA e o planejamento estratégico de autoavaliação. A segunda mostra a metodologia de trabalho. Na terceira parte, são apresentados os dados e informações das atividades executadas na Universidade. Na quarta e última parte, as atividades do período são avaliadas e sugeridas ações de caráter administrativo, político e pedagógico que visam à melhoria das atividades acadêmicas e da gestão da Instituição.

Já com relação ao Desenvolvimento Institucional, tratado no Eixo 2, abordamos os 9 itens seguintes: Missão institucional; atividades de ensino de graduação e pós-graduação; práticas de extensão; atividades de pesquisa/iniciação científica, tecnológica, artística e cultural; ações institucionais no que se refere à diversidade, ao meio ambiente, à memória cultural, à produção artística e ao patrimônio cultural; as ações institucionais voltadas para o desenvolvimento econômico e social; ações de responsabilidade social: inclusão social; ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico- racial; e ações institucionais de internalização. Verificou-se que tanto o RAI quanto o PDI apresentam consonância na maioria dos itens do Eixo 2.

Abordamos, a seguir, alguns itens que no nosso entendimento se destacaram durante a análise.

Um dos itens em destaque diz respeito às atividades de pesquisa/iniciação científica, tecnológica, artística e cultural, especificamente as desenvolvidas pelo DEG/UnB, que fomenta e gerencia programas dedicados a proporcionar aos alunos vivência ampla da formação acadêmica pela iniciação científica (jovens talentos), pela mobilidade nacional e internacional além de eventos.

Um dos exemplos é a criação do Prêmio Estudante Artista, com o objetivo de produzir ações artísticas inovadoras para a UnB.

Já com relação às ações institucionais no que se refere à diversidade, ao meio ambiente, à memória cultural, à produção artística e ao patrimônio cultural, a UnB desenvolveu várias ações voltadas à diversidade previstas pelo PDI, inclusive uma comissão voltada para inclusão e orientação, contando, ainda, com o incentivo à diversidade.

Com relação ao meio ambiente, houve a promoção de integração e elaboração de projetos ambientais visando o desenvolvimento sustentável e a integração regional. Além de desenvolver ações multidisciplinares, locais, regionais e nacionais e promover a integração de projetos ambientais e elaboração de políticas pertinentes. Já com relação à memória cultural é tratada no relatório de forma superficial. No que trata da produção artística, pode ser visto no relatório que o Conselho de Administração – CAD, aprovou a Resolução nº0104/2015, a criação do Prêmio Estudante Artista, como programa oficial com o objetivo de produzir ações artísticas inovadoras para a UnB. No ano de 2015 a UnB realizou 258 eventos artísticos envolvendo 5.517 participantes. E, por fim, no que trata do patrimônio cultural, a única parte citada com relação a ele no PDI é a editora universitária como importante incentivadora e disseminadora do patrimônio cultural. Já no RAI é vagamente citado e não tem registro específico de ações claramente voltadas para o patrimônio cultural.

No Eixo Políticas Acadêmicas são analisados os elementos constitutivos das práticas de ensino, pesquisa e extensão, considerando como meta o aprendizado, e enfatiza-se também a relação entre as políticas acadêmicas, a comunicação com a sociedade e o atendimento ao discente. Após as devidas verificações nos documentos PDI e RAI, é possível verificar que foram feitas as avaliações quanto a vagas ociosas, flexibilização curricular, vagas do PAS, ferramenta SISUnB,

sistemática de atualização curricular e PPC, cursos de graduação a distância, política de combate à evasão.

Os Indicadores que tratam das Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato-sensu*, estão contemplados no PDI, identificadas como Incentivos para publicações científicas e tecnológicas, Editais para estimular a produção discente, Bolsas de pesquisa/iniciação científico-tecnológica, Grupos de pesquisa, Convênios e acordos que promovam a pesquisa na Universidade.

Quanto às Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, tecnológica, artística e cultural, estendemos contempladas no PDI. Dentre as melhorias, destacamos a reestruturação do organograma e redefinição das atribuições e competências da Diretoria, criando coordenações e o núcleo de comunicação; conjugação das políticas culturais e esportivas da DEA com as demais da UnB; modernização da comunicação com a comunidade universitária; instituição de mecanismos de financiamento de projetos/programas e captação de recursos; sistematização dos processos de trabalho da DEA, automatizando-os quando possível.

O Indicador Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão está identificado no PDI e no RAI e as ações desenvolvidas pelo Decanato de Extensão (DEX) em 2015 foram referência nas políticas públicas, em especial no que diz respeito ao apoio e ampliação de normativas para as práticas extensionistas, reconhecendo-as como sustentáculos da relação Universidade e Sociedade. A UnB vem reestruturando suas áreas estratégicas de extensão, estabelecendo como princípio a importância das Instituições Públicas de Ensino Superior no processo de construção e viabilização de políticas públicas, difusão científica e disponibilização de serviços junto às comunidades por meio de ações de extensão. Uma ação

inusitada foi que o edital do PROEXT 2016/MEC/SESU foi divulgado um ano antes da disponibilização dos recursos, para que houvesse tempo hábil para a seleção interna das propostas. Foi organizada reunião de esclarecimento, com a comunidade acadêmica e lançado o edital interno para organizar a seleção das propostas. A extensão na Universidade conta também com o Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PIBEX) que tem por objetivo fomentar a participação de estudante em Programas e Projetos de Extensão de Ação Contínua (PEAC) apoiando-o na sua formação acadêmica. Esse programa fortalece as ações contínuas de extensão, concedendo bolsas com vigência de 12 meses possibilitando a permanência do discente na ação, fortalecendo assim, o desenvolvimento do plano de trabalho.

Já as Políticas institucionais e ações de estímulo relacionadas à difusão das produções acadêmicas: científica, didático-pedagógica, tecnológica, artística e cultural, estão contempladas no RAI, O DEG/UnB fomenta e gerencia programas dedicados a proporcionar ao aluno vivência ampla da formação acadêmica, pela iniciação científica (jovens talentos), pela mobilidade nacional e internacional e eventos. O acesso e a participação nos programas são regidos por meio de edital. Os programas de mobilidade possibilitam a complementação dos conhecimentos técnicos e científicos, vivência em outras universidades, minimizando a formação endógena.

A Comunicação da IES com as comunidades externa e interna também consta explanada no RAI e está mencionado no PDI.

O Indicador que trata dos Programas de atendimento aos estudantes, está posto no RAI e apresenta descrição do serviço de apoio psicopedagógico da UnB que é realizado através do Serviço de Orientação ao Universitário (SOU).

O Indicador Programas de apoio à realização de eventos internos, externos e à produção discente, está exposto no RAI,

relatando, inclusive, os eventos apoiados na Graduação, na Pesquisa e Pós-Graduação, na Extensão, e na Responsabilidade Social.

Em se tratando dos Indicadores Política e ações de acompanhamento dos egressos e Atuação dos egressos da IES no ambiente socioeconômico, as informações estão mencionadas no PDI e postas no RAI.

Ao discorrermos sobre Políticas de Gestão, que tem como foco a verificação do desenvolvimento das políticas de pessoal e da organização e gestão da instituição, identificamos que abrange, ainda, elementos do planejamento e da sustentabilidade financeira da IES para garantir o seu pleno desenvolvimento de forma sustentável.

Ao analisar se o RAI e o PDI da UnB, objetos deste estudo, verificou-se que estes documentos atendem aos indicadores constantes do Eixo 4, observando-se respostas positivas para ambos, no que se refere às políticas de pessoal e da organização e gestão da Instituição. Podemos, ainda, destacar a sustentabilidade financeira, demonstrada em ambos os documentos através dos recursos orçamentários. O PDI demonstra a previsão orçamentária para o período de 2014 a 2017, conforme projeção realizada pela Secretaria de Orçamento Federal do Ministério do Planejamento. Por sua vez, no RAI, está posto o comparativo entre a dotação orçamentária e o valor empenhado por ações orçamentárias, além das receitas líquidas da UnB no exercício de 2015.

De acordo com o PDI, os recursos orçamentários oriundos do Governo Federal são insuficientes para garantir a execução do que é planejado pela Instituição e sua sustentabilidade financeira. Esta conta com receita própria para fortalecer o atendimento de outras despesas de custeio. Deixa claro, porém, as atuais dificuldades e faz referência que as políticas de captação de recursos precisam ser discutidas e regulamentadas dentro da Universidade por serem uma alternativa de sustentabilidade (UNB, 2014, p. 136).

No que diz respeito à relação entre o planejamento financeiro (orçamento) e a gestão institucional, ao analisar o PDI verifica-se que foram utilizadas bases de um planejamento estratégico para sua construção. Afirma-se que o processo orçamentário passa pelas etapas de elaboração, análise e aprovação, controle e avaliação, e que a proposta orçamentária deve estar compatível com o PDI e, após sua aprovação, a distribuição interna dos recursos deve estar vinculada ao que foi definido no planejamento inicial (UNB, 2014, p. 135-138). O RAI também faz referência à execução do orçamento de 2015 de ações constantes no PDI da Instituição.

A Infraestrutura Física, objeto do Eixo 5, oportuniza verificar quais as condições que a IES apresenta para o desenvolvimento de suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Pode-se perceber uma conexão entre o que está proposto no PDI e as ações implementadas de acordo com o RAI. Este registra melhora nos indicadores Instalações Administrativas, Salas de Aula e Instalações Sanitárias, tendo sido apresentado, no PDI, o planejamento de ações para estes itens.

Já para os itens Auditórios, Salas de Professores, Laboratórios, Ambientes e Cenários para Práticas Didáticas: infraestrutura física, Espaços de convivência e de alimentação, os resultados não são satisfatórios em relação à consulta realizada junto à comunidade acadêmica, conforme os resultados apresentados no RAI, mesmo tendo no PDI ações propostas que visam resolver os problemas apresentados para esses itens.

Em relação às bibliotecas da instituição, o RAI registra alguns problemas, sobretudo no que concerne à infraestrutura física, bem como no que diz respeito à dificuldade de seleção e aquisição de acervo.

Quanto aos Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação, o RAI aponta que a instituição desenvolveu, por meio da Diretoria de Graduação à Distância (DEGD), projetos com tecnologia

de informação e comunicação, fez também melhorias no espaço Moodle, mas, mesmo assim, é uma área que requer atenção.

No PDI é apresentada, através do Projeto de Acolhimento a docentes, estudantes e professores, a proposta de “implantação de tecnologias de informação e comunicação aplicáveis aos processos de ensino e aprendizagem presenciais, semipresenciais e a distância” (UnB, 2014, p. 64).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação da Autoavaliação Institucional bem como as avaliações realizadas através do Sinaes, ratificaram a postura do Estado enquanto regulador e avaliador ante a prestação de serviços públicos, proposta na Reforma do Aparelho do Estado nos anos 1990. Dentre os objetivos desta reforma estava não só em transferir a responsabilidade da prestação destes serviços ao setor privado, mas também elevar a qualidade dos destes serviços, atendendo assim de forma mais satisfatória às necessidades sociais.

Observa-se nos documentos analisados que a Universidade de Brasília alcançou e manteve resultados adequados, mas também teve apontadas no RAI algumas áreas que necessitam de certa atenção e dedicação por parte da instituição para o alcance de melhores resultados, atendendo assim à demanda de sua comunidade acadêmica através da prestação de melhores serviços, primando pela excelência e qualidade dos mesmos.

O PDI por sua vez tem relevante papel neste processo, uma vez que norteia e direciona ações planejadas para o alcance destes resultados. Logo, percebe-se a necessidade premente do envolvimento de todo corpo funcional da instituição na elaboração e execução do

PDI, o que se identifica pelos registros de resultados da UnB, para que a instituição obtenha resultados satisfatórios, promovendo assim uma educação de qualidade que não só represente números, mas que efetivamente contribua para o desenvolvimento e crescimento de sua comunidade, da sociedade onde está inserida e, por conseguinte, do país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Qualidade da educação superior**. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4316-livretoqualidadeducacao&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 nov. 2016.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.15, n.1, p. 195-224, mar. 2010.

FRANCO, Alexandre de Paula. Ensino superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. **Jornal de políticas educacionais**, n.4, jul./dez. 2008, p. 53-63.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Instrumento de Avaliação Institucional Externa: subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial). Brasília: 2014, 36p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2015/instrumento_institucional_072015.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. São Paulo: Atlas, 2000.

SILVA, Gustavo Javier Castro da; SILVA, Cléa de Lima e. Avaliação do ensino superior no Brasil: o SINAES sob holofotes!. **Revista Processus de Estudos de Gestão, Jurídicos e Financeiros**, [S.l.], [S.v.], n.7, [S.d.]. ISSN 2178-2008.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Plano de Desenvolvimento Institucional, 2014-2017**. Brasília, 2014, 158p. Disponível em: <<http://www.unb.br/noticias/downloads/PDI.2014-2017.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Relatório de autoavaliação institucional, 2015**. Brasília, 2016, 119p. Disponível em: <http://www.cpa.unb.br/images/cpa/autoavaliacao/Relatrio_Autoavaliao_2015_2.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UFAM: ANÁLISE, CONTEXTO E PRÁTICAS

*Isac Almeida de Medeiros
Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra
Fabiana Formiga de Sousa
Glaucia Michelyne de Lima
Juliana da Silva Paiva
Leonardo Monte Silva Monteiro de Farias*

INTRODUÇÃO

A Universidade Federal do Amazonas é participante deste processo avaliativo, visto se tratar de uma Instituição de Ensino Superior cuja atuação está no oferecimento do Ensino de Graduação, Pesquisa e Extensão com vistas a implantar processo de modernização em sua gestão universitária, tendo em sua visão o primor pela sua excelência no fornecimento do ensino público, assim como na produção científica, contribuindo para o desenvolvimento social, regional, assim como, a promoção da educação ambiental, de forma que a atividade humana no universo institucional impacte minimamente o meio ambiente. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2005)

A análise dos resultados da avaliação da UFAM se deu a partir do Relatório de Autoavaliação e do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFAM, no qual se observou como a instituição correspondeu no atendimento a demanda dos cinco eixos do

Instrumento de avaliação externa, sendo as dimensões avaliadas, cujos resultados justificam a atribuição do conceito 3 (três) para UFAM, tomando como parâmetro de análise cinco eixos orientados pelo processo de avaliação institucional do INEP.

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Com relação a evolução institucional o processo da avaliação institucional na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), desde 2004, atende as determinações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o qual se configura como política de Estado e importante instrumento de sustentação da qualidade da educação superior. A Comissão Própria de Avaliação (CPA) tem atuação autônoma em relação aos conselhos e demais órgãos colegiados existentes (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2016). Diante do exposto podemos perceber a evolução institucional e o grau de responsabilidade diante da sociedade e a evolução diante das políticas públicas impostas e a valorização desses instrumentos pela UFAM.

Em julho de 2003, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Federal do Amazonas criou um grupo de trabalho para elaborar o projeto de implantação do sistema de avaliação do desempenho docente que foi posteriormente transformado pela Port. GR 1.369 de 31/10/2003 em Comissão Permanente de Avaliação - CPA. Com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior SINAES esta comissão foi ampliada pela Port. GR 1074/2004, passando a contar com cinco professores, quatro técnico-administrativos e um representante da comunidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2005). A partir do surgimento das necessidades de mudanças podemos perceber que a universidade

tem colocado isso como prioridade e que a partir dessas políticas as modificações foram sendo incluídas e priorizadas no ambiente institucional.

Com relação ao projeto/processo de autoavaliação Institucional no geral, aproximadamente 90% de docentes e técnicos sabem o que é a Autoavaliação e da existência da CPA, enquanto que para a segmentos discente há uma disparidade entre discentes presenciais e dos programas especiais (EaD, PARFOR e Licenciatura Indígena), que apresentaram 34% e 70%, respectivamente e esse baixo número relacionado aos discentes presenciais pode ser devido à falta de esclarecimentos quanto ao tema (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2016).

A CPA contou com a ajuda total da administração superior, que priorizou e viabilizou a implantação dos formulários de autoavaliação, discente, docentes e técnicos no sistema intranet (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2005). O apoio administrativo com relação ao relatório de avaliação é aplausível sendo necessário apenas a divulgação de forma enfática e imprescindível da importância dessa autoavaliação e essa preocupação é destacada e já está previsto formas para solucionar esse problema no relatório de avaliação ano 2015.

No geral, aproximadamente 90% dos docentes sabem o que é autoavaliação e da existência da CPA, porém existe um baixo número de participação na autoavaliação relacionado aos discentes e essa baixa participação dos discentes presenciais pode ser um reflexo da não aparente dos resultados dos processos avaliativos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2016).

Com relação aos docentes a porcentagem é relevante e merece destaque; em relação aos discentes é necessária uma atenção maior nesse aspecto de propagar a importância da autoavaliação. A avaliação interna da UFAM foi conduzida de maneira que se estenda à comunidade externa de egressos constituídos por ex-alunos e associações profissionais representantes da sociedade

civil (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2005). Esse é um ponto importante nesse processo de avaliação apesar de terem uma baixa relevância relacionado aos discentes da universidade. A baixa participação dos discentes presenciais pode ser um reflexo da não observação aparente de resultados dos processos avaliativos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2016). Nesse processo será necessário ampliar e trabalhar de forma que se perceba a valorização dos processos avaliativos dentro UFAM, será preciso destaque nos objetivos dessas avaliações e quais contribuições que ela poderá dar para o progresso contínuo da universidade.

Apesar das situações e desafios o planejamento faz parte da autoavaliação que é de disponibilizar para toda a comunidade universitária o acesso ao Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, além de promover discussões em todos os segmentos da comunidade universitária, principalmente entre técnicos e discentes. Pode-se usar as semanas de recepção aos calouros para atingir o público discente e seminários de capacitação para os corpos técnico e docente (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2016). No relatório de autoavaliação o PDI da instituição é mencionado, não ficando evidente como se materializa as ações propostas que possam vincular o conhecimento do PDI diante da comunidade acadêmica.

DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

O Eixo Desenvolvimento Institucional assume o papel de induzir maior comprometimento da IES na construção de seu PDI, priorizando sua coerência e evolução. Dessa forma, o eixo institucional contempla as dimensões de Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional e a Responsabilidade Social da Instituição.

Na dimensão Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional, o relatório de autoavaliação contempla, de maneira insuficiente, tendo em vista os resultados obtidos na pesquisa por meio dos questionários preenchidos pelos Discentes EAD, PARFO, indígena, discentes presencial, docentes e técnicos. Do levantamento observa-se que apesar de ser um documento acessível e importante para Instituição, os dados indicam que ainda é elevada a falta de conhecimento do documento por parte dos discentes (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2016).

Referindo-se a Responsabilidade Social da Instituição, percebemos que existe plena articulação entre as práticas de extensão contempladas no relatório de autoavaliação e o PDI. Por exemplo, O HUGV atende à comunidade local, do Estado do Amazonas e visitantes de outros Estados, sem distinção. No entanto, quanto as ações de inclusão e permanência do discente em vulnerabilidade social econômica, considera que a UFAM desenvolve parcialmente suas políticas de inclusão, de preservação ambiental e do patrimônio histórico da instituição. Portanto, apesar de ser previsto do PDI da IES, o relatório demonstra-se insuficiente (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2005).

Quanto às ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnica- racial, o relatório contempla, de maneira insuficiente. Ainda apresenta nas suas ações previstas, o desenvolvimento junto à comunidade universitária uma agenda que leve em consideração discussões a respeito do tema.

POLÍTICAS ACADÊMICAS

O eixo que trata das Políticas Acadêmicas engloba as dimensões que versam sobre as Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, Comunicação com a sociedade, Políticas de Atendimento ao Discente, Política e ações de acompanhamento dos egressos, Atuação dos egressos da IES no ambiente socioeconômico, Inovação tecnológica e propriedade intelectual: coerência entre o PDI e as ações institucionais.

Nas dimensões podemos observar a contribuição da avaliação no que se refere ao olhar da comunidade acerca da sua vida acadêmica, quer seja no desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão enquanto razão de ser das Instituições de Ensino Superior, específica para nosso caso em análise, como também para o movimento de interação com a comunidade externa.

Nesse aspecto, a discussão desse eixo vai mostrar que a instituição tem se preocupado de maneira mais forte no desenvolvimento de ações que visem a construção e consolidação de Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão de maneira satisfatória, elencando no PDI tais ações e trazendo à tona no Relatório de Autoavaliação. Nesse mesmo sentido estão as políticas de comunicação com a sociedade e as Políticas de atendimento aos discentes. Por outro lado, a Instituição ainda não conseguiu apontar que ações em seu planejamento Institucional buscariam estabelecer as ligações da Instituição com os seus estudantes egressos, demonstrando a lacuna no acompanhamento da inserção dos egressos na sociedade e no mundo do trabalho. Também não é feita referência ao tema da Inovação Tecnológica, não sendo previsto no PDI, nem tampouco no Relatório de Autoavaliação Institucional.

POLÍTICAS DE GESTÃO

O Eixo das Políticas de Gestão é composto por 8 dimensões que versam sobre como a Instituição vai dar concretude do ponto de vista gerencial aos desafios do planejamento institucional. Fazem parte desse eixo as seguintes dimensões: Política de formação e capacitação docente; Política de formação e capacitação do corpo técnico-administrativo; Gestão institucional; Sistema de registro acadêmico; Sustentabilidade financeira; Relação entre o planejamento financeiro (orçamento) e a gestão institucional; Coerência entre plano de carreira e a gestão do corpo docente; Coerência entre o plano de carreira e a gestão do corpo técnico-administrativo.

No tocante as Políticas de Gestão, a Instituição apesar de prever em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, o desenvolvimento e ações para aprimoramento das Políticas de Gestão, apenas a dimensão da Formação e capacitação docente e a de Relação entre o planejamento financeiro (orçamento) e a gestão institucional fora considerada suficiente. As demais dimensões foram consideradas inexistentes ou insuficientes, mesmo estando previstas no PDI.

INFRAESTRUTURA FÍSICA

No Instrumento de Avaliação institucional Externa, o Eixo 5 corresponde a dimensão 7, Infraestrutura Física, no qual são verificados como as IES desenvolvem suas atividades referente ao ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. Essa dimensão contempla as instalações administrativas e instalações físicas, incluindo Bibliotecas,

laboratórios, serviços, tecnologias de Informação e Comunicação, espaços de conveniências, de alimentação e para práticas de ensino.

As informações referentes instalações físicas da UFAM são apresentadas de forma quantificada em números e percentuais, sendo aplicado um questionário como um instrumento de coleta de dados, e como resultado apresentou um diagnóstico e sugestões de ações a serem tomadas com base no resultado do processo de autoavaliação. Entretanto no que se refere as questões de: quantidade, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação faltou uma análise mais próxima para a obtenção de informações mais específicas que servissem de subsídios necessários ao atendimento das demandas dos processos de avaliação externa.

Assim as informações oferecidas referem-se às instalações físicas, com uma média, para todos os itens, com 46% sendo parcial, que atende, mas não são as melhores; de 11 a 51%, não atendem, e aponta com maiores percentuais para serviços dos “restaurantes (51%), bebedouros (42%), biblioteca (39%), internet (39%) e instalações dos laboratórios de ensino (35%)”, por serem os pontos que mais afetam o corpo discente, e possivelmente foi por este motivo, que os estudantes também formam partícipes desse processo, sendo o Relatório da CPA do Amazonas criado com o intuito de fechar o “ciclo do PDI 2006/2015, servindo como ponto de transição para os relatórios seguintes, dentro de um novo ciclo no âmbito do PDI 2016/2025”.

O relatório da CPA traz informações importantes, por possuir a informações quanto à existência e quantidade de laboratórios, salas de aulas, auditórios, bibliotecas, laboratórios, entre outros, e acaba por realizar uma análise contemplando todos os itens do eixo 5 (infraestrutura). De acordo com Souza (2015, p.18) “cabe a CPA, no uso da autonomia de atuação que lhe confere a lei, tomar as ações no âmbito das instituições para que a auto avaliação aconteça. Assim, a auto avaliação não se dará de forma errática e caprichosa”.

No ponto de vista de obter informações a partir do cliente interno e externo, com o uso de um questionário, pode-se dizer que o resultado foi satisfatório por verificar pontos que precisavam ser melhorados e/ou inexistência deles, sendo inclusive, incluídos extratos das respostas no relatório da CPA. Por outro lado, se afasta no oferecimento de informações necessárias quanto à estrutura física, e está se encontra, não só em quantidade, mas se atende às instruções do instrumento de avaliação institucional.

Assim, a dimensão, área, seja adequada no atendimento as demandas de uso, como por exemplo: uma sala de aula para 30 alunos, esta deve ter uma área em tamanho suficiente para conter carteiras em número proporcional a quantidade de discentes e docentes, e em sua dimensão deve também haver espaço de circulação para todos, incluindo cadeirantes. Deve-se também, considerar questões relacionadas à iluminação, a adequação ao ambiente de estudos em todos os turnos/aulas; questões de acústica, principalmente em turmas e/ou aulas de canto e dinâmicas de grupos; ventilação e/ou climatização do ambiente de estudo; assim como aspectos relacionados à limpeza, segurança, acessibilidade e conservação.

De acordo com o relatório da CPA, às instalações físicas, de um modo geral, “foram consideradas como parcialmente adequadas”, com percentuais de 41% a 56,4%, (Relatório de Gestão 2015). Observe que, a instituição pode gastar um alto valor em compras de livros para o acervo, mas necessariamente não significa que a biblioteca irá obter conceito 5, pois para tal, faz-se necessário que o plano de atualização do acervo (físico e eletrônico/digital), esteja conforme previsto no instrumento de avaliação externa considerando as literaturas básica e complementar, se atende de maneira excelente às necessidades institucionais, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: coerência com o PDI e alocação de recursos.

A CPA da UFAM precisava contar com instrumentos avaliação para obtenção informação levando em consideração os princípios da

globalidade, legitimidade, e avaliação participativa. Dentro destes pressupostos, a CPA buscou autonomia e condições razoáveis de infraestrutura, compromisso institucional, e viabilizou a implantação dos formulários de autoavaliação discente, docente e técnico-administrativo eletronicamente, no sistema Intranet. A mediante pesquisa visa realizar uma análise das informações constantes no relatório da CPA, e se estas estão fluindo em direção ao atendimento das metas e objetivos do PDI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das verificações da avaliação institucional da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, podemos considerar alguns elementos no tocante a contribuição do processo de avaliação institucional proposto a partir do SINAES. Assim, destacamos a importância do SINAES, enquanto sistema que provoca autoavaliação da instituição enquanto espaço norteador de diálogo com a comunidade e do seu processo de tomada de decisões para repensar as ações que foram planejadas e redimensionando os rumos institucionais com vistas a melhoria do papel institucional.

Portanto, o sistema além de promover a melhoria da Educação Superior no país, traz em si a possibilidade de elucidar as potencialidades e lacunas presentes no decorrer do processo de desenvolvimento das instituições de ensino e das sociedades que delas dependem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Sinaes**. Brasília-DF, 2011. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa**. Brasília, 2014. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2015/instrumento_institucional_072015.pdf>. Acesso em: 29 Nov. 2016.

PEREIRA, Fátima Sousa; LEITE, Carlinda. Avaliação institucional e qualidade educativa na formação inicial de professores em Portugal. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.27, n.65, p.440 – 466, maio/ago.2016. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3889/3196> >. Acesso em: 23 Nov. 2016.

SOBRINHO DIAS, José. Avaliação institucional: a experiência da Unicamp – condições, princípios, processo. **Pro – Posições**, vol.6, n.16, 41-54, março de 1995. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/16_artigo_sobrinhojd.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2016.

SOUZA, Ricardo Fasti de. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Contrato no. SA 4423/2014 Controle Unesco 542313 1º PRODUTO: Documento técnico contendo estudo analítico sobre os resultados... São Paulo: UNESCO; CNE Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=26211-produto1-estudo-processos-avaliacao-ies-brasileiras-vinculados-sinaes-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 nov. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Plano de Desenvolvimento Institucional 2006-2015. UFAM, 2005. 213p. Disponível em: <<http://www.cpa.ufam.edu.br/index.php/relatorio.html>> Acesso em: 16 set. 2016.

_____. **Relatório CPA da Autoavaliação 2015**. Acessado em: <<http://www.cpa.ufam.edu.br/index.php/relatorio.html>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E O SINAES

Damião de Lima

Joás Jerônimo dos Santos

INTRODUÇÃO

O debate acerca da Avaliação do Ensino Superior é intenso e fervilhante. Visões ideológicas sobre o papel do Sistema de Educação se confrontam. A partir delas os métodos e mecanismos de avaliação são questionados, aprovados ou reprovados, desde sua concepção à sua efetivação. Todos concordam, em tese, ao menos, que se necessita de uma avaliação que consiga, de fato, responder aos anseios da sociedade que é a pagadora de impostos e financiadora desse Sistema de Educação Superior e, também, principal interessada numa Educação Superior aprovada e atualizada que cumpra o seu mister de capacitar profissionalmente seus membros, além de, outrossim, formar cidadãos cômicos de suas responsabilidades para com a coletividade e cidadania. Atores outros, além da sociedade, participam do processo, com destaque para o governo e as universidades. O governo, eleito pela sociedade numa democracia representativa, como ente público que coordena e dirige o sistema, carece de responder à sociedade que o elegeu. As universidades como entidades públicas cuja razão de existência é a necessidade da sociedade por educação de qualidade tem participação decisiva por ser objeto desse processo avaliativo. E, através de seus quadros técnico e docente deve participar ativamente

e se posicionar em todo o processo de avaliação. O governo federal, através do Ministério da Educação, então, com base no documento Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES: Bases para uma nova proposta de avaliação da educação, confeccionado pelos membros da Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior, composta por docentes, estudantes e técnicos do Ministério da Educação propôs um modelo de avaliação para a Educação Superior. Nesse texto apresentam-se alguns questionamentos que surgem da leitura do documento e da literatura especializada: Qual a avaliação se propõe no documento SINAES? Por que, para quê, para quem e como avaliar?

AValiação DO ENSINO SUPERIOR

A avaliação do Ensino Superior ganhou novos aspectos com a redemocratização do país e a Constituição Federal de 1988. A década seguinte trouxe ventos de mudanças na concepção de Estado e no contrato entre o governo e a sociedade. Mecanismos de controle e acompanhamento externo são criados com as reformas do Estado dos anos 1990 e as demandas sociais por mais acesso ao ensino superior levaram a questionamentos sobre esse nível de educação e sua estrutura. Para dirigir esse Estado em transição ganham força a gestão pública e os novos modelos de políticas públicas que se apresentam, também, para o sistema de educação superior. Os princípios consagrados na Carta Magna explicitaram a necessidade de avaliação do ensino superior. (DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA e FILIPAK, 2015).

Por sua complexidade e envolvimento de inúmeros interesses dos governos, instituições, docentes, técnicos-administrativos, alunos,

organizações e sociedade, cada um com visão distinta e, algumas vezes, conflitantes, sobre o papel da educação superior no país, a avaliação sempre encontrou impedimentos diversos para sua efetivação. Um pensamento dialético promovido no interior das instituições de ensino superior era elemento dificultoso para a adoção de uma avaliação efetiva nas universidades. A expansão do ensino superior brasileiro marcado por complexidade, diversidade e heterogeneidade observou muito mais os interesses de cada instituição do que a demanda social. (BERTOLIN e MARCON, 2015).

Nos anos 2000 o governo federal através do Ministério da Educação apresenta a proposta de avaliação através de um sistema unificado. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES: Bases para uma nova proposta de avaliação da educação é o documento base para essa proposta. Posteriormente, o modelo de avaliação proposto foi se modificando com a edição de portarias e documentos reguladores que definiram os mecanismos de avaliação para a Educação Superior no Brasil. O documento teve a finalidade de “analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior”. Além de “elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados”. (BRASIL, 2003).

A PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DO SINAES

O documento base do SINAES apresenta uma visão abrangente quanto à avaliação. Ele defende um conjunto de processos avaliativos que também observem a função exclusiva do Estado de regulação da Educação Superior. Para tal, essa avaliação necessita abarcar uma proposta de política capaz de “refundar a missão pública do sistema

de educação brasileiro” e leve em conta a diversidade das instituições, a qualidade do ensino, a relevância social das instituições e do ensino superior e garanta a autonomia institucional.

Nesse sentido é preciso tomar a educação como direito e bem público, entendendo que a “missão pública da Educação Superior é formar cidadãos, profissional e cientificamente competentes e, ao mesmo tempo, comprometidos com o projeto social do país”. Essa tarefa exige do Estado muito mais do que a garantia constitucional do acesso à educação como direito de todos. Exige-se a observância da importância estratégica da Educação Superior como instrumento de promoção da “cidadania democrática, justiça social e desenvolvimento sustentável”, capaz de amainar as “desigualdades diante do conhecimento”. (BRASIL, 2003, pp. 7, 8).

Como norteadores desse processo, o documento base do SINAES apresenta diretrizes que devem ser aplicadas no plano macro educacional e no processo de avaliação. Essas diretrizes falam da transformação na Educação Superior do país para “corresponder mais diretamente aos anseios da sociedade por um país democrático”, destacando a participação ativa dos cidadãos; a preservação dos valores acadêmicos fundamentais; a “valorização das IES como instituições estratégicas”; “papel irrenunciável do Estado na constituição do sistema nacional de Educação Superior”; credenciamento periódico das instituições; “valorização da missão pública” através de sistema de avaliação com objetivo primordial de alcançar a “melhoria da qualidade acadêmica e da gestão institucional”. (BRASIL, 2003, p. 8).

Quando apresenta essas diretrizes o documento aborda a “valorização da função pública da Educação Superior”, entretanto, também fala em “refundar a missão pública do sistema de educação brasileiro”. Ora, é preciso refundar ou valorizar a função ou missão pública da Educação Superior no Brasil? E mais: Quem definiu essa função? Quais os objetivos a serem alcançados por ela?

Outro aspecto também das diretrizes é a “transformação na Educação Superior brasileira para corresponder mais diretamente aos anseios da sociedade”. O termo Educação Superior é tão abrangente que quando se fala em transformação dela logo ocorrem os questionamentos: Transforma o quê? Como os cidadãos e a sociedade participariam desse processo? Quais são os anseios da sociedade quanto à Educação Superior brasileira?

Destaca-se outra diretriz que acentua o “papel irrenunciável do Estado na constituição do sistema nacional de Educação Superior” e coloca as universidades públicas como referência do sistema. Quais os critérios utilizados para se tomar as universidades públicas como modelo a ser seguido? A visão do alto da torre de marfim teria impedido os docentes dessas mesmas universidades de perceberem seus limites e defeitos?

O CENÁRIO E OS MODELOS DE AVALIAÇÃO

O documento base do SINAES apresenta um cenário das mudanças ocorridas na Educação Superior no país. Os fatores externos, como o mercado globalizado da educação e internacionalização do conhecimento, foram determinantes para a ocorrência de novas ofertas educativas, acréscimo da demanda por vagas no ensino superior e competitividade do setor. Exige-se da Educação Superior qualidade e inovação, com maior acesso e diminuição das diferenças sociais. As reformas dão centralidade aos processos avaliativos e de regulatório da educação superior. (BRASIL, 2003).

Destaca o documento base que “de forma especial, os modos de informação pública a respeito das condições de produção e dos resultados obtidos pelas instituições adquiriram grande importância

e vêm sendo crescentemente exigidos, aperfeiçoados e detalhados”. (BRASIL, 2003, p. 11).

Os modelos apresentados pelo documento base do SINAES têm naturezas e inspirações distintas. Ambos importados. Nesse sentido, destaque-se a ausência de criatividade dos pesquisadores brasileiros para criação de um modelo de avaliação nacional que representasse a essência do país quanto à Educação Superior. Até entende-se esse fato. O nosso sistema de Educação é originário dos países europeus e da América do Norte.

O modelo anglo-americano é apresentado como regulador e tecnicista, valorizador de elementos quantitativos e resultados classificatórios. Esse modelo classifica o sistema por critérios de eficiência ou ineficiência no atendimento das exigências sociais. Avalia-se a partir de indicadores quantitativos, “medidas físicas, área construída, titulação dos professores, descrição do corpo docente, discente e servidores, relação dos servidores, dos produtos, das formaturas, volumes de insumos, expressões numéricas representando qualidades, citações”. (BRASIL, 2003, p. 12).

O modelo holandês e francês, por seu turno, combina dimensões quantitativas e qualitativas com ênfase na avaliação institucional e análise. É apresentado como modelo de avaliação emancipatória que vai além de aspectos de desempenho, requerendo o “sentido ou da existência das instituições de ensino superior na sociedade”. (BRASIL, 2003, p. 12).

Nesse caminho, a “avaliação não se apresenta somente como prática produtora de juízos de fatos, de coleta de informação, medida e controle de desempenho”. Os processos avaliativos solicitam, pois, “reflexão tanto sobre a prática quanto sobre o objeto e os efeitos da avaliação, o que só pode ser feito através de juízos de valor”. (BRASIL, 2003, p. 12).

São concepções distintas da avaliação que utilizam instrumentos diversos de acordo com os objetivos desejados e analisa

os resultados obtidos também sob óptica diversa. O documento acentua que, enquanto uma é “comprometida com a transformação acadêmica, em uma perspectiva formativa/emancipatória”, a outra, está “vinculada ao controle de resultados e do valor de mercado, com visão regulatória”. (BRASIL, 2003, p. 15).

O engendramento argumentativo do documento claramente dicotômico apresenta as virtudes de um modelo e explora a exaustão a problemática do outro, numa parcialidade descomunal. Nesse sentido cabe questionar: Seria o modelo regulador tão maléfico para a avaliação do Ensino Superior? O modelo chamado de emancipatório é, de fato, virtuoso a ponto de remodelar o Ensino Superior e ainda atender as requisições sociais hodiernas?

AVALIAÇÃO COMO ATIVIDADE ESSENCIAL PARA O APERFEIÇOAMENTO ACADÊMICO

No Estado democrático regido pela supremacia do interesse público não se concebe uma atividade de natureza pública e financiada pelos impostos pagos pela coletividade que não esteja sujeita a instrumentos de acompanhamento e regulação, portanto, avaliativos. No caso das políticas públicas essa característica é determinante para o atingimento de seus objetivos primordiais. A Educação Superior se excetua a essa regra. O aumento dos custos da educação superior pública e a limitação orçamentária do Estado acentuam a necessidade de prestação de contas à sociedade quanto a elemento de qualidade e da amplitude dos serviços que as Instituições de Ensino Superior oferecem a essa mesma sociedade.

O documento base do SINAES defende que isso reforça “a concepção e prática de avaliação segundo a qual a função de

regulação e controle predomina sobre a de formação e emancipação institucional”. Apesar de distinção quanto a orientação, as duas vertentes “consideram a avaliação como uma atividade essencial para o aperfeiçoamento acadêmico, a melhoria da gestão universitária e a prestação de contas de seu desempenho para a sociedade”. (BRASIL, 2003, p. 15).

Indiscutivelmente o sistema educativo precisa cumprir o seu mister e a avaliação deve ser meio de garantir esse cumprimento. Não se pode fugir da regulação estatal, porque é previsão legal e constitucional, porém, não se deve avaliar exclusivamente como mecanismo de controle sem observar aspectos educativos, tanto interna como externamente à instituição. A avaliação apresenta-se como responsabilidade do Estado e, também, de interesse maior da população que tem o direito de “saber como as instituições estão realizando seus mandatos sociais relativos ao avanço do conhecimento e à formação de cidadãos que também sejam bons profissionais”. (BRASIL, 2003, p. 15).

Uma boa avaliação expõe as vísceras da organização. Seja qual for o viés adotado ou o modelo seguido, sendo executado com compromisso com o ethos público e com a missão institucional, a avaliação concebida desde os primórdios com objetivos claros e compromisso coletivo de todos os atores envolvidos, apresentará uma visão mais ampliada e aprofundada da instituição, porque permite o conhecimento dos aspectos administrativos e pedagógicos da universidade e pode explicitar os pontos fortes e fracos do processo e revelar possíveis caminhos de oportunidades para melhoria.

Avaliar é verificar a responsabilidade social da universidade no seu sentido mais amplo. Responsabilidade que ultrapassa a execução pura e simples de atividades acadêmicas; está atenta às demandas da sociedade e é ativa na participação da resolução da problemática social e ambiental, além de desenvolvimento tecnológico, econômico,

educacional, atende, sim, ao desenvolvimento humano da comunidade, cidade, região e país onde se localiza.

AVALIAÇÃO, INTEGRAÇÃO, ARTICULAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

O documento base do SINAES propõe que a avaliação deve ter como ideias centrais “as de integração e de participação”. E defende que a “construção de um sistema de avaliação capaz de aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições, bem como promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade”. A avaliação deve articular a autonomia dos “processos educativo-emancipatórios” e as “funções de regulação” típicas da supervisão estatal, “para o fortalecimento das funções e compromissos educativos”. (BRASIL, 2003, p. 61).

Nessa direção o documento base aponta que

(...) um “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior” (SINAES) busca assegurar, entre outras coisas, a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação. O sistema de avaliação deve articular, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo. (BRASIL, 2003, p. 61).

A avaliação é uma construção coletiva, de caráter político, pedagógico e administrativo, com vistas à “melhoria institucional,

autoregulação, emancipação, elevação da capacidade educativa e do cumprimento das demais funções públicas”. (BRASIL, 2003, p. 61).

Na proposta para uma política de avaliação da educação superior o documento base do SINAES aponta duas dimensões que devem se articular no sistema: avaliação educativa e regulação. Na primeira, de natureza formativa, segundo o documento, buscaria “atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação”. A segunda, caracterizada pelas funções próprias do Estado teria entre as funções a “supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, credenciamento, descredenciamento, transformação institucional”. (BRASIL, 2003, p. 62).

PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS DA AVALIAÇÃO

O documento base do SINAES apresenta princípios e critérios que devem nortear o modelo de avaliação proposto começando pelo pressuposto fundamental que sustenta todo o sistema de educação do país: *Educação é um direito social e dever do Estado*. Além de ser basilar para a função social das instituições educacionais, o princípio de direito social dado à educação também se refere à avaliação, visto que, por princípio ético e social, o compromisso do direito social necessita se acompanhado pela sociedade que lhe faz usufruto. (BRASIL, 2003).

Outro princípio se refere aos *valores sociais* ligados a “relevância da formação e da produção de conhecimentos”, e na sua “eficácia para fortalecer as preferências éticas e políticas dominantes em um determinado momento histórico”. (BRASIL, 2003, pp. 63, 64).

A *Regulação e controle* é outro princípio da avaliação que aponta a função estatal de supervisor e regulador da educação superior quanto ao planejamento e qualidade do sistema. (BRASIL, 2003).

Defendendo a avaliação como prática social educativa o documento base do SINAES apresenta mais um princípio norteador da avaliação: a prática social com objetivos educativos. Nesse caminho,

A avaliação é essencialmente educativa, portanto formativa, sem que para isso deixe de utilizar também instrumentos e procedimentos de controle. É um projeto, pois se trata de movimento que, examinando e julgando o passado e o presente, visa promover transformações, ou seja, tem o futuro em perspectiva. (BRASIL, 2003, p. 65).

Também são apresentados os princípios do *Respeito à identidade e à diversidade institucionais* em um sistema diversificado que observa a fragmentação do sistema de Ensino Superior no país; a *Globalidade* que destaca que o processo de avaliação de um sistema de Educação Superior precisa abarcar princípio, meio e a continuidade do fenômeno a ser avaliado; a *Legitimidade* que salienta a necessária legitimidade técnica da avaliação, “assegurada pela teoria, pelos procedimentos metodológicos adequados, pela elaboração correta dos instrumentos e por tudo o que é recomendado numa atividade científica”, além da legitimidade ética e política ligada a responsabilidade pública dos processos de avaliação; e a *Continuidade* que aponta a importância da continuidade e permanência dos processos de avaliação para criar uma “cultura da avaliação educativa internalizada no cotidiano”, o que poderia acarretar na transformação da avaliação num conjunto de rotinas e “procedimentos burocráticos e legalistas, perdendo seu potencial de transformação a partir de reflexões compartilhadas e permanentemente exercitadas”. (BRASIL, 2003, pp. 65, 67, 68).

O documento discorre que, considerando o “marco legal e a experiência e características da política de avaliação da educação superior vigente”, o SINAES “aponta para a uma reorientação de concepções e formas nas funções avaliativas e regulatórias” dirigidas pelo Ministério da Educação, com vistas à “democratização e à qualidade da educação superior no Brasil”. (BRASIL, 2003, p. 98).

O SINAES QUE SURTIU DO DOCUMENTO BASE

O SINAES é parte integrante de um modelo de gerenciamento do Sistema de Ensino Superior do país. Como instrumento de avaliação permitiu que instituições desenvolvessem, aplicassem, acompanhassem e avaliassem seus projetos institucionais. Ao preconizar a participação da comunidade acadêmica durante todo o processo de avaliação, o SINAES se revela um modelo inovador quanto aos modelos avaliativos, com destaque para a autoavaliação institucional.

Entretanto, do transcurso dos anos, a proposta de mudança se revelou continuidade do que já se praticava. Procedimentos para medição quantitativa ganharam corpo e volume. As amarras normativas e a urgência das reformas e expansão do Sistema de Ensino Superior no país atropelaram as boas intenções do documento inicial. A urgência deu lugar ao planejamento. A forte expansão do acesso ao Ensino Superior com ampliação de vagas nos sistemas público e privado tornou a avaliação um procedimento extremamente técnico e pouco político. Quando os atores buscavam mudanças na episteme do processo, quase sempre o faziam por interesses pouco éticos e que não observavam os princípios norteadores do documento base com destaque para educação como direito social e dever do Estado.

Os valores sociais ganham cifras financeiras com os programas oficiais que ofertam bolsas na rede privada. O compromisso social da universidade se manifesta muito mais no número de alunos ingressantes do que na permanência e qualidade do ensino.

Entretanto o combate ao modelo de avaliação do SINAES pura e simplesmente não representa uma demonstração da propalada autonomia universitária. Mesmo falho, um sistema de avaliação se revela extremamente necessário para acompanhar e reorientar as ações das instituições de ensino superior. Não raro, as vozes que se levantam contra a avaliação não apresentam modelo alternativo. Mesmo sendo tecnicista, regulatória ou quantitativa, a instituição que cumpre o seu mister e tem resultados sociais para exibir não temerá nenhum tipo de avaliação. Afinal, seja qual for o viés aplicado, os frutos do trabalho educacional realizado com compromisso social serão encontrados.

Avalia-se para saber o que se faz, o quanto se faz e como se faz. A instituição de ensino superior que realiza suas atribuições com qualidade e competência se apresentará bem em qualquer cenário de avaliação.

Avalia-se porque se faz necessário acompanhar as ações das instituições de ensino superior, afinal, elas são participantes de um sistema de educação que é um direito social e dever do Estado. Nesse sentido, através do contrato estabelecido entre a sociedade e o governo, o acompanhamento das ações de tudo que concerne ao ente público é direito do cidadão. A *accountability* como instrumento de controle social das ações do Estado também está presente na política educacional.

Avalia-se para atender aos anseios da coletividade hoje por mais acesso à educação superior com qualidade. A sociedade exige das instituições e do Estado que mais oportunidades sejam ofertadas, porém, essas precisam estar em sintonia com os movimentos da própria

sociedade quanto a busca e exercício de direito e o desenvolvimento social, cultural, econômico e educacional.

Deve-se avaliar levando-se em conta o interesse primordial da sociedade. As instituições de ensino não devem ser castelos isolados da comunidade. Devem estar inseridas no contexto social local, regional e nacional e atuar com vistas ao desenvolvimento da coletividade. Todos os atores envolvidos devem participar ativamente do processo de avaliação desde sua concepção no mesmo nível de importância. A avaliação deve promover a participação e o conhecimento da instituição por seus membros e comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar é promover o autoconhecimento. Nesse caminho, a instituição que se avalia e é avaliada com clareza e objetividade pode, através desse processo, conhecer melhor seus procedimentos, suas potencialidades, suas limitações e seus frutos. O conhecimento dá poder a quem o adquire.

O empoderamento decorrente do conhecimento adquirido numa boa avaliação é resultado de um movimento de conquista. Não se ganha poder sem ação de força. O poder é conquista. A conquista é ação coletiva, quando se fala de uma organização. A conquista é ação estratégica e de inteligência.

O SINAES pode ser um instrumento de avaliação que promova o conhecimento e o autoconhecimento da instituição, potencializando a ação dessa mesma instituição.

Francisco e outros, 2015, p. 547, sobre o SINAES, colocam:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) torna-se uma ferramenta que, além de estratégica, busca inserir as instituições em um contexto de inteligência competitiva. Isso se confirma no momento em que o SINAES predispõe um olhar para a dinâmica externa da instituição, constituindo o “autoconhecimento institucional”. (FRANCISCO e outros, 2015, p. 547).

A avaliação é, pois, oportunidade crescimento e expansão da instituição quando envolve todos os seus membros e está inserida num contexto mais amplo de responsabilização social e cumprimento do mister institucional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**: Bases para uma nova proposta de avaliação da educação. Brasília, DF. Agosto de 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>. Acesso em: 09/10/2015;

DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA, Alboni Marisa; FILIPAK, Sirley Terezinha. Avaliação da educação superior: limites e possibilidades do Núcleo Docente Estruturante. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 15, núm. 44, enero-abril, 2015, pp. 61-87. Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189137759004>. Acesso em: 10/01/2016;

FRANCISCO, T. H. A.; NAKAYAMA, M. K.; MELO, P. A.; PITTA, M. A.; OLIVEIRA, F. P. Análise epistemológica da avaliação institucional da educação superior brasileira: reflexões sobre a transposição de paradigmas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 531-562, jul. 2015. Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/116252/9213>. Acesso em: 10/01/2016.

ANÁLISE DA POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DO PNPG 2011 – 2020: DESAFIOS PARA ATINGIR METAS DIANTE DO ATUAL CENÁRIO ECONÔMICO DO BRASIL

*Luiz de Sousa Junior
Débora Lopes do Rego Luna*

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (CF) estabelece a educação como direito social²⁴, e, para sua promoção, definiu o Estado como principal responsável por sua oferta²⁵. Ademais, estabeleceu os princípios que regeriam o ensino a ser ministrado no país, garantindo a gratuidade do ensino público. A Carta Magna definiu as condições para atuação da iniciativa privada na educação e estabeleceu, ainda, a autonomia universitária, bem como definiu o papel a ser desempenhado por cada ente da Administração Pública na estruturação da educação nacional.

24 A CF de 1988 considera a educação como sendo um direito social, previsto no Título II, que trata dos Direitos e Garantias Fundamentais. Segundo o art. 6º, “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Além disso, o direito à educação foi inserido no Título VIII da Constituição, que trata da Ordem Social.

25 A CF de 1988 prevê que a educação é dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Dessa forma, entende-se que se trata de um regime de corresponsabilidade social, sendo que tal dever tem por principal responsável o Estado, representado pelos entes federados, quais sejam: a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Para garantir o cumprimento dessas normas constitucionais, foram estabelecidas fontes de financiamento garantidoras dos recursos de que o Estado necessita para fazer frente aos investimentos com a educação. A CF 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei 9394/96) atribuem à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, cada ente com sua esfera de competências, a responsabilidade pela administração do sistema educacional brasileiro. Assim sendo, consagrou-se a existência de três grandes sistemas de ensino que devem atuar em regime de colaboração.

Conforme o art. 211, § 1º, da Constituição Federal, a União deve aplicar os recursos na administração do sistema federal, em programas próprios e em transferências para os sistemas estaduais e municipais, em decorrência de sua função redistributiva e supletiva, visando a garantir igualdade de oportunidades educacionais e um padrão mínimo de qualidade de ensino.

O texto constitucional garante a vinculação de um percentual mínimo dos três níveis de governo para o financiamento da educação. Tal princípio da vinculação de recursos para a educação é considerado como meio para assegurar os recursos públicos para a manutenção do ensino. O percentual mínimo da receita de impostos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino é estabelecido pela Constituição Federal da seguinte forma: a União deverá aplicar não menos que 18% de seus recursos, enquanto os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem aplicar um mínimo de 25% de suas receitas provenientes de impostos e transferências constitucionais.

É importante entender qual o atual cenário do sistema de ensino superior do Brasil. No ano de 2014, o Brasil contava com 2.368 instituições de ensino superior, divididas entre Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Institutos Federais e CEFET. A maior parte das Instituições de ensino superior no Brasil é privada, cerca de 87% do total, o que demonstra uma massiva participação do

setor privado, uma vez que detém mais 74% do total de matrículas realizadas no ensino superior no Brasil em 2014.

Já o sistema federal de ensino superior é composto por 63 universidades, quatro faculdades e 40 Institutos Federais e CEFET, totalizando pouco mais do que 25% do total de matrículas em 2014. As Instituições estaduais e municipais, em número de 191 instituições em todo o Brasil, foram responsáveis por cerca de 800.000 matrículas, o que equivale a 0,01% do total de 2014.

A maior concentração de gastos do Governo Federal com a educação superior se dá através do Ministério da Educação. Deve-se ressaltar também a participação de outros órgãos federais que contribuem para os gastos com a educação superior, como a Financiadora de Estudos e Projetos – (FINEP), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – (CNPq), Fundações de Amparo à Pesquisa – (FAP's) e Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação – (MCTI).

Em 2013, conforme gráfico a seguir, o percentual de gasto do governo federal com a educação superior chegou a 1,1% do PIB daquele ano. Ressalte-se que o investimento público também está presente no ensino superior privado, que como já visto anteriormente, perfaz cerca de 87% de Instituições de todo o sistema de ensino superior do Brasil. Tal investimento se dá através da concessão de financiamento, com o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e de bolsas de estudo integrais ou parciais com o Programa Universidade para Todos (PROUNI). No gasto com este nível de ensino também estão incluídas o pagamento de bolsas de Pós-Graduação, a transferência de valores para entidades privadas, a exemplo do Sistema S, entre outros.

As despesas com educação, ao longo dos últimos anos, com relação ao Produto Interno Bruto (PIB), apresentam evolução positiva. O gráfico que se segue trata dos percentuais do investimento público total em relação ao PIB.

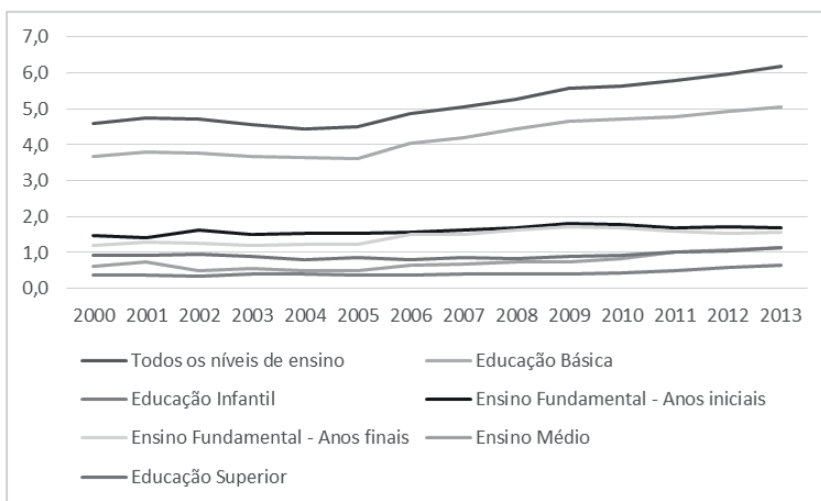


Gráfico 1 - Percentual do Investimento Público Total em relação ao PIB (%)

Fonte: Elaboração própria baseada nos dados do Inep/MEC

O valor do investimento público na educação em todos os seus níveis de ensino chegou a cerca de 6 % do PIB em 2013. Pode-se constatar um crescimento com relação a este percentual, uma vez que em 2000 esse percentual não passava de 4,6% do PIB daquele ano. No mesmo ritmo de crescimento encontra-se o percentual dos investimentos públicos na Educação Básica que em 2013 era de 5,1%, enquanto que nos anos de 2000 era de 3,7%. Quanto aos outros níveis de ensino, verifica-se uma certa estabilidade quanto aos investimentos públicos.

Dando enfoque aos gastos públicos com o ensino superior, vislumbra-se no próximo gráfico a evolução dos valores investidos por aluno do ensino superior.

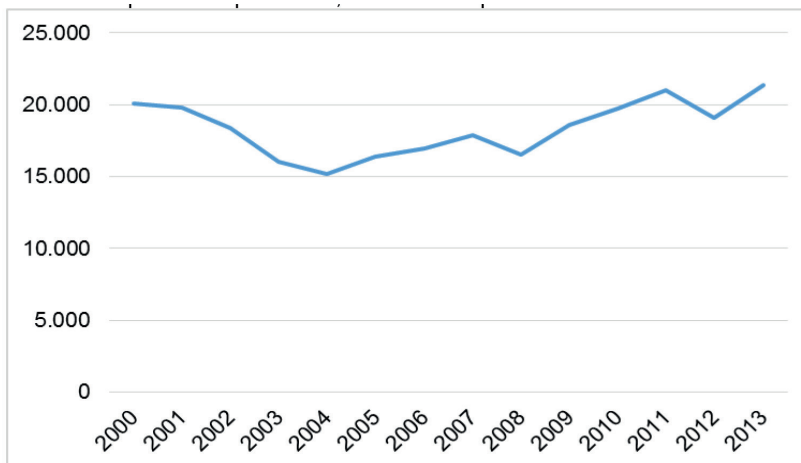


Gráfico 2 - Investimento Público Direto em Educação por Estudante, com Valores Atualizados para 2013 pelo IPCA, no Ensino Superior - Brasil 2000-2013.

Fonte: Elaboração própria baseada nos dados do Inep/MEC

Entre os anos de 2000 e 2004 é possível notar uma diminuição no valor investido por estudante. A partir de 2005 há um aumento progressivo deste valor, com a exceção do ano de 2008, reflexo da crise mundial daquele ano. Verifica-se, portanto, que houve, na política de investimentos na educação superior do Brasil, uma tendência de aumento de recursos; no entanto, a crise que abala o país atualmente pode sustar tal crescimento, vindo a prejudicar a evolução e expansão deste nível de ensino com impactos não só no ensino, mas na pesquisa e produção científica.

O FINANCIAMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO E O PAPEL DOS ÓRGÃOS DE FOMENTO

As Universidades Públicas e os Institutos de pesquisa são os maiores beneficiários dos recursos destinados à pesquisa científica, uma vez que é nessas Instituições que se desenvolve quase que a totalidade das atividades científicas e acadêmicas, estas por meio dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* do país.

Os recursos que constituem o sistema de financiamento da pós-graduação brasileira são provenientes do Tesouro Nacional, Agências de fomento nacionais e estaduais, Fundos setoriais de pesquisa, empresas públicas ou privadas e de receitas próprias. Os recursos do Tesouro Nacional destinam-se, essencialmente, ao pagamento de pessoal e benefícios das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, proporcionando sua manutenção. Tais recursos não são suficientes para a o fomento da pós-graduação das IFES, e por isso, as atividades de pesquisa e pós-graduação são atendidas, em sua maioria, através de recursos provenientes das Agências de fomento.

No entanto, segundo o PNPG 2011-2020, não há uma metodologia consolidada a ser aplicada pelas entidades e órgãos financiadores da Pós-Graduação, o que dificulta a identificação de todas as fontes de financiamento possíveis para este nível de ensino. Dessa forma, neste estudo, o financiamento da Pós-Graduação Brasileira será analisado em sua esfera federal, através de uma das maiores instituições de fomento, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Essa análise concentrada nos investimentos federais justifica-se pelo fato de o Governo Federal ser o maior investidor da Pós-Graduação do Brasil, apesar de existir outras fontes de origem estadual ou de setores produtivos não governamentais.

Além de políticas educacionais mais abrangentes, a exemplo do sistema de avaliação, as condições de financiamento são essenciais para a promoção da implantação, consolidação e expansão da Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil. Tais recursos, oriundos das agências de fomento, instituições financeiras ligadas ao Governo, são de extrema importância para a manutenção dos cursos de mestrados e doutorados do país, bem como de seus pesquisadores e pesquisas científicas, proporcionando apoio à capacitação de pessoal e ao desenvolvimento científico e tecnológico. Ademais, o papel das agências de fomento vai muito além de assumir-se como agente financiador. Sua atuação expande-se para a articulação e elaboração de iniciativas, além das financeiras, para desenvolvimento da pesquisa do país, sobretudo por meio da avaliação do sistema de pós-graduação ou, ainda, buscando a cooperação científica internacional.

Nesse sentido, Góes, ainda em 1972, já enfatizava a importância das agências de fomento no desenvolvimento da Pós-Graduação quando declara:

Mencionamos que diversas agências federais (CAPES, CNPq, BNDE-FUNTEC e FNDCT), financiam a pós-graduação sob a forma de auxílios para equipamentos, suplementação de salários de pessoal docente, despesas de custeio e bolsas de estudo para graduados. É de assinalar-se que, dessas fontes provém a maior parte dos recursos, sendo modestos comparativamente os supridos pelos orçamentos das universidades. (GOES, 1972, p. 228).

Apesar de o autor citar várias agências de fomento, além de tantas outras existentes, neste artigo será destacado o papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES), ligado ao MEC, por ser uma das principais instituições de fomento junto aos programas de Pós-Graduação, em nível de mestrado e doutorado do Brasil.

O PAPEL DA CAPES NO FINANCIAMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO

A CAPES, órgão de fomento pertencente ao Ministério da Educação, foi criada pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, tendo por objetivo “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (BRASIL, Decreto 29.741/51).

Em 2007, a Lei de nº 11.502, homologada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, criou a Nova CAPES que passou a coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação, bem como passou a atuar por diversas linhas de ação, quais sejam:

- Avaliação da pós-graduação *stricto sensu*;
- Promoção da cooperação científica internacional;
- Investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior;
- Acesso e divulgação da produção científica e indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

Deve-se destacar o enfoque dado a formação dos professores da educação básica, uma vez que tal atribuição foi consolidada dois anos depois através do Decreto nº 6755, 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Pretende-se, com essa política, aprimorar a qualidade da educação básica do sistema de ensino do

Brasil, estimulando experiências e aguçando o interesse nos próximos níveis de ensino.

Outra linha de ação bastante repercutida é a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, isso por que afeta diretamente o aporte financeiro aos programas. Esse sistema de avaliação, que data dos anos de 1970, tem por objetivo estabelecer um padrão de qualidade dos programas e identificar quais cursos atendem ao referido padrão, impulsionando, dessa forma, a evolução do Sistema Nacional de Pós-Graduação como um todo.

Dessa forma, a CAPES desempenha papel essencial para expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, sendo de grande valia para os resultados alcançados pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação, uma vez que atualmente conta com cerca de 3.905 cursos de mestrado, doutorado e mestrado profissional, com 325.230 de pós-graduandos. (CAPES, 2015.)

Para promover a expansão e consolidação da Pós-Graduação, a CAPES conta com um conjunto estruturado de Programas de fomento à Pós-Graduação, através de bolsas de estudo e de pesquisa no país, no exterior ou de Programas especiais. Trata-se de uma diversidade de programas e tipos de bolsa que foram incorporados ao longo do tempo pela CAPES. O gráfico abaixo mostra a evolução do investimento da CAPES em bolsas e fomento, no período de 2002 a 2014.

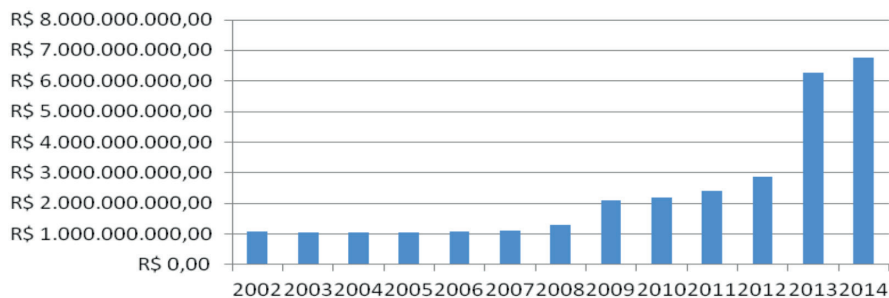


Gráfico 3 - Evolução do investimento da CAPES em bolsas e fomento de 2002 a 2014, com valores atualizados para 2014 pelo IPCA.

Fonte: Elaboração própria baseada nos dados do GeoCapes, 2014

Pelos dados acima, vê-se que o valor investido pela CAPES em 2014 é seis vezes maior que o valor investido no ano de 2002, o que evidencia o incentivo desta agência e do governo federal na expansão e desenvolvimento da Pós-Graduação brasileira. Só no ano de 2014, a CAPES forneceu um total de 105.791 bolsas nos seus mais diversos programas. Cerca de 45% das bolsas concedidas foram direcionadas para mestrados, enquanto que 37% para o doutorado e 9% para iniciação científica, conforme gráfico abaixo.

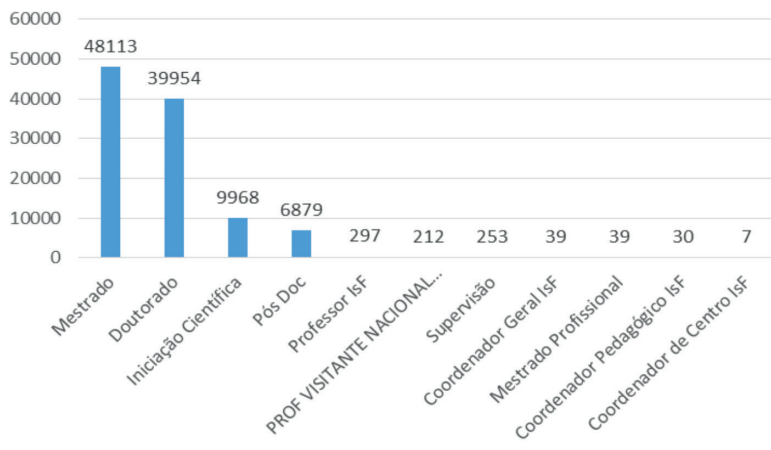


Gráfico 4 - Bolsas concedidas pela CAPES em 2014

Fonte: Elaboração própria baseada nos dados do GeoCapes, 2014.

Dessa forma, a CAPES tem contribuído para a expansão, consolidação da Pós-Graduação brasileira, induzindo a qualidade dos cursos, através da avaliação e capacitando cada vez mais os pós-graduandos, docentes e pesquisadores, favorecendo não só os programas, mas também a sociedade brasileira.

PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO 2011-2020

Atualmente encontra-se em vigor o VI PNPG (2011-2020) que tem como principal objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas a pós-graduação e pesquisa no Brasil. Este plano, em certo sentido, dá continuidade a vários aspectos presentes em planos anteriores, como o combate às assimetrias, a ênfase na inclusão social e a busca pela internacionalização, além dos legados históricos do país e seu momento atual, com os desafios e dificuldades que a promoção e desenvolvimento da Pós-Graduação Brasileira impõem.

Deve-se destacar que pela primeira vez, um plano nacional de educação contempla as propostas de diretrizes e políticas do ensino de Pós-Graduação, isso porque o PNPG é parte integrante do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, em outras instâncias do MEC e de órgãos do governo, que exige a coordenação de propostas e atividades, demonstrando a importância que a Pós-Graduação tem para o desenvolvimento e futuro do país.

Para Barreto e Domingues (2012), o Plano tem por maior desafio promover o ajuste do sistema de ensino de Pós-Graduação, momento em que o Brasil passava a se integrar aos BRICS – Grupo político de cooperação formado pelo Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, e dessa forma desempenhar um novo papel no concerto internacional das nações. (BARRETO E DOMINGUES, 2012)

O PNPG atual é composto por dois volumes nos quais são estabelecidas diretrizes, metas e propostas, além de informações contextuais relacionadas ao ambiente econômico e político do Brasil, e uma análise do sistema educacional, em escala nacional e mundial, com o intuito de apresentar o cenário em que o Plano se encaixaria, assinalando o papel do Brasil nesse cenário e a repercussão sobre

a pós-graduação. Nesse sentido, reconhece-se a importância da Pós-Graduação, uma vez que a Sociedade da Informação ou do Conhecimento, exige cada vez mais a aplicação do conhecimento e do uso de tecnologias no mundo globalizado que vivemos.

Nesse sentido, uma vez aprovado, o Plano transformou-se em política de Estado resultando, segundo Barreto e Domingues (2012), na formulação de ações estratégicas condizentes com as necessidades do país, pois o feito um bom diagnóstico e medidas adequadas e necessárias foram propostas, restando à execução o êxito do Plano (BARRETO E DOMINGUES, 2012). Vejamos, portanto, quais principais metas e diretrizes estabelecidas pelo PNPG 2011-2020.

EIXOS E DIRETRIZES DO PNPG 2011-2020

O PNPG 2011-2020 prevê o estabelecimento de diretrizes, propostas e metas ambiciosas para a Pós-Graduação brasileira num horizonte temporal mais vasto do que os outros planos. O Plano divide-se em 5 eixos.

O 1º eixo trata da expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação, a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das simetrias. Neste eixo, o Plano reconhece que a cultura da Pós-Graduação no Brasil deve ser expandida de maneira contínua, com vistas a diminuir as distorções regionais, evitando a concentração de programas de Pós-Graduação em determinadas regiões, além de estimular, também, a internacionalização do ensino com a recomendação de um aumento significativo do envio de estudantes para o exterior através do programa Ciência sem fronteiras, em vista da dinamização do sistema e da captação do conhecimento novo, bem como do estímulo à atração de mais alunos

e pesquisadores visitantes do estrangeiro e do aumento do número de publicações com instituições estrangeiras.

Faz parte do 2º eixo a criação de uma nova agenda nacional da pesquisa e sua associação com a pós-graduação, através da parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e as Fundações de Apoio à Pesquisa (FAPs), visando a instauração de programas, áreas de concentração e linhas de pesquisa que promovam a convergência de temas e o compartilhamento de problemas. Nesse sentido, estabelece como áreas prioritárias, por exemplo: biotecnologia, fármacos, nanotecnologia, tecnologia da informação e da comunicação, microeletrônica, espaço, defesa e energia nuclear, petroquímica, além de reconhecer a importância estratégica da Amazônia, da Amazônia Azul (costa marítima)²⁶.

Já no 3º eixo, o Plano prevê o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de CT&I, reconhecendo a necessidade de respeitar as diferentes culturas de áreas, devendo a avaliação ser feita de acordo com as especificidades de cada área. Visa, também, a priorização da qualidade frente a quantidade com a produção de conhecimento que efetivamente exerça impacto e relevância.

O 4º eixo trata da multi e interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas de pesquisa, seguindo a tendência mundial da dinâmica da pesquisa e do conhecimento interdisciplinar entre as mais diversas áreas de estudo.

E, por fim, o 5º eixo trata do apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio com o intuito de aumentar o número de estudantes no ensino superior,

²⁶ Trata-se de uma extensa área oceânica, adjacente ao continente brasileiro, que corresponde a, aproximadamente, 52% da área continental brasileira. Esta região possui muitas riquezas e potencial de uso econômico de diversos tipos.

bem como inserir a cultura da pesquisa aos mais jovens através de políticas educacionais direcionadas a esta parcela da população escolarizável.

Além desses 5 eixos, o PNPG (2010) definiu algumas diretrizes, quais sejam:

- estimular a formação de redes de pesquisa e pós-graduação, envolvendo parcerias, nacionais e internacionais, no nível da fronteira do conhecimento, com vistas à descoberta do 'novo' e do inédito;

- dar ênfase nas questões ambientais, associadas à busca do desenvolvimento sustentável e do uso de tecnologias limpas;

- garantir do apoio ao crescimento inercial do SNPG, favorecendo não obstante o uso de parcelas significativas do orçamento das agências como instrumento de implantação de políticas inovadoras;

- considerar, nos diferentes programas visando ao desenvolvimento, economia, saúde e educação no Brasil, as características culturais da população-alvo; e

- dar atenção às atuais gerações de crianças e jovens, particularmente nas áreas de saúde e educação em ações voltadas para o ensino básico e superior com a participação da pós-graduação, pois dependerá dessas gerações o desempenho da economia brasileira nas próximas décadas, como membros da população em idade ativa, em um contexto de rápido crescimento, em termos absolutos e relativos, e de forte aumento da população idosa.

Essas são, em linhas gerais, as diretrizes gerais do atual PNPG, considerações estratégicas que visam a promoção e desenvolvimento da Pós-Graduação Brasileira. A implementação do Plano, contudo, está sujeito às intempéries políticas e econômicas, as quais podem adiar ou postergar suas ações e medidas.

A PRINCIPAL META DO PNPG 2011 – 2020 E A CRISE ECONÔMICA DO BRASIL

Há consenso em afirmar a importância da produção de conhecimento através da pesquisa e inovação para o desenvolvimento de uma Nação, o que já foi abordado no presente artigo. A partir dessa compreensão, o PNPG reconhece a necessidade de um planejamento estratégico para que a produção de conhecimento aumente e proporcione ao Brasil um bom nível de ciência e avanço do conhecimento.

Nesse sentido, a meta geral estabelecida pelo PNPG 2011-2020 é o de dobrar o número de doutores por mil habitantes. Para atingir a meta, o Brasil teria que formar, até 2020, cerca de 130.000 novos doutores, o que, de acordo com o Plano, estaria dentro da capacidade do nosso sistema de pós-graduação brasileira em 2010. Mas, para tanto, é necessário que o crescimento orçamentário dos últimos anos seja mantido de modo a viabilizar esse incremento de doutores no país.

É importante lembrar que, à época da formulação do Plano, havia grandes perspectivas de desenvolvimento e crescimento econômico do país. Esperava-se que até 2020 o Brasil se tornasse a quinta potência econômica mundial, e, portanto, estaria mais forte economicamente, e assim poderia investir mais em ciência e tecnologia. Ocorre que o Brasil está sofrendo, tardiamente os reflexos da crise mundial que teve início em 2008 e que culminou com a quebra do banco Lehman Brothers nos EUA.

Isso por que em 2008, com o aumento do preço das commodities a exportação brasileira teve superávit e o país ainda conseguiu se sustentar devido a estímulos do governo. No entanto, com a estabilidade das moedas estrangeiras a procura por commodities no

Brasil diminuiu. Além disso, os escândalos de corrupção do Governo e de suas empresas estatais foram vistos com grande desconfiança pelo mercado internacional, o que culminou na diminuição do grau de investimento e confiabilidade no país.

O PIB do Brasil experimentou períodos de crescimento e foi com base nesse panorama que as metas do PNPG 2011-2020 foram estabelecidas. Porém, sofrendo efeitos dessa crise, verifica-se nos últimos anos uma queda nessa evolução, demonstrando o curto fôlego da economia brasileira, incapaz de manter o mesmo ritmo de crescimento e os investimentos previstos, conforme gráfico seguinte que mostra a evolução do PIB no Brasil nos últimos 15 anos conforme expresso no gráfico abaixo.

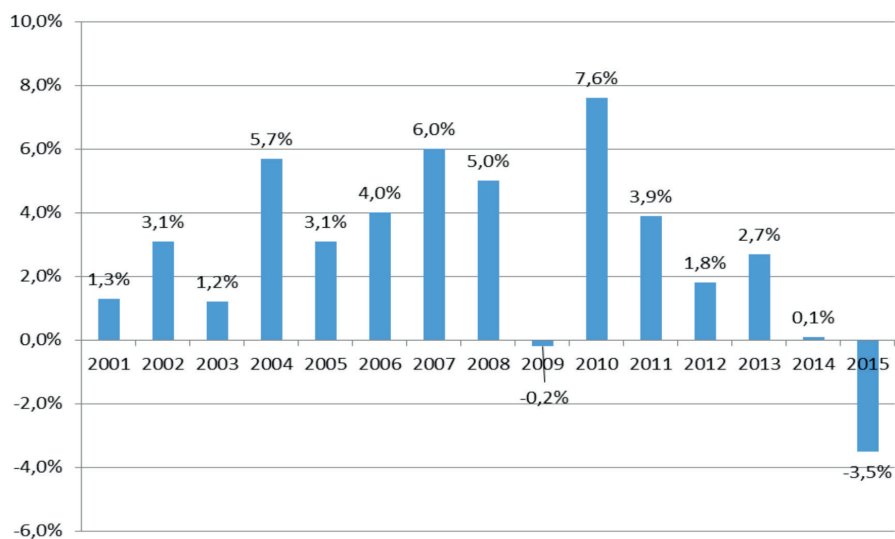


Gráfico 5 – Evolução da taxa de variação do PIB 2001 – 2015

Fonte: Elaboração própria baseada nos dados do IBGE

Dessa forma, com a queda da taxa de crescimento do PIB nacional até a chegada do patamar negativo em 2015, a crise econômica atingiu fortemente a trabalhadores, investidores, empresários,

estudantes e a toda população brasileira, gerando desemprego, aumento de inflação, queda de arrecadação e, por consequência, cortes orçamentários em muitos aspectos, inclusive na educação superior e principalmente na Pós-Graduação.

Diante da análise do Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 constata-se a realização de todo um estudo do quadro econômico, político do Brasil, além da Pós-Graduação na época da formulação do Plano. Evidenciou-se bem as necessidades do país e da Pós-Graduação em específico, bem como destacou-se eixos, recomendações e metas que realmente supririam a defasagem existente no Sistema Nacional de Pós-Graduação.

A Pós-Graduação brasileira tem grandes desafios a enfrentar e metas a atingir e para isso se faz necessário o aumento da provisão de recursos e aperfeiçoamento da gestão dos recursos alocados para continuar sua evolução. No entanto, a crise econômica sofrida pelo Brasil atualmente tem ameaçado o atingimento das metas e o atendimento das recomendações, isso porque os investimentos foram massivamente cortados, o que prejudica a manutenção da estrutura atual e impede que a Pós-Graduação brasileira evolua ainda mais e alcance índices de grandes potências.

Já em 2015, a Pós-Graduação brasileira sofreu significativos cortes em seu orçamento, seja na concessão das bolsas de Iniciação Científica e de Iniciação Tecnológica do CNPq, pela redução de 75% do valor destinado ao Programa de Apoio à Pós-Graduação – (PROAP) da CAPES, que tem por objetivo a manutenção e custeio da Pós-Graduação Brasileira, e pela suspensão de 4.000 bolsas de Pós-Graduação oferecidas pela CAPES em todo o país.

Tais cortes prejudicam a manutenção, expansão e consolidação da pesquisa científica no Brasil, uma vez que inviabiliza o intercâmbio de pesquisadores, a manutenção de laboratórios e a divulgação científica e a manutenção e ingresso de novos alunos de Pós-Graduação.

Dessa forma, o contingenciamento desses recursos compromete, sobremaneira, o processo de formação em pesquisa e a Pós-Graduação do Brasil, o que, conseqüentemente, será um dos principais impedimentos do sucesso das metas estabelecidas pelo PNPG 2011 – 2020, prejudicando o futuro científico do Brasil.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Francisco César de Sá; DOMINGUES, Ivan. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 17-53, Set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 Jun 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000300002>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)2011-2020. Brasília: CAPES, 2010.
- _____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Geocapes. Disponível em <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Acesso em: 03 junho 2016.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 junho 2016
- GÓES, Paulo de. Aspectos administrativos da educação pós-graduada no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 58, n. 128, p. 224-231, 1972.
- LOPES, Reinaldo José. Crise no CNPq afeta custeio de pesquisas. *Folha de S. Paulo*. Caderno 1, p. A3, 20 ago. 2002.
- MENDONCA, Ana Waleska Pollo Campos. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira. *Educar em Revista*. Curitiba, PR, Editora UFPR, n. 21, 2003.
- SCHWARTZMAN, Simon. Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

WANDENKOLCK, Rosana Vasconcelos. O CNPq e a política de fomento às ciências sociais: o caso da sociologia. Dissertação de Mestrado, PPGS/FFLCH/USP, 1998.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Edineide Jezine Mesquita Araújo

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (1988), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (1997), Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2002) e Pós-doutoramento na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Lisboa/PT (CAPES/FCT), com instância acadêmica na Universidade de Valência (Espanha, 2011). Professora Associada IV da Universidade Federal da Paraíba como atuação no ensino, pesquisa e extensão, na Graduação e Pós-graduação. Faz parte do Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). É membro efetivo da Rede de Pesquisa Universitatis/Br – EIXO 5 Acesso e Permanência. Faz parte do Conselho de Redação da Revista Lusófona de Educação (Lisboa/PT) e atua como investigadora associada do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CEIEd/UHLT/Pt). É atualmente coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior e Sociedade (GEPESS), desenvolvendo as pesquisas “Os impactos das políticas de cotas no contexto da inclusão na Universidade Federal da Paraíba: acesso, permanência e Evasão na Educação Superior” (PIBIC/UFPB) e “Permanência e evasão na Educação Superior: fatores interferentes, interfaces com ensino médio público e possibilidades de avanço nas políticas públicas (FAPEMAT). Possui publicações e atuação nos seguintes temáticas: Política de Educação Superior; Inclusão Social e da Pessoa com Deficiência; Educação Popular e Educação do Campo e Extensão Universitária.

Maria da Salete Barboza de Farias

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (1978), graduação em Licenciatura Plena em Psicologia pela UFPB (1982), Formação de Psicólogo pela UFPB (1983); especialização em Pesquisa Educacional (1987), mestrado em Educação pela UFPB (1994) e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2006). Atualmente é professor associado da Universidade Federal da Paraíba com atuação na graduação e na pós-graduação (MPGOA). Exerceu o cargo de coordenadora do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV/UFPB), no período de março/2014 a dezembro/2016. Tem experiência na área de Educação Básica e Superior, atuando nos seguintes temas: políticas educacionais; acesso e permanência; gestão educacional; formação e trabalho docente. Integra o Grupo de Estudos em Educação Superior e Sociedade (GEPESS), o Programa Observatório da Educação - OBEDUC/CAPES e a Rede Universitas/BR. Participa do Fórum Internacional de Política e Administração da Educação (InterEduc). Foi vice-presidente da ANPAE- Regional Nordeste (2011-2015); é membro do comitê científico da AFIRSE - Secção brasileira e sócia da ANPED, ANPAE, SBPC, FORGES e Sociedade Brasileira de Educação Comparada - SBEC.

Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra

Atualmente é Pós-Doutoranda pela Universidade do Porto - Portugal, sob supervisão da Professora Catedrática Dra. Carlinda Leite (2018 - em andamento). Possui Doutorado em Educação (UFPB-2007), Mestrado em Administração (UFPB-2003), Especialização em EaD (UNIGRAN-EaD-2010), Bacharelado em Ciências Contábeis

(UFPB-2000) e Licenciatura em Pedagogia (UNIGRAN-EaD-2012). Atualmente é Professora Associada I do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Professora dos quadros permanentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e de Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) da UFPB. Atualmente é a Representante do Centro de Educação na Comissão Própria de Avaliação - CPA da UFPB. É Avaliadora ad doc de Cursos Superiores na Área de Ciências Contábeis, Administração e Pedagogia (SINAES/INEP/MEC). Líder do Grupo de Pesquisa GAES, que abarca investigações do campo na área de avaliação da educação superior, perpassado pelas políticas públicas, gestão e práticas educativas. Foi Coordenadora Pró-tempore e Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior da UFPB. Foi Coordenadora Pró-tempore do curso de Pedagogia EaD da UAB-UFPB. Foi Professora da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2009-2015). Prestou Consultoria para a UNESCO/MEC, na área de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem experiência na área de Pedagogia, Educação a Distância, Avaliação do Ensino Superior, Administração e Contabilidade, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação do ensino superior, gestão, pedagogia e educação a distância.

SOBRE OS AUTORES

Alan Leite Moreira

Mestre em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - MPPGAV - UFPB. Atua como técnico em Assuntos Educacionais da UFPB. E-mail: alanpb@hotmail.com.

Ana Paula Furtado Soares Pontes

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. É professora do DHP/CE e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: anaufpb@gmail.com.

André Domingos da Silva

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como Bibliotecário da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: ads_jpa@hotmail.com.

Anna Regina da Silva Ribeiro

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como Bibliotecária da UFPB. E-mail: annarer@hotmail.com.

Damião de Lima

Doutorado em História Econômica. Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: damlima@hotmail.com.

Delosmar Constantino de França Oliveira

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É servidor técnico-administrativo da UFPB. E-mail: delosmar@gmail.com.

Débora Lopes do Rego Luna

Mestre em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - MPPGAV - UFPB. Atua como assistente em Administração da UFPB. E-mail: deboralopesluna@gmail.com.

Éder da Silva Dantas

Doutor em Educação pela UFPB. Atualmente é Professor Adjunto da UFPB. Atua como professor permanente do MPPGAV. E-mail: ederdant@hotmail.com.

Fabiana Formiga de Sousa

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV)

da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como gestora administrativa da UFPB. E-mail: fabiana_contadora@hotmail.com.

Flávia Paloma Cabral Borba

Mestre em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - MPPGAV - UFPB. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Atua como técnico-administrativo da UFPB. E-mail: palomacborba@gmail.com.

Gideon Soares da Silva

Mestre em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - MPPGAV - UFPB. Atua como Secretário do Departamento de Engenharia de Alimentos da UFPB. E-mail: gideonsoares@yahoo.com.br.

Glaucia Michelyne de Lima

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como bibliotecária da UFPB. E-mail: glaucia_paes@yahoo.com.br.

Isac Almeida de Medeiros

Doutor em Pharmacologie Des Médicaments Cardiovasculaires - Universite Claude Bernard Lyon I. Atualmente é Professor Titular da UFPB. Professor do MPPGAV-UFPB. E-mail: isacmed@uol.com.br.

Leonardo Monte Silva Monteiro de Farias

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como Assistente Social do IFPB. E-mail: leonardo-monte@hotmail.com.

Lidiane Ramos da Silva

Mestre em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - MPPGAV - UFPB. Atua como técnica em Assuntos Educacionais da UFPB. E-mail: lirasi2710@gmail.com.

Luiz de Sousa Junior

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (2003). Atualmente é professor Associado da Universidade Federal da Paraíba. É Professor-pesquisador do MPPGAV. E-mail: luizsjunior@gmail.com.

João de Sousa Bandeira

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como técnico em Eletroeletrônica da UFPB. E-mail: bansousa@yahoo.com.br.

Joás Jerônimo dos Santos

Mestre em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - MPPGAV – UFPB. Atua como servidor técnico administração da UFPB. E-mail: joasjeronimo@hotmail.com.

Juliana da Silva Paiva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como bibliotecária do IFPB. E-mail: ju.1706@gmail.com.

Maria Alexandra Willat

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como técnico-administrativo em educação da UFPB. E-mail: alexandra@progep.ufpb.br.

Maria José Rodrigues Paiva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como Bibliotecária da UFPB. E-mail: mjpaiva.mppgav.ufpb@gmail.com.

Patrícia Nogueira de Carvalho Pinto

Mestre em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - MPPGAV – UFPB. Atua como jornalista no IFPB. E-mail: patyjp@yahoo.com.br.

Rodrigo Araújo de Sá Pereira

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é bibliotecário do IFPB. E-mail: digoperuca@gmail.com.

Rodrigo Freire de Carvalho e Silva

Doutor em Ciências Sociais pela UnB. É professor de Ciência Política da UFPB e atua como professor permanente do MPPGAV. E-mail: rfreirecs@hotmail.com.

Swamy de Paula Lima Soares

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal da Paraíba. Atua como professor permanente do MPPGAV. E-mail: swamysoares@yahoo.com.br.

Vanicleide de Carvalho Jovito

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) da





Diagramado pela Editora UFPB em 2018.
Impresso em papel Offset 75 g/m² e capa
em papel Supremo 250 g/m².

Este livro contempla a produção acadêmica *Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação – MPPGAV da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)* em que mestrandos com seus respectivos orientadores/professores, apresentam os resultados de temáticas investigadas, cuja problematização e reflexão estão relacionadas a prática profissional cotidiana que se entrelaçam ao campo institucional, instituições de ensino superior – *lôcus* de atuação e investigação dos autores.

O *Mestrado Profissional – uma realidade que se conquista!* tendo em vista o longo percurso e os percalços do processo de construção da proposta até a sua implantação e implementação. O projeto de criação procurou atender, inicialmente, a demanda de Servidores Técnico-Administrativos (STAs) de nível superior da UFPB, estendida as demais Instituições Federais de Ensino do Estado Paraíba, abrangendo a Universidade Federal da Campina Grande (UFCG) e o Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica (IFET), sendo atualmente na sua forma regulamentar destinado aos STAs das IES públicas do país.

ISBN 978-85-237-1304-1



9 788523 713041 >